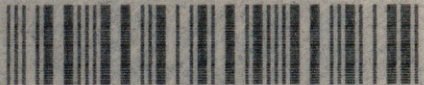


*PRACA
DOKTORSKA*

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/2693



05-002693-002-0

54855



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

Ryszard RADZIEJEWSKI



**PROBLEM REALIZMU
W
KSZTAŁCENIU WOJSKOWYM**

Praca napisana pod naukowym

kierownictwem prof. zw. dr. hab.

Jana BOGUSZA

WARSZAWA 1995

Motto:

*„Cokolwiek czynisz, staraj się
nie czynić tego po raz pierwszy”*

Tadeusz Kotarbiński

„Sprawność i błąd”

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI.....	3
WSTĘP.....	5
ROZDZIAŁ I	
TEORETYCZNE UJĘCIE REALIZMU W KSZTAŁCENIU WOJSKOWYM.....	13
1.1. Realizm w literaturze przedmiotu.....	13
1.2. Realizm – tak, ale dlaczego?	21
1.3. Zakres realizmu w kształceniu wojskowym	34
1.4. Struktura realizmu w procesie kształcenia wojskowego.....	43
ROZDZIAŁ II	
METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ	87
2.1. CELE, PROBLEMY I HIPOTEZY BADAWCZE.....	90
2.2. WYBÓR TERENU BADAŃ I PRÓBY	93
2.3. METODY I NARZĘDZIA BADAWCZE.....	94
2.4. OPIS PRZEBIEGU BADAŃ	99
2.5. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ PRÓBY.....	101
ROZDZIAŁ III	
POSTULOWANY I RZECZYWISTY REALIZM KSZTAŁCENIA WOJSK	
W ŚWIETLE BADAŃ.....	108
3.1. STOPIEŃ UŚWIADOMIENIA REALIZMU WŚRÓD KADRY ZAWODOWEJ	108
3.2. CZYNNIKI WARUNKUJĄCE REALIZM W KSZTAŁCENIU WOJSKOWYM.....	115
3.3. ĆWICZENIA TAKTYCZNE JAKO PŁASZCZYZNA OBJEKTYWIZACJI ZASAD REALIZMU	122

3. 4. REALIZM PROCESU KSZTAŁCENIA W UCZELNIACH A REALIZM ĆWICZEŃ TAK- TYCZNYCH	140
3. 5. POMIAR (OCENA) REALIZMU W KSZTAŁCENIU WOJSKOWYM.....	142
ZAKOŃCZENIE	147
BIBLIOGRAFIA.....	155
ZAŁĄCZNIK 1.....	162
ZAŁĄCZNIK 2.....	173

WSTĘP

Kształcenie wojskowe jest procesem obejmującym czynności i zabiegi pedagogiczne, których celem jest zapoznanie żołnierzy z całokształtem dorobku ludzkości, najważniejszymi prawami rządzącymi rozwojem przyrody i życia społecznego oraz z prawami rozwoju i działania sił zbrojnych. Urzeczywistniając się w toku zajęć ogólnowojskowych i technicznych, obejmuje te wszystkie działania, które są skierowane na rozwijanie zdolności i aktywności poznawczej żołnierzy, ich wyobraźni, uwagi, pamięci, zainteresowań, naukowego poglądu na świat, ideowo-narodowych postaw, wewnętrznej gotowości do przewyższania trudów związanych z wypełnianiem żołnierskich obowiązków oraz doskonalenie umiejętności wykorzystania wszystkich możliwości bojowo-technicznych sprzętu wojskowego w różnych sytuacjach pola walki.¹

Realizowany w czasie pokoju, nie może być procesem wyizolowanym z całokształtu życia społecznego. Przeciwnie, jest mocno osadzony w jego

¹ J. Bogusz „Dydaktyka wojskowa”, MON, W-wa 1983, s. 32.

realiach, czego dowodzą wydarzenia ostatnich lat. Musi bowiem uwzględniać zachodzące w kraju i w świecie przemiany społeczno-polityczne, gospodarcze, ewolucję postaw żołnierzy, kadry zawodowej oraz wiele innych czynników związanych z pokojowym funkcjonowaniem wojska jako pewnej organizacji. Ponadto, można wymienić wiele specyficznych aspektów związanych bezpośrednio z charakterem tego procesu, które czynią go złożonym i trudnym rodzajem działalności ludzkiej.

Podstawowym zadaniem kształcenia wojskowego jest przygotowanie żołnierzy do działania w przyszłej, hipotetycznie nakreślonej wojnie. Hipotetycznie, bowiem skutki użycia nowych generacji broni, a zwłaszcza broni masowego rażenia, mogą być przewidziane tylko z pewnym prawdopodobieństwem – większym w stosunku do wytworów materialnych, z dużo mniejszym w odniesieniu do psychiki człowieka.

Wszystkie zabiegi i czynności związane z przygotowaniem żołnierzy do walki zbrojnej muszą być podejmowane cyklicznie, muszą się powtarzać, aby mogli oni opanować niezbędne umiejętności. W przeciwieństwie do działań w czasie rzeczywistej walki zbrojnej, proces ten jest pozbawiony czynnika zagrożenia, który w dużej mierze determinuje działanie i zachowanie się człowieka podczas walki. Wymóg dbałości o zdrowie i bezpieczeństwo wszystkich jego uczestników, konieczność przestrzegania norm moralnych powoduje, że **efekty kształcenia wojskowego są niewymierne i może je zweryfikować jedynie rzeczywiste pole walki.**

Złożoność procesu kształcenia wojskowego stymuluje wiele niekorzystnych zjawisk w postawach i działaniu wszystkich osób w nim zaangażowanych. Umowność przekracza swe uzasadnione granice, pojawia się rutyna i schematyzm, umykają uwadze zasadnicze cele kształcenia. Zmusza to do poszukiwania sposobów przeciwdziałania tym nieprawidłowościom. Jednym z najważniejszych jest zachowanie **realizmu w czasie organizowania procesu kształcenia i bezpośrednio podczas jego realizacji**.

Realizm jest utożsamiany z postawą życiową polegającą na trzeźwej, bezstronnej ocenie rzeczywistości, opartą na doświadczeniu, rozumowaniu, pozwalającą na wybór takich środków działania, które prowadzą skutecznie do zamierzonego celu. To także umiejętność liczenia się w poglądach, zamierzeniach, działaniach z konkretną rzeczywistością, z faktami.

Czy taka postawa cechowała tych, którzy antycypowali charakter przyszłego pola walki, określali cele i zadania kształcenia wojskowego, jego metody i zasady? Niestety, nie zawsze tak było. „W praktyce nierzadko się zdarza, że programy kształcenia opracowują ludzie, którzy nie znają powyższych teorii (teorii doboru treści - przypis autora) lub wcale się nimi nie kierują”.²

Czy taka postawa będzie cechowała tych, którzy będą to robili dziś, jutro, bowiem „Nadarza się (...) doskonała okazja, aby w tym generalnym

² K. Żegnalek „Wpływ treści kształcenia na przygotowanie zawodowe absolwentów”, w: „Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej”, AON, Uniwersytet Warszawski, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, W-wa 1991r., s. 307.

procesie porządkowania i dopasowywania szeroko rozumianej obronności RP do nowej sytuacji poddać niezbędnym modyfikacjom także system szkolenia i kształcenia wojskowego”.³ Przy czym „praktyka (...) wskazuje, iż główne kierunki działań w tej dziedzinie koncentrować się będą na dwóch zasadniczych płaszczyznach: zmiany struktur systemu oraz reorientacji w sferze doboru i układu treści nauczania”.⁴

Ale nie tylko: „Z potwierdzonej badaniami praktyki dydaktycznej wyższych uczelni wojskowych wynika, że inwestowanie w wykształcenie kandydatów na żołnierzy zawodowych, w rozwijanie ich potencjalnych uzdolnień stanowi istotny czynnik nie tylko pomnażania sprawności bojowej wojska, ale także prawidłowego rozwoju nowego ładu społeczno - gospodarczego kraju”.⁵

Czy taka postawa cechuje tych, którzy są odpowiedzialni za realizację procesu kształcenia i biorą w nim udział: wykładowców, dowódców, żołnierzy? Zwłaszcza, że „Przemiany zachodzące w uzbrojeniu, sprzęcie i technicznych środkach bojowych nie pozostają bez wpływu na całokształt

³ M. Krauze „Taka armia, jakie szkolnictwo wojskowe”, „Zeszyty Naukowe” AON nr 4 z 1993 r., s. 12.

⁴ B. Szulc „Teoretyczne i praktyczne dylematy doboru treści kształcenia w szkolnictwie wojskowym”, w: „Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej”, op. cit., s. 86.

⁵ J. Bogusz „Problemy ujawniania i kształcenia uzdolnień w wyższym szkolnictwie wojskowym”, w: „Promocja młodzieży utalentowanej - uczniów, studentów i absolwentów”, pod red. Z. Tomaszewskiej - Kempki, PWN, W-wa - Łódź 1992, s. 115.

zagadnień związanych z przygotowaniem i prowadzeniem działań bojowych”.⁶

Decyduje o tym, między innymi, realizm w procesie kształcenia w uczelniach wojskowych i jednostkach bojowych. Przy czym tradycyjnie ukształtowany model szkoły „musimy zastąpić uczelnią realizującą model komunikacji, uczelnią, w której zabrzmiały różne opcje i racje, w której będą mogły być wyrażane bez obawy różne przekonania i wątpliwości.”⁷

Z dotychczasowych obserwacji i doświadczeń wynika, że stopień urealnienia działalności dydaktycznej zależy od spełnienia trzech warunków. **Pierwszy** z nich to wiedza o realizmie i sposobach jego osiągnięcia w czasie zajęć. Wymaga ona ścisłego określenia, skonkretyzowania i wyodrębnienia w metodyce każdego przedmiotu lub grupie przedmiotów, np. ogólnowojskowych, bojowych itp. Obecnie jej „rozproszenie” nie gwarantuje właściwej rangi zasadzie realizmu w kształceniu, która powinna być zasadą nadrzędną, a jest traktowana jako jedna z wielu.

Po **drugie**, w każdej uczelni i jednostce bojowej musi istnieć klimat sprzyjający wszelkiej działalności zmierzającej do urealnienia omawianego procesu. Zbyt często jeszcze takie dążenia spotykają się z niechęcią, są traktowane jako „wydziwianie”, „zamach” na istniejący stan rzeczy.

⁶ Z. Ścibiorek „Wpływ nowych środków walki na działania bojowe wojsk lądowych”. Materiał studyjny, AON, W-wa 1993 r., s. 5.

⁷ J. Bogusz „Dyskusyjnie o przyszłym kształcie wyższego szkolnictwa wojskowego”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 1 z 1991 r., s. 8.

Po **trzecie**, zabezpieczenie w środki dydaktyczne (gabinety specjalistyczne, place ćwiczeń, trenażery, środki pozorowania pola walki itp.) musi być stosowne do potrzeb, nie może być ograniczane w imię źle pojętych oszczędności.

Z czego zatem wynika potrzeba realizmu w kształceniu wojskowym?

Wymusza go „konstrukcja” psychiczna człowieka, sposób jego zachowania i działania w sytuacjach trudnych, reagowania na nowe zjawiska, dotychczas nieznane. Tego typu sytuacje będą właśnie przeważały na przyszłym polu walki i do nich musimy przygotować się w ramach pokojowego kształcenia. **W czasie walki bowiem błędnych reakcji i decyzji nie da się zmienić, ani też poprawić.** Za błędy lub braki w wykształceniu nie zapłaci się oceną niedostateczną, lecz zdrowiem i życiem podwładnych, zniszczonym sprzętem bojowym.

Ciągle aktualne powiedzenie: „Im więcej potu na ćwiczeniach, tym mniej krwi w boju” można zmienić na: **„Im więcej realizmu w kształceniu, tym mniej krwi w boju”.**

Świadomość tego umyka uwadze w codziennym działaniu, przystającą jej bowiem problemy i kłopoty związane z bieżącym szkoleniem. Dlatego też bardzo ważne jest ścisłe i właściwe określenie miejsca i roli realizmu w procesie kształcenia oraz relacji między zasadami i metodami kształcenia, a także udzielenie odpowiedzi na pytania: jaki jest stan wiedzy na ten temat, jakie zachodzą związki między stopniem urealnienia procesu kształcenia w

uczelnich a przygotowaniem absolwentów i ich praktyczną działalnością w jednostkach.

Zebrane dotychczas materiały oraz dane z literatury przedmiotu pozwalają przypuszczać, że praktyka dnia codziennego sprowadziła realizm w kształceniu wojskowym do poziomu szkolenia bojowego jako jednej z jego zasad. Jest nią **zasada wiązania teorii z praktyką, określana również jako zasada gotowości bojowej.**⁸ Nie może być jednak (a jest) uosabiany z pozorowaniem ćwiczebnego pola walki.⁹ Takie spływanie problemu degraduje realizm i wpływa negatywnie na skuteczność kształcenia. Brak stosownych badań w tej dziedzinie utwierdza autora w przekonaniu, że nawet wyniki fragmentarycznych badań mogą okazać się przydatne w przeciwdziałaniu temu niekorzystnemu zjawisku w procesie kształcenia wojskowego.

Rozdział I pracy jest poświęcony teoretycznemu ujęciu realizmu w kształceniu wojskowym. Dokonano w nim przeglądu literatury poświęconej realizmowi, ze szczególnym uwzględnieniem jego definiowania i określania jego istoty i struktury. Dokonano także próby określenia, dlaczego jest on niezbędny w procesie kształcenia, bowiem najczęściej podawane w literaturze uzasadnienie „aby przygotować żołnierzy do działania na polu walki” nie oddaje istoty problemu. Również twierdzenie, że „istotą realizmu jest

⁸ J. Bogusz „Dydaktyka wojskowa”, *op. cit.*, s. 131.

⁹ J. Zakrzewski „Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej”, ASG WP, W-wa 1974, s. 78.

maksymalne upodobnienie ćwiczebnego pola walki do rzeczywistego” mało precyzyjnie określa zakres jego stosowania, warunkowany możliwościami i potrzebami. W rozdziale przedstawiono również strukturę realizmu w odniesieniu do całego procesu kształcenia.

Rozdział II – to metodologiczne założenia badań. Opisano w nim cele, problemy i hipotezy badawcze, przyjęte metody i narzędzia oraz podano opis procedury badawczej. Dokonano także charakterystyki badanej próby.

W rozdziale III przedstawiono postulowany i rzeczywisty realizm kształcenia wojsk w świetle przeprowadzonych badań. Badany stopień uświadomienia realizmu wśród kadry zawodowej oraz czynniki warunkujące go i zakres ich występowania zostały odniesione do ćwiczeń taktycznych, jako płaszczyzny obiektywizacji zasad realizmu. Określono również związek realizmu procesu kształcenia w uczelniach z realizmem ćwiczeń taktycznych i podjęto próbę jego oceny.

W zakończeniu pracy dokonano analizy wyników badań i przedstawiono wnioski do praktycznego wdrażania realizmu w procesie kształcenia w uczelniach i jednostkach wojskowych.

ROZDZIAŁ I

TEORETYCZNE UJĘCIE REALIZMU W KSZTAŁCENIU WOJSKOWYM

1.1. Realizm w literaturze przedmiotu

Czym jest realizm w kształceniu wojskowym, jak można go w miarę precyzyjnie określić? Literatura przedmiotu jest uboga i nie ma w niej jednoznacznej odpowiedzi na tak sformułowane pytanie. Najczęściej realizm definiuje się za pomocą bliskoznacznych pojęć, określa jego istotę bez „nazywania po imieniu”. Zauważył to I. Łysiak, pisząc: „W dotychczasowych opracowaniach zasada realizmu szkolenia (a ćwiczeń taktycznych szczególnie) przedstawiana jest na ogół jednostronnie i ogólnikowo”.¹⁰ Przy tym uważa on, że **„Przez pojęcie „realizmu ćwiczeń taktycznych” należy rozumieć stopień zbliżenia danego ćwiczenia (wszystkich jego elementów) do**

¹⁰ I. Łysiak „Realizm ćwiczeń taktycznych”, „Myśl Wojskowa” nr 6 z 1988 r., s. 51.

przewidywanego obrazu pola walki (wszystkich jego składników)".¹¹ Realizm ten określa więc jako stosunek stworzonego i przyjętego w ćwiczeniu obrazu ćwiczebnego pola walki do rzeczywistego obrazu pola walki w przewidywanych działaniach bojowych.

Podobnie traktuje realizm J. Zapiór. Według niego: **„Najogólniej biorąc stopień realizmu ćwiczeń to stopień adekwatności tworzonych w nich warunków do sytuacji taktyczno-bojowej”**.¹² Przy czym proponuje rozpatrywanie owego realizmu w dwóch aspektach:

* po pierwsze, jako stopnia użycia środków walki. Z tego punktu widzenia najwyższy poziom realizmu ma trening na poligonie z wykonywaniem strzelań bojowych, a najmniejszy – „suchy” trening. Tak więc zwiększenie realizmu w szkoleniu wiąże się ściśle z jego kosztami;

* po drugie, jako stopnia adekwatności tworzonych warunków ćwiczebnych do wyobraźalnych sytuacji na przyszłym polu walki, w ramach ustalonego zakresu użycia środków walki. Otwierają się tutaj duże możliwości zwiększenia realizmu szkolenia, ponieważ jego źródło tkwi w umiejętnościach i inwencji twórczej organizatorów, a zwłaszcza w ich mistrzostwie dydaktycznym.

W szerokim kontekście ujmuje realizm Z. Galewski. Pisze on o **maksymalnym urealnieniu procesu kształcenia poprzez zapewnienie szkoleniu**

¹¹ *Op. cit.*, s. 53.

¹² J. Zapiór „Realizm szkolenia w systemach walki zbrojnej”, „*Myśl Wojskowa*” nr 12 z 1979 r., s. 28.

takiej „oprawy” zewnętrznej, aby realizacja nauczanych czynności i zadań natrafiała na trudności zbliżone do przewidywanych podczas działań bojowych.¹³ Zastrzega przy tym, że możliwości wprowadzenia takich przeszkód są w warunkach pokoju ograniczone, ale jednak możliwe, a skala ich zastosowania jest wprost proporcjonalna do uzyskiwanych tą drogą korzyści. Potwierdza to obserwacja ćwiczeń polowych, które są niewątpliwie najbardziej zbliżoną do realnego pola walki formą szkolenia.

Z. Paleski uważa natomiast, że **„Istotą realizmu w szkoleniu bojowym jest maksymalne upodobnienie ćwiczebnego pola walki do rzeczywistego”**.¹⁴ Dostrzega jednocześnie swoisty paradoks polegający na tym, że im większe utrudnienia w czasie ćwiczeń (zamierzone, a co najważniejsze – nie zamierzone), tym większe prawdopodobieństwo niewykonania zadań, ale tym większy realizm. Ponieważ dowódcy są oceniani, przede wszystkim, na podstawie stopnia realizacji tych zamierzeń, nie można się więc dziwić, że w mniejszym stopniu dbają o przestrzeganie zasady realizmu.

Istotne – dla zapewnienia realizmu w szkoleniu – zjawisko powstawania zakłóceń i trudności traktuje się więc najczęściej jako ... przeszkodę w „sprawnym” przebiegu ćwiczeń, tzn. zgodnie z planem. „Na poligonie „N” prowadzono zawody użyteczno-bojowe pomiędzy kompaniami czołgów. Wytypowane kompanie czołgów wykonywały zadania bojowe, każda w

¹³ Z. Galewski „Czynniki powodzenia we współczesnej walce”, MON, W-wa 1986, s. 78.

¹⁴ Z. Paleski „Realizm w szkoleniu bojowym”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 6 z 1979 r., s. 119.

ciągu jednego dnia. Gdy przećwiczyły dwie kompanie, działanie w trzecim dniu jakby się zacięło. Dlaczego? Wieczorem organizator zawodów zmienił rubież i kierunek kontrataku nieprzyjaciela, ponieważ nie został zauważony przez dowódcę kompanii. Kompania wyszła na rubież do odparcia kontrataku i przez pewien czas **czekała** na kontratak nieprzyjaciela. Na pytanie co się dzieje, padła odpowiedź dowódcy kompanii - nie ma kontrataku. Gdy wskazano kierunek i rubież kontrataku nieprzyjaciela, dowódca kompanii powiedział, że od wielu lat bierze udział w zawodach i takiej sytuacji nie spotkał.

W innym ćwiczeniu „przy pomocy grupy pozorującej stworzono sytuację, w której kompania czołgów znalazła się w półokręgu. Nieprzyjaciel działał przy tym zdecydowanie. W tej sytuacji dowódca kompanii, na skutek napięcia psychicznego, oświadczył, że nie wie, co ma robić.”¹⁵

Wszystkie przedsięwzięcia zmierzające do zapewnienia realizmu w szkoleniu bojowym ograniczają się w praktyce do stosowania różnych – często bardzo efektownych – oddziaływań wizualno-dźwiękowych, zwykle starannie przygotowanych. Najczęściej jednak budzą one jedynie duże zainteresowanie żołnierzy, ale nie powodują żadnego zagrożenia. W wyniku takiego działania powstają w żołnierzach stany psychiczne odbiegające znacznie od tych, które będą dominować na rzeczywistym polu walki.

¹⁵ S. Wiejak „Refleksje z pewnych ćwiczeń”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 2 z 1986 r., s. 14 i dalsze.

R.B. Rigg proponuje, aby **„Stworzyć na ćwiczeniach realistyczne warunki, to znaczy stworzyć odpowiednią atmosferę i napięcie, które następuje w walce”**.¹⁶ Żołnierze w czasie ćwiczeń powinni przeżywać wstrząsy psychiczne. Dlatego też ćwiczenia należy organizować w taki sposób, aby każda sytuacja bojowa silnie wpływała na ich psychikę. Powinni także w największym stopniu odczuwać trudności, atmosferę i napięcie prawdziwej walki, co da im podstawy prawidłowego działania w rzeczywistych warunkach bojowych.

„Zatem realizm w szkoleniu, który w dydaktyce wojskowej stał się jedną z podstawowych zasad, ma tu pierwszoplanowe znaczenie. Jest on niezbędny, by zbliżyć umowność sytuacji ćwiczebnych do rzeczywistości i na tym tle uczyć tego, z czym szkoleni mogą się rzeczywiście spotykać i jak mają się w takiej sytuacji zachować”.¹⁷

O realizmie jako zasadzie szkolenia wojskowego pisze również J. Zakrzewski, przypisując jej bardzo duże znaczenie, nazywając ją też zasadą **uczenia żołnierzy tego, co będzie potrzebne na wojnie** lub zasadą **maksymalnego zbliżenia szkolenia wojskowego do rzeczywistych warunków pola walki**.¹⁸ Zaznacza przy tym, że w praktyce szkolenia wojskowego jest ona stosowana od czasów najdawniejszych, zapewne od momentu powstania

¹⁶ R. B. Rigg „Realizm w szkoleniu bojowym pododdziałów armii amerykańskiej”, *MON, W-wa 1959*, s. 18.

¹⁷ J. Szalek „Psychologia obrony cywilnej”, *MON, W-wa 1988*, s. 277.

¹⁸ J. Zakrzewski, *op. cit.*, s. 92.

wojska jako instytucji społecznej. W historii polskiej wojskowości została ona po raz pierwszy teoretycznie sformułowana w XVI wieku przez Bartosza Paprockiego.

Zasada ta, zdaniem J. Zakrzewskiego, jest aktualna i dzisiaj, a jej znaczenie ciągle wzrasta. Z jednej bowiem strony dąży się do tego, aby dzięki szkoleniu przygotować żołnierzy do walki, do trudów i niebezpieczeństw życia polowego i działań bojowych. Z drugiej zaś w czasie szkolenia czyni się wszystko, aby nie zawierało ono elementów ryzyka i prawdziwego niebezpieczeństwa związanego z rzeczywistym przeciwdziałaniem przeciwnika. Może to wywołać w szkolonych poczucie fikcyjności i umowności, co z kolei prowadzi do omijania trudności, niedokładnego wykonywania zadań szkoleniowych.

Podobnie uważa R. Sielecki, zalecając przy tym, by „ (...) **robić wszystko, aby maksymalnie zbliżyć sytuację szkoleniową do rzeczywistego pola walki oraz wprowadzić wszystkie możliwe czynniki urealnijające umowność przyjętej koncepcji taktyczno–metodycznej ćwiczenia**”.¹⁹ Uważa on, że osoby odpowiedzialne za prowadzenie ćwiczeń powinny cechować dążenie do stworzenia sytuacji najbardziej odpowiadających charakterowi rzeczywistej walki, a więc pełnych napięcia fizycznego i psychicznego, niespodziewanych i zaskakujących. Zabiegi te powinny zmierzać do

¹⁹ R. Sielecki „Problematyka treści i metodyki ćwiczeń taktycznych z wojskami z punktu widzenia wymagań współczesnego pola walki”, rozprawa doktorska, ASG WP, W-wa 1976, s. 40.

stworzenia odpowiedniej atmosfery psychicznej, umożliwiając ćwiczącym „wczucie się” w sytuację taktyczną.

Z cytowanych określeń realizmu wynika, że jest on utożsamiany ze szkoleniem bojowym, a jego istotą jest **maksymalne zbliżenie warunków ćwiczebnego pola walki do rzeczywistego**. Jednak sprowadzanie realizmu tylko do szkolenia bojowego nie oddaje istoty problemu, nie uwzględnia bowiem specyfiki kształcenia wojskowego. Nie tylko dlatego, że już samo pojęcie „szkolenie” jest nieadekwatne do złożonej problematyki działalności dydaktycznej w wojsku.²⁰ A przecież proces kształcenia w tychże uczelniach musi również cechować realizm, jeśli chcemy, aby ich absolwenci właściwie interpretowali zagadnienie realizmu w szkoleniu bojowym.

Pozostaje więc sięgnąć do słowników. Słownik wyrazów obcych określa realizm jako **„postępowanie uwzględniające rzeczywiste warunki, możliwości i siły”**.²¹ Patrząc przez pryzmat tej definicji, proces kształcenia należałoby uznać za realny, gdyby był dostosowany do aktualnych możliwości technicznych, organizacyjnych i ekonomicznych wojska. Oznaczałoby to konieczność „podporządkowania” celów kształcenia tymże możliwościom. Jeśli jednak obronność państwa ma być wartością nadrzędną, to takie spojrzenie na realizm jest nie do przyjęcia. Odpowiednie warunki do realizacji celów kształcenia wojskowego muszą być zapewnione, w prze-

²⁰ J. Bogusz „Dydaktyka wojskowa”, *op. cit.*, s. 15.

²¹ „Słownik wyrazów obcych”, *Wiedza Powszechna, W-wa 1983*, s. 358.

ciwnym bowiem razie wszelkie działania będą nosiły znamiona działań pozor-
zornych.

W tej sytuacji bardziej adekwatna jest definicja realizmu zawarta w
słowniku języka polskiego: **„Realizm – zwykle postawa życiowa polegająca
na trzeźwej, bezstronnej ocenie rzeczywistości, oparta na doświadczeniu i
rozumowaniu, pozwalająca na wybór takich środków działania, które
prowadzą skutecznie do zamierzonego celu; umiejętność liczenia się w
poglądach, zamierzeniach, działaniu z konkretną rzeczywistością, z fakta-
mi”**.²²

„Trzeźwa i bezstronna” ocena rzeczywistości wymaga spojrzenia na
realizm poprzez cele, treści, metody, formy i środki kształcenia wojskowego,
a nie tylko przez jego fragment – szkolenie bojowe. Dopiero wówczas możli-
we będzie osiągnięcie zamierzonego celu, wynikającego z funkcji sił zbroj-
nych. Możemy zatem powiedzieć, że **realizm w kształceniu wojskowym to
świadomy i zamierzony proces podporządkowania tego kształcenia wy-
maganiom psychofizycznej „konstrukcji” człowieka w aspekcie jego
działania na przyszłym polu walki.**

Istotą realizmu jest więc wybór takich **treści, metod i form kształcenia,**
które będą odpowiadać przyszłej walce zbrojnej, oraz oddziaływanie za

²² „Słownik języka polskiego”, PWN, W-wa 1981, t. III s. 27.

ich pomocą na podmioty nauczania w warunkach **zbliżonych** do tych, jakie będą występować na **antycypowanym** polu walki.

1.2. Realizm – tak, ale dlaczego?

Poszukując odpowiedzi na pytanie: dlaczego kształcenie wojskowe powinno być realne, dlaczego trzeba dążyć do tego, aby obraz ćwiczebnego pola walki był maksymalnie zbliżony do rzeczywistego, należy dokonać analizy sytuacji i warunków, w jakich człowiek działa w czasie pokoju, a w jakich przyjdzie mu działać w czasie wojny.

Przygotowanie kadry i żołnierzy służby zasadniczej do walki zbrojnej odbywa się w czasie pokoju i stanowi jedynie fragment ich codziennego życia. Dlatego też reguły obowiązujące w tym codziennym życiu dominują w psychice człowieka, a wśród nich dążenie do niezmienności środowiska, w którym człowiek przebywa, oraz sytuacji, z jakimi się styka na co dzień.

W tych stałych, określonych warunkach człowiek uczy się, pracuje, odpoczywa w sposób najbardziej efektywny i ekonomiczny dzięki wypracowanym wcześniej nawykom ruchowym, zachowaniom czy reakcjom na określone bodźce zewnętrzne. Zjawisko to bardzo dobrze obrazuje schemat powstawania nawyków ruchowych codziennego życia, u podstaw których leżą powstające w wyniku różnorodnych działań **stereotypy dynamiczne**.

„Nawyki ruchowe życia codziennego są uwarunkowane związkami czasowymi, silnie utrwalonymi w wyniku długotrwałego i codziennego wykonywania danych działań; te nawyki są skrajnie labilne, składają się z wielu częściowych, łatwo zamienianych między sobą związków. Ostatnią ich właściwość tłumaczy się tym, że w procesie długotrwałego, codziennego wykonywania, dane działanie życiowe było realizowane w najrozmaitszych warunkach, z wielu różnych pozycji wyjściowych, z różnym stopniem siły, szybkości, dla rozmaitych celów i w odpowiedzi na rozmaite bodźce. W wyniku życiowej praktyki stereotypy dynamiczne nawyków życia codziennego obejmują odpowiednio duże części kory i zawierają stosunkowo dużo wielorakich związków czasowych pozwalających wykonywać działanie poprawnie, łatwo i szybko w najrozmaitszych warunkach, jeśli te warunki powtarzały się wielokrotnie w poprzednim doświadczeniu człowieka”.²³

Im większe doświadczenie życiowe człowieka, im większa różnorodność bodźców, które na niego oddziaływały, tym większe ma możliwości skutecznego działania w sytuacjach zmiennych. Zastosowanie bowiem „dodatkowego bodźca zewnętrznego nieznanego operatorowi powoduje odruch warunkowy. Wystarczy, aby operator wykonał zbędny ruch drążkiem, a pocisk nie trafi w cel. Dlatego w czasie szkolenia konieczne jest

²³ P.A. Rudik „Psychologia sportu”, „Sport i Turystyka”, W-wa 1961, s. 34.

sztuczne wytworzenie bodźców zbliżonych do takich, jakie będą oddziaływać na operatora na współczesnym polu walki”.²⁴

Ta prawidłowość dotyczy wszystkich rodzajów zachowań człowieka i jest możliwa dzięki zdolności człowieka do **przystosowywania się (adaptacji)** do zmieniających się sytuacji. „Przystosowanie (adaptacja) polega na zmianach samego podmiotu stosownie do stanu sytuacji zewnętrznej”.²⁵

Znamienne są słowa człowieka, który przeżył trzęsienie ziemi w Los Angeles: „Pod koniec tygodnia wszystko zaczęło wracać do swoistej normalności. To nie do wiary, do czego można się przyzwyczać. Same zdolności przystosowawcze człowieka są cudem natury, nie mniej zdumiewającym niż samo trzęsienie ziemi”.²⁶

Co więcej, „(...) człowiek pod wpływem przeżyć uodparnia się psychicznie na długi okres, a narażony powtórnie na działanie przeżytych bodźców łatwiej zachowuje równowagę psychiczną i zdolność do sprawnego działania. Dowiedzione jest także, że człowiek poddany działaniu nieznanym bodźców mających ujemny wpływ, silnie reaguje, obniżając swą sprawność psychofizyczną, a często nawet tracąc zupełnie zdolność

²⁴ R. Jasiński „Psychologiczne przygotowanie operatorów PPK”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 1 z 1981 r., s. 56.

²⁵ M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski „Psychologia jako nauka o człowieku”, Książka i Wiedza, W-wa 1967, s. 230.

²⁶ L. Weschler „Los Angeles: łapanie równowagi”, magazyn „Gazety Wyborczej” z 11 lutego 1994 r.

działania i orientacji reaguje tak gwałtownie, że jest to działanie sprzeczne z instynktem samozachowawczym”.²⁷

Potwierdzają to również badania stanów emocjonalnych żołnierzy wchodzących w skład obsługi dział. W czasie strzelań artyleryjskich w znanych sytuacjach niebezpiecznych człowiek nie czuje „(...) się bezradny, (...) objawy reakcji psychicznej (pobudzenie emocjonalne) osiągają największe nasilenie w czasie pierwszego kontaktu z określoną sytuacją, a podczas kolejnych kontaktów występują w nieznacznym stopniu, ponadto kontakty z zagrożeniem u większości ludzi (w różnym stopniu) powodują adaptację do niego”.²⁸

Powtarzanie sytuacji adaptacyjnych w tychże nowych warunkach prowadzi do powstawania stereotypów i skomplikowanych układów funkcjonalnych w mózgu, tzw. dynamicznych układów funkcjonalnych.²⁹ W literaturze psychologicznej używa się zamiennie również innych terminów, takich jak: schematy dynamiczne, stereotypy, systemy, struktury poznawcze itp. W dalszej części pracy będzie używany za T. Tomaszewskim termin **„schematy dynamiczne”**.

Dzięki tym schematom dynamicznym (T. Tomaszewski przez to pojęcie rozumie „systemy czynności utrwalone w podmiocie działającym albo też

²⁷ W. Marek Król „Psychologiczny tor przeszkód”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 9 z 1975 r., s. 71.

²⁸ L. Wojtasik „Badanie stanów emocjonalnych żołnierzy obsługi w czasie strzelań artyleryjskich”, *Biuletyn WSOWRiArt.* nr 3 z 1968 r., s. 31.

²⁹ M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *op. cit.*, s. 230.

utrwalone wyniki tych czynności, schematyczne obrazy, czy reprezentacje rzeczywistości³⁰) następuje zachowanie ukierunkowanego przebiegu czynności, umożliwiającego osiągnięcie zamierzonego wyniku. Stosuje się wówczas jakiś opanowany system czynności albo „nakłada” na aktualną sytuację jeden ze znanych schematów poznawczych. „Dynamiczny” charakter tych schematów polega na tym, że pod wpływem nowych informacji o rzeczywistości mogą one ulegać zmianom.³¹

Fundamentalne znaczenie w przystosowaniu się człowieka do ciągle zmieniających się warunków ma również **transfer**. „Transfer polega na przenoszeniu do nowego zadania rozwiązań, wyników, które zostały osiągnięte w czasie wykonywania zadań analogicznych, podobnych. Można przenosić do nowych sytuacji uprzednio odkryte metody, hipotezy i inne pomysły”.³² Jest to możliwe dzięki operacji uogólnienia, w wyniku której człowiek odkrywa, że oba zadania są pod pewnym względem do siebie podobne i włącza je do jednej klasy. Po dostrzeżeniu tych podobieństw przenosi wynik poprzednich zadań na zadania nowe.

„Stażość w perspektywie życia ludzkiego jest cechą dominującą, zmienność – wciąż narastającą cechą współczesnego świata”.³³ W codziennym, pokojowym życiu częstotliwość tych zmian, ich zakres, gwałtow-

³⁰ T. Tomaszewski „Wstęp do psychologii”, PWN, W-wa 1967, s. 193.

³¹ *Op. cit.*, s. 193.

³² J. Koziński „Rozwiązywanie problemów”, PWN, W-wa 1969, s. 148.

³³ Z. Ratajczak „Człowiek w sytuacji innowacyjnej”, PWN, W-wa 1980, s. 124.

ność i zróżnicowanie nie przekraczają zdolności adaptacyjnych człowieka, a dzięki właściwościom schematów dynamicznych włącza je on (te zmiany) do ciągu sytuacji dla niego normalnych. Za sytuację **normalną** w psychologii przyjmuje się sytuację, w której – na skutek jej wielokrotnego powtarzania – stabilizuje się jej wewnętrzna organizacja, następuje wzajemne przystosowanie jej elementów podstawowych, tzn. zadań, jakie mają być realizowane (wartości), warunków, w jakich dokonuje się realizacja, metod realizacji (czynności) i samego wykonawcy (podmiotu).³⁴ Innymi słowy „za sytuację normalną można przyjąć taką, w której zadania są dostosowane do możliwości lub możliwości do zadań, a więc kiedy powyższe elementy organizacji ze sobą współgrają i nie zachodzi między nimi dysproporcja”.³⁵

Sytuacje normalne dominują w pokojowej działalności człowieka. Jak będzie natomiast na polu walki? Ze względu na cele i zadania walki zbrojnej, rodzaj i charakter działań bojowych oraz stosowanych środków walki, w czasie wojny będą dominować sytuacje trudne.

Sytuacja **trudna** polega na zakłóceniu wewnętrznej równowagi sytuacji normalnej. Można wymienić pięć zasadniczych jej rodzajów: przeciążenia, zagrożenia, deprivacji, konfliktowa i utrudnienia.³⁶

³⁴ T. Tomaszewski „Człowiek i otoczenie”, w: „Psychologia” pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, W-wa 1977, s. 32.

³⁵ Z. Rydzyński, Zbigniew Paleski „Sytuacje trudne a pole walki”, w: „Działanie żołnierzy w sytuacjach trudnych”, WAP, W-wa 1982, s. 13.

³⁶ Tamże, s. 13 i następne.

1) Sytuacja przeciążenia ma miejsce wtedy, kiedy podmiot działający (żołnierz) – ze względu na trudność zadania – funkcjonuje na granicy wytrzymałości fizycznej lub psychicznej. Zadania przekraczają jego osobnicze możliwości. Tego rodzaju sytuacje będą coraz częstsze ze względu na nowoczesny i skomplikowany sprzęt bojowy, narzucający szczególne wymagania związane nie tylko z jego obsługiwaniem, ale i bezpośrednimi lub pośrednimi skutkami jego użycia – niszczeniem i zabijaniem. Pociąga to za sobą nie tylko obciążenie umysłowe, ale i emocjonalne, moralne. W sytuacjach przeciążenia obserwuje się obniżenie poziomu wykonania czynności, zaburzenia nerwowe, przejściowe stany napięcia lub trwałe nerwice.

2) Sytuacja zagrożenia występuje wówczas, gdy pojawia się obawa o utratę jakiejś wartości cenionej przez działający podmiot (żołnierza). Chodzi przede wszystkim o własne życie i zdrowie, a także o takie wartości, jak: własność, pozycja społeczna, dobre imię itp. Zagrożenie, będące główną psychologiczną cechą walki, jest najpowszechniejszym rodzajem utrudnienia i jednym z podstawowych czynników zakłócających sprawne działanie żołnierzy.

3) Sytuacja deprywacji pojawia się wtedy, kiedy podmiot działający (żołnierz) jest pozbawiony czegoś, co jest mu niezbędne do normalnego życia i funkcjonowania, a więc kiedy nie są zaspokojone jego podstawowe potrzeby. Mogą to być zakłócenia związane z potrzebami fizjologicznymi (głód, brak snu itp.), społecznymi (np. przedłużająca się izolacja, osamot-

nienie) lub psychicznymi (brak poczucia bezpieczeństwa, niepowodzenie, utrata wiary w słuszność prowadzonej walki itp.).

W sytuacjach deprivacji może nastąpić albo obniżenie poziomu sprawności organizmu, a więc w konsekwencji obniżenie poziomu wykonywania czynności, albo wystąpią procesy dezorganizacji funkcjonalnej, również prowadzące do obniżenia poziomu sprawności, do wydłużenia czasu reakcji, pobudzenia emocjonalnego, zawężenia pola świadomości lub błędów w spostrzeganiu, halucynacji (np. głodowych). Przedłużające się lub przybierające skrajną (ekstremalną) postać sytuacje deprivacji są przyczyną alkoholizmu, narkomanii, samobójstw. Zjawiska te w znacznym nasileniu występowały wśród żołnierzy w czasie wojny w Wietnamie i Afganistanie.

4) Sytuacja konfliktowa powstaje wówczas, gdy podmiot działający (żołnierz) znajdzie się w polu działania przeciwstawnych sił: fizycznych, społecznych lub moralnych. Typowym przykładem z pola walki jest konflikt między dążeniem do zachowania życia (unikanie zagrożenia) a koniecznością wykonania niebezpiecznego zadania, wpajaniem od dziecka poszanowaniem zdrowia i życia bliźniego a koniecznością zabijania itp. Sposób rozwiązania sytuacji konfliktowej decyduje o zachowaniu żołnierza, np. przewyciężając obawę o utratę życia, wykonuje postawione mu zadanie.

5) Sytuacja utrudnienia polega na tym, że możliwości wykonania zadania zostają zmniejszone na skutek pojawienia się czynników zbędnych lub braku elementów potrzebnych. Są to więc trudności polegające na

pojawieniu się różnych przeszkód (fizycznych lub psychicznych), względnie braków – zarówno przedmiotowych, jak i osobistych. Do tych pierwszych można zaliczyć na przykład brak amunicji i innych środków walki, do drugich: brak sił fizycznych do pokonania jakiejś przeszkody. Na polu walki pojawia się wiele różnorodnych przeszkód naturalnych i – co należy do specyfiki pola walki – **celowo przygotowanych przez przeciwnika**. Przeszkody utrudniają czynności orientacyjne, decyzyjne i wykonawcze.

Na polu walki wszystkie te rodzaje utrudnień występują przeważnie **jednocześnie i w sposób permanentny**, przybierając często postać ekstremalną, zakłócając lub uniemożliwiając działanie. **Wypracowane w czasie normalnej, pokojowej egzystencji schematy dynamiczne, programy działania nie wystarczą do sprawnego funkcjonowania na polu walki.** „W praktyce szkolenia wojskowego oznacza to, że żołnierz powinien być szczegółowo informowany o właściwościach broni i taktyki przeciwnika, i powinien w tym stopniu, w jakim jest to możliwe, stykać się z sytuacjami imitującymi różne zdarzenia na polu walki. Innymi słowy, ważną rolę posiada zapewnienie realizmu w szkoleniu bojowym”.³⁷

W tym miejscu należy podkreślić – **na przyszłym polu walki**, bowiem „Nawet gdyby człowiekowi udało się osiągać stan doskonałego przystosowania do obecnie istniejących warunków środowiskowych, to adaptacja

³⁷ J. Reykowski „Współczesna wojna a człowiek”, część I, PAN, W-wa 1968, s. 31.

ta nie będzie właściwa w warunkach przyszłości. Stan adaptacji do świata dnia dzisiejszego może unicestwić życie na świecie jutrzejszym”.³⁸

Niezbędna jest więc antycypacja dnia jutrzejszego – w tym przypadku stworzenie **wizji przyszłego pola walki**, precyzyjne i trafne określenie sytuacji i warunków, w jakich żołnierz będzie działać. Umożliwi to aranżowanie ich w procesie pokojowego kształcenia. Dopiero wówczas będzie można wyrobić w żołnierzach odpowiednie nawyki ruchowe, schematy poznawcze, programy działania, które pozwolą w **przyszłości** szybko przystosować się do nowych warunków i działać stosownie do **zmieniających się** sytuacji na **przyszłym** polu walki.

Tendencje rozwojowe środków walki i – co się z tym wiąże – zmiany w taktyce i sztuce operacyjnej pozwalają przypuszczać, że żołnierz nawet na najniższym szczeblu organizacyjnym będzie w coraz większym stopniu kreatorem działań niż biernym wykonawcą. Dlatego też – oprócz wiedzy i umiejętności praktycznego działania na przyszłym polu walki, osiągniętych w realnych warunkach kształcenia – niezbędne jest również **przysposobienie do działań twórczych**. Za takie Z. Cackowski uważa działanie w sytuacjach nowych, skuteczne myślenie przy rozwiązywaniu nowych, nietypo-

³⁸ R. Dubos „Człowiek. Środowisko. Adaptacja”, PZWL, W-wa 1970, s. 219.

wych problemów, działanie i myślenie, które nie przebiega wedle wcześniej ustalonych reguł.³⁹

Przysposobienie do działań twórczych polega na wykształceniu pewnych dyspozycji (sprawności logicznych, wyobraźni, pewnych cech charakteru, odwagi porzucenia utartych dróg myślenia) w ogóle, co daje pewien margines swobody, który będzie wykorzystany wówczas, gdy pojawią się problemy nowe.⁴⁰

Wykształcenie tych dyspozycji jest szczególnie istotne w odniesieniu do absolwentów uczelni wojskowych. W uczelniach tych warunki przysposabiania do działań twórczych, do tworzenia tego marginesu zostaną stworzone, „jeżeli szkolenie bojowe będzie przebiegało w pozorowanej, trudnej, skomplikowanej sytuacji wymagającej od dowódców maksymalnego wysiłku intelektualnego i organizatorskiego, jeżeli przedstawiony przeciwnik będzie silny i będzie działał aktywnie i jeżeli w podejmowaniu decyzji istnieje będzie możliwość przyjęcia różnych rozwiązań. Chodzi więc o to, by nie dopuszczać do uproszczeń, schematyzmu, szablonowości, a walkę przedstawić jako splot różnorodnych, możliwych i przeważnie niespodziewanych sytuacji bojowych; zwracać uwagę nie tylko na prawidłowość decyzji, ale także na sposób wprowadzenia jej w życie, na reago-

³⁹ Z. Cackowski „Jedność i wielość. Działanie i poznawanie”, *Książka i Wiedza, W-wa 1975, s. 235. Zob. także: J. Zieliński „Dydaktyka taktyki ogólnej”, rozprawa habilitacyjna, AON, W-wa 1991, s. 210.*

⁴⁰ Z. Cackowski, *op. cit.*, s. 234.

wanie dowódców na zachodzące zmiany i tym samym sprawdzenie ich zdolności elastycznego myślenia".⁴¹

Podsumowując należy stwierdzić, że człowiek w sytuacjach dla niego normalnych, w czasie zaspokajania typowych potrzeb, wykonywania standardowych zadań działa według uprzednio wypracowanych schematów dynamicznych, wzorców postępowania, stosuje gotowe programy działania. Jego poczynania są wówczas najskuteczniejsze, optymalne. W przypadku zakłócenia sytuacji normalnej, konieczności wykonywania zadań w zmiennych warunkach, skuteczność działania zmniejsza się. W sytuacjach zaś skrajnie trudnych może ulec nawet całkowitej dezorganizacji.

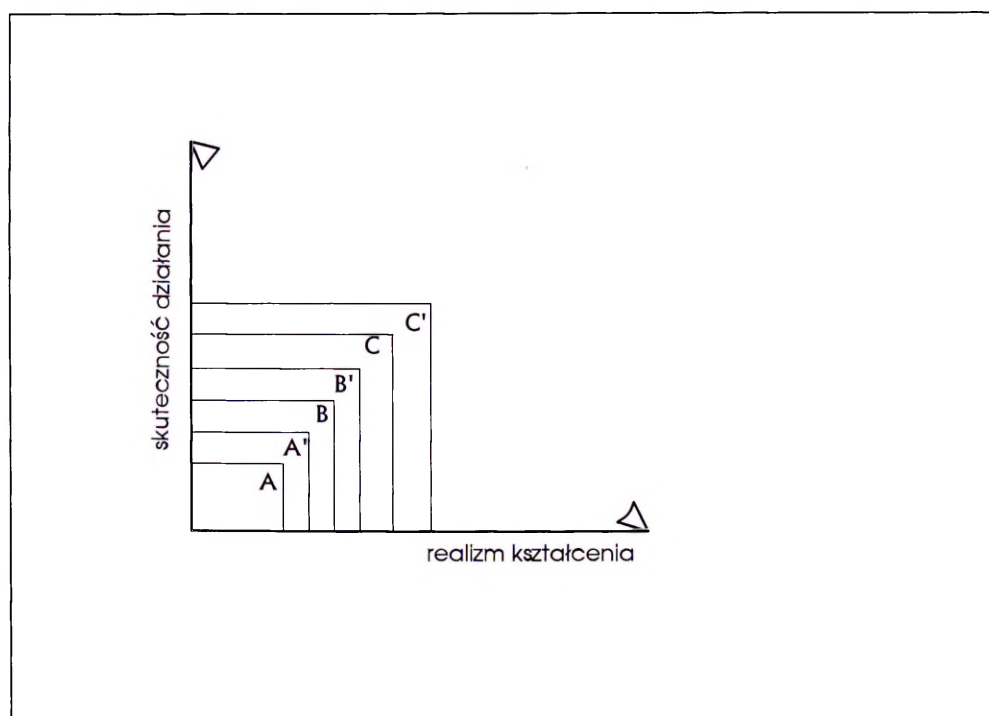
Jednak dzięki zdolnościom adaptacyjnym, stabilności struktur dynamicznych oraz operacjom uogólnienia, człowiek zachowuje ukierunkowany przebieg działania. W dalszym ciągu dąży do wykonania zadania, stosując któryś z znanych schematów poznawczych, wyszukuje podobieństwa do zadań uprzednio wykonywanych. Ich wynik przenosi na nowe zadanie, modyfikuje programy działania aż do ich całkowitego przekształcenia w zupełnie nowe, dzięki czemu osiąga optymalną skuteczność działania.

Taki tryb postępowania w przypadku walki zbrojnej nie jest możliwy, ponieważ pole walki jest terenem permanentnie zmieniających się trudnych sytuacji, zmuszających do **natychmiastowego zastosowania gotowych rozwiązań**. Dlatego też w czasie pokojowego kształcenia niezbędny jest

⁴¹ B. Kołodziejczak „Co będzie jutro”, MON, W-wa 1980, s. 143–144.

realizm – tworzenie warunków i sytuacji zbliżonych do tych, jakie będą panować na przyszłym polu walki. Przyszłym, ponieważ obraz współczesnego pola walki ulega ciągłym i szybkim zmianom. Niezbędne jest więc antycypowanie sytuacji i warunków, jakie będą panować na nim w przyszłości, aby wypracować adekwatne do nich schematy dynamiczne, programy działania, uzyskać pewien margines swobody działania **w sytuacjach dziś niemożliwych** do przewidzenia.

Innymi słowy, im większy realizm kształcenia wojskowego, tym większe prawdopodobieństwo skutecznego działania w przyszłej wojnie. Zależność tę przedstawiono schematycznie na rycinie 1.



Ryc. 1. Schemat zależności skuteczności działania od realizmu kształcenia: A - obszar przygotowania do walki zbrojnej bez uwzględnienia zasad

realizmu, A' - skuteczność działania na polu walki; B - obszar przygotowania do działania na polu walki z uwzględnieniem zasad realizmu, B' - skuteczność działania na polu walki; C - obszar przygotowania do walki w antycypowanych sytuacjach hipotetycznego pola walki, C' - skuteczność działania na hipotetycznym polu walki

1.3. Zakres realizmu w kształceniu wojskowym

Uczestnicy procesu dydaktycznego są zgodni co do tego, że proces ten powinien być realny. Otwarta natomiast pozostaje kwestia: „w jaki sposób stworzyć realny obraz współczesnej walki, w jakim kierunku prowadzić badania. Czy robić tak, jak czynią to niektóre armie obce, stwarzając na placach ćwiczeń cmentarzyska wyróconego sprzętu i setki okrwawionych manekinów? Czy nie jest to zbyt prymitywne i czy można robić to inaczej?”.⁴²

W publikacjach podejmujących problematykę realizmu niewiele jest odpowiedzi na te pytania. M. Drogomirow pisze: „ponieważ istnieją różnice pomiędzy sposobami szkolenia wojsk a wizją zewnętrzną pola walki, trzeba raz na zawsze ustalić, że manewry są tylko ćwiczeniami i niczym więcej, w związku z tym należy zabiegać na nich o przyswojenie przez wojska ćwiczące kompetentnych i dobrych nastrojów, umiejętności i nawyków, nawet

⁴² A. Szramczenko „Ćwiczenia taktyczne. Poradnik oficera”, MON, W-wa 1978, s. 63.

kosztem uszczerbku dla zewnętrznego obrazu pola walki, a nie eksponować tego obrazu kosztem nastrojów, umiejętności i nawyków”.⁴³

Podobnego zdania jest A. Szramaczenko: „Prymitywny naturalizm jest przeszkodą w szkoleniu i wychowaniu. Szkolenie bojowe nie ukrywając trudności i złożoności przyszłej wojny, powinno mieć charakter optymistyczny, dawać żołnierzom wiarę w zwycięstwo. Głównym problemem jest skoncentrowanie wysiłków na kształtowaniu aktywności, umiejętności śmiałego i zdecydowanego działania w najbardziej trudnych warunkach. Na przykład, przy rozwiązywaniu zagadnienia „likwidacja skutków uderzenia jądrowego nieprzyjaciela” szczególną uwagę należy skupić nie na straszliwym obrazie porażonych ludzi i zniszczonego sprzętu, lecz na problemie, w jaki sposób najszybciej odtworzyć gotowość bojową wojsk w celu dalszego wykonywania zadania bojowego”.⁴⁴

Godna uwagi jest przy tym przestroga, jaką można znaleźć w opracowaniu sprzed kilkudziesięciu lat, poświęconemu szkoleniu wojsk w aspekcie przyszłej wojny: „Nie godzi się więc stwarzać takich założeń do ćwiczeń, które wyglądają na zabawę w wojnę”.⁴⁵

Współcześni autorzy, bogatsi o doświadczenia z II wojny światowej i lokalnych konfliktów zwracają uwagę, że ćwiczebne pole walki powinno

⁴³ M. Dragomirow „Izbrannyje trudy”, Moskwa 1956, s. 265.

⁴⁴ A. Szramaczenko, *op. cit.*, s. 64.

⁴⁵ T. Zakrzewski „Trzeba mieć realny pogląd na przyszłą wojnę”, „Przegląd Piechoty”, zeszyt nr 8 z 1937 r., s. 146.

być w maksymalnym stopniu upodobnione do rzeczywistego. Co więcej: „Powszechnie się sądzi, że maksymalne zbliżenie szkolonych do rzeczywistych warunków walki da się uzyskać i powinno być osiągnięte w czasie ćwiczeń taktycznych ze strzelaniem bojowym”.⁴⁶

„Zbliżenie maksymalne”, czyli takie, gdy na ćwiczebnym polu walki płoną trafione wozy bojowe, a rannych żołnierzy odwozi się do szpitali? Na pewno nie. Nie będzie to również takie szkolenie, jakie prowadzono z żołnierzami armii b. ZSRR, którzy przybywali do Afganistanu jako uzupełnienie poniesionych – w wyniku toczącej się tam wojny – strat. Mieli oni już za sobą przeszkolenie, jakie w czasie pokoju przechodzą wszyscy żołnierze. A mimo to przed wejściem do strefy działań bojowych przechodzili przyspieszony kurs „otrząskania” z wojną: strzelano obok nich amunicją bojową, bojowe granaty rzucali nie bezpośrednio po wyjęciu zawlecзки, lecz po zwolnieniu dźwigni zapalnika i odczekaniu 1–2 sekund (aby granat nie został odrzucony z powrotem przez duszmannów).

Opisujący te wydarzenia dowódca kompanii Specnazu nie ukrywał, że zdarzały się przy tym wypadki zranień, a nawet śmierci.⁴⁷ Jednak po wprowadzeniu takiego rodzaju szkolenia „średni czas życia” żołnierzy wzrósł kilkakrotnie. Fakt „doszkalania żołnierzy” – i to przez obie strony – potwierdzają źródła zachodnie.⁴⁸

⁴⁶ „Żołnierz i wojna”, pod redakcją A.S. Żółtowa, MON, W-wa 1973, s. 185.

⁴⁷ Bezpośrednia relacja oficera studiującego w Polsce, który walczył w Afganistanie.

⁴⁸ I. Miranda „Soviet Organization and Tactics in Afghanistan”, „Strategy Tectics” nr 147 z 1991 r.

Wprowadzenie do szkolenia opisanych elementów było możliwe jedynie podczas wojny. Natomiast w czasie pokoju „Taka procedura szkoleniowa nosi w sobie jednak zarodek niebezpieczeństwa polegającego na tym, że niektóre sytuacje szkoleniowe zorganizowane dostatecznie plastycznie mogą mieć właściwości lękotwórcze. Tak więc może grozić efekt przeciwny do zamierzonego – zamiast uodpornienia nastąpiłoby uwrażliwienie żołnierza. Efekt uwrażliwienia pojawiać się może wtedy, gdy żołnierz odgrywa pasywną rolę w stosunku do zagrożenia”.⁴⁹ W związku z tym należy sobie odpowiedzieć na dwa pytania:

1. Czy możliwe jest w trakcie pokojowego szkolenia stworzenie warunków i sytuacji identycznych z tymi, jakie będą występować w czasie walki zbrojnej?

2. Czy rzeczywiście niezbędnym warunkiem skutecznego przygotowania żołnierza do działania na polu walki jest zapewnienie 100% realizmu w szkoleniu?

W pokojowym szkoleniu (kształceniu) do rzadkości należą sytuacje dydaktyczne identyczne z sytuacjami, jakie będą występować na polu walki. Przykładem jest skok ze spadochronem, podczas którego czynności manualne i związane ze skokiem doznania emocjonalne są takie same, jak w przypadku skoku bojowego. Na tym jednak kończy się podobieństwo, podczas wojny bowiem dochodzi jeszcze czynnik zagrożenia wynikający z

⁴⁹ J. Reykowski, *op. cit.*, s. 31.

oddziaływania przeciwnika: w czasie dolotu do miejsca desantowania, podczas opadania ze spadochronem i w trakcie wchodzenia do walki.

Brak realnego zagrożenia jest więc jedną z zasadniczych przyczyn uniemożliwiających stworzenie 100% realizmu. „Z jednej strony bowiem dąży się do tego, aby przez szkolenie przygotować żołnierzy, sztaby i wojska do walki, do trudów i niebezpieczeństw życia polowego i działań bojowych, z drugiej zaś strony w toku szkolenia czyni się wszystko, aby szkolenie nie zawierało elementów ryzyka i prawdziwego niebezpieczeństwa spowodowanego rzeczywistym przeciwdziałaniem nieprzyjaciela”.⁵⁰

Zagrożenie determinuje zachowanie się żołnierza na polu walki. Jest więc niezbędne podczas szkolenia, aby wytworzyć w szkolonych odpowiednie schematy dynamiczne. Jednak podczas ćwiczeń, nawet najbardziej zbliżonych do realnego działania, żołnierze „zawsze zdają sobie sprawę, że są to sytuacje fikcyjne, w których brak najistotniejszego elementu pola walki, mianowicie **zagrożenia**. Są, ponadto, przekonani (i słusznie), że wszystkie te efekty zostały wywołane z jednoczesnym zapewnieniem im całkowitego bezpieczeństwa”.⁵¹

Nie wszyscy jednak podzielają ten pogląd. „Amerykanie uważają, że realizm w szkoleniu bojowym zmierzający nie tylko do dobrego wyszkolenia, ale i zahartowania psychicznego żołnierzy, jest możliwy do urzeczywist-

⁵⁰ J. Zakrzewski, *op. cit.*, s. 92.

⁵¹ Z. Paleski, *op. cit.*, s. 119.

nienia z jednoczesnym zapewnieniem całkowitego bezpieczeństwa ćwiczących”.⁵² Można się zgodzić z tym twierdzeniem, jeśli uda się stworzyć takie warunki w szkoleniu, **aby ćwiczący byli subiektywnie przekonani o istniejącym zagrożeniu, mimo że ono nie istnieje.**

Inną przyczyną uniemożliwiającą uzyskanie 100% realizmu jest **konieczność powtarzalności sytuacji dydaktycznych.** Na polu walki każda sytuacja jest inna. Natomiast podczas nauczania, w celu opanowania określonych czynności konieczne jest wielokrotne powtarzanie sytuacji dydaktycznych. Tym samym wszelkie działania, które urealniają sytuację, po wielokrotnym jej powtórzeniu tracą swoje właściwości dydaktyczne. Na przykład wielokrotne ukazywanie figur bojowych podczas strzelania powoduje, że żołnierze strzelający po swoich kolegach znajdą rozmieszczenie celów w terenie i mają w ten sposób ułatwione zadanie.

Z powtarzalnością sytuacji dydaktycznych jest związana bezpośrednio **„niezniszczalność”** sprzętu bojowego użytego w szkoleniu i stosowanie **środków imitujących ich działanie.** Szkoleni nie mogą zobaczyć rzeczywistych skutków oddziaływania własnej broni – palących się czołgów, zniszczonych zabudowań, zabitych i rannych, a więc grozy pola walki. Tym samym ich doznania zmysłowe nie są pełne i rzeczywiste. Ćwiczenia bowiem „mimo skrupulatnego założenia i przygotowania, nie mogą odtworzyć

⁵² P. Przewłocki „Psychologiczne przygotowanie do walki w armiach zachodnich”, *Badania społeczne w wojsku nr 1 z 1971 r.*, s. 56.

psychiki wojny, już chociażby dlatego, że brak najistotniejszego zjawiska rzeczywistości: ognia i krwawych strat”.⁵³

Tego zjawiska nie da się wyeliminować nawet na laserowym poligonie. „Karabin każdego z nas jest wyposażony w laser. Na plecach i piersiach mamy specjalne kamizelki podłączone do elektronicznego sygnału w hełmie. Jeżeli „przeciwnik” trafi ciebie promieniem, sygnał zaczyna piszczeć: „Raniony” albo „Zabity”. Pod koniec laserowej strzelaniny cała przestrzeń jest zasypana „trupami”. Co prawda, jakby nigdy nic, „trupcy” piją wodę, rozsznurowują buty. Zachowują się zupełnie nieodpowiednio”.⁵⁴

Brak rzeczywistych skutków oddziaływania środków walki powoduje, że w czasie pokojowego kształcenia w minimalnym stopniu uwzględniana jest konieczność „liczenia się z własnymi stratami: bojowymi, materialnymi i psychologicznymi poniesionymi wskutek czy to uderzeń jądrowych własnych i nieprzyjaciela, czy też pojawienia się określonych błędów taktycznych”.⁵⁵

Z tych też względów nawet po najsprawniej przeprowadzonych ćwiczeniach, w których sytuacje dydaktyczne były maksymalnie urealnione, **można jedynie domniemywać, zakładać, że decyzje dowódców i działanie wojsk były prawidłowe, adekwatne do sytuacji.**

⁵³ A. Pragłowski „Manewry a wojna”, „Przegląd Piechoty”, zeszyt nr 8 z 1936 r., s. 198.

⁵⁴ A. Borowik „Oczywiście, że to Wietnamczyk”, „Prawo i Życie” nr 1 z 1989 r.

⁵⁵ J. Zakrzewski, *op. cit.*, s. 93.

Tworząc sytuacje dydaktyczne nie można również zachować ich **pełnej dynamiki**, jaką cechują się one w rzeczywistości. Na przykład w czasie ćwiczeń taktycznych w strzelaniu amunicją bojową niezbędne są przerwy na sprawdzenie broni po strzelaniu. Również powierzchnia placów ćwiczeń i poligonów ogranicza ich rozmach (liczbę użytych wojsk i sprzętu bojowego) oraz możliwość prowadzenia w różnorodnym terenie. Zmusza to organizatorów ćwiczeń do stosowania wielu elementów **aplikacyjnych**. „W czasie takich ćwiczeń, prócz czynników pozytywnych, powstają pewne przyzwyczajenia, które w postaci nawyków myślowych mogą później zakłócać, wpływać ujemnie na rzeczywiste działanie”.⁵⁶ Ponadto, „każda **umowność** na ćwiczeniach wpływa ujemnie na zdobywanie przez żołnierzy właściwych umiejętności i nawyków, na kształtowanie się niezbędnych w walce cech moralnych i bojowych. Umowność sprzyja tendencjom do omijania trudności, wykonywania pracy bez pełnego zaangażowania i mobilizacji sił”.⁵⁷

Tak więc chociaż aplikacyjność, umowność są niezbędne, trudne do wyeliminowania, należy je ograniczać do minimum, bowiem „złe przyzwyczajenia czasu pokojowego stają się z czasem drugą naturą niższych dowódców i mogą się srodze zemścić na wojnie”.⁵⁸

⁵⁶ Z. Paleski „Psychologiczne aspekty pozorowania pola walki”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 6 z 1971 r., s. 167.

⁵⁷ A. Szramczenko, *op. cit.*, s. 51.

⁵⁸ A. Pragłowski, *op. cit.*, s. 190.

Brak oddziaływania przeciwnika i związanego z tym zagrożenia, konieczność zapewnienia bezpieczeństwa ćwiczącym, ograniczona dynamika działań oraz umowność powodują, że niemożliwe jest uzyskanie 100% realizmu na ćwiczebnym polu walki. **Niemożliwe**, ale i też **niekonieczne**. Opisany w poprzednim rozdziale mechanizm tworzenia struktur dynamicznych, ich duża labilność, zdolność do adaptacji w nowych warunkach, umiejętność przenoszenia przy wykonywaniu nowego zadania znanych już rozwiązań, wyników, które zostały osiągnięte w czasie wykonywania podobnych zadań powodują, że **nie musimy szkolić się w warunkach identycznych, w jakich będziemy działać**.

„Człowiek tworzy sobie „mapę” swego świata, system oczekiwań, który umożliwia mu włączenie każdego nowo spotkanego zjawiska do kategorii zjawisk już znanych i dzięki temu umożliwia reagowanie wobec faktów nowych, ale podobnych do poprzednio spotkanych, sposobami uprzednio wypracowanymi”.⁵⁹

Jest to możliwe dzięki operacji uogólnienia, w wyniku której „człowiek odkrywa, że oba zadania są pod pewnym względem jednorodne i włącza je do jednej klasy. Po dostrzeżeniu tych podobieństw przenosi wynik poprzednich zadań na zadania nowe”.⁶⁰

⁵⁹ M. Maruszewski, I. Reykowski, T. Tomaszewski „Psychologia jako nauka o człowieku”, *Książka i Wiedza*, W-wa 1967, s. 153.

⁶⁰ J. Koziński „Rozwiązywanie problemów”, PZWSz, W-wa 1969, s. 148.

„Nie musimy się uczyć osobno reagowania na każdy indywidualny wypadek; jeden wypadek już nas orientuje w całej klasie bodźców, które posiadają te same cechy”.⁶¹

Tak więc na organizatorach procesu kształcenia (szkolenia) spoczywa obowiązek antycypowania sytuacji, w jakich żołnierz może się znaleźć na przyszłym polu walki, oraz tworzenia adekwatnych sytuacji dydaktycznych. Mimo pewnych ograniczeń „mapa” świata związanego z prowadzeniem walki zbrojnej na poligonach pozwoli mu skutecznie działać w przyszłości podczas rzeczywistej wojny. W takim kontekście słuszny jest postulat, aby ćwiczebne pole walki było maksymalnie zbliżone do rzeczywistego.

1.4. Struktura realizmu w procesie kształcenia wojskowego

„Tej nocy wielu żołnierzy, jak Batten, doznało szoku niemal natychmiast po zetknięciu się z surową rzeczywistością wojny”

Cornelius Ryan „Najdłuższy dzień”

Wypełnianie funkcji przez siły zbrojne wymaga odpowiedniego systemu dydaktycznego, który obejmuje organizowanie procesu szkolenia, nauczania i uczenia się, studiowania i samokształcenia oraz kierowania nim.

⁶¹ T. Tomaszewski „Proces poznawania i jego mechanizm fizjologiczny”, W-wa 1956, s. 8.

System dydaktyczny – to celowo i dynamicznie działający układ ściśle ze sobą powiązanych i wzajemnie na siebie oddziałujących elementów takich, jak: przełożeni i podwładni, społecznie określone cele i treści kształcenia oraz procesy, metody, zasady i formy nauczania, uczenia się, a także infrastruktura dydaktyczna i środowisko wojskowe.

Wszystkie te elementy występują w określonej hierarchii – cele kształcenia decydują o doborze treści, które mają dominujący wpływ na dobór metod, zasad i środków nauczania i uczenia się.⁶²

Celem kształcenia wojskowego jest przygotowanie żołnierzy, pododdziałów i oddziałów do skutecznego działania na polu walki. Wegecjusz Flawiusz w swoim kompendium wiedzy o rzymskiej sztuce wojennej ujął to tak: „W czasie pokoju należy robić to wszystko, co – jak wiadomo każdemu – przypadnie z konieczności czynić w bitwach”.⁶³

Z punktu widzenia realizmu należy więc przygotowywać żołnierzy do działania na **przyszłym** polu walki, bowiem armia „która stworzy organizację, uzbrojenie i taktykę dostosowaną do przyszłych form wojny, niewątpliwie zapewni sobie decydujące korzyści”.⁶⁴ Można wyodrębnić pięć różnych kierunków prognozowania w sferze wojskowości, tzn. określania charakteru przyszłej wojny, rozwoju uzbrojenia, przyszłych struktur wojskowych,

⁶² J. Bogusz „Dydaktyka wojskowa”, *op. cit.*, s. 57.

⁶³ E. Razin „Historia sztuki wojennej”, MON, W-wa 1958, t. I, s. 518.

⁶⁴ F. O. Miksche „Uwaga: broń atomowa”, MON, W-wa 1958, s. 314.

możliwego rozwoju teorii prowadzenia działań wojennych przez wojska własne i rozwoju sił zbrojnych przeciwnika oraz koncepcji ich użycia.⁶⁵

Istnieje przy tym niebezpieczeństwo, przed którym przestrzegał marszałek Francji F.Foch: „największe niebezpieczeństwo zagrażające wojskowemu polega na przypuszczaniu, że przyszła wojna będzie podobna do poprzedniej”.⁶⁶ Doświadczenie bowiem uczy, że „każda wojna, wbrew jak najdokładniejszym przewidywaniom, posiadała zawsze pierwiastek zaskoczenia dla uczestników, którym w czasie pokoju rysowano bitwę i walkę o wiele inaczej od tego, z czym wypadło im się spotkać w rzeczywistości”.⁶⁷

Znamienne jest przy tym wyznanie oficera, który na pokojowe szkolenie patrzy przez pryzmat swoich własnych doświadczeń wojennych: „Wyszedłem wtedy jako młodziutki oficer w pole na prawdziwą, wielką wojnę, gdzie doznałem podwójnego zderzenia, po drugie – zjawiskami samej wojny, ale po pierwsze – olbrzymią różnicą, jaka zachodziła między wyszkoleniem pokojowym a rzeczywistością walki”.⁶⁸

Kilkadziesiąt lat później również zdumieni byli młodzi oficerowie, którzy przybywali do Afganistanu, aby zmienić dowódców plutonów, kompanii czy batalionów. Zanim przejęli ich funkcje, „terminowali” u ich boku i uczyli się bez mała wszystkiego od początku – taktyki, kierowania ogniem,

⁶⁵ B. Kołodziejczak, *op. cit.*, s. 16.

⁶⁶ F.O Miksche, *op. cit.*, s. 30.

⁶⁷ T. Zakrzewski, *op. cit.*, s. 139.

⁶⁸ A. Pragłowski, *op. cit.*, s. 195.

dowodzenia. Mówi dowódca plutonu piechoty: „Zgłosiłem się na ochotnika, bo chciałem sprawdzić się w prawdziwej walce. Bałem się, ale z wielkim zapamiętaniem meldowałem się u dowódcy kompanii, w której miałem dowodzić plutonem. Oczami wyobraźni widziałem się już w akcji, a tu kazali mi zdjąć pagony i chodzić jak cień za dowódcą, od którego miałem przejąć obowiązki. Szybko zrozumiałem dlaczego - w regulaminach i podręcznikach nie uświadczysz tego, co niesie z sobą wojna. Początkowo przyglądałem się, później dostawałem łatwiejsze zadania. Stopniowo przejmowałem obowiązki „starego” dowódcy plutonu, a on chodził za mną jak cień i doradzał, podpowiadał. Jak trzeba było - przejmował dowodzenie”.

Taka procedura postępowania nie dziwi, bowiem „Dawniej mieliśmy czas na poprawianie błędnych decyzji w toku wojny, ale dzisiaj już tak nie jest. (...) Obecnie musimy od razu powziąć decyzje właściwe”.⁶⁹

Według ocen oficerów, którzy brali udział w wojnie w Afganistanie, a z którymi autor przeprowadził wywiady, **wiedza i umiejętności nabyte podczas pokojowego szkolenia przydały się im w 20–30%.**

Dlatego też bardzo ważne jest to, aby prognozowaniu podlegały wszystkie elementy systemu dydaktycznego. Zmianom doktryn, taktyki, zasad działania, organizacji i uzbrojenia muszą towarzyszyć zmiany w systemie kształcenia. Z tych względów realizm nie może dotyczyć jedynie ćwiczonego pola walki, ale powinien odnosić się do wszystkich elementów

⁶⁹ J. M. Gavin „Wojna i pokój w erze przestrzeni międzyplanetarnej”, MON, W-wa 1961, s. 64.

wspomnianego systemu. W strukturze realizmu w kształceniu wojskowym należy, zdaniem autora, wyróżnić:

1. Realizm zewnętrzny – związany z przygotowaniem procesu kształcenia, obejmujący:

- a) realizm treści, metod, form i sposobów kształcenia;
- b) realizm środowiska i środków dydaktycznych.

2. Realizm wewnętrzny – związany z działalnością osób uczestniczących w procesie kształcenia, obejmujący:

- a) realizm działania uczestników procesu kształcenia;
- b) realizm sytuacji dydaktycznych;
- c) realizm pozorowania pola walki;
- d) realizm zaopatrzenia materiałowego.

1a. Realizm treści, metod, form i sposobów kształcenia

W literaturze pedagogicznej treściami kształcenia określa się system wzajemnie ze sobą powiązanych wiadomości, umiejętności, nawyków, doświadczenia i oceniająco–emocjonalnego stosunku do świata, których poznanie i opanowanie gwarantuje wszechstronne przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania zarówno w czasie pokoju, jak i walki zbrojnej.⁷⁰

⁷⁰ Zob. „Treści kształcenia w szkole wyższej”, pod red. J. Bogusza, T. Lewowickiego i J. Zakrzewskiego, WAP, Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, W-wa 1983.

Skuteczne działanie w czasie pokoju to przede wszystkim umiejętność patrzenia na kształcenie wojskowe przez pryzmat jego celów, odpowiedni dobór treści i metod, bowiem „Współczesne formy szkolenia powinny odpowiadać potrzebom przyszłej, okrutnej wojny – wojny atomowej. Oznacza to, że powinniśmy, jak nigdy dotąd, przyzwyczajać żołnierzy do okropności wojny poprzez twórcze i realne podejście do szkolenia bojowego”.⁷¹ Podobnego zdania jest Przemysław Przewłocki: „Współczesne formy szkolenia powinny odpowiadać warunkom i potrzebom przyszłej wojny rakietowo-jądrowej. Żołnierz musi w znacznym stopniu poznać w toku szkolenia realizm przyszłego pola walki”.⁷²

Rozwój nauki i techniki wojskowej oraz przeobrażenia polityczne wymagają ustawicznej weryfikacji treści i metod kształcenia, układania ich w logiczny ciąg, który umożliwi przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania w czasie walki zbrojnej. „W związku ze stałym doskonaleniem techniki bojowej oraz sposobów prowadzenia walki, szczególnego znaczenia nabiera przygotowanie żołnierzy, którzy byliby zdolni do bezbłędnego działania w różnych, często błyskawicznie zmieniających się sytuacjach. Istnieje w związku z tym pilna potrzeba nieustannego poszukiwania nowych, bardziej skutecznych metod szkolenia”.⁷³ Jest to twierdzenie ze wszech

⁷¹ R. B. Rigg „Realizm w szkoleniu bojowym pododdziałów armii amerykańskiej”, MON, W-wa 1959, s. 15.

⁷² P. Przewłocki „Psychika ludzka a broń masowego rażenia”, WAP, W-wa 1969, s.100.

⁷³ J. Bogusz „Nauczanie problemowe w zespołach żołnierskich”, „Biuletyn Informacyjny” nr 22 (342) z 1967 r., s. 17.

miar słuszne, tym bardziej że „Nauczanie i wychowanie w szkole wyższej stanowią proces tak złożony i elastyczny, że w ogóle wyklucza się możliwość traktowania jednego środka czy jednej metody jako wyłącznego i uniwersalnego”.⁷⁴

Z potwierdzonej badaniami praktyki dydaktycznej wojska wynika, że organizowanie współdziałania „żołnierzy w ramach załóg (np. czołgu, armaty, wyrzutni rakiet) prowadzi się początkowo na symulatorze, później na makietach sprzętu w sali wykładowej, a następnie na zminiaturyzowanym poligonie, gdzie z reguły strzela się za pomocą małokalibrowej amunicji lub karabinów laserowych.

W czasie zgrywających ćwiczeń poligonowych na szczeblu kompanii i batalionu w większości organizowane są tzw. ćwiczenia dwustronne, to znaczy jeden z pododdziałów stanowi wojska własne, a inny jest przeciwnikiem, czyli symuluje pododdział radziecki. Często przeciwnika pozorują żołnierze ze specjalnych jednostek pozoracji, którzy na czas ćwiczeń wkładają mundury uszyte na wzór radziecki oraz wykorzystują radziecki, oryginalny sprzęt bojowy. Dowództwo ds. doktryn i szkolenia, odpowiedzialne za szkolenie sił zbrojnych, twierdzi, że właśnie tego rodzaju ćwiczenia są najbardziej zbliżone do działań bojowych na realnym polu walki”.⁷⁵

⁷⁴ J. Bogusz „Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej”, PWN, W-wa 1978, s. 168.

⁷⁵ H. Krzeszowski „O amerykańskich siłach zbrojnych”, MON, W-wa 1987, s. 32.

Do negatywnych przykładów dotyczących zmian w treściach nauczania jest strzelanie nr 2 z kbk AK, które w obowiązującej instrukcji strzelców (Program strzelców pododdziałów piechoty (PSPP-86)),⁷⁶ zastąpiło strzelanie nr 3 z poprzedniej instrukcji (Program strzelców z broni strzeleckiej (PSS-76)). W strzelaniu tym zwiększono liczbę naboju, wydłużono czas ukazywania się figur oraz zmieniono rodzaj prowadzonego ognia po to, aby **ułatwić** wykonanie zadania.

Motywy tych zmian były: zmniejszający się z roku na rok procent wykonania strzelców przez pododdziały oraz coraz słabsze oceny średnie. Nie pokuszono się o wyeliminowanie przyczyn prowadzących do takiego stanu (przede wszystkim ograniczanie ilości amunicji na treningi strzeleckie). Stworzono natomiast **nierealne** warunki prowadzenia ognia. W wyniku tego wzrósł procent żołnierzy wykonujących strzelania oraz osiągnięto lepsze oceny średnie. W tabeli 1 pokazano to na przykładzie strzelców z podchorążymi Wojskowej Akademii Technicznej. Z całą pewnością można jednak powiedzieć, że nie podniósł się, lecz przeciwnie – obniżył poziom przygotowania żołnierzy do działania nie na strzelnicy, a na polu walki.

⁷⁶ Zmiana instrukcji strzelców nastąpiła w roku 1986.

Tabela 1

Lata	% wyników	Średnia ocen
79/80	94,8	3,96
80/81	88,2	3,81
81/82	93,3	4,26
82/83	80,2	3,86
83/84	74,9	3,64
84/85	76,7	3,47
86/87	90,1	3,86
87/88	89,9	4,04
88/89	91,1	4,05

Po I wojnie światowej Romuald Wolikowski napisał: „nasze obecne regulaminy i instrukcje wyszkoleniowe, pisane po świeżo przebytej wojnie, wykazują dużą dbałość o realizm walki i są nieporównywalnie lepsze i bardziej odpowiadają potrzebom wojennym niż regulaminy wszystkich wojsk świata przed wielką wojną”.⁷⁷ Dziś, po zmianie doktryny wojennej, wprowadzeniu nowych regulaminów walki, w okresie nowelizacji instrukcji strzelców i wielu innych dokumentów normatywnych, wnikliwie powinniśmy przestudiować doświadczenia z konfliktów lokalnych, aby treści i metody kształcenia były realne i odpowiadały wymaganiom przyszłego pola walki.

⁷⁷ R. Wolikowski „O realizm pola walki podczas ćwiczeń małych jednostek piechoty”, „Przegląd Piechoty”, zeszyt nr 6 z 1936 r., s. 707.

1b. Realizm środowiska i środków dydaktycznych

Walka zbrojna przebiega w określonym środowisku, którego nieodłącznym elementem jest człowiek. **Środowisko** – to względnie trwały układ elementów otoczenia człowieka, ważny dla jego życia i zachowania się.⁷⁸ Wszystkie elementy tego układu są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie na siebie oddziałujące, a „wszelkie powstałe w środowisku zakłócenia, z którymi ludzie nie są obeznani, powodują także zakłócenia, między innymi w ich świadomości, ukształtowane wcześniej stereotypy zachowań (...) w sytuacjach trudnych stają się mało przydatne”.⁷⁹

Dlatego też odtworzenie wszystkich elementów układu w warunkach pokojowego szkolenia jest niezmiernie ważne dla wykształcenia odpowiednich schematów dynamicznych (stereotypów zachowań), które pozwolą szkolonym skutecznie działać na przyszłym polu walki. Nie jest to jednak przedsięwzięcie łatwe, elementy te bowiem ulegają ciągłym zmianom. Zmienia się zwłaszcza człowiek – jego stosunek do wojny i obronności, sprawność psychofizyczna. Rozwój systemów broni i sprzętu wojskowego komplikuje proces kształcenia, ponieważ skuteczne posługiwanie się nimi

⁷⁸ T. Tomaszewski „Człowiek i otoczenie”, w „Psychologia” pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, W-wa 1987, s. 13.

⁷⁹ J. Szalek, *op. cit.*, s. 278.

wymaga coraz lepszego przygotowania obsługi, poświęcania na to coraz więcej czasu i coraz większych nakładów finansowych.

Realizowanie tego procesu w naturalnym środowisku, w którym żyje człowiek (a w którym może się toczyć ewentualna wojna), jest utrudnione ze względu na destrukcyjny dla tego środowiska i ludzi charakter szkolenia. Również używanie w tym procesie oryginalnego sprzętu bojowego staje się coraz bardziej kosztowne – powoduje jego szybkie niszczenie, pociąga za sobą konieczność przeprowadzania częstych remontów, użycia dużej ilości materiałów pędnych, amunicji, intensywniejszego szkolenia w warunkach poligonowych.

Wymaga też zachowania wszelkich środków ostrożności, co nie zawsze pozwala na szkolenie w realnych warunkach. Na przykład niemożliwe jest powodowanie uszkodzeń sprzętu jako skutków oddziaływania przeciwnika czy awarii związanych z jego eksploatacją, a także tworzenie sytuacji dydaktycznych identycznych z bojowymi. Również kontrola czynności szkolonych przez instruktora nie zawsze jest możliwa.

Dlatego też w procesie kształcenia wojskowego wykorzystuje się w szerokim zakresie specyficzną dla niego bazę szkoleniową. „Chodzi tu głównie o kompleksowo urządzone rejony ćwiczeń taktycznych, przystosowane do struktury i taktyki wojsk nieprzyjaciela oraz warunków geograficznych przewidywanego teatru działań wojennych, garnizonowe place ćwiczeń taktycznych, strzelnice szkolne, place ćwiczeń z elementami zapór inżynierskich, ośrodki ogniowe umożliwiające trenowanie strzelania z broni

pokładowej wozów bojowych, broni ręcznej i maszynowej, place do nauki zwalczania celów lecących na małych wysokościach i wozów bojowych na bliskie odległości, zmniejszone poligony do symulowania strzelań artylerii".⁸⁰

Interesującym przykładem takiej bazy szkoleniowej jest Narodowe Centrum Szkolenia w Fortcie Irwin w USA. Jest to ośrodek szkolenia wojsk lądowych, który spełnia dwie podstawowe funkcje:

*** pozwala sprawdzać funkcjonowanie systemów walki w toku realistycznego szkolenia pododdziałów do szczebla brygady (na szczeblu batalionów);**

*** umożliwia zdobywanie informacji i doświadczeń niezbędnych do doskonalenia procesu szkolenia, organizacji i wyposażenia wojsk oraz modyfikowanie doktryn i sposobów prowadzenia walki zbrojnej.**

Na placach ćwiczeń w ośrodku może się szkolić jednocześnie od 3,5 do 5 tys. żołnierzy. Przeciwnika w sile pułku zmechanizowanego pozoruje 1,5 tys. etatowych – doskonale znających sposoby i metody działania radzieckiego pułku – żołnierzy. Większość z nich jest wyposażona w oryginalny, używany przez państwa Układu Warszawskiego sprzęt bojowy. Pozostały sprzęt pozorują wozy bojowe „Sheridan”, „ucharakteryzowane” na bwp, T-72, ZSU-24, artylerię samobieżną. Ośrodek jest wyposażony w:

*** całodobowy system obserwacji placów ćwiczeń;**

⁸⁰ J. Bogusz, T. Karwat „Poradnik dydaktyczny oficera”, MON, W-wa 1973, s. 322.

* system laserowy obejmujący wszystkie środki ogniowe (armaty, wyrzutnie ppk, karabiny), pozwalający – wraz z daniem strzału amunicją ćwiczebną – „strzelać” jednocześnie promieniem laserowym. W przypadku trafienia w czołg lub żołnierza „przeciwnika”, zespół detektorów umieszczonych na pojazdach i umundurowaniu żołnierzy sygnalizuje trafienie. System laserowy jest połączony z systemem komputerowym, który umożliwia analizowanie symulowanej walki, uzyskiwanie informacji o położeniu pojazdów oraz o ich uzbrojeniu i wyposażeniu, a także „zniszczeniu” itp.

W czasie szkolenia dużą wagę przywiązuje się do ćwiczeń ogniowych. System tarcz pozwala pozorować działanie radzieckiego pułku zmechanizowanego (1018 celów). Każda tarcza (połączona z systemem komputerowym) jest ruchoma. Podczas ruchu prowadzi (pozoruje) ogień, a trafiona – opada. Działanie lotnictwa pozorują siły powietrzne z pobliskiej bazy. Na czas ćwiczeń dowódcom od szczebla plutonu do batalionu są przydzielani (24 godziny na dobę) etatowi instruktorzy, którzy szkoląc i pomagając, jednocześnie kontrolują pracę systemu laserowego. Po zakończeniu szkolenia każda jednostka otrzymuje 60 kaset wideo, na których utrwalono jej dwutygodniowy wysiłek na placach ćwiczeń.

Dąży się do takiej rozbudowy ośrodka, aby jednocześnie mogły ćwiczyć 3 bataliony pod wspólnym dowództwem. Planuje się również zwiększyć etatowe siły pozorowania do 2,7 tys. żołnierzy, wymienić w całości „ucharakteryzowany” sprzęt na oryginalny, wprowadzać więcej „efektów

grozy" pola walki – rumowiska, zniszczenia, wybuchy, błyski itp., zastosować nowszą generację komputerów.⁸¹

Ośrodki szkolenia w coraz większym stopniu są wyposażane w **środki dydaktyczne** (ś.d.) – rozumiane jako przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania – uczenia się i uzyskanie optymalnych osiągnięć. Ich funkcje „sprowadzają się do: 1) upogłdowienia procesu kształcenia, tj. rozszerzenia zasięgu kontaktów uczącego się z rzeczywistością; 2) ułatwienia procesów myślowych; 3) pomocy w wykonywaniu przez uczniów ćwiczeń i zdobywaniu sprawności praktycznego działania; 4) ekspozowania materiałów wywołujących przeżycia uczniów”.⁸²

Aby zwiększyć udział środków dydaktycznych w urealnianiu procesu kształcenia, konstruuje się środki specyficzne dla wojska: stoły plastyczne, symulatory i trenażery, zestawy urządzeń do pozorowania pola walki itp. Przykładem może być, znajdujący się w Fortcie Benning, „zminiaturyzowany poligon przeznaczony do nauki strzelania do celów opancerzonych, a tymi celami są modele radzieckich wozów bojowych, stanowiące wierne kopie, wykonane w skali 1:10. W dodatku są to modele z automatycznymi napędami, sterowane za pomocą sygnałów radiowych. W tym konkretnym zatem wypadku „realizm” szkolenia polega na „strzelaniu” do modeli sprzętu bojowego określonego przeciwnika oraz poznawaniu szyków bojo-

⁸¹ S. Govrey „National Training Centr Update”, „Defense” nr 8 z 1989 r.

⁸² W. Okoń „Słownik pedagogiczny”, PWN, W-wa 1981, s. 306.

wych i taktyki działania radzieckich wojsk pancernych niemalże z autop-
sji".⁸³

Aby odtwarzane środowisko, w którym przebiega pokojowy proces kształcenia (poligonowe pasy taktyczne, przykoszarowe place ćwiczeń itp.), oraz użyte w nim środki dydaktyczne spełniły swoje zadania, tj. przygotowywały żołnierzy do realnej walki zbrojnej, muszą spełniać określone wymagania:

- * umożliwiać tworzenie – za ich pomocą – realnych sytuacji dydaktycznych;

- * stwarzać warunki pracy (działania) takie same lub maksymalnie zbliżone do tych, w jakich żołnierz działa w realnej sytuacji lub podczas pracy ze sprzętem bojowym;

- * oddziaływać na szkolonych zespołem bodźców (akustycznych, wizualnych, fizycznych itp.) charakterystycznych dla określonej sytuacji dydaktycznej lub pracy ze sprzętem bojowym;

- * odtwarzać parametry taktyczno–techniczne sprzętu bojowego.

Umiejętności i nawyki nabyte w określonej sytuacji, podczas pracy z określonym środkiem dydaktycznym, a także rezultaty tej pracy powinny być symulowane – pozorowane lub wiernie odpowiadające rzeczywistym działaniom. **Ponadto powinny umożliwić żołnierzowi (operatorowi) działa-**

⁸³ H. Krzeszowski, *op. cit.*, s. 31.

nie w realnej sytuacji, posługiwanie się rzeczywistym sprzętem lub system uzbrojenia.

Na przykład: laserowe urządzenie symulujące strzelanie z broni strzeleckiej powinno spełniać następujące wymagania:

- * strzałowi pozorowanemu powinien towarzyszyć błysk, huk i odrzut broni;

- * strzelanie to powinno przebiegać tak, jak strzelanie bojowe, z maksymalnym ograniczeniem dodatkowych czynności;

- * rezultat każdego „strzału” lub serii strzałów powinien być znany ćwiczącemu (miejsce trafienia, kierunek i wielkość uchylenia);

- * w przypadku trafienia w cel powinien on zostać wyeliminowany z dalszych działań;

- * zasięg „strzału” symulatora powinien odpowiadać zasięgowi broni, której działanie symuluje;

- * prawdopodobieństwo trafienia w cel przy strzale symulowanym (przy prawidłowym wycelowaniu) powinno odpowiadać prawdopodobieństwu trafienia z broni;

- * liczba strzałów laserowych musi odpowiadać liczbie nabojów przeznaczonych do wykonania konkretnego zadania;

- * symulator powinien umożliwiać wprowadzanie poprawek wynikających z rodzaju użytego naboju, warunków atmosferycznych, rodzaju celu itp.;

* szybkostrzelność symulatora nie może być inna niż symulowanej broni;

* symulator zamocowany na broni nie może znacznie wpływać na jej parametry techniczne (wymiary, ciężar itp.).

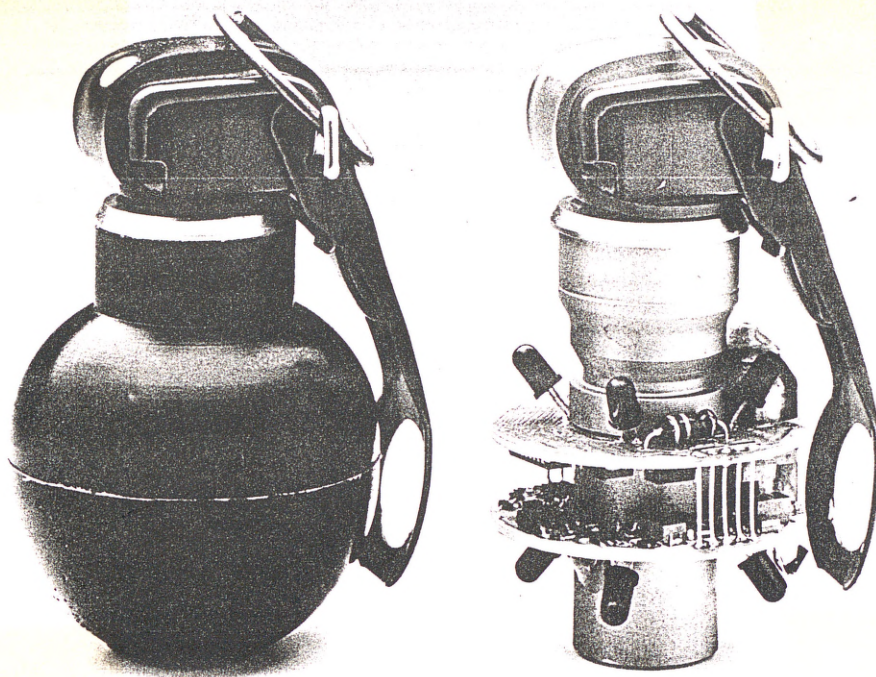
Środki dydaktyczne, dzięki rozwojowi nauki i techniki, coraz lepiej oddają „rzeczywistość” pola walki. Podczas Międzynarodowej Konferencji i Wystawy Sprzętu Treningowego ITEC '94 prezentowano, między innymi, urządzenia treningowe przeznaczone do wykorzystania w szkoleniu prowadzonym w rzeczywistym terenie (na poligonach, strzelnicach itp.) oraz urządzenia, w których zastosowano symulowaną sytuację zewnętrzną.

W pierwszej grupie zwracały uwagę urządzenia tzw. **wirtualnej śmierci** (*Virtual Lethality*). Pozwalają one na wywołanie – podczas ćwiczeń poligonowych – wrażenia rzeczywistego przeciwdziałania przeciwnika, czyli eliminowania żołnierzy i niszczenia sprzętu. Zasada ich działania jest następująca: wszyscy uczestnicy zajęć (żołnierze oraz sprzęt, wozy bojowe, śmigłowce itp.) są wyposażeni w odpowiednie detektory, a środki ogniowe – w nakładki laserowe (ryc. 2). Celny strzał powoduje uaktywnienie dedektora, który sygnalizuje „wyłączenie” żołnierza, pojazdu lub śmigłowca z działań.



Ryc.2. Grupa żołnierzy wyposażonych w sprzęt do ćwiczeń w środowisku „wirtualnej śmierci” (zdj. Leentjens-Bogs)

Nakładki laserowe i czujniki są dobierane w taki sposób, aby możliwie wiernie odwzorowywać rzeczywiste charakterystyki taktyczne stosowanego uzbrojenia. Systemy te są uzupełnione imitatorami granatów (ryc. 3) i min, które w chwili wybuchu emitują promieniowanie elektromagnetyczne o odpowiednich charakterystykach. W przypadku rejestrowania go przez zespoły detekcyjne, pozorują efekt trafienia. „Trafienie” jest sygnalizowane w taki sposób, że dalszy udział w walce żołnierza (lub sprzętu bojowego) jest możliwy dopiero po ponownym zablokowaniu sygnalizatora przez uprawnione osoby.



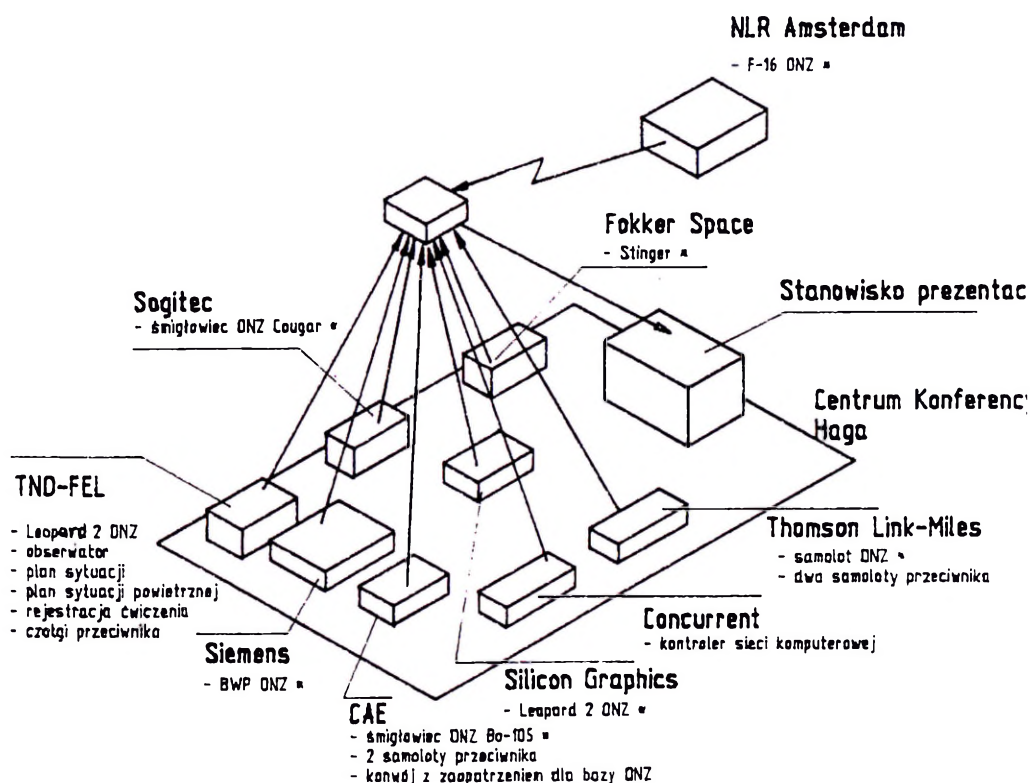
Ryc. 3. Imitator granatu (zdj. ILEE AG)



Ryc. 4. Komputerowa strzelnica (zdj. Thomson-CSF)

Stosowanie takich systemów podczas szkolenia zmusza ćwiczących do maksymalnego wysiłku i skupienia uwagi oraz uczy prawidłowego zachowania się w rzeczywistej walce.

W drugiej grupie urządzeń zwracały uwagę „komputerowe strzelnice” (ryc. 4), które – dzięki zastosowaniu specjalnego układu projekcji – stwarzają wrażenie, że strzelanie odbywa się w rzeczywistych odległościach. W układzie tym jest symulowany również odrzut broni.



Ryc. 5. Przykład wykorzystania systemu DIS w przygotowaniu żołnierzy do działania w składzie sił pokojowych ONZ

Natomiast prawdziwym „hitem” był system DIS (Distruuted Interactive Simulation), czyli rozproszonej symulacji interaktywnej (ryc. 5). DIS sam w sobie nie jest symulatorem, ale umożliwia połączenie symulatorów poszczególnych środków bojowych (śmigłowców, czołgów, stanowisk dowodzenia itp.) w jedną sieć, pozwalającą wszystkim uczestnikom na jednoczesne, aktywne działanie w tej samej, sztucznie stworzonej przestrzeni, która może być repliką konkretnego obszaru na Ziemi.

Technika DIS staje się obecnie standardem w NATO. Pozwala na zgrywanie różnych rodzajów wojsk we współdziałaniu w realnym terenie – bez opuszczania garnizonów i przy znikomych kosztach eksploatacji.

Prowadzenie zajęć na przykoszarowych placach ćwiczeń z wykorzystaniem nawet najlepszych środków dydaktycznych nie zastąpi jednak szkolenia w naturalnym środowisku, w jakim będzie prowadzona walka zbrojna z użyciem rzeczywistego sprzętu bojowego. Dlatego też te rodzaje szkolenia należy odpowiednio koordynować, a użycie środków pomocniczych „należy raczej uważać za metodę, która umożliwia uzyskanie maksymalnych efektów szkoleniowych w warunkach ograniczeń charakterystycznych dla okresu pokojowego, (...) nadanie cech realizmu fikcyjnym, z konieczności, warunkom szkolenia (...)”.⁸⁴

⁸⁴ B. Obe „*The use of Simulators in the Army*”, RUSI, czerwiec 1973.

Za optymalne uważa się przeznaczenie 30% czasu szkoleniowego na zajęcia teoretyczne oraz szkolenie z zastosowaniem symulatorów, trenażerów itp., a pozostałe 70% – na zajęcia praktyczne z wykorzystaniem sprzętu bojowego.⁸⁵

2a. Realizm działania uczestników procesu kształcenia

Istotną właściwością realizmu w odniesieniu do uczestników procesu kształcenia jest to, iż obowiązuje on „zarówno kadrę dowódczo-wykładowczą (w jednostkach i szkołach wojskowych), jak i samych szkolenych. Dlatego też od wszystkich uczestników ćwiczeń taktyczno-operacyjnych (aparatu kierowniczo-rozjemczego oraz ćwiczących) wymaga się, aby w toku ćwiczeń zachowywali się tak, jakby faktycznie były prowadzone rzeczywiste działania bojowe”.⁸⁶

Realizm działania kierownictwa ćwiczeń wyraża się w dostosowaniu sytuacji dydaktycznych do wymagań pola walki oraz w kierowaniu ich przebiegiem w taki sposób, aby działanie ćwiczących było maksymalnie zbliżone do rzeczywistego. Aby to osiągnąć, kierownictwo ćwiczeń wraz z podległymi mu zespołami musi zastąpić (podgrywać działanie) wszyst-

⁸⁵ H. Krzeszowski, *op. cit.*, s. 31.

⁸⁶ J. Zakrzewski, *op. cit.*, s. 94.

kich – nie biorących udziału w ćwiczeniach – elementów ugrupowania bojowego, których działanie ma istotny wpływ na przebieg walki.

Natomiast na realizm działania ćwiczących składa się realizm działania ćwiczących dowództw i sztabów, pododdziałów oraz indywidualnych działań poszczególnych żołnierzy. Realizm działania dowództw i sztabów obejmuje:

- * postępowanie wynikające z założonej sytuacji dydaktycznej i jej rozwoju;

- * właściwe stosowanie zasad prowadzenia walki;

- * stosowanie odpowiednich metod pracy;

- * terminowość i umiejętność dowodzenia wojskami;

- * miejsce pracy oraz wyposażenie żołnierzy i sztabów.

Natomiast realizm działania pododdziałów i żołnierzy wynika z obowiązujących zasad zawartych w regulaminach i instrukcjach.⁸⁷

Realizmu działania osób uczestniczących w procesie kształcenia nie można jednak odnosić tylko do ćwiczeń taktycznych. Powinien on się przejawiać w codziennym postępowaniu jako świadomy i aktywny udział w procesie kształcenia, w ciągłym widzeniu jego celów, odpowiednim doborze treści i metod. Niestety, nie zawsze tak jest. „U nas zbyt wiele czasu traci się na omawianie tych czynności, które żołnierze powinni wykonywać

⁸⁷ I. Łysiak, *op. cit.*, s. 54.

praktycznie. Przewodzą w tym zwłaszcza instruktorzy w punktach nauczania. Na niektórych zajęciach jest więcej improwizacji niż realizmu szkolenia”.⁸⁸

2b. Realizm sytuacji dydaktycznych

Sytuacja dydaktyczna, stworzona za pomocą różnych środków, ma na celu ułatwić szkolonym opanowanie określonych treści poznawczych oraz zasad skutecznego ich wykorzystania w praktyce. **Jej oddziaływanie jest tym większe, im w większym stopniu jest ona realna.** Realizm sytuacji jest niezbędny, aby „zbliżyć umowność sytuacji ćwiczebnych do rzeczywistości i na tym tle uczyć tego, z czym szkoleni mogą się rzeczywiście spotkać i jak mają się w takiej sytuacji zachować”.⁸⁹

„Realna sytuacja z reguły stawia wyższe wymagania niż sytuacja szkoleniowa i już ten fakt wnosi istotną korektę do warunków pracy operatora. Im większe wymagania, tym większe prawdopodobieństwo, że wyuczone umiejętności w krytycznych chwilach nie ulegną dezorganizacji”.⁹⁰

Stworzenie realnej sytuacji dydaktycznej wymaga odpowiedniej organizacji procesu kształcenia. „Jeśli chcemy wyrobić w żołnierzu nawyki sprawnego zwalczania czołgów w małej odległości, możemy to uczynić tylko w warunkach użycia realnego czołgu na realnym polu ćwiczeń, a

⁸⁸ A. Wyrębkiewicz „Realizm w szkoleniu”, „Żołnierska Rzecz” nr 8 z 1994 r. s. 7.

⁸⁹ J. Szalek, *op. cit.*, s. 277.

⁹⁰ Z. Ratajczak „Niezawodność człowieka w pracy”, PWN, W-wa 1988, s. 218.

nawet przy użyciu środków walki najbardziej zbliżonych do realnych. Im bardziej realna jest sytuacja, tym większe istnieje prawdopodobieństwo wyrobienia prawidłowego nawyku działania. Jakikolwiek środki zastępcze powodują, że wyrobienie pożądanego nawyku stanie się co najmniej problematyczne. Ograniczając się do sytuacji sztucznych (atrapy czołgów, drewniane „granaty”, niewłaściwie przygotowane okopy), nie mamy pewności, czy wyrobiliśmy pożądanego nawyki, ponieważ nie było możliwości ich praktycznego sprawdzenia, a czekać na praktyczne sprawdzenie w warunkach wojny raczej nie należy”.⁹¹

Najbardziej realne sytuacje dydaktyczne można i należy tworzyć podczas ćwiczeń w terenie, a zwłaszcza ćwiczeń taktycznych. Wówczas realizm sytuacji taktyczno-operacyjnej powinien być pojmowany jako stopień zbliżenia sytuacji stworzonej i przyjętej w ćwiczeniach do jej odpowiedników powstających na polu walki. **O realizmie tej sytuacji decyduje**

realizm:

* możliwości i warunków działania przeciwnika, wyrażający się w uwzględnieniu zasad jego działania, norm taktycznych, struktury organizacyjnej wojsk i ich wyposażenia;

* możliwości i warunków działania wojsk własnych, przejawiający się w zgodności planowanych działań z zasadami obowiązującymi na polu

⁹¹ L. Wojtasik „Stany emocjonalne żołnierzy piechoty w czasie przejazdu czołgów przez stanowisko ogniowe” (Sprawozdanie z badań) w „Problemy psychodydaktyczne w wojsku”, WAP, W-wa 1970, t. II, s. 39.

walki, uwzględnianiu norm taktycznych, struktury organizacyjnej wojsk i ich wyposażeniu;

* warunków czasoprzestrzennych, znajdujących odzwierciedlenie we właściwych kalkulacjach operacyjno-taktycznych, obejmujących terminy zapewniające realizację zaplanowanych przedsięwzięć;

* wykorzystania terenu, broni i sprzętu bojowego.⁹²

Stworzenie „realnej” sytuacji dydaktycznej wymaga od prowadzącego zajęcia (kierownika ćwiczeń itp.) nie tylko dużej wiedzy merytorycznej, doświadczenia, ale i umiejętności przewidywania jej rozwoju w czasie zajęć (ćwiczeń taktycznych) oraz stosownego do tego działania. Także umiejętności jej modelowania, aby zachować jej realizm.

2c. Realizm pozorowania pola walki

„Pozoracja stanowi fragment działalności szkoleniowej charakterystycznej dla praktycznych zajęć w terenie, a ćwiczeń taktycznych w szczególności i w głównej mierze odnosi się do pozorowania pola walki. **Pozorować**, tzn. stwarzać złudzenie, pozór czegoś, symulować, udawać, upodabniać”.⁹³ Służy temu (tj. pozorowaniu pola walki – ppw) „zespół przedsięwzięć podejmowanych przez kierownictwo ćwiczeń w celu stworzenia warunków (sytuacji) maksymalnie zbliżonych do rzeczywistości bojowej w

⁹² I. Łysiak, *op. cit.*, s. 54.

⁹³ „Słownik języka polskiego”, PWN, W-wa 1979, t. II, s. 89.

ćwiczeniach taktycznych (operacyjnych), zwłaszcza z wojskami. Ppw – zorganizowane zgodnie z zasadami poglądowości i realizmu – umożliwia ćwiczącym wyobrażenie sytuacji taktycznej i działalności przeciwnika. Do ppw wyznacza się zespoły żołnierzy różnych rodzajów wojsk i służb, wyposażonych w odpowiedni sprzęt bojowy i środki ppw (petardy, świece dymne, amunicja ćwiczebna, ćwiczebno-bojowe środki trujące itp.). Skład organizacyjny zespołu (pododdziału, oddziału), jego uzbrojenie i wyposażenie zależy od rodzaju ćwiczeń i zadań, które ma wykonać w zakresie pozorowania pola walki. Kieruje nim dowódca wyznaczony przez kierownika ćwiczeń. Może on jednocześnie pełnić funkcję pomocnika kierownika ćwiczeń do spraw pozorowania przeciwnika. Podstawę pozorowania stanowi plan pozorowania pola walki”.⁹⁴

Z punktu widzenia realizmu pozorowanie powinno być zatem:⁹⁵

1. Naturalne, wiarygodne, tzn. organizowane według wszelkich reguł obowiązujących na polu walki, wynikające z konkretnych sytuacji bojowych, pozbawione w maksymalnym stopniu sztuczności, schematyzmu, uproszczeń i umowności.

2. Kompleksowe, tzn. odnoszące się do całości zajęć, ćwiczeń taktycznych – do wszystkich jego etapów.

⁹⁴ „Leksykon wiedzy wojskowej”, MON, W-wa 1979, s. 327.

⁹⁵ Zobacz: Z. Paleski, *op. cit.*, s. 117.

3. Ciągłe, tzn. nie mogą w nim powstawać przerwy nie uzasadnione sytuacją taktyczną, względami bezpieczeństwa itp.

4. Elastyczne, tzn. tak zorganizowane i prowadzone, aby można było właściwie reagować na wszystkie odstępstwa od planu zajęć czy przyjętej koncepcji ćwiczeń, spowodowanych – na przykład – nagłą zmianą warunków atmosferycznych, nieszablonową decyzją podjętą przez dowódcę ćwiczącego pododdziału lub innymi, nieprzewidzianymi zakłóceniami.

5. Tak przygotowana, by możliwe było oddziaływanie na zmysły ćwiczących – wzrok, słuch, powonienie, dotyk, w sposób najbardziej zbliżony do oddziaływania w rzeczywistej walce zbrojnej; zwłaszcza powinno wywoływać poczucie zagrożenia – subiektywne lub rzeczywiste, mieszczące się w granicach bezpieczeństwa lub wynikające ze specyfiki sytuacji albo wykonywanych czynności (np. skok ze spadochronem).

6. Zorganizowane w sposób zmuszający wszystkich uczestników zajęć, ćwiczeń (żołnierzy służby zasadniczej, dowódców pododdziałów, kierownictwo ćwiczeń, rozjemców) do stosownego zachowania bojowego, np. włożenia masek przeciwgazowych po umiejętnym zastosowaniu gazów łzawiących itp.

Pozorowanie pola walki powinno obejmować:

1) działanie przeciwnika;

2) działanie dowództw szczebla nadrzędnego, sąsiadów, elementów logistycznego zabezpieczenia działań bojowych;

3) walkę radioelektroniczną, psychologiczną i propagandową;

4) grozę pola walki – efekty akustyczne, wzrokowe, zapachowe itp., charakterystyczne dla pola walki;

5) skutki oddziaływania środków ogniowych własnych i przeciwnika – porażenie fizyczne i psychiczne, straty materialne w sprzęcie bojowym – po obu stronach, tzn. po stronie zespołu pozorującego i ćwiczących pododdziałów.

Pozorowanie działań przeciwnika wymaga przede wszystkim określenia jego narodowości i rodzaju wojsk, gdyż rzutuje to na sposób działania zespołu pozorującego. Musi on bowiem działać według zasad i norm taktycznych strony pozorowanej, zgodnie z jej organizacją i uzbrojeniem, a nawet uwzględniając mentalność narodową poszczególnych dowódców związków taktycznych, armii itp.

Należy więc dążyć do tego, aby zespół pozorujący był wyposażony w oryginalny sprzęt i uzbrojenie, a żołnierze ubrani w bardzo podobne mundury. W przypadku braku takiego sprzętu, należy „charakteryzować” sprzęt własny, stosując atrapy, kamuflaż pojazdów, malowanie pasów, dodatki do umundurowania – wyróżniając w ten sposób żołnierzy zespołu pozorującego. Przeciwnika powinno się pozorować odpowiednio do zało-

zonej sytuacji dydaktycznej, w sposób aktywny i zdecydowany, aby wytworzyć w ćwiczących właściwy obraz jego możliwości bojowych.

„W szkoleniu dużo uwagi poświęca się możliwie realistycznemu pozorowaniu przeciwnika. Przykładem tego może być, organizowane w ramach NATO, 30-dniowe szkolenie załóg samolotów lotnictwa taktycznego sił powietrznych na olbrzymim (wielkości Szwajcarii) i specjalnie przygotowanym poligonie w stanie Newada (Stany Zjednoczone), na którym znajduje się ponad 150 różnych, pozorowanych obiektów wojskowych, wyposażonych w środki radioelektroniczne, a zbliżonych wymiarami i sylwetkami do sprzętu bojowego potencjalnego przeciwnika. Ponadto, w warunkach tego szkolenia prowadzi się walki powietrzne, w których „przeciwnika” pozorują wybrane załogi działające na samolotach o parametrach taktyczno-technicznych zbliżonych do charakterystyk samolotów bojowych znajdujących się w uzbrojeniu jednostek lotniczych Układu Warszawskiego”.⁹⁶

Jeśli pozorujemy przeciwnika stosując pole tarczowe, to jego wielkość, usytuowanie figur bojowych, ich liczba i rodzaj muszą odpowiadać zasadom działania, organizacji i uzbrojenia pozorowanej strony przeciwnej. Sterowanie figurami bojowymi powinno oddawać dynamikę walki.

W zajęciach i ćwiczeniach bez udziału wojsk (np. w ćwiczeniach sztabowych) informacje o przeciwniku muszą docierać do ćwiczących w

⁹⁶ K.J. „Przygotowanie sił zbrojnych NATO rozmieszczonych na ŚE TDW, w obszarze CB i BZ do prowadzenia wojny”, „Wojskowy Przegląd Zagraniczny” nr 5–6 z 1987 r., s. 245.

taki sposób, w jaki odbywałoby się to w rzeczywistych działaniach. Zakres tych informacji oraz sposób przedstawiania w nich przeciwnika również musi być adekwatny do stworzonej sytuacji dydaktycznej, zasad działania przeciwnika, jego organizacji i wyposażenia. Należy także uwzględnić wszystkie źródła, z jakich informacje mogą napływać (wywiad, rozpoznanie ogólnowojskowe itp.), oraz fragmentaryczność danych, a nawet celową dezinformację.

Zadanie pozorowania działania dowódców szczebla nadrzędnego w stosunku do ćwiczących pododdziałów oraz działania sąsiadów, elementów wsparcia i logistycznego zabezpieczenia działań bojowych powinny wykonywać wydzielone z innych pododdziałów siły, które muszą brać **aktywny** udział w całych zajęciach (ćwiczeniach). Skład i wyposażenie tych sił powinno umożliwić pozorowanie działania, na przykład, elementów wsparcia w pełnym zakresie – zgodnie z zasadami obowiązującymi w danym rodzaju wojsk.

Dowodzenie i organizowanie współdziałania z nimi powinno przebiegać tak, jak w czasie rzeczywistej walki zbrojnej, z zachowaniem faktycznego obiegu informacji, dokumentów itp., wykorzystując sieci dowodzenia, współdziałania i powiadamiania ćwiczących pododdziałów. Grupy pozorujące wykonują postawione im zadania, używając własnych, etatowych sił i środków.

W ćwiczeniach bez udziału wojsk działanie tych elementów pozoruje kierownictwo ćwiczeń lub wyznaczone zespoły, wykonując czynności i działania charakterystyczne dla dowództw rzeczywistych jednostek wspierających, zabezpieczających walkę itp.

Walkę radioelektroniczną, psychologiczną i propagandową należy pozorować przy pomocy specjalistycznych pododdziałów tych rodzajów wojsk, dla których udział w zajęciach (ćwiczeniach) jest programowym szkoleniem. Ten rodzaj pozorowania jest bardzo rzadko stosowany, chociaż w konfliktach zbrojnych ostatnich lat z powodzeniem stosowano te trzy rodzaje walki, zwłaszcza walkę radioelektroniczną.

„Armia izraelska wykorzystata doświadczenia amerykańskie z Wietnamu w prowadzeniu walki radioelektronicznej w 1967 roku. Skutecznie obezwładniając zakłóceniami łączność dowodzenia oraz pracę stacji radiolokacyjnych, uzyskano całkowite zaskoczenie przeciwnika, a lotnictwo egipskie zostało zniszczone na lotniskach. Ponadto prowadząc dezinformację w sieciach i kierunkach radiowych egipskich wojsk lądowych i powietrznych oraz przekazując fałszywe rozkazy i zarządzenia, całkowicie zdeorganizowano dowodzenie wojskami egipskimi, co zdecydowało o powodzeniu armii Izraela”.⁹⁷

„Z chwilą rozpoczęcia przeciwko Irakowi działań zbrojnych, prace personelu wojny psychologicznej miały na celu osłabienie wartości moral-

⁹⁷ J. Wasiak „Walka radioelektroniczna”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 3 z 1985 r., s. 52.

no-bojowych żołnierzy Saddama Husajna, ich woli walki i w konsekwencji nakłonienie do dezercji i poddania się. (...) W wyniku tych działań Gwardia Republikańska została w znacznym stopniu zdemoralizowana i pozbawiona woli walki”.⁹⁸

Rozwój, miniaturyzacja i łatwość obsługi technicznych środków walki elektronicznej, psychologicznej i propagandowej czyni je coraz skuteczniejszymi. Są one stosowane na coraz niższym szczeblu organizacyjnym walczących pododdziałów. Dlatego też bezwzględnie należy pozorować oddziaływanie tych trzech rodzajów walki, aby nauczyć ćwiczące pododdziały skutecznych sposobów przeciwdziałania im.

Pozorowanie grozy pola walki obejmuje:

* **wygląd zewnętrzny terenu:** płonące i zniszczone zabudowania, sprzęt bojowy, zabici i ranni żołnierze oraz osoby cywile;

* **efekty wzrokowe, akustyczne, węchowe, dotykowe,** charakterystyczne dla rzeczywistego pola walki, tzn. odgłosy i widok działania sprzętu bojowego – huk silników czołgowych, ogień dział, armat, broni strzeleckiej, bojowych środków zapalających i trujących, odrażające zapachy, krzyki i jęki rannych itp.

Celem pozorowania grozy pola walki jest wywoływanie w ćwiczących żołnierzach silnych doznań psychicznych. „Nie jest bowiem obojętne

⁹⁸ H. Porajski „Działania psychologiczne nad Zatoką Perską”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 2 z 1992 r., s. 95, 96.

dla żołnierza, na co patrzy na polu walki. Frontowy los nie szczędzi mu także wstrząsających widoków i dźwięków, które przerażają”.⁹⁹

Opowiada o tym żołnierz rosyjski, uczestnik wojny w Afganistanie: „nagle potężny wybuch, zmiotło kawałek dachu (...) Numer drugi od razu rozniosło na kawałeczki, sanitariuszowi urwało prawą rękę. Aż z kawałkiem barku, brzucha nawet. Wybuch i krzyk. Sanitariusz stoi na szeroko rozstawionych nogach, kawałki ciała dyndają, wnętrzności na zewnątrz. Makabra. Całe wewnętrzne gospodarstwo z niego wyłazi, ciekawe świata. Jednak w pełni przytomny, nie zemdlał, nie bredzi, nic podobnego. Poraziło mnie to, że nie wołał o pomoc, nie użalał się nad sobą. Żywy, a przecież martwy, pogodzony z losem”.¹⁰⁰

„Zapach straszny, mdlący. Palący się człowiek słodko cuchnie, o Boże! Smród. Do tego chłopcy żyli, żyli – rozumiesz? Ciężko ranni, krzyczeli potwornie. Oczywiście kolejną rzeczą powinienem wtedy zwariować. Sądziłem, że tak się stanie. Wyobraź sobie, że nie od krzyku, nie od sceny, którą obserwowałem. Wariowałem od samego zapachu, od smrodu, choć krzyk chłopaków niósł się po całym wąwozie”.¹⁰¹

Inna sytuacja – wrzucony do kabiny samochodu granat rozerwał kierowcę i siedzącego obok dysponenta. Pozostali żołnierze z tej samej kompanii – po obejrzeniu tego, co z ich kolegów zostało – nie byli w stanie

⁹⁹ J. Cendrowski, Stefan Swebodzki „Psychologia walki i dowodzenia”, MON, W-wa 1973, s. 28.

¹⁰⁰ M. Chrzanowski „Żołnierz niepotrzebnej wojny”, Wyd. Orbita, W-wa 1989, s. 33.

¹⁰¹ Tamże, s. 67.

kontynuować jazdy. Na skutek doznanego szoku stali się apatyczni, nie reagowali na ponaglanie, groźby i prośby dowódcy kompanii, który też był w szoku. Dopiero po pewnym czasie, na skutek perswazji, podjęli jazdę. Tak więc pierwszy kontakt z „okropnością” wojny wyłączył z walki na dłuższy czas kompanię wojska.¹⁰²

„Zatem w całokształcie szkolenia bardzo istotną rolę odgrywa oswajanie ludzi z działaniem bodźców przykrych i potęgujących poczucie niebezpieczeństwa, takich jak makabryczne widoki, przeraźliwe dźwięki, duże zadymienie, nieznane zapachy”.¹⁰³ Czynieć tak należy zwłaszcza w pododdziałach specjalnych, najbardziej narażonych na bezpośredni kontakt z przeciwnikiem. „Skradający się młody „Ranger” nagle zamiera w bezruchu. Obok niego, na ziemi wije się z bólu trafiony odłamkiem pocisku raketowego jeden z jego kolegów. Wokół nich tropikalna dżungla, niesamowity upał i wilgotność. Za splecionym sitowiem być może czai się przeciwnik. (...) Wszystko jest tak super realistyczne, a jednak to tylko starannie przygotowana symulacja pola walki. (...) Na razie trupio blade śmiertelne maski i sztuczna krew służą tylko upozorowaniu ran i bliskości śmierci”.¹⁰⁴ (ryc. 6). W podobnych warunkach szkolą się komandosi francuskiej Legii Cudzoziemskiej na poligonie w Gujanie.¹⁰⁵

¹⁰² *Bezpośrednia relacja oficera studiującego w Polsce, który dwa lata walczył w Afganistanie.*

¹⁰³ *J. Szalek, op. cit., s. 289.*

¹⁰⁴ *R. Strzechowski „US Rangers”, „Komandos” nr 4 z 1992 r., s. 2.*

¹⁰⁵ *Zob. F. Endler „Uwaga - jaskrawe żaby”, „Wehrausbildung” nr 6 z 1992 r.*



Ryc. 6. Pozorowanie rany głowy przy pomocy rekwizytów (zdj. Jean-Luc Manaud - Odyssey / Free)

Pozorowanie grozy pola walki jest więc działaniem ze wszech miar uzasadnionym, jednak niełatwym – zarówno od strony metodycznej, jak i „technicznej”.

Pozorowanie skutków oddziaływania środków rażenia wojsk własnych oraz przeciwnika obejmuje:

- * pozorowanie strat sprzętu bojowego;
- * pozorowanie porażen fizycznych i psychicznych.

Rodzaj i liczba pozorowanych uszkodzeń sprzętu bojowego, a także porażen fizycznych i psychicznych powinna być adekwatna do założonej

sytuacji dydaktycznej, możliwości ogniowych „przeciwnika” i ćwiczących pododdziałów, użytych środków ogniowych itp. Nie należy, na przykład, pozorować zniszczenia nacierającego czołgu „przeciwnika” w odległości 1000 m, jeśli ćwiczące pododdziały nie dysponują środkami ogniowymi zdolnymi prowadzić na tę odległość skutecznego ognia lub nie zostały wydane komendy do otwarcia ognia przez te środki.

Straty i porażenia muszą być pozorowane po stronie ćwiczących pododdziałów i po stronie zespołu pozorującego. W szeregach ćwiczących eliminuje się sprzęt (tzn. uznaje za uszkodzony, zniszczony) i żołnierzy nie spełniających określonych norm taktycznych i nie przestrzegających odpowiednich zachowań bojowych. Np. żołnierz, który po zmianie stanowiska ogniowego nie odczołgał się, może zostać uznany za rannego lub zabitego i wyłączony z dalszego działania. Dokonuje tego prowadzący zajęcia, a w ćwiczeniach taktycznych – kierownik ćwiczeń lub rozjemca.

Po stronie zespołu pozorującego straty i porażenia określa jego dowódca, przy czym do pozorowania rannych i porażonych psychicznie należy dobierać żołnierzy z aktorskimi zdolnościami. „Zniszczony” sprzęt bojowy, „ranni” i „zabici” mogą dotrzeć do pododdziału pozorującego dopiero po przejściu lub wycofaniu się ćwiczących pododdziałów.

Natomiast ze „zniszczonym” sprzętem bojowym i wyłączonymi ze szkolenia żołnierzami („rannymi” i „zabitymi”) po stronie ćwiczących pododdziałów należy postępować tak, jak w rzeczywistej walce zbrojnej, wykorzystując etatowe środki pomocy. „Uszkodzony” transporter powi-

nien być odholowany przez WPT na tyły, „ranny” żołnierz opatrzony i odtransportowany do gniazda rannych itp. Wszystkie te czynności powinny być wykonywane z zachowaniem zasad postępowania obowiązujących w takich sytuacjach.

Czas, na jaki sprzęt bojowy i żołnierze zostają wyłączeniu z szeregów ćwiczących pododdziałów, określa prowadzący zajęcia (kierownik ćwiczeń taktycznych), uwzględniając rodzaj pozorowanego uszkodzenia i szacunkowy czas naprawy. Na okres wyłączenia z zajęć żołnierze – wykorzystując wyłączony sprzęt – doskonalić umiejętności wykonywania czynności według norm taktycznych lub tych czynności, za złe wykonanie których zostali wyłączeni z ćwiczeń. Do etatowych pododdziałów powinni dołączyć nie wcześniej niż w czasie przerabiania następnego zagadnienia lub bezpośrednio po wyłączeniu mogą zostać dołączeni do innych pododdziałów jako uzupełnienie strat.

O celowości pozorowania świadczą przeprowadzone badania, w czasie których „Stwierdzono, że podczas zastosowania bodźców zewnętrznych, takich jak: wybuchy pocisków artyleryjskich, bomb lotniczych, działanie środków drażniących i dymotwórczych zmniejsza się dokładność i wydłuża czas (zgodnie z normami) wykonywania czynności, co powoduje obniżenie oceny bardzo dobrej i dobrej do dostatecznej i niedostatecznej. Czasami nawet jest to przyczyną niewykonania zadania. Stosując bez uprzedzenia bodźce zewnętrzne, np. wszelkiego rodzaju wybuchy, pożary, środki drażniące i dymotwórcze, zaobserwowano zjawisko chwilowe-

go (trwającego 5 do 20 sekund) zahamowania wykonywania czynności przez poszczególnych żołnierzy, a nawet w niektórych przypadkach przez cały zespół (drużynę, obsługę dział). Oceny grupy żołnierzy, na których oddziałuje się bodźcami i środkami zewnętrznymi są gorsze od pozostałych grup żołnierzy. Zestawienie wyników wykonania zadań przez badane grupy podano w tabeli 2¹⁰⁶.

Tabela 2

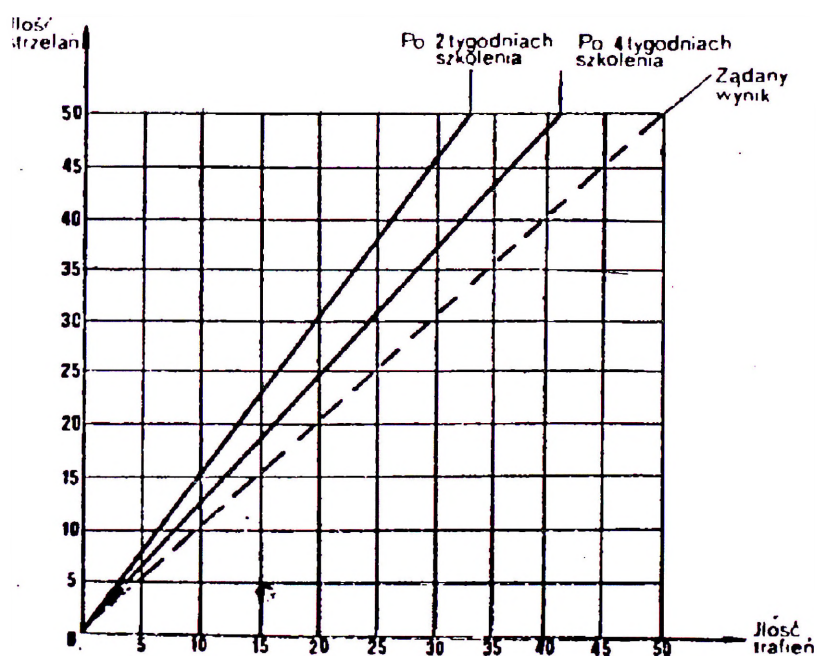
Rodzaj czynności	Czas wykonywania czynności przez grupę	
	na którą nie oddziaływano bodźcami zewnętrznymi	na którą oddziaływano bodźcami zewnętrznymi
Przygotowanie przyrządu kierowania ogniem do pracy	3 min 40 s	5 min 6 s
Naniesienie jednego punktu na podstawie współrzędnych prostokątnych	12 s	18 s*
Określenie danych topograficznych dla jednej baterii	20 s	32 s
Przygotowanie kątomierza–busoli do pracy	1 min 10 s	1 min 36 s
Przygotowanie lornety nożycowej do pracy	1 min 40 s	2 min 30 s
Zmierzenie kąta poziomego	35 s	46 s
Określenie azymutu	20 s	32 s*
Przygotowanie radiostacji do pracy	1 min 50 s	3 min 10 s*
Przekazanie komendy	4 min	6 min*
Przygotowanie rzutu ogniowego do strzelania	14 min	18 min*
Pokonanie przez baterię dział odcinka 1 km	2 min 50 s	4 min 30 s

¹⁰⁶ J. Wołoszczuk „Psychologiczne uodparnianie żołnierzy”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 6 z 1978 r., s. 131.

* Według zbioru norm – ocena niedostateczna.

Natomiast w innych badaniach dowiedziono, że stosując „na co dzień” środki pozorowania pola walki, uzyskuje się lepsze wyniki w szkoleniu, a tym samym większe jest prawdopodobieństwo wykonania zadania przez tak przygotowanych żołnierzy na rzeczywistym polu walki.

„Strzelano mianowicie na trenażerach w warunkach tzw. normalnych i w warunkach psychologicznego oddziaływania pola walki. Wyniki były różne (ryc. 7).

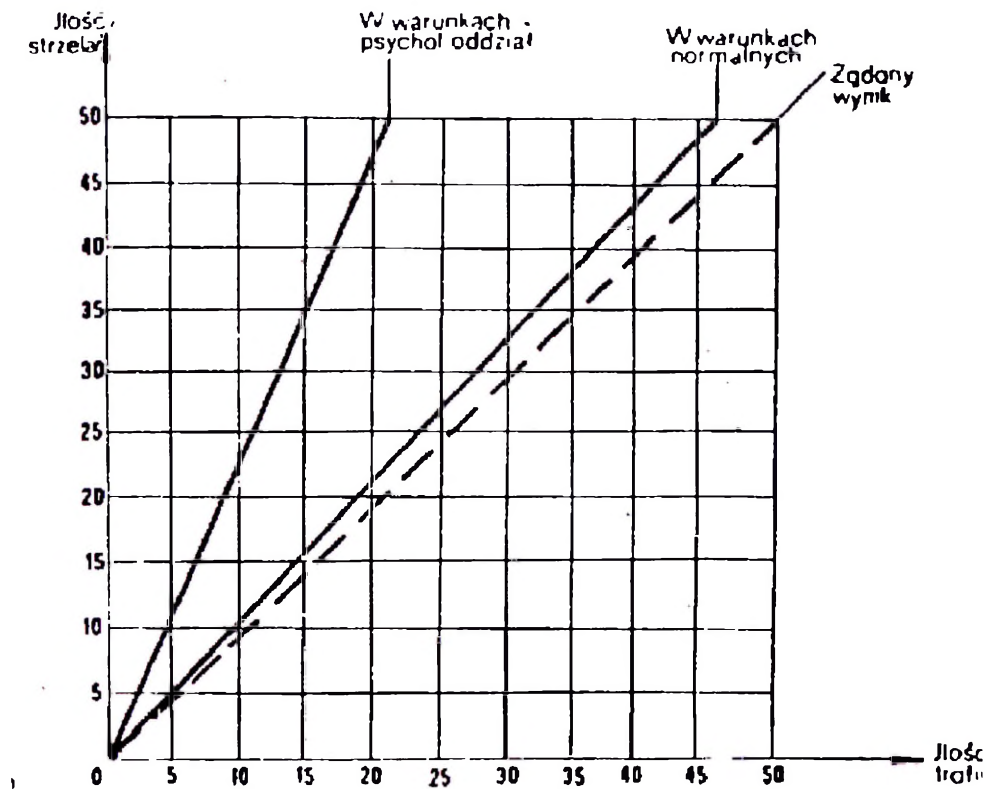


Ryc. 7. Wyniki pierwszych strzelców

Podczas psychologicznego oddziaływania pola walki, na 50 strzałów średnia trafień wynosiła 21, natomiast w warunkach normalnych przy tej samej ilości strzelań równała się liczbie 47. Opinia strzelających co do stopnia trudności strzelania była zgodna. Mniejsza pewność działania, osłabiona uwaga i stopień koncentracji, szybko następujące zmęczenie – to czynniki, które uniemożliwiły strzelanie.

Następnie przez 4 tygodnie strzelano w warunkach psychologicznego oddziaływania pola walki, jednocześnie przekazując strzelcom szereg wiadomości. Między innymi omówiono szczegółowo rodzaje bodźców, sposoby reagowania na nie człowieka oraz zapoznano z czynnikami, które w znacznym stopniu uodparniają organizm na tego typu zjawiska. W wyniku szkolenia już po 2 tygodniach uzyskano średnią ilość trafień 33, a po 4 tygodniach 42 trafienia (ryc. 8).¹⁰⁷

¹⁰⁷ W. Belta, Z. Olszanowski „Szkolenie strzelców przeciwlotników”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 10 z 1981 r., s. 86.



Ryc. 8. Wyniki strzelań po 4 tygodniach treningu

Zakres pozorowania zależy od etapu szkolenia, rodzaju zajęć, celów jakie przed nimi zostały postawione. Nie wszystkie elementy pozorowania muszą być stosowane jednocześnie i w pełnym wymiarze. Decyduje o tym kierownik ćwiczeń, prowadzący zajęcia, jak również możliwości techniczne i materiałowe.

2d. Realizm zaopatrzenia materiałowego

W procesie kształcenia, oprócz sprzętu bojowego, używa się również wielu urządzeń treningowych, pomocy szkoleniowych, środków pozorowa-

nia pola walki. Ich rodzaj, liczbę i sposób użycia w poszczególnych rodzajach zajęć określają stosowne programy szkolenia, instrukcje, zarządzenia i wytyczne przełożonych. W założeniach są to dane pozwalające na zrealizowanie określonych dla tych zajęć celów.

Postępujące od lat ograniczanie budżetu wojskowego spowodowało zmniejszenie środków materiałowego zaopatrzenia zajęć. W efekcie zdarzają się sytuacje, że określone dla danego zajęcia wielkości tych środków z góry wykluczają możliwość zrealizowania założonych celów. Przykładem może być strzelanie sprawdzające nr 2 z BWP-1 i BWP-2, w ramach którego do zniszczenia celu przewidziany jest jeden pocisk ppk, a prawdopodobieństwo zniszczenia celu tym pociskiem wynosi 0,55.¹⁰⁸ Zniszczenie celu w tym wypadku nie zależy od umiejętności obsługi wyrzutni ppk, lecz od przysłowiowego szczęścia.

Aby naliczenie środków materiałowych było realne, tzn. umożliwiło osiągnięcie założonych dla danych zajęć celów, należy uwzględniać rzeczywistą sytuację bojową oraz użyte (zużyte) w czasie zajęć środki techniczne – pojazdy, paliwa, amunicję itp. Ponieważ zapamiętanie odpowiednich do danej sytuacji procedur postępowania, oraz wyrobienie umiejętności i nawyków następuje podczas wielu zajęć (wykładów, pokazów, ćwiczeń przygotowawczych, treningów itp.), suma użytych środków materiałowych

¹⁰⁸ „Program strzelań z broni strzeleckiej pododdziałów piechoty (PSPP-86)”, Główny Zarząd Szkolenia Bojowego, W-wa 1986.

musi prowadzić do stanu, w którym szkoleni w stworzonej – adekwatnej do rzeczywistości – sytuacji dydaktycznej wykonają postawione im zadanie.

Drugi aspekt realizmu w materiałowym zaopatrzeniu procesu dydaktycznego odnosi się do faktycznie użytych środków podczas poszczególnych zajęć. **Ich wielkość nie może w zasadniczy sposób odbiegać od wartości określonych dla tych zajęć, ponieważ nie zostaną wówczas osiągnięte założone cele.** Istnieje też niebezpieczeństwo, że w nauczanych (szkolonych), w warunkach niedoboru środków materiałowych zostanie wyrobiony niewłaściwy obraz rzeczywistej sytuacji, przyswoją sobie błędne nawyki, nie opanują niezbędnych umiejętności.

Nie należy też zapominać, że z procesem kształcenia wojskowego jest związana nieodłącznie gotowość bojowa pododdziałów, jednostek – czyli zdolność do natychmiastowego podjęcia działań bojowych. Dlatego „we wszystkich podejmowanych przedsięwzięciach racjonalizująco-oszczędnościowych stan gotowości bojowej wojsk jest tym pryncypialnym czynnikiem, którego jakość nie może w żadnym przypadku zostać obniżona”.¹⁰⁹

¹⁰⁹ W. Barański „Rachunek ekonomiczny w szkoleniu”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 9 z 1983 r., s.

ROZDZIAŁ II

METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ

Obowiązkiem każdego badacza jest zapoznanie się z **literaturą przedmiotu**, zanim przystąpi on do własnych badań. Ma to na celu nie tylko wykluczenie sytuacji, w której odpowiadałby on na pytania, na które w nauce dostatecznie już odpowiedziano. Lektura prac z danej dziedziny winna też wskazywać na celowość zadania określonych pytań, a także stanowić źródło, z którego czerpie się założenia zarówno dla własnych pytań, jak i metod, za pomocą których moglibyśmy odpowiedzieć na te pytania.¹¹⁰

Od analizy literatury przedmiotu rozpoczyna się pracę naukową.¹¹¹ W tym przypadku miała ona na celu nie tylko pogłębienie wiedzy na temat realizmu, ale również określenie, dlaczego jest on niezbędny w kształceniu, z czego wynika jego istota oraz jaką powinien mieć strukturę. Czynniki te, a

¹¹⁰ S. Nowak „Metodologia badań społecznych”, PWN, W-wa 1985, s. 35.

¹¹¹ W. I. B. Beveridge „Sztuka badań naukowych”, PZWL, W-wa 1963, s. 14 i dalsze.

zwłaszcza przyczyny, dla których realizm jest tak istotny w kształceniu wojskowym oraz jego struktóra, nie są jednoznacznie określone (w publikacjach traktuje się je jako aksjomaty). Określenie tych czynników było także niezbędne do przeprowadzenia badań.

Studiując literaturę poświęconą realizmowi można wyraźnie dostrzec rozumienie znaczenia realizmu dla przygotowania żołnierzy do walki zbrojnej. Jednocześnie uderzający jest brak spójności między świadomością wagi tego czynnika a praktycznym wcielaniem zasad realizmu w praktyce dydaktycznej. Pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy nasuwa się samo. Wiele z nich zostało opisanych w artykułach, omówieniach ćwiczeń taktycznych i operacyjnych, we wnioskach pokontrolnych. Autorzy tych prac rzadko jednak wnikali w istotę problemu i szukali podłoża tych zjawisk. **A ich korzenie tkwią w akademiach i szkołach oficerskich.**

Kształcą się w nich oficerów, którzy w jednostkach wojskowych bezpośrednio organizują i kierują procesem przygotowania żołnierzy i pododdziałów do walki zbrojnej. Stopień urealnienia tego procesu zależy od wiedzy, umiejętności i postaw tychże oficerów wobec realizmu. Zdobycie odpowiedniej wiedzy i umiejętności oraz wyrobienie pożądanej postawy – to podstawowe cele, które powinni osiągnąć w czasie studiów.

Dlatego też związek między stopniem urealnienia procesu kształcenia w uczelniach, a wymienionymi czynnikami oraz zdolnościami ich praktycznego wykorzystania w działalności szkoleniowej jest oczywisty. Jaką wartość ma ten związek najlepiej można sprawdzić w czasie ćwiczeń taktycznych,

które niejako finalizują efekty całego procesu kształcenia i możliwe jest w nich (a nawet konieczne) występowanie wszystkich elementów struktury realizmu.

Określenie tych związków i zależności możliwe jest w **postępowaniu badawczym**, w którym można wyróżnić następujące istotne etapy:

1) przygotowanie teoretyczne: pojęciowa strukturalizacja przedmiotu badania i sformułowanie pytań badawczych;

2) plan badań i wybór narzędzi: ustalenie porządku czynności badawczych, dobór narzędzi i technik realizacji, łącznie z operacjonalizacją głównych czynności, określeniem zasad doboru próby, opracowaniem narzędzi (np. skal, indeksów, kwestionariusza);

3) realizacja badań: zbieranie materiału;

4) opracowanie materiału: przygotowanie i analiza danych, próba odpowiedzi na pytania badawcze;

5) wnioski teoretyczne: ustalenie zakresu ważności twierdzeń wynikających z badań, ewentualnie ich generalizacja oraz konfrontacja z istniejącą teorią.¹¹²

¹¹² R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner „Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej”, PWN, W-wa 1985, s.

2.1. Cele, problemy i hipotezy badawcze

W rozdziale I pracy dokonano analizy podstawowych pojęć realizmu: jego definicji, przyczyn, dla których jest on niezbędny w kształceniu, zakresu stosowania oraz struktury. Natomiast złożoność problemu zmusiła autora do określenia tylko kilku, jego zdaniem najważniejszych, **celów badań**. Były nimi:

1. Zebranie i uporządkowanie wiedzy o problematyce realizmu w kształceniu wojskowym.

2. Określenie czynników warunkujących urealnienie procesu kształcenia w uczelniach i jednostkach wojskowych.

3. Zbadanie:

– stopnia występowania czynników warunkujących urealnienie procesu kształcenia w uczelniach i jednostkach wojskowych;

– w jakim zakresie elementy struktury realizmu są stosowane w czasie ćwiczeń taktycznych;

– związków zachodzących między realizmem procesu kształcenia w uczelniach a elementami struktury realizmu w ćwiczeniach taktycznych.

4. Określenie sposobu pomiaru realizmu w kształceniu wojskowym.

Sprecyzowanie celów badań pozwoliło na sformułowanie problemów i hipotez badawczych, bowiem „Bez wyraźnie sformułowanych problemów i

hipotez trudno byłoby dokonać większego postępu lub nowych odkryć w dziedzinie interesujących nas faktów i zjawisk.¹¹³

Problemem badawczym „nazywamy to, co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli po prostu to, co orientuje nasze przedsięwzięcia poznawcze”.¹¹⁴ Lub inaczej: „są to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych”.¹¹⁵ W pracy problemy zostały ujęte w postaci pięciu pytań:

1. Jaki jest stan wiedzy o problematyce realizmu w kształceniu wojskowym?

2. Jakie czynniki warunkują urealnienie procesu kształcenia w uczelniach i jednostkach wojskowych oraz w jakim stopniu występują?

3. W jakim zakresie elementy struktury realizmu są stosowane w czasie ćwiczeń taktycznych?

4. Jakie związki zachodzą między realizmem w procesie kształcenia w uczelniach a występowaniem elementów struktury realizmu w ćwiczeniach taktycznych?

5. W jaki sposób można zmierzyć (opisać) realizm w kształceniu wojskowym?

¹¹³ M. Łobocki „Metody badań pedagogicznych”, PWN, W-wa 1982, s. 55.

¹¹⁴ J. Sztumski „Wstęp do metod i technik badań społecznych”, PWN, W-wa 1984, s. 28.

¹¹⁵ Z. Cackowski „Problemy i pseudoproblemy”, W-wa 1964, s. 104.

Skuteczne przeprowadzenie badań naukowych wymaga, oprócz sformułowania problemów badawczych, także wysunięcia hipotez roboczych. **Hipotezy robocze** są oczekiwanymi przez badacza wynikami badań.¹¹⁶ Są to zdania stwierdzające spodziewaną relację między jakimiś zjawiskami.¹¹⁷ W badaniach przyjęto następujące hipotezy badawcze:

1. Wiedza o problematyce realizmu w kształceniu wojskowym ujęta w literaturze przedmiotu jest rozproszona, wymaga uporządkowania i uzupełnienia.

2. Dla urealnienia procesu kształcenia w uczelniach i jednostkach wojskowych niezbędne jest: wyodrębnienie i skonkretyzowanie wiedzy o realizmie, stworzenie klimatu sprzyjającego wszelkiej działalności zmierzającej do urealnienia zajęć oraz właściwe zaopatrzenie w środki dydaktyczne. Czynniki te nie w pełni występują, zarówno w uczelniach, jak i w jednostkach wojskowych.

3. W czasie ćwiczeń taktycznych elementy struktury realizmu nie występują w pełnym zakresie.

4. Istnieją ścisłe związki między urealnieniem procesu kształcenia w uczelniach a występowaniem elementów struktury realizmu w czasie ćwiczeń taktycznych.

¹¹⁶ M. Łobocki, *op. cit.*, s. 74.

¹¹⁷ Zob. R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *op. cit.*, s. 39.

5. Pomiar realizmu w kształceniu wojskowym jest możliwy za pomocą opisu stopnia występowania jego struktur w czasie zajęć.

2.2. Wybór terenu badań i próby

Właściwy wybór terenu badań i osób badanych zależy w głównej mierze od rodzaju problemów, jakie zamierzamy rozwiązać i hipotez, jakie pragniemy zweryfikować.¹¹⁸ Problemy badawcze koncentrują się wokół realizmu kształcenia w uczelniach wojskowych oraz realizmu ćwiczeń taktycznych. Tak więc terenem badań mogły być **uczelnie wojskowe i jednostki bojowe, w których prowadzono ćwiczenia taktyczne.**

Poszukiwanie związku między realizmem procesu kształcenia w uczelniach, a realizmem ćwiczeń taktycznych jeszcze bardziej zawężyło teren badań, skłaniając do wyboru populacji, która swoim usytuowaniem w procesie kształcenia gwarantowałaby posiadanie wszystkich cech charakterystycznych dla populacji generalnej. Taką populacją byli wykładowcy i słuchacze uczelni o profilu dowódczym.

Zawężenie terenu badań pozwoliło na dokonanie **celowego doboru próby** w postaci wykładowców taktyki ogólnej i rodzajów wojsk oraz słuchaczy II roku Wydziału Wojsk Lądowych Akademii Obrony Narodowej. Od postaw i umiejętności wykładowców zależy realizm procesu kształcenia, w

¹¹⁸ M. Łobocki, *op. cit.*, s. 86.

tym również i ćwiczeń taktycznych i operacyjnych organizowanych i prowadzonych w uczelniach. Natomiast słuchacze, po dwóch latach studiów, mogli ocenić proces kształcenia w uczelniach (w akademii i szkole oficerskiej, której byli absolwentami). Jednocześnie sami byli organizatorami ćwiczeń taktycznych (i ich uczestnikami) w jednostkach, w których pełnili służbę przed podjęciem studiów.

2. 3. Metody i narzędzia badawcze

W znacznej części literatury przedmiotu rozważania o realizmie oparte są na potocznym poznaniu, które nie jest wolne od subiektywnych ocen. Określenie rzeczywistego stanu realizmu w kształceniu wojskowym wymagało zastosowania **badania naukowego**, w którym rygorystyczne przestrzeganie szeregu warunków metodologicznych chroni przed subiektywizmem ze strony badacza.¹¹⁹ Ten system założeń i reguł postępowania, pozwalający na takie uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć zamierzony cel, nosi nazwę **metody**. Wszystkie zaś materialne środki pomocnicze badania nazywa się **narzędziami badawczymi**.¹²⁰

¹¹⁹ Zob. W. Zaczyński „Praca badawcza nauczyciela”, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, W-wa 1968, s. 15.

¹²⁰ J. Sztumski, *op. cit.*, s. 46.

Metody i narzędzia muszą być dostosowane do przedmiotu badań, dlatego też ich wybór ma istotne znaczenie dla poprawności przeprowadzonych badań. W pracy zastosowano następujące metody badawcze:

- * **obserwację;**
- * **badania opinii;**
- * **analizę dokumentów.**

Obserwacja

jest podstawową i najczęściej stosowaną metodą w badaniach pedagogicznych. Jako metoda naukowa nie jest samym tylko postrzeganiem faktów, zdarzeń czy zjawisk, ale „osobliwym sposobem postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych, w naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora”.¹²¹

W pracy zastosowano **obserwację nieuczestniczącą**, która charakteryzuje się tym, że obserwator rejestruje zachodzące procesy niejako „z zewnątrz”, nie bierze udziału w sytuacji, a jedynie ją obserwuje.¹²² Prowadzono ją podczas ćwiczeń taktycznych, które są terenem obiektywizacji zasad

¹²¹ M. Łobocki, *op. cit.*, s. 117.

¹²² R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *op. cit.*, s. 126.

realizmu. Potwierdzają to badania przeprowadzone w jednostkach i uczelniach wojskowych.¹²³

Badanie opinii

Realizm w procesie kształcenia zależy przede wszystkim od jego organizatora – wykładowcy akademickiego, dowódcy pododdziału. Sposób postępowania każdego z nich jest ściśle określony. Jednak rzeczywistość szkoleniowa powoduje, że z różnych przyczyn odbiega on od pożądanego modelu. Wszelkie mechanizmy i zależności z tym związane można poznać badając opinię osób bezpośrednio zaangażowanych w procesie kształcenia.¹²⁴

Badanie opinii pozwala badaczowi gromadzić spostrzeżenia za pośrednictwem innych osób zainteresowanych rzeczywistością dydaktyczną.¹²⁵ Do badań użyta została specjalnie opracowana ankieta.

Analiza dokumentów,

choć „stanowi z reguły metodę uzupełniającą”¹²⁶, została potraktowana na równi z innymi, bowiem stopień poprawności opracowania dokumentacji ćwiczeń taktycznych (innych zajęć również) w zasadniczy spo-

¹²³ J. Zakrzewski, *op. cit.*, s. 96.

¹²⁴ Zob. J. Bogusz „Dydaktyka wojskowa”, *op. cit.*, s.52.

¹²⁵ Zob. M. Łobocki, *op. cit.*, s. 201.

¹²⁶ M. Łobocki, *op. cit.*, s. 226.

sób rzutuje na realizm ich przeprowadzenia. Zwłaszcza, że występuje wśród dowódców tendencja do ścisłego trzymania się przyjętych w dokumentach planów ich przebiegu.

Analiza miała charakter zarówno treściowy, jak i formalny.¹²⁷ Obejmowała dokumentację ćwiczeń taktycznych i notatki służbowe z kontroli tych ćwiczeń prowadzonych przez oficerów Zarządu Szkolenia Bojowego Sztabu Generalnego WP. Badanie dokumentacji miało za zadanie sprawdzenie ich zgodności z obowiązującymi dokumentami normatywnymi (przede wszystkim z „Instrukcją o organizowaniu i prowadzeniu ćwiczeń taktycznych”), ocenę realizmu założeń taktycznych do ćwiczeń oraz zaopatrzenia materiałowego, a także zgodność przebiegu ćwiczeń z przyjętymi w dokumentach założeniami.

Celowa była również analiza nie oficjalnych dokumentów, jakimi są protokoły z kontroli ćwiczeń taktycznych, ale notatek służbowych, na podstawie których sporządza się te protokoły. Notatki są bardziej wiarygodne, w czasie bowiem opracowania protokołu nadaje się im bardziej „wyważony” charakter, „wygładza je”, a więc w pewnej mierze odbiegają one od rzeczywistości.

¹²⁷ B. Hydzik „Metodologia pedagogicznych badań naukowych w wojsku”, WSMW, Gdynia 1984, s.210.

Analizie poddano również omówienia ćwiczeń opracowanych i przeprowadzonych w Akademii Obrony Narodowej ze słuchaczami, między innymi: „Orzysz - 92”, „Mazury - 94”, „Bielsko - 94”.¹²⁸

Narzędzia badawcze

Jako narzędzi badawczych użyto ankiety i arkusza obserwacji.

Ankieta jest zestawieniem pytań dotyczących spraw, w których respondenci powinni być wystarczająco zorientowani, aby móc udzielić pisemnie odpowiedzi w swobodnej formie albo dokonać wyboru spośród podanych możliwości.¹²⁹ Ankieta posłużyła do badania opinii organizatorów procesu kształcenia. W badaniach pilotażowych użyto dwóch ankiet: jednej do badania wykładowców w uczelniach wojskowych, drugiej – do badania dowódców pododdziałów i słuchaczy Akademii Obrony Narodowej. Zgromadzona w ten sposób wiedza i umiejętności pozwoliły autorowi na opracowanie jednej, uniwersalnej ankiety (załącznik 1).

Arkusz obserwacji (załącznik 2) posłużył do oceny realizmu w ćwiczeniach taktycznych prowadzonych do szczebla batalionu. Przy jego o-

¹²⁸ Zob.: „Organizacja i prowadzenie działań bojowych przez dywizję w terenie lesisto-jeziornym”, omówienie ćwiczeń „Orzysz - 92”, AON, W-wa 1992; „Działanie bojowe oddziału w terenie lesisto-jeziornym”, omówienie ćwiczeń „Mazury -94”, AON, W-wa 1994; „Wykorzystanie sił i środków brygady piechoty górskiej”, omówienie ćwiczeń „Bielsko - 94”, AON, W-wa 1994.

¹²⁹ „Metody badań pedagogicznych w zarysie”, pod red. A. Góralskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, W-wa 1989, s. 65.

pracowaniu została wykorzystana – zaproponowana przez autora w rozdziale I – struktura realizmu.

2.4. Opis przebiegu badań

Badania, które zostały podjęte, były prowadzone w dwóch etapach. Pierwszy – to badania pilotażowe, drugi – badania właściwe.

Badania pilotażowe mają dać obraz badanego środowiska w głównych jego zarysach. Powinny ukazać strukturę społeczną zbiorowości, układy stosunków społecznych oraz kierunki przeobrażeń i przebiegu procesów, jakie w badanej zbiorowości zachodzą.¹³⁰ Zostały nimi objęte 63 osoby: 12 wykładowców AON i 41 słuchaczy I roku Wydziału Wojsk Lądowych tejże uczelni. Każda grupa była badana inną ankietą. Celem badań było:

- * pogłębienie problematyki badawczej;
- * doskonalenie narzędzia badawczego;
- * zdobycie doświadczeń w prowadzeniu badań ankietowych.

Badania te spełniły swoje zadanie. Opinie i uwagi badanych ukierunkowały autora w formułowaniu pytań, przyczyniły się do opracowania jednej, uniwersalnej ankiety oraz pozwoliły ustalić optymalny sposób prowadzenia badań.

¹³⁰ „Metody i techniki badań społecznych”, wybór tekstów M. Malikowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 1984, s. 47.

Badania właściwe zostały przeprowadzone w trzech uczelniach wojskowych: AON, Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych i Wyższej Szkole Oficerskiej Inżynierii Wojskowej oraz w jednostkach wojskowych, w których autor obserwował ćwiczenia taktyczne. Badaniom zostali poddani wykładowcy uczelni, słuchacze II roku AON i dowódcy biorący udział w ćwiczeniach taktycznych. Badania słuchaczy zostały przeprowadzone pod koniec roku akademickiego – po dwóch latach studiów mogli oni ocenić nie tylko realizm kształcenia w jednostkach, w których pełnili służbę, ale i w akademii.

Wykładowcy, po otrzymaniu ankiet, mieli kilka dni na ich wypełnienie. Natomiast słuchacze wypełniali je w sali wykładowej w obecności autora, po szczegółowym instruktażu. Zajęło im to przeciętnie 1,5 godziny.

Dowódcy zaś biorący udział w ćwiczeniach taktycznych byli ankietowani po ich zakończeniu, w obecności autora, również po instruktażu.

Obserwacja ćwiczeń taktycznych była prowadzona podczas kontroli tych zajęć prowadzonych przez oficerów Zarządu Szkolenia Bojowego Sztabu Generalnego WP. Do przyjęcia takiego trybu postępowania zmusiła autora konieczność przebywania w czasie ćwiczeń w różnych miejscach w tym samym czasie, aby można było ocenić wszystkie elementy realizmu. W tym celu oficerowie kontrolujący ćwiczenia, po stosownym instruktażu, otrzymali arkusze obserwacji i nanosili na nie uwagi, wykonując jednocześnie swoje rutynowe czynności. Nie wypaczyło to procedury badawczej, ponieważ czynności te niemalże w całości pokrywały się z zagadnieniami ujętymi

w arkuszu obserwacji. Autor za każdym razem obserwował inny fragment ćwiczeń. W ten sposób zostało objętych obserwacją siedem ćwiczeń: cztery kompanijne i trzy batalionowe.

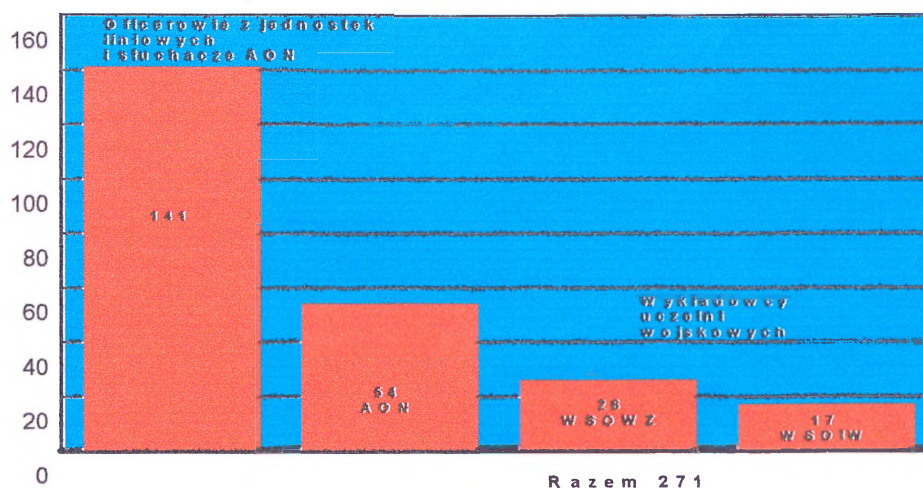
Analiza dokumentów obejmowała studiowanie dokumentacji ćwiczeń taktycznych oraz notatek służbowych z kontroli ćwiczeń taktycznych prowadzonych przez oficerów Zarządu Szkolenia Bojowego SG WP, a także omówienia wybranych ćwiczeń prowadzonych ze słuchaczami AON. Analizie została poddana dokumentacja wszystkich obserwowanych ćwiczeń oraz notatki z dziesięciu ćwiczeń taktycznych – kompanijnych i batalionowych – prowadzonych na przestrzeni 5 lat.

2.5. Charakterystyka badanej próby

Badaniami zostało objętych 271 oficerów:

- * 36,8% z Warszawskiego Okręgu Wojskowego;
- * 41% ze Śląskiego Okręgu Wojskowego;
- * 22% z Pomorskiego Okręgu Wojskowego;
- * 1,2% z Rodzajów Sił Zbrojnych.

141 ankietowanych to oficerowie z jednostek liniowych oraz słuchacze II roku studiów Wydziału Wojsk Lądowych AON, 107 zaś to wykładowcy uczelni wojskowych: 54 z AON, 26 – z WSOWZmech, a 17 z WSOIW (ryc. 9).

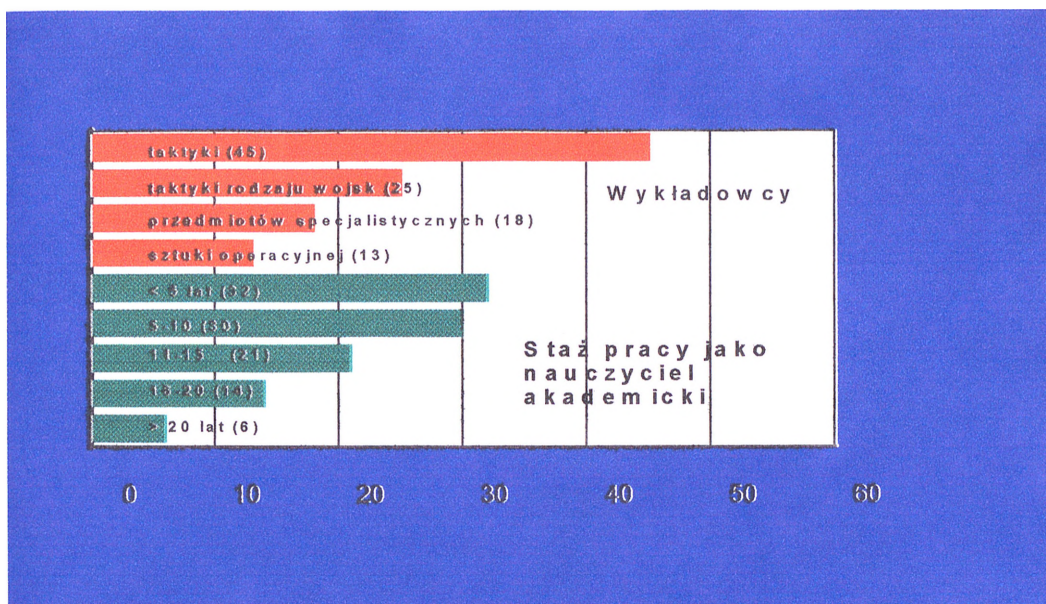


Ryc. 9. Liczebność badanej populacji

Wśród nauczycieli akademickich najwięcej było wykładowców taktyki ogólnej (45-ciu), następnie taktyki rodzajów wojsk (25), przedmiotów specjalistycznych (18) i sztuki operacyjnej (13). Ich staż dydaktyczny był następujący:

- * 32 z nich pracowało jako wykładowcy poniżej 5 lat;
- * 30 – w przedziale lat 5–10;
- * 21 – w przedziale lat 11–15;
- * 14 – w przedziale lat 16–20;
- * 6 – powyżej 20 lat (ryc. 10).

Ponieważ wcześniej pełnili oni obowiązki dowódców pododdziałów, byli predysponowani do tego, aby ocenić problematykę realizmu w kształceniu zarówno w uczelniach, jak i w jednostkach wojskowych.

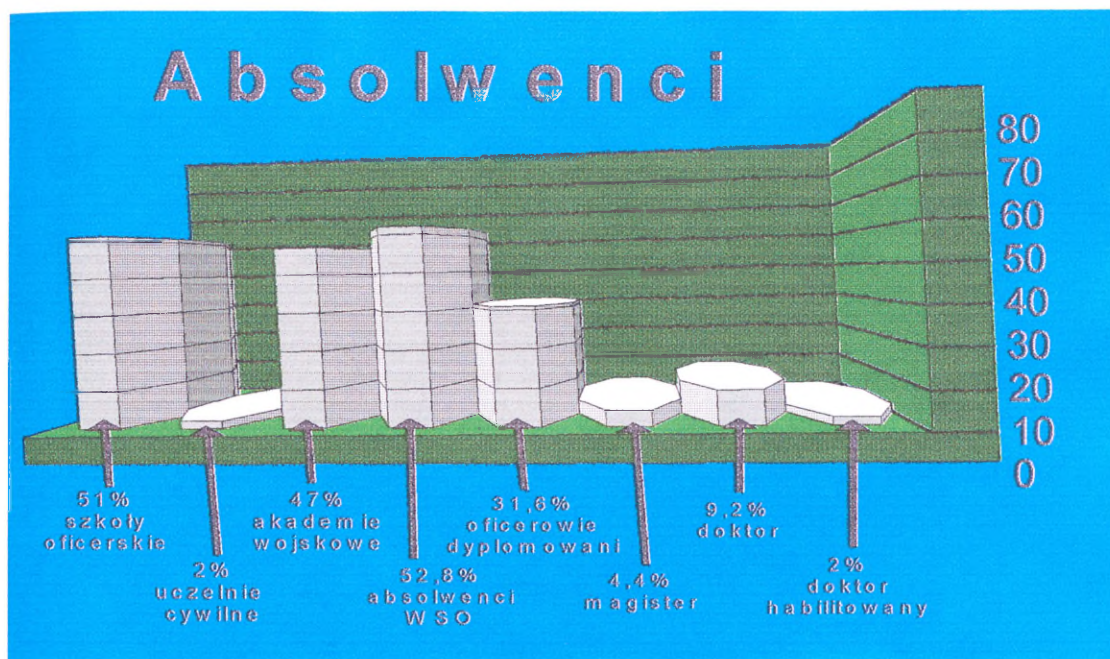


Ryc. 10. Charakterystyka nauczycieli akademickich

Również kompetentni do oceny realizmu w procesie nauczania w jednostkach byli oficerowie z jednostek liniowych i słuchacze AON. Większość z nich (91,5%) bezpośrednio uczestniczyła w tym procesie. Ponad 50% oficerów z racji zajmowanych stanowisk (dowódcy batalionów, szefowie sztabów) nie tylko uczestniczyło w ćwiczeniach taktycznych, ale i przygotowywało je (ćwiczenia kompanijne).

51% badanych było absolwentami szkół oficerskich, 47% – akademii wojskowych, a 2% – uczelni cywilnych. Wśród nich:

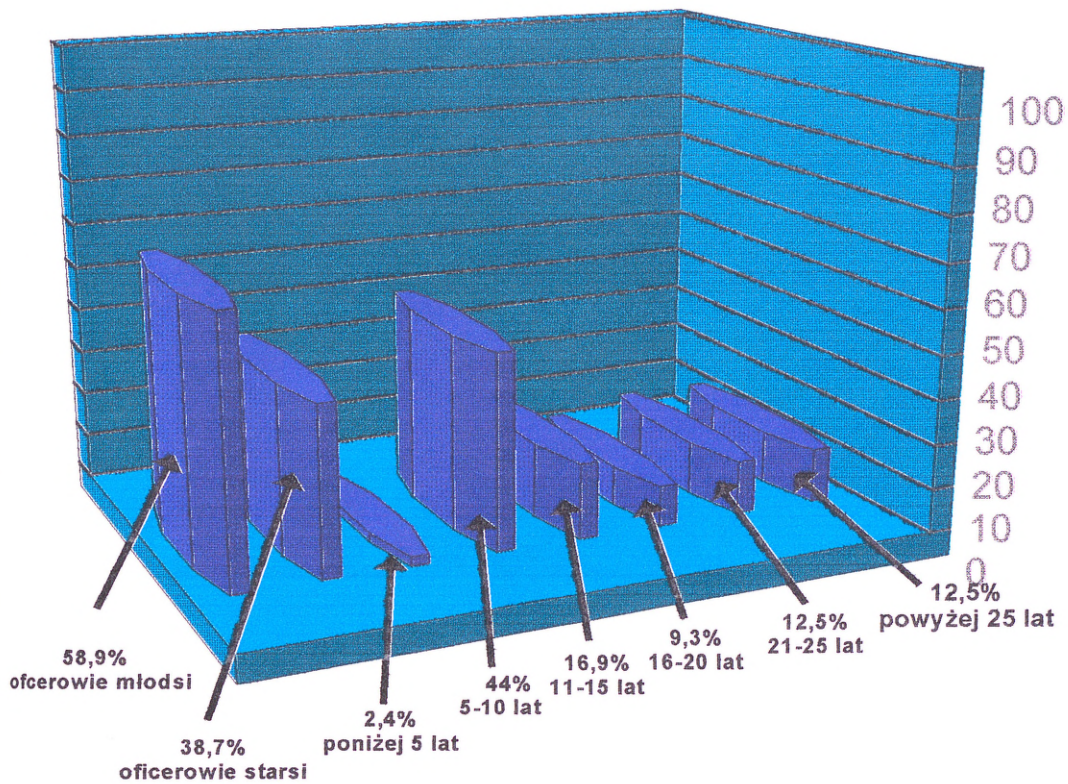
- * 31,6% – to oficerowie dyplomowani;
- * 4,4% – z tytułami magistra;
- * 9,2% – z tytułami doktorskimi;
- * 2% – to doktorzy habilitowani;
- * 52,8% - miało wykształcenie I stopnia (absolwenci WSO) (ryc. 11).



Ryc. 11. Charakterystyka wykształcenia badanych

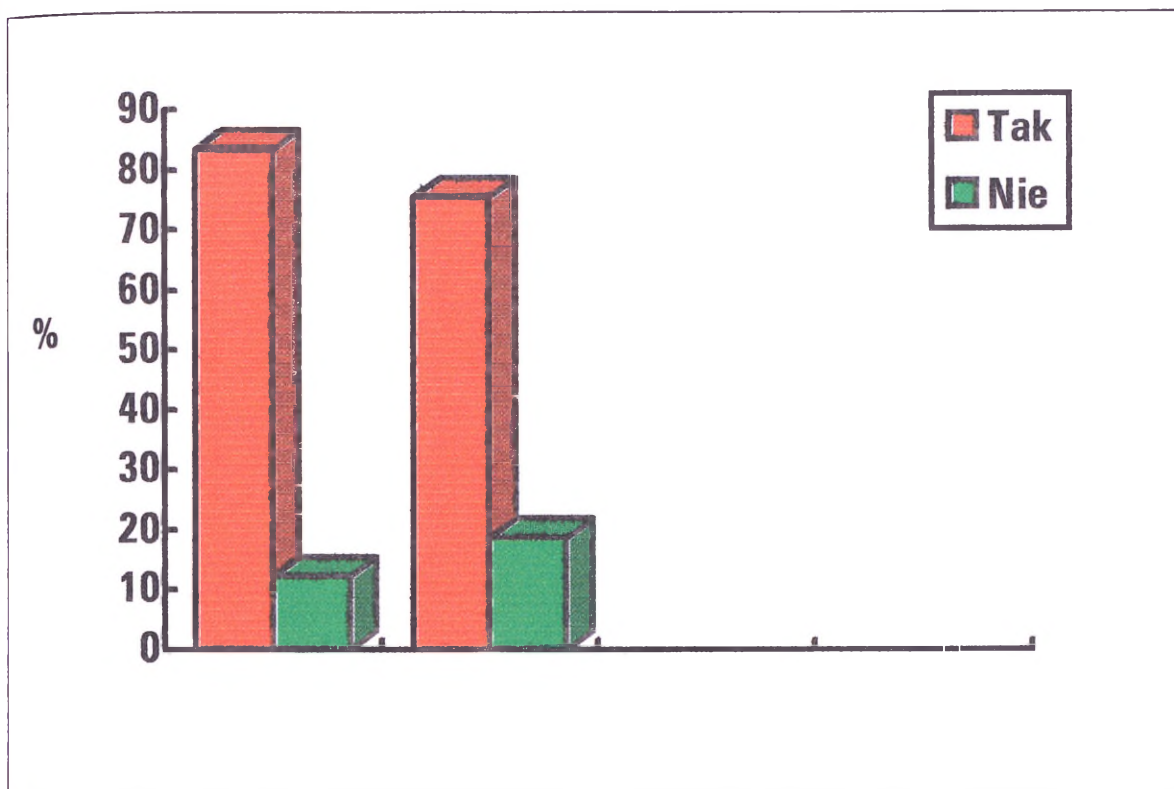
W badanej populacji było 58,9% oficerów młodszych, 38,7% – oficerów starszych. Jako żołnierze zawodowi przepracowali:

- * poniżej 5 – 24,4%;
- * w przedziale 5–10 lat – 44%;
- * w przedziale 11-15 lat – 16,9%;
- * w przedziale 16-20 lat – 9,3%;
- * w przedziale 21-25 lat – 12,5%;
- * powyżej 25 lat – 12,5% (ryc. 12).



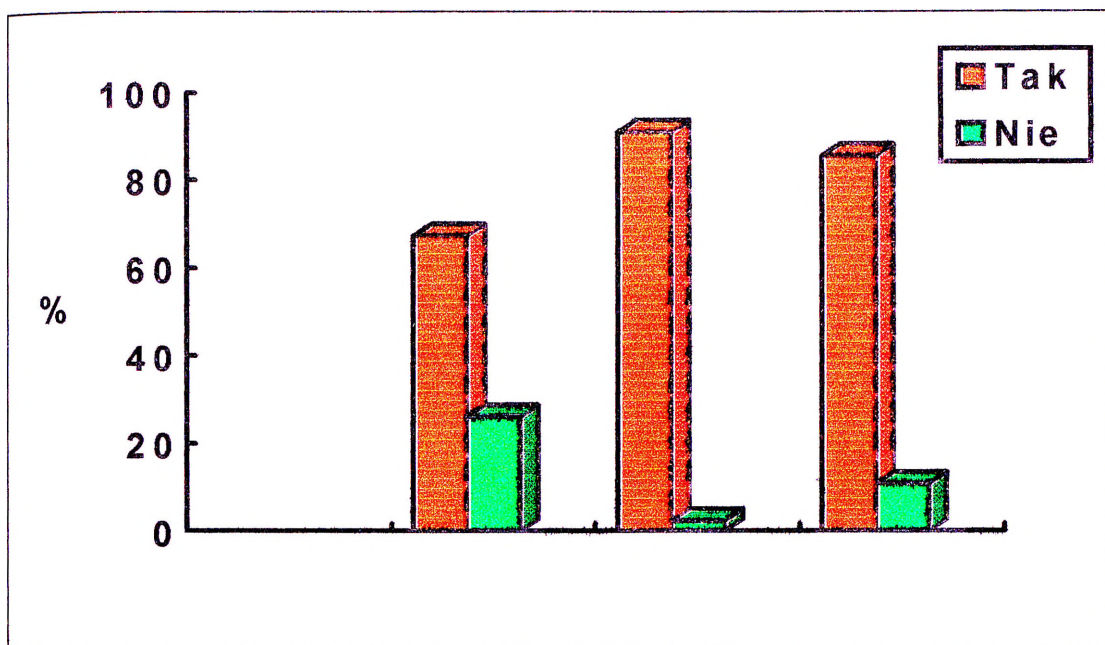
Ryc. 12. Staż pracy badanych

Większość badanych twierdziła, że zajmowane stanowisko służbowe odpowiada im i są z niego zadowoleni (ryc. 13).



Ryc. 13. Stosunek do zajmowanego stanowiska

W mniejszym stopniu wiążą oni z tym stanowiskiem dalszą karierę – tylko 65,7% oficerów jest skłonnych kontynuować pracę jako dowódcy lub wykładowcy, chociaż 91,3% twierdziło, że mają odpowiednie do tego predyspozycje. Również wielu badanych (85,5%) deklarowało chęć podnoszenia kwalifikacji (ryc. 14).



Ryc. 14. Kariera a predyspozycje

Z charakterystyki badanej próby można wywnioskować, że objęcie jej badaniami było uzasadnione, a zebrany materiał badawczy może być reprezentatywny dla innych jednostek i uczelni wojskowych.

ROZDZIAŁ III

POSTULOWANY I RZECZYWISTY REALIZM KSZTAŁCENIA WOJSK W ŚWIETLE BADAŃ

3.1. Stopień uświadomienia realizmu wśród kadry zawodowej

Realizm jest specyficznym zjawiskiem w kształceniu wojskowym. Prawie wszyscy badani (96,3%) oraz rozmówcy autora byli zgodni co do tego, że jest on niezbędny w procesie nauczania, a jednocześnie literatura na ten temat jest bardzo uboga i rozproszona. Wydany w 1959 r. podręcznik pt.: „Realizm w szkoleniu bojowym pododdziałów armii amerykańskiej” R.B. Rigga jako jedyny jest całkowicie poświęcony realizmowi. I chociaż zarzuca mu się „prymitywny naturalizm”, który wielu autorów neguje, jednak nie zmienia to faktu, że – mimo upływu lat – większość zawartych w nim postulatów jest aktualna do dziś.¹³¹

¹³¹ Między innymi A. Szramczenko, *op. cit.*, s. 63.

Natomiast niewielka liczba publikacji poświęconych temu zagadnieniu ogranicza się do realizmu w szkoleniu bojowym, co znacznie zawęża problem lub dotyczy tylko niektórych jego aspektów, przede wszystkim pozorowania pola walki.

Nic więc dziwnego, że niewiele ponad połowę badanych (56%) zetknęło się z tą literaturą, która przede wszystkim miała charakter publicystyczny (31%), a tylko 12,1% – naukowy. Przy czym jedynie 3,6% tej literatury obejmowało całą problematykę realizmu, natomiast aż 44% dotyczyło tylko niektórych jego aspektów. Ponadto, literatura ta dotyczyła jedynie pewnych przedmiotów nauczania (14,5% – przede wszystkim taktyki), była fragmentaryczna i nie uporządkowana (19% wypowiedzi).

Mimo to zadziwiający jest stan świadomości badanych. Indagowani bowiem o dążenie do urealniania zajęć stwierdzali najczęściej, że jest to:

- * konieczność podyktowana wymaganiami przyszłego pola walki – 80,6% odpowiedzi badanych oficerów;

- * obowiązek każdego żołnierza zawodowego. Taką opinię wyraziło 63,3% badanych;

- * szczególnie istotne w dobie restrukturyzacji i redukcji wojska. Tego zdania było 24,6% oficerów;

- * zbyteczne, niepotrzebnie absorbujące ludzi i sprzęt bojowy – to opinia zaledwie 2,8% badanych.

Równie optymistyczne – w kontekście przestudiowanej literatury – jest stwierdzenie aż 74,3% badanych, że w swojej działalności dydaktycznej

dokonało głębokiej analizy problematyki realizmu, a 76,6% podejmowało próby zwiększenia stopnia urealnienia prowadzonych przez siebie zajęć. Niestety, tylko 12,3% określiło, na czym te próby polegały. Sprowadzają się one do trzech kategorii. Jest to:

- * dążenie do wyegzekwowania „przysługującego” do zajęć zaopatrzenia materiałowego;

- * uwzględnianie w największym stopniu w zajęciach praktycznej działalności wojsk;

- * prowadzenie zajęć i ćwiczeń taktycznych na podstawie rzeczywistych decyzji ćwiczących dowódców pododdziałów. W tym przypadku badani oficerowie zwracali uwagę, że **takie próby podejmowali tylko wówczas, gdy zajęcia nie były kontrolowane.**

Nie koresponduje to w pewnym stopniu z twierdzeniem 41,5% badanych, którzy nie zaobserwowali w swoim otoczeniu zainteresowania problematyką realizmu. Wśród tych, którzy takie zainteresowanie dostrzegli, tylko 14,5% udzieliło odpowiedzi, na czym ono polegało. Odpowiedzi te można zaliczyć do dwóch kategorii:

- * dążenia do pogłębiania wiedzy teoretycznej i doskonalenia praktycznych umiejętności wdrażania zasad realizmu w życie;

- * poszukiwania sposobów najlepszego przygotowania żołnierzy do walki zbrojnej.

Realizm w kształceniu jest traktowany jako jedna z zasad.¹³² O potrzebie jej wyeksponowania spośród innych zasad opowiedziało się 81,4% badanych, uważając, że przyczyniłoby się to do lepszego przygotowania żołnierzy i pododdziałów do walki zbrojnej (92,3% badanych).

Tylko niecałe 11% badanych (10,9) uważa, że nie ma potrzeby wyodrębnienia problematyki realizmu w procesie kształcenia. Natomiast pozostali postulowali, aby wyodrębnić tę problematykę:

- * w grupach przedmiotów tematycznie zbliżonych do siebie (np. realizm w szkoleniu bojowym) – 35,5% wypowiedzi;

- * spośród wszystkich przedmiotów – 29,8% wypowiedzi;

- * w każdym przedmiocie oddzielnie – 24,2% wypowiedzi;

- * jako wiedzę ogólną, a jednocześnie w każdym przedmiocie – 14,5% wypowiedzi.

Suma wypowiedzi przekracza 100%, ponieważ niektórzy badani określili więcej niż jedną odpowiedź.

Rozkład tych odpowiedzi jest symptomatyczny dla wiedzy badanych na temat realizmu. Otóż dla 45,2% z nich realizm to **„zbliżenie warunków szkolenia do warunków panujących na polu walki, do metod i sposobów działania przeciwnika”**. 36,3% badanych uważa, że realizm to **„kształcenie rzeczywiście przebiegające, przygotowujące do konkretnego działania**

¹³² Zob. J. Bogusz „Dydaktyka wojskowa”, *op. cit.*, s. 131, J. Zakrzewski „Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej”, *op. cit.*, s. 92.

bez fałszu i fikcji". Natomiast 17,3% kadry określiło realizm jako **„dostosowanie programów nauczania, metod, form do rzeczywistych możliwości, to kształcenie oparte na realiach”**.

Pierwsza definicja przeważała u oficerów starszych i absolwentów akademii wojskowych. Druga i trzecia – u oficerów młodszych. Byli to przede wszystkim absolwenci WSO. Z dociekań autora wynika, że jest to uwarunkowane postrzeganiem problematyki realizmu przez oficerów starszych w szerszym wymiarze, przez pryzmat bogatszych doświadczeń dydaktycznych. Na oficerach młodszych natomiast wyciska piętno rzeczywistość szkoleniowa w jednostkach bojowych, nie zawsze pokrywająca się z oczekiwaniami i wyobrażeniami wyniesionymi ze szkoły oficerskiej.

Podobnie jest z uzasadnieniem, dlaczego kształcenie wojskowe powinno być realne. Dla 53,2% badanych musi ono być realne, **„aby przygotować żołnierzy do działania na polu walki w sytuacjach, jakie mogą tam zaistnieć, aby umieli oni podejmować wówczas decyzje na podstawie rzeczywistych danych”**. W drugiej grupie odpowiedzi (43,1% – przeważały wypowiedzi oficerów młodszych: dowódców kompanii i batalionów), kształcenie powinno być realne, **„aby przygotować żołnierzy do pracy na konkretnych stanowiskach w sposób metodyczny i fachowy”**.

Zarysowująca się zależność dojrzałości ocen realizmu od wykształcenia i stażu pracy została potwierdzona podczas oceny, co składa się na realizm zajęć (wykładu, ćwiczeń taktycznych itp.). Dla 52,8% bada-

nych (w tym aż 85% wykładowców akademickich) na realizm zajęć składa się „**łączenie teorii z praktyką, właściwy dobór metod, form szkolenia, uwzględnianie rzeczywistych możliwości przeciwnika**”.

W drugiej kategorii odpowiedzi (33,5%) realizm zajęć – to „**tworzenie warunków jak najbardziej zbliżonych do rzeczywistego pola walki**”, a w trzeciej (16,9% odpowiedzi) – to „**właściwe zaopatrzenie materia-
lowe zajęć, zwłaszcza w pomoce szkoleniowe**”.

Charakterystyczne przy tym jest to, że wiedzę na temat realizmu i sposobów wdrażania jego zasad w czasie zajęć badani uzyskali przede wszystkim podczas praktycznej działalności dydaktycznej (39% badanych), samodzielnego studiowania literatury (21%), studiów, kursów podnoszących kwalifikacje (21%) oraz w drodze wymiany doświadczeń (19%).

Ponadto wiedza o realizmie prowadzenia zajęć z przedmiotów, które były w kręgu zainteresowania badanych, była:

* w 50% przypadków fragmentaryczna, dotycząca jedynie niektórych aspektów realizmu;

* w 18,5% – zblokowana w jednym lub w kilku tematach;

* w 29% – nie była wyodrębniona w ogóle.

*

Zgromadzone w toku badań materiały oraz ich analiza pozwala stwierdzić, że:

* literatura poświęcona problematyce realizmu jest uboga, a przy tym rozproszona, nie uporządkowana: dotyczy przede wszystkim szkolenia bojowego;

* niewiele ponad połowę badanych zetknęło się z tą literaturą, chociaż 3/4 deklaruje zainteresowanie realizmem w swojej działalności;

* zasada realizmu nie jest wystarczająco postrzegana przez kadrę. Oznacza to, że powinna być wyeksponowana spośród innych zasad kształcenia. Przyczyniłoby się to do lepszego przygotowania żołnierzy do działania na polu walki;

* wśród badanych przeważa pogląd, że problematyka realizmu powinna być wyodrębniona w takich grupach przedmiotów tematycznie zbliżonych, jak np. realizm w szkoleniu bojowym czy ogólnowojskowym;

* tylko 1/4 badanych uważa, że dążenie do urealnienia zajęć jest szczególnie istotne w dobie restrukturyzacji wojska i ograniczeń finansowych. Pozwala bowiem zachować odpowiedni ich poziom, minimalizując skutki braków w zaopatrzeniu materiałowym;

* wiedza na temat realizmu jest zróżnicowana i nie oddaje jego istoty. Realizm jest najczęściej definiowany tylko w aspekcie szkolenia bojowego, bez wyraźnego określenia jego struktury oraz istoty stosowania;

* badani wiedzę o realizmie w niewielkim stopniu uzyskali w uczelniach, przede wszystkim zaś w toku własnej działalności dydaktycznej.

3.2. Czynniki warunkujące realizm w kształceniu wojskowym

Wśród czynników, które są niezbędne do urealnienia procesu kształcenia w uczelniach i jednostkach wojskowych, na pierwszym miejscu znalazło się **właściwe zaopatrzenie w środki dydaktyczne** (gabinety specjalistyczne, place ćwiczeń, тренаżery i środki pozorowania pola walki itp.). Opowiedziało się za nim 71,8% badanych. **Właściwe postawy osób uczestniczących w procesie kształcenia** to czynnik postrzegany przez 56% oficerów. Dalej – **klimat sprzyjający wszelkiej działalności zmierzającej do urealnienia zajęć** – 50,8% odpowiedzi oraz **wyodrębniona wiedza na temat realizmu i sposobów jego osiągnięcia** – 19,4% odpowiedzi.

Zwiększenie stopnia urealnienia zajęć w przekonaniu osób badanych wymaga:

- * pomnażania liczby technicznych środków wykorzystywanych w czasie zajęć (trajnerzy, środki pozorowania itp.) – 68,5% odpowiedzi;

- * stałego pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności związanych z urealnieniem zajęć – 60,9% odpowiedzi;

- * wszechstronniejszego rozumienia przez przełożonych i osoby kontrolujące zajęcia istoty realizmu w kształceniu wojskowym – 28,2% odpowiedzi;

- * przeciwdziałania dążeniom do zbyt krytycznej oceny oficerów podejmujących próby przestrzegania zasad realizmu podczas zajęć – 25% odpowiedzi;

* z utrudnieniami w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć – 23% odpowiedzi.

W większości krajów, w tym i w bogatych, następuje systematyczne ograniczanie wydatków na cele wojskowe. W naszym kraju proces ten jest chyba najbardziej odczuwalny. Badani oficerowie twierdzą zatem, że zwiększenie stopnia urealnienia zajęć, bez dodatkowych nakładów finansowych, wymaga:

* modyfikacji metod nauczania – 43,5% odpowiedzi;

* zmian w postawach, mentalności wszystkich uczestników procesu kształcenia – 42,3% odpowiedzi;

* doskonalenia treści nauczania – 37,9% odpowiedzi;

* lepszego przygotowania kadry dydaktycznej i dowódców w dziedzinie wiedzy o realizmie i sposobach jego osiągnięcia w czasie zajęć – 31,9% odpowiedzi;

* takiego zmniejszania obciążeń zajęciami, aby więcej czasu można było przeznaczać na przygotowanie się do nich – 29% odpowiedzi;

* wykorzystania w większym stopniu trenerów, symulatorów itp. do nauczania praktycznych umiejętności – 27,5% odpowiedzi;

* tworzenie specjalistycznych ośrodków szkolenia, np. do nauki walki w mieście, w górach itp. – 24,6% odpowiedzi.

Charakterystyczny jest tutaj prawie jednakowy pogląd badanych – zarówno młodszej kadry dowódczej, jak i nauczycieli akademickich, iż w dobie ograniczeń finansowych ciężar działań zmierzających do ureal-

nienia kształcenia należy przenieść na zmianę treści i metod nauczania oraz na doskonalenie umiejętności kadry zawodowej.

Ta zgodność w poglądach panuje również w ocenie przedsięwzięć, jakie służą urealnieniu ćwiczeń taktycznych. W kolejności badani oficerowie wymieniali:

- * pozorowanie działań przeciwnika, sąsiadów, elementów wsparcia i logistycznego zabezpieczenia działań bojowych, efektów akustycznych, wizualnych itp., charakterystycznych dla przyszłego pola walki; grozy pola walki, porażen fizycznych i psychicznych, strat w sprzęcie bojowym – 64,9% odpowiedzi;

- * tworzenie sytuacji bojowych zmuszających ćwiczących do stawiania i wykonywania określonych zadań, wywołujących pożądane reakcje, stany emocjonalne – 58,9% odpowiedzi;

- * prowadzenie zajęć w różnych porach roku, doby, w różnych warunkach atmosferycznych – 56,5% odpowiedzi;

- * prowadzenie zajęć z zachowaniem ciągłości sytuacji bojowych, obiegu informacji, dokumentów bojowych itp., z etatową obsadą, z wykorzystaniem sprzętu bojowego, z realizacją wszystkich przedsięwzięć natury logistycznej – 53,6% odpowiedzi.

Biorąc pod uwagę ćwiczenia taktyczne i cele, jakie są przed nimi stawiane, wszystkie wymienione czynniki są równoważne. Niepokój budzi jednak to, że w każdym z nich ponad 30% kadry – zarówno młodszej, jak i

starszej, dowódców i nauczycieli akademickich – **nie dostrzega potrzeby ich uwzględniania.**

Aż 3/4 badanych oficerów dokonało analizy problemu realizmu i podejmowało próby zwiększenia stopnia urealnienia planowanych lub prowadzonych przez siebie zajęć – 80,2% z nich czyniło to **z własnej inicjatywy**, a tylko 29,8% z obowiązku służbowego lub z inspiracji przełożonych – 19% badanych.

Ponad 54% badanych oficerów podejmując próby urealnienia zajęć napotkało na zbyt wiele obiektywnych trudności. Były to najczęściej brak funduszy i ograniczona liczba środków pozorowania pola walki itp. 26,2% było zdanych wyłącznie na siebie, co więcej – 21% spotykało się z utrudnieniami ze strony otoczenia, obojętnością (19,8%), a nawet niechęcią, brakiem zrozumienia (10,1%), zdziwieniem (9,7%). Tylko 11,3% badanych twierdziło, że podejmowana przez nich inicjatywa spotykała się z aprobatą i uznaniem otoczenia. Mimo to 50,4% badanej kadry podało, że w swojej działalności dydaktycznej zwracało uwagę na znaczenie realizmu w przygotowaniu żołnierzy i pododdziałów do walki zbrojnej przy każdej sposobności. 41,1% czyniło to wówczas, gdy było to konieczne, a 7,3% – sporadycznie. Tylko 0,4% badanych nie widziało potrzeby mówienia o znaczeniu realizmu, a 2,4% nie czyniło tego w ogóle.

W swojej działalności dydaktycznej badani poświęciliby problematyce realizmu więcej czasu i uwagi, gdyby:

* mieli pełne zaopatrzenie w środki dydaktyczne (trenażery, gabinety specjalistyczne, środki pozorowania pola walki itp.) – 60,1% odpowiedzi;

* dysponowali większą swobodą w doborze treści i metod nauczania – 55,2% odpowiedzi;

* ich wysiłek był zauważony i doceniony przez przełożonych – 53% odpowiedzi;

* nie dopuszczano do powstawania psychozy wypadku nadzwyczajnego – 35,9% odpowiedzi;

* stosunek przełożonych do wszelkich innowacji był bardziej konstruktywny – 27% odpowiedzi;

* problematyka realizmu zyskała większą rangę w procesie kształcenia – 21% odpowiedzi;

* mieli możliwość pogłębiania wiedzy o realizmie i sposobach jego osiągnięcia w czasie zajęć – 14,5% odpowiedzi.

Przedstawiona hierarchia problemów jest jednakowa w uczelniach i jednostkach wojskowych, z tym że do pełnego zaopatrzenia w środki dydaktyczne większą wagę przywiązywali dowódcy pododdziałów. Wynika to z lepszego wyposażenia uczelni w środki dydaktyczne i większych możliwości korzystania z nich. Potwierdziły to wypowiedzi badanych, dla których środki dydaktyczne w miejscu pracy (uczelni, jednostce wojskowej):

* są dostępne i mogą z nich korzystać – 47,6% odpowiedzi, jednak nie otrzymują ich w ilościach niezbędnych do osiągnięcia realizmu podczas zajęć – 68,1% odpowiedzi;

* wykorzystują je przy każdej okazji, w pełnym zakresie – 45,5% odpowiedzi.

Większość badanych (90,3%) dostrzega przy tym potrzebę konstruowania nowych środków dydaktycznych, gdyż stosowane obecnie nie w pełni odpowiadają wymaganiom realizmu (56,4% odpowiedzi).

*

Z przeprowadzonej analizy zgromadzonych w toku badań materiałów wynika, że **do czynników warunkujących urealnienie procesu kształcenia w uczelniach i jednostkach wojskowych zaliczyć możemy:**

* właściwe, zapewniające zrealizowanie zakładanych celów zajęć, zaopatrzenie w środki dydaktyczne;

* odpowiednia postawa wobec realizmu w osób uczestniczących w procesie kształcenia - nauczających i nauczanych;

* tworzenie klimatu sprzyjającego wszelkiej działalności innowacyjnej, która zmierza do urealnienia zajęć;

* udane próby wyodrębnienia wiedzy na temat realizmu i sposobów jego osiągania podczas zajęć.

Niestety, nie wszystkie omówione czynniki występują w pełnym zakresie w uczelniach i w jednostkach. Zdecydowanie jednak lepsza sytuacja jest w uczelniach.

Największym mankamentem jest zaopatrzenie w środki dydaktyczne, których jest coraz mniej. Istnieje przy tym niepokojące zjawisko **niewykorzystywania tych środków w pełni nawet w sytuacjach, gdy są one dostępne**. Z przeprowadzonych sondaży wynika, że dzieje się tak przede wszystkim w jednostkach wojskowych, a przyczynami są: zbyt mało czasu na przygotowanie się osobiste dowódców i instruktorów do pracy z wykorzystaniem określonego środka dydaktycznego oraz przygotowanie samego urzędnika, a także słaba znajomość zasad obsługiwanego. Umiejętność użycia środków dydaktycznych powinni wynieść absolwenci z uczelni.

Nie zadowolają również postawy uczestników procesu kształcenia wobec realizmu, a także klimat wokół niego. Organizatorzy działalności dydaktycznej najczęściej pozostają obojętni wobec tych czynników. Nierzadko osoby podejmujące próby urealnienia zajęć spotykają się z niechęcią, brakiem zrozumienia. Co więcej, dążenie do urealnienia zajęć, chociaż traktowane jako wymóg przyszłego pola walki, jako obowiązek służbowy - jest odbierane jako utrudnienie w przygotowaniu i przeprowadzeniu zajęć, jako możliwość uzyskania gorszej oceny, a nawet spotkania się z brakiem zrozumienia u przełożonych, osób kontrolujących.

Niedoceniana jest przy tym wiedza o realizmie i sposobach jego osiągnięcia podczas zajęć, chociaż dostrzega się potrzebę lepszego przygotowania kadry dydaktycznej i dowódczej w tej dziedzinie.

Możliwość poprawy istniejącego stanu rzeczy wiąże się z lepszym zaopatrzeniem w środki dydaktyczne, zmianą postaw uczestników procesu

kształcenia, a także klimatu wokół realizmu oraz większą swobodą w doborze treści i metod nauczania.

3. 3. Ćwiczenia taktyczne jako płaszczyzna obiektywizacji zasad realizmu

Ćwiczenia taktyczne można uznać za płaszczyznę obiektywizacji zasady realizmu, bowiem „stanowią zasadniczą formę szkolenia wojsk w warunkach maksymalnie zbliżonych do warunków współczesnego pola walki”.¹³³

Ponadto „Ćwiczenia taktyczne i operacyjne stanowią formę kształcenia bezpośredniego przygotowującą dowódców, sztaby i wojska do działań bojowych. Stąd też każde z ćwiczeń powinno być tak przygotowane i prowadzone, aby w najwyższym stopniu odzwierciedlało przewidywany (hipotetyczny) obraz pola walki, a jednocześnie umożliwiała ćwiczącym działanie w warunkach zbliżonych do przewidywanych w zakładanych warunkach. W kontekście powyższego możemy określić, że zasada realizmu ćwiczeń polega na maksymalnym zbliżeniu (upodobnieniu) koncepcji i warunków ćwiczeń do rzeczywistych warunków przewidywanego pola walki”.¹³⁴

¹³³ „Instrukcja o organizowaniu i prowadzeniu ćwiczeń taktycznych”, MON, W-wa 1980, s. 7.

¹³⁴ B. Szulc (kierownik zespołu) „Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych i operacyjnych w wojskach lądowych”, AON, W-wa 1993, s. 14.

Podczas ćwiczeń taktycznych należy dążyć do największego stopnia ich urealnienia. Z tą tezą zgodziło się 96,8% badanych. Jednomyślności tej brakowało przy określeniu przedsięwzięć służących urealnieniu ćwiczeń. Autor przedsięwzięcia te podzielił na cztery równoważne – tzn. mające taki sam wpływ i równie niezbędne w ćwiczeniach – kategorie:

1) prowadzenie zajęć w różnych porach roku, doby, w różnych warunkach atmosferycznych – 56,5% odpowiedzi;

2) prowadzenie zajęć z zachowaniem ciągłości sytuacji bojowych, obiegu informacji, dokumentów bojowych itp., z etatową obsadą, z wykorzystaniem sprzętu bojowego, z realizacją wszystkich przedsięwzięć natury logistycznej – 53,6% odpowiedzi;

3) tworzenie sytuacji bojowych zmuszających ćwiczących do stawiania i wykonywania określonych zadań, wywołujących pożądane reakcje, stany emocjonalne – 58,9% odpowiedzi;

4) pozorowanie działań przeciwnika, sąsiadów, elementów wsparcia i logistycznego zabezpieczenia działań bojowych, efektów akustycznych, wizualnych itp., charakterystycznych dla przyszłego pola walki, grozy pola walki, porażen fizycznych i psychicznych, strat w sprzęcie bojowym – 64,9% odpowiedzi.

Taki układ odpowiedzi dowodzi, że **ponad 1/3 badanych nie jest w stanie wymienić wszystkich przedsięwzięć służących urealnieniu ćwiczeń taktycznych**. Jeszcze większe problemy wystąpiły wówczas, gdy badani odpowiadali na to pytanie „z głowy”, nie znając kategorii przedstawionych

przez autora. Natomiast wyraźnie więcej odpowiedzi kategorii czwartej potwierdza wcześniej postawioną tezę, że realizm w szkoleniu jest najczęściej utożsamiany z pozorowaniem pola walki.

Dążenie do największego stopnia urealnienia ćwiczeń polega na zachowaniu w nich struktury realizmu, na którą – w przypadku właśnie ćwiczeń – składa się realizm:

- * środków dydaktycznych i środowiska, w którym ćwiczenia przebiegają;

- * działania kierownictwa ćwiczeń;

- * działania ćwiczących;

- * pozorowania pola walki;

- * zaopatrzenia materiałowego.

Do oceny stopnia występowania tych elementów posłużyła analiza dokumentacji ćwiczeń taktycznych, notatek służbowych z ich kontroli oraz obserwacja. Podczas prowadzenia obserwacji posłużono się 3-stopniową skalą oceny: 3 pkt. – gdy występowały wszystkie elementy realizmu, 2 pkt. – gdy stanowiły 75% i 1 pkt – za 50% elementów.

Realizm środowiska i użytych środków dydaktycznych

Ćwiczenia taktyczne były prowadzone wyłącznie na poligonach, co z góry wykluczało możliwość przygotowania żołnierzy i pododdziałów do działania w zróżnicowanym terenie. Organizowanie ćwiczeń od lat na tych samych poligonach jest powodem rutyny przejawiającej się w prowadzeniu tych

samych zagadnień w tych samych miejscach, według tych samych konseptów. „Łatwo można było dostrzec, nawet dla mniej sprawnego taktyka, że 60–70% pasów działania dywizji i pułków to teren trudno dostępny, niedogodny do rozwijania działań zaczepnych. Zatem nieuzasadnione było organizowanie obrony w systemie równomiernie rozłożonych kompanijnych punktów oporu i batalionowych rejonów obrony”.¹³⁵

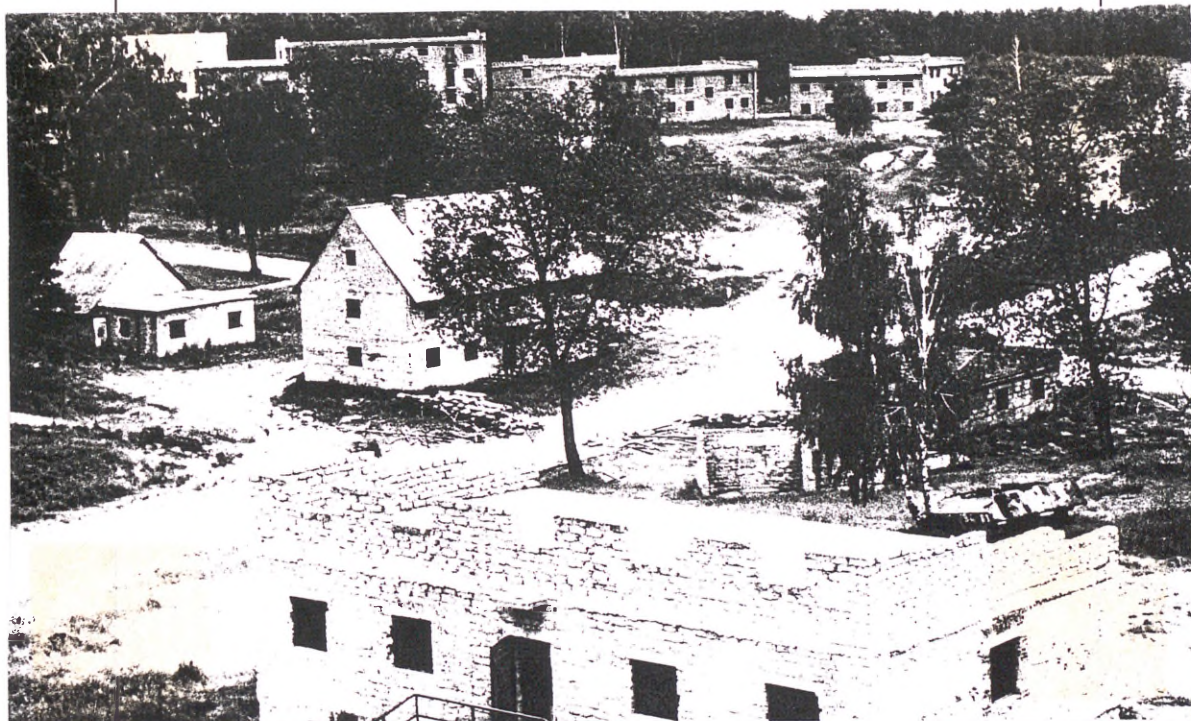
W efekcie tego są na poligonach miejsca, w których wykonywanie fortyfikacyjnej rozbudowy terenu jest iluzoryczne, ponieważ są tam już gotowe stanowiska obronne albo wystarczy poprawić te, które wcześniej ćwiczące pododdziały niedokładnie po sobie zasypały. W rezultacie od lat pozostają te same dozory, pasy i sektory ognia, miejsca ustawienia pól tarczowych, stanowiska ogniowe i punkty dowódczo–obserwacyjne.

Wyposażenie strzelnic i pasów taktycznych w środki dydaktyczne jest ubogie, a na dodatek nie w pełni wykorzystywane. Przykładem może być system sterowania infrastrukturą strzelnicy czołgowej ŚNIEŻKA. Jest on niechętnie używany podczas ćwiczeń, ponieważ ... komputer jest bezstronny i rejestruje tylko faktyczne trafienia celów.

Nie stosuje się żadnych środków pozwalających zobrazować sprzęt bojowy przeciwnika. Jedynym wyróżnikiem, sprzętu „npla” jest niebieski (biały) pas malowany na transporterach, czołgach czy hełmach żołnierzy pozorujących przeciwnika.

¹³⁵ L. Komornicki „Wnioski szkoleniowe po ćwiczeniach „Wrzesień–93”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 10 z 1993 r., s. 5.

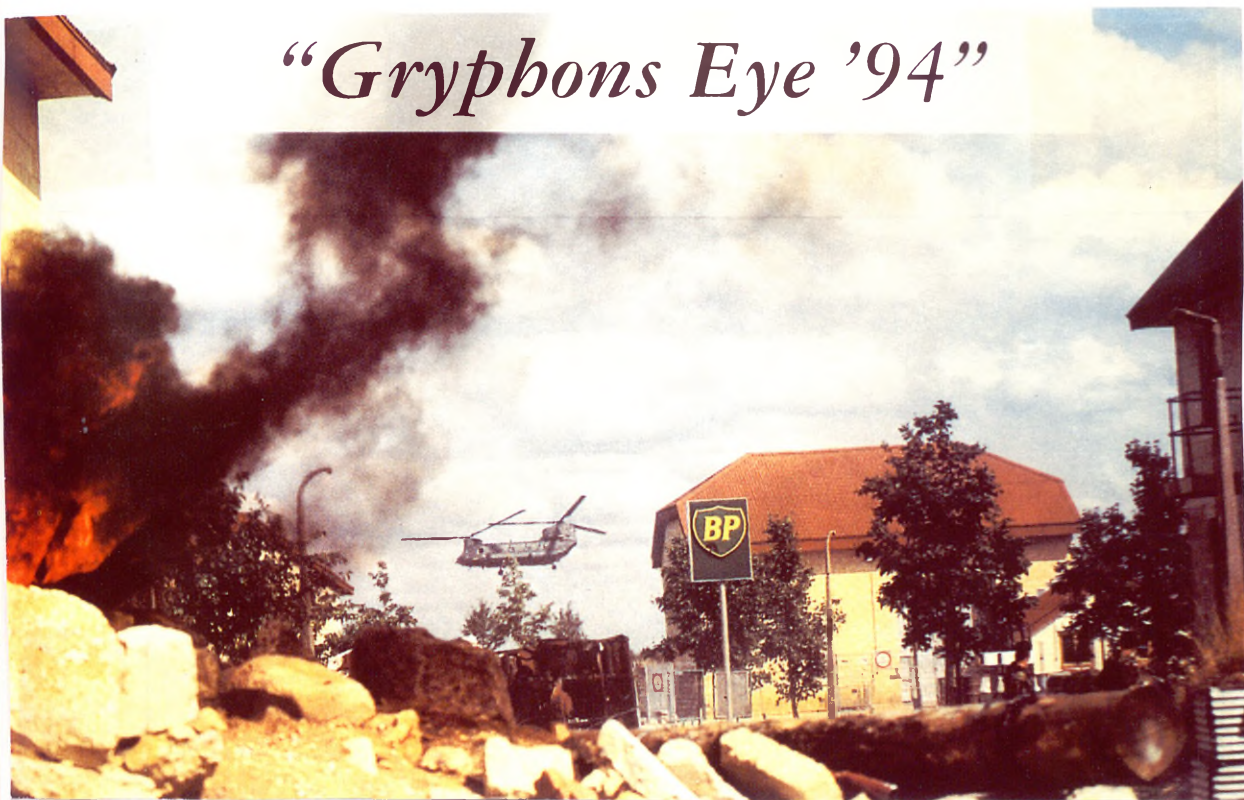
Nawet specjalistyczny ośrodek szkolenia pododdziałów, przygotowujący do walki w mieście, na poligonie WĘDRZYN również nie odpowiada wymaganiom realizmu. Wygląd zewnętrzny „miasta” – ulic, budynków i innych urządzeń infrastruktury miejskiej jedynie w niewielkim stopniu przypomina rzeczywisty teren zurbanizowany (ryc. 15).



Rys. 15. Widok na COZ Wędrzyn

Zupełnie inaczej wygląda brytyjski ośrodek szkolenia do walki w mieście, zbudowany na poligonie w miejscowości Salisbury (ryc. 16). W bardziej realnych warunkach prowadzi się też szkolenie.¹³⁶

“Gryphons Eye '94”



Rys. 16. Fragment ośrodka szkolenia na poligonie w Salisbury (foto – Fernand Domange „VOX”)

O wartości realnego przygotowania dowódców i żołnierzy do działania w mieście dobitnie świadczy szturm rosyjskich czołgów na stolicę Czeczenii Grozny bez wsparcia piechoty. Wojska rosyjskie poniosły dotkliwe straty, bo nie były przygotowane do walk w terenie zurbanizowanym (choć

¹³⁶ Zob. Volker Grub „W drzwiach”, „Wehrausbildung” nr 5 z 1992 r.

nie można wykluczyć, że sama decyzja o szturmie miała podłoże polityczne).

Z wielu względów „jesteśmy skazani” na prowadzenie ćwiczeń taktycznych wyłącznie na poligonach i dlatego powinny one być coraz lepiej wyposażone w środki dydaktyczne, które eliminowałyby lub ograniczały możliwość prowadzenia zajęć w niezmiennych od lat warunkach.

Realizm działania kierownictwa ćwiczeń

Podczas oceny realizmu działania kierownictwa ćwiczeń szczególną uwagę zwracano na:

- * działanie zgodne z przyjętymi zasadami taktyki i sztuki operacyjnej;
- * „podgrywanie” działania sztabów i wojsk szczebla nadrzędnego, sąsiadów i elementów wsparcia.

Do największych mankamentów należał brak ciągłości działań bojowych oraz dynamiki ich prowadzenia. „Powszechnie znana jest zasada ciągłości działań bojowych. Wynika z niej konieczność przygotowania się walczących wojsk do prowadzenia walki zarówno w dzień, jak i w nocy. Wydawałoby się, że jest to oczywiste, a ćwiczący w procesie planowania i organizowania walki powinni rozstrzygać równoległe problemy adekwatne dla obu części doby. W praktyce istnieje jednak sztuczny podział, którego nie uniknęli i ćwiczący, w którym eksponuje się walkę dzienną, a zupełnie zapomina o nocnej. Tę ostatnią „dorabia się” tylko na wyraźną interwencję. Konsekwencją takiego stanu jest brak określania koncepcji walki w nocy i

opracowywania stosownych dokumentów bojowych oraz beztraska o zabezpieczenie materiałowe działań. Brak nawyków i umiejętności sprawia, iż oznakowanie kierunków i rubieży wymaga nie rutynowych, a nadzwyczajnych zabiegów. Pododdziały bowiem nie posiadają w swoim wyposażeniu prostych zestawów oświetleniowych”.¹³⁷

Brak dynamiki w rozgrywanych sytuacjach taktycznych powodował „przeciąganie ich” w czasie i w konsekwencji na dalszy plan schodziły zagadnienia związane z odtwarzaniem gotowości bojowej, zaopatrywaniem w materiały pędne i amunicję, itp.

W ćwiczeniach w ogóle nie były uwzględniane elementy walki elektronicznej, psychologicznej i propagandowej. Jest to zjawisko niepokojące w zestawieniu z doświadczeniami wojny w Zatoce Perskiej.

Nagminne było kurczowe trzymanie się przyjętego scenariusza ćwiczeń, brak elastyczności w zmianie sytuacji dydaktycznych. „Pokutują bowiem pewne nawyki sprawdzające się najczęściej do:

- * naginania decyzji ćwiczących dowódców do wcześniej opracowanego planu (schematu) działania wojsk;

- * ustalenia miejsca, z którego powinni dowodzić dowódcy w danym momencie ćwiczeń;

¹³⁷ L. Komornicki, *op. cit.*, s. 7.

* przyjmowania za właściwe rozwiązań ustalonych przez kierownictwo ćwiczeń i rozmieszczanie elementów ugrupowania bojowego ćwiczących wojsk w terenie zgodnie z nimi”.¹³⁸

Nie przestrzegane były również zasady obiegu dokumentów bojowych, ciągłości i skrytości dowodzenia oraz utrzymywania łączności, a także zasady taktycznego działania wojsk, na które zbyt duży wpływ wywierają warunki bezpieczeństwa. „Widmo” wypadku nadzwyczajnego jest źródłem asekuranckich postaw, usprawiedliwiających odstępstwa od zasad działania taktycznego. „W czasie realizowania tych zadań wszystkie zamierzenia organizacyjne miały na celu – i słusznie – bezpieczeństwo. Z tego też względu nie liczyło się zupełnie działanie taktyczne”.¹³⁹

W dokumentacji ćwiczeń „podgrywanie” działania sztabów i wojsk szczebla nadrzędnego, sąsiadów i elementów wsparcia było opracowane poprawnie, zgodnie z obowiązującymi zasadami. Jednakże w praktycznym działaniu przedsięwzięcia te najczęściej schodziły na dalszy plan i miały niewielki wpływ na przebieg ćwiczeń, gdyż uwaga osób wchodzących w skład kierownictwa ćwiczeń koncentrowała się na ćwiczących pododdziałach i dążeniu do zrealizowania przyjętych zagadnień.

Realizm działania ćwiczących

Ocena działania ćwiczących sztabów i pododdziałów obejmowała:

¹³⁸ R. Dysarz „Refleksje z pewnych ćwiczeń”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 1 z 1994 r., s. 11.

¹³⁹ Tamże, s. 10.

- * przestrzeganie zasad prowadzenia walki i zachowanie bojowe;
- * terminowość i umiejętność dowodzenia wojskami;
- * miejsce pracy oraz wyposażenie żołnierzy i sztabów.

Jednym z zasadniczych celów ćwiczeń taktycznych jest nauczenie ćwiczących zasad prowadzenia walki. Temu zagadnieniu należy więc poświęcić najwięcej uwagi.

Niestety, w praktycznym działaniu najczęściej popełniane „wykroczenia” dotyczyły właśnie zasad prowadzenia walki, wpływając negatywnie nie tylko na umiejętności ćwiczących, ale i na inne zagadnienia. „Decyzje i sposoby działania miały najczęściej charakter schematyczny i nie przystawały do warunków wynikających z ducha nowej doktryny wojennej”.¹⁴⁰ Do powtarzających się w ocenie każdego ćwiczenia uwag należy zaliczyć:

- * nieuwzględnianie w podejmowanych decyzjach informacji uzyskiwanych przez elementy rozpoznawcze;
- * pobieżne traktowanie współdziałania z sąsiadami i środkami przydzielonymi – zarówno w aspekcie ogniowym, jak i taktycznym;
- * słaba łączność między ćwiczącymi pododdziałami, zwłaszcza różnych rodzajów wojsk, wynikająca nie tylko z jakości sprzętu technicznego, ale i nieprzestrzegania zasad jej organizowania i utrzymywania;

¹⁴⁰ L. Komornicki, *op. cit.*, s. 9.

* pomijanie zagadnień logistycznego zabezpieczenia działań, co eliminuje praktycznie szkolenie pododdziałów logistycznych we współdziałaniu z pododdziałami zmechanizowanymi i pancernymi;

* nieprzestrzeganie zasad maskowania działań i sprzętu bojowego.

Bardzo duży wpływ ma na to nie zachowanie w tajemnicy koncepcji ćwiczeń. „Z obserwacji ćwiczeń oraz z danych uzyskanych przez samych ćwiczących (z badań ankietowych) wynika, że ćwiczący uzyskują informacje o treści ćwiczenia z jednej strony od niektórych niesumiennych pracowników sztabu wyższego szczebla lub przedstawicieli aparatu kierowniczorozjemczego, z drugiej zaś – w drodze własnej, nieraz intensywnej działalności wywiadowczej”.¹⁴¹

Znajomość przez ćwiczących koncepcji ćwiczeń wpływa negatywnie na doskonalenie umiejętności dowodzenia wojskami, dowódcy bowiem koncentrują uwagę na prowadzeniu działań, „po macoszemu” traktując ich przygotowanie: opracowanie decyzji, postawienie zadań bojowych itp. Oto przykład: „zadania dotyczące strzelania dowódca otrzymał o godz. 3.00, a o godz. 5.00 batalion piechoty ze środkami wzmocnienia już strzelał. Nie mógł on zorganizować w tym czasie strzelania, a mimo to batalion wykonał zadanie i to na ocenę dobrą. Wniosek jest prosty – dowódca wcześniej znał zadanie i strzelanie organizował w dzień poprzedzający je, skupiając uwagę na tym fragmencie ćwiczeń, a nie na opracowywaniu

¹⁴¹ J. Zakrzewski, *op. cit.*, s. 104.

decyzji taktycznych i dowodzeniu pozostałymi elementami ugrupowania bojowego.¹⁴²

Takie przypadki są nagminne. Prowadzą w efekcie do absurdalnych sytuacji – jedną z nich obserwował autor. W pochmurną noc pododdziały, po załamaniu natarcia „przeciwnika”, przeszły do pościgu. Na stanowisku dowódczo–obserwacyjnym dowódca dywizji ponaglał dowódcę ćwiczącego pułku – „Meldować”. Ten obserwował przedpole, z rzadka oświetlone nabojami oświetlającymi i wystrzałami z wozów bojowych, i meldował o położeniu pododdziałów własnych i przeciwnika, chociaż w żaden sposób nie mógł ich widzieć, a z meldunków podwładnych nic nie wynikało. Meldunki satysfakcjonowały dowódcę dywizji, chociaż wszyscy wokół zdawali sobie sprawę, że jest to fikcja. W tym momencie pododdziały wykonywały już znane sobie zadanie i dowódca pułku praktycznie nie miał żadnego wpływu na ich działanie. Najwyżej mógł „pofantazjować” sobie na użytek przełożonego.

W ćwiczeniach na ogół przestrzegano zasad zachowania bojowego i wyposażenia żołnierzy. Widoczna natomiast była tendencja do unikania tego przez dowódców wszystkich szczebli, zwłaszcza oficerów sztabów. Nagminny był widok „kręcących się” i nieprzestrzegających zasad bojowego zachowania się żołnierzy z pododdziałów zabezpieczenia (łącznicy, kierowcy itp.) oraz jeżdżących w ugrupowaniu bojowym pojazdów osób kontrolujących i kierownictwa ćwiczeń.

¹⁴² R. Dysarz, *op. cit.*, s.10.

Realizm sytuacji dydaktycznych

Opracowane do ćwiczeń sytuacje dydaktyczne były realne, adekwatne do zakładanych celów nauczania. Jednak rzadko realizowano je w pełnym wymiarze, tym bardziej że zakładane wcześniej ograniczenia z góry wykluczały taką możliwość. Na przykład ograniczenia czasowe najczęściej nie pozwalały na całkowitą rozbudowę fortyfikacyjną terenu, a braki w zapotrzeniu w środki pozorowania – na stworzenie na przykład właściwej grozy pola walki. Prowadziło to do „sptyczania” sytuacji – realizowano tylko zasadnicze jej fragmenty, co niekorzystnie wpływało na osiągnięcie zakładanych celów szkoleniowych.

Realizm pozorowania pola walki

Przy ocenie tego punktu był brany pod uwagę realizm pozorowania:

- * działań przeciwnika;
- * walki radioelektronicznej, psychologicznej i propagandowej;
- * skutków oddziaływania środków ogniowych własnych i przeciwnika,

porażeń psychicznych i fizycznych.

Podczas ćwiczeń taktycznych, w których prowadzono badania oraz kontrole z ramienia Zarządu Szkolenia Bojowego Sztabu Generalnego WP, **przeciwnik był pozorowany przez grupy pozorujące i pola tarczowe.**

Grupy pozorujące były wyposażone w etatowy sprzęt bojowy i umundurowanie naszej armii, a jedynym wyróżnikiem (i to nie we wszyst-

kich ćwiczeniach) były niebieskie (białe) pasy malowane na pojazdach i hełmach. Rzadko kiedy żołnierze grup pozorujących mieli jakiś element umundurowania odróżniający ich od ćwiczących wojsk, np. czarną kurtkę roboczą. Na uwagę zasługuje fakt, że najwięcej inwencji w tej dziedzinie wykazują dowódcy organizujący ćwiczenia i zajęcia na najniższych szczeblach.

W ćwiczeniach w ogóle nie stosowano oryginalnego sprzętu bojowego „przeciwnika”, ani nie podejmowano prób „ucharakteryzowania” sprzętu etatowego.

Grupy pozorujące działały według naszych regulaminów walki, a żołnierze i dowódcy najniższych szczebli nie znali zasad działania pozorowanego przeciwnika. Tym samym obraz jego możliwości bojowych oraz zasad działania był fałszywy, co nie oddawało realiów rzeczywistej walki zbrojnej.

Pozorowanie przeciwnika za pomocą **pola tarczowego** stosuje się w tych fragmentach ćwiczeń, w których prowadzi się strzelanie amunicją bojową. W założeniach wielkość pola tarczowego, usytuowanie figur bojowych, ich liczba i rodzaj najczęściej były określone prawidłowo. Jednakże w praktycznym wykonaniu do najczęstszych mankamentów należało:

- * zmniejszanie , i to niekiedy o 50%, liczby figur bojowych;
- * ograniczanie liczby figur ukazujących się i ruchomych (brak odpowiedniej liczby podnośników, akumulatorów itp.);

* ustawianie figur bojowych w miejscach odpowiadających obsłudze strzelań (pasów taktycznych), a nie wynikających z zasad działania przeciwnika;

* duża zawodność sprzętu technicznego, zakłócająca dynamikę działania;

* brak maskowania figur, które najczęściej były widoczne dla ćwiczących wojsk (niekiedy figury były ustawiane „na oczach żołnierzy”), co nie tylko urągało zasadom działania bojowego, ale i ułatwiało wykonanie strzelań (umożliwiając wcześniejsze „wykrycie” celów i przygotowanie nastaw początkowych do strzelania);

* celowe i świadome „pokazywanie” pola tarczowego ćwiczącym pododdziałom.

Na uwagę zasługuje fakt, że coraz powszechniej stosowane nowoczesne systemy pozorowania przeciwnika z wykorzystaniem pól tarczowych, systematycznie wprowadzanych do wyposażenia pasów taktycznych i strzelnic, skutecznie eliminuje te mankamenty.

We wszystkich ćwiczeniach, które zostały poddane ocenie, nie pozorowano walki radioelektronicznej, psychologicznej i propagandowej. Z informacji uzyskanych przez autora wynika, że próby pozorowania tych rodzajów walki były podejmowane. Jednak – ze względu na brak umiejętności i możliwości przeciwdziałania im (zakłócenia radioelektroniczne były prowadzone przez wyspecjalizowane pododdziały WRE) oraz brak wiary-

godności ich oddziaływania w czasie pokoju (walka propagandowa) – działania te są stosowane sporadycznie.

Najmniej uwag dotyczyło **pozorowania grozy pola walki**. Efekty wzrokowe, akustyczne, węchowe – charakterystyczne dla pola walki – są „mocną stroną” realizmu ćwiczeń taktycznych. Występuje jednak tendencja do koncentrowania wysiłku po stronie „przeciwnika”, a więc grup pozorujących. Tam było największe natężenie wybuchów, zniszczeń, pożarów itp. Natomiast ogniowe oddziaływanie przeciwnika na ugrupowanie wojsk własnych najczęściej było pozorowane jedynie wybuchami petard.

W sposób marginalny traktowano **pozorowanie skutków oddziaływania środków rażenia wojsk własnych i przeciwnika**. Do rzadkości należało pozorowanie uszkodzeń pojazdów wykorzystywanych przez grupy pozorujące, zabitych i rannych. W rezultacie – na przykład pododdziały, które wyparły „przeciwnika” z bronionego rejonu – nie zastawały tam „ani żywego, ani martwego ducha”. W zdobytych okopach, budynkach nie było „rannych” i „zabitych” żołnierzy przeciwnika, zniszczonego sprzętu bojowego.

Również w szeregach ćwiczących wojsk nie pozorowano skutków oddziaływania ogniowego. W świadomości ćwiczących nie powstał więc obraz destrukcyjnych skutków oddziaływania użytego sprzętu. W rezultacie prowadzi to do sytuacji, w której zetknięcie się z rzeczywistymi skutkami oddziaływania ogniowego wywołuje szok, czasową niezdolność do działa-

nia. „Nie wiedziałem co mam zrobić. Byłem przerażony. Bałem się poruszyć , wstać. Wciąż patrzyłem na Pawła. W pewnym momencie zauważyłem, jak wkłada rękę pod prawą pachę i pada na ziemię. To był dla mnie szok. W dalszym ciągu bałem się zbliżyć do rannego kolegi”.¹⁴³ Jest to relacja żołnierza, którego kolega został przypadkowo postrzelony przez wartownika.

Realizm zaopatrzenia materiałowego

W badanych i ocenianych ćwiczeniach taktycznych zaopatrzenie materiałowe w założeniach do ćwiczeń było prawidłowo i zgodnie z obowiązującymi normami zaplanowane. Jednakże rzeczywisty przydział tych środków, ze względu na sytuację materialną wojska, odbiegał – niekiedy w dużym stopniu – od założeń.

Nie zawsze jednak jedynie z tego powodu występują ograniczenia w przydzielaniu środków pozorowania pola walki, limitu „kilometrów”, amunicji itp. Inną przyczyną jest „chomikowanie” tych środków przez przełożonych wyższych szczebli w celu użycia podczas pokazów, treningów przed kontrolami itp. Zdarza się też, jak miało to miejsce podczas obserwowania ćwiczeń w Centralnym Ośrodku Zurbanizowanym, że ćwicząca kompania założyła pole minowe z ... 8 min, ponieważ nie pobrano z magazynu odpowiedniej ich liczby, aby później ... nie czyścić ich.

Ograniczenia finansowe zmuszają do stosowania w szkoleniu symulatorów i trenażerów. Dotyczy to również naszej armii, bowiem „głównymi

¹⁴³ R. Mulek „Strzały na warcie”, *Żołnierska Rzecz* nr 10 z 1994 r., s. 7.

korzyściami z zastosowania symulatorów są: obniżka kosztów szkolenia personelu, niekiedy nawet o 60% i skrócenie czasu jego trwania. Szczególnie wyraźnie można to zauważyć, porównując przebieg szkolenia grup ćwiczących metodami tradycyjnymi oraz z wykorzystaniem symulatorów i urządzeń rzeczywistych. Ponadto, symulatory stwarzają możliwości ćwiczenia prawidłowego działania operatorów w stanach awaryjnych symulowanego obiektu. Ma to szczególne znaczenie w sytuacjach, gdy nieprawidłowe reakcje operatorów mogą wywołać groźne skutki, jak - na przykład - w wypadku awarii w elektrowni jądrowej. Oczywiście jest, że ćwiczenie takich zadań na obiektach rzeczywistych jest niedopuszczalne”.¹⁴⁴

*

Oceniając ćwiczenia taktyczne przez pryzmat zasad realizmu, można dostrzec je w zupełnie innym świetle. Choć - ogólnie rzecz biorąc - były one prowadzone zgodnie z przyjętymi zasadami, to dało się zauważyć niebezpieczne zjawisko koncentrowania uwagi kierownictwa ćwiczeń i ćwiczących na zasadniczych rodzajach walki - obronie, natarciu, kontratakach, a pomijaniu lub rozgrywaniu aplikacyjnie pozostałych elementów walki (zabezpieczenia logistycznego, współdziałania, kierowania ogniem itp.). Nagminne było „sztywne” trzymanie się założeń do ćwiczeń i nie-

¹⁴⁴ C. Szczepański „Symulatory lotu”, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej, W-wa 1990, s. 10.

uwzględnianie decyzji ćwiczących dowódców, danych z rozpoznania itp. „Piętą achillesową” ćwiczeń była łączność i dowodzenie.

Uwaga wszystkich koncentrowała się na „wprawieniu w ruch” wojsk zgodnie z konspektem i szczęśliwe dotrwanie do końca ćwiczeń. Nie było to trudne, nie była bowiem przestrzegana zasada zachowania w tajemnicy koncepcji prowadzenia ćwiczeń. Dlatego też umykały uwadze rzeczy na pozór drobne, ale bardzo istotne w całokształcie przygotowania ćwiczących do walki zbrojnej – ciągłość dowodzenia, przestrzeganie zasad obiegu dokumentacji, informacji, utrzymania łączności, zachowania bojowego na każdym szczeblu.

Wiele do myślenia daje zestawienie coraz większych ograniczeń środków materiałowych (o czym publicznie się mówi) z niezmiennie dobrymi i bardzo dobrymi ocenami uzyskiwanymi za działanie taktyczne, strzelanie. W takich sytuacjach lepiej wiedzieć o realizmie jak najmniej – łatwiej wówczas zaakceptować tę fikcję tworzoną na użytek własny i przeznaczonych.

3. 4. Realizm procesu kształcenia w uczelniach a realizm ćwiczeń taktycznych

Związek między realizmem procesu kształcenia w uczelniach a realizmem ćwiczeń taktycznych wydaje się być oczywisty. Trudno bowiem wymagać od dowódców wszystkich szczebli uwzględniania problematyki re-

alizmu w ćwiczeniach, jeśli nie zdobędą oni w uczelniach odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Mimo oczywistości tego związku, tylko 57% badanych wypowiedziało się na ten temat.

27,4% badanych określiło ten związek jako **wzajemne uwarunkowanie się, uzależnienie od siebie** realizmu procesu kształcenia w uczelniach i realności ćwiczeń taktycznych. 8,5% odpowiedzi można ująć w twierdzeniu „**bez realizmu w uczelni nie ma realizmu w ćwiczeniach taktycznych**”. Natomiast 24,1% badanych **nie dostrzegало** tego związku. Jeśli dodamy do tego fakt, że 43% badanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, można dojść do wniosku, że 2/3 badanych nigdy nie dokonało głębszej analizy tego problemu. Jednak 75% z nich taką deklarację złożyło, twierdząc jednocześnie, że w swojej działalności dydaktycznej podejmowało próby zwiększenia stopnia urealnienia zajęć.

Tak dużą rozbieżność w ocenach można tłumaczyć niechęcią do udzielania odpowiedzi na pytania otwarte. Uwidoczniło się to nie tylko podczas badań ankietowych, ale i w bezpośrednich rozmowach z kadrą. W ocenie autora jest to wynikiem **niepewności** badanych w poruszaniu się w omawianej problematyce, spowodowany brakiem **ugruntowanej i wyodrębnionej** wiedzy na temat realizmu.

*

W rzeczywistości istnieje związek między realizmem procesu kształcenia w uczelni a realizmem ćwiczeń taktycznych, we wszystkich bowiem ocenianych ćwiczeniach – w mniejszym lub większym stopniu – zakładane cele zostały osiągnięte. Wynika on jednak bardziej ze stosowanych procedur postępowania podczas zajęć i w trakcie ich organizowania, niż świadomego stosowania zasad realizmu. Wyposażenie absolwentów uczelni w stosowny zakres wiedzy i umiejętności jego stosowania w procesie dydaktycznym przyczyniłoby się do lepszego przygotowania żołnierzy i dowódców do walki zbrojnej.

3. 5. Pomiar (ocena) realizmu w kształceniu wojskowym

Z definicji realizmu wynika, że nie jest to zjawisko fizyczne, dające się np. zważyć, zmierzyć, czy określić w inny sposób. Siłą rzeczy jego ocena będzie subiektywna. Problem tkwi jednak nie w niemożliwości jego obiektywnego określania, lecz w braku narzędzi i procedur badawczych. W podejmowanych próbach ich wyodrębnienia porzeczowano na zaakcentowaniu takiej potrzeby lub przedstawiony model postępowania nie wyszedł poza rozważania teoretyczne.

Na przykład Ireneusz Łysiak proponuje określać realizm ćwiczeń taktycznych jako stosunek stworzonego i przyjętego w ćwiczeniu obrazu cwi-

czebnego pola walki do rzeczywistego obrazu pola walki w przewidywanych działaniach bojowych.¹⁴⁵ Wyraża to wzorem:

$$R = \frac{O_{pw\acute{c}w}}{O_{pwrz}}$$

w którym:

R – realizm ćwiczeń taktycznych;

$O_{pw\acute{c}w}$ – obraz ćwiczebnego pola walki;

O_{pwrz} – obraz rzeczywistego pola walki.

Ponieważ na obraz pola walki składa się wiele elementów, dlatego wzór ten rozwija do postaci:

$$R = \left(\frac{S_{1pw\acute{c}w}}{S_{1pwrz}} + \frac{S_{2pw\acute{c}w}}{S_{2pwrz}} + \frac{S_{npw\acute{c}w}}{S_{npwrz}} \right) : n$$

Niestety, co stwierdza sam autor, w literaturze przedmiotu nie mówi się o składnikach pola walki i ich realizmie w ćwiczeniach.

Do praktycznego zastosowania nie nadaje się również model zaproponowany przez Józefa Zapióra, tym bardziej że odnosi się on do realizmu jedynie w płaszczyźnie użytych środków walki.¹⁴⁶ Proponowany sposób oceny został przedstawiony w tabeli 3.

¹⁴⁵ I. Łysiak, *op. cit.* s. 53.

¹⁴⁶ J. Zapiór, *op. cit.*, s. 35.

Tabela 3

Ocena cyfrowa	Określenie stopnia realizmu	Typ działalności	Łańcuch prakseologiczny	
			Systemy aktywne	Systemy pasywne
8	najwyższy	rzeczywista	1-2r(r)-3r	3r-2r-1
7	pełny	poligonowa	1-2r(r)-3s	
6	bardzo wysoki	ćwiczebna z pozoracją lub częściową symulacją	1-2r(r)-3r	
5	bardzo dobry	treningowa z niepełną symulacją	1-2r(s)-3r	3s-3r-1
4	dobry	treningowa z pełną symulacją	1-2s(s)-3r	
3	dostateczny lub zadawalający	treningowa z symulacją zupełną	1-2s(s)-3r	3s-2s-1
2	niedostateczny	doświadczalna	1-2s(r)-3r	3r-2s-1
1	niezadawalający	doświadczalna i pokazowo-demonstracyjna	1-2s(r)-3s	3r-2s-1
0	najniższy	suchy trening	brak związku typu 2-3, niepełny związek typu 1-2	brak związku typu 3-2, niepełny związek typu 2-1

Znalezienie obiektywnego i wymiernego sposobu określenia realizmu w kształceniu byłoby niezmiernie istotne, gdyż pozwoliłoby:

- * ocenić i porównać działalność dydaktyczną wykładowców, dowódców itp.;

- * ocenić i wybrać najlepsze, z punktu widzenia realizmu, metody i formy nauczania;

- * ocenić przydatność określonych środków dydaktycznych.

Również badana kadra widzi potrzebę oceny realizmu zajęć. 54,8% ankietowanych opowiada się za uwzględnieniem w ocenie ogólnej zajęć oceny za stopień ich urealnienia. 27,5% kadry chciałoby to czynić tylko w przypadku niektórych przedmiotów, a 12,5% badanych nie widzi takiej potrzeby.

Problem komplikuje się, gdy trzeba podać sposób tejże oceny. Tylko 46% badanych udzieliło odpowiedzi, w tym aż 23% stwierdziło, że nie wie, jak to zrobić. 21,8% kadry chce dokonać oceny przez porównania tego, co uczyniono dla urealnienia zajęć, z tym co należy uczynić. Tylko 4,8% proponuje wprowadzić odpowiednie skale ocen, mierniki itp.

Problemów związanych ze znalezieniem mierników nie uniknął również autor podczas przygotowywania arkusza obserwacji ćwiczeń taktycznych. Niemożliwe okazało się podanie prostej formuły oceny realizmu w ćwiczeniach, gdyż są one zbyt złożonym przedsięwzięciem, o bardzo dużej liczbie elementów wywierających istotny wpływ na ich realizm. Uwzględnienie ich wszystkich w arkuszach obserwacji wymagałoby dużej

liczby obserwatorów, co w przypadku badań autora było rzeczą niemożliwą. Łatwiej jest bowiem ocenić realizm w zajęciach prowadzonych z małymi grupami żołnierzy, ale i tak z praktycznego punktu widzenia jest to przedsięwzięcie bardzo trudne.

*

Tak więc przy ocenie realizmu zajęć w dalszym ciągu należy oceniać stopień urealnienia poszczególnych ich elementów. Jest to sposób niedokładny i subiektywny. Z tego też względu (nie wykluczając, oczywiście, możliwości znalezienia obiektywnego i skutecznego sposobu pomiaru realizmu) **wszelkie działania należałoby przenieść na płaszczyznę szkoleniową i tworzyć mechanizmy zmuszające do stosowania zasad realizmu w procesie kształcenia.**

ZAKOŃCZENIE

Kształcenie wojskowe jest specyficznym rodzajem działalności człowieka – przygotowuje żołnierzy do prowadzenia działań destrukcyjnych i do kierowania nimi. Charakter tych działań przeczy sensowi istnienia człowieka – życiu w pokoju i dobrobycie dzięki konstruktywnej pracy.

Do tej destrukcyjnej działalności zaprzęga się najtęższe umysły, najnowsze zdobycze nauki i olbrzymie pieniądze. U jej sedna leży zaś realizm – nieodłącznie związany z wszelkimi przejawami działalności wojskowej, a zwłaszcza z procesem kształcenia. Nie jest on zjawiskiem czy procesem zamkniętym, odnoszącym się do jednego tematu czy przedmiotu. **Realizm należy dostrzegać zawsze i wszędzie, aby właściwie spożytkować zaangażowany w procesie kształcenia potencjał ludzki i materialny.** Czy w takim wymiarze realizm jest postrzegany w naszym wojsku?

Najlepszą odpowiedzią na to pytanie będzie cytata z artykułu Mariana Porwita, napisanego 60 lat temu: „Zagadnienie rzeczywistości bojowej (a przez to określenie M. Porwit rozumie realizm – przypis autora) w ćwiczeniach ma znaczenie kapitalne. Jest ono uznane, w praktyce jednak

bywa traktowane wąsko, fragmentarycznie albo też schodzi na dalszy plan”.¹⁴⁷ **W tym cytacie jest zawarta kwintesencja badań autora.**

Takie podejście do realizmu w procesie kształcenia nie jest charakterystyczne jedynie dla naszego wojska. W autobiograficznej książce Normana Schwarckopfa pt.: „Pustynna Burza” można prześledzić ewolucję postaw wobec tego zagadnienia w armii amerykańskiej. Sytuacja polityczna i ekonomiczna naszej armii oraz sposób postrzegania realizmu w procesie kształcenia wymagają zmian nie ewolucyjnych, ale rewolucyjnych.

Przede wszystkim należy pogłębić wiedzę na temat realizmu oraz sposobów jego osiągnięcia w procesie kształcenia i w codziennej działalności. **Potwierdziła się bowiem hipoteza, że wiedza ta jest rozproszona, fragmentaryczna i dotyczy w dużej mierze jedynie szkolenia bojowego.**

Problematykę realizmu należy więc wyodrębnić w grupach przedmiotów tematycznie zbliżonych, np. w szkoleniu bojowym, ogólnowojskowym itp. oraz eksponować ją w procesie kształcenia w uczelniach wojskowych. Ich absolwenci muszą bowiem:

a) zdobyć odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności osiągnięcia realizmu w czasie zajęć;

b) mieć ukształtowany właściwy stosunek do problematyki realizmu.

¹⁴⁷ M. Porwit „Rzeczywistość bojowa w ćwiczeniach piechoty”, „Przegląd Piechoty”, zeszyt nr 4 z 1934 r., s. 404.

Dochodzenie do tego w drodze własnych dociekań i doświadczeń – tak jak się to dzieje dotychczas – sprawia, że pierwsze lata pracy absolwenta są najczęściej „stracone” z punktu widzenia realizmu.

Ponadto, zdobyta w ten sposób wiedza i umiejętności nie dają przekonania o słuszności swoich poglądów ani wiary w poprawność tego, co się robi. Można to było zauważyć podczas badań. Kadra o wiele pewniej czuła się wypełniając ankiety niż w czasie bezpośrednich rozmów na temat realizmu. Ankieta bowiem stanowiła swego rodzaju pomoc, źródło wiedzy o badanych problemach. Ten swoisty brak wiary we własne umiejętności jest przyczyną tak łatwego godzenia się z zastaną w miejscach pracy rzeczywistością.

Ta rzeczywistość również wymaga zmiany. W uczelniach i jednostkach wojskowych brakuje bowiem właściwego klimatu do wcielania zasad realizmu w życie. Dopóki będzie on odbierany jako swoiste utrudnianie sobie i innym życia, jako „wydziwianie”, nawet najwięksi jego zwolennicy – wobec obojętności lub niechęci otoczenia – zrezygnują z dążenia do u-realniania zajęć. **Realizm musi więc być postrzegany jako nieodłączny czynnik profesjonalizmu w naszym zawodzie.** Zwłaszcza dziś, gdy ciężar służby chcemy przenieść na żołnierzy kontraktowych i zawodowych.

Poza wiedzą i właściwym klimatem, do realnego kształcenia niezbędne są środki dydaktyczne. Musi ich być więcej i muszą być jakościowo lepsze. Niezbędne są także doskonalsze rozwiązania organizacyjne, które pozwoliłyby środki te efektywniej wykorzystać. Weryfikacji wymagają tak-

że wszelkiego rodzaju tabele należności, normy zużycia itp. Przydział tych środków powinien umożliwiać osiągnięcie zakładanych celów dydaktycznych. Połowiczne rozwiązania prowadzą jedynie do połowicznych sukcesów.

„Bez wzbogacania metod transmisyjnych (tradycyjnych) metodami aktywizującymi nie może być mowy o nowoczesnym szkolnictwie wojskowym”.¹⁴⁸ Tylko wówczas powstaną mechanizmy pobudzające do pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności urealniania zajęć. Jak również do realizacji treści kształcenia, pozostawiania nauczycielom (dowódcom) większej swobody działania. Charakterystyczne przy tym jest to, że młodsza kadra dydaktyczna oraz dowódcza wiąże realizm ze szkoleniem bojowym, z wyposażeniem w środki dydaktyczne, pozorowaniem pola walki. Natomiast nauczyciele akademicy bardziej z doskonaleniem treści, metod i form kształcenia.

Słuszna więc okazała się hipoteza, że działania zmierzające do urealnienia procesu kształcenia w uczelniach i jednostkach wojskowych powinny mieć na celu:

- * **zgromadzenie i transmisję wiedzy na ten temat;**
- * **stworzenie wokół realizmu właściwej atmosfery;**

¹⁴⁸ J. Bogusz „Dyskusyjnie o przyszłym kształcie wyższego szkolnictwa wojskowego”, „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 1 z 1991 r., s. 11.

* **odpowiednie zaopatrzenie procesu kształcenia w środki dydaktyczne.**

Potwierdziły się również założenia, że ćwiczenia taktyczne są terenem obiektywizacji realizmu. Jednak w odniesieniu do niektórych ćwiczeń słuszne byłoby raczej stwierdzenie, że **powinny być**, niedociągnięcia i uchybienia w nich były bowiem znaczne. Nie mniej tylko podczas ćwiczeń taktycznych występują wszystkie elementy struktury realizmu, są one bowiem najbardziej zbliżone do rzeczywistego działania żołnierzy na polu walki.

Stopień tego zbliżenia, a więc realizm ćwiczeń, jest ściśle związany z realizmem procesu kształcenia w uczelniach. Im więcej wiedzy o realizmie i umiejętności osiągnięcia go podczas zajęć nabyli absolwenci w uczelniach, tym lepiej wykorzystują je w czasie pracy w jednostkach wojskowych.

Jednakże na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że wszelkie przejawy realizmu w procesie kształcenia wynikają nie tyle z wiedzy i umiejętności stosowania go, rozumienia jego potrzeby, co z poprawności – z punktu widzenia realizmu – stosowanych procedur postępowania nauczycieli akademickich i dowódców, wypracowanych przez dydaktykę wojskową.

Jakie wobec tego można wyciągnąć wnioski ?

1. Proces przygotowania żołnierzy do działania na przyszłym polu walki musi być **realny**. Ten realizm **nie może i nie musi** wynosić „100%”. W procesie kształcenia powinny być jednak ściśle przestrzegane **zasady** jego

stosowania. U ich podstaw leży zasób wiedzy i umiejętności, które należy skonkretyzować, wyodrębnić spośród innych i eksponować w uczelniach i jednostkach wojskowych.

2. Celowe wydaje się powołanie zespołu badawczego, który analizowałby problematykę realizmu w działalności wojskowej – od treści, metod i form kształcenia począwszy, a na badaniach realizmu podczas ćwiczeń taktycznych skończywszy.

3. Realizm jest nierozzerwalnie związany z zaopatrzeniem materiałowym zajęć. W obecnej sytuacji ekonomicznej wojska wszelkie działania zmierzające do urealnienia procesu kształcenia należy skoncentrować na:

a) stworzeniu odpowiedniej atmosfery wokół realizmu, eksponowaniu jego roli i znaczenia w przygotowaniu żołnierzy do walki zbrojnej;

b) pogłębianiu wśród kadry zawodowej wiedzy o realizmie i doskonaleniu umiejętności stosowania go w pracy dydaktycznej;

c) usprawnianiu procedur postępowania nauczycieli akademickich i dowódców oraz zasad ich egzekwowania, konsekwencji w ich przestrzeganiu. **Ten kierunek działań w obecnej sytuacji jest najważniejszy, ponieważ realizm jest trudny do zmierzenia, opisania, a tym samym do „egzekwowania” podczas zajęć;**

d) zwiększeniu roli symulatorów i trenerów w szkoleniu wojsk.

4. Podczas „realistycznie” prowadzonych zajęć, np. ćwiczeń taktycznych, możliwe jest testowanie (badanie):

a) norm taktycznych;

- b) zasad działania wojsk;
- c) struktur organizacyjnych;
- d) sprzętu bojowego.

Jest to bardzo istotne, zwłaszcza dzisiaj, gdy mamy nową doktrynę wojenną, nowe regulaminy, możliwości wyposażenia armii w alternatywne uzbrojenie (produkcji krajowej lub zagranicznej).

*

Celem niniejszej rozprawy była ocena realizmu w kształceniu wojskowym. Z kształceniem tym jest nierozzerwalnie związane **wychowanie**, bowiem „Proces szkolenia wojskowego ma także głęboki sens wychowawczy. Odzwierciedla on akceptowany społecznie ideał pedagogiczny, co potwierdza znaną ogólnie tezę o wojsku jako szkole sposobiącej do roli obywatelskiej”.¹⁴⁹ I chociaż problematyka ta nie podlegała badaniom, nieustannie przewijała się podczas ich prowadzenia. W opinii badanej kadry tam, gdzie proces szkolenia przebiega sprawnie i jest realny (tzw. prawdziwe wojsko), **występuje mniej problemów wychowawczych.**

Z przyczynkowych badań i obserwacji wynika także, że **proces wychowania również powinien być realny.** Na skutek przemian społeczno-politycznych, ogólnego wzrostu standardu życia, poziomu intelektualnego,

¹⁴⁹ J. Bednarek, Jerzy Bieńkowski, Ryszard Stępień „Proces kształcenia wojskowego”, AON, W-wa 1994, s. 7.

a także zmian zasadniczych wartości i dążeń młodzieży, jest ona zupełnie inna niż lat temu 10 czy więcej. Zmienił się także, i to w sposób diametralny, jej stosunek do problematyki obronności kraju. „(...) troska o bezpieczeństwo własnego kraju nie jest dla młodzieży istotną wartością w jej życiu. Młodzi mają negatywne nastawienie do zasadniczej służby wojskowej, nie oceniają jej w realiach ani patriotycznych, ani obywatelskich, podobnie zresztą jak zawodu wojskowego”.¹⁵⁰

Za tymi przewartościowaniami młodzieży z trudem nadąża nasz system wychowawczy. Zmiany w nim powinny dotyczyć przede wszystkim treści wychowania oraz metod i sposobów oddziaływania na żołnierzy. Tylko realne podejście do nich będzie gwarantowało minimalizację problemów wychowawczych w pracy z żołnierzami.

Realizm w wychowaniu jest więc nie mniej istotnym problemem do oceny i badania, niż w kształceniu.

¹⁵⁰ J. Bogusz, D. Kocięcka „Młode pokolenie wobec obronności kraju”, w „Młodzież polska u progu lat dziewięćdziesiątych”, pod red. naukową J. Bogusza, Instytut Badań Problemów Młodzieży, W-wa 1991, s. 233.

BIBLIOGRAFIA

1. Bednarek J., Bieńkowski J., Stępień R. „Proces kształcenia wojskowego”, AON, W-wa 1994.
2. Beveridge W.I.B. „Sztuka badań naukowych”, PZWL, W-wa 1963.
3. Biuletyn WRiA. nr 3 z 1968 r.
4. Bogusz J. „Dydaktyka wojskowa”, MON, W-wa 1983.
5. Bogusz J., Karwat T. „Poradnik dydaktyczny oficera”, MON, W-wa 1973.
6. Bogusz J. „Nauczanie problemowe w zespołach żołnierskich”, „Biuletyn informacyjny” nr 22 (342) z 1967 r.
7. Bogusz J. „Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej”, PWN, W-wa 1978.
8. Cackowski Z. „Jedność i wielość. Działanie i poznanie”, Książka i Wiedza, W-wa 1975.
9. Cackowski Z. „Problemy i pseudoproblemy”, W-wa 1964.
10. Cendrowski J., Świebodziński S. „Psychologia pola walki i dowodzenia”, MON, W-wa 1973.

11. Chrzanowski M. „Żołnierz niepotrzebnej wojny”, Wyd. Orbita, W-wa 1989.
12. „Defense” nr 8 z 1989 r.
13. Dragomirow M. „Izobrannyje trudy”, Moskwa 1953.
14. „Działanie bojowe oddziału w terenie lesisto-jeziornym”, omówienie ćwiczeń „Mazury - 94”, AON, W-wa 1994.
15. Dubos R. „Człowiek. Środowisko. Adaptacja”, PZWL, W-wa 1970.
16. Galewski Z. „Czynniki powodzenia we współczesnej wojnie”, MON, W-wa 1986.
17. Gavin J. M. „Wojna i pokój w przestrzeni międzyplanetarnej”, MON, W-wa 1961.
18. „Gazeta Wyborcza” – magazyn z 11 lutego 1994 r.
19. Hydzik B. „Metodologia pedagogicznych badań naukowych w wojsku”, WSMW, Gdynia 1984.
20. „Instrukcja o prowadzeniu ćwiczeń taktycznych”, MON, W-wa 1980.
21. Kołodziejczak B. „Co będzie jutro”, MON, W-wa 1980.
22. „Komandos” nr 4 z 1992 r.
23. „Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian”. Materiały z konferencji naukowej, AON, W-wa 1994.
24. Koziej S. „Teoria sztuki wojennej”, Wydawnictwo Bellona, W-wa 1993.

25. Kotarbiński T. „Traktat o dobrej robocie”, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Gdańsk, Łódź 1982.
26. Koziński J. „Rozwiązywanie problemów”, PWN, W-wa 1968.
27. Krzeszowski M. „O amerykańskich siłach zbrojnych”, MON, W-wa 1987.
28. „Leksykon wiedzy wojskowej”, MON, W-wa 1979.
29. Łobocki M. „Metody badań pedagogicznych”, PWN, W-wa 1982.
30. Mayntz R., Holm K., Hubner P. „Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej”, PWN, W-wa 1985.
31. Maruszewski M., Reykowski J., Tomaszewski T. „Psychologia jako nauka o człowieku”, Książka i Wiedza, W-wa 1967.
32. „Metody badań pedagogicznych w zarysie”, pod red. A. Góralskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, W-wa 1989.
33. „Metody i techniki badań społecznych”, wybór i redakcja M. Malinkowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 1984.
34. Miksche F.O. „Uwaga: broń atomowa”, MON, W-wa 1958.
35. „Młodzież polska u progu lat dziewięćdziesiątych”, pod red. J. Bogusza, Instytut Badań Polskiej Młodzieży, W-wa 1991.
36. „Myśl Wojskowa” nr 6 z 1988 r. i nr 12 z 1979 r.
37. Nowak S. „Metodologia badań społecznych”, PWN, W-wa 1985.
38. Nożko K. „Walka o przewagę”, MON, W-wa 1985.
39. Okoń W. „Słownik pedagogiczny”, PWN, W-wa 1981.

40. „Organizacja i prowadzenie działań bojowych przez dywizję w terenie lesisto-jeziornym”, omówienie ćwiczeń „Orzysz - 92”, AON, W-wa 1992.
41. Piekarski H. „Walka radioelektroniczna”, MON, W-wa 1980.
42. „Prawo i Życie” nr 1 z 1989 r.
43. „Problemy psychodydaktyczne w wojsku”, WAP, W-wa 1970.
44. „Program strzelań z broni strzeleckiej pododdziałów piechoty (PSPP-86)”, Główny Zarząd Szkolenia Bojowego, W-wa 1986.
45. „Przegląd Piechoty” – zeszyt nr 4 z 1934 r., nr 6 z 1936 r., nr 8 z 1936, nr 8 z 1937 r.
46. „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 6 z 1971 r., nr 1 z 1981 r., nr 10 z 1981 r., nr 9 z 1983 r., nr 3 z 1985 r., nr 1 z 1991 r., nr 2 z 1992 r., nr. 10 z 1993 r., nr 1 z 1994 r.
47. „Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej”, AON, Uniwersytet Warszawski, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, W-wa 1991.
48. Przewłocki P. „Psychologiczne przygotowanie do walki w armiach zachodnich”, Badania społeczne w wojsku nr 1 z 1971 r.
49. Przewłocki P. „Psychika ludzka a broń masowego rażenia”, WAP, W-wa 1968.
50. „Psychologia” pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, W-wa 1977.
51. Ratajczak Z. „Człowiek w sytuacji innowacyjnej”, PWN, W-wa 1980.

52. Ratajczak Z. „Niezawodność człowieka w pracy, PWN, W-wa 1988.
53. Razin E. „Historia sztuki wojennej”, MON, W-wa 1958.
54. Reykowski J. „Współczesna wojna a człowiek”, cz. 1, PAN, W-wa 1968.
55. Rigg R.B. „Realizm w szkoleniu pododdziałów armii amerykańskiej”, MON, W-wa 1959.
56. Rudik P.A. „Psychologia sportu”, Sport i Turystyka, W-wa 1961.
57. „Rusi”, czerwiec 1973.
58. Ryczyński Z., Palewski Z. „Działanie żołnierzy w sytuacjach trudnych”, WAP, W-wa 1982.
59. Sielecki R. „Problematyka treści i metodyki ćwiczeń taktycznych z wojskami z punktu widzenia wymagań współczesnego pola walki”, rozprawa doktorska, ASG WP, 1976.
60. „Słownik języka polskiego”, PWN, W-wa, t. II z 1979 r., t. III z 1981 r.
61. „Słownik wyrazów obcych”, Wiedza Powszechna, W-wa 1983 r.
62. Szczepański C. „Symulatory lotu”, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej, W-wa 1990.
63. Szramczenko A. „Ćwiczenia taktyczne. Poradnik oficera”, MON, W-wa 1978.
64. Sztumski J. „Wstęp do metod i technik badań społecznych”, PWN, W-wa 1984.

65. Szulc B. (kierownik zespołu) „Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych i operacyjnych w wojskach lądowych”, AON, W-wa 1993.

66. Szulc B. „Możliwości zastosowania nowoczesnych koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym „Szkolnictwo - 3”, W-wa 1993.

67. Ścibiorek Z. „Rozważania o obronie”, Wydawnictwo Bellona, W-wa 1993.

68. Ścibiorek Z. „Wpływ nowych środków walki na działania bojowe wojsk lądowych”. Materiał studyjny, AON, W-wa 1993.

69. Tomaszewski T. „Proces poznawania i jego mechanizm fizjologiczny”, W-wa 1956.

70. Tomaszewski T. „Wstęp do psychologii”, PWN, W-wa 1967.

71. „Treści kształcenia w szkole wyższej”, pod red. J. Bogusza, T. Lewowickiego i J. Zakrzewskiego, WAP, Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, W-wa 1983.

72. Zaborowski Z. „Wstęp do metodyki badań pedagogicznych”, Wrocław 1973.

73. Zaczyński W. „Praca badawcza nauczyciela”, Wydawnictwa Szkolne i pedagogiczne, W-wa 1968.

75. Zakrzewski J. „Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej”, skrypt ASG WP, W-wa 1974.

76. Zieliński J. „Dydaktyka taktyki ogólnej”, rozprawa habilitacyjna, AON, W-wa 1991.

77. „Zeszyty Naukowe” Akademii Obrony Narodowej nr 1, 3, 4 z 1992 r. i nr 4 z 1993 r.

78. „Wehrausbildung” nr 5 i 6 z 1992 r.

79. „VOX” z 28 października 1994 r.

80. „Wojskowy Przegląd Zagraniczny” nr 5-6 z 1987 r.

81. „Wykorzystanie sił i środków brygady piechoty górskiej”, omówienie ćwiczeń „Bielsko - 94”, AON, W-wa 1994.

82. „Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy”, pod red. J. Zakrzewskiego, ASG WP, W-wa 1977.

83. „Żołnierz i wojna”, pod red. A.S. Żółtowa, MON, W-wa 1973.

84. „Żołnierska Rzecz” nr 8 i 10 z 1994 r.

ANKIETA

Anonimowa ankieta jest częścią badań mających dostarczyć materiału badawczego do pracy pt. „Problem realizmu w kształceniu wojskowym”. Proszę o udzielenie przemyślanych, rzetelnych i zgodnych z rzeczywistością odpowiedzi, które pozwolą nakreślić rzeczywisty obraz realizmu w procesie kształcenia wojskowego.

Jednocześnie przepraszam za formę zwracania się (per „Ty”), wynikającą z uniwersalności ankiety, którą będą badani przedstawiciele różnych środowisk wojskowych.

.....

1. Co rozumiesz przez pojęcie „realizm” w kształceniu wojskowym?

.....

2. Dlaczego kształcenie wojskowe powinno być realne?

.....

3. Co składa się na realizm zajęć (wykładu, ćwiczeń taktycznych i innych metod nauczania)?

.....

W każdym z pytań 4–5 podkreśl właściwe odpowiedzi (jedną lub kilka).

4. Czy istnieje potrzeba wyodrębnienia w procesie kształcenia wojskowego problematyki realizmu?

- 1) tak, spośród wszystkich przedmiotów;
- 2) tak, w obrębie grupy przedmiotów tematycznie zbliżonych np. realizm kształcenia bojowego, realizm kształcenia ogólnowojskowego itp.;
- 3) tak, w każdym przedmiocie oddzielnie;
- 4) tak, wiedzy ogólnej o realizmie oraz wiedzy o realizmie w każdym przedmiocie;
- 5) nie.

5. Zwiększenie stopnia urealnienia zajęć w chwili obecnej, bez dodatkowych nakładów finansowych, wymaga:

- 1) zmian w treściach nauczania;
- 2) zmian w metodach nauczania;
- 3) zmian w postawach, mentalności wszystkich uczestników procesu kształcenia;
- 4) lepszego przygotowania kadry dydaktycznej i dowódczej w zakresie wiedzy o realizmie i sposobach jego osiągnięcia w czasie zajęć;
- 5) przeniesienie ciężaru nauczania praktycznego na trenażery, symulatory itp.;
- 6) tworzenia specjalistycznych ośrodków szkolenia np. do walki w mieście, w terenie lesistym itp.;
- 7) zmniejszania obciążenia zajęciami (więcej czasu na przygotowanie się do nich);

8) innych działań – jakich?

.....

9) jest niemożliwe.

W pytaniach 6–8 wpisz w kratkę numer właściwej odpowiedzi: 1–tak, 2–raczej tak, 3–raczej nie, 4–nie. Np. odpowiadając na pyt. 4 twierdząco, wpisz 1.

6. Czy zasada realizmu powinna być wyeksponowana spośród innych zasad kształcenia wojskowego?

7. Czy wyeksponowanie problematyki realizmu w kształceniu wojskowym przyczyniłoby się do lepszego przygotowania żołnierzy, pododdziałów do walki zbrojnej?

8. Czy w ćwiczeniach taktycznych powinniśmy dążyć (niezbędne jest) do uzyskania największego stopnia ich realizmu?

9. Uzasadnij swoją odpowiedź

10. Jakie przedsięwzięcia służą urealnianiu ćwiczeń taktycznych?
(podkreśl właściwe odpowiedzi)

1) prowadzenie zajęć w różnych porach roku, doby, w różnych warunkach atmosferycznych;

2) prowadzenie zajęć z zachowaniem ciągłości sytuacji bojowych, obiegu informacji, dokumentów bojowych itp., z etatową obsadą, z wyposażeniem w sprzęt bojowy, z realizacją wszystkich przedsięwzięć natury logistycznej;

3) tworzenie sytuacji bojowych zmuszających ćwiczących do stawiania i wykonywania określonych zadań, wywołujących pożądane reakcje, stany emocjonalne;

4) pozorowanie działań przeciwnika, sąsiadów, elementów wsparcia i logistycznego zabezpieczenia działań bojowych, efektów akustycznych, wizualnych itp. charakterystycznych dla przyszłego pola walki, grozy pola walki, porażen fizycznych i psychicznych, strat w sprzęcie bojowym;

5) inne przedsięwzięcia – jakie?

11. Które z poniższych czynników są niezbędne do urealnienia procesu kształcenia w uczelniach, jednostkach wojskowych? (podkreśl właściwe odpowiedzi)

1) wyodrębniona wiedza na temat realizmu i sposobów jego osiągnięcia w procesie kształcenia;

2) klimat sprzyjający wszelkiej działalności zmierzającej do urealnienia procesu kształcenia;

3) właściwe postawy wobec realizmu wszystkich osób uczestniczących w procesie kształcenia;

4) właściwe zaopatrzenie procesu kształcenia w środki dydaktyczne (gabinety specjalistyczne, place ćwiczeń, trenażery, środki pozorowania pola walki itp.);

5) inne czynniki – jakie?

W pytaniach 12, 14 i 15 wpisz w kratkę numer właściwej odpowiedzi:

1–tak, 2–raczej tak, 3–raczej nie, 4–nie.

12. Czy obserwujesz w swoim otoczeniu zainteresowanie problematyką realizmu?

13. Jeśli tak, to w czym to się przejawia?

14. Czy dokonałeś kiedykolwiek głębszej analizy problematyki realizmu w zakresie swojej działalności dydaktycznej?

15. Czy w zakresie swojej działalności dydaktycznej podejmujesz (podejmowałeś) próby zwiększenia stopnia urealnienia zajęć?

16. Jeśli tak, to na czym te próby polegają (polegały)?

.....

W każdym z pytań 17–18 podkreśl właściwe odpowiedzi (jedną lub kilka).

Jeśli w zakresie swojej działalności dydaktycznej podejmujesz (podejmowałeś) próby zwiększenia stopnia urealnienia zajęć to:

17. Wynika to z:

- 1) Twojej inicjatywy;
- 2) inspiracji przełożonych;
- 3) zakresu Twoich obowiązków służbowych;
- 4) innych przyczyn – jakich?

18. Spotykasz się z:

- 1) wszechstronną pomocą;
- 2) utrudnieniami ze strony otoczenia – jakimi?

3) kłopotami obiektywnymi (brakiem funduszy, ograniczoną ilością środków pozorowania itp.;

4) jesteś zdany tylko na siebie;

5) zdziwieniem, zaskoczeniem;

6) aprobatą, uznaniem otoczenia;

7) obojętnością;

8) niechęcią, brakiem zrozumienia;

9) innymi reakcjami – jakimi?

W pytaniach 19–22 podkreśl właściwe odpowiedzi (jedną lub kilka).

19. Zwiększenie stopnia urealnienia zajęć wiąże się z:

1) koniecznością pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności w tym zakresie;

2) zwiększenie ilości technicznych środków stosowanych w czasie zajęć (trenażerów, środków pozorowania itp.);

3) utrudnieniami w przygotowaniu i przeprowadzeniu zajęć;

4) możliwością uzyskania gorszej oceny w przypadku kontroli zajęć;

5) możliwością braku zrozumienia u przełożonych, osób kontrolujących;

6) innymi wymaganiami – jakimi?
.....

20. Dążenie do większego urealnienia zajęć jest:

1) obowiązkiem każdego żołnierza zawodowego;

2) koniecznością podyktowaną przez wymagania przyszłego pola walki;

3) zbyt liczne, niepotrzebnie absorbują ludzi i sprzęt bojowy;

4) szczególnie istotne w dobie restrukturyzacji i redukcji wojsk.

21. Czy w swojej działalności dydaktycznej wyodrębniasz, podkreślasz rolę realizmu w przygotowaniu żołnierzy, pododdziałów do walki zbrojnej?

1) tak, przy każdej sposobności;

2) tak, kiedy zachodzi potrzeba;

3) tak, ale sporadycznie;

4) nie;

5) nie widzisz takiej potrzeby.

22. W swojej działalności dydaktycznej problematyce realizmu poświęciłbyś więcej uwagi, zaangażowania, jeśli:

1) zostałyby to zauważone i docenione przez przełożonych;

2) miałbyś większą swobodę w doborze treści i metod nauczania;

3) miałbyś pełne zaopatrzenie w środki dydaktyczne (trenażery, gabinety specjalistyczne, środki pozorowania pola walki);

4) problematyka realizmu zyskałaby większą rangę w procesie kształcenia;

5) stosunek przełożonych do wszelkich innowacji byłby bardziej konstruktywny;

6) miałbyś możliwość pogłębienia swojej wiedzy o realizmie i sposobach jego osiągnięcia w czasie zajęć;

7) nie byłoby psychozy wypadku nadzwyczajnego;

8) gdyby zaistniały inne sytuacje – jakie?

W każdym z pytań 23–25 podkreśl właściwe odpowiedzi (jedną lub kilka).

23. Czy w Twoim przedmiocie (przedmiotach) jest wyodrębniona wiedza o realizmie i sposobach jego osiągnięcia w procesie kształcenia?

1) tak, zblokowana w jednym temacie (kilku tematach);

2) tak, wrywkowa;

3) nie kształcenia? .

24. Czy zetknąłeś się z literaturą na temat realizmu i sposobów jego osiągnięcia w procesie kształcenia wojskowego?

1) tak, 2) raczej tak, 3) raczej nie, 4) nie.

25. Jeśli z taką literaturą zetknąłeś się, to literatura ta:

1) miała charakter publicystyczny;

2) miała charakter naukowy;

3) obejmowała całą problematykę realizmu;

4) dotyczyła tylko niektórych aspektów realizmu, np. pozorowania pola walki itp.;

5) dotyczyła tylko niektórych przedmiotów nauczania;

6) była wrywkowa, nieuporządkowana?

26. Oceniając posiadaną wiedzę o realizmie i umiejętnościach jego osiągnięcia w czasie zajęć na 100%, określ w jakim procencie złożyły się na to wymienione w poniższej tabelce okoliczności?

Sposób zdobycia wiedzy i umiejętności %

1) w czasie studiów, KDO itp.;	21%
2) w podczas praktycznej działalności dydaktycznej;	39%
3) w trakcie samodzielnego studiowania literatury;	21%
4) w drodze wymiany doświadczeń.	19%

Razem 100%

W pytaniach 27–28 wpisz w kratkę numer właściwej odpowiedzi: 1–tak, 2–raczej tak, 3–raczej nie, 4–nie, 5–nie masz zdania.

27. Czy środki dydaktyczne (gabinety specjalistyczne, trenażery, środki pozorowania pola walki itp.) stosowane w zakresie Twojego przedmiotu (przedmiotów):

- 1) są w Twojej uczelni, jednostce wojskowej i możesz z nich korzystać;
- 2) otrzymujesz w ilościach umożliwiającym osiągnięcie realizmu w procesie kształcenia;
- 3) są skonstruowane zgodnie z wymaganiami realizmu;
- 4) wykorzystujesz przy każdej okazji, w pełnym zakresie?

28. Czy widzisz potrzebę konstruowania nowych środków dydaktycznych, które zwiększyłyby realizm procesu kształcenia?

29. Czy w ocenie ogólnej zajęć należałoby uwzględnić (lub wyodrębnić) ocenę za stopień ich urealnienia? (podkreśl właściwą odpowiedź):

- 1) tak, we wszystkich rodzajach zajęć;
- 2) tak, w niektórych zajęciach – jakich?
- 3) nie widzisz takiej potrzeby.

30. Jakie związki dostrzegasz między stopniem urealnienia procesu kształcenia w uczelniach, a stopniem urealnienia ćwiczeń taktycznych?

.....

31. W jaki sposób zmierzyłbyś (oceniałbyś) stopień urealnienia zajęć?

32. Twoje uwagi i propozycje dotyczące problematyki realizmu w ogóle i problemów poruszonych w ankiecie.

.....

Proszę o podanie następujących danych o sobie:

1. Jaki przedmiot (przedmioty) wykładasz? (dotyczy nauczycieli akademickich)

W pytaniach 2–9 podkreśl właściwe odpowiedzi.

2. Jakie stanowisko służbowe zajmujesz?

- 1) d-ca kp (plp), 2) d-ca bp (szef sztabu), 3) nauczyciel akad.

Pracujesz w:

- 3. 1) Warszawskim OW, 2) Śląskim OW, 3) Pomorskim OW.

4. 1) wojskach zmechanizowanych, 2) pancernych, 3) OPK, 4) lotniczych, 5) powietrznodesantowych, 6) obrony wybrzeża, 7) innych.

Czy jesteś:

5. 1) oficerem młodszym, 2) oficerem starszym.

6. 1) oficerem dyplomowym, 2) magistrem, 3) doktorem, 4) doktorem habilitowanym?

7. Absolwentem: 1) szkoły oficerskiej, 2) akademii wojskowej, 3) uczelni cywilnej?

Ile lat pracujesz jako:

8. Żołnierz zawodowy: 1) poniżej 5 lat, 2) 5–10, 3) 11–15, 4) 16–20, 5) 21–25, 6) powyżej 25 lat.

9. Dydaktyk (dotyczy nauczycieli akademickich):

1) poniżej 5 lat, 2) 5–10, 3) 11–15, 4) 16–20, 5) powyżej 20 lat.

W pytaniach 10–13 wpisz w kratkę numer właściwej odpowiedzi: 1–tak, 2–raczej tak, 3–raczej nie, 4–nie.

10. Czy zajmowane stanowisko służbowe:

1) odpowiada Twoim zainteresowaniom;

2) jesteś z niego zadowolony?

11. Czy z rodzajem wykonywanej pracy wiążesz swoją dalszą karierę zawodową?

12. Czy zamierzasz podnosić (podnosisz) kwalifikacje?

13. Czy Twoim zdaniem posiadasz predyspozycje do wykonywania pracy?

