

129.068

Dr ZDRAVKO KOLAR

TEORIJSKE OSNOVE
NASTAVE U ARMII

VOJNOIZDAVAČKI ZAVOD

3.4
800,000



VOJNA BIBLIOTEKA

NAŠI PISCI

KNJIGA PEDESET PRVA

UREĐIVAČKI ODBOR

general-pukovnik GOJKO NIKOLIŠ, general-pukovnik RAJKO TANASKOVIĆ, general-pukovnik VASO JOVANOVIĆ, general-pukovnik u penziji ZDENKO ULEPIČ, general-pukovnik u penziji BLAŽO JANKOVIĆ, general-potpukovnik ĐOKO IVANOVIĆ, general-potpukovnik BOŠKO ĐURIČKOVIĆ, general-potpukovnik NENAD DRAKULIĆ, general-potpukovnik DIMITRIJE PISKOVIĆ, general-major VELJKO MILADINOVIĆ, pešadijski pukovnik RAŠKO POPOVIĆ (odgovorni urednik)

VOJNOIZDAVAČKI ZAVOD

CENTRALNA VOJNA BIBLIOTEKA

INV. BR.

129.068

Dr ZDRAVKO KOLAR

pukovnik

**TEORIJSKE OSNOVE
NASTAVE U ARMIJI**

CENTRALNA
VOJNA
BIBLIOTEKA

BEOGRAD

1967.

Osnovu ovog rada predstavlja doktorska disertacija pod naslovom „Opšte i specifično u nastavi u Jugoslovenskoj narodnoj armiji“, koju je autor odbranio 28. decembra 1964. godine pred komisijom koju je odredio Filozofsko-istorijski fakultet u Beogradu u sastavu: dr Tihomir Prodanović, vanredni profesor, dr Tomislav Kronja, general-potpukovnik i dr Borivoje Samolovčev, docent.

U nastojanju da se ovaj rad učini pristupačnim širem krugu čitalaca bilo je potrebno osloboditi ga određenih specifičnosti karakterističnih za doktorske disertacije i dati mu pogodniju fizionomiju i strukturu za širu publikaciju. Iako je time delo izgubilo neka od svojih prethodnih obeležja, a u prvom redu sistematsku argumentaciju kvantitativnim pokazateljima mnogih stavova i zaključaka, njegove osnovne odlike su ostale i dalje prisutne.

AUTOR

U V O D

Nastava, neosporno, predstavlja najznačajniji deo celokupne aktivnosti vojske u mirnodopskom periodu. To je uslovljeno potrebom osposobljavanja pojedinaca i jedinica za zadatke koji stoje pred njima u miru i koji ih očekuju u ratu.

Sa pojavom vojske kao organizovane oružane sile, pojavila se i potreba njenog pripremanja za pojedinačna i zajednička borbena dejstva. Iskustvo je neprekidno potvrđivalo činjenicu da u ratnom sukobu pobeđuje ona vojska koja je bolje obučena za borbu (uz ostale jednake uslove). To je isticalo značaj obučenosti vojnika i starešina, pojedinaca i jedinica.¹

Razvitkom sredstava za vođenje rata i ratne veštine, povećavali su se i zahtevi za sticanjem određenih znanja,

¹ Jedan od najstarijih, nama poznatih, vojnih teoretičara Kinez Sun Cu Vu, pet vekova pre naše ere ističe značaj obučenosti. Pod naslovom „Sedam pitanja za razmišljanje“ on iznosi sedam faktora od kojih zavisi pobjeda. Među njima ističe i obučenost „Na čijoj su strani oficiri i vojnici bolje obučeni“. Sun Cu Vu, *Veština ratovanja*, Beograd, 1952, str. 38.

Skoro dve i po hiljade godina kasnije Palit ceni da je Fridrih Veliki, pruski kralj (1712—1786), postigao značajne vojne uspehe zahvaljujući obučenosti svojih jedinica. „Pravo Fridriha na vojnu slavu“, piše Palit, „nije se zasnivalo na njegovoj strategiji niti taktici, već na njegovom sistemu taktičkih uvežbavanja i na unapređenju artiljerije... Njegova taktička nastava, koja je prvi put u istoriji uključivala organizovane mirnodopske manevre, i njegovu unapređivanje nastave gađanja musketama u pruskoj vojsci bili su glavni uzroci njegovih uspeha“. D. K. Palit, *Osnovi vojnih znanja*, Beograd, 1953, str. 33.

umenja, navika, i drugih odlika potrebnih ratniku. Društveni i tehnički preobražaji uslovljavali su ne samo potrebu povećavanja znanja i umenja, već i razvijanje drugih svojstava ličnosti uslovljenih izmenjenom ulogom vojnika u oružanoj borbi. Sve više se ističe potreba za vojnikom koji će hteti i umeti da ratuje, koji će biti osposobljen za rat tako da bude spreman za borbu sa i bez prisustva starešine, koji će inicijativno i stvaralački umeti da primeni ono što je naučio u toku mirnodopske pripreme. Ovakve kvalitete i svojstva vojnik treba da stekne u procesu vojnog vaspitanja i obrazovanja u kome nastava zauzima dominantno mesto.

Isto tako uvećavaju se i menjaju zahtevi u osposobljavanju jedinica i starešina, što, takođe, povećava zadatke i značaj nastave.

Kao najorganizovaniji i najsystematskiji, intenzivan i efikasan vaspitno-obrazovni proces, nastava se nužno nametala uvek kad je bilo potrebno da određeni broj ljudi nauči i usvoji neka znanja po određenom sistemu, obimu i kvalitetu; kada se ukazivala potreba da ljudi brzo, dobro i trajno steknu određene sposobnosti, veštine i navike.

Razumljivo je da nastava, u svom istorijskom razvitku, nije oduvek imala sve one odlike koje karakterišu savremeni stepen njenog razvitka. Potrebe i mogućnosti nerazvijenijeg društva bile su manje, pa je i slabo razvijena nastava zadovoljavala društvene potrebe. Sa povećanjem vaspitno-obrazovnih potreba, povećavali su se i zahtevi za boljom nastavom. U tom procesu dolazilo je do potcenjivanja i nesagledavanja prave vrednosti nastave ili do precenjivanja njenih mogućnosti i očekivanja da se vaspitavanjem i obrazovanjem, posebno nastavom, reše i oni problemi, koji su prelazili njene okvire.

Osposobljavanje vojnika i starešina za sve ono što od njih zahteva savremeni rat, postavlja pred vojnu nastavu složen i delikatan zadatak, koji je moguće uspešno izvršiti ukoliko nastavni vaspitno-obrazovni rad bude na nivou tog zadatka. To implicira traženje odgovora na mnoga pitanja nastavnog rada u armiji i konstantnu težnju za boljim rešenjima.

Imajući u vidu postavljeni zahtev (osposobljavanje vojnika i starešina za savremeni rat) nameće se pitanje gde tražiti odgovore za mnoge otvorene probleme, kako pronaći najkraći put za njihovo rešavanje i sagledavanje svih potrebnih elemenata, neophodnih za organizovanje takvog nastavnog rada koji će odgovoriti ovako uvećanom zahtevu.

Za rešavanje ovog problema bilo je moguće tražiti odgovore u vojsci, u njenoj svakodnevnoj nastavnoj praksi i uopštavanju njenog iskustva, s jedne, i u pozitivnim rezultatima društvene (vanarmijske) nastavne teorije i prakse, s druge strane.

Traženje boljih rešenja unutar svoje sopstvene prakse, izučavajući je i uopštavajući njena iskustva jeste razumljiv, nužan i čoveku svojstven postupak. Međutim, kretanje samo u okvirima svoje prakse nije jedini i uvek najbolji put. Često je celishodno koristiti dostignuća drugih ili samo neke elemente njihovih uspešnih rešenja. Nastavna teorija i praksa omogućuju i zahtevaju korišćenje oba puta istovremeno, zbog jedinstvenih odlika i zakonitosti i postojećih razlika.

Razvitak vojnog vaspitanja i obrazovanja u svojevrsnu vaspitno-obrazovnu delatnost bio je postepen i kretao se u okvirima vaspitno-obrazovne prakse i teorije datog društva. Radi toga je svaka konkretna nastavna praksa, u ma kojoj armiji, mogla da bude izgrađena na prethodnom sopstvenom iskustvu (više ili manje uopštenom) i dostignućima nastavne teorije i prakse uopšte.

Da bi se nastavna teorija i praksa u armiji mogle da razviju u skladu sa nastavnom teorijom i praksom u društvu van armije, da bi armija mogla da koristi pozitivne tekovine i dostignuća nastave van armije, da bi, konačno, didaktička misao celoga društva zahvatila sva područja i sredine nastavnog rada — neophodno je odrediti mesto nastave u armiji u odnosu na nastavu u društvu van armije, utvrditi njihov međusobni odnos, zajedničko i različito, opšte i posebno. Specifičnosti nastave u armiji zahtevaju svojevrsna rešenja. U čemu se ispoljavaju te specifičnosti, kakav uticaj imaju na nastavni proces, i posebna rešenja koja zahtevaju armijske osobenosti — pitanja su

na koja se može odgovoriti tek kada je utvrđen odnos nastave u armiji prema nastavi van armije.

Cilj ovog rada upravo je u tome da utvrdi taj odnos, pokazujući na osnovnim pitanjima nastave; delovanje opšte didaktičke zakonitosti; u čemu se ispoljava armijska specifičnost i njihov međusobni odnos; i da u tim relacijama ukaže na teorijske osnove nastave u armiji. Utvrđujući šta je u ovim relacijama nužno i zakonito, omogućuje se objektivnija ocena sopstvenog iskustva, uopštavanje vlastite prakse i razvijanje teorije vojne nastave, kao i bolje korišćenje dostignuća savremene nastavne teorije i prakse van armije.

Tema je, neosporno, vrlo široka, teško ju je obuhvatiti i ispitati svaki njen značajniji problem. To je uticalo da su u ovom radu zahvaćena samo najbitnija pitanja nastave. Međutim, njena aktuelnost opravdava ovakvo pristupanje njenoj obradi. U eri snažnog savremenog društvenog i tehničkog preobražaja, uvećanih i kvalitativno novih zadataka koji se postavljaju pred starešinski i vojnički sastav, neophodno je tražiti odgovarajuća rešenja za brže, efikasnije i potpunije vaspitanje i obrazovanje u armiji, a to je i cilj ovog rada.

ISTORIJSKA PERSPEKTIVA VOJNE NASTAVE

Za iscrpnu i kontinuiranu istorijsku analizu vojne nastave i posebno odnosa opšteg i specifičnog u ovoj nastavi, postoje objektivna ograničenja. To je, pre svega, pomanjkanje radova iz istorije vojne nastave, koji bi omogućili komparaciju sa nastavom u društvu van vojske u okvirima odgovarajuće epohe. Pored toga, nedostaju i iscrpnije obrade nastavnog procesa u okvirima određene epohe ili samo jedne armije koja bi mogla, bar donekle i u opštim karakteristikama, reprezentovati epohu. Postojeća literatura se odnosi pretežno na sadržajnu stranu nastave, a mnogo manje na organizaciono-metodičku, kao i druga veoma značajna pitanja nastavnog procesa. Time je otežano uočavanje bitnih odlika vojne nastave u njenom istorijskom razvitku.

Ono što se u dugoj istorijskoj perspektivi, gledano u celini, pokazalo zakonito, jedinstveno, pa čak i kontinuirano, nije moralo da se pokaže tako u svakom pojedinačnom slučaju. Zato je moguće da nastavna praksa u pojedinim armijama ne ispolji sve odlike i veze sa nastavom u društvu van vojske odgovarajuće epohe koliko je to vidno u nekom drugom konkretnom slučaju, ili u celini istorijskog razvoja. Pa i takva razumljiva i zakonita odstupanja ne negiraju opštu tendenciju, već je potvrđuju u celini istorijskog razvoja. Kako ovakav rad može da zahvati samo neke od bezbroj pojedinačnih slučajeva, do-

vodi sebe u situaciju da ne bude dovoljno iscrpan i dokumentovan, mada ovakav način obrade nije nelogičan i dijalektički neopravdan.²

Nastava u armiji antičkog doba

Pojavu prvih armija prati pojava vojnog obučavanja kao izraz potrebe za pripremom pojedinaca i jedinica za rat. No, sistem vojne nastave izgrađivao se postepeno, kao što je to, uostalom, bilo i sa sistemom nastave u društvu van armije.

Nastavna teorija i praksa u robovlasničkom društvu bile su u početku svoga razvoja nedovoljno izdiferencirane u posebnosti koje bi omogućile potpuno sagledavanje relacije opšteg i posebnog. I u antičkoj Grčkoj, u kojoj razvitak nauke dobija izvanredan zamah i dostiže visok nivo, još nije dovoljno izdiferencirana teorija nastave, već se istom počinju oformljivati, kao, uostalom, i mnoge druge naučne discipline u okvirima filozofije. Ma koliko da je grčka vojska bila, kako ističe Engels, „prva temeljno organizovana vojska o kojoj imamo obilne i sigurne podatke“, za koju se „može reći da sa njom počinje istorija taktike“ i koja je bila dobro obučena, teško je izdvajati zakonitosti i posebne odlike njene nastave upravo zbog njene neizdiferenciranosti u posebnu, svojevrsnu nastavnu praksu koju bi karakterisala sva obeležja nastave u današnjem smislu toga pojma. Tome su svakako doprineli karakter društvenog uređenja i nivo razvoja materijalnih snaga društva uopšte i sredstava za vođenje rata posebno.

Grčke države su bile robovlasničke u kojima je manjina slobodnih građana vladala i držala u pokornosti daleko veći broj robova i pokorenih starosedelaca. Ako se tome dodaju i neprekidne borbe sa spoljnim neprijate-

² Lenjin ističe da je u izučavanju društvenih nauka važno „ne gubiti se u masi sitnica ili ogromnoj raznovrsnosti mišljenja“, ali i „ne zaboravljati osnovnu istorijsku vezu, gledati na svako pitanje s gledišta kako je neka pojava u istoriji nastala, kroz koje je glavne etape u svom razvitku ta pojava prolazila, i s gledišta tog njenog razvitka gledati — šta je data stvar postala danas“. Lenjin, *Izabrana dela*, Beograd, 1960, tom 13, str. 212—213.

ljima, onda je jasno da je vlast bilo moguće održati pomoću vojničke sile, koju su sačinjavali svi slobodni građani. Vladajuća klasa, zainteresovana za svoj položaj i prosperitet, nikad dovoljno sigurna, s obzirom na zavojevačke aspiracije suseda i isto takve vlastite težnje u odnosu na njih, bila je upućena na mobilizaciju svih svojih snaga radi obezbeđenja svog unutarnjeg i spoljnog položaja. Na tom stepenu društvenog razvitka vladajuća klasa je mogla i bila materijalno zainteresovana da razvije jedinstven vaspitno-obrazovni sistem kojim se obezbeđivalo neophodno građansko i vojno vaspitanje i obrazovanje. Postojeće razlike, na primer, između Atine i Sparte, u razvijenosti opšteg ili vojnog obrazovanja ne menjaju bitno suštinu jedinstva vaspitno-obrazovnog sistema tog društva (vladajuće klase).

U *Spart*i vojno vaspitanje činilo je osnovu celokupnog vaspitanja i obrazovanja. Da bi održala svoju vlast nad ogromnom masom robova, malobrojna klasa robovlasnika Spartijata bila je upućena na stvaranje i održavanje neprekidno spremne vojne sile. Stoga je vaspitanje „snažnog, hrabrog i okrutnog vojnika“³ bilo osnovni cilj spartanskog vaspitanja.

Već od sedme godine počinje sistematski fizički odgoj čuven po svojoj surovosti i usmerenosti ka jednom cilju — čvrstom vojniku. Živeći u zavodima (koji su imali sve karakteristike vojnih logora), deca su, pod strogim režimom, izvodeći razne vežbe, igre i borbe s oružjem, navikavana na vojnički život i obučavana veštini ratovanja.

Vaspitani u poslušnosti, disciplini i izdržljivosti, mladi Spartijati od 18 do 20 godina dobijaju čisto vojničko obrazova u školama efeba. Za praktičnu proveru naučenog i dalje razvijanje borbenosti i okrutnosti organizovane su tzv. „Kriptije“ u kojima su vršili hajke na robove, maltretirajući ih i ubijajući. Ova okrutna i nečovečna „praksa“ obuke mogla je da postoji u takvom društvu kao što je robovlasničko.

Jednostranost spartanskog vaspitno-obrazovnog sistema izražena je u težnji „da se omladina što bolje tele-

³ *Opća Pedagogija*, u redakciji dr S. Patakija, Zagreb, 1963, str. 10.

sno izvežba u vojničke svrhe i da stekne takvo moralno vaspitanje da poštuje zakone i strogost, da sluša državu i pretpostavljene, da bude izdržljiva, što manje osetljiva i što borbenija“,⁴ zanemarujući opšte obrazovanje i harmonično razvijenu ličnost. „Oni su više cenili postojanost u borbenim redovima i vojničku čast nego intelektualnu sposobnost“.⁵

Za razliku od Sparte, u Atini je vaspitanje i obrazovanje daleko šire i svestranije. Na to su uticale trgovačke veze Atine, demokratsko političko uređenje i razvoj nauke i kulture. Atini su bili potrebni svestrano obrazovani ljudi, vešti političari, dobri trgovci, filozofi i umetnici. No, potreba održavanja vlasti traži i odgovarajuću oružanu silu. To znači da je vaspitno-obrazovnim sistemom trebalo obezbediti i dobrog vojnika. Radi toga su Atinjani već trinaestogodišnje dečake počeli telesno vaspitavati u palestrama (školama borbe), vežbajući ih dve do tri godine u petoboju (skakanje, bacanje koplja, trčanje, bacanje diska i rvanje) i plivanju. Ovo je bila fizička priprema omladinaca za vojno obrazovanje koje je počinjalo sa šesnaestom godinom, a naročito između 18. i 20. kada su kao efebi dobijali sistematsko vojno obrazovanje. Karakteristično je da su u tom periodu sticali šire obrazovanje iz pomorstva, državnih zakona, literature, pa čak je postojala i mogućnost istovremenog pohađanja gimnazije. Sve to ukazuje na jedinstven vaspitno-obrazovni sistem atinske države, koji je obezbeđivao vaspitanje i obrazovanje dobrog građanina i dobrog vojnika.

Razlika između Atine i Sparte je, dakle, u više ili manje naglašenom vojničkom vaspitanju i obrazovanju, pri čemu se atinski vaspitno-obrazovni sistem odlikuje skladnošću i svestranošću razvijanja ličnosti, dok je kod Spartanaca dominirala vojna komponenta. I pored iznetih razlika Atina i Sparta su imale jedinstven (u smislu građanskog i vojnog) sistem obrazovanja i vaspitanja. Vojna obuka se neposredno nastavljala i naslanjala na ono što

⁴ Dr Leon Žlebnik, *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd, 1958, str. 16.

⁵ Engels, *Izabrana vojna dela*, Beograd, 1953, sveska I, str. 26.

se radilo u vaspitno-obrazovnom smislu do osamnaeste godine.

Unutar toga jedinstvenog vaspitno-obrazovnog sistema ističu se specifičnosti organizaciono-metodičke prirode u neposrednoj vojnoj obuci uslovljene specifičnošću njenog sadržaja i cilja. Obučavanje u rukovanju oružjem moglo je da bude pojedinačno ili u okviru vojnih formacija. Individualno obučavanje u rukovanju pojedinim vrstama oružja se odvijalo još u okviru gimnastičkih vežbi. Razne borbene vežbe sa dečacima ispod osamnaest godina su bile istovremeno način fizičkog i vojnog vaspitanja, tako da obuka omladinaca kao efeba nije značila veliki kvalitativni skok. Nastavljalo se sa individualnim obučavanjem u rukovanju oružjem. Međutim, to je period kada je trebalo obučiti jedinice kretanju u borbenom postroju (falanga) i najcelishodnijoj upotrebi oružja u okviru toga postroja. U ovom se već jasno ističu specifičnosti vojne nastave, uslovljene načinom upotrebe jedinica i njihovog naoružanja, što će ostati jedna od bitnih odlika posebnosti vojne nastave.⁶

Praksa rata je neprekidno isticala značaj discipline, vojničke hijerarhije i odnosa koji su iz toga proizilazili. Te probleme je trebalo rešavati u doba mira celokupnim životom i radom jedinica, pa prema tome i u nastavi. Suština odnosa stariji — mlađi morala se ispoljavati i u toku obučavanja jedinica, kako bi se obezbedilo funkcionisanje

⁶ Problemom svojevrstnosti i efikasnosti vojne obuke bave se i neki grčki pisci. Tako Platon uzima pozitivne strane i atinske i spartanske prakse vojnog vaspitanja i obrazovanja. On, međutim, pokušava da nađe i neka nova rešenja, pa traži da ratnici povedu sa sobom u rat „svu svoju odraslu decu kako bi ona kao i deca ostalih zanatlija posmatrala posao koji će kad odrastu imati da rade, a pored posmatranja imaće da pomažu i služe pri svemu što se u toku rata javlja...“ (Platon, *Država*, Beograd, 1957, str. 172.)

Ksenofon, međutim, lov smatra najboljom vežbom za rat. Još više nego Platon, Ksenofon ističe potrebu učenja. Interesantni su njegovi predlozi sistema nagrada za svakog vojnika, starešinu i cele jedinice. On predlaže da se jedinica nagradi ako u toku vežbe pokaže zalaganje i želju za uspehom, a uz pohvalu uspešnih pojedinaca predlaže da budu pohvaljeni i njihovi učitelji. (Ksenofon, *Izabrani spisi*, Dio prvi, Zagreb, 1898, str. 34 i 47.)

armijskog organizma u uslovima rata. Milicijski sistem, izbornost starešina, građanski način života i politički sistem utiču na proces stvaranja vojničkih odnosa. „Ksenofon tvrdi da se Perikle žalio da su Atinjani poslušni nastavnicima gimnastike i kapelnicima, a da su vitezovi (konjanici) i hopliti (teški pešaci) nepokorni svojim (vojnim) pretpostavljenima“.⁷ Ovakvo stanje moglo je da bude i rezultat nedovoljnog sagledavanja potrebe strožih odnosa u vojsci od strane atinske demokratije, nesagledavanja suštine tih odnosa.

To je, međutim, karakteristika perioda milicijskog sistema. Pojava najamnika u grčkoj vojsci (IV vek p. n. e.) zahteva disciplinu kao sredstvo održavanja poslušnosti profesionalnih vojnika spremnih da za bolju platu promene poslodavaca. Tada se pojavljuje i problem zapošljavanja (u smislu neprekidne aktivnosti) vojnika između ratova radi održavanja poslušnosti. Pored zapošljavanja u poljskim radovima, seči drva, itd. počinje se marljivo egzercirati, dakle, već tada ne zbog borbenih potreba, zbog uvežbavanja funkcionisanja jedinica u borbi, već radi „isterivanja“ discipline, poslušnosti i pokornosti.

Rimljani uvođe strogu disciplinu od Grka, sa mnogo više oštrijih represivnih mera pa čak i tzv. decimiranje,⁸ ali to ne daje i bolje rezultate borbene vrednosti jedinice. Mering ističe da je Rimljanima uspelo da pobede Hanibala „tek kada je građanska milicija bila reorganizovana u profesionalnu armiju i kada su bili pripremljeni oficiri-specijalisti, koju su zamenili građanske starešine smenjivane svake godine, a pod čijom se komandom još nalazila rimska vojska kod Kane“.⁹

Milicijski sistem u Rimu nije obezbeđivao armiju kakvu je zahtevao period Kane. Uzroke ovoj pojavi treba tražiti, pored ostalog, i u činjenici da rimski vaspitno-

⁷ *Vojna enciklopedija*, sveska 2, Beograd, 1959, str. 516.

⁸ Decimiranje je način kažnjavanja jedinice kada se nisu mogli utvrditi pojedinačni krivci. Iz jedinice je odvajan (žrebom ili prebrojavanjem iz stroja) svaki deseti (ponekad i treći, šesti, dvadeseti, itd.) vojnik za pogubljenje.

⁹ Mering, *Ogledi iz istorije ratne veštine*, Beograd, 1955, str. 36.

-obrazovni sistem nije sadržavao obrazovanje i građanina i vojnika u jedinstvenom sistemu kao kod Grka. Zato niti je rimski građanin mogao da bude dobro obučen za ulogu ratnika, niti je birani starešina mogao da bude dobar komandant, jer su im nedostajala znanja i veštine koje su Grci sticali vežbajući svoje mladiće kao efebe. Istina, radi vaspitanja ratnika koji bi obezbedili vojničku prevlast Rima, u njihovom vaspitnom sistemu se insistiralo na razvijanju vojničkih vrлина, a naročito odlučnosti, hrabrosti, i patriotizmu, ali to nije moglo nadomestiti pomanjkanje uvežbanosti pojedinaca i jedinica. Pored toga, Rimljani nisu mnogo radili na fizičkom vaspitanju i razvijanju fizičkih svojstava potrebnih borcu. U takvim uslovima profesionalna armija je dobijala prednost nad milicijskim sistemom u prvom redu zbog mogućnosti obučavanja borackog i starešinskog kadra.

Stvaranje profesionalne armije dovelo je do sve većeg ispoljavanja svojevršnih odlika toga organizma, njegovo relativno osamostaljenje u smislu samo njemu svojstvene organizacije, funkcionisanja, unutrašnjeg života, pa i nastave. Proces obučavanja pojedinaca i jedinica sve više se razvijao i sadržajno i organizaciono-metodski. Postojanje profesionalne armije zahtevalo je neprekidnost obuke, prvenstveno zbog potrebe stalne aktivnosti jedinica. Razvitak taktike, masovnost i složenost rimske legije zahtevali su i odgovarajući sistem obuke. Pored obučavanja pojedinačnog borca, sve više se ističe potreba za uvežbavanjem jedinica.

Od nastave se očekivalo mnogo. Vegetije joj pripisuje zaslugu za moć Rimske Imperije, za pobedu nad, kako on kaže, brojnijim Galima, fizički snažnijim Germanima, lukavijim Afrikancima i mudrijim Grcima. „Ali, pred svim tim preprekama bilo je dovoljno da se izvrši pаметan izbor regruta; da se oni obuče u rukovanju oružjem; da se ojačaju svakodnevnim vežbanjima; da se na vežbalištu upoznaju sa svim eventualnostima koje se mogu očekivati u borbama i bitkama; da se odstrani lenjost strogim kaznama. Vojničko znanje povećava hrabrost kod boraca, jer niko se ne plaši da izvrši ono što dobro poznaje“.¹⁰

¹⁰ Vegetije, *Rasprava o vojnoj veštini*, Beograd, 1954, str. 11.

Tražeci, dakle, odgovor na mnoge probleme svoga vremena (IV v.), Vegecije nerealno gleda na prošlost (kao, uostalom, i mnogi pre i posle njega), ne sagledavajući da je ona objektivno bila drukčija, da je snaga Rimske Imperije ležala u drugim činiocima, pa prema tome da i najbolja obuka neće moći rešiti probleme čiji uzroci leže van domena vaspitno-obrazovnog procesa. U rimskoj profesionalnoj armiji on vidi silu koja će, dobro obučena i disciplinovana, rešiti sve nedaće Imperije na zalazu svoje moći. Ali, upravo zato što armiju gleda odvojeno od društva, njegove želje ostaju nerealne, čak i onda kada su isključivo na terenu nastave.

Interesantno je da se već tada ističe niz zahteva kojih se treba držati u nastavi. Vegecije iznosi svoje poglede pozivajući se na iskustvo ne samo Rima, već i Grka, ne dovodeći zahteve koje ističe u odnosu na vojnu nastavu u vezu sa nastavom u društvu van vojske. No, ma koliko to eksplicitno tako izgledalo, teško je verovati da na njega nije uticala teorija i praksa nastave rimskog građanskog društva. Tako, na primer, potreba za postupnošću u nastavi predstavlja zahtev čiju nužnost već tada počinju uviđati poznavaoци nastavnog procesa, bez obzira u kojoj sredini on bio organizovan. „Praksa je mati veština“ ističe Vegecije, ali interesantno je da izvor ovog saznanja ne traži u vojničkom iskustvu, već u društvenoj praksi van vojske. „Atleta, lovac, teralac trkačkih kola, svakodnevno se naprežu da bi održali ili da bi vežbanjem razvili svoje sposobnosti. Vojnik... mora uložiti još više truda da bi pomoću stalnih vežbanja sačuvao veštinu za vođenje borbe, da bi sačuvao naviku za rat.“¹¹

Grci su pitanje nastavničkog kadra rešavali u okvirima jedinstvenog vaspitno-obrazovnog sistema u kome je, na primer, nastavnik borenja radio slično nastavniku gimnastike. Starešina u ratu je biran samo za vođenje jedinice u ratu, i vršio je svoju funkciju samo u vremenu trajanja izbornog mandata. Slabosti ovakvog sistema u izboru ratnih starešina nisu dolazile do izražaja, jer je grčki va-

¹¹ Ibidem, str. 54.

spitno-obrazovni sistem obezbeđivao visoki nivo vojnog znanja i uvežbanosti pojedinaca i jedinica.

U Rimu je situacija bila drukčija. Pomanjkanje vojnog obrazovanja sličnog grčkom tražilo je odgovarajuće rešenje. U periodu milicijskog sistema pri mobilizaciji traženi su ljudi vešti borenju koji su kao učitelji obučavali vojnike raznim veštinama (vežbanje u rukovanju oružjem, raznim spravama, kretanjima, jahanju, itd.). Rukovođenje jedinicom bila je stvar izabраниh starešina, koji nisu bili osposobljeni za nastavničku ulogu, već samo za komandantsku (pa i to nedovoljno, što je prema rečima Meringa bio jedan od razloga rimskih neuspeha u borbama sa Hanibalom). Posle Kane (216. god.) Rim dobija profesionalnu armiju sa stalnim starešinskim kadrom. Međutim, taj kadar nema istovremeno i nastavničku funkciju u pojedinačnoj obuci. Za tu funkciju se uvode posebni instruktori, koji su stručnjaci za određene radnje, predmete — slično učiteljima u školi. Starešine, međutim, vrše obuku jedinica.

Koliko je ovako rešenje problema nastavnčkog kadra u rimskoj profesionalnoj armiji bilo rezultat uticaja prakse grčke armije ili vaspitno-obrazovne prakse u rimskom društvu teško je reći. Ali to ukazuje, pored ostalog, na nedovoljno sagledavanje armijskih specifičnosti. Jer, niti su se uslovi karakteristični za antičku Grčku do IV v. p. n. e. ponovili u Rimu (i posebno ne u Rimu poznijeg perioda), niti su za mirnodopsko i ratno funkcionisanje armije bila sasvim adekvatna „civilna“ rešenja u pogledu nastavnčkog kadra. Ovo utoliko pre što su se već mnogo godina ranije u profesionalnim armijama nalazila bolja rešenja. Tako Ksenofon piše da u Kirovoj armiji obuku izvode starešine (zapovednik petorice, zatim desetorice, dvadesetčetvorice, itd. već prema organizacionoj strukturi armije).

Sigurno je bilo korisno što su u rimskoj armiji tražili vrlo sposobne nastavnike i davali im (pod uticajem prakse van armije) privilegovan položaj (na primer, dobijanje dvostrukog obroka i plate). Time je rešen problem kvaliteta pojedinačne obuke, ali pitanje je da li je time bio rešen problem jedinstva obuke pojedinaca i jedinica i da

li je dobro rešena uloga i mesto starešina u procesu obučavanja svojih jedinica.

Nerazvijenost taktike grčke falange i rimske legije mogla je da dopusti i ovakvo rešenje, jer je osnovno bilo majstorstvo pojedinačne upotrebe oružja i u dobroj meri klišetirani pokret i prestrojavanje jedinica u toku borbe, što se moglo postići radom posebnih nastavnika u pojedinačnoj obuci rukovanja oružjem, s jedne, i starešine u taktičkoj obuci (borbenim pokretima i prestrojavanjima) jedinica, s druge strane. U protivnom bi se našlo rešenje kao što je kasnije nađeno, tj. da starešina bude istovremeno i nastavnik. U ovom slučaju se nije radilo samo o nesagledavanju armijskih specifičnosti, već i o njihovom nedovoljnom razvitku u onoj meri u kojoj su nužna kvalitativno nova rešenja.

Raspadom Rimske Imperije i nestajanjem njene vojske, došlo je, za duži period, i do zastoja u razvitku vojne nastave, pa i do njenog nazadovanja.

Osnovne karakteristike nastave feudalne armije

Razvivši se u krilu i na ruševinama robovlasničkog sistema, feudalni društveni sistem ispoljio je niz odlika, koje su predstavljale negaciju antičkog doba. Među njima, sa vojničkog stanovišta, naročito je značajna feudalna rascepanost. Mnoštvo feudalaca činilo je čitavu skalu podređenih i nadređenih, više ili manje samostalnih ili ovisnih gospodara, zatvorenih u svoje ekonomske i političke interese. To se neposredno odražavalo na organizaciju vojske i njeno funkcionisanje. Svaki feudalac težio je da ima što jaču oružanu silu za odbranu i proširenje svog ekonomsko-političkog položaja. Međutim, brojna ograničenost vojske pojedinih feudalaca bila je uslovljena njegovim ekonomskim mogućnostima, utoliko više što je ratna sprema feudalnog vojnika (oklopljenog konjanika) bila vrlo skupa.

Naoružanje i oprema uslovljavala je da je vitez morao biti individualni borac. Vojske su bile malobrojne, a ratovi brojni, ali ograničenih razmera. „Razvoj feudalne države“,

pisao je Mering, „pun je ratova i ratne galame, ali su njene vojne mogućnosti vrlo male, trupe su brojno slabe. Kod njih nema vojne discipline. Riteri — glavni rod vojske — imali su isto toliko malo zajedničkog sa antičkom ili savremenom konjicom, koliko i njihove sluge koje su išle peške — njihova pomoćna vojska, sa antičkom i savremenom pešadijom. Rat se odigrava stalno, ali su bitke koje imaju stvaran istorijski značaj... vrlo retke... U srednjem veku nije, u stvari, postojala ni taktika ni strategija; može se samo govoriti uz izvesno ogradaivanje, o nekoj strategiji za iznuravanje, i to u najtrivijalnijem smislu ove reči“.¹² Sličnu ocenu daje i Engels: Ceo srednji vek bio je besplodan za razvitak taktike, kao i za svaku drugu nauku. Iako je feudalni sistem, po svom poreklu, bio vojna organizacija, on je u suštini bio protiv discipline. Ustanci i odmetanje krupnih vazala zajedno sa svojim kontingentima postali su obična pojava. Izdavanje naredjenja starešinama obično se pretvaralo u bučni vojni savet, koji je onemogućavao izvođenje svake zamašnije operacije“.¹³

Ovim karakteristikama feudalnog sistema, uz činjenicu nerazvijenih proizvodnih snaga, uslovljene su potrebe i mogućnosti obrazovanja. Feudalac je bio zainteresovan za „vojničko-telesno vaspitanje“ da bi održao i proširio svoju moć. To je uslovlilo sistem viteškog vaspitanja.

Kao što je u antičkom društvu vaspitno-obrazovnim sistemom obuhvaćena klasa robovlasnika, tako je sistemom viteškog vaspitanja obuhvaćena klasa feudalaca. Ali, sadržaj vaspitanja i obrazovanja feudalaca znatno osiromašuje u odnosu na antičko doba. Intelektualnom vaspitanju ne pridaje se skoro nikakav značaj, čak su i mnogi feudinci bili nepismeni. Deca feudalaca su se pripremala za vitezove, čija funkcija nije zahtevala znatniju intelektualnu spremu. I oni je zaista nisu ni dobijali. Sa sedam godina odlaze na dvor seniora, gde postaju paževi. Vršeći dužnost paža, deca feudalaca dobivaju vojničko i fizičko vaspitanje i obrazovanje, usvajajući navike plemića i učeći

¹² Mering, *Ogledi iz istorije ratne veštine*, Beograd, 1955, str. 47.

¹³ Engels, *Izabrana vojna dela*, Beograd, 1953, sveska I, str. 38.

sedam viteških veština (plivanje, jahanje, gađanje kopljem strelom, mačevanje, lov, sastavljanje stihova i društvene igre). Njihovo obrazovanje bilo je, usmereno na uvežbavanje onih veština koje će im kasnije poslužiti kao vitezovima u očuvanju svog klasnog položaja. Pa i to uvežbavanje u rukovanju oružjem, jašući na konju pod teškim oklopom, nije bilo na nivou antičkog doba u organizovanosti, sistematičnosti i jedinstvenosti. Feudalna rascepkanost je i u ovom pogledu uticala negativno.

Vaspitna strana ovog sistema se sastojala u učenju lepog ponašanja, usvajanju običaja i moralnih shvatanja vitezova. No, to je bilo bez neke veće znanstvene podloge, puno formalizma i spoljašnje etikecije, što će se zadržati mnogo godina kasnije.

Sa četrnaest godina paž postaje štitonoša. Ovo je period potpune orijentacije na vojno obučavanje. Karakterističan oblik toga obučavanja su turniri na kojima su vitezovi pokazivali svoju veštinu u jahanju, gađanju strelom, mačevanju i dr. Posmatrajući turnire i vežbajući sa vitezovima između turnira, štitonoše su i same usavršavale veštinu ratovanja. Kako je vitez individualni borac, to su se i uvežbavanja vršila u međusobnim susretima dvojice partnera.

Sa stanovišta nastave ovaj sistem obučavanja nije dao vrednija iskustva koja bi ušla u riznicu teorije nastave. Najveća vrednost mu je u obučavanju kroz neposredno učešće u poduhvatima viteza koga mladić prati kao štitonoša. Pored toga, „sadržinu i iskustvo telesnog vaspitanja svetovnih feudalaca iskoristili su kasnije humanistički pedagozi, ističući značaj toga vaspitanja i određujući mu smernice“.¹⁴

Obučavanje mladih „kandidata“ za vitezove nije stvar bilo čije brige u okvirima države, već je to „bila lična stvar pojedinaca“. Zbog toga se ne može govoriti o jedinstvenom sistemu koji bi važio za jedno šire područje, ma koliko je i u ovakvom obučavanju moglo biti zajedničkih elemenata u neospornoj veštini i umešnosti pojedinaca i načinima njihovog prenošenja na mlađe generacije.

¹⁴ Dr Leon Žlebnik, *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd, 1958, str. 39.

Individualizirana obuka vitezova isključivala je obuku jedinica. „Zato što je bila orijentisana samo na obuku pojedinačnog borca — konjanika, ne možemo je nazivati borbenom obukom u pravom smislu. Što se tiče pešadije, koja je regrutovana od kmetova, ona, po pravilu, nije prolazila ni jedinačnu obuku . . . Zato su feudalne vojske samo u toku rata sticale iskustvo vođenja borbe“.¹⁵ Posledice ovoga bile su slabo organizovane i nejedinstvene akcije povremeno objedinjenih snaga više feudalaca.

Sistemom viteškog vaspitanja obuhvaćena su deca srednjovekovnog svetovnog plemstva. Cilj je bio vaspitati viteza ratnika, čime je uslovljen i sadržaj ovoga vaspitanja. Težište je bilo na vojnom obrazovanju. Opšte obrazovanje je bilo beznačajno i nejedinstveno. U takvim uslovima bilo bi nemoguće tražiti relaciju društvo-armija u današnjem smislu. Jer, niti je u društvu postojao opšte-obrazovni školski sistem koji bi svojom praksom mogao uticati na sistem obrazovanja u armiji, niti se armija izdvajala po specifičnostima svoga vaspitno-obrazovnog sistema kao nešto što bi imalo odlike posebnosti u odnosu na ono što je pokazivala društvena praksa van vojske. Vaspitno-obrazovna praksa svetovnog plemstva je nosila u sebi klice nastave i vojne i civilne koje su počele da se pokazuju tek u poznim godinama feudalizma i prvoj pojavi elemenata buržoaskog društva.¹⁶

Diferencijacija i isticanje specifičnih rešenja počinje se javljati sa omasovljenjem obrazovanja, njegovom organizovanošću u državnim okvirima, obaveznošću i proširivanjem njegovog sadržaja. A za to je bilo potrebno izaći iz okvira feudalne organizovanosti, kako u vojsci tako i van nje. Razumljivo je što je taj proces tekao postepeno, jer je, ma koliko bio nužan, bio i ograničen mogućnostima svoga vremena.

¹⁵ *История военного искусства*, том 1. Под общей редакцией П. А. Ротмистрова, Москва, 1963, стр. 64.

¹⁶ Pored viteškog vaspitanja i obrazovanja, postojale su i crkvene škole (parohijske, katedralne i manastirske) u kojima je dominiralo religiozno vaspitanje i obrazovanje. Ove škole pohađala su deca crkvenog plemstva i deca koja se školuju za sveštenike i redovnike.

Razvoj proizvodnih snaga (prerastanje zanata u manufakturu, novi izumi i otkrića, razvoj trgovine, itd.) doveo je do porasta gradova, njihovog osamostaljivanja u odnosu na feudalne gospodare i uticanja na društveno-politička, idejna i druga kretanja. Već u XII veku mnogi gradovi u Francuskoj dobijaju status slobodnih gradova čime izlaze ispod kontrole feudalaca. Ovo je pogodovalo centralnoj vlasti, koja ovim ograničava moć feudalnog plemstva. Dajući autonomiju gradovima, kraljevi dobijaju njihovu finansijsku podršku neophodnu za održavanje vlastite vojne snage. Knezovi i kraljevi mogli su da nađu ljudstvo za svoju vojsku u najamnicima, čime počinje period *najamničke vojske*.

Mada su najamnici poznati iz robovlasničkog perioda, oni sada postaju osnovna vojna sila rađajućih apsolutnih monarhija i održavaju se dugo, dajući „svoj pečat vojskama novog vremena“.¹⁷ U prvom periodu (XII—XV vek) ove vojske se formiraju u veće ili manje grupe, nezavisno od državnih vlasti i ratuju za onog ko ih bolje plati. O nekoj nastavi u ovim grupama ne može biti ni govora. Pa ni nešto kasnije kada vladari imenuju starešine, koji vrbuju najamnike, organizuju ih u čete i pukove, zaklinju na obavezu vernosti i poslušnosti i uvode surovu disciplinu pomoću telesnih kazni, itd. ne može se govoriti o organizovanoj i sistematskoj nastavi.¹⁸

Nedostatak nastave se nadoknađuje vrbovanjem iskusnih ratnika, koji za svoju veštinu i pokazanu hrabrost dobijaju duplu plaću. Ali potreba za nastavom se sve više oseća, naročito u pokušajima popune vojske milicijskim sistemom. Već u XIV veku ima pokušaja u Francuskoj da se narod vežba u gađanju lukom, što nailazi na otpor plemstva. U XV veku nalazi se rešenje u izboru određenog broja ljudi po selima i gradovima koji se vežbaju kao strelci. Makijaveli je podelio svu teritoriju republike na srezove, popisao ljude i odredio im starešine koji su ih ne-

¹⁷ Petar Tomac u *Vojnoj istoriji* ističe da se „u svojoj Zapadnoj Evropi reč vojnik etimološki vezuje za novac (solidus), a otuda soldat, soldier, Soldat, soldate“. (Tomac, *Vojna istorija*, Beograd, 1959, str. 474).

¹⁸ U ovo vreme u društvu van armije razvija se školski sistem koji u sebi uključuje osnovne, srednje i visoke škole.

deljom i praznikom vežbali. Neuspeh ovih pokušaja sigurno ne treba tražiti u nastavi, već u nezrelosti objektivnih uslova onog vremena, ali je značajna činjenica da je svaka veća mobilizacija masa zahtevala organizovanje vojne obuke da bi se ta masa učinila efikasnom.

Potreba za nastavom sve se više pojavljuje i u najamničkoj vojsci unatoč činjenice da je profesionalni vojnik ispekao svoj zanat. To je bilo uslovljeno novom ulogom pojedinca u okviru jedinice i potrebom sve veće izvežbanosti jedinica, s obzirom na uvođenje u vojsci novih sredstava za vođenje rata i izmenjen način ratovanja. Vitezovi silaze sa istorijske pozornice. „Razvoj ratne veštine, sve veći značaj pešadije i usavršavanje vatrenog oružja uništili su vojnički značaj ritterske teške konjice, a time su i njihovi zamkovi prestali biti neosvojivi. Isto kao i nirnberške zanatlje, tako je i ritere napredak industrije učinio izlišnim“.¹⁹ Pešadija je konačno pokazala svoju nadmoć nad viteškom konjicom. Ali ova pešadija u prvom periodu dejstvuje u zgusnutim dubokim postrojima u obliku kvadrata, što nije iziskivalo veliku obučenosť boraca.

Međutim, sve masovnije uvođenje vatrenog oružja povećalo je broj strelaca čija se borba kombinuje sa kopljanicama, radi čega je morala da se menja dotadašnja taktika. Pojavila se nova linijska taktika, koja je zahtevala istovremeno i usklađeno dejstvo svih elemenata borbenog poretka. To se moglo postići samo dobrom obučenošću vojske. Time je bio uslovljen egzercir, kako pojedinačni tako i jedinica.

Ovakva obuka, prema Meringovim rečima, pojavila se najpre u Holandiji. Uvodeći plieće strojeve i želeći da oni istovremeno budu čvrsti, prinčevi Oranski uvode sistematsku obuku svoje vojske. „Oni su pronašli“, piše Mering, „ono što mi danas nazivamo ‚egzercir‘, marljivo i stalno uvežbavanje vojnika, bezuslovna poslušnost, koja čak i usred strahovite bitke nateruje vojnike da se pokoravaju zapovestima starešina, kao što im je utvuđeno na egzercirištu“.²⁰

¹⁹ Engels, *Njemački seljački rat*, Beograd, 1950, str. 27.

²⁰ Mering, *Ogledi iz istorije ratne veštine*, Beograd, 1955, str. 74.

Za jednoobraznu obuku bila su potrebna pravila po kojima će postupati sve starešine. „Moris Nasaunski je propisao prva savremena strojeva pravila i time postavio osnovu jednoobrazne obuke čitave vojske“.²¹

Dužnost starešina u ovim uslovima nije bila samo komandovanje u borbi, već i obuka u miru. Time su znatno uvećani zahtevi koji su se postavljali pred starešine. „Za obuku vojnika bilo je potrebno neuporedivo više truda, a za rukovođenje u borbi bio je potreban neuporedivo viši stepen obrazovanja“.²² Ovim je uslovljeno otvaranje škola za pripremu oficirskog sastava.

Ekonomski razlozi (teškoće održavanja velike vojske) uslovljavali su manju, ali dobro obučenu armiju. Jer, dobro izvežbana i za borbu pripremljena i brojno manja armija mogla je, u to vreme, predstavljati veliku silu.

Materijalni činoci, društvena uloga armije i njen sastav uslovlili su i njen svojevrsan vaspitno-obrazovni sistem. Ograničenost sadržaja obuke, način njenog izvođenja i cilj koji je njome trebalo ostvariti utrlili su specifičan put njenog razvoja.

Relativna samostalnost i odvojenost od društvenih kretanja uticali su na svojevrsan odraz novih ideja (koje su zahvatile društvo u tom periodu) na armiju. Tako su se humanizam i renesansa odrazili na vojnu misao u smislu traženja iskustva kod antičkih pisaca, ali ipak nešto drukčije nego što se taj pokret ispoljio u društvu van armije. Objektivni uslovi i praksa armijskog života je tražila drukčija rešenja od onih koja su se mogla naći u antičkim izvorima. Armije su se razvijale, tehnički jačale, menjale organizaciju i način ratovanja, pa se i njihova vaspitno-obrazovna praksa morala prilagođavati konkretnim uslovima, bez obzira koliko su subjektivno bili cenjeni antički uzori.

Antički uzori na području vojne teorije bili su Vegecije i Cezar kod Rimljana i Ksenofon i Polibije kod Grka. Ma koliko ovi antički pisci bili popularni i cenjeni u tom periodu, mnoge njihove ideje se nisu mogle ne samo rea-

²¹ Engels, *Izabrana vojna dela*, Beograd, 1953, str. 42.

²² Mering, *Ogledi iz istorije ratne veštine*, Beograd, 1955, str. 74.

lizovati nego ni zastupati u uslovima koji su karakterisali period prelaza od feudalizma u kapitalizam.²³

Pa i oni pokušaji preduzimanja praktičnih mera po uzoru iz antičkog doba koji nisu vodili računa o novom vremenu, brzo su propali.²⁴

Uticaj humanizma i renesanse na području vojske i njenih problema nije ostao samo na prepisivanju i prevođenju antičkih pisaca, već je dao i niz originalnih radova počev od onih koji su podržavali svoje antičke uzore, pa do dela veće vrednosti (npr. Makijavelijevo delo *O ratnoj veštini*.)²⁵

²³ Tako, na primer, ovom periodu nije mogla odgovarati Vecigijeva tvrdnja da je seljak najpogodniji za vojnika ili da bi svakog vojnika trebalo opismeniti. Još manje je mogla naći pogodno tle Ksenofonova misao o tome da starešina treba da bude onakav „kakav je dobar prost vojnik“ ili njegovo mišljenje o potrebi da se pokornost u vojsci razvija iz ubedenja, a ne putem kazni i prinude.

²⁴ U takve pokušaje spada stvaranje vojske na milicijskom sistemu u Francuskoj i naročito u Italiji za vreme Makijavelija.

²⁵ Interesantne su misli utopista o vojnim problemima u kojima se vide uticaji antike, odraz vremena u kome žive ovi mislioci i svakako, njihove sopstvene ideje. Tako Mor u svojoj *Utopiji* ističe da se vojnoj veštini vežbaju, u određene dane, muškarci i žene; da vaspitanje u vojničkom duhu počinje još od ranog detinjstva, da žene prate muževe u rat, itd., što se može naći i u antičkoj literaturi. Međutim, po *Utopiji* ratuju u prvom redu plaćeni vojnici, što je svakako odraz njegovog vremena. Ali, on istovremeno izlazi sa nizom svojih ideja kao što je npr. „pokušaj“ uvođenja humanijih normi prema protivniku, što predstavlja reakciju na pljačke i pustošenje ratova njegovog doba. (Mor, *Utopija*, Beograd, 1951, str. 152—163).

Sto godina kasnije Kampanela se pojavljuje sa sličnim idejama i sa još detaljnije razrađenim sistemom obuke. U Solariji postoje komandanti, rukovodioci raznih struka i nastavnici „koji vežbaju decu po dve dvanaeste godine, mada su već ranije pod rukovodstvom nižih učitelja bila naviknuta na rvanje, trčanje, bacanje kamena, itd.; sada ih uče kako da se bore s neprijateljem, da napadaju konje i slonove, rukuju mačem, kopljem, strelama, praćkama; da jašu, napadaju, odstupaju, čuvaju vojni poredak, pomažu suborcima, da vešto preduhitruju neprijatelja i pobeđuju ga. I žene se obučavaju u ovim veštinama pod rukovodstvom sopstvenih učitelja i učiteljica“; svakodnevno izvode vojne vežbe; stalno uče ratne veštine čitajući dela starih pisaca i diskutujući o njihovoj vrednosti... „Svaki pojedinac iznosi svoje mišljenje... pa naposletku učitelj odgovara i odlučuje“. Kampanela spominje

Vaspitno-obrazovni sistem u armiji nije mogao ići putevima kojima se kretao u društvu van armije. Nosilac novih ideja u vaspitanju i obrazovanju bila je rastuća kapitalistička klasa. Novo u pedagogiji bilo je odraz potreba društva, potreba onih snaga, koje su bile pozvane da ruše stari feudalni sistem. Armija je, međutim, bila oružana sila vladajuće klase feudalaca, pa je samim tim bila zaštitnik starog. I to je jedan od razloga da nove ideje u vaspitanju i obrazovanju nisu mogle naći mesta u vojsci.

Linijska taktika i karakter najamničke vojske zahtevali su apsolutnu poslušnost i automatske postupke u borbi. U tim uslovima inicijativi i samostalnosti nije bilo mesta. Time je bio otvoren put drilu. „Dril je . . . označavao beskrajno ponavljanje pokreta koji su bili potrebni na bojnopolju, a takođe i beskrajno vežbanje hvatova koje je iziskivalo sigurno rukovanje oružjem“. Ovi pokreti su razdeljeni „u bezbroj sasvim sitnih pojedinačnih postupaka, koji su, sami za sebe, bili neprirodni i besmisleni, no koji su, ukupno uzevši imali da obezbede tok borbenih funkcija bez zastoja . . . Celi taj tok imao je da usledi automatski, to znači bez angažovanja svesnih radnji, i mehanički, to znači bez mogućnosti varijanata . . . Tako je i sama taktika . . . iziskivala potčinjavanje individualne volje i svake inicijative, a s obzirom na to i odricanje od svakog učešća razuma. Time su onda date i metode drila. Pre svega privikavanje, koje nema nikakve veze niti sa voljom niti sa razumom vojnika, već je težilo jedino da postigne efekat tačnog funkcionisanja mašine, baš uz pomoć beskrajnog ponavljanja samih vežbanja . . . Da bi se volja pojedinaca potpuno isključila, radnje i zahtevi nisu bili razdeljeni u logične delove koji bi mogli da se lako shvate i tako savladaju. Naprotiv, baš se smatralo prednošću za uspeh celine ako bi pojedini deo vežbe bio besmislen“. Kretalo se samo po komandi starešine. „Stoga je čekanje na naređenje uvek bilo smatrano kao jedna od

i opite s raznim vrstama oružja na manevrima. Dečake vode u rat (Platon!), da bi ih naučili i navikli ratovanju, a „bave se lovom kao podražavanjem ratu“ (Ksenofon!). (Kampanela, *Grad sunca*, Beograd, 1953. str. 32—39.)

najbitnijih karakteristika i rezultata staroga drila“.²⁶ Trebalo je, dakle, postići bezuslovnu poslušnost i besprekorno funkcionisanje jedinica na način koji je objektivno i subjektivno uslovljen i u tim uslovima davao određene rezultate.

Uzroke preteranog egzerciranja — drila svakako ne treba tražiti samo u potrebama taktike. Naprotiv, mehanički egzercir izvodio se i bez veze sa potrebama rata, ali ne i bez svrhe uopšte. Odgovor na to pitanje daje klasni karakter armija, način popune i njihova unutarnja struktura. Popuna se vršila i dalje vrbovanjem, sakupljanjem deklasiranih elemenata, skitnica, propalica, pa čak i zarobljenicima. Tako sakupljena vojska mogla se držati strogim unutrašnjim redom, disciplinom i egzercijom. Batina postaje najznačajnije „vaspitno“ sredstvo, a štap je bio sastavni deo opreme Fridrihovitih podoficira. Ovakav odnos bio je potreban i prema onim Fridrihovim vojnicima koji su regrutovani od kmetova i u toku dvadeset godina bili pozivani na jednomesečnu vežbu. „Ovi regruti“, pisao je Mering, „imali su još nešto moralnih snaga, koje je trebalo utoliko bezobzirnije isterivati iz njih bezdušnim svirepostima...“ Pruski kralj Fridrih odredio je u svom vojničkom testamentu: „Što se tiče vojnika, on treba da se plaši više svojih oficira nego opasnosti kojima ga izlažemo... U takvim opasnostima dobra volja ne može da pokreće običnog čoveka; ovo može da učini samo strah“. „Kod takvih gledišta bilo je potpuno svejedno da li će se pruska vojska sastojati od mesnih seljačkih mladića ili od beskućnika — litalica, ili čak od zarobljenih Francuza“.²⁷ U tom smislu i Weniger ističe da te ljude nisu mogli podsticati etički motivi. Ne bi se, međutim, moglo prihvatiti i njegovo mišljenje da je nizak nivo obrazovanja istočnih provincija, iz kojih su se najviše regrutovali vojnici, uslovio dril.

Nasuprot ovakvoj masi vojnika oficirski kadar bio je regrutovan isključivo iz plemićkih redova. Ma koliko da

²⁶ Erich Weniger, *Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung*, Berlin, 1938, str. 21 i 22.

²⁷ Mering, *Ogledi iz istorije ratne veštine*, Beograd, 1955, str. 265—266.

je apsolutna monarhija pomoću stajaće vojske htela da savlada srednjovekovnu feudalnu vlastelu i u tome tražila i dobila podršku gradova, ipak se ona nije mogla i nije htela odreći podrške feudalne klase, koja joj je bila najsigurniji oslonac u reakcionarnoj politici. Oficirski kadar, regrutovan iz redova plemića, mogao joj je biti najbolja zaštita od buntovne mlade buržoazije i masa koje su bile spremne da podrže buržoaziju. Fridrih je lično izbacivao mladiće poreklom iz građanskih redova koji su se prijavljivali u kadetsku školu. Tako je on dobijao odan, ali neobrazovan oficirski kadar. „On je za ovo plemstvo otvorio u Stoplu i Kulmu specijalne kadetske škole radi obučavanja ‚gospode junkera‘ u čitanju, pisanju i računici, pošto je poznavanje ovih osnovnih znanja bilo neophodno za stupanje u berlinski kadetski korpus“.²⁸ Još manje je bio obrazovan podoficirski kadar, koji za svoj posao „drilmajstora“ nije ni trebalo da ima veće obrazovanje. Mada je i ovako nisko obrazovanje komandnog kadra pruske armije bilo pogodno tle za razvitak drila, teško bi se moglo prihvatiti mišljenje kasnijih nemačkih vojnih pedagoga, koji poput Wenigera ističu da ovaj kadar nije bio sposoban za druge metode vaspitanja, pa je najjednostavnije bilo „isterivati disciplinu (Drillen)“.

Dril se, međutim, nije zadržao samo u obuci; njime je bio prožet celokupan život vojske. Sve je propisano i isterivano do iznemoglosti, bez obzira koliko je bilo opravdano. Pojam drila je prerastao okvire strojevih vežbi; on je postao sistem vaspitanja i odnosa celokupnog armijskog organizma.

Drilom su se postigli određeni rezultati i uspeh Fridrihove armije je neosporan. Međutim, negativne posledice drila su se sve više ispoljavale, ukoliko je društveni i materijalni razvitak zahtevao drukčiji odnos prema čoveku uopšte i drukčije mesto i ulogu vojnika posebno. Dril nije davao mogućnost aktiviranja i razvijanja intelektualnih i moralnih snaga ljudi, bez obzira što su potrebe to sve više zahtevale. Konzerviranje prakse, koja je u određenim uslovima mogla dati dobre rezultate, pred-

²⁸ Ibidem, str. 87—88.

stavljala je, u izmenjenim uslovima, kočnicu koja je sve više dovodila u nesklad potrebe sa onim što je stari način obuke mogao da pruži. I to je bio jedan od uzroka neuspеха pruske armije u ratu sa Napoleonom.

Iako se razvio i dosegao kulminaciju u pruskoj armiji, dril je prešao njene okvire i postao manje ili više vaspitni sistem mnogih armija. Jednom uveden, objektivno uslovljen u najamničkim vojskama, dril se održava mnogo kasnije, gubeći i ono taktičko opravdanje iz doba Fridriha, i utoliko više ispoljavajući svoje negativne posledice.

Ma koliko armija bila zatvoren organizam, ona nije mogla biti izolovana od društvenih kretanja, niti je mogla da se razvija odvojeno od njih. Ukoliko je više armija bila sila koja štiti staro, utoliko su nove, revolucionarne ideje i na području vaspitanja i obrazovanja teže prodirale u nju, i obratno. To je vidljivo i u armijama srednjeg veka, a naročito na prelazu od feudalizma ka kapitalizmu. Tako, na primer, Fridrihovu armiju karakteriše vaspitno-obrazovni sistem koji je direktno suprotan novim pedagoškim idejama toga vremena. No, te ideje nisu bile prihvaćene ni od vladajućih krugova toga vremena van armije. S druge strane, prema rečima sovjetskih autora, u armiji Petra I izvodi se sasvim drukčija obuka od one u Fridrihovoju armiji. „Istovremeno i u tom periodu (period drila u nemačkoj armiji XVIII veka — Z. K.) niz vojskovođa, ne menjajući osnovu linijske taktike i ne prelazeći okvire mogućnosti, sasvim na drugi način prilazi pitanjima obuke i vaspitanja vojske... Za razliku od zapadnoevropskog, sistem vaspitanja ruske armije Petra I ne zasniva se na slepoj potčinjenosti vojnika, već na razvijanju osećaja vojničkog duga, povezanog za odbranu države... Sistem obuke vojnika za vreme Petra I odlikovao se jednostavnošću i praktičnošću, pri čemu su se od vojnika zahtevali ne mehanički postupci, već shvatanje onoga što se radi, kako se radi i zbog čega se radi“.²⁹

Iako u ovim stavovima ima idealiziranja stvarnosti u armiji Petra I, ostaje činjenica da je on bio nosilac pro-

²⁹ *История военного искусства*, том 1. Под общей редакцией П. А. Ротмистрова, Москва, 1963, стр. 110.

gresa u, do tada, zaostaloj Rusiji. Već samim tim njegovu armiju su morala da zahvate ta progresivna kretanja.

Ovi primeri govore o tome da, kada se razmatra odnos opšteg i posebnog na relaciji društvo — armija, treba imati u vidu da je armija oružana sila jedne klase, pa se na nju odražavaju u prvom redu ona kretanja koja su karakteristična za klasu čiji je ona zaštitnik.

Uticao vojske na društvo postajao je sve veći ukoliko se vojska više razvijala i postajala značajniji faktor društvenih kretanja. Tako je, na primer, sistem pruskog vojničkog života prešao okvire vojske i uvukao se u sve pore društvenog života. „Pruska je izrazit primer povratnog uticaja stajaće vojske na državno uređenje“.³⁰

Postojao je, međutim, i pozitivan uticaj vojne vaspitno-obrazovne prakse na vaspitanje i obrazovanje u društvu. Tako je, na primer, realizam nastavnih sadržaja vojnih škola uticao pozitivno na uvođenje realija u škole u građanstvu. Potreba plemića da se školuju za oficirski poziv i istovremeno za preuzimanje novnonastalih upravnih funkcija u narastajućim gradovima, uticali su da se u nastavne sadržaje vojnih škola uvode živi jezici, istorija, etika, matematika i dr. Razumljivo, u ovim školama nije bilo sve progresivno. Značajno je, međutim, da je upravo ono najpozitivnije u ovim školama, a to je uvođenje živih jezika i realija u nastavne sadržaje, našlo odraza u fizionomiji realki. Objektivni uslovi su zahtevali realno obrazovanje, a praksa i rezultati vojnih škola ukazivali su na moguća rešenja.

Pozitivan uticaj armijske nastavne prakse na društvo utoliko je ređi, ukoliko je armija bila zaštitnik onih društvenih snaga koje su pokušavale da zadrže tok društvenog razvitka i koje su mu se suprotstavljale oružanom silom — vojskom. A to je upravo karakteristično za armiju poznog feudalizma.

³⁰ Petar Tomac, *Vojna istorija*, Beograd, 1959, str. 679.

Epoha kapitalizma

Prodirući stalno i nezadrživo, kapitalizam se neravnomerno razvijao u pojedinim zemljama, što je imalo odraza i na nejednak razvoj njihovih armija. I upravo tamo gde je buržoaska revolucija najradikalnije raskinula sa feudalizmom, dolazi i do najkvalitativnijih promena u armiji, njenoj organizaciji, načinu ratovanja, pa i nastavi. Zato je francuska revolucija značila i nov kvalitativan skok u istorijskom razvitku armije.

„Kad je otpočeo rat Koalicije protiv Francuske Republike“, pisao je Engels, „francuska vojska je bila dezorganizovana zbog gubitka svojih oficira i brojala je manje od 150.000 ljudi. Neprijateljske snage bile su daleko jače. Nastala je potreba za novim mobilisanjem ljudstva, koje je vršeno u ogromnim razmerama u vidu prikupljanja nacionalnih dobrovoljaca, kojih je 1793. godine moralo biti najmanje 500 bataljona. Ove trupe nisu bile obučene niti je bilo vremena da se obuče u skladu sa složenim sistemom linijske taktike i do onog stepena savršenstva koji su tražili pokreti u liniji. Svaki pokušaj sudara sa neprijateljem u liniji doveo bi do potpunog poraza, iako su Francuzi imali daleko veći broj ljudi. Nov sistem taktike postao je neophodan. Američka revolucija pokazala je kakva se prednost može postići sa neobučanim trupama iz razvučenog poretka i od gađanja iz rasutog stroja. Francuzi su podržavali čarkaše dubokim kolonama kod kojih neki manji nered ne bi imao štetnih posledica sve dotle dok bi masa ostala kompaktna. Oni su u takvom poretku bacali svoje brojno nadmoćnije snage na neprijatelja i obično su uspevali. Ovaj novi stroj i nedostatak iskustva njihovih jedinica navodio ih je da stupaju u borbu na ispresecanom zemljištu, po selima i šumama, gde su nalazili zaklone od neprijateljske vatre, i gde je neminovno dolazilo do nereda u neprijateljskom linijskom poretku.“³¹

Za ovakvu taktiku bili su potrebni objektivni uslovi: određen stepen razvitka sredstava za vođenje rata, mogućnost masovnih armija i određene pokretačke snage

³¹ Engels, *Izabrana vojna dela*, Beograd, 1953, str. 47.

ljudi. Razvoj naoružanja pružao je veće mogućnosti manevra vatrom i pokretom; oslonac revolucije na mase omogućio je mobilizaciju brojne armije, a njene ideje su bile pokretačka snaga ove mase u borbi protiv starog. Borbe su postale dinamičnije, izmene situacije češće, napreznje snaga veće, komandovanje teže, „dovitljivost pojedinaca — od najvišeg komandanta pa do najprostijeg strelca“ — neophodnije, što je davalo nove zadatke i mogućnosti nastavi. Poletnu, ali neobučenu vojsku revolucije trebalo je osposobiti da ne bi trpela nepotrebne gubitke, pa i poraze. Razumljivo je što se to nije moglo postići odjednom. Za to je bio potreban period od jakobinaca do Napoleona.

Nastava postaje sve značajnija i sve složenija. Nova oružja su tražila nova znanja za njihovu pojedinačnu i kolektivnu upotrebu. Pojava rodova i službi u divizijama i korpusima istakla je potrebu sadejstva i uvežbavanja jedinica za zajednička usklađena dejstva. Posebno se ističe potreba osposobljavanja komandnog kadra za rukovođenje vojskom u uslovima veće pokretljivosti, manevra na širokom prostoru i dubokih prodora, sadejstava i objedinjenih akcija brojnih jedinica.

Samostalnost i inicijativa u komandovanju postaju sve neophodnije. Rešavanje ovih zadataka nije moglo da se ostvari bez sadržajno bogatije, dobro organizovane i intenzivne nastave.

„U francuskoj armiji u godinama revolucionarnih ratova bio je izgrađen nov sistem obuke i vaspitanja vojske. Vojnike su počeli učiti onome što je neophodno u ratu, razvijali su kod njih inicijativu, snalažljivost, svestan odnos prema izvršavanju borbenih zadataka“.³² Napoleon je, prikupivši svoju armiju u bulonjskom logoru, organizovao obuku za sve rodove vojske, insistirajući na njihovom sadejstvu. Izvođeni su česti manevri, kretanja i razvijanja u borbeni poredak, ali se nije zanemarilo i pojedinačno gađanje i uvežbavanje vojnika. Iz toga, i ne

³² *История военного искусства*, том 1. Под общей редакцией П. А. Ротмистрова, Москва, 1963, стр. 170.

samo iz toga, izašla je vojska koja je pokazala svoje borbene kvalitete na bojištima širom Evrope.

Unošenje novog u nastavu mladih buržoaskih armija nije se razvijalo ravnomerno u svim zemljama. Na nastavu u armiji, pored novog naoružanja, a s tim u vezi i novog načina vođenja rata, snažno utiče karakter armije i njena društvena uloga. Jer, mesto vojnika u borbenom poretku, koje je uslovlilo izmene u nastavnim sadržajima, organizaciji, metodici i položaju vojnika u nastavnom procesu, nije uslovljeno samo materijalnim činiocima i načinom vođenja rata, već i društvenim kretanjima i ulogom armije, dakle, njenom klasnom pozicijom i strukturom.

Upravo je period konca XVIII i prve polovine XIX veka bio krupan u smislu društvenog razvitka, što se moralo odraziti i na armije. Period 1789. do 1871. god. Lenjin naziva epohom nacionalnooslobodilačkih ratova, ističući da je istovremeno u tom periodu bilo i osvajačkih i porobljivačkih ratova. Društvena uloga vladajućih klasa u pojedinim zemljama, bilo da je bila progresivna ili reakcionarna odražavala se na karakter njihovih armija. Dok je, na primer, francuska buržoazija bila nosilac društvenog progressa u borbi protiv feudalizma i apsolutizma, njena je armija predstavljala najnapredniju armiju toga vremena. Taj momenat je imao neposrednog odraza na tretman vojnika kao čoveka, i njegovo mesto i položaj u nastavnom procesu u smislu razvijanja njegovog svesnog odnosa prema zadacima. To je dovelo vojnika u poziciju subjekta u nastavi. Međutim, kada je Napoleon pošao u osvajanje Evrope, počinje da se menja progresivna uloga njegove armije, a time i njeni unutrašnji odnosi u smislu kočenja procesa koji je snažno otpočet u armiji francuske revolucije. U obuci se pojavljuje mehanizam, šablonizam, pa i dril. Razvija se kult nepobedivog imperatora.

Vernost caru nije bio cilj samo vojnog vaspitanja, već i građanskog. U podržavljenim školama, pod strogom vojničkom disciplinom, omladina je vaspitavana u duhu odatnosti caru. Posebna pažnja poklanja se srednjim školama i fakultetima. Unošenje sve više matematike u programe srednjih škola izazvano je potrebom obrazovanja inženjera i oficira. Fakulteti imaju zadatak da obrazuju u

prvom redu činovnike potrebne velikom carstvu. Otvara se i vojna škola u Sen Siru za obrazovanje starešinskog kadra francuske armije. Opšti duh i pravac vaspitanja i obrazovanja Francuske Napoleonovog doba vidljiv je kako u armiji, tako i van nje.

S druge strane, na primeru Nemačke Napoleonovog doba može se videti da društveni progres zahteva i odgovarajuće izmene u položaju vojnika uopšte, i u nastavi posebno. Posle poraza kod Jene Nemačku je zahvatilo nacionalno buđenje (borba za nacionalnu nezavisnost i politički preporod). U tim uslovima pojavili su se reformatori pruske vojske koji su tražili izmene u obuci zastarelog Fridrihovog sistema (razumljivo je što su uzroci ovoj pojavi ležali, pre svega, u razvoju naoružanja i načinu vođenja rata). Gnajzenau predlaže da se „sva vežbanja vrše jednostavno i bez tačnosti. Vojnik izučava punjenje i gađanje kao lovac. Izvođenje evolucije treba da mu se olakša *pravilnim shvatanjem njihove svrhe* (podvukao Z. K.), a ne mnoštvom komandi ili drugim pomoćnim sredstvima koja mu ne bi bila jasna“. Šarnhorst se žalio da postojeća pravila „idu na to da ljude pretvaraju u mašine“.³³

Značajno je ovde naglašavanje upravo potrebe da čovek shvati smisao onog što radi. No, kada je prošla opasnost od Francuske, društveno-politička kretanja u Nemačkoj nisu išla u prilog ovih shvatanja reformatora pruske armije. Naprotiv, „neposredno posle zaključenja mira (posle pobede koalicije nad Napoleonom — Z. K.) armija je utonula u jedan neratnički formalizam koji se nikako nije mogao spojiti sa zahtevima streljačke borbe“. Dril se ponovo pojavljuje da bi se stvorila čvrsta i disciplinovana vojska nalazeći svoj smisao „na egzerciristu, a ne više u borbi... Vojna teorija opravdavala je otada položaj drila u mirnodopskoj obuci kao neku vrstu formalnog obrazovanja. Dril je, navodno, potreban predstepen za pravu borbenu obuku. Svojim vežbama dril primorava na apsolutnu poslušnost bez koje jedinica zapravo i nije upotrebljiva u ratu“.³⁴

³³ Citati uzeti iz Wenigerove knjige *Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung*, Berlin, 1938. str. 30 i 31.

³⁴ Ibidem, str. 31 i 32.

No, nemačka vladajuća klasa nije mogla da reši problem izgradnje jakih oružanih snaga samo preduzetim merama za reformu armije. Razvoj sredstava za vođenje rata i izmenjen način ratovanja zahtevali su obrazovanijeg vojnika. Stoga su reformatori pruske armije „zahtevali sprovođenje opšte školske obaveze i podizanje nivoa osnovnih škola u gradu i na selu“.³⁵ Pored toga, armiji su bili potrebni mladići koji su već kroz školu pripremljeni i u moralnom pogledu za službu u vojsci i zadatke koji stoje pred armijom. Iz ovog zahteva proizilaze mere koje će nemačko školstvo i nemačku pedagošku misao usmeriti u šovinističkom i militarističkom duhu.

Ocenjujući vrednost ovako usmerene škole za stvaranje nemačkog vojnika Bekman tvrdi da „niti uspostavljanje vrednosti vojničkog rukovodstva, niti organizacioni i formalni red ne bi bili sposobni da daju nemačkom vojniku onu snagu oblikovanja, koju je izazvala opšta vojna obaveza, da nisu vojni obveznici obaveznim pohađanjem škole, uvedenim početkom XIX veka, bili pripremljeni za svoj rok službovanja. Pučka škola pobudila je kod nemačke omladine smisao za dobar poredak i time za prava građanska osećanja, koja su činila da postane i dobar vojnik. Pučka škola i vojna obaveza oblikovali su nemačkog vojnika“.³⁶ Ne ulazeći u ocenu šta je „dobar poredak“ i sl., ostaje činjenica da je nemačka škola, odnosno vaspitno-obrazovni sistem nemačkog društva, doprinela izgradnji snažne nemačke armije i razvoju militarizma.

Ali, postavljanje zahteva prema školi i celokupnom vaspitno-obrazovnom sistemu da doprinese pripremi omladine za vojnu službu, uz postojanje masovne armije (posle uvođenja opštevojne obaveze ovim je obuhvaćena celokupna fizički sposobna muška populacija), moralo se odraziti na celokupan društveni život. Na opasnost od „vojnizacije“ društvenog života su ukazivali napredni mislioci još u doba pojave stajaće vojske u Francuskoj (Monteskije, Volter i Ruso), a kasnije i u Nemačkoj (Fichte). Interesantno je da i Humbolt, reformator nemačkog škol-

³⁵ Ibidem, str. 33.

³⁶ Böckmann, *Die Wandlung des Deutschen Soldaten*, Berlin, 1951. str. 23.

stva u doba nehumanizma, izražava bojazan od negativnog uticaja vojničkog načina života na društvo. „On pita koliko mora da je opasno to što znatan deo naroda mora u mirno doba da vodi način života sličan mašini samo radi spremnosti za rat“.³⁷ Kasnija istorija Nemačke pokazala je da je Humboltova bojazan bila realna i opravdana.

Nemačka pedagoška misao XIX veka pokazuje jasne militarističke tendencije i težnje ka vaspitanju pokornog građanina. To se ispoljilo u Herbartovoj pedagogiji, u njegovoj teoriji o vođenju, koja je puna strogih postupaka i nehumanosti. On ističe misao o moralnom vaspitanju koje treba „da zahvati celokupnu učenikovu aktivnost, ali mu ne sme dati svest o samostalnosti, jer je ,opasno dopustiti da se razvija živa svest o samostalnosti u delovanju“. Ali, zato je utoliko važniji učiteljev autoritet . . . Očigledno je da je Herbartu bilo vrlo mnogo stalo do toga da se vaspitanik podredi uticaju učitelja, i da tako postane dobar pruski građanin“.³⁸ Mnogo kasniji nemački pedagozi prihvatili su i dalje razvijali Herbartovu misao, a vaspitno-obrazovna praksa ju je realizovala, mada je bilo i suprotstavljanja ovome (na primer, Disterveg).

Tri četvrtine XIX veka bile su pune revolucionarnih događaja u kojima je buržoazija davala ustupke masama kada su joj bile potrebne u borbi protiv ostataka feudalizma, da bi potom, uplašena revolucionarnim zanosom tih masa, sklapala sporazum sa reakcijom, koristeći institucije vlasti i sile radi pritiska na mase. Takve oscilacije su se neposredno odražavale na vaspitno-obrazovnu praksu i u društvu van armije i u armiji. Kako je, međutim, vojska oružana sila vladajuće klase, to je ona za tu klasu ne samo značajna, već i vrlo osetljiva. Stoga se armija i u momentima liberalizacije odnosa u društvu i šireg zamaha novih, revolucionarnih ideja na području vaspitanja i obrazovanja izoluje i čuva od uticaja ovih ideja. S druge strane, periodi jačeg nastupa reakcije odražavaju se brzo na armiju u smislu nastojanja da se ona učini poslušnom,

³⁷ Mering, *Ogledi iz istorije ratne veštine*, Beograd, 1955, str. 264.

³⁸ Dr Leon Žlebniak, *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd, 1958. str. 112.

odanom i sigurnom oružanom silom vladajuće klase. Repertusije ovoga na nastavu odražavaju se u vidu pojačane formalne discipline, mehanicizma i drila, kao i intenzivnijeg rada na moralnom vaspitanju iz koga treba da rezultira odanost „domovini“, što u stvari znači interesima vladajuće klase.

Posle sedamdesetih godina XIX veka buržoazija se stabilizuje na vlasti. Masovne armije su već postale stvarnost. Uvođenjem opšte vojne obaveze milioni radnika i seljaka dolaze u vojsku. Time je stvorena suprotnost između interesa vladajuće klase, kojoj pripada i oficirski kadar, i mase vojnika. „Da bi ove suprotnosti nekako neutralisala, buržoazija je nastojala da vaspitanjem u armiji i van nje, kroz školu, crkvu, nauku, filozofiju i kulturu, nametne svoju ideologiju narodu i vojsci“.³⁹

Ukoliko je armija postajala masovnija, utoliko je bilo potrebno provesti veći broj ljudi kroz aktivnu službu u armiji. To je sa svoje strane uslovljavalo skraćivanje roka služenja u vojsci. Međutim, od vojnika se tražilo sve više kako u vojno-stručnom, tako i u opšteobrazovnom, moralnom i svakom drugom pogledu. Te zadatke nije mogla da reši sama armija. Bilo je potrebno tražiti rešenja u okvirima društva, da bi mladić stupajući u armiju bio „već razvijen u moralnom, intelektualnom i fizičkom pogledu, potpuno svestan svoje građanske, a zajedno s tim i vojničke dužnosti“, da bi armiji ostalo „samo da dovrši njegovo vaspitanje u čisto vojničkom duhu i da ga nauči vojnoj veštini. Sa tom misli javlja se i druga: od mladih godina uliti budućem vojniku ljubav prema ratu i vojnoj službi, obrazovati u njemu vojničke navike, okretnosti i sl. Zbog toga... u svim zemljama niču razne dobrovoljne i školske organizacije i sportski kružoci sa vojnovaspitnim i vojnonastavnim ciljevima“.⁴⁰

Koncem XIX i početkom XX veka u Nemačkoj „postoji oko 7.500 gimnastičkih i streljačkih društava“ koje „često organizuju vojne šetnje, taktičke vežbe i sl.“ U Engleskoj su postojale organizacije (Boy brigades) koje su

³⁹ Savo Orović, *Moralno vaspitanje*, Beograd, 1962, str. 20.

⁴⁰ *Военная энциклопедия*, VI том, СПб, 1912, стр. 490.

imale zadatak „da vaspitavaju mladiće u duhu religioznosti, korporativnosti, discipline, samostalnosti, viteškog shvatanja dužnosti i časti, kao i da ih razviju u fizičkom pogledu“. Pored toga, postoje i „kadetski odredi (cadetunits) u grofovijama u kojima se omladina od 12 do 17 godina priprema za službu u vojsci. Godine 1907... formirani su odredi „mladih izviđača“, sa posebnim sistemom vaspitanja, u kome glavnu ulogu igra razvijanje karaktera, čvrste moralne discipline, samostalnosti, snalažljivosti i sličnih kvaliteta svojstvenih pravom vojniku“. U Francuskoj „u svim nižim i srednjim školama obraća se velika pažnja na fizičko razvijanje (gimnastiku), kao i na razjašnjavanje učenicima značaja rata, na usađivanje poštovanja prema armiji... Van škole deluje u duhu vojnog vaspitanja veliki „Savez pripreme francuske omladine za vojnu službu“, koji se sastoji od mnoštva (preko 3.500) posebnih gimnastičkih, streljačkih i sličnih društava... Pod prethodnom pripremom za službu u armiji shvataju se patriotsko, moralno i fizičko vaspitanje, gađanje, jahanje, čitanje karata i sl“. Slična rešenja nalaze se i u Austro-Ugarskoj, Švedskoj, u Rusiji (gde je od 1908. „počela u osnovnim školama strojeva i gimnastička obuka dece“, od 1911. počinje se sa pripremom omladine za vojnu službu). Naročito razvijen „vojni karakter opšteg vaspitanja stanovništva“ bio je u Japanu počev od 70-ih godina XIX veka (razvijanje patriotizma, kult heroja, poštovanje vojske i vojne službe, razvijanje sporta), tako „da veći deo regruta prilikom stupanja u armiju predstavlja moralno, intelektualno i fizički pripremljene voj-nike“.⁴¹

Razvitak buržoaske pedagoške teorije uopšte i posebno one o moralnom vaspitanju, znatno je doprineo i omogućio vlastodršcima da na njenim principima razviju moralno vaspitanje u svojim armijama. Bilo je potrebno mase vojnika regrutovanih iz redova radnika i seljaka vaspitati i pripremiti da se bore za interese buržoazije. Stoga se „pristupa sprovođenju tzv. etičke, moralne nastave, odnosno političkog uticaja na vojsku putem preda-

⁴¹ Ibidem, str. 492—494.

vanja, štampe i organizovanja kulturnog i zabavnog života. Sem toga, počela su se ispoljavati i nastojanja da se u metod obuke i vaspitanja unesu naučna iskustva opšte pedagogije, koja je krajem XIX veka i početkom XX doživela svoj uspon⁴²

Uticao pedagogičke teorije nije dovoljno zahvatio sva područja vaspitanja, a posebno probleme nastavnog procesa. Izdavanje raznih pravila o strojevoj i borbenoj obuci predstavljalo je, nesumnjivo, put njenog unapređivanja. Ali su ona više obrađivala sadržajno-organizacionu stranu uvežbavanja pojedinaca i jedinica, nego načine rada za usvajanje i stvaralačku primenu tih znanja. U tom pogledu nastavni proces u armiji nije bio na nivou procesa u školama u građanstvu.

Obraćanje pedagogiji išlo je na liniji moralnog vaspitanja. Ovo je bilo uslovljeno, prvo, činjenicom da je masa vojnika trebalo, pre svega, pridobiti da služe i ratuju za interese buržoazije i, drugo, što razvoj ratnih sredstava i načina vođenja rata, i pored uvećanih zahteva i menjanja uloge vojnika još nisu bili na takvom nivou da bi to dovelo u pitanje uspeh zbog nedovoljnog napretka u načinu i rezultatima obučavanja. U tom pravcu su se kretali i naponi starešinskog kadra u armiji.

Izolovani pokušaji organizovanog rada na razvijanju vojne pedagogije, i posebno didaktike, nisu dali znatnije rezultate. Tako se, na primer, 1865. god. u ruskoj vojsci uvode pedagoški kursevi i osniva vojnopedagoški komitet čiji je član i veliki pedagog Ušinski, a 1879. god. pojavljuje se knjiga M. I. Dragomirova „Udžbenik taktike“ u kojoj on raspravlja o tome čemu učiti vojsku i kako je učiti (ističe zahtev da vojsku treba učiti onome što je neophodno u ratu, da praktično pokazivanje treba da bude osnovni način obuke, da se više insistira na jasnosti i postepenosti obučavanja i trajnosti naučenoga, itd.). No, ovakvi sporadični poduhvati nisu mogli da daju znatnije i trajnije rezultate. Otuda u ruskoj vojnoj enciklopediji od 1912. god. stoji tvrdnja da „naučnoobrazložen i opštepriznati sistem vojnog vaspitanja za sada stvarno još ne

⁴² *Vojna enciklopedija*, sveska 2, Beograd, 1959, str. 517.

postoji (iako ima sve više i više pojedinačnih pokušaja stvaranja tog sistema). Ono što se u praksi shvata pod sistemom vojnog vaspitanja predstavlja, u stvari, slučajni zbir principa, misli, metoda, postupaka i sl., koje je naše pokoljenje delom nasledilo od velikih praktičara (Suvo-rova kod nas, Napoleona u Francuskoj, Fridriha II u Nemačkoj), delom izvučenih iz delatnosti istih tih praktičara od strane istaknutih vojnih teoretičara (Klauzevic, Dragomirov), delom rutinski ukorenjenih iz veoma davnih vremena“.⁴³

Iako ova ocena teorije vojne nastave, data u ruskoj vojnoj enciklopediji od 1912. god., sadrži mnogo istine, ne bi se smelo zaboraviti da je praksa stvarno išla ispred teorije. Narastajuće potrebe su zahtevale sadržajno, organizaciono i metodičko unapređivanje nastave. Početak XX veka, i posebno period između dva svetska rata, karakteriše znatan razvitak nastavne prakse u vojsci. Nova sredstva za vođenje rata zahtevala su sve više znanja, zbog čega teorijska nastava dobija više mesta. Istina, dugo nije postignuto jedinstvo teorijske i praktične nastave. Nije do kraja pravilno shvaćena funkcija i suština ove nastave. To je uslovalo da ona bude apstraktna, opterećena suvišnim detaljima, često formalistička, prostorno i vremenski odvojena od prakse, itd. No, i pored toga ona se neprekidno razvijala, dobijala na značaju i prostoru (u odnosu na praktičnu nastavu), tražeći i nova didaktičko-metodička rešenja.

Potrebe za brojnijim i obrazovanim starešinskim kadrom uslovile su razvitak sistema vojnih škola raznih profila i nivoa. Organizacija nastave u ovim školama postavljena je po ugledu na škole u građanstvu (razredno-predmetna nastava koja se odvija po nastavnim časovima). Razumljivo je što su vojne specifičnosti i ovde udarile svoj pečat, posebno na unutrašnji red i odnose, što se moralo odraziti i na vaspitno-obrazovne rezultate.

Jedinstveni programi, sistem i organizacija doprineli su znatnom unapređenju nastave u armiji. Bogatiji sadržaji, veći i složeniji zadaci uslovali su raznovrsnije ob-

⁴³ *Военная энциклопедия*. VI том, СПб, 1912, стр. 490.

like i metode nastave. Očito da se uvećanim zahtevima nije moglo zadovoljiti na stari način. Rešenja su se morala tražiti ne samo u vlastitom iskustvu, već i ugledanjem na iskustvo van armije.

U periodu između dva svetska rata, od kapitalističkih zemalja, najveće rezultate u vojnoj vaspitno-obrazovnoj teoriji i praksi postigla je Nemačka. To je i razumljivo, jer se ona bila usmerila na revanš za poraz iz prvog svetskog rata, a novu vojsku sa novom tehnikom i taktikom bilo je moguće izgraditi samo dobrom, intenzivnom, sistematskom i efikasnom obukom.

Za ostvarenje revanšističkih aspiracija nacistima nije bilo dovoljno samo obučiti vojnike, već ih i moralno pripremiti. Po rečima admirala Kanarisa „borbena obuka, ideološko vaspitanje i formiranje vojničkog karaktera su jedna nerazdvojna celina“. U tom smislu izgrađen je sistem vaspitanja i obrazovanja iz koga je proizašla armija visokih borbenih kvaliteta.

Bilo bi, međutim, pogrešno kada bi se kvaliteti nemačke fašističke armije pripisivali isključivo vaspitno-obrazovnom radu koji se sprovodio u armiji u nekoliko godina pred rat i u samom ratu. To je bio rezultat razvijenog sistema vaspitanja i obuke u nemačkoj armiji tokom nekoliko generacija, s jedne, i militarističko-šovinističkog vaspitanja cele nemačke nacije, s druge strane.

Na planu ostvarenja zavojevačkih aspiracija nemačke buržoazije angažovali su se jednako vojni i civilni pedagozi. Radi objedinjavanja svih snaga, koje su mogle doprineti ovakvoj politici, osnovano je 1931. godine „Nemačko društvo za politiku i vojnu nauku“. Stvorena je obimna literatura o problemima vojnog vaspitanja i obrazovanja.⁴⁴

Nemačka vojna pedagogija imala je, prema rečima Altrihtera, zadatak „da raščisti koje duhovno-vaspitne elemente mogu da razvijaju pojedini predmeti obuke i na koji način se tim elementima može koristiti za unutrašnje vojničko formiranje pojedinaca“, da utvrdi, dakle, vaspitnu vrednost pojedinih predmeta i postupke u praktič-

⁴⁴ Među autorima se naročito ističu Altrihter, Ferč i Veniger.

nom radu. Nemačka vojna pedagogija je imala za cilj da vaspita poslušnog, pedantnog i fašizmu odanog vojnika. U tome joj je izdašno pomagao vaspitno-obrazovni sistem nemačkog fašističkog društva, koji je svim svojim snagama bio usmeren na vaspitanje „natčoveka“ pozvanog da vlada svetom. Iz toga jedinstvenog nastojanja proizišla je armija, koja je, bez obzira na svu izopačenost ljudskog lika nemačkog vojnika, bila dobro obučena, disciplinovana i borbena spremna.

*

U XIX veku Srbija stvara nacionalnu armiju. Tada se javlja i njena nastavna praksa. Doba u kome se pojavila i njen karakter usloveli su i karakteristike vaspitno-obrazovnog rada u njoj.

Srpska vojska se rađala u borbi za nacionalno oslobođenje i nove društvene odnose (ukidanje feudalnih i stvaranje kapitalističkih odnosa). Oslobođilački ratovi koje je vodila uticali su na njenu moralnu snagu, odnose i pripremu za rat. Odmah posle prvog ustanka uvode se vojne vežbe obavezne za sve sposobne muškarce od kojih su se, prema Vukovim rečima, otkupljivali samo „bogatiji trgovci i majstori“ u Beogradu.

Posle 1830. god. knez Miloš dobija pravo da drži vojsku. Otada Srbija organizuje vojsku i vojnu nastavu po uzoru na velike evropske države, gde se školuje i njen starešinski kadar. Međutim, narodni karakter i oslobođilački ratovi Srpske vojske usloveli su da se ona po mnogo čemu razlikuje od evropskih armija toga doba. Pre svega, njen moral i spremnost za borbu proizilazili su iz nacionalnooslobođilačkih težnji srpskog vojnika. Srpski vojnik bio je spreman da ratuje i bez prethodne pripreme zasnovane na drilu, što je bila karakteristika mnogih armija toga vremena.

Razvitak srpske države i kapitalističkog društvenog uređenja u njoj nosio je pojavu postepenog gubljenja revolucionarnog karaktera srpske vojske. Dolazi i do izmena u njenim odnosima, moralnoj čvrstini, spremnosti i bor-

benosti, što povlači potrebu drugih puteva i načina njene pripreme za rat.⁴⁵

Za rešavanje problema koje su ove promene nosile počinju se tražiti uzroci u drugim zemljama i armijama Evrope. Prirodno je što Nemačka sa najrespektivnijom vojnom silom toga vremena postaje privlačan uzor svih onih koji traže rešenje ovih problema ne samo u okvirima armije, već i društva u celini. Otuda i vojvoda Petar Bojović, nesumnjivo najistaknutiji vojni pedagog srpske vojske, traži da vaspitanje dobrog vojnika počne već u školskoj klupi, što, u stvari, znači zahtev za militaristički vaspitno-obrazovni sistem. „Učitelji i profesori“, ističe on, „po primeru pruskih učitelja i profesora, koji su uzdigli, u moralnom pogledu, prusku omladinu neposredno, a vojsku posredno, tako da je ona uzdigla nemačku carevinu do njene sadašnje veličine i sile — treba da se svom svojom snagom posvete i predadu samo nauci i vaspitanju srpske omladine u vojničkom duhu... Da je uvidavnosti kod nas, zavela bi se vojna nastava u građanskim školama, kao što je to u po nekim državama obavezno i sistematski uvedeno... Srpski učitelji i profesori, dakle, treba uza sva svoja predavanja nauke svojim đacima, da im svakom mogućom prilikom bude i razvijaju vojnički duh i ljubav k vojsci i njenu pozivu i zadaći“.⁴⁶

Iako se u ovom pogledu nisu postigli vidniji rezultati, u prvom redu zbog karaktera srpskog društva i države

⁴⁵ U vezi sa ovim vojvoda P. Bojović piše sledeće: „Ako nepristrasno uzmemo u ocenu i upoređenje borce-vojsku iz doba naših ustanaka za oslobođenje i iz doba naših poznijih ratova s Turcima i Bugarima, naći ćemo znatnu razliku u korist boraca — vojske — za vreme naših ustanaka... Ranije vrline nisu se umele vaspitanjem održati u toku mira te su borci poznijih ratova daleko zaostajali iza boraca iz ustanaka, mada smo inače, kao već uređena država, bili nesavršenije bolje naoružani i snabdeveni svakovrsnim potrebama u svakom pogledu. Dok je kod boraca iz ustanaka svesnost o samopregorevanju u borbi bila dostigla veliki stupanj, dogle je ona kod poznijih boraca bila vrlo zanemarena i otupljena“. (Petar Bojović, *Vaspitanje vojnika*, Beograd, 1907, str. 19).

⁴⁶ Ibidem, str. 30—33.

27

toga vremena, ipak je učinjen znatniji napor na sistematskom moralnom vaspitanju u srpskoj vojsci. U tom pravcu se naročito ističe razvijanje svesti o vojničkoj dužnosti i značaj vojničkih vrlina. „Gde je razvijena svesnost o vojničkoj dužnosti i neumitno stroga disciplina, tu je razvijena pobožnost (vera), tu je razvijeno samopregorevanje, tu je razvijena hrabrost (junaštvo), tu je razvijena vernost i ljubav k svome vladaocu, tu je razvijen patriotizam, tu je razvijeno častoljublje, tu je, u najpotpunijem smislu, razvijen vojnički duh, koji u samoj stvari i nije ništa drugo do skup svih vojničkih vrlina“.⁴⁷ Ove vrline trebalo je razvijati primerima iz istorije, zakletvom, predavanjima o kraljevskoj porodici, o otadžbini, o vernosti, odanosti, poslušnosti, časti, hrabrosti, itd.; dobrim postupanjem sa vojnicima, a naročito sa regrutima, dobrom organizacijom unutrašnjeg reda i vojničkog života uopšte, kao i uticajem pozitivnog primera starešina.

1.

Vredno je istaći da se u tadašnjoj srpskoj vojsci poklanjala pažnja odnosu prema vojniku. Od starešina se zahtevalo „da s ljubavlju, znalacki i s razumevanjem pri teknu tim mladićima u pomoć, ne samo da savladaju čežnju i tugovanje za svojom rodbinom i zavičajem, nego i da im olakšaju novi način života, uvodeći ih u taj život bez pre nagljenosti i surovosti, nego tiho, blago, postupno i roditeljski, počinjući s najlakšim stvarima“.⁴⁸ Za uspešniji rad s vojnicima zahtevalo se od starešina da dobro poznaju svakog svog vojnika. „Proučavanje individualiteta kod vojnika, tj. poznavanje individualnih osobina kod svakog pojedinog vojnika, ima velikog uticaja na uspeh u nastavi i vaspitanju vojnika... Od toga kako budemo upoznali i ispitali dušu vojnika, zavisice koje ćemo metode i kako primeniti u nastavi i vaspitanju“.⁴⁹

2. *Slučaj*

Drugi značajan momenat, koji je verovatno istakla praksa rata, jeste zahtev za vaspitanje samostalnosti kod vojnika. Tako se u „Ratnoj službi“ srpske vojske iz 1916. ističe značaj „vaspitanja vojnika za samostalno rasuđi-

⁴⁷ Ibidem, str. 26.

⁴⁸ Ibidem, str. 48.

⁴⁹ Ljub. M. Lukić, *I pedagoško posmatranje i ispitivanje vojnika*, Ratnik, septembar 1910.

vanje i delanje. Samostalnost i svesnost o svojoj dužnosti pobuđivaće ih da je i onda vrše, kada nisu na očima svojih starešina“.⁵⁰

Bivša jugoslovenska vojska nije nastavila pozitivnu vaspitno-obrazovnu teoriju i praksu srpske vojske. Nekih pokušaja, pa i pozitivnih rezultata, bilo je samo u teoriji, dok joj je praksa išla u raskorak i sa vlastitom teorijom. Nalazeći se pod jakim inostranim uticajem (naročito francuskim), ova teorija umnogome odražava kretanja u velikim evropskim armijama između dva rata. Osnovne karakteristike ove teorije su i dalje naglašavanje moralnog vaspitanja, pokušaj stvaranja vojne pedagogije i prvi začeci sistematskijeg izučavanja i stvaranja teorije vojne nastave.

Isticanje moralnog vaspitanja i sve veća neodređenost njegovih osnovnih pojmova i sadržaja na kojima ga je trebalo ostvariti uslovljeni su sve zaoštrenijim klasnim suprotnostima bivše vojske i jugoslovenskog društva uopšte. Stoga se u prvom planu nalazi kult vojničkih vrlina („vernost i odanost kralju i otadžbini“, vojničkoj zastavi i poslušnost starešinama). Program „moralne nastave“ obuhvata upoznavanje vojnika sa osnovnim pojmovima o položaju zemlje i njenim odnosima sa susedima; pregled istorije Srba, Hrvata i Slovenaca (ostale narodnosti u Jugoslaviji nisu bile priznate); unutrašnje uređenje (naročito se želelo prikazati opravdanost takvog uređenja: „što je starešina u zadruzi to je vladalac u jednoj državi“, i opasnost od onih koji ga ne poštuju: „unutrašnji neprijatelj je svaki onaj građanin koji ne poštuje i ne vole Kralja, koji ne priznaje državne zakone, a ovo dvoje su stubovi Države“⁵¹; upoznavanje sa dinastijom Karađorđevića; zadatke vojske („zadatak je vojske da brani i štiti Kralja i Otadžbinu“) i obaveze vojnika, kao i isticanje značaja vojničkih vrlina. „Predavanja na časovima moralnog vaspitanja treba izvoditi tako, da ona budu zanimljiva, izražena prostim, za vojnika razumljivim jezikom. Cilj predavanja treba da bude da se više

⁵⁰ *Ratna služba*, Odesa, 1916, str. 9.

⁵¹ Panta Đukić, djeneral, *Vojničko vaspitanje*, ručna knjiga za moralnu nastavu, Kragujevac, 1927. god., str. 16 i 17.

dejstvuje na srce i dušu vojnika, a ne na razum⁵². Ova rečenica upravo karakteriše suštinu moralnog vaspitanja kapitalističkih armija toga vremena. Posvećujući veću pažnju pedagoškom obrazovanju starešina bivše jugoslovenske vojske, uvodi se predmet vojne pedagogije za pitomce vojne akademije i time počinje sistematskije izučavanje pedagoških problema.⁵³

Još pre uvođenja ovog predmeta u Vojnu akademiju postojala su službena dokumenta i dela pojedinih autora koja su obrađivala pojedine probleme, pa i celovitu teoriju vaspitno-obrazovnog rada u vojsci. Od službenih dokumenata treba istaći razna pravila, uputstva i ratnu službu. Mada svrha spisa ove vrste nije bila teorija vaspitno-obrazovnog rada, ipak oni nisu mogli mimoći i neke njene teorijske aspekte.⁵⁴

⁵² Ibidem, str. 37.

⁵³ U predavanjima iz 1938—1939. god. Đorđe Lazin deli nauku o vaspitanju na didaktiku ili „nauku o nastavi“ („nauka o posrednom vaspitanju“) i na nauku o „neposrednom vaspitanju“ ili „hodegetiku“. Pored praktičnih saveta za izvođenje nastave ova je didaktika usmerena na objašnjavanje kako se kroz nastavu razvijaju „moralna svest i moralna volja“. Hodegetika, međutim, obuhvata sredstva moralnog vaspitanja, vojničke vrline („osnovne“ i „vrline višeg reda“) i besedništvo. Ovo je najopširnija i, sudeći po prostoru, najznačajnija partija ovog dela vojne pedagogije kod Lazina. (Đorđe M. Lazin, *Vojna pedagogija*, predavanja za 1938—1939. god.).

⁵⁴ Tako npr. „Uput za nastavu i vežbe u vojsci“ od 1923. god. polazi od toga da se nastava deli na „moralnu, znanstvenu i fizičku“. Za celokupnu vaspitno-obrazovnu delatnost u vojsci se daju „opšta načela“. Ova načela obuhvataju kako opšte stavove o faktorima snage vojske („1. moralna snaga vojske bila je i ostaće glavna činjenica u borbi... 2. kakvoća vojske zavisi još i od njene materijalne i znanstvene spremne“), tako i značajne momente nastave. Istaknuta je potreba i uslovljenost znanja razvojem sredstava za vođenje rata, pa otuda i načelo neprekidnog sticanja znanja. „Nastava i vežbe u vojsci moraju se izvoditi u praktičnom smislu“, glasi jedno od načela. Posebno se ističe uloga starešina kao nastavnika i njihova odgovornost za ličnu spremnost i obučenost svoje jedinice. U ovom dokumentu se daju i organizaciono-metodičke upute, ali nedovoljno diferencirane i razjašnjene. (Uput za nastavu i vežbe u vojsci, Beograd, 1923. god.).

S. Milosavljević pokušava dati celovitu teoriju vaspitanja koju deli na moralno, umno i fizičko vaspitanje. Njegovi principi umnog vaspitanja su, u stvari, nastavni principi (očiglednost, po-

U opštoj strukturi ove teorije oseća se prisustvo postojeće pedagoške misli u društvu van armije. Međutim, u njenoj konkretizaciji, po ugledu na kapitalističke armije onog doba, dominantno mesto zauzima moralno vaspitanje, dok je teorija vojne nastave ispod nivoa prakse. To je i razumljivo kada se ima u vidu da ta teorija nije bila na mnogo višem nivou ni u armijama kapitalističkih vesila, čije su objektivne mogućnosti bile neosporno veće.

Zaključak

Razmatrajući vojnu nastavu u istorijskoj perspektivi, mogu se uočiti i njene posebne odlike i zakonitosti i njen zakonit odnos prema nastavi u društvu van armije. Nastavu u armijama jednakog materijalnog nivoa karakterišu mnoge zajedničke odlike. S druge strane, bitne karakteristike nastave jedne društvene formacije podjednako su svojstvene armiji kao i drugim društvenim sredinama. Ova dijalektička zakonitost koja se izražava u jedinstvu nastavnog procesa ne znači i njegovu identifikaciju. Naprotiv, niz činjenica utiče na njihove međusobne razlike, koje mogu da budu veće ili manje zavisno od razlika u faktorima kojima je nastava uslovljena.

Milicijski sistem, nerazvijeni sadržaji, neizdiferenciranost nastave, i sl. u antičkoj Grčkoj su uslovlili jedinstvo vaspitanja i obrazovanja (građanskog i vojnog). Međutim, već prva pojava stalnih vojnih formacija i namjenske vojske dovodi do snažnijeg ispoljavanja specifičnosti vojne nastave. Iako se sadržaj nastave nije znatno izmenio, došlo je do izmene funkcije nastave, izražene u potrebi održavanja reda, discipline, poslušnosti i neprekidne mobilnosti armije, zbog čega neke karakteristike vojne nastave dobijaju dominantno mesto. No, i tada ova nastava nosi opšte karakteristike svoga vremena, odnosno

stepenost, raznovrsnost, odmerenost, itd.), ali se time i iscrpljuje njegova teorija nastave, (Svetislav T. Milosavljević, *O moralnom, naučnom i fizičkom vaspitanju oficira po komandama*, Beograd, 1926. god.).

one društvene formacije kojoj pripada i čijim je mogućnostima i ograničenjima i sama dimenzionirana.

Udaljavanje nastave u armiji od nastave u društvu van armije dolazi naročito u onim istorijskim momentima, kada je nastavna teorija i praksa u društvu van armije zahvaćena novim progresivnim idejama, a armija zadrži stara, preživela shvatanja, kao oružana sila one klase koja je nosilac starog i preživelog. Takva situacija, biva prevaziđena, kada se nastavna praksa u armiji razvija u skladu sa opštedruštvenim intencijama.

U momentima kada armija postaje oružanom silom najrevolucionarnijih društvenih snaga, u njoj se odvijaju procesi, koji na području vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada predstavljaju avangardnu ulogu u okvirima celog društva.

Obogaćivanje nastavnih sadržaja u armiji približava vojnu nastavu nastavnoj praksi u drugim društvenim sredinama.

U istom pravcu deluje i potreba za svestranijom ličnošću vojnika. Jer, ukoliko nastaje potreba za obrazovnijim, samostalnijim, inicijativnijim i svestranije sposobnijim vojnikom, utoliko i vaspitno-obrazovni i nastavni rad u armiji mora da bude svestraniji i povezaniji sa nastavom van armije. To je jedna od osnovnih karakteristika savremenog kretanja nastavne teorije i prakse. Ispoljene tendencije u razvoju savremene vojne nastave ovo očitno potvrđuju.

TENDENCIJE U RAZVOJU SAVREMENE TEORIJE VOJNE NASTAVE

Pojava prve socijalističke armije uticala je ne samo na drukčiji tretman čoveka — vojnika i drukčije postavljanje vaspitno-obrazovnog rada u njoj, nego i u kapitalističkim armijama. Buržoazija se suočila sa činjenicom pucanja svetskog kapitalističkog sistema i mogućnošću sukoba sa armijom na čijim zastavama su ispisane parole budućnosti čovečanstva. To znači da je trebalo očekivati ne samo sukob ogromnih vojski, već i sukob novog i starog. Za takav rat bilo je potrebno pripremiti vojnika i vojno-stručno i moralno-politički.

Ovu činjenicu najbolje od svih kapitalističkih zemalja uočila je fašistička Nemačka. To je razlog da je upravo u Nemačkoj, između dva rata, najviše razvijen sistem vaspitanja, koji je imao zadatak da pripremi nemačkog vojnika za nepoštednu borbu usmerenu na porobljavanje sveta. Nema sumnje da je fašizam uspeo stvoriti takvog vojnika.

Posle drugog svetskog rata socijalizam je postao stvarnost u nizu novih zemalja. Stvorene su i nove socijalističke armije, koje su i u vaspitno-obrazovnom radu morale da ispolje svoju klasnu suštinu. Nov položaj čoveka u društvu odražava se i na položaj vojnika u armiji. Stoga vaspitanje i obuka u novim socijalističkim armijama nisu mogli da ostanu u starim okvirima. Ovaj izmenjen odnos prema čoveku zahtevao je nove sadržaje, oblike i metode vaspitno-obrazovnog rada.

Razvitak sredstava za vođenje rata izmenjen način ratovanja uticali su na drukčiju, ulogu vojnika u borbenom poretku. Od savremenog vojnika se zahteva da bude majstor svoga oružja, da potpuno ovlada tehnikom koju opslužuje, da bude hrabar i nepokolebljiv, spreman da izvrši naređenje, i inicijativan; da ume uočiti novonastalu situaciju i samostalno doneti odluku koja će najbolje odgovarati njoj, a da istovremeno bude u skladu sa opštom zamisli starešine. Takvog vojnika moguće je pripremiti odgovarajućim vaspitno-obrazovnim radom. Time je uslovljen i napor na unapređivanju nastavne teorije i prakse u svim savremenim armijama.

Društveni i tehnički razvitak zahtevaju drukčiji odnos prema vojnicima i u kapitalističkim armijama. Buržoazija je toga svesna, ali je životno zainteresovana da stvori armiju sposobnu i voljnu da se bori za njene interese, što nameće potrebu vaspitno-obrazovnog rada koji će to obezbediti. Stoga se u kapitalističkim armijama ulažu veliki napori u vaspitno-obrazovnom radu.

Sve je to uslovlilo snažan zamah u razvitku teorije i prakse vaspitanja i obrazovanja u svim armijama posle drugog svetskog rata. Pri tome je karakteristično traženje uzora u nastavnoj teoriji i praksi u društvu van armije, i sve jače i svestranije uključivanje armije u jedinstven vaspitno-obrazovni sistem određenog društva. S druge strane, konzervativizam i rutinerstvo još uvek su, više ili manje, prisutni i koč organizovaniji i svrsishodniji rad na unapređivanju nastavne teorije i prakse u armiji. Razumljivo je što u tom pogledu sve armije ne stoje na istom stepenu razvitka.

Sovjetska armija

Novo koje je nosila sa sobom velika oktobarska revolucija moralo je da nađe odraza i u njenoj oružanoj sili i njenom vaspitno-obrazovnom sistemu. Mlada Crvena armija, boreći se za nove društvene odnose, mogla je da odigra svoju revolucionarnu ulogu ukoliko se i sam suštinski razlikuje od bivše carističke vojske. Novi odnosi i

nova uloga borca zahtevali su iz osnova izmenjen va-
-spitno-obrazovni sistem.

Lenjin je isticao da se revolucionarni karakter armije
mora odraziti na njen unutrašnji život, odnose, vaspitanje
i obuku. To je značilo, pre svega, osloniti se na svest
borca, raditi na izgrađivanju te svesti, uvažavati ličnost
vojnika, izgraditi nove odnose između starešina i potči-
njenih i iskoreniti dril kao sistem vaspitanja. U tom duhu
Frunze je isticao da se „život armije satoji iz dva mo-
menta: političkog i čisto vojnotehničkog. U politički spada
sve ono što proističe iz povezanosti Crvene armije sa op-
štim sklopom naše države i našeg socijalističkog života.

S druge strane, pod momentom čisto vojnotehničkim
ja podrazumevam sva ona pitanja koja su povezana sa
borbenim pripremanjem vojske... Vaspitavati crveno-
armejsca — znači jednovremeno obuhvatiti i političku i
vojnotehničku stranu“.⁵⁵

Za realizaciju ovakvog stava bilo je potrebno izgra-
diti teoriju koja bi osvetljavala put praksi. U tom cilju
1920. god. osniva se prvo vojnonaučno društvo u Vojnoj
akademiji Generalštaba čiji je predsednik bio Frunze.
Društvo je imalo sekcije i kružoke za izučavanje vojne
teorije, problema vaspitanja i obuke u Crvenoj armiji i
dr. Rad društva, njegove sekcije i kružoci proširili su se
po celoj sovjetskoj vojsci. U kasnijim godinama ovaj rad
je bio znatno ograničen, pa i prekinut.

Tek posle drugog svetskog rata dolazi do ponovnog
oživljavanja vojnopedagoške misli u Sovjetskoj armiji.
Diskusija povodom članka general-pukovnika M. Hozina
„O sovjetskoj vojnoj pedagogiji“, koja je objavljena na
stranicama „Военная мысль“ 1952—1953. godine, pred-
stavlja pokušaj rasvetljavanja pojmova uloge, sadržaja,
strukture i puteva razvitka sovjetske vojne pedagogije.
Od ovoga se, međutim, nije krenulo dalje. Naprotiv, na-
rednih nekoliko godina predstavlja ponovnu stagnaciju
teorije vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada u Sovjetskoj
armiji, mada je život neodložno zahtevao razvitak ove
teorije. Imajući ovo u vidu, pukovnik Mališko u časopisu

⁵⁵ M. V. Frunze, *Izabrana dela*, Beograd, 1946. str. 46 i 63.

„Военная Мысль“ br. 9/1958. piše: „I nisu u pravu oni drugovi koji tvrde da borbena i politička priprema ne oskudeva u teoretskim osnovama, da se zadaci borbene i političke pripreme, tobože, rešavaju praksom. Uopštenih osnova teorije obučavanja i vaspitanja trupa mi za sada još nemamo, ali njih je neophodno imati, jer se za tim oseća velika praktična potreba“.⁵⁶ Ovaj stav istovremeno ukazuje da se u Sovjetskoj armiji shvatila potreba teorije vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada. To pokazuju i radovi iz okvira ove problematike, koji su se pojavili u narednim godinama.⁵⁷

Međutim, samo uviđanje potrebe ove teorije i pristupanje njenom izgrađivanju, nije moglo odmah rešiti i sve probleme koji se pojavljuju u ovakvim poduhvatima. Nedostatak dužeg, konstantnog i naučno zasnovanog studentsko-istraživačkog rada odrazio se i na prve radove iz ove oblasti. Stoga je vidljivo deduciranje i apliciranje opšte pedagoške teorije na armijske uslove, bez dovoljnog

⁵⁶ Малышко Н., *Некоторые вопросы теории обучения и воспитания войск*, „Военная мысль“ 9/1958. год.

⁵⁷ Među najznačajnije radove ove vrste spadaju:

Мошнин И. Д., В. И. Ленин, *О воспитании советских воинов*, Москва, 1960, год.

Косюков А. А., *Военно-педагогические взгляды М. В. Фрунзе*, Москва, 1960. год.

Луцков В. Н., *Основы методики боевой подготовки*, Москва, 1960. год.

Захаров М., *О принципах и методах военной подготовки*, „Военный вестник“ № 6 — 1960. год.

Луков Д. Г., *Воспитание воли советских воинов*, 1960. год.

Луков Д. Г., *Психология*, Москва, 1960. год.

Барабанчиков В. А., *Вопросы педагогики*, 1960. год.

Базанов Г. А., *Педагогика (Очерки по теории и практике обучения и воспитания советских воинов)*, Москва, 1961.; i drugo izdanje 1964. год.

Шрамченко, *Основы военного обучения*, 1962. год.

Барабанчиков В. А., *Педагогические основы обучения советских воинов*, Москва, 1962. год.

Дьяченко М. И. и Гнеденко В. Б., *Основы психологии*, 1962. год.

Дьяченко М. И., *Индивидуальный подход в воспитании воинов*, Москва, 1962, год.

Основы военной педагогики и психологии. Общая редакция Кубасова и Белоусова, Москва, 1964. год.

oslonca na rezultate istraživanja i uopštavanja. To se naročito može uočiti na pedagogiji Bazanova, za koju u redakcijskoj napomeni stoji da je „jedan od prvih pokušaja sistematskog izlaganja pitanja pedagogije u vojnoj obuci i vaspitanju“.⁵⁸ Iako Bazanov uočava da opštepedagoške postavke ne treba mehanički prenositi na rad u vojsci zbog „specifičnosti obučavanja i vaspitanja vojnika“,⁵⁹ ipak su ove specifičnosti, iz navedenih razloga, više naglašene, nego što su našle odraza u prilaženju pojedinim problemima teorije vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada u armiji.

U nastojanju da opštu didaktičku zakonitost obradi u svetlu armijskih specifičnosti, Barabanšikov u knjizi „Pedagoške osnove obuke sovjetskih vojnika“ čini korak dalje u odnosu na Bazanova. No, i on je objektivno ograničen ne samo, kako sam kaže, „neodoljnom teorijskom razradom vojnopedagoških problema u našoj literaturi“⁶⁰ već i nedovoljnim i metodološki jednostrano postavljenim istraživačkim radom. Otuda se „u knjizi oslonac na eksperimenat često zamenjuje prikazom primera iz prakse“⁶¹.

Razumljivo što se samo deduciranjem iz opšte teorije i potkrepljivanjem ove primerima iz prakse nije moglo izraziti sve ono što karakteriše specifičnosti vojne nastave. Na to ukazuju i sovjetski autori ističući da je „potrebna takva razrada pitanja teorije vaspitanja i obuke, koja bi duboko pronicala u realan život vojske i sistem vaspitanja i obuke i koja bi bila organski povezana s našim vojničkim pravilima. Nama je potrebna vojna pedagogija, koja bi otkrivala unutrašnju sadržinu zahteva vojničkih pravila i objašnjenja u oblasti rukovođenja vojnicima, njihovog vaspitanja i obuke, uzajamnih odnosa između starešine i potčinjenih — pedagogija koja bi

⁵⁸ Базанов Г. А., *Педагогика* (Очерки по теории и практике обучения и воспитания советских воинов). Москва, 1961, стр. 2.

⁵⁹ Ibidem, стр. 3.

⁶⁰ Барабаншиков В. А., *Педагогические основы обучения советских воинов*, Москва, 1962, стр. 5.

⁶¹ Голубьев Г. Платонов К., *Проблемы теории военного обучения*, „Военная мысль“ 5/1963.

osvetljavala praksu primene tih pravila u životu i aktivnosti vojnika naše armije“.⁶²

Za stvaranje teorije nastave koja bi bila zasnovana na dijalektičkom odnosu opšteg i posebnog i koja bi odrazila sve bogatstvo armijske nastavne prakse, neophodan je naučnoistraživački rad, metodološki svestraniji od onoga iz koga je rezultirala dosadašnja teorija nastave u Sovjetskoj armiji. No, bilo bi nepravedno za ovo okrivljavati autore pomenutih radova, jer vreme koje je proteklo od početka organizovanog rada na izgrađivanju ove teorije nije omogućilo šira i svestranija empirijska istraživanja, a jednostranost metodologije istraživačkog rada u ovoj oblasti nije svojstvena samo armiji.

Kao što se u sovjetskoj pedagogiji uopšte, tako se i u vojnoj široko razmatra problem tzv. programirane nastave, tj. primene kibernetike u nastavnom procesu. Može se čak reći da je u armiji ovaj poduhvat našao pogodno tlo, okupivši naučne radnike i iz armije, i iz građanstva. Iako ovo nastojanje zaslužuje pozitivnu ocenu, neopravdana su preterivanja o „krizi“ klasične nastave, o njenoj neefikasnosti i neracionalnosti, o nepodesnosti da se obraća učenicima iznad i ispod proseka, o nesposobnosti savremene nastave da aktivira učenika i mobilise njegove snage. „Moramo podvući“, piše akademik B. A. Gnedenko, „još jednu osobenost savremenog sistema nastave — izvesnu pasivnost učenika u usvajanju znanja. ... Učenik se ne navikne na rad sa knjigom, na njeno samostalno proučavanje i ne stiče inicijativu u prikupljanju novih znanja“.⁶³ Očito da ovo nije karakteristika savremene nastave i da za uvođenje programirane nastave nije potrebno klasičnu nastavu prikazivati u krivom svetlu.

Može se prihvatiti da „korišćenje kibernetičke zakonitosti“ u procesu obučavanja treba shvatiti kao „jedan od najvažnijih problema teorije vojne obuke“, za čije re-

⁶² Копельев А., *Некоторые соображения о воспитании и обучении в вооруженных силах*. „Военная мысль“ 6/1963.

⁶³ Гнеденко В. Б., *О программированном обучении*. „Морской сборник“ 9/1963.

šavanje su „nužna široka ispitivanja u vojsci“,⁶⁴ ali valja shvatiti i činjenicu da i klasičnu nastavu treba dovesti na nivo savremenosti, čime će se rešiti mnoge od slabosti koje joj se pripisuju. Za to je neophodno da nastavna praksa bude izučavana, vođena i unapređivana na naučno zasnovanim postavkama. Prema onome što je učinjeno u poslednjih nekoliko godina, nema sumnje da će se brzo doći do kompleksne teorije vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada u Sovjetskoj armiji.

Armija SAD

Pri oceni teorije nastave u američkoj armiji treba imati u vidu kako karakteristike američke pedagogije, tako i posebne uslove razvitka ove armije. Mada je američka armija kritikovala pragmatističku pedagogiju i na njoj zasnovanu vaspitno-obrazovnu praksu u američkom društvu (zbog problema na koje je naišla u svom radu u toku drugog svetskog rata), ipak je ona i sama bila ograničena teorijom i praksom društva iz koga je ponikla i u kome se razvijala.

Američka armija se našla u drugom svetskom ratu pred zadatkom brzog obučavanja milionske vojske. Razumljivo je što se u toj situaciji postavilo mnoštvo problema sadržajnog, organizacionog i metodičkog karaktera, a vremena za duža ispitivanja nije bilo. Traženje brzih i praktičnih rešenja za zadovoljavanje trenutnih potreba bio je objektivno uslovljen put. Ako se pri tome ima u vidu i stanje američke pedagoške misli i vaspitno-obrazovne i nastavne prakse, shvatljivo je zašto teorija nastave u američkoj vojsci nije mogla da bude izgrađena u celovit sistem tokom drugog svetskog rata, pa ni posle njega.

Paralelno sa problemima obučavanja vojske pojavili su se i problemi raspoređivanja i selekcije ljudstva, prilagođavanja na život u vojsci, ponašanja u borbi, psihičkog i fizičkog opterećenja ljudi, stavova i ponašanja vojnika prema svemu onome što je rat nosio sa sobom. Za izučavanje ovih problema i traženje puteva njihovog rešavanja

⁶⁴ Голубьев Г., Платонов К., *Проблемы теории военного обучения*. „Военная мысль“ 5/1963.

angažovan je veliki broj naučnih radnika, u prvom redu psihologa i sociologa.⁶⁵

Karakteristično je da su studije i druga literatura koja se pojavila neposredno posle drugog svetskog rata, nosila pretežno psihološki karakter.⁶⁶ Ovo je dobrim delom i odraz svojevrsnih pokušaja rešavanja društvenih protivrečnosti američkog društva uopšte i armije posebno.

Međutim, činjenica da se i nastavni problemi obrađuju u psihološkoj literaturi, uz istovremeno nepostojanje pedagoške literature i posebno didaktičke, govori o nerazvijenosti teorije nastave u američkoj vojsci. Otuda se, na primer, u Boringovoj „Psihologiji za borca“ nalaze dva poglavlja („Obuka stvara vojnika“ i „Kako armija uči ljude“) u kojima se raspravljaju nastavni problemi ili u „Psihologiji za oružane snage“, u poglavlju „Izvođenje nastave u armiji“ obrađuju se pitanja organizacije obuke i nastavnih metoda. Razumljivo, literatura ove vrste nije mogla dati celovitu teoriju nastave, pa ni kompleksno i sistematski zahvaćen bilo koji pojedinačni problem iz oblasti vojne didaktike.

Rešenje ovog problema Amerikanci nalaze u izdavanju praktičnih uputstava da bi se starešinama—nastavnicima omogućilo organizovanje i izvođenje uspešne nastave i bez znatnije teorijske podloge i kompleksnijeg pedagoško-didaktičkog obrazovanja. Na toj liniji dolazi do pojave priručnika u kojima američki oficiri mogu da nađu uputstva ne samo za vaspitno-obrazovni i nastavni rad već i za niz drugih problema, s kojima se susreću kao starešine.⁶⁷ U ovim priručnicima, pored praktičnih uput-

⁶⁵ Ovim psihološko-sociološko-pedagoškim istraživanjima u toku drugog svetskog rata bilo je obuhvaćeno oko pola miliona vojnika i izrađeno je oko dvesta studija i trista posebnih izveštaja.

⁶⁶ Među ovom literaturom naročito se ističe *Psychology for the Fighting Man* u redakciji E. G. Boringa, Washington, 1945. god., *Psychology for the Armed Services* u redakciji E. G. Boringa, Washington, 1946; *Studies in Social Psychology in World War II: the American Soldier* od grupe autora na čelu sa A. S. Staufferom New Jersey, 1949.

⁶⁷ U petom izdanju priručnika *Essentials of Military Training* (Harisburg, 1952), na oko 900 stranica obrađuje se sledeća pitanja razvrstana u 14 poglavlja: 1. Rukovođenje i uvežbavanje

stava, daju se teorijske osnove i određen sistem, koji odražavaju karakter i nivo didaktičke misli u američkoj vojsci.

Orijentacija na praktična uputstva i tehniku izvođenja nastave naročito je vidljiva u materijalima u kojima se obrađuju isključivo nastavni problemi. U najkompleksnije materijale ove vrste spada priručnik „Tehnika vojne nastave“, objavljen 1954. god.⁶⁸ „Ovaj priručnik je izrađen da bi pomogao vojnim nastavnicima u izvođenju uspješne nastave . . . On je takođe namenjen usavršavanju nastavnika“, a sadrži „principe i nastavne postupke za obuku ljudstva u armiji“.⁶⁹

I pored praktične namene ovog priručnika, on je, u izvesnom smislu, i teorija nastave, jer uopštava nastavnu praksu i pretenduje da bude njen teorijski oslonac. Otuda on verno odražava karakteristike teorije nastave u američkoj vojsci. Neprekidno su prisutna nastojanja da se stvori celovit sistem, kompleksna teorija nastave, ali i da se ne zaborave oni detalji i tehnike u postupcima nastavnika, koji bi nastavni proces doveli (po njihovom shvatanju), na zadovoljavajući nivo. Pomanjkanje sistema u teoriji nastave u SAD uopšte moralo se odraziti i na teoriju nastave u američkoj vojsci.

Neposredne praktične potrebe (ili ono što se shvata kao zahtev prakse) utiču na česta odstupanja, u ovim radovima, od odabranog kriterija klasifikacije, na neujednačenost ocene značaja pojedinih momenata nastavnog procesa, njihovog sadržaja i strukture, itd. Tako se, sasvim

komandi; 2. Prva pomoć i higijena; 3. Vojna organizacija; 4. Karte i vazdušni snimci; 5. Naoružanje; 6. Gađanje; 7. Tehnika gađanja odeljenjem; 8. Metode fizičke obuke; 9. Metode vojnog obučavanja; 10. Borbeni raspored i signali; 11. Borbena obuka individualnog vojnika; 12. Patroliranje; 13. Taktika streljačkog odeljenja i 14. Taktika streljačkog i pratećeg voda i streljačke čete. U poglavlju „Metode vojnog obučavanja“ obrađuje se sledeća materija: 1. Cilj obučavanja; 2. Proces učenja; 3. Stupnjevi nastave, gde se ističe i obrađuje: a) priprema; b) izlaganje (predavanje, konferencija, demonstracija); c) primena; d) uvežbavanje; e) diskusija i kritika.

⁶⁸ *Techniques of Military Instruction*, Washington 25, D. G. may 1954.

⁶⁹ *Ibidem*, str. 3.

opravdano, ističe princip aktivnosti učenika u nastavnom procesu, da bi koju stranicu ranije bilo istaknuto da „ukoliko učenik nije nešto naučio, onda je to zbog toga što ga nastavnik nije naučio“, čime se, u stvari, negira opravdano istaknuti princip po kome „učimo radeći“, zbog čega „nastavnik mora stvoriti učenicima situaciju za sopstvenu aktivnost — da misle, govore, pišu i rešavaju problemske zadatke“.⁷⁰ Očito je želja da se istakne jedno (u ovom slučaju uloga nastavnika) dovela do negiranja drugog (aktivnosti učenika), što se ne može opravdati ni u drugim prilikama, a kamoli u radovima ove vrste. Nedoslednost u strukturi i klasifikaciji su vrlo česte pojave.⁷¹

Još je vidnije ispoljavanje prakticizma u materijalima u kojima se obrađuju pojedinačni problemi nastavnog rada (na primer „trupno informisanje“, „vođenje diskusije“, itd.). Nastavnicima se serviraju najsitniji detalji kojih treba da se pridržavaju u svom nastavnom radu.⁷²

Nasuprot odsustvu čvršće strukture časa što je karakteristično za američku pragmatističku pedagogiju, u američkoj vojsci uputstvima su date precizne šeme plana časa. Neke teme su čak i sadržajno razrađene u planu časa, tako da nastavniku ostaje da prouči nastavnu materiju koja se daje u prilogu i da potom izvodi nastavu po priloženom planu. Po minutima je predviđeno koliko da traje obrada pojedinog nastavnog pitanja. Negde se čak predviđaju i moguća pitanja i komentari vojnika, kao i odgovori nastavnika.⁷³

⁷⁰ Ibidem, str. 5 i 11.

⁷¹ Za ilustraciju nedoslednosti u strukturi i klasifikaciji može da posluži sadržaj pomenutog Priručnika. Posle uvoda daje se: 1. Principi; 2. Elementi vojne nastave (učenik, nastavnik i nastavni proces); 3. Planiranje časova; 4. Usmena nastava (u stvari prikaz tehnike rada pri korišćenju verbalnih metoda); 5. Govorna tehnika; 6. Tehnika propitivanja; 7. Nastavna sredstva; 8. Metoda demonstracije; 9. Stupanj primene (praktičnog rada); 10. Stupanj ispitivanja (utvrđivanja postignutih rezultata); 11. Rezime ili kritika kao stupanj u nastavi; 12. Konstrukcija teksta i 13. Kako da se organizuje tečaj za nastavnike.

⁷² Primer takvog priručnika svakako je *Armed Forces Discussion Leader's Guide*, Washington, 1950.

⁷³ To je naročito došlo do izražaja u temama moralnog vaspitanja („Character Guidance Discussion Topics“).

Prakticizam nesumnjivo predstavlja smetnju u stvaranju celovite teorije vojne nastave u američkoj vojsci. Međutim, teško bi se moglo reći da je to samo rezultat uticaja pragmatizma u američkoj pedagogiji i društvu uopšte, pomanjkanja tradicije vojne nastave, bitnih potreba i nedostatka vremena za studiozniji rad i sl. činjenica je da se poslednjih godina, sudeći po literaturi, ne zapaža onaj tempo rada na izučavanju nastavne teorije i prakse kakav je bio neposredno posle drugog svetskog rata. Izgleda da je rutinerstvo i neshvatanje značaja naučnoistraživačkog i studijskog rada na ovom području postala velika smetnja daljim naporima na stvaranju celovite teorije vojne nastave i njenom unapređivanju u skladu sa stalno rastućim potrebama.⁷⁴

Zapadnonemačka armija

Teorija i praksa nastave u zapadnonemačkoj vojsci (Bundesveru) razvijala se pod američkim uticajem i pod uticajem duge i bogate nemačke vojne i pedagoške tradicije, sa nastojanjem da se u nemačku armiju unesu odnosi koji bi odgovarali duhu vremena.

Američki uticaj oseća se naročito u prvom periodu života zapadnonemačke armije. Tako, na primer, već 1955. godine pojavljuje se „Metodika obuke“⁷⁵ koja mnogo podseća na američki priručnik „Tehnike vojne nastave“, gde preovladavaju praktični saveti upućeni starešinama (po sadržaju i načinu iznošenja vrlo slični američkim). Međutim, već se u ovoj publikaciji uočava pokušaj definisanja problema, sistematizacije i celovitosti (daje se definicija nastavnih metoda, obrađuju problemi planiranja,

⁷⁴ Razlozi za ovo mogli bi se tražiti i u rečima Fransisa Ramele koji ističe da su „mnogi ljudi, uključujući tu i vladine i vojne funkcionere, u osnovi skeptični prema istraživanjima u pedagogiji i drugim socijalnim naukama, ... a po nekima, istraživanja u pedagogiji treba smatrati krajnje opasnim, nečem čega se treba bojati, čemu treba oponirati, možda čak i zabraniti zakonskim merama“. (Fransis J. Rummel, *An Introduction to Research Procedures in Education*, New York, 1953, str. 2.).

⁷⁵ *Methodik der Ausbildung*, Bonn, 1955. god.

uloga nastavnika, proces učenja, oblici obuke, struktura časa i dr.).

Ovo je svakako odraz činjenice da nemačka pedagoška misao ima bogatu tradiciju, a autori ovih radova solidno pedagoško obrazovanje. „Sa početkom podizanja Bundesvera javio se ne tako mali broj pedagoga za ponovni prijem u službu“⁷⁶. Razumljivo je što su ovi pedagozi uneli u teoriju vaspitanja, obrazovanja i nastave mnogo od onoga što je karakterisalo ovaj rad u hitlerovskom vermahtu. To se naročito odnosi na isticanje tradicije, vojničkog duha nemačke nacije, zahteva za jedinstvenim naporima nacije na stvaranju nove nemačke armije, itd.

Istovremeno je prisutno i nastojanje, a ponegde je i vešto rešeno, da se pronađu oblici odnosa koji bi odgovarali duhu vremena i potrebi snažnijeg ispoljavanja ličnosti. Pronalaze se oblici manifestacije buržoaskog demokratizma kao društvenog ideala, negira se pruski drill, ističu prava vojnika i pronalaze privlačni oblici ispoljavanja tih prava (biranje vojničkih poverenika, pravo na „razgovore“ sa starešinama, obaveza da van službe pozdravljaju samo generale i neposredno pretpostavljene starešine). Vojnički red je oslobođen tradicionalne nemačke krutosti, istaknuta je parola „građanina u uniformi“ i niz mera koje su privlačne za prosečnog nemačkog građanina željnog da vidi „novu“ nemačku armiju.

Nije, međutim, sve parola i smišljena obmana. Postoji shvatanje u zapadnonemačkoj armiji da savremeni uslovi traže drugačijeg vojnika nego što je bio raniji, vojnika sa više inicijative, samostalnosti, sposobnog da uoči i shvati situaciju, da ume upotrebiti oružje i tehniku u skladu sa uslovima. A takav cilj zahteva i odgovarajući vaspitno-obrazovni rad. U okviru ovoga čine se i naponi na stvaranju teorije nastave, koja bi odgovorila potrebama savremene nemačke armije i bila na nivou nemačke pedagoške i posebno didaktičke misli.

⁷⁶ Wilhelm Niggemeyer, *Erfolgreich Ausbilden...*, Truppenpraxis, 6/1961.

Znatan korak u ovom pravcu učinio je Ebeling sa svojom knjigom „Praksa obučavanja“⁷⁷. Mada je namena knjige „da pomoću uputstava i primera posluži kao priručnik za svakodnevnu službu“ i kao udžbenik „za obuku mladog oficira“, ipak je ona svojevrsna teorija obuke. Dajući definicije sistematizaciju i klasifikaciju osnovnih didaktičkih pojmova polazeći od stalnih kriterija i sistematizovano obrađujući pojedina pitanja nastavnog procesa, ovaj rad pokazuje da je teorija vojne nastave u zapadno-nemačkoj armiji dosegla viši nivo nego u bilo kojoj drugoj armiji Zapada.

Posebno se ističe celovitost obrade pojedinih pitanja (na primer faktori nastave: „lice koje izvodi obuku, vojnik, gradivo, vreme, sredstva i okolnosti“, mogu se smatrati savremeno i kompleksno zahvaćeni), mada ima i nedograđenosti sistema, naročito kod principa nastave, koji su više naznačeni nego obrađeni.

Interesantno je da i savremena nemačka teorija vojne obuke (prema Ebelingu) deli ovu na nastavu i praktičnu službu, u stvari na teorijsku i praktičnu nastavu, odvajajući tako teoriju od prakse. To je staro nemačko gledanje na karakter i suštinu vojne obuke, koje se formiralo još u periodu dominantne uloge veština.

Ovakav prilaz problemima nastave, u kojem se teoretska obrada isprepliće sa davanjem praktičnih uputa, svakako je rezultat nastojanja da se neposrednim savetima unapredi praksa, imajući u vidu činjenicu pedagoško-andragoške neosposobljenosti starešinskog kadra. Iako je dat jedinstven program za povećanje nastavničke spremljenosti (u vidu „seminara iz metodike“), ipak se sve više uviđa da to nije dovoljno i ističe da će „oficir biti u mogućnosti da u potpunosti razvije svoje vaspitačke sposobnosti jedino u slučaju ako ih usavrši kroz psihološke i pedagoške studije“⁷⁸.

Nemci, sasvim opravdano, uočavaju problem kadra koji bi bio sposoban za uopštavanje nastavne prakse i za

⁷⁷ Oberst W. Ebeling, *Ausbildungspraxis für den Offizier*, Darmstadt, 1960.

⁷⁸ Otto Zwengge, *Soldatische Erziehung*, *Revue militaire generale*, mars 1961.

studijsko-istraživački i teoretski rad u ovoj oblasti. Ističu da taj zadatak ne mogu rešiti pedagozi preuzeti iz građanstva, zbog nepoznavanja armijskih specifičnosti, već oficiri sa pedagoškim studijama, kojih će „nedostajati za duži period“. S druge strane, ukazuju na potrebu sagledavanja činjenice da je vaspitno-obrazovni proces u armiji specifičan vid obrazovanja odraslih i da mnoge probleme ovoga treba rešavati u skladu sa onim što se u društvu van vojske već pokazalo opštom pozitivnom tekovinom. Tako Wilhelm Niggemeyer ukazuje da odnos opšte i specijalne obuke treba u principu rešiti po uzoru na odnos opšteg i stručnog obrazovanja u građanstvu; da pedagoško obrazovanje starešina treba rešavati po uzoru na obrazovanje učitelja, itd., polazeći od toga da su vaspitno-obrazovni problemi u opštem jedinstveni za celo društvo⁷⁹.

Širina zahvatanja problema, način prilaženja njihovoj obradi, težnja ka kompleksnosti i sistematičnosti, povezivanje nastavnog procesa u armiji sa problemima obrazovanja odraslih koje se odvija van armije, uočavanje potrebe za posebno obučanim kadrom koji bi radio na ovim pitanjima i dr. ukazuje da je zapadnonemačka armija na putu stvaranja kompleksne teorije vojne nastave.

Jugoslovenska narodna armija

Karakter i svojevrsan put razvitka JNA odlučujuće su uticali na njenu nastavnu teoriju i praksu. Rođena u vatri revolucije, razvijajući se u neprekidnoj borbi, narodnooslobodilačka vojska Jugoslavije morala je da rešava zadatke osposobljavanja boraca, jedinica i posebno starešinskog kadra u uslovima koji nisu omogućavali sistematski i kontinuiran nastavni rad. Pa ipak se i u tim uslovima stvarala i razvijala jedna nova teorija i praksa vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada.

Ratujući na način kakav do tada nisu obradila ni jedna vojna pravila ni studije, narodnooslobodilačka voj-

⁷⁹ Major Wilhelm Niggemeyer *Erfolgreich Ausbilden...* Truppenpraxis 6/1961.

ska Jugoslavije je u samoj borbi pronalazila najbolji način ratovanja i tokom svoga rasta osposobljavala je borački i starešinski kadar.

Nova revolucionarna vojska morala je, pre svega, da unese i nove odnose u svoje redove. To je dalo pečat vaspitno-obrazovnoj aktivnosti u jedinicama narodnooslobodilačke vojske. U neposrednom kontaktu starijih i mlađih i svakodnevnom životu kolektiva odvijao se intenzivan vaspitno-obrazovni rad. Razumljivo, to nije isključilo potrebu ni umanjilo značaj institucionalnog obrazovanja. Naprotiv, već posle prvih dana ustanka uvidela se potreba za kompleksnijom i sistematskijom pripremom boraca i starešina za uspešno vođenje partizanskog rata. U tom cilju osnovani su prvi kursevi, održana prva savetovanja, seminari i dr., da bi kasnije došlo i do otvaranja vojnih škola. Praksa rata, neposredan vaspitno-obrazovni rad, kursevi i škole — „sve se to kod nas sliva u jedno, sve je to jedna škola“⁸⁰. Time je izraženo ne samo jedinstvo teorije i prakse, već je istaknut i put stvaranja teorije i njenog verifikovanja u praksi.

Pored obučavanja u upotrebi naoružanja (što je bilo neophodno zbog velikog broja omladine u jedinicama), težište sadržaja obuke bilo je u izučavanju vlastitih borbenih iskustava. Objektivni uslovi ratovanja onemogućavali su u prvo vreme uopštavanje iskustava iz više jedinica i iz raznih krajeva, mada je bilo takvih pokušaja, pa i rezultata (nekoliko uputstava Vrhovnog štaba iz 1941. i 1942. godine, glavnih štabova i štabova odreda, „Kratak tečaj za partizanske komandante“, „Plan o izvođenju obuke vojnika proleterskih brigada, partizanskih odreda i dobrovoljačke vojske“ i dr.). Ipak je osnovna linija vođenja partizanskog rata i narodne revolucije bila jedinstvena na čitavoj teritoriji Jugoslavije. Ona je bila osnova celokupnog vaspitno-obrazovnog rada.

Posebno mesto u ovom radu zauzima ideološko-političko vaspitanje, odnosno razvijanje političke svesti i patriotizma, borbenosti i spremnosti na žrtve i odricanja u borbi za slobodu i bolji život. Po novim odnosima koje je

⁸⁰ Tito, *Govori i članci*, Zagreb, 1959, knj. I, str. 146.

unosio u život jedinica, novim shvatanjima o čoveku i njegovoj ulozi, njegovim pravima, dužnostima i obavezama, po aktiviranju svakog pojedinca, po raznovrsnosti oblika i metoda — ideološko-politički rad u jedinicama Narodnooslobodilačke vojske je najviše ispoljio novog i revolucionarnog. To je poslužilo kao pozitivno iskustvo ne samo za posleratni vaspitno-obrazovni rad u armiji, nego i u celom društvu.

Inicijativa, snalažljivost i neprekidna aktivnost bili su preduslovi pobeđe nad brojno i tehnički nadmoćnijim neprijateljem. Stoga je i vaspitno-obrazovni rad u jedinicama morao da obezbedi da (kako se kaže u jednom dokumentu već iz prve godine rata) „partizanske jedinice i svaki pojedinu partizan budu samostalni, okretni i dobro izvježbani i, što je naročito važno, da budu politički zreli . . . ; da partizan bude inicijativan, dosetljiv . . . da se snađe u svakoj situaciji, da izmisli uvijek novu taktiku, uvijek nova lukavstva u borbi s neprijateljem“⁸¹. Za ovakve zadatke pronađeni su i odgovarajući oblici i metode vaspitno-obrazovnog rada. Među njima se, po efikasnosti, i aktiviranju svakog pojedinca ističu četne i bataljonske konferencije sa borcima. Na njima su se pretresali svi značajniji problemi iz života jedinice i pojedinaca, vršile analize uspeha i nedostataka proteklih borbi i izvlačila iskustva za naredne borbe.

Neposredno iza rata, pozitivna iskustva vaspitno-obrazovnog rada u Narodnooslobodilačkoj vojsci bila su prisutna u svesti boraca i starešina, a delom i zabeležena u oskudno sačuvanoj istorijskoj građi, ali nesistematizovana i neupštena. Mirnodopski život postavio je nove probleme. Starešinski kadar, koji je nikao u revoluciji i uspešno rešavao zadatke koje je sa sobom nosio rat, našao se pred novim zadacima nedovoljno pripremljen. To se u prvom redu odnosilo na potrebu izdavanja raznih vojnih pravila i organizovanje nastavnog procesa. Prirodno je bilo što se traži oslonac u iskustvima sovjetske armije. Otuda dolazi do prevođenja niza sovjetskih uput-

⁸¹ Zbornik dokumenata i podataka o NOR-u, tom VI, knj. 2, dokument br. 4.

stava, pravila i drugih materijala koji su služili kao podloga nastavnom radu u našoj armiji.

Ovo je znatno olakšalo organizovanje nastave i doprinelo pravilnom postavljanju, u prvom redu, njenog sadržaja. Međutim, to nije moglo rešiti sve probleme nastave, a naročito probleme njene metodike, nastavničku osposobljenost starešina, nastavničko iskustvo, itd., što uslovljava nužne početničke teškoće i slabosti.

★ Tada dolazi i do uticaja nastavne teorije i prakse bivše jugoslovenske vojske. Koriste se razni materijali iz tog perioda i lična iskustva onih starešina koji su bili u toj vojsci i sticali u njoj određena znanja, veštine i navike. Pored pozitivnog, ovaj uticaj je sadržavao i izvesne negativne crte, a naročito: practicizam, pre naglašavanje armijskih specifičnosti, nedovoljno oslanjanje na dostignuća na području nastave u okviru celog društva i nedovoljno sagledavanje potrebe organizovanog i na nauci zasnovanog uopštavanja nastavne prakse i stvaranja nove teorije nastave u armiji.

Pored toga unapređivanju nastavne teorije i prakse neposredno iza rata smetalo je mnoštvo problema materijalne i organizacione prirode, osposobljavanje ratnog starešinskog kadra za mirnodopske zadatke i dr. stvaranje i razvijanje ratne doktrine.

Problemi organizovanja i metodike nastave rešavani su raznim organizacijsko-metodičkim uputstvima. Međutim, to je, bilo nedovoljno, jer uporedo s ovim nije razvijan naučnoistraživački rad. I pored predmeta pedagogije i psihologije koji su se izučavali u vojnim akademijama i nekim drugim školama i kursevima, pedagoško obrazovanje starešina nije bilo dovoljno sistematsko, niti je po obimu i dubini zadovoljavalo sve veće potrebe prakse.

Znatan napredak učinjen je organizovanjem kurseva za vaspitačko-nastavničko usavršavanje starešina osnovnih jedinica; otvaranjem Političke škole JNA (kojoj je jedan od osnovnih zadataka školovanje starešinskog kadra za funkciju vaspitača); uvođenjem u vojne akademije, a kasnije i u podoficirske škole, predmeta „Vaspitanje i obuka u JNA“ i, najzad, oformljenjem organa za

studijsko-istraživački rad u oblasti vaspitanja i obrazovanja u JNA.

Uvođenjem predmeta „Vaspitanje i obuka u JNA“ kao minimuma pedagoško-psihološkog obrazovanja starešina obuhvaćen je sadržaj koji predstavlja više nego osnovu. U njemu se, pored uvodnih tema (o suštini, cilju, zadacima i osnovnim karakteristikama vaspitno-obrazovnog procesa u JNA), detaljno obrađuje moralno vaspitanje, didaktika i fizičko vaspitanje. Posebna poglavlja čine „Psihološke osnove vaspitanja i obuke u armiji“, kao izraz potreba za određenim psihološkim znanjima.

Razumljivo je što na početku stvaranja teorije vojne nastave nije bila dovoljno izražena njena specifičnost. Obrazujući se na pedagoškim katedrama, uz pomanjkanje naučnoistraživačkog rada sa područja teorije vaspitno-obrazovnog rada u armiji, autori prvih radova (programa, priručnika, lekcija itd.) ostaju u okvirima opšte teorije nastave i vaspitanja. Zbog toga je isuviše izraženo apliciranje ove teorije na armijske uslove. Kasniji radovi sve više ističu ono posebno čime se odlikuje vaspitno-obrazovni rad u armiji. Preciznije se određuje odnos opšteg i posebnog u nastavi, sigurnije se kreće u okvirima specifičnog, koristeći ono opšte što je nauka dala i stvorila u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu van armije.

Za stvaranje celovite teorije nastave u Jugoslovenskoj narodnoj armiji potrebno je uopštavati postojeću armijsku nastavnu praksu, koristiti uspela rešenja u nastavi van armije i naučno verifikovati sve ono što pretenduje da bude prihvaćeno u praksi kao pozitivno. No, takvi zadaci se ne mogu realizovati samo deduciranjem, ni tzv. „studijskim radom“, ma koliko on bio zaista studijski. Za to su potrebna istraživanja zasnovana na naučnoj metodologiji. Neki istraživački poduhvati i mere koje su usledile na bazi ovih istraživanja to nedvosmisleno potvrđuju (na primer, kompleks poslova oko ispitivanja pismenosti u JNA.⁸²

⁸² Ispitivanje pismenosti omladinaca koji su došli 1961. i 1962. godine u Armiju ukazalo je ne samo na veličinu ovog problema, već i na puteve njegovog rešavanja. Za objektivno utvrđivanje pismenosti izrađen je test vrlo pozitivnih mernih karakteristika,

Zaključak

Osnovne intencije u kretanju nastavne teorije i prakse u najrazvijenijim armijama posle drugog svetskog rata dovoljno su vidljive u navedenim primerima. Očito je da na formiranje savremene teorije vojne nastave odlučujuće utiču dva momenta: prvo, pojava socijalističkih armija i, drugo, snažan razvitak sredstava za vođenje rata. To su odlučujući činioci koji utiču na izmenu načina vođenja rata, izmenjenu ulogu čoveka u borbi i izmenjeni sadržaj vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada u vojsci.

S obzirom na ova dva momenta, bilo je logično očekivati da se u svim savremenim armijama, neposredno iza drugog svetskog rata pristupi organizovanijem, intenzivnijem radu na unapređivanju nastavne teorije i prakse. Međutim, nije bilo tako. Probleme nastave, u izvesnoj meri, potisla su razmatranja o načinu vođenja eventualnog budućeg rata i verovatnoći buduće upotrebe snaga i sredstava u njemu. To je nametala činjenica da se koncem rata pojavilo atomsko oružje koje je zahtevalo niz izmena u ranijim koncepcijama o načinu vođenja rata. Nova pravila, uputstva i druga zvanična dokumenta u kojima su se izražavala usvojena gledanja u vođenju rata, organizaciji vojske, mobilizaciji, obuci, itd., morala su se odraziti na nastavne sadržaje i način njihove realizacije. Ovo, međutim, nije išlo brzo.

Masovnost učešća ljudi u ratu, velika razorna moć savremenog oružja, fizičko i psihičko naprezanje ljudi i drugi problemi koje sa sobom nosi savremeni rat, usloveli su da se neposredno iza rata pojavi obimna psihološka literatura, koja, pored psiholoških problema, obrađuje i pitanja vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada.

No, razmatranje vaspitno-obrazovne teorije i prakse sa psihološkog aspekta, pokazalo se nedovoljnim sa stano-

a potom i udžbenički materijal pogodan za rad s vojnicima (*Prva čitanka, Računica i Metodička uputstva za opismenjavanje nepismenih vojnika*).

Rezultati ispitivanja, izrada testa i uputstvo za rad s njim dati su u publikaciji Uprave za MPV *Ispitivanje pismenosti u Jugoslovenskoj narodnoj armiji*, Beograd, 1963.

višta praktičnih potreba. Zbog toga se pojavljuju pedagoške obrade pojedinih problema i daju praktična uputstva didaktičkog karaktera, da bi se poslednjih godina prešlo na sistematsku i celovitu obradu vaspitno-obrazovne teorije i prakse. U mnogim armijama se uvodi predmet teorije vaspitno-obrazovnog rada u vojsci, organizuju kursevi, seminari i drugi oblici pedagoško-didaktičkog obrazovanja starešina. Uporedo sa ovim počinje sistematski studijsko-istraživački rad u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Prvi rezultati ovog rada su dela veće naučne vrednosti.

Povezivanje nastavne teorije i prakse u vojsci sa nastavnom teorijom i praksom u društvu sve je izraženije kao rezultat uviđanja jedinstva nastave određenog društva. Tome je naročito doprineo razvitak teorije i prakse obrazovanja odraslih, jer je time postalo vidljivije ono što je zajedničko vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu, bez obzira na sredinu u kojoj se ovaj rad odvija. Tome su doprinele i izmene u karakteru, sadržaju i funkciji vojne nastave, što je rezultat izmenjene uloge čoveka u borbenom poretku, zahteva za određenim kvalitetima savremenog borca i svega onog što donosi brzi razvoj materijalne baze armije. Upravo od pravilnog shvatanja ovih momenta zavisi obim i kvalitet preduzetih mera za unapređenje nastave u pojedinim armijama i pronalaženje najadekvatnijih rešenja osloncem na nastavnu teoriju i praksu u društvu van armije.

JEDINSTVO OPŠTEG I POSEBNOG U NASTAVI RAZLIČITIH VASPITNO-OBRAZOVNIH SREDINA

Nastavni vaspitno-obrazovni rad predstavlja posebno organizovan proces sticanja znanja, veština i navika, razvijanja sposobnosti i vaspitanja celovite ličnosti. Ovaj rad karakterišu određene zakonitosti, odlike i principi svojstveni nastavi kao vrsti ljudske delatnosti. Ta zakonitost je važeća za svako nastavno područje i za svaku sredinu. Bez obzira gde se nastavni proces organizovao, moraju doći do punog izražaja „osnovni principi (osnovna zakonitost) na kojima se zasniva proces izgrađivanja naučnog pogleda na svijet ili proces razvijanja pojedinih psihičkih funkcija, formiranja navika, odgajanja osjećanja, pozitivnih voljno-karakternih osobina, moralnih i estetskih pogleda... Prema tome, polazni zahtjevi... moraju biti opći didaktički zahtjevi, zahtjevi koji se odnose na nastavu uopće⁸³. To je ono što je zajedničko svakoj nastavi, što čini njenu suštinu i zakonitost.

U bitna obeležja svake nastave spadaju njene gnoseološke, psihološke, sociološke i pedagoško-andragoške osnove. Na tim osnovama baziraju određena rešenja nastavnog procesa, njegov tok, postupci i rezultati nastavnog vaspitno-obrazovnog rada. Stoga one predstavljaju opšte determinante svake nastave.

⁸³ Dr Borivoj Samolovčev, *Obrazovanje odraslih*, Zagreb, 1963, str. 187.

Gnoseološka osnova nastave proizilazi iz činjenice da saznanji proces čini bitnu komponentu svake nastave. Nastava treba da omogući čoveku spoznaju objektivne stvarnosti iz mnogih područja ljudskog iskustva, delatnosti i misli. Istovremeno nastava treba da razvija čovekove spoznajne sposobnosti. Na taj način se obezbeđuje svakoj generaciji da na iskustvu prethodnih generacija vodi čovečanstvo napred ka novim spoznajama i novim dostignućima.

Proces spoznaje objektivne stvarnosti karakteriše zakonitost koju je formulisao Lenjin rečima: „Od živog posmatranja ka apstraktnom mišljenju i od njega ka praksi, — to je dijalektički put saznanja istine, saznanja objektivne realnosti“⁸⁴.

Mada proces spoznaje i proces učenja nisu identični, gnoseološka zakonitost predstavlja logičku osnovu procesa učenja. Razumljivo je što je ovaj proces spoznaje u nastavi didaktički modifikovan. Učeci, čovek ne otkriva nove, već usvaja otkrivene istine i znanja koja su sistematizovana po određenim principima, na didaktički najcelishodniji način. Ovako usvojena znanja omogućuju dalju čovekovu misaonu i praktičnu delatnost. Gnoseološka osnova znači, čini bitnu komponentu nastave.

Psihološka osnova nastave, uslovljena čovekovim psihičkim svojstvima, čini drugu bitnu komponentu nastave. Razvoj i manifestacije čovekovog psihičkog života odvijaju se određenim zakonitim tokom. Na raznim stupnjevima psihičkog razvitka ispoljavaju se pojave svojstvene tom stupnju (u pogledu interesovanja, sposobnosti, mišljenja, motiva, emocija, stavova, iskustva, itd.). Nastavni rad mora uvažavati psihička svojstva učenika i tražiti njima adekvatna rešenja. Stoga psihološka osnova nastave predstavlja jednu od komponenti koje izražavaju jedinstvo nastave različitih vaspitno-obrazovnih sredina.

Sociološka osnova nastave predstavlja, takođe, bitnu komponentu nastave. Svaka etapa čovekovog razvoja nosi određena socijalna obeležja. U skladu s tim obeležjima, nastava treba da omogući dalju socijalizaciju ličnosti i ra-

⁸⁴ V. I. Lenjin, *Filozofske sveske*, Beograd, 1947, str. 46—47.

zvitak socijalnih odnosa; da obezbedi puno shvatanje socijalnih obaveza, svestrano sagledavanje odnosa između pojedinca i zajednice i pozitivan stav prema društvenom životu i problemima. Za ostvarenje ove uloge, nastavni rad mora biti usklađen s njegovom sociološkom osnovom, koja, stoga, predstavlja elemenat jedinstva nastave.

Pedagoško-andragoška osnova nastave izražava njenu vaspitnu funkciju. Oduvek je nastava imala zadatak da razvija određena svojstva ličnosti. No, bez obzira na razlike tih svojstava, koje su izraz razlika u starosti polaznika i karakteru vaspitno-obrazovne institucije, ostaje činjenica da je vaspitna funkcija nastave izraz njene suštine. Zato pedagoško-andragoška osnova nastave predstavlja elemenat njenog jedinstva i opštosti.

Nastava u različitim vaspitno-obrazovnim sredinama mora da nosi obeležja tih sredina, ali njena gnoseološka, psihološka, sociološka i pedagoško-andragoška osnova predstavlja bitne elemente njenog jedinstva. Otuda su i rešenja koja proizlaze iz ovih komponenti nastave rezultat jedinstvenih (u suštini) determinanti.

Pored zajedničkih osnova, svakoj nastavi su svojstvene i određene karakteristike koje su odraz njene suštine kao posebnog vida vaspitno-obrazovnog rada. Te karakteristike takođe predstavljaju elemente jedinstva nastave različitih vaspitno-obrazovnih sredina.

Jedan od bitnih karakteristika nastavnog rada čini njegov *institucionalni karakter*. Nastava se uvek organizuje u za to konstituisanim institucijama ili u ustanovama u kojima je nastavni rad jedna od njihovih delatnosti. Otuda je institucionalnost stalno obeležje i, stoga, elemenat jedinstva nastave.

Planska i programska zasnovanost nastavnog rada predstavlja njegovo suštinsko obeležje. Utvrđena koncepcija nastavnog rada dobija svoj izraz u nastavnom planu i programu kojima se regulišu osnovna pitanja nastave (cilj, zadaci, gradivo, vreme trajanja i dr.). Funkcija, sadržaj i svojevrsan karakter ovih dokumenata uslovljeni su suštinom i zadacima nastave. Prema tome nastavni plan i program izražavaju bitne odlike nastave i čine elemenat njenog jedinstva.

Specifična organizaciona osnova nastave predstavlja, takođe, jednu od njenih bitnih karakteristika. Ona se po-
dešava prema funkciji i suštini nastave, što znači da su joj
primarni didaktički organizacioni elementi. Razumljivo,
pri organizovanju nastave mora se voditi računa o organi-
zacionim elementima one delatnosti za koju se ljudi pri-
premaju, zbog čega se ovi elementi funkcionalno sje-
dnjuju sa didaktičkim (na primer, pri struktuiranju nastav-
nih grupa). Funkcija nastave je priprema za određenu
delatnost, stoga mora biti zasnovana na svojevrsnim orga-
nizacionim osnovama. I upravo su ove osnove elemenat
jedinstva nastave u različitim vaspitno-obrazovnim sre-
dinama.

Ma koliko da se menjao odnos nastavnika i učenika,
uvek je prisutan kao jedan od najznačajnijih kompone-
nata suštine nastave. Nastavnik i učenik su bitni faktori
nastave, bez kojih nema ni nastavnog rada. Nastava se
realizuje u interakcijskom odnosu nastavnika i učenika.
Bilo da je funkcija nastavnika dominirajuća, bilo da je
učenik subjekat nastavnog rada, interakcijski odnosi na-
stavnika i učenika čine suštinsku komponentu i pretpo-
stavku nastavnog rada. Razumljivo, od usklađenosti ovog
odnosa, njegovog intenziteta i kvaliteta zavisi stepen i
kvalitet uspeha u nastavi. Zato je ovaj odnos suštinsko
obeležje svake nastave, što ne isključuje postojanje speci-
fičnosti i u njemu.

Važnu karakteristiku nastavnog rada predstavljaju
didaktički prilagođeni objekti i sredstva. Osvedočen je
značaj nastavnih objekata i nastavnih sredstava za efi-
kasnost nastavnog rada. Savremenu nastavu karakterišu
moderno uređena mesta kao i brojna i raznovrsna sredstva
nastavnog rada. U uređenju nastavnih objekata polazi se
od suštine i funkcije nastave, pa se dovode u stanje koje
omogućuje optimalne uslove za nastavni rad. I kada se
u nastavi koriste prirodna sredstva, moraju se prilagoditi
za nastavni rad. Ukoliko se objekti i sredstva uspešnije
prilagode za nastavu, utoliko se mogu očekivati bolji re-
zultati rada. Prema tome je didaktičko prilagođavanje
objekata i sredstava nastave uslov i pretpostavka za
uspešnu nastavu, zahtev kome mora udovoljiti svaka sa-

vremeno koncipirana nastava. Time ovo suštinsko obeležje nastave postaje značajan elemenat njenog jedinstva.

Tok nastavnog procesa je svojevrsan način odvijanja nastavnog rada. Svaku ljudsku delatnost karakteriše određen način, više ili manje ustaljenih i mnogim determinanata uslovljenih postupaka. U tom pogledu, da bi se nastava uspešno odvijala, izgrađen je i naučno verifikovan čitav niz postupaka, principa i pravila kojih se treba neophodno pridržavati, počev od prvog koncipiranja nastave pa do konačnog verifikovanja nastavnih rezultata. Mogućnost velikog izbora puteva i načina realizovanja zamisli obrazovnog rada ne znači i njihovu proizvoljnost. Naprotiv, odabrana rešenja moraju biti u skladu sa činjenicama koje ih uslovljavaju. Značajno je, pri tome, utvrditi koji su činioци primarni, a koji sekundarni, koje su opšte, a koje posebne determinante. Ono što je uslovljeno opštim determinantama predstavlja jedinstvene elemente svake nastave.

Evidencija i verifikacija rezultata nastavnog rada takođe je jedna od bitnih odlika nastave. Vaspitno-obrazovni rad zahteva neprekidno utvrđivanje postignutih rezultata i na osnovu toga preduzimanje odgovarajućih mera. Kako je nastava svojevrsna delatnost to i evidencija i verifikacija nastavnog rada zahteva svojevrsne postupke i mere. Potrebno je neprekidno utvrđivati šta je i kako ostvareno i šta još predstoji. Naučna verodostojnost i blagovremenost sticanja uvida u rezultate nastavnog rada pruža mogućnost preduzimanja odgovarajućih mera za rešavanje onog što traži da bude rešeno. U savremenoj nastavi izgrađen je sistem didaktičke evidencije i verifikacije nastavnog rada. Njegovi su bitni elementi izraz jedinstva nastave.

Ove osnovne karakteristike, u svom dijalektičkom jedinstvu, izražavaju suštinu i funkciju nastave i svojstvene su u svojoj opštosti bilo kojoj nastavi. Opšte odlike ukazuju na jedinstvo nastave različitih vaspitno-obrazovnih sredina. To, međutim, ne znači da je i odraz ovih odlika na rešenja u svakom konkretnom slučaju istovetan. Istovetne osnove u različitim uslovima daju različita rešenja, ali ra-

zličita u pojedinačnom, konkretnom i istovremeno jednaka u opštem.

Razlike se pojavljuju stoga što konkretnu nastavu karakterišu ne samo ove opšte odlike, već i posebne i pojedinačne. Otuda je konkretna nastava bogatija, po svojim posebnim i pojedinačnim odlikama, koje su odraz svojevrsnih uslova. Zato „isticanje općega (zajedničkog) nikako ne znači metafizičko negiranje posebnog (specifičnog) . . . , već, naprotiv, *ovo opće dijalektički sumsumira i ono što je posebno, specifično*“⁸⁵. No, opravdano je postaviti pitanje čime su uslovljene posebne odlike, u kojoj su meri izražene i u kakvom su odnosu prema opštim odlikama? Iz shvatanja ovih pitanja proizlaze određena praktična rešenja. Razvitak društva doveo je do diferenciranja vaspitno-obrazovnih potreba i uslova u kojima se odvijao vaspitno-obrazovni proces. Težeći da ostvari konkretne zadatke, koji su proizlazili iz određenih potreba i odvijajući se u specifičnim uslovima, vaspitno-obrazovni proces morao je da ispoljava i odlike uslovljene tom funkcijom i tim uslovima. On je, istina, zadržao i opšte odlike svojstvene ovoj vrsti društvene delatnosti, bez obzira na sredinu u kojoj se odvijao, ali je ispoljavao i posebne odlike po kojima se razlikovao od istog procesa u drugim sredinama. Veće razlike u funkciji vaspitanja i obrazovanja, sadržaju i uslovima u kojima se ovo odvija, uslovljavaju veće razlike u konkretnim rešenjima ovog rada. No, ove su razlike istovremeno ograničene suštinom i bitnim odlikama vaspitanja i obrazovanja kao određene vrste društvene delatnosti, kao i činjenicom da su sve vaspitno-obrazovne sredine nerazdvojni delovi jednog celovitog društvenog sistema, koji egzistira u određenom vremenu, te stoga nose sva obeležja toga sistema i toga vremena.

Armija spada u one društvene organizme koji se odlikuju izraženom svojevrsnošću. Njena uloga i zadaci zahtevaju da se ona organizuje i funkcionise na sebi svojstven način. Izvršavajući posebne zadatke u posebnim uslovima, armija mora organizovati svoj život i rad shodno tim za-

⁸⁵ Dr Borivoj Samolovčev, *Obrazovanje odraslih*, Zagreb, 1963, str. 188.

dacima i uslovima. Vojnik se u ratu nalazi u izuzetnim okolnostima, izvršava svoj deo zadataka u okviru posebnih organizacionih celina (jedinica) koji imaju svojevrstan način funkcionisanja i odnosa. Svemu tome čoveka treba obučiti, pripremiti i osposobiti. To uslovljava poseban, sadržaj i način vaspitanja i obrazovanja u armiji, različit od drugih društvenih sredina.

Proces diferenciranja i osamostaljivanja vojnog vaspitno-obrazovnog sistema odvijao se postepeno. Sa razvitkom armije i njene materijalne osnove (naoružanjem i opremom) menjao se način vođenja rata i uvećavali su se njihovi zadaci, zahtevajući sve više posebna rešenja u procesu vaspitanja i obrazovanja.

Sticanje prvih vojničkih veština i navika, uticalo je na ispoljavanje posebnosti vojne nastave i njenu diferencijaciju u odnosu na nastavu u društvu van armije. Ako je vrednost borca zavisila od veštine u rukovanju oružjem, onda je veština ovladavanja njime morala imati dominantnu ulogu u procesu vojne obuke. Time su nužno nastale razlike u vojnoj obuci u odnosu na obuku u drugim društvenim sredinama u kojima veštine nemaju ovakvu poziciju. Razumljivo, ovo nije jedini uzrok pojavi posebnosti vojne nastave, ali je on neosporno ne samo značajan faktor ovih posebnosti već i primer njihovog uticaja na shvatanje pojma i suštine nastave⁸⁶.

⁸⁶ Ovakvo mesto vojničkih veština i navika u vojnoj nastavi doprinelo je prenaplašavanju razlika između nastave u armiji i nastave u građanstvu. To je kod nas, a i u nekim drugim armijama, dobilo i svoj terminološki izraz u shvatanjima šta se podrazumeva pod „obukom“ a šta pod „nastavom“. Termin „nastava“ sve više ulazi u upotrebu u armiji kao rezultat njegove upotrebe u teoriji i praksi van armije. Međutim, prema nekim shvatanjima, termin „nastava“ ne može u celosti da zameni termin „obuke“ zbog toga što oni nisu identični. Jer, dok je, prema tim shvatanjima, nastava vezana za teoriju koja se savlađuje na času u učionici; dok se, dakle, u procesu nastave stiču znanja, dotle se u obuci stiču veštine i navike i uvežbavaju jedinice i pojedinci.

Pojava razlikovanja ovih pojmova može se objasniti sagledavajući poreklo ovih termina i njihovu genetičku vezanost za određen sadržaj.

Dr Martin Petančić ističe da razlikovanje „obrazovanja“ od „izobražavanja“ potiče iz vremena neohumanizma kada je došlo

Pa i kada su veštine imale najdominantniju poziciju u procesu nastavnog vaspitno-obrazovnog rada u vojsci, vojna nastava nije izgubila opšte karakteristike nastave svojstvene ovoj vrsti društvene delatnosti. Sticanje veština, neophodnih za uspešnu upotrebu naoružanja i opreme, odvijalo se u nastavnom procesu zasnovanom na svim onim odlikama bez kojih nastava ne bi mogla biti nastavom. (Neosporno da se veštine, kao i znanja, mogu sticati i van nastavnog procesa, ali upravo odlike nastave omogućuju najorganizovaniji, najsystematičniji i najefikasniji način i put sticanja i znanja i veštine. Razlike uslovljene pozicijom znanja i veština u nastavnom procesu ne menjaju bitne odlike nastave, već samo njene pojedine elemente).

Slično veštinama ni drugi činioци koji su neposredno ili posredno uticali na pojavu specifičnih rešenja u nastavnom procesu u vojsci, nisu nikad mogli menjati opšte zakonitosti nastave, jer bi time doveli do negiranja na-

do pojave stručnog školstva i želje da se i terminološki istakne razlika između ovog i klasičnog školskog sistema, da bi se naročito naglasila razlika između razvijanja manualnih sposobnosti u stručnim školama i intelekta u školama opšteg obrazovanja. Postavilo se pitanje „da li se osposobljavanje za zanat, s obzirom na to da traži samo dio čovjekovih sposobnosti..., ima smatrati „obrazovanjem“ (Bildung, education) ili samo „izobražavanjem“ (Ausbildung, trauning). Na jednostranosti obrazovanja glave (teorija) bez ruku (praksa) nije se mislilo, dakle, ni na neku spregu između obrazovanja i izobražavanja... Konstruira se klasični školski sistem u trijadi rangova (niže, srednje, visoko), a stručno izobražavanje se izvodi u specijalnim školama i ostaje van priznatog obrazovnog sistema, pod kompetencijom privrednih organa. Tako se od obrazovanja (Bildung, formation, education) odvaja izobražavanje (Ausbildung, training, drill, obuka) teoretski i praktično“. (Dr Martin Petančić, *Odnos općeg i stručnog obrazovanja*, Rijeka, 1958, str. 24. i 108).

U novije doba, a naročito posle drugog svetskog rata, zbog stepena razvitka društva, dolazi do znatnih izmena u suštini i sadržajima nastave u smislu dijalektičkog jedinstva znanja, veština i navika; teorije i prakse; opšteg i stručnog obrazovanja, itd. Na svim obrazovnim područjima i u svim sredinama ovo jedinstvo postaje pretpostavka realizovanja zadataka koje savremeni društveni razvitak (i posebno materijalni razvitak) postavlja pred vaspitanje i obrazovanje.

Stoga je neopravdano terminološko razlikovanje koje bi trebalo da pokaže razlike u pojmovima „nastave“ i „obuke“.

stave, do njenog pretvaranja u delatnost koja nema odlike nastave.

S druge strane, nastavni vaspitno-obrazovni rad u armiji nije nikad mogao da izgubi svoje posebnosti, jer nikad nisu nestali uslovi kojima su ove posebnosti determinisane. Ukoliko se armija više osamostaljivala i formirala kao specifičan organizam, nastavni vaspitno-obrazovni rad u njoj dobijao je više odlika posebnosti. No, uvek su postojale granice te posebnosti. Svaka vojna organizacija vezana je za društveni poredak iz koga je izrasla. Armija je, kao oružana sila određene klase (određenih društvenih snaga), uvek ograničena vremenom u kome egzistira (materijalnim mogućnostima društva i društvenom ulogom onih snaga čije je interese štitila). Stoga se vaspitanje i obrazovanje u armiji nisu razvijali odvojeno od istog procesa u društvu van armije. Naprotiv, nastavni vaspitno-obrazovni rad u armiji i van nje razvijao se u granicama istih opštih zakonitosti i različitih konkretnosti.

Sve ovo, prirodno, upućuje na dva pitanja: prvo, kakav je odnos nastave u armiji prema istom procesu u drugim društvenim sredinama i društvu uopšte, i drugo, kakav je međusobni odnos nastave u armijama različitim po karakteru, ali približno jednakim po nivou materijalnog razvitka?

Društvena uloga armije, mesto čoveka u društvu i stepen razvitka njenog društvenog bića, nivo materijalnog razvitka društva, karakter, suština i nivo celokupnog razvitka vaspitno-obrazovne teorije i prakse u društvu i dr. utiče da se nastava u armiji oblikuje i kreće u okvirima opštih zakonitosti i u granicama istorijskog razvoja nastave uopšte. Društvena uslovljenost vojne nastave, dakle, upućuje na opštu vezu ove sa bilo kojom drugom nastavom koja egzistira u posebnim uslovima u okviru društva određene epohe.

Povezanost vojne nastave sa bilo kojom drugom u okvirima jednog društva je suštinske prirode, pa, prema tome, odražava u prvom redu kvalitativan odnos koji pokazuje šta im je zajedničko a u čemu se razlikuju. I upravo ono u čemu su jednake predstavlja opštost, suštin-

ske odlike, zakonitost. Stoga u odnosu na nastavu uopšte, vojna nastava „kao posebna se odnosi kao suština, zakon jednog nižeg reda od općeg“; i obratno, nastava uopšte prema svakoj posebnoj (pa i vojnoj) „kao zakon jednog višeg reda nasuprot posebnom“.⁸⁷

Opšte postoji i ispoljava se u posebnom i pojedinačnom, dok pojedinačno sadrži istovremeno i posebno i opšte. Bez obzira dokle je došla čovekova spoznaja, bez obzira koliko je uopštavanje zahvatilo slučajeve pojedinačnog i posebnog, oni su povezani svojim stvarnim suštinskim odlikama. „Pojedinačno ne postoji drukčije nego u onoj vezi koja vodi opštem. Opšte postoji samo u pojedinačnom, preko pojedinačnog. Svako pojedinačno je (ovako ili onako) opšte. Svako opšte je (delić ili strana ili suština) pojedinačnog. Svako opšte samo približno obuhvata sve pojedinačne predmete. Svako pojedinačno nepotpuno ulazi u opšte itd. itd. Svako pojedinačno povezano je hiljadama prelaza s pojedinačnim (stvarima, pojavama, procesima) drugog roda“⁸⁸. Pojedinačno je vezano sa svim pojedinačnostima istog roda, zajedničkim odredbama koje čine posebnu i opštu zakonitost. Takav je stvarni odnos opšteg, posebnog i pojedinačnog bez obzira na stepen čovekovog saznanja.

„Pojam (saznanje) otkriva u biću (u neposrednim pojavama) suštinu (zakon uzroka), identitet, razliku etc (takav je stvarno opšti tok čitavog ljudskog saznanja) čitave nauke uopšte“⁸⁹. Ljudi, međutim, ne dolaze odjednom do spoznaje suštinskih oznaka i zakonitosti, zbog čega je mogućan veći ili manji stepen opštosti na određenoj etapi saznanja, potpunija ili manje potpuna spoznaja zakonitosti stvarnog, realnog stanja. Za postizanje većeg stepena opštosti, takve opštosti koja će u sebi sadržavati „bogatstvo posebnog“, potrebno je zahvatiti u procesu uopštavanja što veći broj posebnog i pojedinačnog. Pa i kada bi uopštavanjem bilo zahvaćeno sve bogatstvo posebnog i pojedinačnog, jednom otkrivene zakonitosti ne mogu ostati

⁸⁷ Predrag Vranicki, *O problemu općeg, posebnog i pojedinačnog kod klasika marksizma*, Zagreb, 1952, str. 64. i 67.

⁸⁸ Lenjin, *Filozofske sveske*, Beograd, 1955, str. 335.

⁸⁹ Lenjin, *Ibidem*, str. 214.

zauvek, jer je pojedinačno neprekidno u razvoju, zbog čega se menja posebno i opšte kao suština i zakonitost pojedinačnog.

Određivanjem uzajamnih odnosa opšteg, posebnog i pojedinačnog nisu dati svi odgovori na sva pitanja koja postavlja stvarnost. Poznavanje opšteg je nužna pretpostavka poznavanja posebnog i pojedinačnog. Mada se iz opšteg ne može sagledati celovito i do kraja sve posebno i pojedinačno, ono je polazna osnova i opšta orijentacija. Zbog toga izučavanje posebnog i pojedinačnog zahteva poznavanje opšteg. Opšte daje samo orijentaciju za posebne uslove, ali ne i celovito posebno. Ono mora biti posebno izučavano; moraju se utvrditi činioци koji determinišu ispoljavanje posebnog i opšteg njihovog uticaja; moraju se utvrditi njegove odlike, odnos prema drugim posebnostima, istovetnosti i razlike među njima, itd.

Kada se nastava posmatra u svetlu ove opšte zakonitosti, dolazi se do zaključka da suštinu nastavnog procesa u armiji nije moguće spoznati bez poznavanja opšte teorije nastave i nastavnog procesa uopšte. Potrebno je znati suštinska pitanja nastave uopšte da bi se mogle dati pravilne ocene pojedinih pojava i problema i zakonitosti armijske nastavne prakse. Jer, time što nam je poznata pojedinačna nastavna praksa nije obezbeđeno sagledavanje njenih posebnih i opštih zakonitosti, već samo saznanje da u njoj treba tražiti te zakonitosti. Ali i poznavanje opšte teorije nastave ne znači i poznavanje svih posebnih i pojedinačnih slučajeva, njihovih posebnih i pojedinačnih odlika. Za to je potrebno poznavanje posebnih uslova (na primer, vojne nastave). I još više, potrebno je poznavanje pojedinačnih uslova (na primer, konkretne armije u konkretno vreme) da bi se moglo shvatiti to pojedinačno i posebno.

Utvrđivanje zakonitosti vojne nastave, znači, moguće je izučavanjem njene nastavne prakse. No, to nije jedini put spoznaje te zakonitosti. U odlikama vojne nastave sadržane su i one odlike koje su svojstvene bilo kojoj nastavi na određenom nivou razvitka. Stoga je moguće poći već od utvrđenih opštih zakonitosti nastave, rešavajući pri tome samo problem njihove primene u posebnim uslovima. Isto tako moguće je koristiti dostignuća teorije i

prakse nastave drugih posebnih sredina utvrđujući istovetnosti i razlike njihovog nastavnog vaspitno-obrazovnog rada.

Iako su ovi putevi ne samo mogući već i nužni treba poći i od istorijskog razvitka, istorijske uslovljenosti prakse i teorije nastave. Ovo je od posebnog značaja za ocenu prostiranja zakonitosti opšte teorije nastave nastale u društvu van armije i na armijsko nastavno područje. Jer, iz odnosa opšteg, posebnog i pojedinačnog proizlazi da je opšta zakonitost nastave istovremeno i zakonitost nastave u armiji i da nastavu u armiji vežu sa nastavom u drugim društvenim sredinama upravo one odlike koje su svojstvene nastavi uopšte.

Postojanje opšte zakonitosti nastave još uvek ne znači da je ta zakonitost eksplicitno izražena. Ako bi postojala opšta teorija nastave, ona bi istovremeno bila i teorija vojne, kao i svake druge nastave. Otuda je sve ono što je u toj teoriji istaknuto kao opštevažeće i zakonito, zakonitost i za vojnu nastavu. Sve je to važeće pod pretpostavkom postojanja zaista opšte teorije nastave. Stvarnost, međutim, nije do kraja takva.

Teorija nastave razvijala se sve do novijeg doba skoro isključivo na području rada sa decom u osnovnim i srednjim školama, a ograničavala se na jedno posebno područje. Time je ova teorija, mada nominalno opšta, utvrđivala suštinu i zakonitost nastavnog vaspitno-obrazovnog rada sa decom. Područje nastavnog vaspitno-obrazovnog rada s odraslima nije zahvaćeno ovim uopštavanjem (nerazvijenost prakse ovog rada s odraslima nije nametala potrebu njene teorijske zasnovanosti), kao ni vojna nastavna praksa.

Bez obzira na uzroke ovoj pojavi ostaje činjenica da se teorija nastave razvijala na uopštavanju vaspitno-obrazovnog rada sa decom osnovnih i srednjih škola. Ta teorija, zasnovana na ograničenoj praksi, povratno je postala rukovodeći, teoretski oslonac te konkretne prakse. Utvrđujući opšte zakonitosti nastavnog procesa, ona je istovremeno utvrđivala suštinu i zakonitosti posebnog i pojedinačnog. Pri tome je, upravo, značajna činjenica da se uopštavanje vršilo iz određenog posebnog i pojedinačnog

(prvenstveno osnovnoškolskog i srednjoškolskog). Nagli razvoj nastavne prakse u novije vreme i van klasičnog školskog sistema, zahteva da opšte obuhvati u sebi sve bogatstvo posebnog. „Ne samo apstraktno opšte, nego takvo opšte koje obuhvata u sebi bogatstvo osobenog, individualnog, pojedinačnog (sve bogatstvo posebnog i pojedinačnog!)“⁹⁰. Stvarnost na području nastavne teorije nije danas u skladu sa ovom Lenjinovom interpretacijom genijalne Hegelove misli. Nastavna teorija nije uspela da obuhvati i uopšti sva područja nastavne prakse. Zbog toga se u njoj ne reflektuju do kraja sve opštosti i opšte zakonitosti svake posebne nastavne prakse, a pogotovu ne vojne, jer je ova najmanje bila proučavana i uopštavana sa stanovišta suštinskih odlika zakonitosti nastavnog procesa uopšte.

Istorijski posmatrano, bilo je momenata kada je va-spitno-obrazovni sistem u vojsci vršio jak uticaj na va-spitno-obrazovnu teoriju i praksu u društvu van vojske (na primer uticaj pruskog sistema drila na nemačku pedagošku misao). Ali, niti je postojao kontinuiran rad u vojsci na uopštavanju sopstvene nastavne prakse i stvaranju teorije, koja bi samim postojanjem uticala na razvoj teorije nastave uopšte; niti su teoretičari nastave u društvu van armije pokazivali znatniji interes za vojnu nastavnu praksu. Nemajući dovoljno razvijenu vlastitu teoriju, armijska nastavna praksa bila je prisiljena da se oslanja na teoriju nastalu u sredini koja se u mnogo čemu razlikuje od vojne, koja nije mogla da bude dovoljno opšta, pa prema tome ni adekvatna ni primenljiva za vojsku.

Pa ipak i u tako nastaloj teoriji nastave nalazimo adekvatne odgovore na mnoga pitanja koja postavlja armijska nastavna praksa. To je uslovljeno jedinstvom opšteg i posebnog, jer u toj teoriji postoji više ili manje elemenata opštosti, onog što je zajedničko bilo kojoj posebnoj nastavnoj praksi. Ukoliko proces uopštavanja nije zahvatio dovoljno slučajeva posebnog, takvo uopštavanje nije izvedeno do kraja, pa će u sebi sadržavati elemente po-

⁹⁰ Lenjin, *Filozofske sveske*, Beograd, 1955, god., str. 69.

sebnog iz koga je vršeno uopštavanje, a koji nisu opšti za sve slučajeve posebnog. I takvo uopštavanje omogućava spoznaju opšte zakonitosti, jer u svakom posebnom postoje elementi opštosti. Ti elementi opštosti predstavljaju suštinu posebnog i pojedinačnog, njihovu opštu zakonitost.

Međutim, treba imati u vidu opasnosti koje nastaju ako se opštim tretira i ono što nema odlike opštosti, pa se ono natura i van svoga stvarnog prostiranja. U tom slučaju se, drugim oblastima, pored elemenata opšteg i zakonitog, naturaju neadekvatne i neprihvatljive stvari. To može i po pravilu sprečava izučavanje i uopštavanje na njemu zasnovano unapređivanje određene konkretne prakse i zaostajanje za spoznajom opšte zakonitosti.

Doslovno prenošenje svega onog što se nalazi u tako nastaloj teoriji, na nastavnu praksu u vojsci, dovodi do neadekvatnih rešenja, zbog čega se pojavljuju otpori ovoj teoriji i omalovažava i ono što je u njoj važeće i za vojsci⁹¹.

Snažan razvoj teorije vaspitno-obrazovnog rada s odraslima stvara objektivno povoljnije uslove i za razvoj teorije vaspitno-obrazovnog (i posebno nastavnog) rada u armiji. Jer, ne računajući podoficirske škole čiji su pi-

⁹¹ Nedovoljno razvijena teorija vojne nastave tražila je oslonac na teoriju koja se razvijala izvan vojne nastave. Ovo je dovelo do, neke vrste, apliciranja ove teorije na armijsku nastavnu praksu. Pored nesumnjivih uspeha, to je moralo da rađa i određene probleme. S druge strane, ovog posla se najčešće prihvatao kadar koji je svoje didaktičko obrazovanje stekao u školama u građanstvu, dakle, u sredini koja se u mnogo čemu razlikovala od one u kojoj je trebalo primeniti stečena znanja. Pored toga, u nedostatku armijskog kadra, osposobljenog za naučnoistraživački rad u toj oblasti, mnoge armije uzimaju stručnjake iz građanstva (pedagoge, didaktičare, metodičare) da rade u raznim institucijama i školama. I, ma koliko ovi ljudi bili dobri poznavaoi teorije vaspitanja, obrazovanja i nastave, oni često nisu u mogućnosti da do kraja shvate potrebe armijske sredine. Upućeni da deduciraju, da idu isključivo od teorije ka praksi, oni ponekad daju praktičarima (neposrednim izvođačima nastave) formule, koje traže da budu prilagođene, jer su isuviše opšte, ili su delimično neadekvatne. A, nedovoljno didaktičko obrazovanje onih koji izvode nastavu ne omogućuje da se uspostavi normalan odnos između teorije i prakse, odnos u kome će se ispoljavati njihov uzajamni uticaj u kome će teorija polaziti od prakse, a potom biti verifikovana u praksi.

tomci uzrasta između 14 i 18 godina, celokupni sastav armije čine odrasli ljudi. Stoga će se i zakonitosti koje utvrđuje nauka o vaspitno-obrazovnom radu s odraslima odnositi i na rad u vojsci, a naročito u onim elementima koji su determinisani psihofizičkim uzrastom. Teorija vaspitno-obrazovnog rada s odraslima u svojoj opštosti je, otuda, istovremeno i teorija ovoga rada u vojsci. To ne isključuje, već pretpostavlja potrebu postojanja teorije vaspitanja i obrazovanja u vojsci. Ona u okviru opštih zakonitosti vaspitanja i obrazovanja odraslih, naučno definiše, objašnjava i projicira ono posebno, specifično, svojstveno samo vaspitanju i obrazovanju u vojsci.

Mogućan je, i potreban, viši stepen uopštavanja, da bi se utvrdile zakonitosti i odlike važeće za vaspitno-obrazovni rad u bilo kojoj sredini i za bilo koji psihofizički uzrast. Razumljivo, takva bi teorija bila lišena mnogih elemenata posebnosti bilo s obzirom na razlike u godinama, sredina u kojima se odvija vaspitno — obrazovni proces, ili neke druge činioce koji uslovljavaju pojavu specifičnosti u tom radu. U tako uopštenoj teoriji vaspitno-obrazovnog rada našle bi mesto sve discipline koje izučavaju ove probleme.

Stepen veće ili manje opštosti može da ima i svaka disciplina koja se nalazi u sistemu nauka o vaspitno-obrazovnom radu. Didaktika, kao opšta teorija nastavnog vaspitno-obrazovnog rada, sve više obuhvata i uopštava nastavnu praksu raznih područja i sredina. Time se oslobađa posebnosti osnovnoškolske i srednjoškolske nastave i postaje zaista opšta teorija nastave, opšti teorijski oslonac svake, pa i vojne nastave.

Nastava u armiji je posebna i svojevrsna, ali u svojoj opštosti, jedinstvena sa bilo kojom drugom. Ovo je od izvanrednog značaja za dalji razvoj teorije vojne nastave. Relativno vrlo razvijena teorija nastave u društvu van vojske, omogućuje brži razvoj teorije vojne nastave, jer ova ne mora da polazi samo od uopštavanja postojeće prakse i pronalaženja njoj adekvatnijih rešenja, nego i od već postojeće opšte teorije. Ali kako ova teorija nosi u sebi i elemente, odlike posebnosti osnovnoškolske i srednjoškolske nastave, to se pred vojnu nastavu postavlja

problem sagledavanja onog što je opšte, zajedničko i zakonito za svaku, pa i vojnu nastavu. Istovremeno je neophodno utvrditi one uslove koji determinišu posebnosti vojne nastave. Na taj način teorija vojne nastave utvrđuje odnos između opšteg i posebnog u okviru svih osnovnih elemenata nastavnog procesa i traži adekvatna rešenja za svoje uslove.

Izučavajući uticaj posebnih uslova moguće su dve krajnosti: njihovo zanemarivanje ili prenaglašavanje. Greške prve vrste dovode do šablonske primene rešenja koja su nastala u drugim uslovima i odgovaraju njima, ali koja u vojnoj sredini ne daju optimalne rezultate upravo zbog njihove neadekvatnosti ovim uslovima. U ovim slučajevima neophodne su veće ili manje modifikacije koje će, zadržavajući opšte zakonitosti, uvažavati specifičnosti armijskih uslova. Greške druge vrste dovode do zadržavanja u praksi armijske nastave i onih rešenja koja nemaju opravdanja niti sa stanovišta opšteg, niti posebnog, jer su već prevaziđena za bilo koje uslove, pa i armijske, te predstavljaju paravan iza koga se krije praktizam i inertnost.

Teorijsko uopštavanje nastavne prakse u vojsci stvara celovit sistem teorije vojne nastave dijalektički povezane sa sistemom nastave određene društvene zajednice. Ta teorija je istovremeno i opšta i posebna; opšta prema svim pojedinačnim slučajevima vojne nastave i njihovim posebnostima (na primer, posebnostima nastave u vojnim školama i jedinicama — trupi), a posebna prema teoriji nastave uopšte. U svekolikoj nastavnoj praksi u vojsci je sadržano manje ili više elemenata opštosti, zakonitih za nju pa i za bilo koju nastavnu praksu. Tako, na primer, nastava sa vojnicima u svim pešadijskim jedinicama sadrži određene odlike svojstvene samo njoj. Istovremeno ona sadrži odlike svojstvene nastavi sa vojnicima uopšte, bez obzira na vid, rod ili užu specijalnost. To po čemu se ona razlikuje, na primer, od nastave sa mornarima čini njene posebne karakteristike. Ali, s obzirom na elemente jednakosti ona sa ovom i svim drugim čini jedinstvo izraženo u zajedničkim odlikama i zakonitostima svojstvenim nastavi sa vojnicima uopšte. U odnosu na svoje posebne i

pojedinačne slučajeve ona je opšta, a u odnosu prema nastavi u vojnim školama, nastava sa vojnicima je posebna. Proces uopštavanja ovde ne staje, pa prema tome, pored nabrojanih, ima još nivoa opštosti. Jer, ako su nastava sa vojnicima i pitomcima vidovi posebnosti prema opštim karakteristikama vojne nastave, onda je teorija vojne nastave opšta prema bilo kojoj konkretnoj nastavnoj praksi u vojsci.

Moglo bi se postaviti pitanje koje su zajedničke odlike nastave u svim postojećim armijama i, shodno tome, da li je moguće i koliko koristiti iskustva nastavnog rada između armija čija je društvena uloga različita. Vaspitno-obrazovni rad u društvenim sredinama koje imaju zajedničkih karakteristika, kao što su, na primer, armije, ima posebnih zajedničkih odlika. Tako na primer, u vežbama jedinica, kao jednom od oblika obučavanja u svim armijama na približno istom stepenu materijalnog razvika, biće mnogo zajedničkih elemenata, nezavisno što karakter njihovog vaspitanja može biti suštinski različit. Korišćenje tuđeg iskustva je moguće, imajući, pri tome u vidu čime je uslovljeno, koliko je ono rezultat ovih ili onih činilaca, da li ti činioци imaju isto mesto u drugoj sredini, itd.

Vojna nastava u jednoj armiji povezana je, dakle, sa nastavom u ma kojoj drugoj armiji jedne epohe onim odlikama koje čine tu nastavu posebnom, specifičnom, različitom od nastave u bilo kojoj drugoj sredini (mada i onim opštim, zajedničkim odlikama svojstvenim svakoj nastavi). Ako bi se tražile zajedničke odlike vojne nastave u raznim istorijskim epohama, našle bi se upravo u onom što vojnu nastavu čini specifičnom. Kako je, ta nastava u neprekidnom razvoju i menjanju, menjaju se i njene specifične odlike, koje je čine svojevrsnom i po kojima se u svom istorijskom nastajanju i razvoju kontinuirano pokazivala posebnom.

Za dalji razvitak teorije i prakse nastave u armiji neophodno je, polazeći od dijalektičkog odnosa opšteg i posebnog u nastavi, izučavati postojeću teoriju nastave razvijenu u društvu van armije. Tražiti u njoj ono što je opšte, suštinsko, zakonito za nastavu uopšte a istovremeno

izučavati uslove i faktore koji determinišu nastavu u vojsci i zahtevaju njeno posebno oblikovanje. Konačan i precizan odgovor na pitanje koje su to specifičnosti vojne nastave, koje zahtevaju posebna rešenja, može dati naučno ispitivanje u praksi, jer „čovjek svojom praksom dokazuje objektivnu tačnost svojih ideja, pojmova, znanja, nauke“⁹².

Zaključak

Nastavnom vaspitno-obrazovnom radu kao vrsti društvene delatnosti svojstvene su određene odlike i zakonitosti. Te odlike i zakonitosti predstavljaju opšte determinante nastavnog rada realizovanog u određenim društveno-istorijskim uslovima. Društvo ostvaruje svoje vaspitno-obrazovne ciljeve i zadatke nastavnim radom (pored ostalog), koji se odvija u različitim društvenim sredinama. Različiti zadaci i uslovi koji se pojavljuju između pojedinih sredina unutar određenog društva, uslovljavaju pojavu razlika u njihovom nastavnom radu. Te razlike su, međutim, ograničene zajedničkim suštinskim odlikama. Otuda konkretna rešenja, koja izražavaju konkretne uslove nastavnog rada, imaju zajedničku opštu osnovu. Time je izraženo jedinstvo i razlike u nastavi različitih vaspitno-obrazovnih sredina. U tim relacijama valja gledati na nastavu u armiji u odnosu na nastavu u drugim društvenim sredinama konkretnog društva.

⁹² Lenjin, *Filozofske sveske*, Beograd, 1955, str. 163.

FAKTORI NASTAVE U ARMII

Nastavni vaspitno-obrazovni rad u armiji uslovljen je nizom faktora koji utiču da ovaj rad nosi određena, njemu svojstvena obeležja. Ovi faktori mogu biti objektivni i subjektivni, a njihov uticaj na nastavu može da bude neposredan ili posredan.

Objektivni faktori mogu da se podele na opšte (ili društvene) i posebne (ili armijske). U prve spadaju karakter društva i njegov sistem vaspitanja i obrazovanja. Armija je samo specifičan društveni organizam, ograničena društvenim okvirima. Vaspitanje i obrazovanje u njoj mora da bude zasnovano na osnovama društva kome pripada i mora se kretati u društveno uslovljenim okvirima. Ona obezbeđuje interese određenih društvenih snaga, pa stoga svoje vaspitanje mora podrediti tim interesima, kao što je tim istim interesima podređeno celokupno vaspitanje. Nezavisno od toga koliko je proces vaspitanja i obrazovanja u armiji svojevrstan, ona je dužna da da svoj udeo u ostvarenju opštih ciljeva koji se postavljaju pred vaspitanje i obrazovanje u društvu.

Težeći da se razvija svojim sopstvenim putem, svako društvo izgrađuje svoj sistem vaspitanja i obrazovanja, koji nosi odlike tog društva. Opšti cilj i zadaci, opšte intencije vaspitanja i obrazovanja društva realizuju se u određenim sredinama koje čine delove toga društva. Ovo nalaže subjektivnim snagama da, polazeći od ovog odnosa i izučavajući ga, traže rešenja koja će najbolje odraziti ovaj odnos i istovremeno odgovoriti zahtevima društva i

svakog njegovog dela posebno. Vaspitanje i obrazovanje u armiji mora biti usklađeno sa tim istim procesom u društvu.

Kako je nastava najznačajniji vid vaspitanja i obrazovanja, to ovi opšti objektivni faktori vaspitanja i obrazovanja čine i faktore nastave koji imaju značajnu regulativnu funkciju.

Nastava u armiji je uslovljena i onim faktorima koji proizlaze iz odlika armije koje ovu čine svojevrsnom u odnosu na bilo koji drugi društveni organizam. Ovi faktori utiču da se nastava u armiji razlikuje od bilo koje druge. Za nastavu u armiji oni predstavljaju posebne objektivne faktore, u koje spadaju: funkcija vaspitno-obrazovnog rada u armiji, nastavni sadržaji, organizacija i način funkcionisanja armije, materijalni uslovi nastavnog rada i sistem života u armiji.

Pored objektivnih, nastava je uslovljena i subjektivnim faktorima, njihovom pozicijom i učešćem u nastavnom radu. U subjektivne faktore koji neposredno utiču na zasnivanje, tok i rezultate nastavnog rada spadaju starešine-nastavnici, s jedne, i vojnici i pitomci, s druge strane.

Određujući ulogu posebnih objektivnih i subjektivnih faktora nastave u armiji, moguće je uočiti nužne dimenzije specifičnog i oceniti koliko je neophodno ići u traženju posebnih rešenja u odnosu na isti proces u drugim sredinama.

Funkcija vaspitno-obrazovnog rada u armiji

Zadatak je vaspitno-obrazovnog rada u armiji da osposobi vojnika i starešinu, jedinice i komande za ulogu koja ih očekuje u ratu. Mada to nije jedini zadatak, on je osnovni i čini upravo suštinu vojnog vaspitanja i obrazovanja i ono po čemu se ovaj proces u armiji razlikuje od bilo kog drugog u društvu.

Po ciljevima, načinu njihovog ostvarivanja, upotrebljenim sredstvima, posledicama i uslovima u kojima se odvija, rat predstavlja jedinstven vid ljudske delatnosti.

Svaka vrsta delatnosti zahteva odgovarajuće ljudske kvalitete. Prema tome, rat kao naročita delatnost zahteva utoliko više posebne kvalitete, koji će omogućiti da čovek izvršava sve zadatke u uslovima savremene borbe. Za te zadatke i za te uslove treba pripremiti ljude u toku mirnodopske obuke. I upravo ta specifična funkcija vaspitno-obrazovnog rada u armiji uslovljava i specifičnosti vojne nastave, kojom se ostvaruje najveći deo ovih zadataka.

Od vaspitno-obrazovnog rada u armiji zahteva se, dakle, da osposobi ljude za rešavanje borbenih zadataka, koji, i sami specifični, treba da se rešavaju u specifičnim uslovima. „Osnovna osobenost svih borbenih zadataka proističe iz toga što se *svaki od njih rešava u uslovima dvostruko planirane borbe*“⁹³. To znači da se mora računati s činjenicom da postoji neprijatelj, koji razmišlja i želi da pobedi. U tom cilju on preduzima niz mera, koje postaju objektivna prepreka za ostvarenje naših zamisli. Namere neprijatelja nisu nikada dovoljno vidljive, radi čega odluke treba donositi ne samo na osnovu nedovoljno poznatih elemenata, već i pri nizu protivrečnih podataka.

Dinamika savremenog rata ne daje mogućnost dugih analiza i prethodnih proba. Učinjena greška se ne može ispraviti, ili se ispravlja uz velike žrtve. To nameće i odgovarajući brz način rešavanja postavljenih zadataka (procena situacije, donošenje odluke i njeno realizovanje). Tim uslovima i zahtevima mora da odgovara vaspitno-obrazovni rad iz koga treba da rezultiraju odgovarajući ljudski kvaliteti potrebni za uspešno izvršenje takvih zadataka.

Okolnosti pod kojima vojnik u ratu realizuje ono što je naučio u toku mirnodopske obuke, zahtevaju određen kvalitet znanja, veština, navika i sposobnosti. Jer, nije, na primer, dovoljno samo dobro poznavati svoje naoružanje i naučiti kako se s njim rukuje, već umeti ga upotrebiti u mnoštvu različitih situacija, u uslovima neposredne opasnosti po život (protivnik je isto tako naoružan, ume da koristi to oružje i teži da uništi svoga protivnika), poznavati njegove mogućnosti i verovati u

⁹³ G. D. Lukov, *Психология*, Moskva, 1960, str. 45.

njega. „Ako vojnik ne poseduje čvrsta znanja, navike i veštine, kod njega se stvara neuverenost u svoje snage, a bez uverenosti ne može se pobediti neprijatelj. Neuverenost u borbi — to je nesposobnost za borbu . . . Eto zašto se u vojnoj delatnosti toliko uporno i oštro podvlači potreba posedovanja dubokih, elastičnih, čvrstih i efikasnih znanja, elastičnih čvrstih i složenih navika, odgovarajućih privika i veština i zašto se potpuno konkretno postavlja opšti zadatak izgrađivanja i učvršćivanja ovih kvaliteta u procesu obuke i vaspitanja“⁹⁴. Vaspitno-obrazovni rad u armiji mora da bude tako postavljen da iz njega rezultiraju upravo ovakva znanja, veštine i navike.

Međutim, koliko je god neophodno umeti toliko je značajno hteti i moći postupati na način kakav zahteva rat. Jer, okolnosti pod kojima se odvijaju ovi postupci su toliko izuzetne, da od čoveka zahtevaju ne samo određena znanja i umenja, već i najviši stepen odgovornosti, samopregora, odlučnosti i niza drugih kvaliteta da bi se postupalo u skladu sa zahtevima. Zato se pred vaspitno-obrazovni rad u armiji postavlja ne samo problem ovladavanja određenim znanjima, veštinama i navikama, već i razvijanje onih komponenata ličnosti koje će obezbediti da čovek može i hoće da postupa kako je naučio u procesu obuke ili drukčije (već prema zahtevima konkretne situacije u ratu), bez obzira koliko to bilo teško i opasno.

Na putu realizovanja ovih zadataka valja rešiti mnoge probleme, čije se sve dimenzije ne mogu u celini i do kraja sagledati. Pre svega, neophodno je poći od slike eventualnog rata, za koji treba pripremiti vojnika. Pod pretpostavkom da se ta slika predstavi potpuno realno, ostaju za rešavanje pitanja kako stvoriti uslove u toku mirnodopske obuke, koji bi omogućili razvijanje osobina neopходnih ratniku, i kako postaviti vaspitno-obrazovni proces, koji bi omogućio realizovanje postavljenog cilja.

I u najpovoljnijim objektivnim i subjektivnim uslovima nije moguće sasvim približiti nastavu stvarnosti rata, (nema stvarnog neprijatelja, nema neprijateljske vatre, nema opasnosti po život) pa i pored toga treba

⁹⁴ Ibidem, str. 139.

obučavati vojnika izvršavanju ratnih zadataka. Preživljavanja vojnika u obuci nisu ista kao u ratu. Stoga i njegovi postupci nisu isti, niti se izvode sa istim naporom kao u ratu (drukčije bi se vojnik kretao pod vatrom neprijatelja i reagovao u ratu nego što to čini u obuci i sl.). Ova okolnost stvara vanredne teškoće i istovremeno predstavlja izrazitu specifičnost vojne nastave.

* Vojnik se obučava upotrebljavajući stvarno naoružanje i tehniku. No, upotrebljava ih u toku obuke u „nestvarnim“ uslovima. „Ova razlika između taktičke pripreme i svih drugih vidova čovekovog pripremanja za ovu ili onu delatnost stvara kod čoveka osećanje nečeg *nestvarnog, veštačkog, uslovnog*. A takvo osećanje može izazvati kod vojnika tendenciju da ne savladava, već da zaobilazi teškoće, da se uklanja od zahteva koji mu se postavljaju u toku nastave. Tendencije te vrste mogu biti i nesvesne“.⁹⁵

Između nastave i njene primene u praksi rata postoji neodređen vremenski razmak, pa se pojavljuje problem održavanja onog što je vojnik naučio za vreme služenja vojnog roka ili kasnije (za vreme služenja u rezervi), kao i upoznavanja sa novom tehnikom i njenim reperkusijama na način ratovanja.

Vreme služenja, a time i raspoloživo vreme za nastavu, nije diktirano samo potrebom savlađivanja određenog programa, već i nizom drugih momenata, a u prvom redu ekonomskim, što dovodi do raskoraka između potreba i mogućnosti. Pa i potrebe za savlađivanje programa nije lako oceniti, jer je stvarna verifikacija vrednosti mirnodopske pripreme mogućna samo u ratu.

Za nastavu iz svega toga sledi nekoliko zahteva: prvo, odrediti znanja, veštine i navike koje su neophodne za vođenje borbe u savremenom ratu; drugo, nastavu, koliko je god moguće, približiti borbenim uslovima; treće, usvojena znanja, veštine i navike moraju predstavljati aktivnu svojinu vojnika i starešina, koja će u ratu biti osnova za preduzimanje konkretne akcije i, četvrto, sticanje tih znanja, veština i navika postaviti tako da istovremeno

⁹⁵ Ibidem, str. 198.

neprekidno raste uverenje u mogućnost odbrane i rešenost da se brani i odbrani nezavisnost.

Ovi zahtevi izražavaju suštinu i specifičnost funkcije vojne nastave. Ukoliko je zamisao budućeg rata realnija, utoliko je moguće približnije odrediti nastavne zahteve. No, problem ovde istom počinje jer je odmeravanje zahteva prva etapa na putu pripreme ljudi za rat. Kada bi bilo moguće postaviti nastavni proces adekvatno ratnoj praksi, borba protiv šablonizma i formalizma u nastavi bila bi mnogo lakša. Kako to, nije moguće ni u samom ratu, zaista će organizatori i neposredni izvođači vojne nastave uvek imati problem postavljanja nastavnog procesa tako da u njemu stečena znanja i umenja budu primenljiva u situacijama koje se redovno razlikuju od onih s kojima su se sretali u nastavnom procesu.

Imajući u vidu suštinu i specifičnosti funkcije vaspitno-obrazovnog rada u armiji i uslova pod kojima se ovaj odvija, može se postaviti pitanje koliko te specifičnosti utiču na veću potrebu jednih i zanemarivanje drugih svojstava ličnosti savremenog čoveka? „Pošto je zadatak armije za vreme mira“, pišu dvojica francuskih autora, „da priprema građane za rat, jasno je da cilj vojne organizacije nije da razvija kod pojedinaca celinu njihovih ljudskih sposobnosti, već da obrazuje izvestan tip čoveka prilagođen ovom zadatku“. Ovo, međutim, nije ni tako „jasno“ ni jednostavno. To uviđaju i autori ove konstatacije, pa u nastavku članka pišu i sledeće: „Platon je zahtevao od čuvara idealnog grada da budu sposobni, da razlikuju prijatelja od neprijatelja, da budu ljuti, hitri, snažni. Ali ko ne vidi da već prva od ovih osobina zahteva danas čitavo političko vaspitanje, dok sve razvijenija stručnost vojnih dužnosti zahteva proverene profesionalne talente, koji su u skladu sa onim koje iziskuje građansko društvo“⁹⁶. Ne može se, dakle, funkcija vaspitno-obrazovnog rada u armiji svesti na specifično obrazovanje, već na vaspitanje celokupne ličnosti, jer se od nje traži mnogo više od određenih znanja i veština.

⁹⁶ Pierre Laurens, François Plaisant, *Armée et formation humaine, Forces aeriennes francaises*, dec. 1957. god.

Socijalistički karakter naše Armije opredeljuje karakter njenog vaspitanja. Ono može da bude samo socijalističko kao što je i vaspitanje u našem društvu. Iz toga sledi da je cilj vaspitanja i obrazovanja u našoj Armiji stvaranje svestrano razvijene ličnosti, koja u svojoj sveukupnosti odražava sklad umnih, moralnih, fizičkih i etičkih osobina.

Ova svojstva socijalističke ličnosti impliciraju posedovanje širokih znanja i materijalistički pogled na svet koji omogućuju: razumevanje pojava u prirodi i društvu i stvaralački odnos prema tim pojavama, kritički odnos prema zbivanjima, samostalno rasuđivanje, spremnost i umešnost neprekidnog širenja ličnih znanja i umenja, razvijanje socijalističke moralne svesti, shvatanje i ispunjavanje obaveza, oformljavanje karakterne i voljno jake ličnosti, sposobne za doživljavanje i stvaranje lepog, i, najzad, zdravu i fizički sposobnu da živi i radi punim životom. Ovo je suštinska odlika našeg vaspitanja i obrazovanja koja determiniše konkretna rešenja u njegovom sadržaju, oblicima i metodama.

Istaknute komponente ličnosti u našoj armiji nisu samo društveno uslovljene, već proizlaze i iz njenih potreba. Od našeg vojnika se zahteva da izvanredno poznaje tehniku koju opslužuje, da bude hrabar i nepokolebljiv, spreman da izvrši naređenje, inicijativan, tj. da ume uočiti novonastalu situaciju i u odsustvu pretpostavljenog samostalno doneti odluku koja će najbolje odgovarati toj situaciji i istovremeno biti u skladu sa opštom zamisli starešine.

Ovim, razumljivo, nije i ne može da bude izjednačeno građansko i vojno vaspitanje i obrazovanje, jer je neosporna razlika između izgradnje i odbrane socijalizma. Ta je razlika u karakteru obaveza, zadataka i uslova u kojima se odvijaju ove delatnosti. Otuda cilj kome treba težiti u vaspitno-obrazovnom radu u armiji nije identičan sa ciljem kome se teži u vaspitanju van armije. U vaspitno-obrazovnom radu u armiji neophodno je sagledati kvalitete vojnika budućeg rata i težiti njihovom ostvarenju. Sadržaj vaspitno-obrazovnog rada u armiji proizlazi iz funkcije armije, njenih zadataka i uslova u kojima se ti

zadaci izvršavaju. Otuda je cilj vaspitanja i obrazovanja u našoj Armiji izgradnja politički svesnih i moralno čvrstih boraca, svestrano osposobljenih za vođenje borbe u savremenim uslovima, hrabrih, smelih i disciplinovanih vojnika, spremnih da brane i odbrane svoju socijalističku domovinu.

Moglo bi se postaviti pitanje da li je razvijanje poslušnosti i spremnosti na bezuslovno izvršavanje naredjenja u suprotnosti sa zahtevom za razvijanje samostalnosti, inicijative i aktivnosti i kako ovo utiče na suštinu i tok vaspitno-obrazovnog procesa. Neosporno da skladno razvijanje ovakvih osobina zahteva delikatan vaspitno-obrazovni rad. Ali je sigurno da (nasuprot shvatanjima sličnim onima koja izražava Altrichter, da se ovde radi o „dva međusobno suprotna pola“ koje treba „uzajamno uskladiti i objediniti“ na taj način „da se svaki vojnik prilikom svoga stupanja u vojsku najpre podvrgne jednom jakom ograničenju njegove ličnosti“, a potom da se počne „ponovo formirati ličnost... razvijanjem prisebnosti duha i sposobnosti odlučivanja i samoinicijative“⁹⁷) vaspitno-obrazovni proces treba postaviti tako da istovremeno razvija sve osobine savremenog vojnika.

Uspešan vaspitno-obrazovni rad u armiji pretpostavlja formiranje harmoničnih celina, zahvatanje u tom procesu svih komponenti ličnosti. Sužavati funkciju tog rada u armiji značilo bi prenaglasiti armijske specifičnosti, i dovesti u pitanje ostvarenje osnovnog cilja vaspitanja i obrazovanja u armiji. Suprotno tome, pravilno shvaćen, postavljen i realizovan vaspitno-obrazovni rad u armiji osposobljava čoveka ne samo kao vojnika već i kao građanina sa širokim dijapazonom svojstava. Praksa vaspitno-obrazovnog rada u našoj Armiji potvrđuje da se u njoj realizuje vaspitanje i obrazovanje svestrane ličnosti i da je vaspitno-obrazovni proces u njoj u skladu sa opštim društvenim intencijama. No, bilo bi pogrešno ne uočiti ili zanemariti potrebu svojevrstnih odlika ličnosti

⁹⁷ Friedrich Altrichter, *Das Wesen der soldatischen Erziehung*, Oldenburg, 1935, str. 14—15.

koje zahteva armija i koje, stoga, kao cilj kome treba težiti u vaspitno-obrazovnom radu u armiji, predstavljaju značajan faktor njene nastave.

Svojevrsnost nastavnih sadržaja

Vaspitno-obrazovni rad u armiji se zasniva na određenim sadržajima svojevrsnim samo ovom radu, ali i na sadržajima koji se pojavljuju i u drugim sredinama, prilagođenim armijskim uslovima radi postizanja određenog cilja. Za ovaj rad u armiji, dakle, značajni su određeni sadržaji i zbog svoje suštine i zbog načina usvajanja. Određeni postupci u procesu obuke su značajni kao i sami sadržaji zbog navika koje se pri tom stiču i zbog potrebe da se neki sadržaj shvati u određenim relacijama sa drugim momentima značajnim za obuku vojnika. Otuda se svojevrsni nastavni sadržaji pojavljuju kao značajan faktor nastave u armiji utičući istovremeno na ispoljavanje njenih specifičnosti.

Među sadržaje koji su značajni upravo zbog svojevrsnog načina izvođenja u procesu obuke spada strojeva obuka (egzercir). Ona se održala u svim armijama, zbog mogućnosti razvijanja određenih navika u procesu njenog izvođenja (poslušnosti i pažnje, urednosti i preciznosti, vojničkog ophođenja, itd.). Prvo vojničko uobličavanje počinje strojevom obukom, pojedinačnom i u okviru određenih formacija. Izbor načina izvođenja ove obuke nije širok. Iskustvo je već pokazalo kako se uvežbava korak, vrše postrojavanja i druge radnje. Nastavniku se ne pruža velika mogućnost unošenja novina u metodiku strojeve obuke.

Iako strojeva obuka ne zauzima značajno mesto u obuci uopšte (po broju časova čak beznačajno), ipak ona predstavlja nešto po čemu se vojna nastava razlikuje od bilo koje druge (pojavljuje se istina i u nekim drugim organizacijama, kao na primer, u sportskim, ali mnogo manje i po obimu i po insistiranju na formi).

Zbog uhodanog načina izvođenja i nemogućnosti bogatije metodike ove obuke, nije nestala potreba brižljivog

odnosa nastavnika prema njoj, niti je ova obuka potpuno lišena mogućnosti njene racionalizacije i unapređivanja. Mnogo puta ponovljena radnja ne mora da gubi svoj smisao. Neosporno je da ova obuka, kao i svako drugo uvežbavanje veština, može izazvati dosadu i nerazumevanje zbog ponavljanja jednostavnih radnji i pokreta, koje mogu izgledati više ili manje opravdani za pojedince ili celu jedinicu. Ne vešt nastavnik i uz najbolje namere može dovesti u određenim momentima do negativnog stava vojnika prema strojevoj obuci, pa i do otpora. Stoga je opravdano tražiti od nastavnika da i u ovu obuku unese svežinu, racionalno i, što je naročito značajno, razumevanje i svesno angažovanje vojnika.

Drugi momenat, značajan za ispoljavanje specifičnosti ove obuke, leži u odnosu starešine i vojnika u samom procesu obuke. Vojnik je u situaciji da sluša komande i da postupa po njima, bez pogovora i primedbi. Starešina komanduje, vojnik izvršava. Komande se izriču glasno i oštro, što stvara posebnu atmosferu strogih vojničkih odnosa. U izvođenju pojedinih radnji teško je razlikovati greške koje dolaze od neshvatanja, nespretnosti i sl. od onih koje su rezultat slabog zalaganja, nepažnje, itd. Reagovanja starešine zbog toga mogu da budu više ili manje adekvatna. I umesto da pozitivno deluje, strojeva obuka koja bi obilovala ovakvim slabostima delovala bi negativno na disciplinu i vojnički red.

Mada se metodika strojeve obuke mora oslanjati na utvrđene principe i methodske postupke uvežbavanja radnji i pokreta uopšte, ipak je ona toliko svojevrsna da se odgovor na pitanja koja se postavljaju u ovoj obuci ne mogu tražiti u opštoj teoriji nastave, već u posebnoj metodici strojeve obuke koja se ne može smatrati završenom sve dok postoji ova obuka.

Nastava iz naoružanja i gađanja predstavlja jedan od najvažnijih delova obuke vojnika. Upoznavanje sa naoružanjem, njegovom konstrukcijom, načinom funkcionisanja, taktičko-tehničkim svojstvima i tehničkim vladanjem oružjem u suštini se ne razlikuje od upoznavanja sa bilo kojim oruđima i mašinama u stručnom obrazovanju.

Međutim, taktička upotreba naoružanja zahteva odgovarajući način obuke, svojstven samo njoj.

Jedno od uvek aktuelnih pitanja jeste odnos tzv. „teorijskog“ i „praktičnog“ dela ove nastave. Razvojem sredstava za vođenje rata uvećavali su se zahtevi u oba pravca. Sve brojnija i komplikovanija nova oružja i tehnička sredstva traže ne samo veće napore, već i sve više vremena za njihovo savlađivanje. U uslovima uvećanih zahteva i ograničenog vremena i mogućnosti postavlja se pitanje koliko u obuci dati mesta izučavanju tehničke, a koliko taktičke strane problema i kako naći pravilan odnos među njima. U prošlosti primitivnija sredstva, uz dovoljno vremena za obuku, mogla su dopustiti da se insistira na tehničkoj strani problema. Suprotno tako sticanom iskustvu, danas dominantnu ulogu ima taktička strana, uz stalan zahtev za vladanjem oružjem do savršenstva.

Kod obuke u ovladavanju oružjem i tehnikom ponekad se pojavljuje potreba da se složene radnje raščlane na proste elemente, da bi izvestan deo procesa obučavanja tekao po elementima koji se kasnije spajaju u celine, ali ne kao običan zbir prostih veština. Ovde se pojavljuje problem celovitosti i jedinstvenosti, koji se mora rešavati kako u strukturiranju nastavnog gradiva, tako i u toku nastavnog rada.

Obuka u gađanju zahteva visok stepen duhovne koncentracije. Rezultati se mogu postići prethodnom pripremom, poverenjem u stečeno znanje i svoje oružje, savešnošću i željom za uspehom. A za to je potreban i određen postupak tokom obuke u gađanju. Težište treba da bude na praktičnom objašnjenju i podsticanju.

Veliki značaj nastave iz naoružanja ima njena vaspitna strana. Ovom nastavom se razvija hrabrost, čvrstina i psihička sigurnost. Posebno je značajano razviti kod vojnika veru u vlastito oružje. Međutim, uvođenjem nove tehnike može se poljuljati vera u staru, koja se još dugo zadržava u jedinicama (jer proces uvođenja nove tehnike ne ide odjednom). Bolja tehnika kod protivnika delovaće negativno na poverenje vojnika u vlastitu tehniku, zbog čega treba nastojati da vojnik vidi kako može

da iskoristi svoje prednosti. Pored toga, treba imati u vidu negativno moralno dejstvo naoružanja i tehnike protivnika.

Vaspitna strana ove nastave mora biti tako postavljena da vojnik uoči stvarnu vrednost oružja i opreme, ali da ne gubi veru u čoveka, već da vrednost tehnike sagleda u uzajamnoj vezi sa vrednošću čoveka i njegovom odlučujućom ulogom u ratu.

Teorija i praksa nastave iz sličnih sadržaja (poznavanje tehnike) u građanstvu nisu mnogo doprinele rešenju ovog problema, jer se nisu razvijale u skladu sa društvenim potrebama, odvajajući prostorno i vremenski teoriju od prakse. Zato metodiku nastave iz naoružanja, a naročito njen praktični deo, armija mora razvijati vlastitim naučnoistraživačkim radom.

Taktika spada u sadržaje svojstvene samo vojnoj nastavi. Ona je svakako jedno od najznačajnijih područja vojnog obrazovanja. Pravilno koncipirana i stvaralački usvojena čini jedan od osnovnih faktora borbene vrednosti jedne armije. Vrlo je osetljiva materija i zahteva stvaralačko usvajanje da bi se mogla pravilno primeniti u praksi. Možda nigne kao ovde nije opasniji šablonizam i robovanje formulama i primernim rešenjima. U ratu normalno dolazi do nepredviđenih slučajeva i iznenađenja, novih oblika dejstava i postupaka koji se ne mogu predvideti, pa prema tome ni uvežbati. Vojnik mora da bude tako osposobljen da adekvatno reaguje ne samo na ono što se u ratu pojavljuje onako kako je učio, već i na ono što je novo i nepredviđeno, što mu se nije pojavljivalo u toku obuke.

Učeći taktiku vojnici treba da shvate suštinu i karakter savremene borbe, da ovladaju načinima vođenja borbe i naoružanjem i tehnikom u različitim uslovima. Istovremeno, u taktičkoj obuci treba razvijati određene moralno-borbene kvalitete vojnika (smelost, izdržljivost, snalažljivost, odgovornost, disciplinovanost, samostalnost, inicijativnost i dr.). Ovo, svakako, nije ni lako ni jednostavno. Stoga je pravilno postavljanje nastavnog procesa pri usvajanju ove materije od neocenjivog značaja.

* Steći znanja iz taktike, znači, pre svega, spoznati suštinu stvari, ovladati sistemom pojmova iz ove oblasti, shvatiti zakonitosti koje rezultiraju iz materijalne stvarnosti. Tek na takvim znanjima mogu se razviti umenja i navike čija će racionalna osnova omogućiti adekvatno reagovanje u izmenjenim uslovima. Takva znanja predstavljaju istovremeno podlogu za razvijanje uverenja o mogućnosti dejstva, smelosti preduzimanja akcije, vere u uspeh i dr. a za to je neophodno stvoriti potrebne uslove u obuci.

Kako taktika predstavlja način upotrebe snaga i sredstava u ratu, razumljivo je što učenje taktike mora obuhvatiti ovladavanje principima, normama, uzročno-posledničnim vezama i odnosima, itd. i uvežbavanje jedinica da postupaju u skladu s tim. Time su uslovljene i dve etape nastave taktike teorijska i praktična, koje su vremenski i prostorno odvojene. Prva — teorijska nosi sve karakteristike nastave kakvu susrećemo i u sredinama van armije. Stoga je razumljivo što se, u osnovi, didaktično zasnivanje ove nastave kreće u okvirima teorije nastale u sredinama van armije (uopštena školska nastava). Druga — praktična, međutim, svojstvena je samo armiji, pa nije studioznije razmatrana ni sistematski uopštavana od didaktičara, te stoga nije ni našla svoj puni odraz u teoriji nastave stvaranoj van armije. S druge strane, dugo u vojsci nisu ni smatrali da ovaj deo nastave taktike spada u domen didaktike, pa rešenja iskrsljih problema nisu ni tražili u didaktici, već u iskustvu prethodnih generacija i vlastitim analizama. Ovakvo gledanje se odrazilo u shvatanju da se kod prvog dela, tj. kod teorijskog radi o nastavi, a kod praktičnog — o obuci.

Svojevrsnost praktičnog dela nastave taktike je neosporna. Nije moguće u potpunosti obučiti ljude u školskoj klupi upotrebi snaga i sredstva u različitim vremenskim i zemljišnim uslovima i svemu onom što borba nosi sa sobom. Za ovu nastavu su neophodna drukčija organizaciono-metodička rešenja. U njoj se uče ljudi da se bore na odgovarajući način, pojedinačno i u sastavu jedinica, vrši se uvežbavanje većih i manjih jedinica za dejstvo, samostalno ili grupno; starešine se uče da rukovode jedi-

nicama u različitim uslovima; nastoji se osposobiti jedan komplikovan mehanizam za rukovođenje i komandovanje jedinicama u teškim okolnostima rata na način za koji se smatra da najviše odgovara savremenim opštim i posebnim uslovima. Ovo, neosporno, predstavlja specifičnost, ali i činjenicu da se i ovde vrši proces usvajanja znanja, umenja i navika, što znači da se i ovde radi o vaspitno-obrazovnom procesu koji ima bitne odlike nastave, specifične, ali ipak nastave. Stoga, koliko god ima opravdanja isticati da taktika uslovljava specifičnosti vojne nastave, toliko ima opravdanja ukazivati na nužnost postavljanja ove nastave na osnovnim zahtevima savremene didaktike.

Veliki deo nastavnih sadržaja čine *opštevojni* i pojedini *stručni predmeti* (kod rodova i službi). Njihovi nastavni sadržaji zahtevaju veće ili manje specifičnosti nastave, ali ne veće nego što je istaknuto za pomenuta područja (strojeve obuke, nastave iz naoružanja i gađanja i taktičke obuke).

Najmanje specifičnih rešenja zahteva *politička nastava i nastava iz predmeta opšteg obrazovanja*. To je i razumljivo, jer se radi o istim sadržajima kao i u školama u građanstvu. Svakako da specifični ciljevi, koji se žele postići ovom nastavom, zahtevaju i neka posebna rešenja u nastavnom procesu, ali koja ne zadiru bitnije u već ustaljenu nastavnu praksu afirmisanu u društvu van armije.

Specifičnost nastavnih sadržaja neophodno je uočiti i pravilno sagledati reperkusije koje iz ovoga proizlaze, ali je isto tako potrebno čuvati se prenaplašavanja tih specifičnosti i traženja rešenja van i suprotno osnovnim zahtevima savremene opšte teorije nastave.

Organizacija i način funkcionisanja armije kao faktor nastave

Armija je posebno organizovana i funkcioniše na poseban način. To je uslovljeno specifičnošću njenih zadataka. Za efikasno vođenje borbenih dejstava armija mora da bude organizovana na način koji će joj omogućiti naj-

optimalnije funkcionisanje u borbi i ispoljavanje najveće snage jedinica. Adekvatna organizacija armije jeste preduslov za njeno dobro funkcionisanje. Stvarna vrednost ove organizacije zavisice od osposobljenosti jedinica za odgovarajuća dejstva i postupke, što se postiže obukom. Značajno je, međutim, uočiti da se jedinice mogu osposobiti za odgovarajući način funkcionisanja samo ako sistem obuke to obezbeđuje. Time su uslovljena specifična rešenja u obuci.

U ratu retko dejstvuje pojedinačni borac sam za sebe, već u sastavu jedinice. A jedinica nije običan zbir određenog broja pojedinaca, već predstavlja viši kvalitet. Dejstvo jedinice znači mnogo više od običnog zbira dejstava pojedinaca. U jedinici svaki pojedinac ima svoju ulogu, određeno mesto u borbenom poretku. Snagu jedinice čini skladno dejstvo svih elemenata njegovog borbenog poretka.

Manja jedinica obično dejstvuje u sastavu veće. Krupnije borbene zadatke rešavaju krupnije jedinice tako što više manjih jedinica, sačinjavajući elemente borbenog poretka veće, izvršavaju svoj deo zadatka. Sve to treba da dejstvuje kao jedan složen mehanizam, koji pravilno funkcioniše ako svaki od njegovih delova uredno obavlja svoju funkciju.

Ove karakteristike u načinu dejstva jedinica nameću određene zahteve obuci, koja treba da pripremi i osposobi jedinice za takva dejstva. Pretpostavka osposobljenosti jedinice je osposobljenost pojedinca. Jedinica ne može da dejstvuje ako svaki ili većina boraca nije obučena za svoju funkciju. Ta funkcija, međutim, sadrži dve komponente: obučenosť pojedinca kao individualnog borca i, drugo, njegovu obučenosť za ulogu u sklopu celine kojoj pripada — jedinice.

Već ova dva momenta odražavaju specifičnost koja traži odgovarajuća rešenja u nastavnom procesu. Jer nije dovoljno da vojnik steče određena znanja, umenja i navike, već i da ume da upotrebi oružje i postupi u skladu sa zahtevima zajedničkog dejstva jedinice. Da bi to mogao potrebno je da u toku obuke nauči svoju „ulogu“, da shvati svoj zadatak kao deo kolektivnog zadatka, oseti

snagu jedinice, veruje u druga, da je siguran u levog i desnog suseda, ali i da shvati svoju dužnost i obavezu prema jedinici i drugovima koji izvršavaju svoj zadatak verujući u njega — svoga druga, sa čije strane ih ne može ugroziti neprijatelj.

Sve ovo mora rezultirati iz određenih sadržaja i odgovarajuće organizacije nastavnog procesa. Vojnik se u toku obuke mora na delu osvedočiti u značaj svoje uloge, mora uvideti koliko uspeh jedinice zavisi od izvršenja zadatka od strane svakog pojedinca. Nastava mu mora dati realnu i plastičnu predstavu jedinice u borbi, njenog funkcionisanja u pojedinim fazama borbe i u različitim situacijama. To se, međutim, ne može naučiti samo u učionici ili na strelištu, već, u prvom redu, u obuci koja se organizuje na zemljištu i najviše približava stvarnim uslovima borbe. Upravo je ova činjenica jedan od faktora koji uslovljava svojevrstnost u organizaciji nastavnog procesa u armiji.

Borbu može da vodi odeljenje potpuno samostalno, pa ga za to treba i osposobiti. To znači da u okviru obuke mora postojati i period u kome se obučava odeljenje. Ali, to odeljenje će dejtstvovati i u sastavu veće jedinice — voda. To već pretpostavlja obučavanje voda u kome će svako odeljenje izvršavati svoj deo zadatka. Međutim, to nije samo ono što je odeljenje naučilo u okviru odeljenjske obuke, pripremajući se za samostalno destvo. U drugom slučaju ono izvršava deo jednog većeg i složenijeg zadatka u kome dejtstvuju istovremeno i druga odeljenja. Uspeh jednog zavisi od uspeha ostalih, postupci jednog su uslovljeni postupcima drugih i obratno. Time se već ispoljava složenost dejtstva voda i značaj njegove obučenosti da u ratu ne bi došlo u pitanje izvršavanje zadataka.

Dejstva većih jedinica su još složenija. U njima se pojavljuje više jedinica rodovi i službe, čija se dejstva moraju koordinirati po mestu i vremenu, s obzirom na zadatak, ulogu i mogućnosti pojedinih snaga i sredstava. Kao i niže jedinice, i ove treba obučiti da bi se mogle pravilno upotrebiti u borbi, a to je mnogo složenije i teže no kad su u pitanju osnovne jedinice pa su zahtevi obuke veći.

Jedinica se, dakle, mora obučavati funkcionalno, tj. u skladu sa zahtevima njene upotrebe u ratu. Ovim su uslovljena organizaciona rešenja nastave. Svi drugi faktori, koji bi eventualno upućivali na druga rešenja, moraju biti potisnuti u drugi plan ili sasvim zaobidjeni. Ma koliko bila značajna, na primer, veličina ili struktura kolektiva koga treba obučavati, u taktici je moguće samo jedno rešenje, a to je formacijska jedinica. Svako se mora nalaziti na svom formacijskom mestu bez obzira na međusobne razlike i subjektivne mogućnosti. Starešina koji je istovremeno i nastavnik mora uzimati u obzir sve te razlike i subjektivne mogućnosti, da bi više ili manje uticao na pojedince ili jedinice, ali ne može u toku ovog dela obuke vršiti značajnije zamene na funkcijama koje su i starešinske i nastavničke, ili menjati strukturu jedinice i sl. kao što je to moguće u teorijskom delu obuke (može se spojiti nekoliko jedinica da bi slušale dobrog predavača, ili grupno obraditi neko gradivo, ili čak koristiti vojnika kao nastavnika i sl.).

Ova specifičnost vojne nastave nesumnjivo stavlja mnoge probleme pred starešinu — nastavnika, koji ne može zanemariti osnovne zahteve savremene nastave, već težiti njihovom korišćenju u skladu i u okviru ovih specifičnih uslova i na njima nastalih rešenja.

Materijalni uslovi nastavnog rada u armiji

Materijalni uslovi u kojima se izvodi nastava znatno utiču na njenu realizaciju. Dobro materijalno obezbeđenje nastave omogućuje optimalnije uslove rada, raznovrsnija i funkcionalnija rešenja, odnosno savremeniju i efikasniju nastavu.

Kao i u drugim sredinama, i u armiji materijalnu osnovu nastavnog rada sačinjavaju nastavni objekti i nastavna sredstva. Pa ipak se i ovde pojavljuju znatne specifičnosti, a naročito kod nastavnih objekata (na primer, vežbališta, strelišta, poligoni).

Karakter i funkcija nastave u armiji zahtevaju da se njen velik deo izvodi na terenu, van učionice. To se prven-

stveno odnosi na taktičke vežbe i manevre u kojima se jedinice pripremaju za dejstva u uslovima koji su naj-približniji ratnim. Međutim, na terenu se odvija i druga nastava, bilo zbog prirode nastavne materije, bilo zbog pomanjkanja učionica, ili što je ponekad necelishodno vraćati jedinicu sa terena u učionicu iako bi nastava u učionici bila pogodnija⁹⁹.

Nema sumnje da je za obuku koja zahteva otvoren prostor (na primer, taktička obuka), ovaj istovremeno i najfunkcionalnije mesto obučavanja. Koliko će taj prostor biti funkcionalno iskorišćen zavisi od umešnog korišćenja njegovih prirodnih odlika i uređenja za odgovarajuću nastavnu temu. To upravo govori o posebnim zahtevima i ograničenjima koja se postavljaju pred ovu vrstu nastave.

Kada se nastava izvodi na otvorenom prostoru pojavljuje se i faktor vreme (kao doba dana, godine i atmosfere pojave). Postoji potreba da se obuka izvodi i u teškim vremenskim prilikama (sneg, kiša, magla, noć), da bi se vojnici obučavali u uslovima kakvi se realno pojavljuju u ratu. Sa stanovišta realnosti obuke i njene vaspitnosti, sasvim je opravdano i neophodno obučavati ljude u teškim uslovima. Štaviše, u ovakvim situacijama vojnici svesno ulažu napore za što bolji uspeh, pokazuju izvanrednu izdržljivost i samopregor, jer shvataju opravdanost ovakve obuke. Pa ipak, ma koliko obuka u ovim uslovima bila neophodna, ona stvara niz teškoća koje treba savladati. Jaka zima umanjuje efikasnost nastave, ograničava vreme trajanja kontinuelnog rada, traži vanredne napore

⁹⁹ U periodu decembar 1962. — maj 1963. u 9 garnizona i 15 različitih jedinica snimljeno je 172 nastavna časa iz političke nastave i 107 iz taktičke obuke. U pogledu mesta izvođenja nastave, ovim snimanjem je utvrđeno da se nastava održavala na terenu: taktička obuka 85% časova, a politička nastava 4%; u učionicama predviđenim za nastavu: taktička obuka 13%, a politička nastava 61% časova; u improvizovanim i neuslovnim prostorijama: taktička obuka 2%, a politička nastava 35% od ukupnog broja snimljenih časova. Treba imati u vidu da se ova nastava odvijala zimi. Sigurno bi se leti i politička nastava mnogo više izvodila van učionice. (Detaljni podaci o ovome objavljeni su u publikaciji Uprave za MPV, *Aktivnost vojnika i pitomaca u nastavi*, 1964 god).

svih učesnika itd. Kiša i blato iscrpljuju snagu vojnika i dovode u pitanje realno izvođenje obuke (na primer, vojnici se, prirodno, uštežu da legnu u blato). Magla otežava koordinaciju vežbi većih jedinica. Noć, opet, zahteva mnogo specifičnog u zadacima, organizovanju i načinu izvođenja obuke (na primer, razvijanje vizuelnih i auditivnih sposobnosti, posebne načine orijentacije, kretanja i održavanja veze, organizacije sadejstva, itd.).

Poznate su teškoće koje treba savladati ako se teorijska nastava odvija na otvorenom prostoru; (rasipanje pažnje, zamaranje nastavnika, teža upotreba nastavnih pomagala, itd.). Sigurno je da su ove teškoće uvećane ako se nastava održava na hladnoći ili velikoj vrućini. Sve to govori o tome da ovakvi i slični uslovi nastavnog rada u armiji utiču na potrebu posebnih rešenja, što postavlja i posebne zadatke starešinama — nastavnicima.

Dok izvođenje nastave na otvorenom prostoru uslovljava svojevrzne probleme, dotle pomanjkanje pogodnih prostorija (učionica) za izvođenje nastave predstavlja jedan od najteže rešivih problema nastave u armiji. Ovo je, istina, u vojnim školama uglavnom rešeno (u nekim i na najsavremeniji način), ali je za većinu jedinica pomanjkanje učionica najveća prepreka za bolji kvalitet nastave.

Ovaj problem se utoliko više oseća ukoliko se u nastavne sadržaje unosi više onog gradiva koji zahteva učionički rad (sigurno da se ovaj problem ranije nije ni mogao ovako osećati, jer je obuka vojnika imala gotovo isključivo praktični karakter). Neuslovne učionice (tesne, bez dovoljno inventara, nezagrejane, itd.) onemogućavaju normalno odvijanje nastave, a kamoli njeno osavremenjivanje.

Od broja, funkcionalnosti i opremljenosti učionica zavisi mogućnost primene raznovrsnih metoda nastave (naročito razgovora, diskusije i rada u malim grupama); efikasnost upotrebe nastavnih sredstava; mogućnost formiranja optimalnih nastavnih grupa; održavanje pažnje i interesa na času i stvaranje objektivnih uslova za aktivno učešće svakog vojnika u nastavnom procesu. Ne-

uslovne prostorije uslovljavaju rešenja u nastavnom radu koja ne daju najbolje rezultate, jer se mnogi zahtevi za dobru nastavu ne mogu realizovati u takvim uslovima. Razumljivo je što sve slabosti u nastavi nisu rezultat samo neuslovnih učionica, već i mnogih drugih objektivnih i subjektivnih činilaca. Ali i najveći naponi starešina-nastavnika ne mogu ukloniti negativan uticaj neuslovnih prostorija na celokupan tok nastave, a time i na njene rezultate.

Značajan deo materijalne osnove nastavnog rada jesu nastavna sredstva. Funkcionalna, raznovrsna i umešno upotrebljena ona omogućuju ne samo prevazilaženje verbalizma, već i stvaranje optimalnih uslova za visok nivo interesovanja i aktivnosti u procesu savlađivanja nastavnog gradiva, za efikasno učenje i trajno pamćenje.

Naponi učinjeni poslednjih godina doprineli su stvaranju solidne osnove mnogobrojnih, funkcionalnih i savremenih nastavnih sredstava. To se, međutim, ne bi moglo reći i za rešavanje ostalih pitanja od kojih zavisi njihova didaktički celishodna upotreba. Pored objektivnih teškoća (pre svega neuslovnih učionica), nisu do kraja rešena i neka pitanja tehničke prirode (izuzimanje, zaduživanje i razduživanje) i, najzad, ostaje još dosta da se uradi na osposobljavanju nastavnika za korišćenje postojećih i izradu novih nastavnih sredstava.

Svakako da među najozbiljnije probleme materijalne osnove nastavnog rada spada pomanjkanje udžbeničkog materijala. Ciljevi i zadaci savremenog vojnog vaspitanja i obrazovanja, kao i potrebe vojnika da se oslanjaju na udžbenik čine ovaj problem sve akutnijim. U vekovima dugoj praksi vojska je zasnivala nastavni proces na prenošenju znanja na vojnike bez posredstva knjige. U uslovima predominantne uloge veština nije se ni osećala velika potreba za udžbenicima. Međutim, kasnije, kada su vojniku bila potrebna obimnija znanja, knjiga mu nije bila dostupna. Osnovni uzrok ovome ležao je u ciljevima i sistemu vaspitanja u kome je bilo potrebno dresirati vojnika, dok je njegovo samostalno rasuđivanje bilo nepoželjno. Svakako da je na ovo uticao i velik broj nepismenih vojnika. Danas, kada je to neodrživo, čak i za

vojnike kapitalističkih armija, još uvek ovaj problem nije rešen. Pisani materijali (razna pravila, uputstva, propisi i sl.) kojih ima u jedinici, ne mogu zameniti udžbenike, iako mogu poslužiti i treba ih više koristiti kao izvor znanja ne samo nastavnika, već i vojnika, a naročito pitomaca.

Prednosti udžbenika nad ovakvim materijalima su neosporne. Udžbenik je didaktički podešen za sistematsko i efikasno sticanje znanja, jer odgovara saznavnim mogućnostima onih kojima je namenjen, sadržajno je odmeren i sređen i metodički prilagođen potrebama nastavnog rada. Otuda pravila i slični materijali ne mogu zameniti udžbenike, jer isključivo oslonac na pravila kao udžbenički materijal (jedan od izvora saznanja) dovodi do suvišnog memoriranja definicija i gotovih odredbi bez dovoljnog razumevanja uzročno-posledičnih veza i odnosa (što predstavlja suštinu učenja).

Pomanjkanje udžbenika stvara mnoge probleme i slabosti u nastavi. Bez udžbenika ne može biti govora o samostalnom individualnom i grupnom radu vojnika, već je njihovo učenje zasnovano na memoriranju onoga što su čuli od nastavnika. S ovim u vezi je i problem aktivnosti vojnika na nastavi, jer nastava, koja nije oslonjena na vannastavni obrazovni rad, ne može neprekidno održavati interesovanje vojnika i aktivirati ih u radu, niti postoje materijalni uslovi (udžbenički materijal) za angažovanje vojnika van nastave radi povezivanja nastavnog i vannastavnog rada u jedinstvenu vaspitno-obrazovnu aktivnost. Nastavnik ne može davati zadatke vojnicima da savladaju određeno gradivo, da se pripreme po nekim pitanjima i da na osnovu toga postavi nastavni rad. Dovoljan broj odgovarajućih udžbenika predstavlja, dakle, preduslov osavremenjavanju nastave u punijem i svestranijem angažovanju vojnika u tom radu. Na putu rešavanja ovog pitanja nisu do kraja rešeni i mnogi drugi problemi materijalne i organizacione prirode (prostorijske, kabinetske, vreme za rad, individualizacija nastave, grupni oblici rada, itd.), a nisu do kraja prevaziđena ni stara shvatanja nastavnog rada u vojsci. Pa ipak je pitanje

udžbenika najvažnija prepreka ovim nastojanjima, zbog čega se nameće kao prvo pitanje koje traži rešenje¹⁰⁰.

Rezultati postignuti u političkom obrazovanju posle pojave prvog pogodnog udžbeničkog materijala to potvrđuju.

Nedostatkom udžbenika uslovljena je i jednostranost metodičkih rešenja i pojava verbalizma i formalizma. Jer, ako nastavnik mora sve da kaže i da samo na osnovu njegove reči vojnik usvaja gradivo, on mora dati mnogo činjenica i pri tom se služiti metodama koje traže najmanje vremena, a to je, u prvom redu, usmeno izlaganje. Dolazi do zanemarivanja onih metoda i oblika koji iziskuju više vremena, bez obzira na potrebu za raznovrsnošću metodskih postupaka. Mada ovo nije jedini, neosporno je jedan od dominantnih uzroka za pojavu verbalizma u nastavi i formalizma u znanjima.

Nepovoljna materijalna osnova nastavnog rada uslovljava niz improvizacija, koje se nepovoljno odražavaju na tok i rezultate nastave. S druge strane, povoljna materijalna osnova daje optimalne mogućnosti za efikasnu nastavu. Razumljivo, ovo nije jedini činilac nastave, pa otuda rešenja u nastavnom radu i rezultati tog rada neće zavisiti samo od ovog faktora. Ali je sigurno da materijalni problemi koji predstavljaju objektivne teškoće za izvođenje nastave zahtevaju od nastavnika mnogo inventivnosti u pronalaženju adekvatnih rešenja, radi prevaziženja slabosti materijalne osnove nastavnog rada¹⁰¹.

¹⁰⁰ Značaj ovog problema uočavaju i vojnici. Tako u ispitivanju koje je izvršila Uprava za MPV 1962. godine, na pitanje: „Šta ti najviše smeta da tvoje učešće u obuci bude veće“, najveći procenat (50%) izjavio je da je to nedostatak materijala za učenje. Ovaj nedostatak su naročito istakli vojnici sa većom školskom spremom, što je i razumljivo, s obzirom na njihove mogućnosti i naviknutost na knjigu kao izvor znanja. „Vojno delo“ br. 6/1965. str. 66.

¹⁰¹ Iznoseći svoje mišljenje o tome šta im pričinjava najveće teškoće u obuci sa vojnicima, 300 mladih oficira (sa stažom od 1 do 5 godina) koji su neposredni izvođači nastave, ističu da su to problemi materijalne prirode. Nedostatak materijalnih sredstava i nepovoljni opšti uslovi za izvođenje nastave (učionice, broj ljudstva i dr.) čine 54% svih poteškoća s kojima se susreću ove starešine u izvođenju nastave. Slična distribucija odgovora dobi-

Ovo, međutim, ne znači da je uvek maksimalno i racionalno iskorišćena postojeća materijalna osnova nastavnog rada, a nisu retki slučajevi didaktičke neobrazovanosti nastavnika za savremenu upotrebu postojećih nastavnih objekata i sredstava.

Sistem života u armiji kao faktor pojave specifičnog u vojnoj nastavi

Stara je izreka da vojska živi posebnim životom. Sigurno u tome ima istine, kao i da se te posebnosti prenaglašavaju i mistificiraju, bilo od posmatrača sa strane ili od onih vojnika i starešina koji ne mogu sagledati suštinu nekih elemenata vojničkog života.

Da bi funkcionisala, vojska ima potrebu za posebnim unutrašnjim redom, za regulisanjem niza postupaka od kojih zavisi njeno normalno funkcionisanje. Pa i oni elementi sistema života u armiji koji na prvi pogled nemaju svoj *raison d'être*, mogu se shvatiti u okviru celokupnog sistema¹⁰². Time nije rečeno da sve što postoji i u praksi se pojavljuje ima opravdanja ili da će ga neprekidno imati.

Armija je organizam koji zahteva najviši stepen organizacije. Zato je neophodno da se ceo život i rad u njoj odvija po određenom redu, na koji se vojnik mora navikavati već od prvog dana svog boravka u armiji. Od njega se zahteva da postupa u skladu sa propisima i normama

jena je na isto pitanje i od 360 ispitanih stažista (pitomaca škola za rezervne oficire na stažu u trupi). (Ispitivanje je izvršila Uprava za MPV 1963. god., a podaci su objavljeni u publikaciji, *Prilagodavanje, pitomaca i mladih starešina na život u armiji*, 1965. godine.)

¹⁰² E. G. Boring objašnjava, na primer, smisao komande „mirno“ pa kaže da . . . „Mirno“ znači da se svaki rad prekine koji vojniku može da smeta da on gleda i čuje ono što mu se govori . . . Prema tome — nastavlja Boring — sračunato je da se disciplinom obezbedi ona prethodna pažnja, organizavajući u nečemu ponašanje ljudi kad god je oficir prisutan ili kad se pojavi na poprištu“.

E. G. Boring, *Psychology for the Fighting Man*, Washington, 1945. god., str. 303.

vojničkih odnosa. Smisao takvih zahteva leži u potrebi navikavanja ljudi da postupaju po ustaljenom redu i po naređenjima starešina, jer je samo tako moguće održati red i izvršavati sve zadatke u uslovima rata. To je razlog da sve armije ističu neophodnost unutrašnjeg reda i discipline.

I u revolucionarnoj vojsci, kakva je bila Narodno-oslobodilačka vojska Jugoslavije, bilo je potrebno isticati značaj discipline. U statutu proleterskih brigada stoji: „Disciplina je u brigadama gvozdена... Ovo zahteva strogo i bezuslovno izvršavanje svih naređenja...“¹⁰³ Bez ovog se nije moglo pobediti. I neće biti moguće ni ubuduće. Stoga drug Tito ističe: „U našoj Armiji treba da bude čvrsta, gvozdена disciplina — s jedne strane, a s druge — najprisnije drugarstvo između samih oficira i između oficira i boraca“¹⁰⁴. I revolucionarna armija, dakle, ne može ostvariti svoj zadatak odbrane tekovina revolucije bez čvrstog reda i discipline.

Ne ulazeći ovde u razlike u suštini i sadržaju discipline u pojedinim armijama, neosporno da funkcija, zadaci, uslovi dejstva, način funkcionisanja, tehnička opremljenost, složenost dejstva i sadejstva, itd. zahtevaju disciplinu u svakoj armiji. „Što više tehnike tim tačnija i forma, tim preciznija i poslušnost, tim usklađenija i saradnja snaga. Ko ovu stranu modernog razvoja ispusti iz vida utopiće se u pedagoške utopije“¹⁰⁵.

Nema sumnje da su unutrašnji red i disciplina jedna od determinanata efikasnosti armije. Značajno je, međutim, utvrditi reperkusije sistema života u armiji na njen vaspitno-obrazovni proces i posebno na nastavu. Uticaj ovog faktora na nastavu može da bude neposredan (tako što se organizacija nastave mora podrediti opštem sistemu vojne organizacije) i posredan (kao podloga određenih shvatanja i ponašanja ljudi, koja se pozitivno ili negativno odražavaju na nastavni vaspitno-obrazovni rad).

¹⁰³ Tito, *Stvaranje i razvoj jugoslovenske armije*, 1949, str. 84—85.

¹⁰⁴ Ibidem, str. 330—331.

¹⁰⁵ Hanc Karst, *Unutrašnje rukovođenje i vojnička poslušnost*, Truppenpraxis, mart, 1961.

Nastava u armiji mora da odrazi duh vojske, da bi svim svojim komponentama doprinela ostvarivanju cilja i zadataka izgradnje armije. Ukoliko nastava više doprinosi izgradnji armije utoliko je ona funkcionalnija. To je razlog da i režim nastave odrazi bitne odlike vojnog režima uopšte i da predstavlja jedan od njegovih elemenata.

U okviru regulisanja unutrašnjeg života i rada u jedinici regulišu se i mnogi elementi nastavnog rada (raspored rada, način organizacije, obaveze i način izvršenja tih obaveza, itd.). Time je odvijanje nastavnog rada uklopljeno u opšti sistem života i rada jedinice. Nema sumnje da to stvara povoljne uslove za nastavu, unoseći red i ističući obaveze svim faktorima ovog rada.

Bilo bi pogrešno videti samo ono što je pozitivno u ovom odnosu, a ne videti i ono što može da bude negativno i stoga ne preduzimati mere za umanjivanje ispoljavanja tih negativnosti. U ovom pogledu, na prvom mestu, ističe se problem interakcije starešine i vojnika (pitomca), kao preduslova punog angažovanja vojnika (pitomca) i nastavnikovog stvaralaštva. Odnos starešine i vojnika na nastavi mora da odražava suštinu i formu odnosa stariji-mlađi, što stvara atmosferu koja nije najpogodnija za interakciju kakva se sve više razvija u obrazovanju odraslih i postaje jedan od najznačajnijih činilaca njegove efikasnosti i vaspitnosti. Zato je, ne menjajući suštinu tih odnosa, neophodno tražiti rešenja unutar nastavnog procesa (u oblicima i metodama, nastavnikovom taktu, itd.), kojim će se otkloniti negativan uticaj tih odnosa na atmosferu na nastavi i interakciju starešine i vojnika. Ako starešine ne uviđaju postojanje ovog činioca teško je očekivati njihov organizovan i svrsishodan napor da se on prevaziđe i time omogućući još jače ispoljavanje pozitivne strane ovih odnosa i načina života u armiji¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Da ovaj činilac nije do kraja shvaćen govore i rezultati ispitivanja mišljenja 265 komandira vođova i četa. Velika većina njih smatra da disciplina i vojnički odnosi pozitivno deluju u pogledu mogućnosti aktivnog učešća vojnika na nastavi (da pokaže šta zna, da iznosi svoje mišljenje, da predlaže i sl.), dok manji broj smatra da je uticaj ovog faktora negativan. Starešine sigurno ne sprečavaju, već žele aktivno učešće vojnika u nastavi, ali subjek-

Opšti red i disciplina pozitivno utiču na red na nastavi. Disciplina na nastavi, čak i kad je rezultat vanna-stavnih činilaca, pozitivno deluje na odvijanje nastavnog procesa. Međutim, tako stvorena disciplina na nastavi može u sebi da krije niz negativnih momenata. Pre svega, nastavnik teško može oceniti da li je red na času rezultat uobičajenog vojničkog reda (naviknutosti na taj red), ili zanimljivosti, interesovanja, njegovih nastavničkih kvaliteta, itd. Objektivno i slab nastavnik može da održi red i fiktivnu pažnju na času. Vojnici mogu pokazivati znake pažnje, ali bez napora da prate i shvate tok nastave. Oni postaju pasivni posmatrači. A u tome se već izražava i druga negativna posledica — vojnici nisu dovoljno mi-saono aktivni u nastavnom procesu. Pa i zauzimanje stava mirno, izgovaranje imena i prezimena i dr. pri davanju odgovora umanjuje mogućnost koncentracije i razmišljanja.

Sistem života u armiji, pored neposrednog, ima i po-sredni uticaj na vaspitno-obrazovni a posebno na nastavni proces. Pravilno shvaćen i usvojen sistem života u armiji deluje pozitivno na njen sastav, mobilise njegove snage i stvara pozitivne navike reda i rada, što, nesumnjivo, olakšava proces vaspitanja i obrazovanja. No, sistem ži-vota u armiji može i da otežava vaspitno-obrazovni proces, ukoliko nije pravilno shvaćen, ukoliko ga vojnik nije usvojio i saživeo se s njim, ili ukoliko starešina ne ume pravilno da iskoristi njegovu pozitivnu osnovu.

Red i disciplina nisu nepoznate čoveku današnjice, ali su sigurno u armiji oštrije i beskompromisniji. U suštini to ne menja karakter reda i discipline poznatih i neophod-nih svakom organizovanom društvu. I što se društvo više razvija, to će se smanjivati razlike između reda i discipline u armiji i onog na što je mladi čovek već navikao do do-laska u armiju. Pa ipak je normalno očekivati da će sistem života i disciplina u armiji predstavljati za mladog čoveka ozbiljan problem prilagođavanja.

tivne želje i objektivna situacija nisu isti, što potvrđuju i rezultati ispitivanja vojnika, od kojih 31% ističe da im sistem vojničkih odnosa objektivno smeta da njihovo učešće u obuci bude veće.

„Došavši u armiju, svaki se čovek suočava sa potrebom da se pridržava rasporeda rada koji je za njega nov i da ovlada mnogim ranije nepoznatim znanjima, veština i navikama. On mora da usvoji nova pravila ponašanja, da navikne na, za njega, neobične elemente odnosa među ljudima (pretpostavljenima i potčinjenima, starijima i mlađima), da ograniči neke svoje želje i potrebe.

... Novine uslova i sadržine delatnosti i nov način života zahtevaju od mladog vojnika veliki napor moralnih i fizičkih snaga, a često i izgrađivanje novih osobina, jednom rečju, izvesno njegovo preformiranje kao ličnosti¹⁰⁷.

Sve ovo može da stvara veće ili manje teškoće kod mladog čoveka, teškoće koje ometaju njegovo puno angažovanje u prihvatanju i savladavanju svega onog što se od njega zahteva dolaskom u armiju.¹⁰⁸ Iskustvo ukazuje, da u vojničkom životu vojnika i pitomaca ima momenata koji predstavljaju značajne teškoće, koje imaju reperkusije na vaspitno-obrazovni proces. Ukoliko sistem života u armiji bude pre i potpunije shvaćen i usvojen od svakog

¹⁰⁷ Дьяченко И. М., *Индивидуальный подход в воспитании воинов*, Москва, 1962, str. 12—13.

¹⁰⁸ Koliko je taj nov način života zaista problem za mladog čoveka pokazuju i rezultati ispitivanja pitomaca vojnih akademija i škola za rezervne oficire, kao i vojnika (ispitivanje je izvršila Uprava za MPV 1963. god.). Prema mišljenju pitomaca škola za rezervne oficire vojnička disciplina zauzima prvo mesto u nizu teškoća koje vojnik savladuje prvih dana svog vojničkog života. Zatim sledi ishrana, pa potom održavanje unutrašnjeg reda i ograničenja izlaska u grad. Obuka, međutim, koja zauzima najveći deo pitomačke delatnosti ne predstavlja značajnu teškoću u njihovom životu prvih dana u armiji (ona zauzima pretposlednje mesto u nizu istaknutih teškoća).

Slična distribucija odgovora dobijena je i kod ispitivanja pitomaca vojnih akademija, s tom razlikom, što je kod njih ishrana na poslednjem mestu (što je razumljivo s obzirom na vrlo kvalitetnu ishranu ovih pitomaca), dok je na prvo mesto izbilo ograničenje izlaska u grad.

Suprotno ovom, vojnici ishranu ističu na prvo mesto među teškoćama s kojima se susreću prvih dana svog vojničkog života. Interesantno je da vojnicima obuka predstavlja znatne teškoće prvih dana i to utoliko veće ukoliko imaju manje obrazovanje.

(Ove pojave detaljno su obrađene u publikacijama Uprave za MPV, *Prilagodavanje pitomaca i mladih starešina na život u armiji* od 1965. i *Prilagodavanje vojnika na armijske uslove života i rada* od 1966. god.)

vojnika i pitomca, utoliko će on pozitivnije delovati na svakog pojedinca i na spremnost armije u celini. A to od starešina zahteva svrsishodnu akciju, posebno u okviru vaspitno-obrazovnog procesa. Pretpostavka takve akcije svakako je dobro poznavanje situacije, nužnosti i opravdanosti svega onog što se zahteva od vojnika, pitomca, i kako to oni doživljavaju, savlađuju i usvajaju. Koliko je god neophodno da starešina bude lično ubeđen u neophodnost određenog sistema vojničkog života, toliko je dužan da ceni opravdanost svega onog što zahteva od potčinjenih. Potčinjeni ima potrebu i pravo da zna zašto nešto radi, a ako mu to predstavlja veće ili manje teškoće starešina je dužan da mu pomogne da ih savlada.

Ukoliko starešina bolje poznaje teškoće s kojima se susreće vojnik ili pitomac, utoliko će sigurnije zauzimati stav i adekvatnije reagovati u svom vaspitno-obrazovnom radu i obratno, teško je očekivati adekvatne mere ukoliko starešina ima pogrešno (ili ne do kraja tačno) mišljenje o teškoćama s kojima se susreću njegovi vojnici ili pitomci¹⁰⁹.

Starešine, međutim, moraju računati s činjenicom da svi vojnici neće odmah shvatiti neophodnost vojničkog reda i određene forme. „Mladim vojnicima je shvatljiv zahtev da treba da postanu dobri vojnici. Postavljanje osnovnog cilja njima je jasno i oni ga unutrašnje u potpunosti prihvataju. No, njima nije jasno kako postizanju tog cilja doprinosi, na primer, dobro nameštanje kreveta, čvrsto zategnut opasač, do bleska očišćene čizme, položaj vrhova čizama u stavu „mirno“, položaj prstiju ruku prilikom pozdravljanja i mnogo šta drugo što vojnik treba da radi“¹¹⁰.

Ne shvatajući ovo, kod vojnika se može javiti otpor prema vojničkom redu, otpor koji on ne može javno ispoljiti, ali ga takav stav pasivizira, koči njegovu aktivnost,

¹⁰⁹ Ispitivanje starešina i nastavnika (izvršeno istovremeno kada i ispitivanje pitomaca (o tome šta je pitoncima najteže prvih dana po dolasku u armiju pokazuje da deo starešina i nastavnika ima pogrešnu predstavu o teškoćama svojih pitomaca, odnosno odrazu tih teškoća u njihovoj svesti. *Prilagodavanje pitomaca na život u armiji*. Uprava za MPV — 1965. god.

¹¹⁰ G. D. Lukov, *Psihologija*, Moskva, 1960, str. 217.

svesno ulaganje napora, što predstavlja ozbiljnu smetnju u obuci i vaspitanju.

Razumljivo je što se stav vojnika prema vojničkom redu i disciplini (i posebno prema određenoj formi ispoljavanja ovog reda) menja njegovim boravkom u vojsci. Vojnik sve više uviđa neophodnost i opravdanost sistema života u vojsci, prihvata ga i saživljuje se s njim. I tek tada ovaj sistem može biti pozitivan faktor vaspitanja i obrazovanja¹¹¹.

Nema sumnje da je sistem života u armiji značajan faktor njene nastave. Odlikujući se svojevrsnošću koja nije svojstvena (ili ne u toj meri) drugim vaspitno-obrazovnim sredinama, armijski uslovi života nalažu pažljiv odnos prema svim relacijama njegovog ispoljavanja, da bi se maksimalno iskoristili njegovi pozitivni potencijali i izbegli negativni.

Vojnik kao objekat i subjekat u nastavi

Položaj vojnika uslovljen je opštim — društvenim i posebnim — vojnim činiocima. Svaku društvenu epohu karakterišu određeni odnosi u društvu koji se neposredno odražavaju na odnose u armiji te epohe, uslovljavajući njihov opšti tok. Krupne promene u društvu uvek su, pre ili posle, izazivale odgovarajuće promene u armiji. Na primer, plemićki monopol na oficirsko zvanje u feudalno doba mogao je da prestane samo likvidacijom plemstva kao klase. Francuska buržoaska revolucija nije unela promene samo u francusko građansko društvo, već i u francusku armiju. Izmenjen društveni položaj čoveka zahtevao je i određene izmene njegovog položaja u armiji. Stoga se i mogla pojaviti krilatica (koja se pripisuje Napoleonu) da svaki vojnik u svojoj torbi nosi maršalsku palicu. Tako nešto se nije moglo pojaviti u feudalnoj Evropi.

¹¹¹ Vojnici koji su u armiji više od godinu dana dali su vrlo pozitivnu ocenu uticaja sistema života u vojsci na obuku. To se naročito odnosi na podsticajnu ulogu reda i discipline na povećavanje napora u savladavanju obuke.

Tek je oktobarska revolucija omogućila drukčije postavljanje odnosa u armiji, odnosa kakvih nisu poznavale kapitalističke armije. Samo na revolucionarnom karakteru oslobodilačkog rata naroda Jugoslavije od 1941 do 1945. mogli su se razviti odnosi u Narodnooslobodilačkoj vojsci koje je karakterisalo drugarstvo, poverenje, iskrenost, itd., ali i odgovornost, disciplina i druge odlike dobre armije.

Uticao odnosa u društvu na odnose u armiji je neosporan. Ali odnosi u vojsci i položaj vojnika ne mogu biti isti kao i u društvu. Potrebe armije zahtevaju niz svojevršnih rešenja. Odnos mlađi-stariji, disciplina, poslušnost i slično, uslovljavaju specifičan položaj vojnika. Uz činjenicu da društveni progres nosi izmene u položaju čoveka ne samo u društvu, već i armiji, stoji i činjenica da i stvarnost rata nameće potrebu svojevršnog funkcionisanja armijskog organizma, pa otuda i specifičnost položaja vojnika. No, značajno je uočiti i šta ta stvarnost rata menja u tradicionalnim odnosima u armiji i položaju vojnika.

Za odgovor na ovo pitanje treba poći od uloge i kvaliteta ličnosti vojnika koje zahteva budući rat. Koliko se samo u savremenim uslovima ističe značaj samoinicijative, samostalnog rasuđivanja, sposobnosti uočavanja i razumevanja uzročno-posledičnih veza i odnosa u složenoj dinamici savremenog rata. „Eventualni budući atomski rat zahtevaće u tom pogledu (razvijanje inicijative — primedba Z. K.) mnogo više nego dosadašnji ratovi. Rastresitiji raspored jedinica, imaće za posledicu slabljenje uticaja komandi, što će moći nadoknaditi jedino inicijativom nižih starešina, pa i samih vojnika. Zato je već sada, u miru, vrlo važno da se starešine i vojnici tako vaspitavaju kako bi bili sposobni, ako to ustreba, da se sami snađu bilo u kakvoj teškoj situaciji“¹¹².

Ako se ima u vidu samo ova strana ličnosti vojnika savremene armije, može se uočiti koliko izmenjena uloga vojnika u budućem ratu ističe zahtev za izmenom njegovog položaja u vaspitno-obrazovnom procesu. Jer, da bi se mogao pripremiti za ulogu koja mu je namenjena u bu-

¹¹² General armije Gošnjak, Intervju „Narodnoj armiji“ od 30. IX 1960. godine.

dućem ratu, vojnik se već u mirnodopskom periodu u procesu obuke i celokupnog života i rada mora postaviti u položaj koji će mu pružiti najoptimalnije uslove razvitka željenih osobina.

Pri realizaciji svega onog što se zahteva od vojnika, pojavljuju se, pored objektivnih, i subjektivni faktori: starošine koje svojom neposrednom praktičnom delatnošću više ili manje adekvatno reaguju na sve činioce vojničkog života i vojnici koji su i sami „određen činilac koji nije bez uticaja na određivanje njihovog položaja“¹¹³.

Upravo činjenica da je vojnik značajan činilac svoga položaja u armiji i posebno svoga položaja u nastavnom vaspitno-obrazovnom radu, nalaže potrebu uočavanja i uvažavanja svega onog što ima znatniji uticaj na mesto vojnika u nastavnom procesu. Pri tome neophodno je imati u vidu ne samo pojedinca sa svim njegovim *odlikama, već i nastavnu grupu* sastavljenu od tih pojedinaca.

U armiju dolaze svi, za vojsku sposobni, mladići. To znači da se jedna generacija (sa svim svojim šarenilom) raspoređuje i nalazi u osnovnim jedinicama. Na taj način postignuta je donekle starosna ujednačenost, mada ne i potpuno, (u jedinicama se nalaze i vojnici starijih godišta, koji su, iz bilo kojih razloga, odgodili služenje vojnog roka u redovno vreme, tj. 19—20 god.).

¹¹³ V. Miladinović, *Faktori koji utiču na položaj vojnika u našoj armiji*, „Vojno delo“, 7—8/1962.

Da bi istakao koliko društveno biće vojnika utiče na njegov položaj, autor navodi primer koji Mering obrađuje u *Sedmogodišnjem ratu*. Reč je o lovačkom puku kojim je komandovao pukovnik Jork. Sastavljen od „ljudi koje njihov lični interes vezuje za zastavu“, ovaj puk se pokazao najvrednijom pruskom jedinicom posle poraza kod Jene. Međutim, za vreme mira, kada se vrednost jedinica merila po paradnom koraku, ovaj puk je služio za podsmevanje „svim Fridrihovim čizmama“. Jork je uvideo „da će od te trupe moći da načini nešto samo pod uslovom da se prema njoj ophodi sa razumevanjem i da je obuči dejstvovati u rastresitom borbenom poretku. Društveno biće vojnika određivalo je vojničku svest oficira“. (Mering, *Ogledi iz istorije ratne veštine*, Beograd, 1955, str. 122).

Slično i danas, društveno biće savremenog čoveka traži određen odnos prema njemu. To je jedan od razloga da se i u savremenim kapitalističkim armijama u mnogo čemu drukčije prilazi čoveku nego pre pola veka.

Za vaspitanje i obrazovanje značajno je šta karakteriše uzrast 19-godišnjaka i, drugo, ima li uticaja činjenica da je deo vojnika stariji (ima ih i sa 27 godina). Nema sumnje da je ličnost devetnaestogodišnjaka još uvek u procesu zrenja i oformljavanja. Samim tim se uvećava značaj i odgovornost vaspitnih faktora u armiji. Jer, koliko god su ovi mladići pogodni da se na njih vaspitno utiče, toliko ih karakterišu određene odlike svojstvene ovom uzrastu o kojima se mora voditi računa u vaspitno-obrazovnom radu.

Snaga vaspitnog uticaja armije potvrđena je dugogodišnjim iskustvom i poverenjem naroda u taj uticaj, koje je izraslo upravo na tom iskustvu. No, opšta pozitivna ocena vaspitnog uticaja armije na mlade ljude koji prolaze kroz armiju ne znači da su u tom radu postignuti optimalni rezultati.

Da bi vaspitanje i obrazovanje u armiji bilo efikasnije neophodno je poznavati i uvažavati ličnost mladog čoveka od 19 do 20 godina. Za vaspitanje, među osobinama ove ličnosti, od naročitog je značaja težnja za samostalnošću, traženje svojih prava, težnja za kritičkom ocenom svega što se oko nje zbiva, mladalački žar, okupiranost samim sobom, spremnost za kolektivan život i dr. Samo nekoliko godina stariji vojnici pokazuju osobine svojstvene potpuno zreloj ličnosti¹¹⁴.

Činjenica da većinu vojnika sačinjavaju omladinci od 19—20 godina govori o potrebi da se u vaspitno-obrazovnom radu polazi od karakteristika svojstvenih za ovo doba. Često, međutim, starije generacije ne shvataju mlade i krivo sude o njihovoj vrednosti, a i slabostima. Videći pojave, a ne shvatajući uzroke tih pojava, često se čuju glasne primedbe na račun mladih, dok, s druge strane, mladi žele odgovornost, akciju i uvažavanje. Suprotnosti ove prirode sigurno nisu pogodno tle za vaspitne uticaje.

¹¹⁴ Neobjavljena ispitivanja koja je vršio Institut za mentalnu higijenu i primenjenu psihologiju Vojnomedicinske akademije pokazala su da stariji vojnici pokazuju izrazito bolje uspehe, ne samo u obuci, već kao vojnici u celini.

Opšte karakteristike onih koji se vaspitavaju i obrazuju ukazuju na opšti prilaz, na polazne osnove u vaspitno-obrazovnom radu. Individualne razlike su, međutim, toliko značajne da je neophodan diferenciran pristup pojedincima i grupama i da je upravo takav pristup pretpostavka uspešnosti ovog rada.

Za vaspitanje i obrazovanje nisu značajne samo psihofizičke karakteristike vojnika, već i sve ono što oni donose sa sobom u armiju, kao rezultat organizovanog ili spontanog uticaja sredine u kojoj su živeli i njihovog odnosa prema tim uticajima. Pri tome je značajna činjenica da se i ukupnost tih uticaja menja i da se svaka nova generacija po nečemu razlikuje od prethodne, čime se uz individualne razlike pojavljuju i razlike u generacijama¹¹⁵.

¹¹⁵ Statistički podaci o školskoj spremi i zanimanju muške populacije rađene 1943. godišta u momentu regrutacije daju sledeću sliku:

<i>Školska sprema</i>	<i>U %</i>
— bez škole i sa nezavršenom četvorogodišnjom školom	4,5
— sa završenom četvorogodišnjom školom	27
— sa nezavršenom osmogodišnjom školom	15
— sa završenom osmogodišnjom školom	17
— sa završenom školom za kvalifikovane radnike	17,8
— sa nezavršenom srednjom školom	13,9
— sa završenom srednjom školom	3,2
— studenata	1,6
 <i>Zanimanje</i>	
	<i>U %</i>
— zemljoradnika	42
— radnika	45
— ostalih	13

Pregled školske spreme pokazuje da ima još 46,5% ovih omladinaca koji nemaju završenu osnovnu osmogodišnju školu. Ali pre 10 godina ih je bilo 88%. Dakle, tendencija brzog porasta, ali ipak znatan broj nedovoljno obrazovanih, utoliko više što i 4 razreda osnovne često znače vrlo malo (1962. godine u vojsci je došlo 8,3% nepismenih od ukupnog broja, a od njih koji su završili 4 razreda osnovne škole nepismenih je bilo 13,5%).

S druge strane, pregled zanimanja pokazuje dve dominantne grupe (zemljoradnici i radnici). No, i ovde su značajne izmene, jer je pre 10 godina zemljoradnika bilo preko 50%.

(Podaci prema „Statističkom godišnjaku“ od 1962. god. i publikaciji Uprave za MPV, *Ispitivanje pismenosti u JNA.*)

Takođe je važna činjenica da ne postoji toliko značajna grupa (sa stanovišta obrazovanja ili zanimanja) od koje bi se moglo polaziti pri odmeravanju zahteva prema vojnicima i postavljanju nastavnog rada. Naprotiv postoji više brojnih grupa, s njima svojstvenim karakteristikama, koje se moraju imati u vidu i koje uslovljavaju određena rešenja.

Tendencija razvoja školske sprema i socijalne strukture vojnika ukazuje da rešenja koja odgovaraju jednoj generaciji neće odgovarati (ili neće do kraja) drugoj. Veća znanja, razvijenija društvena svest, kulturne navike na višem stupnju, navike reda i disciplinovanosti, itd. menjaju uslove pod kojima se odvija život i rad u jedinicama, pa prema tome traže i drukčiji pristup ljudima.

Socijalna struktura i školska sprema, međutim, nisu jedini pokazatelji karakteristika jednog godišta mladića koji dolaze u vojsku. S druge strane, iako se u jedinice raspoređuju regruti iz raznih krajeva, različite naobrazbe i zanimanja, ipak sastav svih jedinica nije identičan, već različit¹¹⁶. Otuda opšte probleme koji proizlaze iz heterogenog sastava jedinica, pa prema tome i heterogenog sastava nastavnih grupa, svaka jedinica mora rešavati shodno svojoj situaciji. Razumljivo, ova će rešenja u osnovi biti ista, vaspitno-obrazovni rad u svim jedinicama će biti postavljen u skladu sa opštim zahtevima, ali će konkretna rešenja nesumnjivo biti različita, jer će polaziti od konkretne situacije (uvažavaće sastav pojedinih grupa unutar kolektiva, s obzirom na obrazovanje i socijalnu strukturu i odraz toga sastava na prosek, tražiće rešenja za one iznad i ispod proseka, stvaraće situacije u kojoj

¹¹⁶ Jedna (slučajno odabrana) jedinica dobila je 1963. godine 865 regruta, od kojih je 218, ili 25,2% živela u gradu, a 647, ili 74,8% na selu (dakle, znatno različito od strukture populacije rođene 1943. god.). Ovi regruti su dali još i neke druge podatke, kao na primer: da su se u njihovoj kući redovno čitale novine — 32,1%, povremeno — 48,1%, dok se uopšte nisu čitale novine, — 19,8%; 52,4% imali su struju u kući, dok ih 47,6% nisu; 41,2% imali su radio, dok ih 58,8% nije; 3,2% imali su televizor, dok 96,8% nije; 94,7% gledalo je film do dolaska u armiju, dok 5,3% nije; 63,2% gledalo je pozorišni komad, dok 36,8% nije; itd. (Ispitivanje izvršio autor).

mogu doći do punog izražaja svi pojedinci i grupe, težiće stvaranju pogodne atmosfere za aktivnost svih, itd.).

Navedenim razlikama u socijalnoj strukturi, školskoj spremi, kulturnom nivou, navikama, itd. koje neosporno imaju reperkusije na vaspitno-obrazovni proces, treba dodati i činjenicu da se nastava izvodi na srpskohrvatskom jeziku, bez obzira na broj onih koji ne znaju ovaj jezik¹¹⁷. Iz neophodnosti da se komandovanje izvodi na jednom jeziku, razumljivo je što se i nastava mora izvoditi na tom jeziku. Međutim, nepoznavanje srpskohrvatskog jezika od strane jednog dela vojnika izaziva ozbiljne smetnje u nastavi. Bilo bi, stoga, vredno razmotriti mogućnost i celishodnost posebnog (dodatnog) rada sa vojnicima koji ne znaju srpskohrvatski, u prvom redu na savlađivanju osnova ovog jezika i terminologije neophodne vojniku.

Armija ima zadatak da osposobi svakog vojnika za branioca zemlje. Razlike u potrebnim znanjima i umešnjima pojavljuju se u vezi sa specijalnošću za koju se vojnik obučava. No, jedna specijalnost zahteva istu sumu znanja, isti nivo osposobljenosti, bez obzira na prethodna znanja, sposobnosti, navike, itd., i bez obzira na mogućnosti pojedinaca. Mada zahtevi nisu iznad prosečnih mogućnosti većine vojnika, neosporno ima i takvih za koje su nastavni zahtevi preteški, kao i onih čije su mogućnosti iznad onog što se od njih traži.

Nije moguće raspoređivati vojnike u jedinicama po nivou znanja, a još manje, postavljati različite zahteve polazeći od mogućnosti pojedinaca. Prvo, što nema funkcije koja bi zahtevala znatno manje u odnosu na neku drugu, a kad bi i postojala, bilo bi politički nedopustivo fiksirati mesta na koja se raspoređuju manje sposobni. Svaki psihofizički sposoban građanin ima pravo da bude jednako tretiran u odnosu na odbranu zemlje i dužan je da ovlada onim što je neophodno za izvršavanje ove oba-

¹¹⁷ U vojsku sada dolazi oko 73% vojnika čiji je maternji jezik srpskohrvatski, oko 16% onih koji pripadaju ostalim slovenskim jezicima (od čega preko 8% slovenački i blizu 6% makedonski) i oko 11% onih koji pripadaju neslovenskim jezicima (od čega oko 5% šiptarski i blizu 3% mađarski).

(Prema podacima *Statističkog godišnjaka* od 1962. god.)

veze. Stoga je ispravno da se u sve jedinice raspoređuju obveznici iz svih krajeva, sa svih stupnjeva obrazovanja i da se od njih zahteva da ovladaju predviđenim znanjima, veštinama i navikama. I, ma koliko postojeće razlike otežavale nastavni proces, moraju se shvatiti kao objektivno data specifičnost vojne nastave, pa prema tome tražiti najbolja rešenja.

Postojeće individualne razlike stavljaju vojnike u objektivno različit položaj u nastavnom procesu. Ispitivanja su pokazala da razlike u školskoj spremi izrazito utiču na mogućnosti vojnika, u prvom redu, za savladavanje teorijskog dela nastave. Ova razlika nije tako vidna kod uvežbavanja veština, ali, s obzirom na savladavanje teorije, pokazuje da je u celini uzeto obuka utoliko teža ukoliko vojnici imaju manju školsku spremu¹¹⁸.

Razlike u socijalnoj strukturi, školskoj spremi, navikama, itd. uslovljavaju razlike u mišljenjima o težini pojedinih predmeta, kao i razlike u stavovima prema svemu onome što treba da savladaju u nastavnom procesu¹¹⁹. Isto tako, normalno je da vojnici različito reaguju na pojedine pojave u nastavnom vaspitno-obrazovnom radu. Tako će, na primer, vojnicima sa manjom školskom spremom ponavljanje već jednom pređenog gradiva (u drugoj godini boravka u armiji) olakšati njegovo savladavanje, dok će vojnicima sa višom školskom spremom ovo ponavljanje biti dosadno¹²⁰.

Gotovo sa svim tim razlikama nalaze se vojnici u istoj nastavnoj grupi. Heterogenost nastavnih grupa je stvarnost od koje se mora polaziti i u okviru koje treba tražiti najoptimalnija rešenja, pre svega, u odgovarajućim na-

¹¹⁸ Dva puta više vojnika sa 4 razreda škole izjavljuje da im je obuka teška, nego sa 9—12 razreda. (Ispitivanja izvršio autor)

¹¹⁹ Ispitivanja pokazuju da je taktička obuka najteža onima sa 9—12 razreda (verovatno zbog fizičkih napora), a politička nastava vojnicima sa 4 razreda škole (verovatno zbog težine i karaktera gradiva). Ili, strojeva obuka je sve teža vojnicima ukoliko je njihova školska sprema veća (verovatno zbog njihove nenaviknutosti na fizičke napore, mada i zbog neshvatanja potrebe ove obuke). (Ispitivanja izvršio autor)

¹²⁰ Dva i po puta više vojnika sa 9—12 razreda izjavljuje da im smeta ponavljanje već jednom pređenog gradiva, nego što to primećuju vojnici sa 4 razreda. (Ispitivanja izvršio autor)

stavnim oblicima i metodama. Očito je da vojnicima sa različitim mogućnostima, različitim potrebama i ritmom rada ne odgovara apstraktni prosek i niveliranje. Nema tako veštog nastavnika koji će zadovoljiti potrebe svih obraćajući se istovremeno svima, dajući svima jednake zadatke, tražeći isti rečnik za sve, svodeći na prosek one ispod i iznad proseka, itd. Takva nastava je obično jednima teška, nerazumljiva i neprivlačna, dok je za druge suviše laka, dosadna i pasivizira ih. Otuda je diferenciran pristup preduslov uspešnosti nastave u heterogenoj nastavnoj grupi¹²¹.

Diferenciran pristup vojnicima u nastavi ne znači odbacivanje direktne frontalne nastave, već njeno dovođenje u razumnu meru i kombinovanje sa indirektnom nastavom i raznovrsnim oblicima grupnog i individualnog rada. Potreba za diferenciranim pristupom zahteva izbor raznovrsnih nastavnih metoda, koje će omogućiti aktivniju ulogu vojnika u nastavnom procesu, mobilizaciju svih njegovih snaga, oslonac na prethodna znanja i iskustva, maksimalan efekat u usvajanju novih znanja i umenja i sticanju određenih sposobnosti.

Uloga vojnika u nastavnom procesu ne zavisi samo od njegovog objektivnog položaja, već i od njegovog objektivnog odnosa prema nastavnim zadacima. Nema sumnje da je shvatanje dužnosti i obaveze prema odbrani zemlje osnova pozitivne motivacije vojnika. Ali ma koliko služba u armiji predstavljala obavezu koju može da shvati i usvoji svaki građanin, to ne povlači za sobom i obavezno postojanje interesovanja i stalnu spremnost za nove napore.

Problem zainteresovanosti je, manje ili više, prisutan u svakoj nastavi. Utoliko pre treba ga očekivati i u armijskoj nastavi, jer za to postoje i objektivni uslovi. Škole

¹²¹ Pojam diferenciranog pristupa vojnicima u nastavi ponekad se pogrešno shvata, kao da se ovim žele stvoriti kategorije vojnika sa nejednakim obavezama. To bi, razumljivo, negativno delovalo na homogenost jedinice, red i disciplinu. Ovaj pojam, međutim, znači stvaranje takvih uslova u nastavi koji bi omogućili mobilizaciju potencijalnih snaga svakog vojnika u savladavanju nastavnog gradiva, ne razbijajući pri tome kolektiv i ne čineći ustupke bilo kome.

u građanstvu daju kvalifikacije za životni poziv. Od završavanja ove ili one škole zavisi kasnija egzistencija. Pa ipak, problem interesovanja, ulaganja napora da se nastavno gradivo savlada što bolje nije beznačajan u bilo kojoj od ovih škola. Armija ne može računati sa ovim motivom. Ona, istina, ima snažan oslonac u činjenici da priprema građane za odbranu zemlje. Ogromna većina naših ljudi svesna je tog zadatka i prihvata ga kao preduslov egzistencije cele zajednice, pa i svoje. Ali, ma koliko to bilo značajno i pravilno shvaćeno, u mirno doba nema takvu snagu uticaja na motivaciju kao što to ima lična neposredna zainteresovanost, niti kod svakog vojnika pobuđuje interesovanje za sve ono što se uči i radi u vojsci. I drugo, vojnik ne mora da shvati potrebu baš svega onog što uči i radi u vojsci sa stanovišta svoje pripreme za odbranu zemlje. Mirnodopski period ne pruža mogućnost sagledavanja vrednosti svih nastavnih sadržaja, posebno onih koji na posredan način doprinose stvaranju kompletnog vojnika¹²². To može da bude značajan uzrok nedovoljnoj zainteresovanosti i nedovoljnoj spremnosti jednog dela vojnika da uloži napore u savlađivanju pojedinih nastavnih sadržaja. Jer, od odnosa prema zadacima zavisi i stepen angažovanosti, mobilizacije vlastitih snaga na njihovom izvršavanju. S tom činjenicom, objektivno govoreći, u armiji treba računati.

Značajno je, međutim, uočiti da je položaj vojnika u nastavnom procesu uslovljen i onim što nastava pruža vojniku, uslovima u kojima se izvodi i atmosferom koja vlada na njoj. Ovo utoliko pre što starešine, neposredni izvođači nastave, uzroke pojavi nezainteresovanosti kod

¹²² Rezultati izvršenih ispitivanja potvrđuju ovu pretpostavku. Tako, na primer, dok su vojnici najviše ubedeni u opravdanost nastave naoružanja i gađanja, najmanje shvataju opravdanost strojeve obuke. Ovakvo mišljenje je razumljivo, jer potreba za rukovanje oružjem je najubedljivija, a strojeva obuka, za nestručnjaka, teško može da bude opravdana kao deo pripreme za odbranu zemlje. Tendencija ovakvog gledanja na pojedine nastavne sadržaje izraženija je kod vojnika sa višom školskom spremom.

nekih vojnika na nastavi vide u objektivnim poteškoćama i samim vojnicima, a ne i u kvalitetu nastave¹²³.

Nema sumnje da poteškoće materijalne prirode, a naročito neuslovne prostorije i pomanjkanje udžbeničkog materijala, čine ozbiljnu smetnju osavremenjavanju nastave i postavljanju vojnika u aktivniji položaj, ali ukoliko nastavnici ne vide i svoj udeo u ovome, teško je očekivati brže i trajno rešavanje ovog problema.

Vojnički odnosi predstavljaju jedan od faktora specifičnog položaja vojnika u nastavnom procesu. Vojnička atmosfera, izražena u odnosima, redu i disciplini, jeste pozitivan, ali i negativan faktor u stvaranju optimalnih uslova za uspešnu nastavu. Vojnički red i disciplina olakšavaju opštu organizaciju nastave (određivanje nastave po rasporedu, prisustvo na nastavi i sl.), obezbeđuju red na času, a time u izvesnoj meri i pažnju. Ali, svi vojnici neće odmah shvatiti neophodnost vojničkog reda i određene forme u kojoj se taj red i odnosi ispoljavaju. Ne shvatajući ovo, kod vojnika se može javiti otpor prema vojničkom redu, koji ne može javno ispoljiti, ali ga pasivizira, koči njegovu aktivnost, i svesno ulaganje napora. Pored toga, odnos stariji-mlađi nosi u sebi potencionalnu mogućnost pritiska starijeg prema mlađem. Zbog toga se kod mlađeg može pojaviti pasivnost, želja da ne bude zapažen, odobravanje čak i kada misli da stariji nema pravo i sl. U nastavnom procesu je, međutim, više nego potrebno da vojnik misli, da sagledava uzročno-posledične veze i od-

¹²³ Prema mišljenju 300 oficira i 360 stažista, neposrednih izvođača nastave, osnovni uzroci nezainteresovanosti vojnika na nastavi su: 1. neshvatanje potrebe i značaja onoga što uče, 2. ponavljanje već jednom pređenog nastavnog gradiva, 3. nedostatak i nedovoljna upotreba nastavnih sredstava i 4. nepovoljni uslovi za izvođenje nastave. Međutim, prema izjavama vojnika, želja da budu dobri vojnici i svest o potrebi pripreme za odbranu zemlje, predstavljaju najdominantnije motive njihovog zalaganja u obuci, dok interesantnost jednog dela obuke nije uvek na zavidnom nivou.

(*Prilagodavanje pitomaca i mladih starešina na život u armiji* 1965. god.: *Prilagodavanje vojnika na armijske uslove života i rada*, 1966. god. — Uprava za MPV).

nose, da traži logičnost određenih postavki, da izrazi sumnju u ono što mu izgleda neodrživo, itd.¹²⁴.

Nepovoljnu atmosferu za uspešno odvijanje nastave mogu stvarati i sami vojnici. Ispitivanja upravo ovo i potvrđuju. Postojanje shvatanja da je aktivnije učešće u diskusiji neodmereno isticanje, nešto što kolektiv ne odobrava, ukazuje da atmosfera nije pogodna za dinamičnu nastavu, i put ka pasiviziranju je vrlo blizu. Naročito su ovim pogođeni vojnici sa višom školskom spremom, koji imaju više mogućnosti da se javljaju u diskusiji, s obzirom na svoje opšte obrazovanje, naviknutost na nastavu, mogućnost izražavanja svojih misli, itd.¹²⁵.

Postoje, dakle, objektivni i subjektivni činioci koji ometaju aktivnije postavljanje vojnika u nastavnom procesu. Svemu ovome treba dodati i činjenicu da je nastavni proces u armiji tradicionalno postavljao vojnika u pasivan položaj. Vojnik je bio isključivo objekat vaspitno-obrazovnog procesa. I, ma koliko izmenjena uloga vojnika u ratu zahtevala menjanje stava prema njemu u nastavi, i u ovom pogledu vuče nazad.

U rešavanju ovog problema moraju se uzeti u obzir ne samo navedeni činioci i mere, već i sve ono što ometa aktivnost vojnika, s jedne, i mere koje stvaraju realne mogućnosti njihovom aktiviranju, s druge strane. Pri tome bi bilo pogrešno zadovoljiti se činjenicom da vojnike niko ne sprečava da budu aktivniji na nastavi. Potrebno je više

¹²⁴ Starešine, neposredni izvodači nastave, ističu da vojnički odnosi, samim svojim postojanjem, znatno utiču da se vojnik ne ističe na nastavi. 1000 ispitanih vojnika na pitanje: „Ima li nekih razloga koji vas ometaju da vaše učešće u diskusijama i razgovorima u nastavi bude veće“, daje sledeće odgovore: 30% ističe da se ustručavaju pred starešinama, 20% da se ustručavaju pred drugovima, 30% da među vojnicima vlada mišljenje da se ne treba isticati i 16% da im starešine ne omogućavaju iznošenje mišljenja. (Ispitivanja izvršio autor).

¹²⁵ Da je to zaista tako pokazuju i izjave vojnika o tome da li dobrovoljno učestvuju u diskusiji ili na poziv starešina. Očita je tendencija da ukoliko je obrazovanje vojnika više utoliko se oni ređe dobrovoljno javljaju za diskusiju i obratno.

(Ispitivanje izvršio autor. Detaljnije o ovome vidi „Vojno delo“ br. 6/1965. god. str. 65.)

od toga: treba stvarati uslove koji će menjati njihov položaj u nastavnom procesu.

Nastavnik mora imati u vidu da neshvatanje potrebe za onim što uči, rađa nezainteresovanost vojnika; da disciplina može doprineti redu na nastavi, ali ne mora mobilisati misao i volju svakog pojedinca na savlađivanju nastavnog gradiva; da heterogenost nastavne grupe ne stvara teškoće samo njemu kao nastavniku, već i vojnicima u njihovom aktivnom učestvovanju u nastavi; da psihički uzrast vojnika zahteva i odgovarajući postupak; da se, najzad, objektivne poteškoće i oni činioci koji dolaze od vojnike ličnosti i ometaju aktivniji položaj vojnika u nastavi mogu prevazići u prvom redu dobrom nastavom, umešnošću nastavnika i pogodnom atmosferom na nastavi.

Starešina — nastavnik

Nastavnik je uvek bio i jeste nezamenljiv faktor nastave. To je uslovljeno njegovim položajem i funkcijom u pripremanju i realizovanju nastave. Od njegovog stvaralaštva zavisi kako će biti iskorišćeni uslovi nastavnog rada. On utiče i na ispoljavanje drugih faktora nastave. Sve to ukazuje na izuzetan značaj nastavnika kao faktora nastave, pa je važno oceniti suštinu njegove funkcije i zahteve njome uslovljene.

U armiji je skoro svaki starešina u izvesnom smislu nastavnik. I dok se jedni povremeno pojavljuju u nastavničkoj funkciji dotle je drugima to jedina dužnost. U osnovi postoje dve vrste nastavnika: u jedinicama i u školama. Starešine odeljenja, vodova, četa pa i većih jedinica su istovremeno i nastavnici. Mada se njihova funkcija ne iscrpljuje nastavničkim poslovima ipak ovi čine najveći deo njihove aktivnosti. Ali odgovornost za celokupan uspeh jedinice, za stanje u njoj, daju im poseban položaj i obaveze.

U školama najčešće postoje predmetni nastavnici koji nisu neposredne starešine učenika. Takav nastavnik se oseća odgovornim u prvom redu za uspeh svog predmeta.

Stoga se nalazi u objektivno drukčijem položaju prema učeniku. I kada bi mu prava bila ista kao, na primer, komandiru čete u odnosu na vojnike, drukčije obaveze bi uslovile i drukčije korišćenje prava. Naime, starešinski odnos između nastavnika i đaka dolazi manje do izražaja kod nastavnika u školama nego kod starešina u jedinicama.

Pored ove razlike, valja istaći da u školama postoje pretežno predmetni nastavnici, dok starešine osnovnih jedinica izvode nastavu najčešće iz celokupnih programom predviđenih sadržaja. Neosporno da su starešine osnovnih jedinica u nepovoljnom položaju, jer moraju da poznaju u celosti nastavnu materiju, a programski zahtevi se neprekidno povećavaju i nove generacije vojnika su obrazovnije, pa je teže udovoljiti njihovim potrebama.

Značajan momenat funkcije starešina predstavlja jedinstvo i međuzavisnost njegove nastavničke, vaspitačke i starešinske funkcije. Svoju vaspitačku funkciju starešina ostvaruje kako na nastavi, tako i van nje, u svim tokovima vojničkog života. Uspeši na jednoj doprinose uspesima na drugoj strani i obratno. Autoritet stečen van nastave potpomoći će mu u savladavanju teškoća koje mu proizlaze iz nastavničke funkcije, uspeh u nastavi doprineće uspehu u celokupnom vaspitanju, kao što će mu neuspeši u postupcima van nastave umanjiti njegove uspehe u nastavi.

Postojanje starešinskog odnosa između nastavnika i đaka svojstveno je jedino vojnom vaspitnom sistemu. To je jedna od bitnih specifičnosti vojne nastave. Pozitivna strana ove specifičnosti je u autoritetu starešina neophodnom svakom nastavniku, u mogućnosti starešine da obezbedi red na nastavi iz koga rezultira pažnja i zalaganje. S druge strane, ovi odnosi objektivno otežavaju kontakt neophodan u vaspitnom procesu, otežavaju sagledavanje stvarnog raspoloženja, mišljenja i stavova vojnika. Starešini je teško da prodre u dušu svojih ljudi, teško mu je da sagleda da li je ubedljiv, koliko vojnici shvataju i svesno usvajaju ono što starešina kaže, postupaju li na određen način iz ubeđenja ili zato što moraju, itd.

Ovakav položaj starešine može se odraziti na uspeh nastave pozitivno a i negativno. Starešina mora svojim nastavničkim kvalitetima da mobilize snage potčinjenih, stičući autoritet i bez pokazivanja starešinske vlasti. Starešinski autoritet će mu pomoći da mobilize sve snage svojih vojnika i da postigne maksimalno mogućan efekat u nastavi. Postoji, međutim, mogućnost da starešina prikriva svoje nastavničke slabosti starešinskim položajem (nedozvoljavanjem da vojnik pita, primećuje, diskutuje). Razumljivo je što će svaki pokušaj ovakvog korišćenja starešinskog položaja rađati loše rezultate u obuci i vaspitanju. Sve to govori da je vaspitačko-nastavnička funkcija starešina delikatna, pa se stoga postavljaju veći i složeniji zadaci pred starešine.

Starešina, pre svega, mora shvatiti svoju funkciju i zahteve koji iz nje proizlaze. On posebno mora poznavati svoj vaspitačko-nastavnički posao. To pretpostavlja određene kvalitete njegove ličnosti.

Jedna od osnovnih pretpostavki uspeha u vaspitnom i nastavničkom radu starešine jeste njegova stručna sprema. Starešina mora temeljito poznavati celokupnu nastavnu materiju koju treba da nauče potčinjeni. Autoritet starešine, njegova ubedljivost i efikasnost kao rukovodioca i nastavnika, zavise od nivoa njegove stručne sprema. Visoka stručnost, istina, nije garancija vaspitačko-nastavničkog uspeha starešine, ali je sigurno njegova pretpostavka. Zahtevi za stručnim obrazovanjem rastu uporedo sa razvojem naoružanja i tehnike i njima uslovljenim razvojem načina vođenja rata. Otuda u savremenim armijama i sve veća potreba za visokostručnim starešinskim i nastavničkim kadrom, sposobnim da pojedince i jedinice obuče za savremeni način ratovanja. Uspeh nastave sve više zavisi od stručnosti starešine.

Zahtevi za višim stručnim obrazovanjem vojnika i pitomaca i konstantan porast njihovog obrazovnog nivoa uslovljava određeni stepen opšteg obrazovanja starešina. Prvo, što je visoka stručna znanja moguće sticati na solidnoj bazi opštih znanja koja čine nužnu osnovu na koju se nadograđuju stručna znanja; stvaralačka primena stručnih uslovljena su nivoom opštih znanja, i što su opšta

znanja neophodna za uspešno i kontinuirano samoobrazovanje, bez koga se ne može ići u korak sa vremenom. Drugo, obrazovaniji vojnik i pitomac traži obrazovanijeg starešinu. Razumljivo, od starešine se ne može zahtevati da poznaje sve posebne oblasti koje poznaju pojedini vojnici po stručnosti koju su stekli u građanstvu. Ali nivo opšteg obrazovanja starešine mora da bude takav da, u najmanju ruku, može ravnopravno diskutovati sa vojnikom u oblastima koje su van njihove stručnosti¹²⁶.

Nivo opšteg i stručnog obrazovanja starešinskog kadra u našoj armiji uslovljen je specifičnim putem njegovog razvoja. Oficiri iz rata pretežno su sa nepotpunim opštim obrazovanjem, neredovno završenim vojnim školama, ali sa velikim iskustvom (ratnim i posleratnim). Kod mladih starešina opšte i stručno obrazovanje je na višem nivou (svi su završili vojnu akademiju i većina ih ima završenu srednju školu). No, s obzirom na neprekidno uvećavane potrebe, problem opšteg obrazovanja ostaje trajno značajan za sve starešine.

Opšte i stručno obrazovanje nastavnika u školama je na višem nivou, iako ga treba neprekidno upotpunjavati za funkciju koju obavljaju. Međutim, za ocenu spremnosti nastavnika u školama potrebno je sagledati i njihovo nastavničko iskustvo. Podaci govore da je u tom pogledu situacija znatno slabija, ako se ima u vidu veliki broj nastavnika čiji je nastavnički staž isuviše mali.

Koliko je ovakvo opšte i stručno obrazovanje nastavnika objektivno uslovljeno (ne zanemarujući i veće mogućnosti stimuliranja ovog obrazovanja, a naročito opšteg), toliko je nastavnički staž rezultat određene politike. Neosporno je potrebno da nastavnici u školama poseduju i takozvani trupni staž, tj. iskustvo iz života i rada u jedi-

¹²⁶ Problem opšteg obrazovanja starešina prisutan je u svim armijama, mada su gledišta koja treba da ga reše vrlo različita. U nekima je (što je najčešći slučaj) izmenjen odnos između opšteg i vojnog obrazovanja u školovanju oficira (vojne akademije) u korist opšteg obrazovanja, tako da je sada odnos između opšteg i vojnog obrazovanja 50 : 50. Kod nekih je taj odnos čak i veći u korist opšteg obrazovanja i to u uslovima četvorogodišnjeg školovanja. U nekim armijama, međutim, iako je uočen ovaj problem, nisu pronađena i efikasna rešenja.

nicama, da sagledavaju potrebe jedinica, jer škole spremaju kadar za jedinice. Međutim, mora se shvatiti da nastavnički poziv zahteva i nastavničko iskustvo.

Funkcija starešine-vaspitača u našoj Armiji zahteva i visok stepen marksističkog obrazovanja. On mora da razume tokove društvenih kretanja, ulogu armije u borbi za socijalizam i nezavisnost. Zatim, da materijalistički objasni pojave s kojima se susreće, uoči uzročno-posledične veze i odnose među pojavama i, najzad, da razume suštinu vaspitno-obrazovnog procesa i svoju ulogu u njemu.

Za nastavničku funkciju neophodno je poznavanje teorije vaspitanja i obrazovanja. Određen stepen pedagoško-andragoškog i psihološkog obrazovanja predstavlja uslov i pretpostavku uspešnosti nastavničkog rada. To je i razumljivo, jer je nastavni vaspitno-obrazovni rad posebna vrsta društvene delatnosti za koju se treba osposobiti.

„Pripremiti vojnika za uspešno vođenje savremene borbe je izvanredno složen posao, koji pretpostavlja brižljiv i promišljen rad. On zahteva od komandira, komandanata i političkih radnika visoku profesionalnu spremu, duboko poznavanje osnova vojne psihologije i pedagogije. Drugim rečima, svaki oficir mora biti i znalac vojne veštine i svoje specijalnosti, i dobar psiholog i vešt pedagog“¹²⁷.

No, pitanje nastavničkog umenja starešine nije jednako shvaćeno ni po sadržaju ni po značaju. Postoji mišljenje da je dovoljno poznavati nastavnu materiju, biti stručnjak u svom domenu, pa da je time rešeno i pitanje nastave i nastavnika. Nema sumnje da je za uspešnu nastavničku funkciju neophodno dobro poznavanje nastavne materije. Ali to još nije dovoljno, neophodno je i umeti pripremiti, organizovati, voditi i verifikovati nastavni vaspitno-obrazovni rad. Za ovo je, pak, potrebno i odgovarajuće obrazovanje. Sigurno da osposobljavanju nastavnika doprinosi nastavnička praksa. Ali bez teorijskog osnova,

¹²⁷ М. И. Дьяченко, *Индивидуальный подход в воспитании воинов*, Москва, 1962, стр. 3.

samo iskustvo sporo i mukotrpno rađa dobru nastavnu praksu.

Prva znanja i umjenja iz ovog područja moraju se steći već u toku priprema starešina za svoj poziv. Ako je vaspitačko-nastavnička funkcija značajan elemenat starešinske funkcije, onda pripreme starešina moraju obuhvatiti i pripreme vaspitača-nastavnika. Stoga se u vojnim školama koje pripremaju pitomce za buduće starešine moraju izučavati osnove teorije vaspitno-obrazovnog rada u onoj meri koja je neophodna za početnu vaspitačko-nastavničku praksu mladih starešina.

Dalje njihovo osposobljavanje kao vaspitača-nastavnika treba da se ostvaruje dodatnim školovanjem (izučavajući teoriju vaspitno-obrazovnog rada na višem nivou, pojedine discipline ove teorije kao što su, na primer, metodike pojedinih predmeta ili pojedini vidovi vaspitanja i obrazovanja), drugim institucionalnim oblicima (kursevima, seminarima i dr.), samoobrazovanjem i radom u praksi.

Međutim, potreba pedagoško-andragoške spreme starešina kao da nije još sagledana u svoj njenoj veličini. Zahtevi u ovom smislu nisu dovoljno jasno istaknuti, programski oformljeni, organizaciono obezbeđeni i realizovani u sistemu kontinuiranog obrazovanja¹²⁸.

¹²⁸ Wilhelm Niggemeyer, ukazujući na problem pomanjkanja pedagoške spreme starešina u zapadnonemačkoj armiji citira potpukovnika Valtera koji upoređuje učitelje sa starešinama. „Analizirajmo još i danas“ — piše Valter — „omiljeno upoređenje sa civilnim životom. Od učitelja osnovne škole se zahteva ispit zrelosti i tri godine učiteljske škole. Sva savremena shvatanja rukovođenja ljudima biće mu prenetá posredstvom psihologije, pedagogije i naučne metodike; na seminarima će vršiti naučne probe, a kao praktičar naći će se pred auditorijumom i prikupljaće iskustva. Bez obzira na materiju kojom se učitelj približava vaspitanicima, mora se imati u vidu da učitelj pred decom nastupa sa autoritetom odraslog, dok niži vojni rukovodioci nastupaju pred odraslima skoro istog doba starosti, koji su delimično ravnodušni, a katkada čak i nezadovoljni ili se sa odvratnošću odnose prema vojnoj službi. Za pripremu na ovom zadatku mi se zadovoljavamo sa 12 časova metodike praktičnih vežbi?!“

„No, to bez sumnje nije dovoljno. Mora se učiniti više“ — zaključuje Niggemeyer. — *Wilhelm Niggemeyer. Erfolgreich Ausbilden...*, Truppenpraxis, 6/1961.

Opšte, stručno i pedagoško-andragoško obrazovanje starešina u našoj Armiji toliko je neujednačeno (zbog različite startne osnove kod onih koji su završili istu školu, zbog izmena u programima u nizu generacija i zbog nejednakog školovanja), da je nemoguće dati jedinstvenu ocenu. Može se ipak tvrditi da mladi oficiri imaju zadovoljavajuće početno pedagoško-andragoško obrazovanje, s obzirom da su u vojnim akademijama učili predmet „Vaspitanje i obuka“. Međutim, stariji oficiri nisu prelazili ovakav program, izuzev onih koji su završili kurseve moralno-političkog vaspitanja i Političku školu (u kojoj se ova tematika obrađuje još obimnije). Stoga, i pored niza predavanja, seminara i drugih aktivnosti na liniji pedagoško-andragoškog obrazovanja starešina, ne bi se mogao smatrati zadovoljavajućim sadašnji nivo pedagoško-andragoškog obrazovanja većine oficira. Još više to važi za podoficire i pitomce škola za rezervne oficire.

Nema sumnje da se potreba za ovim obrazovanjem starešina sve više shvata kao preduslov kretanja napred naše nastavne prakse. Iz toga je usledilo i sledi niz praktičnih mera za osposobljavanje starešina kao vaspitača-nastavnika. Međutim, na ovom putu treba savladati niz objektivnih i subjektivnih prepreka.

Kada se razmatra profil nastavnika i njegove mogućnosti treba imati u vidu i nejednak objektivni položaj pojedinih kategorija nastavnika. U jedinicama se u ulozi nastavnika pojavljuju podoficiri, oficiri i stažisti. Pored nejednake opšte, stručne i pedagoško-andragoške spreme, postoje razlike u njihovom položaju. Objektivne osnove autoriteta podoficira su svakako slabije od oficira, mada snažna ličnost podoficira može da prevaziđe po ugledu pred vojnicima i mnoge oficire.

Posebno je delikatan položaj stažista. Njima je poverena nastavnička funkcija, kao i svim drugim starešinama. Oni, međutim, žive pod istim uslovima kao i vojnici i nemaju sve objektivne osnove starešinskog autoriteta. To se reflektuje na odnos vojnika prema starešinama. Vojnici se odnose prema njima sa manje odgovornosti nego prema

aktivnim starešinama. Nema sumnje da to stvara teškoće stažistima u obavljanju njihove nastavničke funkcije¹²⁹.

Uz nedovoljnu pedagoško-metodičku spremu stažista, objektivna situacija često nalaže da stažisti prime dužnost odmah po dolasku u jedinicu, mada je jasno da bi trebalo da je prime tek posle određene pripreme uz pomoć starešina (upoznavanje sa planovima i programom rada, dokumentacijom, ljudstvom, administracijom, itd.)¹³⁰.

Izrazito specifičan položaj imaju desetari-komandiri odeljenja. Oni se pojavljuju u nastavničkoj ulozi u dobrom delu obuke. A u popodnevnim časovima ostaju sa vojnicima gde dolaze u situaciju da ispolje svoj neposredni vaspitni uticaj. Odabiraju se od vojnika koji služe puni rok, pa im je obrazovanje niže od onih koji služe jednu godinu zbog toga što imaju višu i visoku spremu, što takođe otežava njihov položaj kao nastavnika.

Vojna hijerarhija i način funkcionisanja armije uslovljavaju pojavu da se često isti čovek pojavljuje i kao nastavnik i kao učenik u toku istog nastavnog procesa. Tako u vežbama jedinica jedan starešina komanduje i obučava svoje potčinjene i istovremeno biva obučavan od svog pretpostavljenog. Ovo ima za posledicu potrebu pažljivog odnosa prema potčinjenom u kome njegovi potčinjeni neprekidno gledaju starešinu-nastavnika. Ipak se dešavaju pojave kršenja autoriteta starešinama pred vojnicima. Ponekad stariji zaboravlja da je njemu potčinjeni takođe starešina za vojnike, pa mu daje primedbe pred vojnicima koje idu na štetu njegovog autoriteta.

Sve ovo govori da i objektivno nije moguće izjednačiti ne samo položaj nastavnika, već ni standard njihove opšte, stručne i pedagoško-andragoške spreme. Postojeća neujednačenost se ne može prevazići, već treba tražiti rešenja za minimum spreme neophodne za nastavničku funkciju. Svakako da u ovome treba prevazilaziti i subjek-

¹²⁹ Postojanje ovog problema potvrđuje 125 od 150 ispitivanih starešina u jedinicama koje primaju stažiste. (*Prilagodavanje pitomaca i mladih starešina na život u Armiji*. Uprava za MPV 1965).

¹³⁰ Da je u postojećoj praksi ova pojava i subjektivno uslovljena potvrđuju ispitivanja u nekim jedinicama, (*Prilagodavanje pitomaca i mladih starešina na život u Armiji*, — 1965. god.).

tivne slabosti izražene u nejednakom shvatanju značaja i akutnosti ovog problema, kao i puteva i tempa njegovog rešavanja. Ovo utoliko pre što se ovaj problem ne može rešavati samo institucionalnim oblicima obrazovanja.

Specifičan položaj starešine kao nastavnika uslovio je njegov izrazito dominantan položaj u nastavnom procesu u prošlosti armijske nastave (mada ovo nije bio jedini uzrok ovoj pojavi). Savremene potrebe (kako opšte, tako i armijske) zahtevaju širu i kvalitetniju interakciju nastavnika i vojnika (pitomca). U tom pravcu treba da budu usmereni organizovani, svrsishodni i kontinuirani napori subjektivnih snaga u armiji.

Zaključak

Iznetim faktorima (mada ne i samo njima) uslovljena je nastava u armiji i njene specifičnosti sa svim svojim bitnim obeležjima. Da bi se funkcija vaspitno-obrazovnog rada u armiji mogla ostvariti neophodni su odgovarajući nastavni sadržaji i njihova funkcionalna realizacija. Ako se to ostvaruje u posebnim uslovima, u sredini koja je organizovana i funkcioniše na svojevrsan način, koja živi posebnim životom, u kojoj unutrašnji odnosi nose izrazit pečat svojevrsnosti, itd., onda su specifičnosti nastave u takvoj sredini ne samo neophodne već su i znatne.

No, i pored svih specifičnosti u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu u armiji, osnovne karakteristike nastave, kao naročite vrste društvene delatnosti realizovane u konkretnom društvu, predstavljaju bitne odlike i nastave u armiji. Isticanje specifičnosti nastave u armiji potrebno je da bi se sagledao njihov karakter i veličina i u zavisnosti od toga tražila adekvatna rešenja, a ne radi negiranja ili zanemarivanja osnovne zakonitosti nastavnog procesa.

U skladu sa menjanjem činilaca koji uslovljavaju nastavu u armiji i pojavu njenih specifičnosti, menjaće se i njihov uticaj i na nastavu u celini i na njene pojedine elemente. Stoga je značajno izučavati ih i pratiti njihov razvoj, sagledavati njihovo pojedinačno i zajedničko dejstvo i uvažavati odraz ovih promena na nastavni proces u armiji.

OPŠTA KONCEPCIJA NASTAVNOG RADA I IZBOR NASTAVNIH SADRŽAJA

Utvrđivanje opšte koncepcije, izbor, struktuiranje i oblikovanje nastavnih sadržaja jeste prvi korak u postavljanju nastave. To se izražava i određuje nastavnim planom i programom. U tome je i značaj ovih dokumenata, pa je, stoga, veoma važno koliko će ovi dokumenti odraziti potrebe i mogućnosti i tako predstavljati realnu osnovu ostvarivanja ciljeva i zadataka nastavnog vaspitno-obrazovnog rada.

Nastavni plan čini najopštiju koncepciju nastavnog rada. Njime se određuje šta će se učiti (nastavni predmeti i oblasti), u kom vremenu, kojim redosledom i u kakvom odnosu (s obzirom na vreme koje se daje za pojedine predmete i oblasti). Izražavajući najopštiju koncepciju nastave, nastavni plan, znači, daje profil obrazovanja po cilju i sadržaju, određuje međusobni odnos nastavnih sadržaja i vremenski redosled njihovog savladavanja, kao i opterećenje onih kojima su ti sadržaji namenjeni.

Da bi nastavni plan odgovorio svojoj nameni neophodno je polaziti od određenih zahteva u njegovom koncipiranju. Njegova opšta koncepcija mora da polazi od izučenih potreba i mogućnosti i da udovolji nizu zahteva koji se postavljaju pred vaspitno-obrazovnu instituciju. Sve to uslovljava određeni proces rada na izradi nastavnog plana.

Nastavnim programom se određuje opseg, dubina i unutrašnji raspored gradiva; određuju se znanja, veštine i navike kojima vojnici, pitomci ili slušaoci treba da ovlada-

daju. To znači da se nastavnim programom konkretizuje ono što je nastavnim planom dato kao opšta koncepcija.

Za realizovanje planom određenog profila obrazovanja, neophodno je odabrati i na odgovarajući način sistematizovati i oblikovati nastavno gradivo. To je, međutim, vrlo odgovoran i složen posao. Jer, nastavnim planom su istaknute samo vaspitno-obrazovne potrebe u vidu neophodnih znanja, umjenja i sposobnosti koja treba steći u toku školovanja (obuke) i date su opšte proporcije predmeta. Ali koje će to gradivo da bude, koliko i kako zahvaćeno, kako sistematizovano i oblikovano, ostaje da se konkretizuje u nastavnom programu.

Duga tradicija armijske nastavne prakse, nesumnjivo, olakšava izbor nastavnih sadržaja, pre svega, što promene (uvođenje novog) njoj nisu tako brze da bi u svakom novom programu zahtevale potpuno odbacivanje jednih i njihovo zamenjivanje drugim sadržajima. Jer, ma koliko bio brz razvitak tehničkih sredstava i njima uslovljen način vođenja rata, postoji stalan kontinuitet potrebnih znanja, veština i navika, a bitnije razlike se pojavljuju u dužim vremenskim periodima. Ovim je uslovljena i relativna stabilnost nastavnih sadržaja, ali novi programi ne mogu i ne smeju da budu kopije starih.

Potreba za novim ne znači samo dodavanje tog novog na staro, ni izbacivanje starog po meri unošenja novog. Novo se odražava na staro, stvara nove relacije, utiče na menjanje mesta i karaktera starog i zajedno s njim čini novi kvalitet celine. Stoga programirati ne znači mehanički komponovati staro i novo.

Problem se, međutim, ne iscrpljuje u izboru novog i njegovim uklapanjem u staro za koje se smatra da zaslužuje dalju egzistenciju. Jer, da bi se dobio odgovor na pitanje šta učiti, neophodno je izvršiti niz prethodnih radnji. Stoga se u programiranju ne bi smelo polaziti od ocene starih sadržaja, tj. start ne sme polaziti od pitanja šta učiti, već od toga šta se želi postići vaspitno-obrazovnim procesom. A to pretpostavlja utvrđivanje profila, analizu funkcija, potrebnih znanja, veština i navika, sposobnosti i ličnih kvaliteta ljudi na određenim radnim mestima. I tek sagledavanjem vaspitno-obrazovnih po-

treba moguće je prići izboru nastavnih sadržaja čijim bi usvajanjem bile zadovoljene utvrđene potrebe.

No, potrebe se moraju suočiti sa nizom objektivnih i subjektivnih mogućnosti koje predstavljaju ograničenja i korektive potreba i želja. Zato će kvalitativno (i ne samo kvantitativno) odmeravanje nastavnih sadržaja u prvom redu zavisiti od tih mogućnosti. Zanemarivanje ovih činilaca dovelo bi do nerealnosti programskih zahteva.

Potrebe, želje i mogućnosti su uslovljene nizom objektivnih i subjektivnih činilaca (opštih, posebnih i pojedinačnih) koji se reflektuju na svako pitanje ponaosob, kao i na celinu problema. Stoga se pojedini problemi „mogu pravilno i uspešno rešavati samo ako smo principijelno prečistili mnogostruke uzajamne odnose općeg, posebnog i pojedinačnog“¹³¹.

Time je problem izbora nastavnih sadržaja postao mnogo kompleksniji, sazdan od niza momenata u sistemu u kome je jedno uslovljeno drugim, jedno sledi iza drugog, ima svoje mesto i značaj. Svako zaobilazanje ili nepotpuno sagledavanje značajnih momenata, negativno će se odraziti na izbor sadržaja, a time i na vaspitno-obrazovne rezultate.

Sve ovo ukazuje na povezanost i međuzavisnost nastavnog plana i nastavnog programa. Oni su jedinstveni i u tolikoj meri međusobno uslovljeni da se jedan neprekidno koriguje drugim u procesu njihove izrade i realizacije.

Ovo jedinstvo, uslovljenost i međuzavisnost nastavnog plana i nastavnog programa ističe problem metodologije programiranja kao jedinstvenog procesa. Neophodno je znači ići određenim redosledom i na odgovarajući način u razmatranju pojedinih činilaca koji utiču na izbor konkretnih rešenja kako u nastavnom planu, tako i u nastavnom programu. Moraju se uvažavati određeni principi počev od određivanja opšte koncepcije nastavnog vaspitno-obrazovnog rada, pa do izbora, struktuiranja i oblikovanja nastavnih sadržaja.

¹³¹ Dr Martin Petančić, *Programiranje u stručnom obrazovanju*, Beograd, 1963. god., str. 293.

Utvrđivanje vaspitno-obrazovnih potreba

Uslov i pretpostavka realnog programiranja je utvrđivanje vaspitno-obrazovnih potreba. Pre nego što znamo šta hoćemo, šta želimo da postignemo vaspitno-obrazovnom delatnošću, (za koje funkcije spremamo ljude i šta zahtevaju te funkcije, a šta ostala aktivnost čovekova van strogih granica funkcije) ne možemo imati neophodnu orijentaciju u izboru nastavnih sadržaja. U tome i jeste značaj i neophodnost utvrđivanja vaspitno-obrazovnih potreba.

Neadekvatan izbor nastavnih sadržaja najčešće je posledica olakog prilaženja ovoj etapi procesa programiranja, nesagledavanja svih činilaca koji uslovljavaju vaspitno-obrazovne potrebe. Da problem bude veći, u armiji nije moguće neposredno verifikovanje efikasnosti i adekvatnosti nastave kroz praksu (ako se rat uzme kao jedina stvarna praksa). Tome treba dodati i teškoće u realnom sagledavanju fizionomije budućeg rata. Ovu teškoću ne može otkloniti ni tradicija, ni iskustvo, koji neosporno olakšavaju ocenu pojedinih problema, ali mogu da budu i uzrok pogrešnih rešenja i orijentacije.

Vaspitno-obrazovne potrebe uslovljavaju niz činilaca, koji se međusobno uslovljavaju. Stoga je neophodno oceniti ulogu svakog pojedinca i njihov međusobni uticaj. Tek tada će biti moguće realno sagledati potrebe i od njih poći u izboru nastavnih sadržaja.

Ma koliko bilo teško iscrpsti sve činioce, ipak se neki ne mogu i ne smeju zaobići, bez obzira da li se radi o objektivnim (onim koji su dati van starešinskog i vojničkog ili pitomačkog sastava) ili subjektivnim činocima.

Pri razmatranju objektivnih činilaca valja imati u vidu kako opštedruštvene, tako i posebne — armijske. Među njima ne treba tražiti važnije ili manje važne, jer svaki na svoj način utiče toliko značajno na vaspitno-obrazovne potrebe da se mora uzeti u obzir.

Armija je deo određenog društva, ograničena društvenim okvirima. Zanemariti uticaj društvenih činilaca na određivanje vaspitno-obrazovnih potreba armije, značilo bi zanemariti osnovne intencije društvenog razvoja, a time

i razvitka armije i izgubiti orijentaciju u opštem kretanju. Smatrati da je moguće sagledati vaspitno-obrazovne potrebe armije samo ocenom armijskih činilaca, značilo bi ne shvatati društvenu uslovljenost i ograničenost armije.

„Vojno delo date države, posmatrano u celini“ — isticao je Frunze — „nije samostalna veličina, već je ono u potpunosti određeno opštim uslovima života te države“. Stoga „osnovni teoretski zadatak trudbenika radničko-seljačke Crvene armije treba da bude: proučavanje karaktera društvene sredine u kojoj živimo; određivanje karaktera i suštine vojnih zadataka koji proističu iz suštine same države; izučavanje uslova koji obezbeđuju njihovo izvršenje kako u pogledu materijalnih, tako i duhovnih preduslova...“¹³².

Za ocenu vaspitno-obrazovnih potreba neophodno je utvrditi šta društveni odnosi zahtevaju u vaspitno-obrazovnom pogledu od svakog čoveka, bez obzira na radno mesto i funkciju, a šta posebno od vojnika i starešina?

~~Društvene potrebe i položaj čoveka u socijalističkim društvenim odnosima zahtevaju od njega određenu sumu znanja (opštih, društveno-političkih, ekonomskih i dr.) da bi mogao ispunjavati svoje društvene obaveze, svoju društvenu funkciju. To znači da se ne radi o znanjima radi znanja, već radi određene društvene aktivnosti, koja pretpostavlja određen lik, celovitu ličnost.~~

Formiranje lika socijalističkog čoveka zahtevaće određene sadržaje na kojima će se čovek obrazovati za svoju društvenu funkciju. Ovi sadržaji će biti približno isti za određen nivo obrazovanja, bez obzira na profil i nezavisno od konkretnih potreba nastalih iz zahteva pojedinih radnih mesta (tako, na primer, oficiri, bez obzira na rod i službu, treba da imaju približno jednako obrazovanje uslovnjeno društvenim potrebama). U ove sadržaje spada društveno utvrđeni standard opšteg, društveno-političkog i ekonomskog obrazovanja. Razumljivo, ovim neće biti iscrpljeno opšte obrazovanje jer „ima i općih sadržaja koji su imanentni sadržini samog stručnog obrazovanja, koji se nužno moraju u njega uključiti, ne samo radi primjene

¹³² M. V. Frunze, *Izabrana dela*, Beograd, 1946, str. 33—34.

nego i radi dubljeg osmišljenja rada i funkcija¹³³. Zbog toga će se pojaviti razlike i u opštim sadržajima na jednakim nivoima. Tako, na primer, neće biti iste potrebe za opštim znanjima kod pitomaca pešadinaca i artiljeraca ili pilota, itd.

Razlike će nastati i stoga što određen nivo opšteg obrazovanja mora, ne samo da prethodi stručnom obrazovanju, nego i da mu bude stalni pratilac. No, bez obzira na ove razlike, za start u programiranju bitno je utvrditi šta društvene potrebe zahtevaju za određen nivo obrazovanja bez obzira na profil, a potom utvrditi zahteve pojedinih profila za opštim obrazovanjem.

Deo opštih sadržaja se, znači, mora posmatrati kao opšta potreba na određenom nivou, kao minimum standarda ličnosti vojnika, podoficira ili oficira, dok će se drugi deo utvrditi sa stanovišta potreba konkretnog radnog mesta. Da bi se mogle utvrditi potrebe konkretnog radnog mesta moraju se prethodno utvrditi potrebe svih na istom nivou. Tek kada je poznato šta mora da zna, na primer, svaki oficir, koji završi vojnu akademiju, može se utvrditi koje su posebne potrebe neke struke. Stoga je neophodno utvrditi ne samo uticaj društvenih potreba uopšte, nego i reperkusije njihovog uticaja na svako konkretno mesto, odnosno profil.

Karakter i sistem vaspitanja i obrazovanja u društvu jeste drugi značajan društveni faktor koji uslovljava vaspitno-obrazovni rad u armiji. Bitni momenti koji karakterišu vaspitanje i obrazovanje u društvu moraju naći svoje mesto i u istom procesu u armiji. Jer, armija kao deo društva, kao snaga njegove zaštite, neophodno mora da bude i jedan od nosilaca intencija društvenih kretanja. U protivnom bi išla u raskorak sa društvenim kretanjima i ukoliko bi taj raskorak značio zaostajanje, utoliko bi armija predstavljala kočnicu društvenog progressa.

Ako se u okviru celog društva traže rešenja nekih problema vaspitno-obrazovnog procesa, onda se na tom planu mora angažovati i armija, bilo u okviru vaspitno-

¹³³ Dr Martin Petančić, *Programiranje u stručnom obrazovanju*, Beograd, 1963, str. 263.

-obrazovnog rada u svom domenu, ili putem raznovrsnih uticaja koji pripadnici armije (u prvom redu starešinski sastav) ispoljavaju na društvenu sredinu van armije. Traže li se, na primer, povoljnija rešenja odnosa opšteg i stručnog u obrazovanju, to je sigurno, ako ništa više, znak da i armija razmotri isti problem u vojnom obrazovanju i da traži rešenja u skladu sa opštim intencijama. Ili, ako je aktiviranje učenika u nastavnom procesu jedno od vitalnih pitanja i uslov podizanja nastave na nivo koji zahtevaju novi društveni odnosi i uloga čoveka u društvenom životu, proizvodnji i upravljanju, onda se moraju tražiti rešenja koja će predstavljati ostvarenje ovog zadatka i u nastavnom procesu u armiji. Time će vaspitno-obrazovni proces u armiji biti ne samo u skladu sa karakterom onog što se odvija u društvu već će i doprineti rešavanju ovog problema u celini. To će istovremeno biti i jedino adekvatno rešenje za armiju, bez obzira na njene specifičnosti i njima uslovljena pojedina rešenja.

Sistem obrazovanja u društvu zahteva odgovarajuća rešenja u sistemu vojnog obrazovanja. Reformisana osmogodišnja škola zahtevala je drukčiji odnos prema osnovnoj školi u sistemu vojnog školovanja. Još više je to zahtevala škola učenika u privredi. To više nije stara šegrtska škola, posle koje se nije moglo nastaviti bilo kakvo školovanje. Kao što se stručne škole moraju uklapati u sistem školstva (ukoliko se želi da obezbedi neometan i kontinuiran proces obrazovanja), tako i vojne škole treba da nađu svoje mesto u tom sistemu. Nerešenost ovog problema ima negativne reperkusije na sadržaj, tempo i kvalitet obrazovanja u armiji. Nije reč samo o tome da se neke vojne škole formalno postave na nivo srednjeg, višeg ili visokog školstva, već da to bude suštinski usklađeno. Ako je opšte obrazovanje fakultetski obrazovanog čoveka u većini struka na određenom približno jednakom nivou, onda i oficirski kadar koji je završio vojne akademije mora da bude na tom nivou, jer je odnos opšteg i stručnog obrazovanja

uslovljen i približno je jednak za sve funkcije koje zahtevaju visoko obrazovanje¹³⁴.

Potrebno je, stoga, da vaspitanje i obrazovanje u armiji odrazi ne samo sadašnji stepen njihovog razvitka u društvu, već i njihove tendencije. U izboru nastavnih sadržaja i u radnjama koje prethode ovom izboru neophodno je sagledati uticaj karaktera i sistema vaspitanja i obrazovanja u društvu na vaspitno-obrazovne potrebe u armiji.

Pored društvenih, vaspitno-obrazovne potrebe su uslovljene i armijskim činiocima. I ovi mogu imati veći ili manji stepen opštosti, od čega zavisi i stepen njihove univerzalnosti. Sa tog stanovišta, među prve treba istaći karakter, cilj i zadatke armije. Njime su uslovljeni bitni momenti onog posebnog — vojnog u vaspitno-obrazovnom procesu i njegova povezanost sa društvenim — opštim, onim što vaspitno-obrazovni proces u društvu i armiji čini jedinstvenim.

Karakter, cilj i zadaci armije odlučujuće utiču na profil subjektivnog faktora. Karakterom armije uslovljena je vojno-politička strana ličnosti vojnika i starešine; ciljem — težište vaspitne aktivnosti, a zadacima armije — globalni obrazovni zahtevi. Razumljivo, ovako izražen uticaj ovih faktora ne znači i njegovo razdvajanje na međusobno odvojene komponente. Jer, zadacima armije, na primer, nisu uslovljeni samo obrazovni zahtevi, već i vaspitni; uslovljene su i određene navike, sposobnosti i druge komponente ličnosti, koje se stiču celokupnim životom i radom u armiji.

Među činiocima koji uslovljavaju vaspitno-obrazovne potrebe značajno mesto zauzima materijalna osnova armije (kvantitet i kvalitet naoružanja i opreme). Dejstvo ovog činioca je dvojako: neposredno i posredno. Postojećim naoružanjem i opremom treba ovladati, pa ukoliko je materijalna osnova armije razvijenija, utoliko se povećavaju zahtevi za njenim ovladavanjem. Primitivnim nao-

¹³⁴ U skladu s ovim u mnogim armijama osnovno vojno školovanje (akademije) podignuto je na četiri godine, a 50% programa otpada na opšte obrazovanje, čime pitomci postižu prvi stepen visokog obrazovanja (opšteg).

ružanjem mogao je ovladati svaki borac. Usavršavanjem i umnožavanjem naoružanja zahtevi su rasli i u pogledu težine ovladavanja njime i u pogledu njihovog broja. Ti zahtevi su prerasli čovekove mogućnosti i stvorili problem realne ocene potreba i mogućnosti.

Rešenje ovog nalazi se u povećanju broja specijalnosti. Ali, dok je to rešenje u obuci vrlo privlačno, dotle potrebe zamene u ratu upućuju na „univerzalno“ obučenog vojnika. Jer, ako, na primer, gine nišandžija, postavlja se pitanje treba li tražiti novog nišandžiju ili osposobiti poslužioca da ga može zameniti? Zamenu često nije ni moguće naći. Ali i problem „univerzalne“ obučenosti nije lako rešiv, jer su mogućnosti vojnika ograničene, pa se može dogoditi da ne ovlada dobro ni jednom funkcijom. Očito je, dakle, da je kvantitativni i kvalitativni razvitak naoružanja i opreme postavio problem traženja adekvatnih rešenja između protivrečnosti prouzrokovanih potrebama ovladavanja ovim sredstvima, s jedne, i mogućnostima vojnika, s druge strane.

Promene koje se dešavaju u naoružanju, tehnici i opremi uslovljavaju odgovarajuće promene u načinu vođenja rata, a otuda i u sadržajima (i ne samo njima) obuke. Ova zakonitost mora da bude stalno prisutna u svesti onih koji ispituju vaspitno-obrazovne potrebe, određuju sadržaje i načine njihove realizacije.

Fizionomija i način vođenja rata jedan je od najznačajnijih činilaca vaspitno-obrazovnih potreba. Izučavajući ga, moguće je sagledati koja znanja, veštine i navike; koje odlike ličnosti su neophodne vojniku u savremenom ratu.

Engels je predviđao da će buduće armije „po svojoj masovnosti i strategijskoj pokretljivosti... raspolagati nečuvено strašnom snagom, no, isto tako i taktička pokretljivost njihovih vojnika pri vršenju izviđačke službe, u streljačkim strojevima i na bojištu, moraće da bude na mnogo višem stupnju. Vojnici će morati da postanu jači, veštiji i inteligentniji od onih koje može da dâ današnje društvo“¹³⁵. Opravdano je pretpostaviti da je došlo vreme o kome Engels govori na ovom mestu. Međutim, šta to

¹³⁵ Engels, *Izabrana vojna dela*, Beograd, 1953, str. 469.

znači da će „vojnici morati da postanu jači, veštiji i inteligentniji“? Koliko to moraju biti jači, u čemu veštiji i kako to postići — pitanja su na koja se može odgovoriti tek posle izučavanja koje obuhvata studiju, istraživanje i eksperimente. General-major P. Revenko piše da su u Sovjetskoj armiji izvršena obimna proučavanja odraza fizionomije savremenog rata na potrebu fizičke spremne vojnika. „U oružanim snagama“ — piše Revenko — „izvedeno je mnogo eksperimenata, specijalnih ispitivanja pre no što su bili određeni organizacioni putevi razvitka sporta. Više od pet godina brižljivo je izučavano iskustvo primene u jedinicama Uputstva za rad na sportskom polju“. Fizička obuka mora da odgovara zahtevima za fizičkom spremnošću vojnika u savremenom ratu i borbenoj obuci koja ga treba pripremiti za rat. „A ovi zahtevi nisu nekakva nepromenljiva veličina, oni se menjaju, proširuju, produbljuju“¹³⁶.

Ako je fizička obuka zahtevala ovakav pristup da bi se zadovoljile potrebe koje su proizašle iz fizionomije i načina vođenja savremenog rata, onda je utoliko neophodniji sličan pristup i na drugim područjima. Savremeni rat neće staviti na probu samo čovekove fizičke snage, već i psihičke i moralne. Šta bi za čoveka značila razaranja izazvana atomskim oružjem, šta uništeni gradovi; koliko bi trebalo moralnih snaga da se podnesu žrtve i da se istraje do pobeđe; koje sve nevolje rat nosi sa sobom i kako ih savladati, kako učiniti ljude otpornim, kako smelim i nepokolebljivim; šta učiniti da ih ratne strahote ne zateknu moralno i psihički nespreme? — pitanja su na koja valja tražiti odgovore sada, u miru.

Uočavajući značaj moralnog faktora, pristupilo se 1958. izučavanju ovog problema u JNA. Pošlo se od toga da ljude treba pripremiti za rat u moralnom pogledu tako što će se celovito proučavati moralni fenomen. Stalo se na stanovište da će biti najefikasnije u vojnim školama startovati sa predmetom „moral armije“ i njegovim postojanjem postići da se moralna problematika neprekidno

¹³⁶ Revenko П., *Физическая подготовка войск в современных условиях*. „Военная мысль“, 12/1962.

izučava, traže i daju odgovori na niz pitanja iz ove oblasti (a da bi se moglo na njih odgovarati, moraju se proučavati). Jer, ako je moralni faktor najznačajniji u nizu faktora borbene vrednosti armije (a to je jednodušna ocena svih vojnih teoretičara), onda on zaslužuje i traži da bude izučavan, da se vrše istraživanja i uopštavanja na području morala i da s tim budu upoznati pripadnici armije (starešine treba da neprekidno izučavaju ovu problematiku), pa i narod (u određenom stepenu i na određen način).

Međutim, posle pet godina egzistiranja ovog predmeta u školama, pojavljuju se mišljenja o tome da se on ukine. Istovremeno, na drugoj strani se ističe da ovu materiju treba proučavati i sa vojnicima, a ne samo sa starešinama. Dakle, sasvim suprotna shvatanja o istom problemu. Za ocenu opravdanosti jednog ili drugog mišljenja nije moguće polaziti od tvrdnje: predmet nije potreban, kao ni obratno. Prethodno se moraju ispitati vaspitno-obrazovne potrebe. To znači da se najpre mora utvrditi važnost problema morala armije i moralnog faktora u savremenom ratu u celini; zatim koja su to sve pitanja, poznata i još neistražena koja se ne smeju mimoći u mirnodopskoj pripremi armije; šta je od toga značajno da znaju vojnici, šta podoficiri, a šta oficiri; da li je za određene profile neophodno informativno ili dublje poznavanje ove materije; kad treba da se stiču osnovna znanja, i, najzad, da li je sadržaj i opseg ove materije takav da zahteva struktuiranje u predmet ili je moguće ovo gradivo zahvatati u nizu drugih predmeta? Tek posle svestranog izučavanja (studije literature, istraživanja, analiza, prikupljanja mišljenja, itd.), koje će proći sve ove faze, moguće je tvrditi da je predmet potreban ili nije, jer će tek tada biti moguće sagledati zašto jeste, a zašto nije.

Ovaj primer nije ni jedini, ni najmarkantniji. On samo ilustruje neodržive postupke u izboru nastavnih sadržaja i ukazuje na neophodnost izmene ovakve prakse. Mišljenja pojedinaca mogu da budu dobra, ali i ne moraju. I umesto verovanja, valja proučavati. „Odabiranje sadržaja koji ulaze u program osposobljavanja ne može se vršiti napamet niti samo prema mišljenju poznavaoa

g. D. 7

posla; ono predstavlja racionalni postupak „pretvaranja“ i „proračunavanja“ različitih jedinica (objektivne potrebe radnog mjesta, zahtevi na subjekt, sadržaji na kojima se vrše adekvatne promjene kod subjekta u skladu s radnim mjestom)¹³⁷.

Pa ni mišljenja velikog broja ljudi još ne znače punu istinu, već samo ukazuju na ono što treba ispitati. Ma koliko neposredni izvođači nastave dolaze u situaciju da cene vrednost nastavnih sadržaja, ipak oni nemaju sve potrebne elemente za svestranu ocenu. Neosporno da su mišljenja većeg broja izvođača nastave više nego indikator u kome pravcu treba tražiti rešenja, ali to nije još puna istina. Nju treba tek pronaći.

Sve to govori da je fizionomija i način vođenja rata ne samo jedan od najznačajnijih činilaca koji uslovljava vaspitno-obrazovne potrebe, već i jedan od najdelikatnijih za svestrano sagledavanje, za ocenu onih momenata koji odlučujuće utiču na potrebe, a time i na opštu koncepciju, izbor nastavnih sadržaja i konkretna rešenja vaspitno-obrazovnog rada.

Istaknuti činioци su toliko opšti, da ispoljavaju svoje dejstvo u svim slučajevima, pa se, prema tome, ne mogu nikada mimoći u procesu programiranja. Razumljivo je što se oni neće podjednako odraziti na sve slučajeve, jer oni nisu i jedini činioци i stvarni uticaj jednog može se sagledati tek u konfrontiranju sa drugima (i to ne samo opštim, već i posebnim i pojedinačnim činioциma).

Razvitak sredstava za vođenje rata doveo je do stvaranja rodova i službi opremljenih svojevrsnim sredstvima. Time je stvoreno niz posebnih područja s različitom materijalnom osnovom, različitih po nameni, načinu funkcionisanja i eksploatacije. To su, upravo, oni posebni činioци koji uslovljavaju vaspitno-obrazovne potrebe na tim područjima. Oni su isto tako značajni kao i opšti činioци, bez obzira što im je područje uticaja uže. Zbog toga se ovi činioци u procesu programiranja ne mogu mimoći niti potcenjivati. Pojava artiljerije, na primer, zahtevala je i posebno osposobljavanje ljudstva koje će je umešno upotre-

¹³⁷ Dr Martin Petančić, *Programiranje u stručnom obrazovanju*, Beograd, 1963, str. 259.

biti. Time se iz mase pešadije morao izdvojiti i posebno obučiti kadar artiljeraca. Opšti činiooci su i dalje uticali da pešadinac i artiljerac imaju određenu sumu istih znanja, veština i navika, ali i deo svojevrstnih, onih po kojima se pešak razlikuje od artiljerca.

Unutar pojedinih područja ima niz mesta koja traže posebno obučene ljude, osposobljene za određeno radno mesto. Otuda se pojavilo niz pojedinačnih činilaca koji uslovljavaju te vaspitno-obrazovne potrebe. Oni zahtevaju da se ljudi na jednakim radnim mestima jednako obuču, da se obukom osposobe za optimalan rad na tim radnim mestima. Time se pojavila specijalnost koja se po nečemu razlikuje od bilo koje druge. Ali zbog tih razlika nisu nastale istovetnosti, već su se održale unutar svakog roda i službe, kao i unutar cele armije. Svi vojnici su najpre vojnici, pa potom rodovci i najzad specijalnosti. Zbog toga je obrazovanje svih vojnika isto u opštem, a različito u konkretnom.

U teoriji je ovakav odnos jasan i nedvosmislen. Ali u praksi, u određivanju odnosa opšteg i posebnog na konkretnim sadržajima, stvari nisu ni jednostavne, ni posve jasne. Koliko treba uvažavati pojedine činioce, u kojoj meri oni utiču na vaspitno-obrazovne potrebe, na osnovu čega meriti njihov uticaj, kako oceniti njihov međusobni odnos, itd. — pitanja su na koja nije lako odgovoriti.

Ističući neophodnost sagledavanja opštih, posebnih i pojedinačnih činilaca vaspitno-obrazovnih potreba, ne daje se prioritet pojedinim činiocima i redosled njihovog značaja. Upravo jedni bez drugih ne mogu, oni se međusobno uslovljavaju i tek zajedno čine osmišljenu celinu. Stoga na putu ispitivanja vaspitno-obrazovnih potreba treba utvrditi minimume kako opšteg i posebnog, tako i potrebe konkretnog radnog mesta. Tek tada će biti moguće prići oceni drugih faktora koji uslovljavaju izbor nastavnih sadržaja kao što su: subjektivni faktor, opšti uslovi, profil vaspitanja i obrazovanja, mesto i vrednost pojedinih nastavnih sadržaja, itd.

Uticaj ovih objektivnih činilaca (na izbor nastavnih sadržaja) pojavljuje se u svim sredinama vaspitno-obrazovne delatnosti, pri čemu svaka sredina ispoljava svoje

posebnosti. Ipak ima više ili manje sličnosti između pojedinih sredina. U tom pogledu za armiju su od izvanrednog značaja iskustva u stručnom obrazovanju upravo ocene uticaja pojedinih činilaca na opšte i stručno obrazovanje. Zato, ne potcenjujući tradiciju, biće potrebno okretati se više ka društvu, vaspitno-obrazovnim institucijama van armije, tražeći kod njih puteve rešavanja i za mnoge vaspitno-obrazovne probleme u armiji.

Ocena subjektivnog faktora

Utvrđivanje vaspitno-obrazovnih potreba je samo jedna strana problema koncipiranja nastavnog rada i izbora nastavnih sadržaja. Neophodno je sagledati i mogućnosti realizovanja ovih potreba. Subjektivni faktor upravo uslovljava ne samo vaspitno-obrazovne potrebe, već i mogućnosti. „Želimo li komponirati adekvatan program obrazovanja i odgoja, neophodno je poznavanje subjekata obrazovne aktivnosti, tj. čoveka s njegovim prethodnim znanjem, sposobnostima, mogućnostima i općim afinitetom za proces obrazovanja, da bi se mogli ostvariti određeni obrazovni ciljevi i zadaci koje pred obrazovnu ustanovu postavljaju društvene i individualne potrebe“¹³⁸.

Subjektivni faktor u armiji vrlo je složen. Subjektivni uticaji dolaze od lica koja vrše izbor nastavnih sadržaja, nastavnika koji realizuju te sadržaje, kao i lica za koje se određuju nastavni sadržaji. Starešine određuju nastavne sadržaje, oni su izvršioc i — nastavnici, koji ih realizuju, a postavljaju se i u ulozi onih za koje se određuju nastavni sadržaji. Vojnici i pitomci su uvek u ulozi onih za koje se određuju ovi sadržaji.

Uticaj onih koji određuju nastavne sadržaje je vrlo velik i najčešće veći nego što je to objektivno neophodno. Oni ispituju i cene sve faktore, pa ukoliko se manje oslanjaju na objektivne pokazatelje, ukoliko manje uvažavaju faktore koji bi trebalo da ispolje svoj uticaj na nastavne sadržaje. Ukoliko sve one faktore ne izučavaju svestrano i metodološki ispravno, utoliko će biti više prisiljeni da

¹³⁸ Dr Mihajlo Ogrizović, *Problemi andragogije*, Zagreb, 1963, str. 174.

mnoga pitanja nastavnog plana i programa odmeravaju na osnovu vlastitih ubedenja. Ova, međutim, mogu, više ili manje, odražavati objektivne potrebe i mogućnosti. U tome, upravo, leži potreba za poznavanjem metodologije programiranja i pridržavanja osnovnih zahteva koji se postavljaju u tome radu. Nisu retki slučajevi da pojedini organi dobiju zadatak da sastave program u vremenu koje ne dozvoljava ni ozbiljno razmišljanje, a kamoli istraživanje i studiju. A takva praksa može radati samo loše programe i sve posledice koje iz toga proizlaze. Zato je neophodno istaći odgovornost i ulogu onih koji vrše izbor nastavnih sadržaja. Oni su odgovorni i obavezni da odgo-varajućom metodologijom koja omogućuje svestrano, objektivno sagledavanje potreba i mogućnosti, dođu do adekvatnih nastavnih sadržaja.

Mogućnosti su uslovljene u prvom redu onima za koje se vrši izbor nastavnih sadržaja. Potrebe mogu da ostanu samo želje, ako oni koji treba da ovladaju svim onim što je programom predviđeno nisu, iz bilo kojih razloga, u stanju da to ostvare. Stoga treba utvrditi jesu li njihove mogućnosti, s obzirom na prethodna znanja i sposobnosti, takve da omogućuju savladavanje predviđenog, odnosno odmeriti zahteve prema tim mogućnostima. Isto tako, ne sme se zanemariti i spremnost na trud, želja za uspehom i stepen motivisanosti.

Da bi se sagledale mogućnosti onih za koje treba odmeriti programske zahteve neophodni su mnogi podaci (o školskoj spremi, zanimanju, poznavanju jezika, itd.), ali i posebna ispitivanja iz kojih će se dobiti podaci koji se ne mogu sagledati iz dokumenata s kojima ovi dolaze u armiju. Takva ispitivanja će pokazati stvarna znanja (opšta i posebna) s kojima pojedinci raspolažu, pokazaće njihove startne mogućnosti. No, „činjenica je da se još ni približno dovoljno ne sprovode istraživanja koja bi imala za cilj da se utvrde ta znanja i sposobnosti (vojnika prilikom dolaska u armiju — Z. K.). Do sada su se nastojanja ograničila uglavnom na analize ličnih iskustava pojedina i uvid koji su oni u tom pogledu ostvarili ili, pak, na prikupljanje nekih osnovnih podataka o određenoj kategoriji vojnika. Šire i pomoću objektivnih instrumenata

ispitivane su mogućnosti vojnika jedino u oblasti političke nastave, zatim u pogledu pismenosti i radi izbora za neke specifične dužnosti u armiji¹³⁹.

Već prva analiza osnovnih podataka koji se vode o mladićima pre njihovog dolaska u vojsku ukazala bi na izvesne praznine koje bi trebalo dopuniti i istakla potrebu švestranijeg sagledavanja određene populacije, da bi zahtevi postavljeni nastavnim programom bili u skladu s njihovim mogućnostima. Podaci s kojima vojnik dolazi u vojsku govore o školskoj spremi, socijalnom poreklu i nacionalnoj pripadnosti. Ovo je nedovoljno, jer oni sami po sebi, ne govore mnogo ili ne toliko koliko je u ovom slučaju potrebno.

Tačno je da školska sprema upućuje na određen nivo opšteg obrazovanja, ali je to samo prosek znanja koja je trebalo da omladinci imaju kada su završili odgovarajuću školu. Za starešine su, međutim, značajna znanja koja imaju regruti, a to znači u momentu dolaska u vojsku, jer s ovim znanjima oni počinju da uče po programu vojnog obrazovanja.

Ispitivanje izvršeno 1961. i 1962. sa svim regrutima koji imaju 4 razreda osnovne škole i manje, pokazalo je da se stanje pismenosti ne poklapa sa školskom spremom¹⁴⁰. Znatno je broj nepismenih među onima koji bi

¹³⁹ Ilija Mrmak, potpukovnik, *Metodologija izrade nastavnih planova i programa „Vojno delo“ 10—11/1962.*

¹⁴⁰ *Pismenost omladinaca s obzirom na školsku spremu*

Školska sprema	Ukupno	Došlih u vojsku 1961.		Došlih u vojsku 1962.	
		pismenih	nepismenih	pismenih	nepismenih
	%	%	%	%	%
4 razreda	100	83,5	16,5	86,0	13,5
3 razreda	100	50,9	49,1	55,1	44,9
2 razreda	100	30,4	69,6	34,7	65,3
1 razred	100	20,1	79,9	14,9	85,1
Sa tečajem	100	31,1	68,9	24,1	75,9
Samouka	100	25,0	75,0	21,3	78,7
Ukupno	100	78,0	22,0	81,1	18,9

Ispitivanje je izvršeno testom AP—30/30 u svim jedinicama JNA u toku 1961. i 1962. god. Podaci su objavljeni u publikaciji *Ispitivanje pismenosti u Jugoslovenskoj narodnoj armiji*. Beograd, 1963. god.

prema školskim svedočanstvima trebalo da budu pismeni. To znači da je i nivo opšteg obrazovanja niži nego što bi se moglo zaključiti po podacima o školskoj spremi. A za odmeravanje zahteva značajno je stvarno stanje, koje se moglo dobiti samo merenjem. No, ne radi se samo o opštem nivou (proseku), već i o pojedinim kategorijama, koje su ne samo različitih mogućnosti u odnosu na ceo nastavni program, već i prema pojedinim njegovim delovima. Tako, na primer, ispitivanjem je utvrđeno da je vojnicima sa višom školskom spremom lakša politička nastava od taktičke i strojeve obuke, dok je situacija kod vojnika sa nižom školskom spremom obrnuta. Reč je u stvari o odnosu prema teorijskoj i praktičnoj nastavi. Ne ispitujući dalje ovu pojavu, koja je značajna, pre svega, sa stanovišta postavljanja nastavnog procesa, valja je uočiti i pri izboru nastavnih sadržaja i posebno pri odmeravanju vremena neophodnog za njihovo savladavanje.

Pored utvrđivanja nivoa opšteg, značajno je utvrditi i posebna znanja, ona koja su naročito značajna za ovladavanje novim gradivom neophodnim za odgovarajuću funkciju. U tom smislu valjalo bi ispitati stečena znanja na predvojničkoj obuci¹⁴¹. Sigurno je da ova obuka daje određene rezultate, koje bi trebalo uvažavati i oslanjati se na njih. Drugo je pitanje kakve bi reperkusije izazvalo uvažavanje rezultata predvojničke obuke na odmeravanje programskih zahteva i njihovu realizaciju, ali pre nego što se ma šta može preduzimati, potrebna je ocena koja nije rezultat utisaka, već ispitivanja merenja objektivnim merilima. Ovakva ispitivanja bi bila potrebna i neposrednim

¹⁴¹ Ispitivanje izvršeno 1963. godine, mada daje samo subjektivnu ocenu pitomaca o tome koliko im je predvojnička obuka pomogla u savladavanju obuke u školi (akademiji) ipak ukazuje na činjenicu preko koje se ne može prelaziti. 11,2% pitomaca vojnih akademija i 12,8% iz škola za rezervne oficire izjavilo je da im predvojnička obuka nije koristila, oko 44% da im je malo pomogla u savladavanju obuke u školi, a oko 44% je izjavilo da im je dosta koristila. Njihove starešine, međutim, imaju lošije mišljenje o ovim znanjima pitomaca, pa na pitanje „koliko su znanja pitomaca stečena na predvojničkoj obuci bila korisna za početnu obuku u školi“ odgovaraju: dosta — 9%, malo — 74%, nimalo — 13% i nije mi poznato — 4%, *Prilagodavanje pitomaca na život u armiji* Uprava za MPV, 1965.

starešinama — izvođačima nastave i onima koji postavljaju zahteve formulišući vaspitno-obrazovne sadržaje. Prvima, da bi mogli realnije postaviti nastavni proces, a drugima — da realnije izvrše izbor nastavnih sadržaja i odmere njihov opseg i dubinu.

Detaljnije i objektivnije su ispitana prethodna znanja, tj. znanja sa kojima vojnici dolaze u vojsku i njihova postignuća tokom boravka u armiji, samo iz oblasti političke nastave¹⁴². Cilj ispitivanja, pre svega, bio je da se objektivnim merilima utvrde rezultati ovladavanja programa političkog obrazovanja vojnika, a posebno i realnost programskih zahteva.

Rezultati ispitivanja pokazuju da su pojedine kategorije vojnika nejednako napredovale u savlađivanju programa političkog obrazovanja (zahteve programa najbolje

¹⁴² Ispitivanja su izvršena u toku 1959. god. pomoću testa AZ 67/130 na uzorku od 1.000 regruta i 1.000 starih vojnika. Ispitivanjem su obuhvaćeni vojnici sa 4 razreda i 4—8 razreda osnovne škole ili neke druge njoj ravne škole. Ove dve kategorije su 1957. god. obuhvatale 88% celokupnog vojničkog sastava (od tih podataka se pošlo), pa su stoga predstavljale onu masu prema kojoj je trebalo da se orijentiše program. Ispitivani su samo vojnici sa srpskohrvatskog jezičkog područja, koji su činili 76% vojničke mase.

Maksimalno mogući broj poena bio je 130. Rezultati ispitivanja starih i novih vojnika ukupno i po kategorijama su bili sledeći:

U z o r a k	Stari		Novi	
	Sv*	σ^{**}	Sv*	σ^{**}
Pokazatelji				
Ukupno	79,73	24,50	45,95	24,92
Sa 4 r. os. šk.	73,99	23,87	38,30	19,39
Sa 5—8 razreda	96,18	17,50	66,30	25,55
Zemljoradnici	73,99	24,43	37,38	19,67
Radnici	85,89	23,24	55,26	26,18

* Srednja vrednost.

** Standardna devijacija, tj. rasturanje bodova oko srednje vrednosti.

Elaborat Uprave za MPV, Rezultati provere znanja vojnika po testu AZ 67/130.

je realizovala kategorija sa 5—8 razreda škole). Pri tome je značajno da se i unutar pojedinih kategorija vršila diferencijacija, pa se, na primer, kategorija vojnika sa 4 razreda raspršila u odnosu na ujednačenost znanja tokom savladavanja programa političkog obrazovanja u armiji (što pokazuju indeksi standardne devijacije). Na ovu pojavu mogla su da utiču dva faktora: težina programskih zahteva i neadekvatnost nivoa nastave.

Razumljivo je da je problem, koji je uzrokovan prvim faktorom, lakše rešiti, pa je, shodno tome, iza ovog ispitivanja sledila izrada novog programa političkog obrazovanja vojnika, koji je znatno umanjio zahteve u odnosu na prethodni. Da li su novi zahtevi realni trebalo bi ispitati i to ne samo merenjem znanja, već i merenjem uticanja mnogih faktora na ovakve ili onakve rezultate. Tek tada bi mogli sigurno tvrditi koliko su programski zahtevi realni, a koliki je udeo drugih faktora u određenim rezultatima. Ovu pretpostavku potvrdilo je ispitivanje izvršeno 1964. god. (koje je metodološki bilo jednako onom pet godina ranije) u kome se pokazalo, mada manje, ponovno neravnomerno napredovanje, ne samo između kategorija, već i unutar pojedinih kategorija¹⁴³. Očito je da težina

¹⁴³ Rezultati ispitivanja društveno-političkih znanja vojnika 1964. god.

(Maksimalno mogući broj bodova po testu iznosio je 250)

Uzorak	Stari vojnici		Novi vojnici	
	Sv*	σ^{**}	Sv*	σ^{**}
Ukupno	153,30	47,19	120,70	53,57
4 raz. osn. šk.	114,95	43,42	71,75	36,20
5—7 razreda	144,45	44,72	94,47	41,18
8 razreda	169,45	33,82	129,08	40,05
Nepotpuna sred.	180,72	30,77	158,90	33,30
Srednja	207,00	24,75	191,25	26,89

* Srednja vrednost.

** Standardna devijacija, tj. rasturanje bodova oko srednje vrednosti.

Publikacija Uprave za MPV, *Društveno-politička znanja vojnika*, 1965)

programa nije bila jedini faktor neravnomernog napredovanja, već, pre svega, činjenica da frontalna nastava (koja je dominantna u praksi političkog rada) u heterogenoj nastavnoj grupi ne može odgovarati svim kategorijama.

Sve to govori o tome da izbor nastavnih sadržaja nije posao koji se skida s dnevnog reda onog momenta kada je izrađen program, već da se radi o permanentnom procesu u kome je izrada programa samo etapa, koja je usledila posle studijsko-istraživačkog rada, koji će se opet nastaviti u toku realizacije novih nastavnih sadržaja.

Pa i najoptimalnije ispitivanje subjekata nastave ne daje rezultate za duži period, jer se ovi menjaju u pozitivnom smislu (povećava im se nivo obrazovanja, kulture, saznanja u celini, itd.). To zahteva češća ispitivanja, radi praćenja ovih izmena. Svakako, ove izmene moraju naći odraza u celokupnom vaspitno-obrazovnom radu, pa i u programskim zahtevima.

Neosporno je da izmene vojničke mase u pozitivnom smislu olakšavaju savladavanje programskih zahteva, što stvara objektivno povoljnije uslove i time dovodi do neprekidnog porasta rezultata nastave. To je, međutim, tačno samo do izvesne mere. Napredak će se ostvariti ako se programski zahtevi neprekidno prilagođavaju onome kome su namenjeni, ako zahtevi rastu sa porastom njihovih mogućnosti. Ukoliko su programski zahtevi ispod mogućnosti onih kojima su namenjeni, neće od njih zahtevati potreban nivo naprezanja (rada), što će dovesti do njihovog pasiviziranja, a time i do slabijih rezultata. Obrnuto, povećavajući zahteve brže od porasta mogućnosti, stvoriće se otpor prema nastavi, s jedne, i dovešće do formalizma u znanjima, s druge strane, što će znatno umanjiti rezultate nastave. Najoptimalniji rezultati, znači, mogući su kada su usklađeni zahtevi sa mogućnostima.

Puna ocena mogućnosti proseka učenika (vojnika, pitomaca) mogućna je samo kod relativno ujednačenog nivoa obrazovne grupe. Međutim, kod heterogenih, kao što je slučaj sa vojnicima, odstupanja od proseka su velika (jer, prosek može da bude, na primer, osmogodišnja škola, a unutar grupe mogu se nalaziti kategorije vojnika od nepismenih do fakultetski obrazovanih). Apstraktno niveli-

ranje, koje uzima u obzir samo prosek, odraziće se negativno na tok i rezultate nastave. U ovakvim slučajevima moguće je odrediti više nivoa programskih zahteva, pa bi se i nastava održavala na više nivoa. Ovo, međutim, izaziva teškoće organizacione prirode, jer za više grupa unutar jedne jedinice treba više nastavnika, više učionica, otežane su kolektivne pripreme nastavnika, itd. Nije za potcenjivanje i mogućnost iskrsavanja problema moralno-političke prirode, zbog odvajanja vojnika unutar jedne jedinice. Pored toga u nekim delovima nastave takva odvajanja nisu ni mogućna.

Moguće je odrediti jedinstvene programske zahteve, pa rešenja tražiti unutar nastavnog procesa koji se odvija sa heterogenim nastavnim grupama. Ovakav slučaj zahteva od nastavnika veliku nastavničku umešnost i neprekidan trud da nastavu učini privlačnom za svakog i da u nastavi održi visok nivo aktivnosti svih.

No, za bilo koje rešenje neophodno je ispitivati mogućnosti svih obrazovnih kategorija, da bi se moglo oceniti šta se može očekivati od koje kategorije, s obzirom na njene mogućnosti i način organizovanja nastavnog vaspitno-obrazovnog rada.

Porast opšteg obrazovanja uslovljava ne samo porast mogućnosti, već i potreba vojnika. Ne radi se o uvećavanju programskih zahteva, već o izmeni njegovih sadržaja i strukture. Nema potrebe unositi u program ili davati znatnije mesto sadržajima koji su za viši nivo obrazovanja poznati ili su toliko elementarni (mada novi) da će ih vojnici brzo savladati. Moraju se više isticati problemi u gradivu, a tempo prelaženja gradiva da bude podešen mogućnostima vojnika. Nivo nastave mora da raste sa nivoom obrazovanja vojnika. A to se mora odraziti već u koncipiranju nastave i izboru nastavnih sadržaja.

Najzad, neprekidno rastu i potrebe armije, zbog novih sredstava i izmena u načinu ratovanja. Štaviše, ovaj porast je brži od porasta proseka obrazovanja vojnika. Pojava atomskih sredstava nametnula je sasvim nove sadržaje koje vojnici moraju savladati u procesu obuke, dok je istovremeno malo zastareloga koje treba odbaciti. To je dovelo do uvećavanja programskih zahteva. Koliko je to

uvećanje, u kakvom je odnosu sa porastom nivoa obrazovanja vojnika, kakve reperkusije izaziva na ostale nastavne sadržaje, itd. — pitanja su na koja se neprekidno moraju davati odgovori, jer je usklađivanje potreba i mogućnosti permanentan proces.

U subjektivne faktore spada i nastavnički kadar, čiji je zadatak da realizuje (sa vojnicima i pitomcima) ono što je programom predviđeno. Jer, mogućnosti savladavanja određenog gradiva ne zavise samo od onih koji treba da nauče, već i od onih koji posreduju, na odgovarajući način, između gradiva i učenika. Intencija savremene nastave da aktivira učenika, da on od objekta postane subjekt nastavnog procesa, može se realizovati ako nastavnički kadar bude ne samo voljan, već i sposoban za ulogu koja mu je u tome namenjena. A od rešenja ovog problema umnogome zavisi koliko će i kako učenik savladati nastavno gradivo. Dakle, intenzitet i efikasnost nastave zavise u velikoj meri od nastavnika, pa će otuda kvalitet nastavničkog kadra uticati i na odmeravanje programskih zahteva.

Znatne razlike u kvalitetu nastavničkog kadra zahtevaju veće preciziranje programskih zahteva, veće usmeravanje na opseg i dubinu nastavnog gradiva. Određenije izražavanje programskih zahteva više odgovara neujednačenom nastavničkom kadru, jer ih više usmerava na bitno, na težišne momente. U vanredno širokom području, u materiji za koju i sami nemaju sistematskog šireg obrazovanja, u uslovima kada im se određeno gradivo pojavljuje samo kao jedna tema u mnoštvu raznovrsne nastavne materije, pojedini nastavnici se mogu izgubiti, predugo se zadržati na jednom (na onom što bolje znaju, za što imaju više priručnog materijala), a zapostaviti drugo, možda značajnije za ostvarenje postavljenog cilja. Sigurno je da se taj problem ne pojavljuje tako oštro kod predmetnih nastavnika, koji poznaju svoj predmet, koji su u stanju da sami cene vrednost pojedinih momenata u mnoštvu činjenica, da ekonomišu vremenom, itd.

Sve to govori o tome koliko je u izboru nastavnih sadržaja i izražavanju programskih zahteva značajno imati u vidu nastavnički kadar koji treba da realizuje ono što je planom i programom predviđeno. U nepovoljnim uslo-

vima, ne moraju se smanjivati programski zahtevi, već se rešenja mogu tražiti u načinu izražavanja zahteva, udžbeničkom materijalu, dodatnim merama na osposobljavanju nastavničkog kadra, posebnim sistemom priprema za nastavu (ili samo određene teme), dakle, nizom mera, koje ne idu za snižavanjem nivoa nastave, već podizanjem nastavnika na nivo nastavnih potreba.

Problem ocene subjektivnog faktora jeste, dakle, pre svega problem odmeravanja mogućnosti učenika i nastavnika i usklađivanja tih mogućnosti sa vaspitno-obrazovnim potrebama. Složenost ovog problema ukazuje da se on ne može rešavati oslanjajući se na rutinu, već studijsko-istraživačkim radom zasnovanim na odgovarajućoj metodologiji.

Uticaj opštih uslova i mogućnosti

Kako se nastavni proces odvija u određenom prostoru i vremenu, u određenim uslovima, to se realnost obrazovnih zahteva ne može obezbediti bez ocene ovih uslova i njima determinisanih mogućnosti. Od toga da li i koliko ovi uslovi deluju pozitivno ili negativno zavisi mogućnost realizovanja programskih zahteva, a to znači da se ovi zahtevi moraju dovesti u sklad sa uslovima vaspitno-obrazovnog rada.

U značajne faktore ove vrste spada vreme za koje treba ovladati predviđenim gradivom i osposobiti se za određenu funkciju. No, vreme za izvođenje obuke ne zavisi samo od potreba savladavanja određenog gradiva, već i od drugih činilaca. I dok se potrebe za znanjima i umenjima neprekidno uvećavaju i tako traži povećavanje vremena za njihovo savladavanje, dotle mnogi drugi činioci zahtevaju skraćivanje vremena trajanja nastavnog procesa. Za to je neophodno ispitivati odnos vremena trajanja nastave i opsega nastavnog gradiva, ne dozvoljavajući pri tom unapred data i na prvi pogled prihvatljiva rešenja, već ceneći šta se dobija na jednoj, a gubi na drugoj strani.

Odlučujući uticaj drugih (ne nastavnih) faktora na dužinu trajanja obuke negativno se odražava i na sam nastavni proces. Ako je vreme jednog ciklusa obuke mnogo kraće od roka služenja u kadru, onda se ponavlja već jednom pređeno gradivo (i to isto onako kako se radilo prvi put), ili se predviđeno gradivo razvlači na okvire raspoloživog vremena, ili se u programu gomilaju sadržaji koji nisu neophodni i proširuju se i preko granica onog što je nužno vojnicima sa stanovišta njihovog osposobljavanja za rat.

Ponavljanje već jednom pređenog gradiva ne mora da bude uzrokovano preobilnim vremenom, već i drugim činiocima, kao, na primer, nemogućnošću odvajanja starih vojnika od novih i posebnog rada s njima na novom gradivu, ili potrebom proširivanja i produbljivanja starog gradiva, koje često ima opravdanja.

Iz razlike uzroka ponavljanja već jednom pređenog gradiva pojaviće se razlike u nastavnim postupcima, što mora biti vidno već u planu i programu kao zahtev i orijentacija. Ne sme se dozvoliti ponavljanje gradiva isto onako kako se radilo prvi put, jer to ne samo da utiče na pasivan stav onog koji treba da ovlada tim gradivom, na pojavu dosade, pa čak i otpora prema takvoj nastavi, već stvara kod nastavnika uverenje da ne mora do kraja preći i da se ne mora potpuno ovladati nastavnim gradivom prvi put. Time se ne ispunjavaju osnovni didaktički zahtevi za tok i rezultate nastave. No, isto tako razvlačenje gradiva na okvire raspoloživog vremena dovodi do pasiviziranja učenika (jer ne zahteva potreban napor i ne dovodi do konstantnih novih spoznaja) i do neefikasnosti nastave. Zato vreme i obim gradiva moraju biti usklađeni, a nužna ponavljanja, proširivanja i produbljivanja gradiva treba da se izvode na način koji mobilise snage onih koji treba da ovladaju ovim gradivom.

Neusklađenost nastavnog gradiva i vremena potrebnog za njegovo savladavanje može da bude izraženo i u preobilnom gradivu u odnosu na raspoloživo vreme. Preobilni programi ometaju normalno odvijanje nastavnog procesa i najčešće rađaju pojavu didaktičkog materijalizma i posledice koje proizlaze iz ovog.

Uz pretpostavku da je ukupno vreme trajanja nastave objektivno dato, potrebno je oceniti uticaj ovoga na, u prvom redu, opseg nastavnog gradiva. Pri tome nije dovoljno ceniti samo potrebno vreme za prelaženje nastavnog gradiva, već i vreme neophodno za druge radnje i postupke bez kojih bi nastavni proces bio nepotpun i neefikasan (na primer, utvrđivanje postignutih rezultata, sistematsko praćenje uspeha itd.)¹⁴⁴. Približan proračun vremena za sve ovo mogućan je samo ako se ocene svi postupci koji se normalno preduzimaju u nastavnom procesu i ako se poznaje tehnika ovih postupaka i vreme koje ona zahteva (na primer, usmeno proveravanje znanja, pismeni zadaci, proveravanje stečenih veština, upotreba raznih testova, itd.).

Usklađivanje opsega nastavnog gradiva sa raspoloživim vremenom moguće je razmatrati sa stanovišta ukupnog gradiva ili odnosa pojedinih predmeta i oblasti (međuraspodele). Iz zaključaka da je projektovano gradivo preobimno ne može se prići proporcionalnom skraćivanju, ili skraćivanju po dogovoru sa zainteresovanim organima i nastavnicima, jer se na taj način ne sagledava ukupnost obrazovnih potreba, pa se ne mogu doneti pravilne ocene raspodele vremena. Još je pogrešnija praksa „pogađanja“ oko vremena, koja se svodi na borbu za časove. Ako u odlučivanju o raspodeli vremena po predmetima učestvuju samo ljudi koji su zainteresovani za „svoje“ predmete, tj. oblasti u čijem se domenu kreće njihova profesionalna delatnost, bez istovremenog razmatranja celokupnih obra-

¹⁴⁴ Ispitivanje izvršeno u nekim vojnim školama 1962. god. pokazuje da upravo preobimno gradivo onemogućava normalan tok nastave. 77% ispitanih nastavnika i 81% ispitanih oficira iz nastavnih organa istaklo je da obimnost programa u odnosu na raspoloživo vreme predstavlja najveću teškoću za realno ocenjivanje. Zbog toga se često uvodni deo časa, koji ima sasvim određenu didaktičku namenu, koristi za propitivanje, što ne samo šteti atmosferi na času, već dovodi u pitanje i realnost takvog utvrđivanja postignutog uspeha (jer je vreme kratko, ispituje se samo najvažnije gradivo, način ispitivanja je jednostran, itd.).

Detaljnije o ovome može se videti u publikaciji Uprave za MPV, *Ocenjivanje u vojnim školama*, 1964. god.

zovnih potreba, oni iz profesionalne opterećenosti ne mogu biti objektivni prema svim sadržajima¹⁴⁵.

Mada iskustvo oficira iz jedinica daje dosta mogućnosti za objektivnu ocenu koje predmete, u nedostatku vremena, treba skraćivati, bilo bi pogrešno polaziti samo od njihovog mišljenja. I mišljenje predmetnih nastavnika biće korisno u prvom redu zbog ukazivanja na značajne nastavne sadržaje. Svakako, bilo bi potrebno dobiti mišljenje i starešina koji nisu neposredni izvođači nastave, ali im pozicija sa koje prate nastavu u jedinicama omogućuje da uočavaju potrebe za odgovarajućim sadržajima. No, sve ovo može da bude samo jedan od nužnih puteva u oceni vrednosti i neophodnosti pojedinih nastavnih sadržaja.

Potpun odgovor, međutim, na pitanje gde vršiti skraćivanje, zbog ograničenja u vremenu, može se dobiti tek posle ispitivanja svih faktora koji mogu da ukažu na ono što je neophodno da bude u okviru nastavnih sadržaja i da osvetle kako celinu, tako i pojedine delove (nastavne celine) i njihov međusobni odnos. Bez sveobuhvatnosti, iscrpnosti, studioznosti i odgovarajuće metodologije nije moguće rešiti problem ograničenog vremena i obimnih sadržaja, kao ni obrnuto, obilnog vremena i ograničenih sadržaja.

Na izbor nastavnih sadržaja utiču i materijalni uslovi u kojima se izvodi nastava, mada njihov uticaj ne mora da bude presudan, ne mogu se ni zanemariti. Očito uslovi izvođenja, na primer, taktičke obuke zimi i leti nisu isti, pa će stoga i zahtevi u zimskom periodu biti smanjeni. Dovoljan i pogodno rešen učionički prostor omogućuje optimalne uslove za izvođenje nastave i obratno, neuslovne prostorije usporavaju tempo rada i primenu ra-

¹⁴⁵ Ispitujući nastavnike škola o tome da li u sadašnjim sadržajima njihovih predmeta treba vršiti izmene, dobijena su mišljenja koja odražavaju prenaplašavanje značaja svakog predmeta od strane predmetnog nastavnika. Iako ih, kako se vidi iz prethodnih podataka, 77% ističe da je program u celini preobiman u odnosu na broj časova, ovog puta većina smatra da njihove predmete treba dopuniti, a ne skratiti.

Detaljnije o ovome u publikaciji Uprave za MPV, *Prilagodavanje pitomaca i mladih starešina na život u armiji*, 1965. god.

znovrskih metoda i oblika. Kada se nastava izvodi po spavaćim sobama, hodnicima, trpezarijama, garažama i sl., kada su nastavne grupe prevelike, ne može se računati sa normalnom efikasnošću nastave. Ukoliko je tempo rada sporiji, utoliko je potrebno više vremena za savlađivanje određenog nastavnog gradiva, pa ako su potrebna znanja najvažniji faktor, biće potrebno produžiti vreme obrade odnosnog gradiva. U protivnom moraće se smanjiti programski zahtevi.

Slično je i sa vežbalištima i strelištima kao mestima na kojima se izvodi velik deo obuke. Situacija u ovom pogledu nije jednaka kod svih jedinica, ali je neophodno utvrditi uslove najbrojnijih slučajeva, njihov odraz na tempo obuke i prema njima odmeravati zahteve.

Kod obuke u rukovanju određenom tehnikom vrlo je značajno sa koliko se sredstava raspolaže u odnosu na broj vojnika. Nije svejedno, na primer, u obuci vozača koliko će vojnika doći na jedno vozilo. Od toga će zavisiati tempo i kvalitet obuke. Pa ukoliko su određena dostignuća odlučujući faktor, vreme trajanja obuke će se podešavati, pored ostalog, i u skladu sa materijalnim obezbeđenjem.

U nekim granama, kao na primer u obuci letačkog i tehničkog kadra u vazduhoplovstvu postoje posebno izrađena sredstva obuke koja omogućuju maksimalni efekat razumevanja funkcionisanja i savladavanja najkomplikovanije tehnike (npr. funkcionisanje uljne instalacije na motoru i avionu tako je vidno da omogućuje brzo shvatanje njenog sistema funkcionisanja — a to je u ovom slučaju najbitnije — i bez mnogo teorije, a to je ušteda u vremenu). Suprotno ovome, ima slučajeva da se neka sredstva moraju izučavati samo teorijski. Ovo se mora imati u vidu u procesu programiranja.

Na izbor i posebno na raspored i strukturu nastavnih sadržaja utiču i momenti koji rezultiraju iz potrebe neprekidne borbene gotovosti jedinica. Period od dolaska regruta do njihove osposobljenosti da mogu biti upotrebljeni u borbi vrlo je osetljiv za svaku jedinicu. Zbog toga se postavlja pitanje koliko će vremena biti potrebno da novi regruti budu osposobljeni za borbenu upotrebu. Rešenje ovog problema mnoge armije nalaze u podeli obuke

po fazama, pri čemu se u prvoj fazi tzv. opšte obuke vojnici obučavaju u „osnovnim opštevojnim znanjima“ (upotreba ličnog naoružanja, najnužnije znanje iz taktičke obuke i vojničkih dužnosti). Na taj način se vojnik osposobljava da može, u slučaju potrebe, koliko koliko uspešno voditi borbu u sastavu svoje jedinice i samostalno.

Ovim je rešen problem brzog osposobljavanja jedinica za eventualnu upotrebu. Ma koliko to obučavanje bilo nedovoljno sa stanovišta potreba savremenog rata, ipak su jedinice brzo osposobljene za upotrebu (mada se problem neprekidne osposobljenosti jedinica ne rešava samo ovim načinom). U sledećim fazama obuke se detaljnije, šire i dublje izučava ne samo novo, već i ono što je jednom pređeno u prvoj fazi. Ovo stvara teškoće sa stanovišta interesovanja i aktivnosti vojnika u obuci, kao i odnosa opšte i stručne obuke.

Kod onog gradiva koje se ponavlja, pa makar i prošireno i produbljeno, postoji uvek opasnost da će dezinteresovati vojnike, stvoriti osećaj „tapkanja u mestu“ i time demobilisati snage vojnika na savladavanju nastavnog gradiva.

Ovaj problem posebno je značajan u sistemu škola. On se u vojsci pojavljuje slično kao i u građanstvu. Ako osmogodišnja škola daje određen nivo znanja iz pojedinih oblasti, srednja škola mora da računa s tim kao sa gotovom činjenicom. Već jednom pređeno gradivo ne bi se smelo pojavljivati u istom obimu i dubini na višem stepnju školovanja.

Jugoslovenska armija imala je specifičnu situaciju u tom pogledu posle rata. Skoro celokupan starešinski kadar nije imao vojne škole. U posleratnom periodu nije bilo moguće normalno školovanje u nekoliko nivoa, već su mnoge starešine imale mogućnost da završe samo jednu školu i to na različitim nivoima, dok su neki završili po dve i tri. Zbog toga je svaka škola morala da počne nekoliko od početka. Za one starešine kojima je to bila prva škola, ovakav program bio je pogodan, ali za one koji su imali prilike da pohađaju dve ili tri škole, dobar deo gradiva se ponavljao.

Objektivne teškoće posleratnog perioda su prošle, mada se ne može reći da su savladane i sve njegove slabosti. Sada se već mora voditi računa o onome šta se učilo pre a šta će se učiti posle, da bi obrazovanje u određenoj školi moglo da bude etapa u sistemu celokupnog školstva. Ujednačen nivo obrazovanja, kao preduslov doslednog sprovođenja ove politike, neće nikad biti idealan.

Postoje razni uzroci pojave neujednačenog nivoa. Tako, na primer, u škole za aktivne podoficire dolaze omladinci sa završenom osmogodišnjom školom, kod kojih se pojavljuju veće razlike u znanjima, s obzirom na lokaciju škole, tj. da li su završili osmogodišnju školu na selu ili u gradu, jer su znatne razlike u kvalitetu ovih škola. Ako se ove razlike zanemare u programiranju, dolazi do poteškoća u nastavnom procesu, naročito u početku.

Još veću poteškoću predstavlja izbor nastavnih sadržaja i celokupne organizacije rada za pitomce vojne akademije, koji su, posle završene podoficirske škole i boravka u jedinicama od nekoliko godina kao aktivni podoficiri, primljeni u vojne akademije. Neosporno je da su oni stekli određena opšta vojna i stručna znanja u podoficirskim školama i dalje ih širili u praksi tokom boravka u jedinicama. U tom pogledu imaju znatnu prednost nad pitomcima iz građanstva. Međutim, oni imaju samo osmogodišnju školu, dok pitomci iz građanstva imaju srednju školu, pa su razlike u nivou opšteg obrazovanja neosporne. Ove razlike u obrazovanju moraju se uvažavati, mada je teško naći najadekvatnija rešenja kojima bi se rešili svi problemi nastali na ovim razlikama.

Ovi primeri ukazuju da pri programiranju valja imati u vidu ono što se učilo pre, kao i ono što će se učiti posle. To pitanje je značajno iz tri razloga: prvo, radi stvaranja celovitog sistema vaspitanja i obrazovanja, drugo, što se tako mogu uskladiti potrebe i mogućnosti, i treće, izbegava se ponovno učenje naučenog, s jedne, i stvaranje šupljina tamo gde su potrebna kontinuirana znanja, s druge strane.

Određivanje profila kadrova

Određivanje profila kadrova je veoma važna etapa u procesu programiranja. On ima odlučujuću ulogu u postavljanju nastavnog plana i programa. Profilom se izražavaju potrebna znanja, umenja i sposobnosti koje treba posedovati radi uspešnog obavljanja određene funkcije. Neophodno je imati u vidu znanja, umenja i sposobnosti za obavljanje određenog posla i startnu osnovu onih koje treba osposobiti za tu funkciju, da bi se pravilno odredili programski zahtevi čijom će se realizacijom postići željeni cilj.

Prvi problem koji se mora rešiti kod određivanja profila svakako je ocena činilaca koji uslovljavaju potrebu raznih profila. Drugim rečima, da li određene razlike u funkciji zahtevaju više profila. Podela rada i sve veća složenost obavljanja pojedinih funkcija zahtevaju nove specijalnosti, a time i nove profile. Pri tome se, međutim, pojavljuju protivrečni zahtevi, između kojih treba naći najbolje rešenje. Nedovoljan broj specijalnosti utiče da se poslovi nekvalitetno obavljaju, ali i velik broj specijalnosti otežava manevar kadrovima u okviru srodnih funkcija (posebno se ovo teško rešava kod mnogih specijalnosti vojnika pri mobilizaciji i popuni tokom rata, kada česti gubici zahtevaju veliku i brzu zamenu). Stoga samo bitne razlike u funkciji treba da budu merilo određivanju različitih profila.

Isticanjem bitnih razlika u funkciji kao merila u određivanju profila nije dato gotovo rešenje, već samo princip. Rešenja će još uvek zavisiti od ocene šta se smatra bitnim. Polazna tačka će svakako biti radno mesto odnosno poslovi koje zahteva to radno mesto. Analizom radnog mesta dolazi se do zahteva koji se postavljaju pred čoveka za to radno mesto. No, kako čovek nije izolovana jedinka i njegova se funkcija ne iscrpljuje samo na određenom broju poslova koje uslovljava određeno radno mesto, to se i zahtevi proširuju na sva ona znanja, veštine, sposobnosti, shvatanja i lične osobine koji su neophodni za stručnu, opštu i društvenu funkciju.

Ako se, na primer, određuje profil pitomca vojne akademije, moraće se uzeti kao osnova radno mesto komandira voda (u pešadiji ili neko drugo u drugim rodovima ili službama). Funkcija komandira voda zahteva mnoga znanja, veštine i sposobnosti neophodne za njeno uspešno obavljanje. Međutim, komandir voda je i starešina, pa su mu potrebne starešinske osobine; vaspitač i nastavnik, pa su mu potrebna znanja i sposobnosti za ovu ulogu; društveni radnik, pa su mu potrebna znanja, shvatanja i stavovi za ispunjavanje svoje društvene uloge, itd. Ovim se sve više proširuju zahtevi za određenu ličnost, odnosno radno mesto, iz kojih će rezultirati vaspitno-obrazovni sadržaji. Da bi se ovi zahtevi mogli konkretnije odrediti i preciznije definisati, potrebno je načelno prečistiti stavove u vezi sa mnogim pitanjima koji opredeljuju fizionomiju profila.

Kada su poznata radna mesta, posao koji treba obavljati, valja se opredeliti za jednu ili više funkcija, tj. zauzeti stav da li osposobljavati ljude za jedno radno mesto ili za više. Već istaknuti problem popune određenih specijalnosti u ratu, nameće rešenje koje traži da vojnik bude osposobljen za nekoliko funkcija. Ali svako proširivanje utiče na slabljenje kvaliteta osposobljenosti. Moguće je u nekim slučajevima rešenje kojim se odabira jedna osnovna i više srodnih funkcija, pa za prelazak na te funkcije treba samo dodatno osposobljavanje.

Potrebno je utvrditi šta je zajedničko, a šta različito u nizu funkcija. Starešinska funkcija uopšte zahteva određena znanja i sposobnosti kod svih starešina. Ali nisu ta znanja jednaka kod svih nivoa, jer su različite uloge pojedinih starešina, različite su starešinske funkcije na pojedinim radnim mestima. Stoga je opravdano isticati, na primer, potrebu određenih vaspitačko-nastavničkih kvaliteta kod svih starešina, ali istovremeno imati u vidu da su one različite i po kvalitetu i po kvantitetu s obzirom na funkciju. A iz ovoga će slediti razlike u programskim zahtevima.

Funkcija komandira voda, na primer, zahteva mnoge starešinske kvalitete koji obuhvataju određenu sumu znanja i umenja, određene sposobnosti i odlike, da bi ko-

mandir voda mogao uspešno da obavlja ovu funkciju. Funkcija znači uslovljava vaspitno-obrazovne sadržaje. Otuda i jeste značajno pitanje odnosa funkcije i vaspitno-obrazovnih sadržaja na kojima se osposobljavaju komandiri vodova za svoju funkciju (aktivni oficiri završavaju vojnu akademiju sa prethodnim srednjoškolskim obrazovanjem, aktivni podoficiri završavaju podoficirsku školu sa prethodnim osnovnoškolskim obrazovanjem i stažisti završavaju školu rezervnih oficira sa prethodnim srednjim, višim ili visokim obrazovanjem. Svi se oni nalaze na istom poslu kao nastavnici i vaspitači, mada ne i trajno. Razumljivo, njihove su mogućnosti na tom poslu različite, pa to valja imati u vidu i tražiti poboljšanja, bez obzira na uslovljenost ovakvih rešenja drugim činocima).

Problem obrazovanja koje zahteva funkcija pojavljuje se i kod desetara. Jer, ako se stane na stanovište da deseteri treba osposobiti „da mogu uspešno organizovati i izvoditi obuku u ulozi komandira odeljenja i voda“, iza toga mora stajati takva priprema desetara (po sadržaju i načinu) koja će obezbediti kvalitetne starešine-nastavnike zaista sposobne za izvođenje nastave u odeljenju i vodu. Pri tome, treba voditi računa i o mogućnostima vojnika koji se odabiraju za desetare i o vremenu koje im se daje za ovladavanje svim onim što zahteva ova funkcija.

Nije realno, pa ni potrebno, postaviti zadatak da se deseteri osposobe za rad s vojnicima i u pružanju pomoći pri savlađivanju političke nastave. Za takvu ulogu bila bi potrebna ne samo odgovarajuća priprema desetara, već i odgovarajuće prethodno obrazovanje. Međutim, političko vaspitanje i obrazovanje na kursevima kandidata za desetare je u suštini isto kao i za vojnike. Ako je to tako, onda može da u suštini dâ iste rezultate. Nerealno je, stoga, misliti da će desetar moći ostalim vojnicima pružiti znatniju pomoć u političkoj nastavi.

Ispitivanja su pokazala da politička znanja uglavnom zavise od školske spremne, a deseteri ne spadaju u one sa najvišom školskom spremom. Zato se od njih ne može i ne treba tražiti da preuzimaju nastavničku funkciju u političkoj nastavi. Za razliku od vojne nastave, gde faza odeljenjske obuke mora da bude oslonjena na desetare (pa

i u kasnijim fazama desetari imaju svoje mesto i ulogu naročito u okviru taktičke obuke), u političkoj nastavi osnovna grupa je vod a ređe četa. Prema tome, nastavnik je komandir voda, odnosno čete¹⁴⁶.

U nastojanju da se više aktiviraju vojnici u političkoj nastavi uvode se povremeno grupni oblici rada, pa su neke starešine poverile rukovođenje grupama isključivo desetarima. Međutim, takav stav je nepravilan, jer grupom treba da rukovodi onaj vojnik koji najviše poznaje nastavnu materiju ili je dobio zadatak da se posebno pripremi, ili mu treba iz drugih razloga (vaspitnih i sl.) poveriti tu ulogu, itd., a to može da bude svaki vojnik, pa i desetar, izbegavajući stalne rukovodioce grupa ili uvođenje neke vrste monitora nastavnica.

Iz svega proizlazi da položaj desetara ne zahteva nastavničku funkciju u političkoj nastavi, pa zbog toga nema potrebe postavljati zadatak pripreme desetara za ovu funkciju iz koje bi sledili odgovarajući sadržaji na kursu kandidata za desetare.

Razlike u funkcijama uslovljavaju posebnosti svakog profila. Ove posebnosti se moraju odražavati u nastavnim sadržajima na kojima se ljudi osposobljavaju za odgovarajuće funkcije. Razlike u obrazovnim sadržajima, dakle, moraju proizlaziti iz razlika u karakteru posla koji obavljaju, iz razlike u funkciji, ulozi u kolektivu i društvu. Razumljivo je što će te razlike u sadržajima biti uslovljene i drugim momentima, ali oni ne smeju imati odlu-

¹⁴⁶ Da je nastavnička uloga desetara u političkoj nastavi beznačajna u sadašnjoj nastavnoj praksi pokazuje i sledeći podatak. Na 172 posmatrana časa iz političke nastave u 15 jedinica i škola, nastavnici su bili:

- 87 (51%) komandiri vodova, aktivni oficiri
- 22 (13%) komandiri četa (baterija)
- 20 (12%) stažisti-komandiri ili pomoćnici komandira vodova
- 18 (10%) stalni nastavnici u školama
- 13 (8%) oficiri iz komandi jedinica i uprava
- 6 (3%) vojnici posebno zaduženi za izvođenje nastave
- 4 (2%) aktivni podoficiri (komandiri vodova i dr.)
- 2 (1%) komandiri odeljenja (desetari)

Publikacija Uprave za MPV, *Aktivnost vojnika i pitomaca u nastavi*, 1964.

čujuću ulogu u odmeravanju programskih zahteva. Mora postojati granica do koje se može tolerisati različito obrazovanje za jednaku funkciju.

Pored različitog, onog što karakteriše specifičnost svakog profila, postoji i ono što je zajedničko svim profilima na određenom području delatnosti. Tako, na primer, ma koliko bilo specijalnosti u obuci vojnika ima mnogo toga zajedničkog, što mora da zna svaki vojnik, (tu spadaju osnove taktike, upotreba streljačkog naoružanja, postupanje po vojnim propisima, stvaranje vojničkih navika, itd.). To zajedničko predstavlja osnov na kojem se dalje izgrađuje ono posebno i neophodan minimum osposobljenosti za uključivanje u borbu u svim uslovima. Zato se odnosom opšteg i posebnog u sadržajima rešava u stvari pitanje odnosa nužne univerzalnosti i specijalnosti, tj. njihov međusobni odnos.

Ovim faza opšte obuke prestaje da bude samo put brze osposobljenosti vojnika (da bi se mogao brzo uključiti u borbu), već i osnova opštih kvaliteta vojnika i preduslov stručnog osposobljavanja. Posmatrajući opštu obuku sa ovog stanovišta, nameće se potreba dovodenja njenih sadržaja u sklad sa stručnom obukom radi rešavanja odnosa opšteg i stručnog. To znači da bi se opštom obukom morao dobiti vojnik koji kasnije može (ali i ne mora) steći specijalnost, čime ne prestaje da bude sposoban kao vojnik uopšte. Ovim bi opšta obuka nesumnjivo postala kompleksnija, a možda i obimnija. Svakako odnos opšte i stručne obuke zaslužuje da bude neprekidno uziman u obzir u procesu programiranja i to principijelno i po profilima¹⁴⁷.

Ovaj problem je značajan ne samo u obuci vojnika, već i starešina. I u njihovom školovanju (u vojnim aka-

¹⁴⁷ Ovaj problem se često razmatra u literaturi svih armija. U knjizi *Osnove vojne pedagogije u psihologiji* (SSSR) ističe se: „Programi obuke uključuju predmete koje obavezno treba da izuče svi vojnici, nezavisno od vida oružanih snaga i roda vojske, ... Osim predmeta opšte vojne pripreme u programe ulaze i specijalni predmeti... Na taj način programi obezbeđuju, s jedne strane, opštost i jedinstvo pripreme vojnika svih oružanih snaga, a, s druge strane — maksimalno se uzima u obzir specifičnost svakog roda vojske i vida oružanih snaga“.

Основы военной педагогики и психологии. Общая редакция Кубасова и Белоусова, Москва, 1964, стр. 225—6.

demijama) postoji period opšte i stručne obuke. Potrebe za većom stručnošću u savremenom društvu uvećavaju se kao rezultat razvitka materijalne baze društva. Stoga je potrebno više vremena da bi se ljudi osposobili za ono što zahtevaju uvećane potrebe. Međutim, potrebe za opštim obrazovanjem se takođe uvećavaju, bilo zbog društvenih zahteva, zbog društvene uloge čoveka, bilo kao podloga uvećanom stručnom obrazovanju. Znači, i za opšte obrazovanje potrebno je više vremena. Društvo ovaj problem rešava povećanjem obaveznog školovanja i povećavanjem zahteva za opštim obrazovanjem kao presprema stručnom obrazovanju, ali i integriranjem jednog dela opšteg i stručnog obrazovanja.

U obuci starešina (u školama prvog stupnja), ovaj problem se manifestuje i kao problem odnosa opšte i specijalističke obuke. Razvitak naoružanja, opreme i raznovrsne tehnike čini sve složenijim vođenje rata, čime se uvećavaju potrebe za opštevojnim znanjima. Ali razvitak sredstava za vođenje rata traži i veću stručnost za njihovu pravilnu eksploataciju, čime se uvećavaju i potrebe za stručnim znanjima. Rešenja se ne mogu tražiti u izmeni njihovih međusobnih proporcija, već u povećavanju vremena školovanja, intenzifikacijom učenja, oslobađanjem od manje značajnog, itd. Neracionalnom promenom odnosa između ove dve oblasti može doći do favorizovanja jedne od njih na račun druge, a time i do devijacije u celini obrazovanja.

Kod određivanja profila obučavanja starešina neophodno je sagledati mesto određenog nivoa u sistemu njihovog obrazovanja. To se posebno odnosi na školovanje oficira, gde razne škole predstavljaju posebne karike, odnosno etape u sistemu obrazovanja. Posle škola prvog stupnja (vojne akademije) postoji niz specijalističkih

U zapadnonemačkom časopisu *Truppenpraxis*, br. 6/1961 major Niggemeyer, ističući značaj osnovne obuke, konstatuje da „samo ako se ovlada ovom nastavnom materijom postoji siguran osnov i bezuvetan preduslov da će svaki vojnik biti sposoban da se snađe na bojištu. Samo je to garancija da će se vojnik moći snaći u svakoj ratnoj situaciji. Samo na ovoj čvrstoj osnovi može se uspešno izgrađivati specijalna obuka“.

škola, zatim kao škole višeg stupnja viša vojna akademija i ratna škola. Kroz škole prvog stupnja prolaze svi oficiri (kao pitomci-akademci) dok kroz škole višeg stupnja prolazi samo deo oficira. Za vršenje značajnijih funkcija potrebno je školovanje u školama višeg stupnja. Kako vojne akademije daju osnovno vojno obrazovanje, one moraju osposobljavati kompletnog starešinu na određenom nivou. Sve sledeće škole moraju da budu usmerene na osposobljavanje za viši nivo ili neku specijalnost.

Utvrđivanje profila u ovom sistemu vojnih škola i na tom profilu odmeravanje vaspitno-obrazovnih zahteva značajno je zbog jedinstva i komplementarnosti celokupnog sistema. Da li će se u vojnim akademijama osposobljavati komandiri vodova ili četa predstavlja veliku razliku. Te razlike će se pojaviti koliko u odnosu na sadržaj i obim gradiva, toliko i na određivanje dalje politike školovanja. Jer, ako se u vojnim akademijama školuju komandiri četa, onda se pitanje njihovog daljeg školovanja pojavljuje tek na nivou komandanta bataljona. Ukoliko, međutim, vojne akademije spremaju komandire vodova, ima razloga da se postavi pitanje dopunskog obrazovanja već na nivou komandira čete.

Kod škola višeg stupnja značajno je da li su one specijalističke škole u smislu postdiplomskih studija ili opšte vojne škole na višem nivou. U prvom slučaju one bi morale da imaju nekoliko smerova unutar jednog vida (KoV, avijacije i mornarice), a u drugom, dominantno mesto bi imala teorija vođenja rata. U prvom slučaju se osposobljavaju starešine za odgovarajuća radna mesta, u drugom za opšti tip višeg starešine bez obzira na radno mesto.

Složenost i delikatnost određivanja profila obrazovanja ukazuju da je to stvar centralnih organa. Ali nije samo određivanje profila stvar centralnih organa, već i programiranje. Kod školovanja starešina pojavljuju se poteškoće u programiranju, uslovljene činjenicom da nema dve jednake škole, pa izrada jedinstvenih programa ne odgovara svim školama na istom nivou (na primer, podoficirskim, jer su one organizovane po rodovima i službama). Ali svim školama na jednom nivou zajedničko je ono opšte, važeće za sve škole na istom nivou. Svi oficiri

imaju zajedničkih elemenata u svojoj funkciji, zajedničkih društvenih obaveza, zajedničkih kulturnih potreba, itd., što se mora utvrditi i odraziti u programskim zahtevima. A to mogu svestrano oceniti centralni organi, jer samo oni mogu da sagledaju opšte potrebe starešinskog kadra. Na tu osnovu se onda nadograđuje ono što čini karakteristiku posebnosti svake škole.

Precizno i iscrpno definisani profili vaspitanja i obrazovanja predstavljaju osnovu daljeg rada ne samo u izradi plana i programa, već i u njihovoj realizaciji. Onima koji rade na izradi plana i programa, definisani profili daju orijentaciju u izboru nastavnih sadržaja i određivanju svega onog što će izvršiocima programskih zahteva omogućiti realizaciju projiciranih profila. Izvršiocima (realizatorima) programskih zahteva, definisani profili omogućuju usmeravanje težišta svoga rada na određene momente. Posebno je to značajno za one koji se nalaze na raznim pozicijama u sistemu (na primer, škole), koji moraju jasno da sagledaju šta im prethodi, a šta sledi u sistemu obrazovanja. Definisanje profila značajno je i za one koji dobijaju obučene ljude, zbog realnosti zahteva koje upućuju ustanovama ili jedinicama koje su vršile obučavanje. Zbog toga se ovi često tuže na škole da im ne šalju dovoljno obučene ljude. Kada bi im bili jasniji profili, bili bi i realniji u svojim ocenama i zahtevima. Najzad, ceo ovaj problem je od interesa i za svakog čoveka koji treba da mobiliše svoje snage ka jasno određenom cilju.

Ocena mesta i vrednosti pojedinih nastavnih sadržaja

Kao u svakoj drugoj, i u vojnoj nastavi postoje mnogi predmeti i oblasti na čijim se sadržajima osposobljavaju vojnici, pitomci i starešine za uloge koje su im namenjene. Svaki deo ovih sadržaja ima smisao svoga postojanja, zadovoljavajući neku od potreba obrazovanja i vaspitanja. A tek svi zajedno čine celinu neophodnu za ostvarivanje predviđenog cilja. Time su ovi sadržaji međusobno uslov-

ljeni, pa ih je potrebno razmatrati i pojedinačno i u međuzavisnosti.

Ako se pojedini predmeti ili oblasti razmatraju odvojeno potrebno je oceniti njihov značaj, potrebe za njima, specifične probleme, itd. Konfrontirajući ih sa ostalim sadržajima, ceneći njihovo mesto u opštim okvirima i u odnosu na ostale, moguće je sagledati vrednost pojedinih sadržaja i celine.

Ne ulazeći u to koliko su postojeći programi obuke u jedinicama i školama rezultat iscrpne i objektivne ocene svih činilaca koji utiču na izbor nastavnih sadržaja, veličinu i kompleksnost ovog problema moguće je sagledati ističući samo neke momente karakteristične za pojedine nastavne oblasti.

Mnogi predmeti u obuci vojnika egzistiraju u dugom nizu godina, dok su drugi uvođeni u novije doba, a neki tek u savremenim armijama. Izmene u materijalnoj osnovi armije, načinu vođenja rata, karakteru armije i njenom ličnom sastavu (nivo i društvena uloga čoveka), doveli su su do uvođenja novih predmeta i izmene mesta vrednosti i suštine pojedinih predmeta. Zato se i ne pojavljuju isti problemi za sve predmete.

Među najstarije predmete spada strojeva obuka. Ovaj predmet se ne pojavljuje u vaspitno-obrazovnim institucijama van armije ili ukoliko se i pojavljuje to je samo delimično i u uslovima kada se funkcionisanje nekog organizma želi da postavi slično armiji. Stoga rešenje problema, vezanih za ovaj predmet, armija mora tražiti u svojim okvirima, bez mogućnosti korišćenja „civilnog“ iskustva.

Smisao strojeve obuke je u uvežbavanju radnji i pokreta neophodnih da jedinica funkcioniše, u stvaranju vojničkog izgleda jedinica i pojedinaca, u izgrađivanju navika koje vojnika brže uklapaju u armijski mehanizam i, posebno, u razvijanju poslušnosti i potčinjavanju vojnika volji starešine, a time i u učvršćivanju discipline¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Razvitkom armije menjao se smisao strojeve obuke. Još su najstarije armije poznavale strojevu obuku kao sredstvo taktičke pripreme trupa i jačanja vojničkog reda i discipline. „Na

Iako je vrednost i neophodnost strojeve obuke neosporna, treba objektivno ceniti koliki je udeo strojeve obuke a koliki drugih faktora u razvijanju poslušnosti, discipline i sl. kod pojedinaca i jedinica. Treba oceniti vrednost pojedinih njenih elemenata da bi u potrebnoj meri bili zastupljeni svi faktori koji doprinose izgradivanju ovih kvaliteta armije.

maršu ili u boju“ — pisao je Vegecije — „najvažnije je da se svi vojnici kreću jednoobrazno. Jedini način da se to postigne jeste da ih istrajno navikavamo na kretanja u kojima će se podjednako voditi računa o brzini i o radu“.

Vegecije, *Rasprava o vojnoj veštini*, Beograd, 1954, str. 16 i 17.

Strojeva obuka ponovo dobija na značaju pojavom stajaćih vojski i linijske taktike, a naročito u doba Fridriha Velikog. Taktički smisao strojeve obuke sastojao se u uvežbavanju pokreta kakve je zahtevala borba. No, sve više je egzercir postajao sredstvo isterivanja discipline i poslušnosti, čime je on prerastao u dril, a to znači u sistem vaspitanja i odnosa u vojsci.

Pojava streljačkog stroja uslovlila je menjanje uloge strojeve obuke, a time i opseg i mesto u okviru ostale obuke. Pišući o tome, Engels se pita: „Od kakve bi koristi bila dobrovoljcima tako savršena strojeva obuka? I sam pokušaj da se dobrovoljci ... takmiče sa linijskim trupama u strojevoj obuci doveo bi taj pokret do raspadanja. Ali se dobrovoljci ipak moraju obučavati ... dotle dok se ne postigne da se svi njihovi pokreti i radnje izvode potpuno čvrsto, istovremeno i s izvesnim stepenom vojničkog držanja ...“

Engels, *Izabrana vojna dela*, Beograd, 1953, sveska 1, str. 295.

Kasniji razvitak armija velikih kapitalističkih zemalja pogodovao je konzerviranju egzercira, pa i znatnih elemenata drila u njemu. Tek pojavom prve socijalističke armije ponovo je trebalo preispitati ulogu strojeve obuke. M. V. Frunze o tome piše: „Mi nemamo potrebe da težimo postizanju takve obuke boraca, koja je bila ideal za sve vrste ljubitelja parada i spoljnog izgleda. Dovoljno je postići izvesnu skladnost, brzinu i pravilnost pri izvršenju određenih prestrojavanja. Mehaničnost je pri tome sasvim nepotrebna“.

V. M. Frunze, *Izabrana dela*, Beograd, 1946, str. 42.

Strojeva obuka je, znači, neophodna i socijalističkoj armiji, mada joj se menja uloga i značaj, a time delom i sadržaj. „Dokle god postoji armija postojaće i strojeva obuka kao njen nerazdvojni atribut ... To ne znači da strojeva obuka nije podložna izmeni ... Nestaje klasična strojeva obuka pešadije (sračunata na efekte) kao što nestaje klasična peštadija ... i to niko neće uspeti da spreči“.

L. Kozolovski, major, *Przeglad Wojskowy*, broj 2/1959, god.

Često se misli da je u strojevoj obuci sve poznato, pa stoga nema potrebe da se vrše bilo kakva istraživanja. Međutim, ako priznamo mogućnost bilo kakvih izmena u strojevoj obuci, moraćemo priznati i potrebu ispitivanja u čemu su te izmene, kako se i na šta reflektuju i šta zahtevaju.

Kod taktičke obuke, pak, pre svega, postavlja se problem ograničenih mogućnosti naspram obimne nastavne materije. Razvitak sredstava za vođenje rata uslovljava sve složeniji način ratovanja. Time se neprekidno povećavaju obrazovni zahtevi. To je dovelo do potrebe izbora važnijeg dela moguće obrazovne materije i njeno postavljanje u programe određenih profila. Pri tome je bitno oceniti šta je neophodno, da bi se postigao određeni kvalitet obrazovanja.

U način vođenja rata spadaju i krupni problemi vođenja rata i taktika manjih jedinica. Stoga se postavlja problem šta od toga treba da zna borac. Ovaj problem se ispoljava u tri vida: prvo, šta borac treba da zna iz doktrinarnih pitanja o vođenju rata, drugo, koja elementarna taktička znanja mora da poseduje svaki borac bez obzira na specijalnost i, treće, koja posebna taktička znanja su uslovljena specifičnošću funkcije.

Imajući u vidu ulogu svakog čoveka u opštenarodnom odbrambenom ratu, vojniku je neophodno da zna i neka od doktrinarnih pitanja vođenja rata. Ako su mu ona poznata, ako je usvojio suštinu opštenarodnog odbrambenog rata, naš čovek će shvatiti svoju dužnost, umeće da postupi na najadekvatniji način po izbujanju rata, da se snađe u različitim situacijama i nađe načina da nastavi borbu i kad ostane sam ili u manjoj grupi, kada je ispred ili pozadi neprijateljskih jedinica prve linije, itd. Ali, to je obimna materija, pa je vanredno važno izabrati ono što je najnužnije, ali principijelno toliko opšte da u sebi sadrži suštinu načina vođenja rata i toliko konkretno da ga svaki vojnik može da shvati, da bi, usvajajući to konkretno, razumeo opšte.

Karakter savremenog rata upućuje na realnu pretpostavku da se svaki vojnik, bez obzira na specijalnost, može naći u ulozi pešaka. Otuda potreba da svaki vojnik pose-

duje najnužnija znanja i umenja iz opšte taktike, neophodna za borbu sredstvima ličnog naoružanja pojedinačno i u okviru manjih jedinica.

Sličan zahtev se postavlja i u taktičkoj obuci starešina. Nije dovoljno da komandir voda ili čete poznaje samo taktiku voda ili čete. On je čak ne može ni razumeti bez shvatanja, u izvesnom smislu, strategije. Ističući potrebu da svaki oficir mora da poznaje osnove strategije Svečin navodi primer francuskog kapetana Lepika, koji je osmotrio kretanje nemačkih kolona 1914. prema Kompijenju, ali ne poznajući strategiju nije umeo da sagleda značaj onoga što je video (tj. skretanje nemačkog desnog krila prema jugu) za operacije na prostoru Verdén—Pariz. Radi toga on ne preduzima ništa posebno da bi obavestio više komandovanje, izuzev redovnog izveštaja. To isto nisu shvatili ni njegovi pretpostavljeni. A da je bilo drukčije, da je uočen i brzo javljen podatak o skretanju nemačkog desnog krila, francusko komandovanje bi moglo dva dana ranije početi pripreme za operaciju na Marni. Zato Svečin smatra da osnove strategije treba da zna svaki starešina. „Strategija ne sme da bude neka specijalna nauka s kojom su u vojsci upoznati samo pojedinci“.¹⁴⁹ Neosporno je da ovo dobija na značaju u koncepciji opštenarodnog odbrambenog rata.

Upravo zbog izvanrednog značaja opštih doktrinar-nih pitanja, zbog značaja da se shvati opšti duh koncepcije o načinu vođenja rata, posebna i pojedinačna pitanja ne bi smela da budu klišetirana, već takva da u njima neprekidno bude prisutna opšta ideja, utoliko pre što se ovo opšte ne može iscrpnije i temeljitije uočiti na svim nivoima.

Neprekidno povećanje vrsta oružja i složenosti njegove upotrebe sve više otežava obučavanje vojnika i starešina u njegovom rukovanju. Razumljivo, svaki vojnik (pa ni starešina) ne može da poznaje svaku vrstu oružja. No, i pored toga savremeni rat uslovljava da i manje jedinice budu što samostalnije u dejstvu, da imaju jaču vatrenu moć da bi ispoljile veću snagu. Ovo dovodi do

¹⁴⁹ Svečin, *Strategija*, Beograd, 1956, str. 25.

povećanja vrsta oružja u osnovnim jedinicama, a time i do zahteva da jedan vojnik mora ovladati sa više vrsta oružja. Pored puške, pojavila se potreba da pešak ume da upotrebi i automat, mitraljez, ručni bacač, minobacač, itd. Upravo vojnik mora da ovlada oružjima s kojima raspolaže njegova osnovna jedinica. To zahteva potreba za neophodnim manevarom sa ljudstvom unutar jedinice prema ukazanoj potrebi tokom borbenih dejstava. No, i pored ove opšte orijentacije, problem nije još ni izdaleka rešen. To je naročito teško postići u jedinicama koje imaju složenija sredstva naoružanja i opreme. Stoga se ovaj problem rešava (pored produžavanja vremena trajanja obuke) i tako da se nastavno gradivo podeli na ono koje se mora potpuno savladati (što znači do kraja ovladati određenim sredstvima) i na ono koje se savladuje u skraćenom programu (što znači da se nekim sredstvima ovladava u meri koja obezbeđuje nužnu upotrebu).

Polazeći od činjenice da se naoružanje i oprema neprekidno razvijaju, rešenja koja su se pokazala najbolja u praksi minulog rata mogu da budu samo orijentacija u mirnodopskoj obuci kao pripremi za budući rat. Zato i ovde nisu dovoljna samo prosta iskustva, već, koliko je god moguće, eksperimentalna ispitivanja. Istina, svi dosadašnji ratovi su pokazali da se vojnik brzo obuči u praksi rata, ali je takav put i suviše skup tražeći žrtve koje se mogu izbeći dobrom obukom.

* Nastava iz atomsko-biološko-hemijske odbrane pojavila se posle drugog svetskog rata, pa zato nije mogla da bude proverena u praksi. Šta sve treba učiti vojnika, ostaje da se utvrđuje na osnovu pretpostavki fizionomije budućeg rata, mogućnosti ABH-sredstava i zaštite od njegovog dejstva i sl. U izboru ovih sadržaja pojavljuje se i svojevrsan problem negativnog moralnog efekta ove nastavne materije, ukoliko se u izvođenju obuke ne vodi dovoljno računa o tom momentu. Zato se već kod formulisanja programskih zahteva mora o tome voditi računa.

Kod ostalih predmeta (opštevojni predmeti) bitno je odabrati najnužnije, ne preopteretiti nastavu sadržajima koji nemaju vitalnog značaja (neposrednog ili posrednog), s obzirom na potrebe rata.

Značaj vaspitnog efekta političke nastave odlučujuće utiče na izbor ovih nastavnih sadržaja. To je razlog da se u programu političke nastave pojavljuje gradivo počev od najstarije istorije naših naroda, pa sve do danas. Iz istorije se biraju oni momenti koji će najviše doprineti razvijanju patriotizma, dok se učenjem savremene socijalističke stvarnosti kod vojnika razvija ljubav prema toj stvarnosti i rešenosti da se ona brani i odbrani. Ovo je vrlo široko područje, pa se u izboru mora nastojati da se uzme najbitnije, a ipak toliko da čini celinu. Ovo je istovremeno i gradivo koje je vojnicima dobrim delom poznato i pre dolaska u vojsku (posebno onima sa višom školskom spremom), pa se i o tom momentu mora voditi računa.

Razumljivo je što se ovi problemi pojavljuju nešto drukčije u vojnim školama, s obzirom na cilj i zadatak svake škole, na profil obučavanja, nivo pitomaca (slušalaca), njihovu buduću funkciju, itd. Značajno je da u procesu programiranja svi ovi momenti moraju biti prisutni.

Očito je, dakle, da svako nastavno područje (predmeti, oblasti) karakterišu svojevrsni problemi koje treba rešavati pojedinačno i pre komponovanja celine programskih zahteva.

Drugo značajno pitanje je međusobni odnos pojedinih nastavnih oblasti. Rešenje ovog problema moguće je samo ispitivanjem vaspitno-obrazovnih potreba. Česta je praksa da se taj odnos kreće oko već davno ustaljene prakse, a pomeranja se vrše na osnovu dogovora zainteresovanih. Kao nekom konvencijom određene su proporcije (broj časova datih za pojedine predmete) koje se teško menjaju pa i za duži period (mada stabilnost ne mora da bude negativna). Vaspitno-obrazovne potrebe moraju da budu regulator ovog odnosa. Tako, na primer, mladi oficiri, polazeći od potreba obuke u jedinici, ističu da u programu obuke u akademijama, (dakle, u programu obuke kojom se osposobljavaju ti oficiri za svoju funkciju u jedinicama) rešavati pojedinačno i pre komponovanja celine program-predmeta¹⁵⁰. Mada ovaj problem nije posebno istraživan,

¹⁵⁰ Detaljnije o ovome može se videti u publikaciji *Prilagodavanje pitomaca i mladih starešina na život u Armiji*. Uprava za MPV, 1965.

ovakav stav mladih oficira zaslužuje dužnu pažnju, jer oni polaze od onog što su osetili kao potrebu u svojoj nastavničkoj praksi. To je, konačno, i logično, kada se ima u vidu da nivo vojnika neprekidno raste. I zato se kod starešina javila potreba za većim opštim obrazovanjem. S druge strane, u stručnom obrazovanju su oni toliko superiorni nad vojnicima da ne osećaju potrebu za podizanjem njihovog nivoa. Razumljivo, ovo ne može da bude jedini kriterij pri oceni potreba za određenim sadržajima.

Značajan je i problem odnosa teorije i prakse. Van sumnje je da je celokupna obuka usmerena na osposobljavanje vojnika da umeju ratovati, tj. da u ratu znaju da upotrebe ono što su naučili u miru. Iz toga je proistekao zahtev za učenjem kroz praksu. Međutim, u tom pogledu se često preteruje, pre naglašava se praksa i potcenjuje teorija, mada nije redak i obratan slučaj. Borba protiv tzv. „teoretisanja“ ne sme da bude i borba protiv teorije, jer teoretisanje i učenje teorije nije isto. Za svrsishodnu praksu potrebna je teorija kao osnova prakse, a, s druge strane, teorija ima smisla samo ako se realizuje u praksi („praksa bez teorije je slepa, a teorija bez prakse mrtva“).

Ne može se ni postaviti alternativa: za i protiv teorije. Jer, teorije treba upravo onoliko koliko je neophodno za uspešnu praksu. Na to odlučujuće utiče funkcija za koju se osposobljava čovek. Vojniku je potrebno da poznaje teoriju o nekom tehničkom sredstvu toliko da uspešno rukuje tim sredstvom. Ali je zato starešini potrebno mnogo više. Zato je opravdan zahtev jednog nastavnika koji za školovanje tehničkih oficira traži više teorijskog „što uzdiže tehničku kulturu“, koja je oficiru neophodna. Drugo je pitanje kako odrediti taj neophodan minimum teorije, što će zavisiti u prvom redu od nivoa onih koji se obučavaju. „Jedinstvo teorije i prakse u programima ogleđa se u tome što se odabira nastavno gradivo koje ima odlučujućí značaj za praktično ovladavanje borbenom tehnikom i naoružanjem i načinom borbenih dejstava“¹⁵¹.

¹⁵¹ *Основы военной педагогики и психологии. Общая редакция Кубасова и Белоусова, Москва, 1964, стр. 228.*

Među probleme značajne za sve sadržaje spada i odnos istorijskog i savremenog. Ma koliko savremeno mora da bude dominantno, ne smè se nipodaštavati vrednost istorijskog za shvatanje celine, razvojnosti i mogućnih perspektiva.

Svi ovi i drugi problemi moraju biti prisutni pri izboru nastavnih sadržaja, rešavajući ih uz spoznaju da ne mogu biti rešeni jednom za svagda, jer se radi o nečem što se neprekidno menja i ispoljava u drugim relacijama.

Strukturiranje i oblikovanje nastavnih sadržaja

Značaj, složenost i delikatnost programiranja zahtevaju naučno zasnovan put kojim se mora ići u procesu izučavanja vaspitno-obrazovnih potreba, ocene mogućnosti, izboru, sistematizaciji i oblikovanju nastavnih sadržaja. Tako se javlja i neprekidno razvija metodologija programiranja, kojom se ističu opšti zahtevi za proces programiranja počev od izučavanja vaspitno-obrazovnih potreba do konačnog oblikovanja programa.

Kao i u drugim sredinama, nastavne sadržaje u vojsci treba da karakteriše jasnost cilja, jedinstvo vaspitnog i obrazovnog, usklađenost sa intencijama opšteg razvitka, idejnost, jedinstvo svih sadržaja i dr.

Određivanje cilja predstavlja već prvu konkretizaciju vaspitno-obrazovnih potreba i mogućnosti. Njime se ističe osnovna ideja, suština onoga što se želi postići i daje orijentacija na bitne momente. „Bez jasnoće obrazovnog cilja nemoguće je realizirati cjelokupan proces programiranja“¹⁵².

Celovito, iscrpno i precizno izražavanje onoga što treba ostvariti vaspitno-obrazovnim procesom pretpostavlja potpuno, jasno i nedvosmisleno sagledavanje vaspitno-obrazovnih potreba i mogućnosti. Na taj način zahtev za isticanjem cilja implicira niz prethodnih radnji.

¹⁵² Dr Mihajlo Ogrizović, *Problemi andragogije*, Zagreb, 1963, str. 175.

Isticanje cilja ne sme se shvatiti kao formalna konvencija oblikovanja programa koja se može ispuniti formulisanjem uopštenih zahteva, koji ne obavezuju ni na šta, kako one koji vrše programiranje, tako i one koji ih realizuju u nastavnom procesu. Naprotiv, jasno i iscrpno isticanje cilja znači da se kroz mnoge prethodne radnje uspelo da sagleda šta je sve neophodno da se nauči, shvati, usvoji, da bi mogao obavljati određeni posao, odgovoriti funkciji i društvenoj obavezi. Izražavanje osnovne ideje kroz isticanje cilja omogućuje ali i obavezuje one koji programiraju da izvrše adekvatan izbor nastavnih sadržaja, da odmere njihov međusobni odnos, da ih sistematizuju i da ih formulišu tako da izvršiocima bude jasna osnovna zamisao i težište vaspitno-obrazovne aktivnosti.

Ma koliko da se ciljem ističe osnovna ideja, ipak to ne sme da bude toliko uopšteno da ne obavezuje ni na šta. U formulacijama: „Spremanje za borbu je jedini cilj obuke“ (Uputstvo za obuku francuske armije iz 1950. god.) i „Konačni cilj svake obuke je sposobnost za rat“ (Uputstvo za obuku engleske armije iz 1951. god.), rečene su značajne istine, koje samo upozoravaju na nešto, ali ne obavezuju na bilo šta konkretno. Pa i formulacija: „Krajnji cilj celokupne mirnodopske obuke vojnika jeste pobjeda nad neprijateljem i zato je treba izvoditi isključivo u duhu ratnih zahteva“ (iz Ratne službe srpske vojske od 1916. god.), još uvek nije dovoljno iscrpna, mada razumljiva i opravdana, s obzirom da je pisana u vreme rata. Ovakav cilj ne obavezuje dovoljno ni onog koji programira ni izvršioce. S druge strane, u želji da se već u cilju istakne što više zahteva, dolazi do prenatrpanosti i unošenja onog što ne može da sadrži cilj. U tom slučaju bitni momenti se utapaju u mnoštvu manje važnih detalja, pa izvršioци programskih zahteva mogu i da ne uoče ono što je najbitnije.

Cilj, pre svega, mora da bude jasan u pogledu profila. Ciljem treba odrediti profil toliko jasno da isključuje dvoumljenje ili proizvoljno tumačenje u kasnijem radu. A to znači da nije dovoljno samo imenovanje funkcije (komandir odeljenja, komandir voda i sl.), jer bi u tom slučaju profil određene funkcije morao da bude posebno istaknut i obrađen, da bi se videlo koja znanja i umenja,

koje osobine ličnosti zahteva određena funkcija. Pa i tada bi bilo potrebno istaći ono najbitnije, što opet pretpostavlja isticanje cilja, radi opšte orijentacije.

Da ne bi došlo do razilaženja cilja i kasnijih odredbi, cilj mora da bude dobro odmeren, a to znači da bude realan. U protivnom, u svemu onome što sledi cilju nužno dolazi do negiranja onog što je ciljem istaknuto. Pored toga, nerealnost cilja dovodi izvršiioce u situaciju da mu ne pridaju potreban značaj, da u njemu ne vide obavezu koja se mora ispuniti.

Potrebno je da cilj bude i sistematično izražen. Ma koliko da je on, zbog svoje prostorne ograničenosti, nepodesan za oblikovanje, ipak treba postići toliku sistematičnost da se može uočiti najbitnije. Zbog toga nije čak svejedno, da li su najbitniji momenti na početku ili na kraju teksta.

Jedno od značajnih pitanja predstavlja isticanje vaspitnih i obrazovnih zahteva u cilju. Rešenje ovog problema u opštem cilju, moguće je isticanjem neophodnih kvaliteta ličnosti za čiju će realizaciju biti potrebni kako odgovarajući sadržaji, tako i načini njihove obrade. U cilju svakog posebnog predmeta i pojedinih tema (ili tematskih celina) unutar predmeta korisno je istaći vaspitne zahteve (u kojima se ukazuje na ono što treba ostvariti i što predstavlja obavezu nastavnika da iskoristi vaspitne mogućnosti određenog gradiva).

U nastojanju da se poboljša vaspitnost nastave često se zahteva da se odvojeno ističu vaspitni i obrazovni ciljevi. To je dovelo do pojave formalizma, ponavljajući u svim temama, pa čak i u nastavnim jedinicama, isti vaspitni cilj. Ma koliko ovo bila manja greška od prakse neisticanja bilo kakvog vaspitnog cilja, ipak treba konstatovati da je često pogodnije u jedinstvenom cilju istaći vaspitne i obrazovne zahteve. Mogućni su slučajevi da se osnovni vaspitni zahtevi iscrpe ciljem teme pa ih je neophodno ponavljati u svakoj nastavnoj jedinici. Tako je, na primer, u programu političkog obrazovanja vojnika za temu „Narodnooslobodilačka borba naroda Jugoslavije“ istaknut jedinstven cilj. „Obrada ove teme ima za cilj da vojnici, stičući nova i upotpunjujući postojeća znanja

o narodnooslobodilačkoj borbi naroda Jugoslavije, uoče uslove pod kojima je ta borba vođena, ulogu Partije i snagu naroda u revoluciji, masovni heroizam boraca narodnooslobodilačkog rata, veličinu borbe i njene tekovine i kroz to jačaju ljubav prema slobodi i spremnost za odbranu socijalizma i nezavisnosti“. Posle ovako istaknutih vaspitno-obrazovnih zahteva za celu temu, dovoljno je da se u svakoj nastavnoj jedinici istaknu oni momenti koji su najpogodniji za ostvarenje ovih zahteva. Na taj način i vaspitni i obrazovni zahtevi su neprekidno prisutni zahvaljujući jedinstvu opštih, posebnih i pojedinačnih ciljeva i njihovoj međusobnoj uslovljenosti.

Da bi cilj mogao udovoljiti svojoj nameni neophodan je minimum stabilnosti profila. S druge strane, u cilj je neophodno unositi izmene koje odražavaju nužna kretanja vaspitno-obrazovnih potreba.

Precizno definisan i jasno formulisan vaspitno-obrazovni cilj omogućuje i nalaže potpunu analizu i ocenu svih drugih činilaca od kojih će zavisi realizacija postavljenog cilja. Ovo je od posebnog značaja za struktuiranje i oblikovanje nastavnog gradiva, koje mora da udovolji određenim zahtevima, da bi omogućilo efikasan i svrsishodan nastavni vaspitno-obrazovni rad.

Među prvima ističe se zahtev za idejnošću nastavnih sadržaja. Ovo je od posebnog značaja za revolucionarnu armiju, jer u skladu sa karakterom armije, njenom ulogom i zadacima mora da bude uskladen celokupni njen život i rad a posebno vaspitanje i obrazovanje. Kako nastavni sadržaji čine osnovu na kojoj se vrši proces vaspitanja i obrazovanja, to se pitanje idejnosti mora rešavati već u procesu programiranja. U rešavanju ovog problema, posebno je značajno odabrati nastavne sadržaje kojima se postižu postavljeni vaspitno-obrazovni ciljevi i tako ih postaviti da se jasno uočavaju uzročno-posledične veze i odnosi. Na taj način već se programom obezbeđuje dijalektičko-materijalistički prilaz nastavnoj materiji u nastavnom procesu, ističe ono što čini suštinu i zakonitost, ukazuje na težište i implicira obaveze i stav nastavnika, pa i tok nastavnog rada.

Drugi značajan opšti zahtev, koji je usko povezan sa idejnošću, odnosi se na jedinstvo vaspitnog i obrazovnog. Savremeni razvitak sve više ističe potrebu za vaspitnim uticajem na vojnika. To je uslovalo i sve jače ispoljavanje političkog vaspitanja kao posebnog dela vaspitno-obrazovnog procesa u armiji. Ali je to istovremeno uticalo na pojavu, u izvesnom smislu, podele vaspitno-obrazovne delatnosti na vojnostručno obrazovanje i političko vaspitanje. Ta pojava je stvarala i stvara mogućnost bezidejnosti u vojnostručnom obrazovanju, pomanjkanje napora da se kroz obrazovanje postigne i maksimalni vaspitni efekat i da se za vaspitanje (posebno političko) smatra odgovornim samo deo starešina, itd.

„Život armije“ — isticao je Frunze — „sastoji se iz dva momenta“: političkog i čisto vojnotehničkog.

U politički spada sve ono što proističe iz povezanosti Crvene armije sa opštim sklopom naše države i našeg socijalnog života. Ovde dolazi, na prvom mestu, određivanje karaktera osnovnih vojnih zadataka koji se pred nas postavljaju, postavljanje temelja vojne izgradnje, unutrašnjeg života armije, karaktera uzajamnih odnosa između njenih sastavnih delova i, na kraju, političkog vaspitanja svakog borca kao građanina Sovjetske Republike.

Sa druge strane, pod momentom čisto vojnotehničkim ja podrazumevam sva ona pitanja koja su povezana sa borbenim pripremama vojske, sa konkretnim formama vojničke organizacije, metodima i načinima rukovođenja vojskom i dr.

Vaspitati crvenoarmejsca — znači jednovremeno obuhvatiti i političku i vojnotehničku stranu¹⁵³.

Bez jedinstva vaspitnog i obrazovnog ne mogu se ostvariti postavljeni ciljevi, jer je svrha usvajanja svakog nastavnog sadržaja određena suma znanja i umjenja i razvijanje određenih kvaliteta ličnosti (ali ne samo političkih); svrha im je, dakle, i u obrazovnom i u vaspitnom.

Dinamičnost razvoja materijalne osnove armije i njome uslovljenog načina ratovanja ističu značaj zahteva

¹⁵³ M. V. Frunze, *Izabrana dela*, Beograd, 1946, str. 46 i 63.

za usklađenošću nastavnih sadržaja sa intencijama opšteg razvitka. Neophodno je nastavne sadržaje postaviti tako da omogućće usvajanje novog, da ne konzerviraju shvaćanja i poglede, da ne budu statični. Ovo je utoliko značajnije što je tendencija konzerviranja jednom stvorenog sistema uvek prisutna. Ne vodeći računa o ovome može doći do sporog unošenja novog u programe i zadržavanja starog, preživelog. Time nije rećeno da treba odbaciti istorijski prilaz pojedinim pitanjima. Naprotiv, gde je god za sagledavanje savremenosti neophodno videti ono što mu je prethodilo i uslovilo ga, ne treba ga izbegavati ni odbacivati u programskoj koncepciji. Razumljivo, odnos savremenog i istorijskog mora da bude svrsishodan.

Zahtev za savremenošću i aktuelnošću nastavnih sadržaja u vojnoj nastavi utoliko je značajniji, što potrebe za novim tako brzo nailaze da postoji opasnost od prenamaganosti programa, a time i nerealnosti programskih zahteva. Time je istaknut i značaj principa usklađenosti programskih zahteva sa mogućnostima onih kojima su namenjeni.

Da bi se program postavio u skladu s ovim zahtevom neophodno je što preciznije odmeriti opseg i dubinu nastavnog gradiva. Kako se u programima nalaze različiti sadržaji, neophodno je uskladiti programske zahteve sa mogućnostima obrazovanika ne samo sa stanovišta programa u celini, već i pojedinih delova. No, time su stvorene poteškoće oko odmeravanja opsega i dubine nastavnog gradiva. Mogućnosti, na primer, jednog vojnika u nastavi iz naoružanja s jedne i političkoj nastavi s druge strane nisu iste, jer se u prvom slučaju radi pretežno o manuelnoj veštini, a u drugom o intelektualnoj aktivnosti. Razumljivo je što će ove razlike usloviti i svojevrstu metodologiju utvrđivanja mogućnosti ljudi u svakoj od ovih oblasti, da bi se mogli realno postaviti programski zahtevi.

Ako su konačnom oblikovanju programa prethodili svi istaknuti postupci (ispitivanje mogućnosti obrazovanika, njihove motivisanosti, materijalne osnove nastavnog rada, nastavničkog kadra i vremena trajanja nastave),

onda postoje svi uslovi za postavljanje programa u skladu s ovim zahtevom¹⁵⁴.

Kompleksnost zadataka vaspitanja i obrazovanja u armiji moguće je ostvariti ako su nastavni sadržaji jedinstveni po cilju, ako predstavljaju celinu u kojoj se svakim delom rešava jedna od komponenti celine. U tome je značaj zahteva za jedinstvom nastavnih sadržaja. No, to pretpostavlja raščlanjavanje vaspitno-obrazovnih potreba, izbor gradiva koje zadovoljava tim potrebama, usklađivanje tih sadržaja sa stanovišta celine, itd.

Da bi nastavni sadržaji mogli da predstavljaju sistematizovanu celinu, potrebno je u toku njihovog izbora i oblikovanja udovoljiti zahtevu za sistematičnošću i postupnošću svakog predmeta (oblasti) posebno i programa u celini. Ovo je lakše postići po predmetima, nego s programom u celini (programe pojedinih predmeta, u mnogo slučajeva, rade pojedini organi odvojeno jedni od drugih da bi se to na kraju objedinilo, više tehnički nego sadržajno). Neophodno je shvatiti značaj potrebe zajedničkog objedinjavanja nastavnog programa i njegove ocene sa stanovišta celine.

Postoje i objektivne teškoće koje ometaju izradu programa u skladu s ovim zahtevom. Tako u nastavi sa vojnicima u prvom periodu (period opšte obuke) treba preći nastavno gradivo koje će ga osposobiti da se može brzo uključiti u borbu, a potom (u drugom periodu) postepeno preći celo nastavno gradivo. To znači da se osnovni pojmovi moraju brzo savladati, da se mora dobiti celina — minimalno obučeni vojnik. Samim tim se krši princip sistematičnosti i postupnosti. Ako je to tako već objektivno dato (objektivno u smislu neizbežnog, mada se ovo uvek mora ceniti sa stanovišta koristi i štete, s obzirom na sve faktore koji su za i protiv postojanja ovakve periodizacije

¹⁵⁴ Zbog nedostatka ovakvih ispitivanja i na njima izvršenih usklađivanja programskih zahteva sa mogućnostima onih kojima su namenjeni, ponekad dolazi do snižavanja kriterija na osnovu koga se ceni uspeh da bi se izbeglo konstatovanje neuspeha. U stvari, ne radi se o neuspehu izvođača nastave, već o neodmerenosti programera, zbog čega izvođači ne žele da prime na sebe tuđe propuste.

obuke), onda se u ovim okvirima mora učiniti što se može da bi se dobilo na sistematičnosti i postupnosti. Ovakva periodizacija učinila je da su mladi vojnici opterećeni obukom, a stari imaju mnogo ponavljanja.

Postupnost zavisi i od redosleda predmeta, a ovi su često uslovljeni nizom faktora. Tako se u nekim vojnim školama predmeti opšteg obrazovanja moraju prelaziti u početku, da bi se dobila opšteobrazovna podloga za dalje školovanje. Međutim, ovi predmeti su teži od mnogih vojnih, pa dolazi ne samo do neravnomernog opterećenja pitomaca, već i formalizma u znanjima, nedovoljnog razumevanja nastavne materije kao sistema činjenica koje treba trajno zapamtiti, itd.

Ozbiljnu prepreku sistematičnosti čine parcijalni sadržaji, koji ne mogu egzistirati kao posebni predmeti. Ima potrebe da se sa vojnicima ili pitomcima obradi određeno gradivo koje čini samo deo nekog predmeta ili svojevrsnu celinu komponovanu iz nekoliko područja. Tako, na primer, nema mogućnosti da se obrađuje celokupna nacionalna istorija sa vojnicima, ali ima potrebe da se sa vojnicima obrade neki momenti iz nacionalne istorije na kojima će se, u prvom redu, razvijati patriotizam, ponos na slobodarske tradicije, spremnost da se brani i odbrani sloboda. Razumljivo, nemoguće je u ovom slučaju postići sistematizaciju gradiva kao u predmetu. Stoga je bilo potrebno naći drugo rešenje, ali takvo da se udovolji principu sistematičnosti. Zato je, po hronološkom redu, odabrano ono gradivo, oni momenti iz borbe jugoslovenskih naroda koji će najbolje poslužiti za razvijanje patriotizma i to je povezano ovom osnovnom idejom. Tako je postignuta sistematičnost na jednoj svojevrsnoj osnovi.

Sistematizacija gradiva koja ne može da egzistira kao predmet mogućna je u vidu tema ili tematskih celina. U ovim slučajevima često se uklapa materija iz više naučnih oblasti. No, i tada gradivo mora biti okupljeno oko neke ideje, problema, činjenice, zakona, itd. i sa tog stanovišta sistematizovano. Pozitivna strana ovih rešenja je u mogućnosti celovitog isticanja i obrade određenih problemskih celina. Negativna strana je, međutim, u mogućnosti nagomilavanja raznorodnog gradiva, koje je, zbog

parcijalnosti, teško savladati, sistematizovati i uočiti zakonitost.

Nema sumnje da didaktička sistematizacija nastavnog gradiva u okvirima nastavnog predmeta omogućuje najbolji prilaz materiji i sa stanovišta naučne fundiranosti i sa stanovišta zakonitosti procesa usvajanja znanja i umenja, a to je od odlučujućeg značaja za nastavni rad. Ali insistiranje da se svako gradivo daje u vidu nastavnog predmeta dovodi do velikog broja predmeta, prenagomilanosti nastavnih sadržaja i loših posledica koje iz toga proizilaze (pridržavanje samo principa ekonomičnosti u nastavnom procesu, a to znači primenu metoda i oblika rada kojima se brzo prelazi gradivo na štetu ostalih zahteva kao što su temeljitost, svestranost, aktiviranje učenika u nastavnom procesu, itd.).

U susretu sa ovom činjenicom često se pribegava uklanjanju gradiva iz jedne naučne oblasti u gradivo druge oblasti, tako da se gubi unutarne jedinstvo i neophodna didaktička sistematizacija. Gubi se iz vida da se gradivo iz više područja ne može sistematizovati u jednom predmetu na klasičan način, tj. u vidu nastavnog predmeta koji obuhvata materiju jedne naučne discipline. Ako se iz objektivnih razloga mora pribeći koncentraciji gradiva iz raznih oblasti, onda treba imati u vidu dva momenta: prvo, da je takva koncentracija gradiva rešenje kome se pribegava kada nije mogućna egzistencija predmeta i, drugo, takvo rešenje (uz obavezno zadržavanje dominacije predmetne nastave) mora imati svoju zakonitost i principe na kojima se zasniva sistematizovanje ovakvog gradiva. Treba imati u vidu da loše ukomponovano gradivo u jednu celinu šteti i celini i njenim delovima, te otežava proces sistematskog usvajanja znanja i umenja.

I u oblikovanju programa mora se izraziti jedinstvo teorije i prakse. Polazeći od toga da je vaspitno-obrazovni proces jedinstven, da su teorija i praksa dve strane jednog istog procesa, nastavni program mora da implicitno odrazi jedinstvo teorije i prakse. Programske zahteve treba tako izraziti da se u toku njihove realizacije ne pojavljuje problem usklađivanja teorije i prakse.

Način izražavanja programskih zahteva utiče na rešavanje mnogih pitanja nastavnog vaspitno-obrazovnog rada. U tome leži značaj izbora vrste programa i rasporeda gradiva u programu.

Sistematizacija i raspored gradiva uslovljeni su nizom faktora koji odlučujuće utiču na ovo ili ono rešenje. Da li će sistematizacija gradiva biti linearna, po koncentričnim krugovima ili kombinovana; da li će raspored gradiva ići od prošlog ka savremenom ili obratno, ili kombinovano, zavisi, pre svega, od vrste i obima zahvatanja gradiva, cilja koji se želi postići, mesta gradiva u okviru celine, mesta vaspitno-obrazovne institucije u sistemu, itd.

Mada su i vrste programa uslovljene mnogim (za programere) objektivnim faktorima, ipak u njima ima mnogo subjektivizma. Time se može objasniti činjenica da se najčešće susreću okvirni programi u kojima su zahtevi izraženi u vidu teza, iako je to najneodređeniji način izražavanja programskih zahteva. Stoga dolazi do proizvoljnosti u određivanju nivoa nastave, u zahvatanju pojedinih delova nastavne materije i načinu nastavnog rada. Ako se programski zahtevi izražavaju tako da se ukazuje samo na područje koje treba obraditi, nastavniku ostaje da izvrši izbor konkretne građe i načina ovladavanja njome. I ukoliko je obrazovanje nastavnika iz tog područja ujednačenije, utoliko će se više ujednačavati njihovo pristupanje toj materiji. Isto to važi i za način rada: ukoliko je metodička sprema nastavnika kompletnija utoliko ima više izgleda da će odabrani postupci biti adekvatniji. Na to će ih, znači, orijentisati njihova nastavnička sprema, a ne nastavni program. No, polazeći od stvarnog stanja opšte, stručne i pedagoško-andragoške spreme nastavnika, očito je da im tu neophodnu orijentaciju treba da pruži nastavni program.

Potreba za preciziranjem programskih zahteva i metodičkom orijentacijom ne znači i potrebu podele gradiva po nastavnim jedinicama, a još manje određivanje oblika i metoda rada. To nije stvar ni nastavnog plana, ni nastavnog programa, već periodičnog planiranja i ocene svakog pojedinog nastavnika. Nastavni program ne sme da ostavlja mesta proizvoljnosti u izboru sadržaja i načina

rada, ali isto tako ne sme određivati ono što on stvarno ne može, što spada u nastavnikovu kreativnost.

Otuda su najpogodniji programi u kojima su precizirani zahtevi sa opsegom i dubinom gradiva, koji ukazuju na težište nastavnog rada i daju indikacije za mogućna metodička rešenja. U slučajevima neujednačene stručne i nastavničke spreme nastavnika i heterogenog sastava nastavnih grupa, posebno su poželjni programi u kojima su izraženi minimalni zahtevi, tako oblikovani da ukazuju na težište i najefikasnije puteve rada. Za razliku od minimalnih, maksimalni programi ukazuju na gornju granicu zahvatanja nastavne materije, ostavljajući nastavniku ocenu onog što treba izostaviti (kao što se kod minimalnog ostavlja mogućnost nastavniku za proširenjem gradiva shodno mogućnostima nastavne grupe). Ovakav program je opravdan ako su nastavnici takvi poznavaoци nastavne materije da umeju izdvojiti važnije od manje važnog.

Pored jasnoće u pogledu težišnih momenata i orijentacije na metodička rešenja, programski zahtevi treba da budu tako oblikovani da ističu bitno, zakonito, determinatore i determinante.

U sadržajima, posebno u taktici, ne smeju da dominiraju norme i šabloni, već problemi u kojima su norme samo kvantitativni orijentiri. Time je čovekova misao orijentisana na iznalaženje uzročno-posledičnih veza i odnosa. Na taj način će promene uzroka biti shvaćene kao determinante promena posledica. Tada će nove intencije biti na vreme uočene i shvaćene.

Ako se ne zanemari bilo koji od zahteva (čiji je značaj istakla teorija i potvrdila praksa nastavnog vaspitno-obrazovnog rada), za izbor, sistematizaciju i oblikovanje nastavnih sadržaja, može se računati da će nastavni programi predstavljati sigurnu sadržajnu i metodičku orijentaciju za nastavni rad.

Zaključak

Stvaranje koncepcije nastavnog rada i izbor, sistematizacija i oblikovanje nastavnih sadržaja zahteva metodološki određen postupak. On pretpostavlja naučnu

zasnovasnost, određen redosled utvrđivanja, ocene i verifikovanja pojedinih činilaca, njihovo konfrontiranje i ocenu međuzavisnosti i uslovljenosti, pretpostavlja svestranost i objektivnost ispitivanja. Stoga je to, razumljivo, stalan proces u kome će se neprekidno, sistematski i pomoću odgovarajućih načina i tehnika vršiti poboljšanja u skladu sa izmenjenim objektivnim uslovima i subjektivnim mogućnostima. Zato se s pravom može reći da je „rad na programu završen kada prestaje obrazovni proces“¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Dr Mihajlo Ogrizović, *Problemi andragogije*, Zagreb, 1963, str. 179.

PROCES NASTAVE

Nastava je poseban vid vaspitno-obrazovnog rada. Njegove karakteristike su sistematičnost, organizovanost, efikasnost, jedinstvo vaspitanja i obrazovanja i svestranost uticaja na razvoj ličnosti. No, ove odlike nisu u istoj meri svojstvene svakoj nastavi. Razlike su i objektivno i subjektivno uslovljene. Stoga je značajno utvrditi one momente koji odlučujuće utiču na tok i rezultate nastavnog rada.

Za zasnivanje nastavnog rada u skladu sa zahtevima savremene teorije nastave nije dovoljno polaziti samo od osnova te teorije i njene primene na armijske uslove, odnosno od teorije vojne nastave, već i od realne ocene stvarnog stanja nastavne prakse. Upravo od objektivnosti i sveobuhvatnosti ove ocene zavisi ne samo usmerenost praktične akcije na prioritetne zadatke, već i stvaralačka primena teorije u konkretnoj praksi.

Objektivna ocena postojeće nastavne prakse zahteva naučno zasnovano istraživanje pojedinih elemenata nastavnog rada. Ispitivanje subjektivnih faktora daje, razumljivo, subjektivnu ocenu stvarnog stanja. Ova, međutim, može da bude više ili manje realan odraz objektivnog stanja, zbog čega ne može da bude do kraja siguran oslonac i dovoljan pokazatelj. Pa ipak su ovakve ocene značajne zbog istine koju sadrže u sebi i zbog stava prema postojećem i onom za šta se treba boriti.

Mogućna je i posredna ocena nastavne prakse. Jedna takva mogućnost jeste upoređivanje nastavne prakse u ar-

miji sa nastavnom praksom u društvu van armije. Ovakvo upoređivanje pokazuje istovetnosti i razlike, bolje ili lošije stanje u pojedinim elementima nastavnog procesa. Analiza tih razlika često otkriva uzroke uspeha ili neuspeha, otkriva one objektivne i subjektivne činioce koji su doveli do napredovanja u jednim i zaostajanja u drugim elementima nastavnog rada. Razumljivo je da to daje dobru orijentaciju u permanentnom nastojanju da se nastava racionalizuje i osavremeni¹⁵⁶.

Unapređivanje nastavne prakse moguće je, prvenstveno, njenim zasnivanjem u skladu sa zahtevima nastavne teorije. U nastavnoj praksi se, istina, pronalaze i nova rešenja koja su još nepoznata teoriji i tek treba da se naučno verificiraju i potom istaknu kao novo saznanje i zahtev za unapređivanje nastavne prakse. No, time nije rečeno da se sva nastavna praksa i u svim elementima nalazi na nivou nastavne teorije, te da zbog toga nema šta da traži u teoriji. Naprotiv, teorija uopštava i eksplicira najvrednija iskustva i saznanja, pronalazi i verificira nova rešenja, ukazuje na moguće puteve i okolnosti koje uslovljavaju određena rešenja, itd. Otuda je dovodenje nastavne prakse na nivo zahteva nastavne teorije pretpostavka kretanja napred i prakse i teorije.

Ovakva uloga nastavne teorije u unapređivanju nastavne prakse nalaže određene zadatke toj teoriji. Ona mora da razrešava one probleme koji iskrsavaju u praksi i da odgovara potrebama i mogućnostima nastavnog va-

¹⁵⁶ Upoređenje nastave u armiji sa nastavom u građanstvu, dobijeno ispitivanjem vojnika i pitomaca škola za rezervne oficire, pruža sliku koja ukazuje ne samo na određeno stanje već i na područja koja traže da budu temeljitije razmotrena. S druge strane, ono pokazuje nejednak nivo pojedinih elemenata nastavnog procesa, što dovodi do ograničavanja korisnog efekta pozitivnih strana nastavnog rada. Tako je, na primer, pozitivan uticaj visokog intenziteta nastave u armiji (85% pitomaca škola za rezervne oficire izjavljuje da je ova nastava intenzivnija od one u građanstvu) umanjen nedostatkom udžbeničkog materijala. To pokazuje u kome pravcu treba tražiti rešenja, mada isticanje intenziteta nastave u armiji, kao njene pozitivne karakteristike, ne znači da je u ovom pogledu sve rešeno (ne bi se moglo reći da nastava sa vojnicima dovoljno angažuje vojnike sa višom školskom spremom, da je intenzitet konstantan po vremenu i pojedinim fazama, itd.).

spitno-obrazovnog rada konkretnog društva. U tom cilju mora da nađe adekvatne odgovore na pitanja koja čine osnove nastavnog procesa, kao što su: nastavni principi, nastavna sredstva i objekti, metode, organizacija nastave i merenje rezultata nastavnog rada.

Nastavni principi

Odražavajući zakonitosti nastave, nastavni principi predstavljaju osnovne zahteve, stavove i smernice u nastavnom vaspitno-obrazovnom radu. Samo ako se odvija u skladu sa nastavnim principima, nastavni vaspitno-obrazovni rad može ispoljiti sve svoje bitne komponente i pozitivna svojstva i dati odgovarajuće rezultate. Stoga je uvek bilo značajno sagledati suštinu, značaj i funkciju nastavnih principa, oceniti njihovo mesto i međusobnu uslovljenost (dijalektičko jedinstvo nastavnih principa) i uvažavati ih u nastavnoj praksi.

Teorija vojne nastave nije se razvijala tako da odražava sve tokove prakse. To, međutim, ne znači da praksa nije sadržavala bitne komponente celovitog nastavnog procesa (u granicama svoga vremena). „Čak i onda kada je didaktička misao isticala samo jedan princip kao jedinu mogućnost, nastava se u svojoj suštini i tada zasnivala na svim onim osnovama, bez kojih se ne može ni javiti ni ostvariti kao sistematski organizovana didaktička delatnost i socijalni fenomen“¹⁵⁷. Razumljivo je da je razvitak nastavne prakse omogućio obogaćivanje teorije nastave, kao što je ova sa svoje strane uticala na brži razvitak prakse.

S obzirom na specifičnosti nastave u armiji, postavlja se pitanje da li postojeći, nastavnom teorijom istaknuti i praksom afirmisani, nastavni principi imaju punu važnost i u armijskoj nastavnoj praksi, i, s druge strane, koliko je neophodno i opravdano utvrditi i istaći posebne,

¹⁵⁷ Dr Tihomir Prodanović, *Prilog proučavanju problema suštine i sistema didaktičkih principa*, Zbornik Filozofskog fakulteta, 1963, str. 144.

samo armijskoj nastavnoj praksi adekvatne nastavne principe?

Ovakvo pitanje ne postavlja se samo u vojnoj nastavi, već u svim onim slučajevima u kojima se nastavna praksa po mnogo čemu razlikuje od one čijim je uopštavanjem nastala pedagoška teorija. Tako, na primer, razmatrajući odnos poznatih didaktičkih principa prema nastavnom radu sa odraslima, dr B. Samolovčev zaključuje „da su svi principi, utvrđeni na osnovu čitava razvoja didaktičke teorije i prakse, jednako aktuelni i značajni i za nastavni rad s odraslima, ali da njihova nastavna realizacija, s obzirom na pedagoško i andragoško područje, nije identična, već različita, posebna, kao što su, po svojim općim osobitostima, različiti i objekti obrazovanja i odgoja. Međutim, isticanje tih principa i na andragoškom odgojnom području nikako ne negira mogućnost javljanja i posebnih didaktičkih principa“¹⁵⁸.

Specifičnosti armijske nastavne prakse su neosporne. No, polazeći od toga da se nastava u armiji, ma koliko bila svojevrsna, zasniva na istim opštim zakonitostima, da je karakterišu sve one bitne odlike koje su svojstvene bilo kojoj nastavi, kao i da se odlikuje posebnostima svojstvenim samo ovoj nastavi, moguće je zaključiti da nastava u armiji mora biti zasnovana na svim onim principima čiji je stepen opštosti toliki da se odnose na nastavu u bilo kojoj sredini (pa i armijskoj) i, drugo, da je opravdano istaći i neke posebne principe koji će obavezivati samo nastavu u armiji. „Marksistička analiza didaktičkih problema posebno je istakla, kao što je poznato, u prvi plan pitanje uvođenja novih didaktičkih principa, zatim pitanje marksističke interpretacije ranije prihvaćenih principa i pitanje dijalektičkog jedinstva svih didaktičkih principa“¹⁵⁹. Za posebne uslove kao što su vojni, ovo pitanje se može i potrebno ga je razmatrati i sa stanovišta specifičnog odraza postojećih didaktičkih principa, kao i mo-

¹⁵⁸ Dr Borivoj Samolovčev, *Obrazovanje odraslih*, Zagreb, 1963, str. 198—9.

¹⁵⁹ Dr Tihomir Prodanović, *Prilog proučavanju problema suštine i sistema didaktičkih principa*, Zbornik Filozofskog fakulteta, 1963, str. 141.

gućnosti isticanja novih principa, onih koji bi odražavali to specifično.

Pri sadašnjoj interpretaciji ranije prihvaćenih principa očito treba imati u vidu vreme u kome je princip istaknut i vreme u kome ga interpretiramo. Mnogi pojmovi su dobili obogaćeniji sadržaj, što ne znači da je zbog toga potrebno odbacivati i stare termine. Neosporno je, na primer, da je pojam očiglednosti sada bogatiji nego pre nekoliko stotina godina. Ali, pod tim pojmom mi podrazumevamo sadašnji sadržaj, a ne onakav kakav se mogao podrazumevati u to vreme. Stoga nije potrebno tražiti njegovu formalnu zamenu kao što to predlažu Golubjev i Platonov ističući da je princip očiglednosti postao „preuzak za ovladavanje složenih pojava i predmeta“, zbog čega ga treba zameniti principom „višekanalnosti“. Slično je i sa predlogom „da treba uneti ispravke u suštinu principa dostupnosti obuke“, zbog toga što su poznata Distervegova pravila „izgubila svoje značenje“, pa bi ih trebalo zameniti novim (na primer, pravilo od lakšeg ka težem zameniti pravilom „od manje teškog ka težem“, jer je stara formulacija „neprimenljiva“ zbog toga što će „vojna obuka biti uvek teška“; što se „u obuci mora katkad primeniti deduktivna metoda, pri kojoj se proučavanje predmeta vrši od opšteg ka pojedinačnom“¹⁶⁰).

Od ovih pravila mogućna su odstupanja i modifikacije, jer ona nemaju isti stepen opštosti kao principi. No, ako postoji nešto što bi trebalo adekvatnije postavljati, kako zbog specifičnosti vojne nastave, tako i zbog činjenice da se radi o nastavi sa odraslima, a ne sa decom kao što je Disterveg imao u vidu, ne znači da se time menja „suština principa dostupnosti“.

Opravdano je, dakle, da se poznati didaktički principi prilagode uslovima armijske nastavne prakse. Pri tome treba imati u vidu da su ovi principi nastali odražavajući zakonitosti i potrebe školske prakse sa decom i omladinom, dok se u armiji radi o odraslima (mada ne uvek i do kraja, kao na primer, u podoficirskim školama), koji se

¹⁶⁰ Гогубьев Г., Платонов К., *Проблемы теории военного обучения*, „Военная мысль“, 5/1963.

obučavaju u specifičnim — vojnim uslovima. Međutim, kao što je neosnovano u obrazovnom radu sa odraslima tražiti po svaku cenu dokaze neadekvatnosti pedagogiji poznatih nastavnih principa, tako je neopravdano, a priori, polaziti od pretpostavke da ti principi ne odgovaraju specifičnostima vojne nastave. I u jednom i u drugom slučaju radi se o tome da se ono opšte, za sve uslove važeće, sagleda u posebnim okolnostima i na osnovu toga konkretizuje, oživotvori, učini adekvatno odnosnoj nastavnoj praksi.

Realizacija opštih nastavnih principa na različita nastavna područja nije jednaka, već različita, u skladu sa posebnostima tih područja. Jer, ova područja karakteriše ne samo opšta, već i posebna zakonitost. Stoga se ono opšte, za sve uslove važeće, mora da sagleda u posebnim uslovima i na osnovu toga konkretizuje, oživotvori u skladu sa posebnom zakonitošću armijske nastave. U procesu konkretizacije opštih nastavnih principa na posebne uslove, oni se ne lišavaju odlika opštosti, već ih sadrže u sebi kao svoju suštinu, ali se i obogaćuju odlikama posebnosti. Treba, međutim, imati u vidu da ono što je istaknuto o opštim principima u pojedinim didaktikama, pored opštih, nosi u sebi više ili manje elemenata posebnosti one nastavne prakse na osnovu koje je vršeno uopštavanje i sistematizovanje didaktičke zakonitosti. Utoliko je delikatnije oceniti šta je opšte važeće, a šta nije, kao i da se nađe pravilan odnos između opšteg i posebnog. Ne ulazeći ovde u problem sistema nastavnih principa i neujednačenosti koje iz toga proizilaze, neophodno je istaći nastavne principe koji odražavaju opštu didaktičku zakonitost, pa prema tome i zakonitost nastavnog vaspitno-obrazovnog rada u armiji. S tog stanovišta mogu se istaći sledeći principi:

1. Princip vaspitnosti,
2. Princip svesne aktivnosti,
3. Princip sistematičnosti i postupnosti,
4. Princip očiglednosti,
5. Princip prilagođenosti uzrastu i uslovima,
6. Princip jedinstva teorije i prakse,
7. Princip individualizacije nastavnog rada i
8. Princip trajnosti znanja, veština i navika.

Specifičnost cilja, zadataka i uslova u kojima se od-
vija armijska nastavna praksa zahteva isticanje i posebnih
principa važećih samo za tu nastavnu praksu. Sa ovog
stanovišta mogu se istaći sledeći principi:

1. Princip približavanja nastave realnosti borbenih
uslova i 2. Princip obučavanja vojske onome što je neop-
hodno u ratu.

Najzad, nastava u našoj Armiji odlikuje se i nekim
specifičnostima koje su svojstvene samo njoj. Tako, izu-
čavanje iskustava iz NOR-a i njihovo korišćenje u vaspit-
tanju i obrazovanju predstavlja imeprativ naše delatnosti.
Stoga je opravdano istaći *princip povezivanja nastave
u JNA sa iskustvima iz NOR-a.*

Princip vaspitnosti. Nastava je jedinstven vaspitno-
obrazovni proces u kome su vaspitna i obrazovna kom-
ponenta međusobno uslovljene. Cilj je nastavnog vaspit-
no-obrazovnog rada izgrađivanje svestrano razvijene
ličnosti. To daje jednak značaj vaspitnoj i obrazovnoj
komponenti. Vaspitanje mora biti zasnovano na određe-
nim znanjima i uverenjima koja proizlaze iz tih znanja;
na shvatanju stvarnosti i ubeđenju u potrebu aktivnog,
stvaralačkog odnosa prema toj stvarnosti i na uviđanju
nužnosti određenih zadataka koje društvo postavlja pred
čoveka i prihvatanju obaveza u skladu s tim zadacima.
Otuda je suština principa vaspitnosti u sticanju takvih
znanja i na takav način da maksimalno doprinosi svestra-
nom razvoju socijalističke ličnosti. To pretpostavlja idej-
nost nastave, usvajanje od strane učenika dijalektičko-
materijalističkog pogleda na svet i sve tokove društvenih
kretanja, razvijanje njihovih sposobnosti, buđenje stvara-
lačkih snaga u njima i razvijanje kvaliteta graditelja
i branioca socijalizma.

Za realizovanje principa vaspitnosti treba imati u
vidu one bitne momente koji uslovljavaju vaspitnost
nastave. Svako nastavno gradivo nosi u sebi potencijale
vaspitnosti, pod uslovom da je naučno dato i na odgova-
rajući način usvojeno. Drugi značajan uslov za vaspitnost
nastave jeste njena idejnost.

Za ljude u armiji od izvanrednog značaja je da na
idejnost ne gledaju kao na političku parolu ili sektor va-

spitno-obrazovnog rada. Sav rad u armiji mora biti idejan. To, pre svega, znači da se problemi i pojave moraju sagledavati u uzročno-posledičnim vezama i odnosima, u njihovom kauzalitetu i razvojnosti. Takvo prilaženje nastavnom gradivu mora biti na svim nivoima i bez obzira na opseg izučavanja nastavne materije. Tek kada ljudi sagledaju uslovljenost određenih pojava i rešenja i njihovu vezu sa drugim pojavama, mogu da budu ubeđeni u njihovu neminovnost i postavljati se prema njima kao neminovnim. To je naročito značajno u izučavanju vojne veštine, gde su određena rešenja uslovljena i ograničena materijalnim činiocima i gde je svestrano osvetljavanje problema moguće samo dijalektičko-materijalističkom analizom uzroka i posledica. Tek takvo prilaženje pojava, uz jasnu svrshodnost i usmerenost određenom cilju, obezbeđuje idejnost.

Kao što idejnost u nastavi nije nešto što treba dodavati nastavnom gradivu, tako nije korisno dodavati gradivu vaspitne momente. Vaspitna vrednost nastavnog gradiva je raznovrsna i specifična. Potrebno je maksimalno iskoristiti ono što to gradivo pruža. Razumljivo, istorijska građa, na primer, pogodnija je za razvijanje patriotizma, nego što je to slučaj sa nastavom gađanja. Ali je zato nastava gađanja pogodnija za vaspitanje preciznosti, pedantnosti, vere u svoje oružje i moć jedinice, a to je isto tako značajno kao ponos na tradicije ili osećanje obaveza prema tekovinama za koje su date žrtve u proteklim ratovima. No, i u jednom i u drugom slučaju vaspitni efekat zavisi, pre svega, od načina na koji se usvaja nastavno gradivo.

Moralna uverenja i spoznaja koja mobiliše na akciju treba da rezultiraju iz usvajanja nastavnih sadržaja. U tome je suština i smisao principa vaspitnosti.

Zahtev za vaspitnošću jednako je značajan za svaku nastavu, čime je izražen stepen njegove opštosti. Razumljivo je što njegova konkretizacija u vojnoj nastavi mora polaziti od cilja, sadržaja i zadataka ove nastave.

Princip svesne aktivnosti. Vaspitanje i obrazovanje čoveka ne može se zamisliti bez njegovog svesnog i aktivnog sudelovanja u tom procesu. Svesnost i aktivnost pred-

stavljaju dve strane jedinstvenog procesa. Svesnost se ispoljava aktivnošću, a aktivnost mora biti vođena svešću.

Sušтина ovog principa je u tome da onaj koji treba da ovlada određenim znanjima, veštinama i navikama shvati smisao i potrebu toga, mobilise svoje snage i u toku celokupnog procesa obrazovanja nastoji da shvati i do kraja ovlada svim onim što čini suštinu i sadržaj obrazovnog procesa. Tek iz takvog postavljanja čoveka prema obrazovnom dobru u toku učenja, moguće je očekivati stvaralačko primenjivanje stečenih znanja i umenja, što je konačni cilj učenja.

Za shvatanje i razumevanje, za uočavanje uzročno-posledičnih veza i odnosa, za ulaženje u suštinu stvari, za ovladavanje nizom radnji i njihovo smisaono uklapanje u kompleksniji proces, itd., neophodan je umni i fizički napor. Ako se ne ulože snage u savlađivanje nastavne materije to vodi neuspehu. Nesagledavanje suštine, veza i odnosa između stvari i pojava i veze između teorije i prakse vodi formalnim znanjima, koja su slabo upotrebljiva u uslovima koji se razlikuju od onih kada su stečena. Trajna, aktivna, primenljiva u praksi mogu da budu samo ona znanja i umenja koja su rezultirala iz svesti o njihovoj potrebi i želje da se nešto nauči i savlada, iz umne i fizičke aktivnosti u procesu učenja. Tek će se takva znanja i umenja dojmiti čoveka i uticati na stvaranje pozitivnog stava prema onom što je učio.

Opravdano je postaviti pitanja: kako obezbediti aktivnost vojnika u nastavi; kako postaviti nastavu da bi se postiglo svesno usvajanje znanja, veština i navika; kako kod vojnika razviti želju da shvati i nauči određen sadržaj; kako usmeriti misaoni napor da se uoče uzročno-posledične veze i odnosi i da se zapamti bitno; kako obezbediti potreban trud u ovladavanju određenim radnjama, i kako da se postigne maksimum u okviru raspoloživog vremena? Očito je da se ovo ne može postići bilo kojom izolovanom merom, već takvim postavljanjem nastave koja će objektivno omogućiti i tražiti aktivan odnos prema nastavnim zadacima. Nema sumnja da je za pozitivan aktivan odnos vojnika prema nastavi neophodan određen stepen motivacije, ali i takvi uslovi u nastavnom procesu koji će po-

većavati početni stepen motivacije i podsticati na aktivnost. Osnov motivacije vojnika je shvatanje dužnosti i obaveza prema odbrani zemlje. No, nije dovoljno objasniti vojniku samo opšti cilj, nužnost vojne obuke i potrebu savladavanja svega onoga što se od njega traži, jer je to isuviše apstraktno, udaljeno, pa stoga i nedovoljno podsticajno. Čoveku su potrebne i bliske perspektive, potrebno mu je da zna etape kroz koje će se rad odvijati i svrsishodnost svega onoga što radi. Stoga je u toku nastavnog procesa potrebno osmišljavati svaki deo nastavnih zateva, dovodeći ih u vezu sa opštim ciljem.

Svesno usvajanje nastavnog gradiva ne zavisi samo od dobre volje onog koji uči, već i od načina kako je to gradivo dato i kako se usvaja. Nastava u armiji je zasićena mnoštvom pravila, normi i precizno definisanih postupaka. Takvo gradivo je teško shvatiti, a naročito ako se uče posledice bez sagledavanja uzroka. Širina fronta, rastojanja i odstojanja i druge norme rezultat su određenih uzroka, pa je, stoga, teško naučiti kako treba postupati, bez sagledavanja zašto treba baš tako postupati i koliko bi se izmenili postupci ako bi se promenili uslovi u kojima se odvija dejstvo. Samo ako se nastavnoj materiji prilazi sagledavajući uzročno-posledične veze i odnose, moguće je shvatiti i usvojiti suštinu, bitno.

Pored potrebe razumevanja onog što se uči, značajno je i aktivno nastojati da se savlada. U tome i leži međusobna uslovljenost svesnosti i aktivnosti. Specifičnost vojne organizacije, disciplina, strogo utvrđen red i način postupanja, otežavaju sagledavanje stvarne aktivnosti vojnika u nastavnom procesu, pre svega misaone aktivnosti. Stoga je vrlo značajno razvijati kod vojnika interes za učenjem i stvarati optimalne uslove za aktivan rad. U tom cilju neophodno je umešnom kombinacijom frontalnog, grupnog i individualnog rada, izborom pogodnih metoda i sredstava, obezbeđenjem udžbeničkog materijala, uslova i vremena za učenje, itd. — stvoriti objektivne uslove i takvu radnu atmosferu u kojoj će vojnik želeti i hteti da uči i nauči.

Očito je da je nastavnik presudni činilac odvijanja nastavnog procesa u skladu sa principom svesne aktivno-

sti. Mogućnost organizovanja i vođenja nastave u kojoj će vojnik svesno usvajati i ovladavati nastavnom materijom ispoljavajući, pri tom, maksimalnu umnu i fizičku aktivnost, zavisi od stručne spremne nastavnika, njegove didaktičke osposobljenosti, želje da bude dobar nastavnik, uložnog truda u svaki nastavni čas i neprekidnog nastojanja za punom primenom principa svesne aktivnosti. Aktivnost nastavnika i vojnika u nastavi mora biti neprekidna i istovremena. On mora da neprekidno traži ocene, komentare, poređenja, da utka pitanja u objašnjenja, da neprekidno prati rad svih i svakog pojedinačno.

Princip sistematičnosti i postupnosti. Suština i unutarnja logika nauke i na njoj zasnovan nastavni program i bitne karakteristike spoznaje i putevi saznanja uslovljavaju sistematičnost i postupnost nastavnog procesa.

Nastavni sadržaji su nužno svrstani u određen sistem, pa se i proces sticanja znanja, veština i navika mora zasnivati na tom sistemu, obezbeđujući celovita, sistematizovana i jedinstvena znanja. Nije teško uočiti da takva znanja i umenja predstavljaju krupan zadatak za svakog čoveka, koja je moguće postići samo sistematičnim i postupnim radom, krećući se od zadatka do zadatka, od prepreke do prepreke. Otuda je suština principa sistematičnosti i postupnosti u zahtevu da se nastavnim vaspitno-obrazovnim radom stiču znanja i umenja u određenom sistemu, logički povezana i dijalektički jedinstvena, u postupnom i kontinuiranom procesu savladavanja nastavnog gradiva.

Nastavno gradivo obiluje mnoštvom činjenica i pojedinosti koje sačinjavaju elemente nekog šireg pojma. Kako će oni koji uče shvatiti bitne momente, koliko će moći razlikovati glavno od sporednog, opšte od pojedinačnog, da li će uočiti zakonitosti koje vladaju na tom području, zavisi od toga kako se usvaja nastavno gradivo, koliko u tome procesu ima sistema i logičke povezanosti. Zakonitosti odvijanja savremene borbe su uslovljene mnoštvom činjenica i shvatanje ovih zakonitosti ne zavisi toliko od broja poznatih činjenica, već od toga koliko su sistematizovana ta znanja i umenja. A ona mogu biti sistematizovana ako se stiču u određenom sistemu, po odre-

đenom logičnom rasporedu i ređosledu i na način koji omogućava uočavanje bitnog i zakonitog. Značajnu ulogu u tome ima ponavljanje i utvrđivanje, gde se ističu bitni momenti, zakonitosti i veze sa ostalim gradivom.

Mnoštvo činjenica ne može se dati i usvojiti odjednom, već u određenom redu i postupno. Time je uslovljen zahtev za postupnošću u nastavnom procesu. Razumljivo je da je potreba za postupnošću različita kod dece i odraslih, ali je to u jednom i u drugom slučaju odraz čovekove moći saznanja. I odraslom čoveku je potrebno da se osloni na poznato da bi razumeo nepoznato. To znači da je nastavnik obavezan da se u objašnjenjima služi poznatim pojmovima i poznatim terminima, jer nije moguće shvatiti nepoznato objašnjeno nepoznatim pojmovima i terminima. To znači da princip postupnosti implicira zaključak da se na novo ne sme prelaziti sve dok vojnici ne shvate staro. Ne treba se žuriti, jer se time ništa ne dobija, već samo gubi. Brže napreduje onaj nastavnik koji se duže zadržava na utvrđivanju gradiva, jer on napreduje sistematski, dok onaj koji se žuri, često mora ponavljati sve od početka.

Potrebno je istaći i značaj kontinuelnosti u sticanju znanja, veština i navika. Ova se, međutim, narušava čestim smenjivanjem nastavnika u obradi jedinstvenog nastavnog gradiva (na primer, kod političkog obrazovanja). U ovakvoj praksi teško je utvrditi šta su vojnici naučili u prethodnoj temi, na prethodnom času; kako novo nadovezati na staro i kako to novo povezati sa sledećim novim. Koliko je god praksa česte izmene nastavnika neizbežna, toliko je štetno ne uviđati slabe strane ove prakse i preduzimati mere da se obezbedi kontinuitet.

Sistematičnost i postupnost je od izvanrednog značaja za nastavu u armiji, kako zbog složenosti nastavne građe, tako i zbog složenosti borbenih dejstava i zahteva koji se u njima postavljaju pred vojnika i starešinu. Jer, teško je shvatiti sve postupke u taktičkoj obuci, ako se ne poznaju svi činioци koji uslovljavaju te postupke. A tih je ne samo mnogo, već su raznorodni i međusobno uslovljeni. Zato se, na primer, pri rešavanju taktičkih zadataka mora ponoviti obimna materija, da bi se mogla ceniti situacija i donositi pravilne odluke.

Princip sistematičnosti i postupnosti postavlja vrlo velike zahteve pred nastavnika. On mora izvanredno poznavati nastavno gradivo, mora znati šta je bitno u tom gradivu i bez čega se ono ne može razumeti; mora poznavati znanja, sposobnosti i odlike onih s kojima izvodi nastavu i, najzad, mora umeti organizovati nastavni proces u skladu s ovim principom.

Princip očiglednosti. Isticanje ovog principa dovodi se u vezu sa procesom spoznaje objektivne stvarnosti, čiji je put, kako ističe Lenjin „od živog opažanja k apstraktnom mišljenju, a od ovog k praksi“. Time je istaknut značaj opažanja i upoznavanja konkretnih predmeta i pojava za spoznaju suštine i zakonitosti. Istina, proces spoznaje objektivne stvarnosti i učenja u nastavi nisu istovetni, jer dok se u prvom spoznaje nešto što do tada nije bilo poznato, dotle se u nastavi uči nešto što je čovek već spoznao, uopštio i definisao. U procesu učenja treba shvatiti suštinu i zakonitost, apstrahovanu konkretnost. Prisutnost te konkretnosti olakšava shvatanje suštine predmeta i pojava. To je razlog da neki didaktičari, ne samo što ističu značaj principa očiglednosti, već smatraju da on, s obzirom na uzrast, menja svoj obim i sadržaj. Tako, dok se u radu s decom očiglednost svodi na čulnost, dotle u radu s odraslima očiglednost znači konkretnost, koja ne mora da uvek polazi od neposredne čulne percepcije.

Put uočavanja i shvatanja odnosa konkretnog i apstraktnog, suštinskog i pojavnog različit je na raznim stupnjevima obrazovnog procesa i u tom pogledu nužne su razlike u realizaciji principa očiglednosti. No, bez obzira na to, suština principa očiglednosti je u zahtevu da se u nastavnom procesu koriste sredstva i putevi koji omogućuju neposredno, živo opažanje i konkretne predstave radi lakšeg i efikasnijeg učenja i trajnijeg pamćenja naučenog.

Mogućnosti primene ovog principa svakim danom će se povećati i njegov sadržaj obogaćivati. Ali time nije izmenjena suština i funkcija principa. Stoga nije opravdan zahtev za izmenom naziva ovog principa, jer je, navodno, termin očiglednosti preuzak za savremene potrebe. Odomaćen u dugogodišnjoj praksi, ovaj termin označava

pojam sa savremenim sadržajem, upravo onim koji u ovom pogledu zahteva savremena nastava.

Proces učenja, obim i dubina zahvatanja nastavne materije, kao i sredina i uslovi u kojima se izvodi nastava, uslovljavaju način realizacije principa očiglednosti. Često je upoznavanje konkretnih predmeta samo jedna etapa u procesu učenja, sredstvo da se shvati suština. Ponekad posmatranje mnoštva konkretnog služi uočavanju neke zakonitosti. Drugi put, potrebno je shvatiti samo neku od odlika, ili uočiti razliku u sličnom i sličnost u različitom, itd. Ovo nameće zaključak da upotreba sredstava očiglednosti mora biti postavljena shodno ciljevima nastavnog vaspitno-obrazovnog rada. Iz toga sledi zahtev za didaktičkim oblikovanjem sredstava očiglednosti i adekvatnim načinom njihove upotrebe.

Vrste očiglednosti različito se klasificiraju, a najčešće se ističu: prirodna ili predmetna očiglednost, likovna očiglednost i verbalno slikovita očiglednost.

Za nastavu u armiji vrlo je značajna prirodna (predmetna) očiglednost. Pod ovim se podrazumeva oružje i ratna tehnika, kao i posebno uređena mesta i uređaji za izvođenje borbenih radnji. Činjenica je da se obuka u armiji izvodi u uslovima koji su samo približni ratnoj stvarnosti, pa je stoga upotreba stvarnih sredstava, u uslovima koji ovu upotrebu približavaju situaciji rata, značajna ne samo radi sticanja znanja, veština i navika, već i radi razvijanja uverenja u moć oružja i stvaranja realne predstave o savremenoj borbi.

Likovna očiglednost (trodimenzionalna grafička, ekranizovana i zvučna sredstva) olakšava uočavanje bitnih odlika i određenih procesa. Komplikovane procese utoliko je teže shvatiti ukoliko su tehnička sredstva, za koje su ovi procesi vezani, složenija. Tu su modeli, šeme, grafikoni i sl. često pogodniji od samih predmeta. Ističući bitno, a zanemarujući sporedno, uprošćujući komplikovan proces, dovodeći stvarne dimenzije u pogodne za posmatranje — dovodeći daleku stvarnost u neposrednu blizinu onog koji uči, itd., omogućuje se lakše i efikasnije shvatanje i zapamćivanje, pa i snažnije emotivno delovanje (slika, film).

Vrlo snažno može da deluje živa reč u nastavi. Izlažući gradivo s idejnim saživljavanjem, koje u sebi sadrži dinamičnost akcija i slikovitost, nastavnik postiže unutarnju slikovitu očiglednost i time povećava snagu ubedljivosti što je često vrlo značajno u vaspitno-obrazovnom radu.

U vaspitno-obrazovnom radu s odraslima postoje velike mogućnosti oslanjanja na njihovo iskustvo, što vrlo ubedljivo deluje.

Veliki broj i raznovrsnost sredstava očiglednosti ističu značaj njihove umešne primene. Kad će se koje sredstvo upotrebiti, kako je pripremljeno i prikazano, kakav treba da bude odnos koji uči prema nastavnom sredstvu, itd. — važna su i ne baš tako lako rešiva pitanja. Etape učenja su poznate i umnogome uslovljavaju upotrebu sredstava očiglednosti, ali je ne konkretizuju. Isti je slučaj sa uzrastom učenika, njihovim iskustvom, prethodnim znanjem, gradivom i svim onim što uslovljava vrstu, broj i način upotrebe sredstava očiglednosti. Svedoci smo ne samo nedovoljne upotrebe ovih sredstava, već i njihovog gomi-lanja. Traže se najsavremenija sredstva, a ne iskorišćava se na primer tabla kao vrlo jednostavno, probano i efikasno sredstvo i sl.

Pravilna upotreba sredstava očiglednosti razvija misaonu aktivnost, navodi na samostalno zaključivanje i po-buđuje interes (ako se upotrebe u pravo vreme i na inter-essantnan način); usmerava pažnju (ako je dobro istaknuto ono što treba da se zapazi); omogućuje uočavanje bitnog (ako je to bitno vidno) i povećava trajnost pamćenja (ako je njihova upotreba potpomogla svemu ovom što je na-pred rečeno). Ovim je istaknuta odgovornost nastavnika za realizaciju principa očiglednosti.

Princip prilagođenosti uzrastu i uslovima. Naročito mesto u nastavnom procesu zauzimaju oni koji u njemu treba da se obrazuju. Njihovim mogućnostima uslovljeni su obim i dubina nastavnih sadržaja i nivo nastavnog rada. To znači da se princip prilagođenosti odnosi na izbor nastavnih sadržaja i na proces njihove realizacije. Otuda je i suština ovog principa u zahtevu da sadržaj, obim, dubina

i način obrade nastavnog gradiva budu u skladu sa mogućnostima onih koji se obrazuju.

Učenje je naporan rad za koji je potrebno mnogo truda, energije i upornosti. Ali, mogućnosti onih koji uče su ograničene, ne samo u pogledu ulaganja napora, već i njihovim intelektualnim potencijalom, nivoom obrazovanosti, sposobnostima i drugim osobinama.

Nastava mora biti postavljena tako da odgovara realnim mogućnostima i sposobnostima onih kojima je namenjena. Ona ne sme da bude ni preteška ni prelaka, ni iznad, ni ispod njihovog nivoa.

Ne postoje precizne merne veličine realnog opterećenja učenika, već okvirne iskustvene norme od kojih treba polaziti u planiranju opterećenja učenika. S druge strane, stvarni efekti nastave ne zavise samo od mogućnosti onih koji uče, već i od kvaliteta nastave i uslova u kojima se izvodi. Stoga u oceni mogućnosti učenika treba uzimati u obzir i ove momente.

Realizacija ovog principa stvar je u prvom redu nastavnika. Neujednačenost znanja i sposobnosti vojnika u okviru jedne nastavne grupe stvara probleme koji se ne mogu rešiti programom (mada se ovim ne umanjuje potreba i značaj prilagođenosti programa), već dobrim postavljanjem nastavnog procesa. Teško gradivo treba učiniti razumljivim, apstraktno objasniti konkretnim, nepoznato — poznatim, voditi one koji uče postepeno od prepreke do prepreke, itd. — jesu zahtevi koje nije lako rešiti. U nastojanju da bude razumljiv, nastavnik ponekad spušta nivo nastave ispod razumne granice, pa čak dolazi i do vulgarizovanja nauke. Još je češći slučaj upotrebe nerazumljivih izraza i težih rečeničkih konstrukcija.

Dobra nastava zahteva korišćenje jezika života oslobođenog visokoučene suhoparnosti i opterećenosti stručnom terminologijom, ali i banalnosti, vulgarizovanja i primitivizma koji degradira nastavu. Korišćenjem rečnika iz svakodnevnog života i poznatih primera, nastava će biti razumljiva, a da, pri tom, njen nivo neće doći u pitanje. Ispitivanja pokazuju da se u nastavi sa vojnicima upotrebljavaju isuviše mnogo i često takvi izrazi koji su velikom delu vojnika ostali nerazumljivi i posle nastave. Istina,

uvek će biti onih kojima će nešto ostati nejasno, kojima će biti potrebno više vremena da shvate i nauče ono što su drugi brzo i lako shvatili, i to utoliko više ukoliko je nastavna grupa heterogenija. Taj problem se ne može rešiti samo prilagođenošću nastave, već i nizom drugih mera koje proizlaze iz rada usklađenog prema principu individualizacije nastave.

Princip prilagođenosti, značajan je ne samo za proces usvajanja novog gradiva, već i za utvrđivanje i proveru znanja. Jer, komplikovana, teška i loše formulisana pitanja mogu samo da zbune vojnika i da ga onemoguće da pokaže ono što zna.

Uslovi u kojima se izvodi nastava utiču na rezultate rada, pa nameću proširenje principa prilagođenosti. Mogućnosti postavljanja nastavnog rada s obzirom na uslove su vrlo nejednake. Kakav će se metodski postupak primeniti, koja nastavna sredstva upotrebiti, koji oblici nastave su mogućni i efikasni, zavisni od uslova u kojima se nastava izvodi. Zato je opravdano istaći zahtev po kome nastava mora biti prilagođena ne samo onima kojima je namenjena, već i uslovima u kojima se izvodi.

Princip jedinstva teorije i prakse. Teorija i praksa su dve strane jednog jedinstvenog procesa. Ova istina, koja odražava dijalektički odnos teorije i prakse, mora se odraziti kako u nastavnim programima, tako i u toku njihove realizacije. Zato je istaknut princip jedinstva teorije i prakse čija je suština u zahtevu da se nastavnim vaspitno-obrazovnim radom ljudi osposobljavaju teorijski i praktično za stvaralačko izvršavanje zadataka postavljenih ciljem nastave.

Jedinstvo teorije i prakse mora se odraziti u programima izborom onog nastavnog gradiva koje čini osnovu za ovladavanje naoružanjem, tehnikom, i borbenim sredstvima i dr. shodno ciljevima obuke. Programske zahteve treba tako izraziti da se u toku njihove realizacije ne pojavljuje problem usklađivanja teorije i prakse i da se odnos teorije i prakse postavi tako da se mogu postići optimalni vaspitno-obrazovni rezultati u ostvarivanju postavljenog cilja.

Pogrešno je shvatiti jedinstvo teorije i prakse kao njihovo obavezno jednovremeno ispoljavanje. Teorija može prethoditi praksi, mogu ići uporedo, a može praksa prethoditi teoriji.

Neophodnost jedinstva teorije i prakse ne zahteva obavezno učenje kroz neposrednu društvenu delatnost i proizvodni rad, već povezanost nastave po sadržaju, potrebama i intencijama sa društvenom praksom. Proces učenja je svojevrstan i ne može se identifikovati sa društveno-proizvodnom praksom. Otuda se škole ne mogu poistovećavati sa društveno-proizvodnim organizacijama. Time nije rečeno da tehničari ne treba da stažiraju u fabrici, a pitomci u jedinicama. Naprotiv, stažiranje doprinosi saživljavanju sa budućom funkcijom, proveru naučenog u praksi, ali i kao deo procesa učenja, jedna od etapa toga procesa.

Povezivanje teorije i prakse se ostvaruje u kabinetu, na strelištu, na poligonu, tokom upoznavanja tehničkih sredstava i radom sa njima itd. No da li će u svim tim slučajevima teorija i praksa biti povezane i jedinstvene zavisi od toga koliko nastava odražava stvarne potrebe prakse i daje solidnu osnovu za kasniju praktičnu delatnost, uzimajući u obzir stalno rastuće potrebe prakse.

Na različitim stepenima obrazovanja povezivanje teorije i prakse biće različito. U nastavi sa pitomcima nije moguće povezati teoriju sa njihovim praktičnim iskustvom, ali je to moguće u nastavi sa starešinama. Zato će biti potrebno davati drukčije zadatke pitomcima, a drukčije starešinama.

Teorija odvojena od prakse postaje nestvarna i ne može unapređivati praksu. S druge strane praksa odvojena od teorije stagnira, ne kreće se u korak sa vremenom. Ova činjenica nameće potrebu da se ljudi iz prakse moraju, s vremena na vreme, dovoditi u „školske klupe“, da nauče ono novo što je teorija otkrila i uopštila. Razumljivo je da se to postiže i učenjem na radnom mestu. Međutim, uvek se u određenom vremenskom periodu nagomila novih stvari toliko da prevazilazi mogućnosti i spremnost učenja prosečnog čoveka na radnom mestu. Zato je korisno odvojiti ga od radnog mesta i obaveza koje ovo nosi

sa sobom i omogućiti mu pogodnim načinom sticanje tog novog teorijskog fonda. U protivnom praktičari postaju sve više prakticisti.

Problem je i povezivanje teorije i prakse kod nastavnickog kadra. Dovođenje nastavnika iz jedinica tome svakako doprinosi. Ali, često menjanje nastavnika negativno utiče na njihov kvalitet, a nije zagarantovano da samo najbolja praksa osvežava teoriju. Teorija je, pre svega, uopštena praksa, pa bi se i ovaj problem morao rešavati tako da izmena iskustava iz škola i jedinica vodi uopštavanju prakse.

Za vaspitno-obrazovni rad veoma je značajna podudarnost reči i dela. Ukoliko se jedno govori, a drugo radi, onda je takva nastava promašila cilj, a reči se svode na bezživotne fraze. To je naročito značajno za moralno vaspitanje, objašnjavanje potrebe reda i discipline, izučavanje raznih pravila, političko obrazovanje, itd.

Princip individualizacije nastavnog rada. Nastavne zadatke savlađuje svaki učenik svojim pojedinačnim snagama (i uz pomoć nastavnika i svojih drugova), unoseći u to svoje sposobnosti, svoj način, tempo i ritam rada. Nastava može biti do kraja uspešna ako se stvore uslovi da se u njoj angažuje svaki pojedinac, i da vlastitim snagama i punim naprezanjem učestvuje u savlađivanju nastavnog gradiva.

Time je i uslovljen princip individualizacije nastavnog rada, čija je suština u tome da se u nastavi polazi od konkretnog učenika i da se stvore uslovi za puno angažovanje i uspešan rad svakog pojedinca.

Značaj ovog principa za armijsku nastavnu praksu je poseban, a obzirom na heterogenost nastavnih grupa i činjenice da vojna organizacija tradicionalno teži niveliranju vojnika.

Zahtev za diferencirani pristup, naročito u heterogenoj grupi, ne znači i organizaciono diferenciranje nastave, koje bi dovelo do stvaranja nastavnih grupa obrazovnijih i manje obrazovanih vojnika. Još manje ovo znači stvaranje kategorija vojnika sa nejednakim obavezama. Princip individualizacije rada ne zahteva individualizaciju vaspitno-obrazovnih ciljeva, već postupaka. A to znači

stvaranje takvih uslova u nastavi koji će omogućiti mobilizaciju potencijalnih snaga svakog vojnika u savladavanju nastavnog gradiva.

Osećajući problem nejednakih mogućnosti vojnika u savladavanju nastavnog gradiva, često starešine pomažu vojnicima koji zaostaju i na taj način obezbeđuju da i oni savladaju programom predviđen minimum. Pri tome ne obraćaju pažnju na pojedince iz prosečne mase, a pogotovo prepuštaju same sebi one iznad proseka. I, ukoliko se ovi ne pasiviziraju, njihove snage se samo delimično iskorišćavaju, oni ne nauče koliko bi mogli da nauče.

Realizacija ovog principa zahteva niz mera u nastavnom i vannastavnom radu, koje će omogućiti uvažavanje individualnih razlika u okviru kolektiva. „Praksa pokazuje da je za uspešno ostvarivanje ovog principa potrebno: 1. duboko proučavanje i svestrano poznavanje vojnika; 2. postavljanje bližih i daljih zadataka u razvijanju moralno-borbenih osobina i vojničkog majstorstva za svakog vojnika; 3. primena sredstava, formi i metoda obuke i vaspitanja s obzirom na osobenosti vojnika; 4. analiza rezultata individualnog delovanja“¹⁶¹. Od starešine se, dakle, zahteva da, poznajući svakog svog vojnika, određuju bliže ciljeve, puteve i sredstva njihovog postizanja, da postavljaju diferencirane zahteve, da se obraćaju pojedincima na njima adekvatan način i da prate rast svakog pojedinca.

Velike mogućnosti individualizacije pruža indirektna nastava oslonjena na individualni i grupni rad. Time se ne negira vaspitno-obrazovna vrednost frontalne direktne nastave, već se samo ističe potreba njenog dovođenja na razumnju meru, kombinujući je sa indirektnom nastavom i raznovrsnim oblicima grupnog i individualnog rada.

Kao što su grupni i individualni oblik nastavnog rada pogodni za ostvarivanje principa individualnog prilazanja, tako i metoda diskusije doprinosi većem učešću svakog pojedinca, mobilišući njihove snage prema njihovim mogućnostima.

U realizaciji ovog principa značajnu ulogu ima i vannastavni obrazovni rad. Dajući zadatke pojedincima i gru-

¹⁶¹ М. И. Дьяченко, *Индивидуальный подход в воспитании воинов*, 1962, str. 23 i 24.

pama, koji odgovaraju njihovim mogućnostima (a i potrebama), nastavnik rešava ono što ne može da reši samom nastavom i istovremeno stvara preduslove individualizacije nastavnog rada.

Isticanje principa individualnog prilaženja u nastavi ne znači njegovo suprotstavljanje vaspitanju u kolektivu. Naprotiv, armija ima potrebe da posebno insistira na kolektivnom vaspitanju i obučavanju. Neophodno je obučavati jedinicu da deluje kao kolektiv, a pojedinačnog vojnika da postupa kao deo kolektiva. Da bi se obezbedila i ova strana vaspitno-obrazovnog rada neki didaktičari ovaj princip dopunjuju zahtevom „vaspitanja kroz kolektiv“, dok drugi ističu i poseban princip „kolektivnog rada“, „socijalizacije nastave“ i sl. Bez obzira koliko je opravdano isticanje ovog posebnog principa, neosporna je potreba ukazivanja na ovaj zahtev i pridržavati ga se u nastavnom vaspitno-obrazovnom radu.

Princip trajnosti znanja, veština i navika. Vaspitno-obrazovni rad se organizuje s ciljem trajnog usvajanja naučnog, jer se samo takvo znanje i umešnost može uspešno primenjivati u praksi. U tome i jeste svrha učenja. To je uslovalo isticanje principa trajnosti znanja, veština i navika čija se suština sastoji u zahtevu za takvom nastavom koja će obezbediti trajno zadržavanje suštine stečenih znanja, veština i navika.

Ostvarivanje ovog zahteva zavisi od kvaliteta usvajanja i utvrđivanja znanja, veština i navika. Uočavanje suštine, veza i odnosa među stvarima i pojavama, svestan i aktivan odnos prema učenju, sistem ponavljanja i vežbanja i primena znanja i umenja u praksi dovode do trajnosti naučnog.

Nastavna teorija je istakla i praksa potvrdila mnoge postavke koje doprinose trajnosti znanja i umenja. To se, pre svega, odnosi na ponavljanja i vežbanja.

Po funkciji ponavljanje nema samo zadatak zadržavanja spoznatog u svesti, već i uočavanja suštine i zakonitosti, uopštavanja i sistematizovanja. Ovo uslovljava vrste ponavljanja i postupke u njima. Ukazivanje na ono što treba zapamtiti, osvetljavanje jednog problema sa više strana, različit postupak pri ponavljanju u odnosu na prvo

upoznavanje, pridržavanje određenih vremenskih raz-
u ponavljanju, itd. — postupci su koji doprinose traj-
znanja.

Ponavljanje u svrhu kontrole uspeha može i treb-
doprinosi trajnosti znanja i umenja, ali je pogrešno ovakvo
ponavljanje koristiti za ocenjivanje. Ponavljanje ima za
cilj utvrđivanje, sređivanje i sistematizaciju, a za to je
neophodna i pogodna atmosfera na nastavi, koja se sigurno
razlikuje od one kada se vrši ocenjivanje.

Za vojnike je vrlo značajno trajno zadržati određene
veštine i navike, utoliko pre što im se, po izlasku iz armije,
retko pruža prilika da ponavljaju ono što su učili u vojsci.
Ma koliko da veštine i navike nose karakter automatizma,
njihova trajnost zavisi u prvom redu od toga kako su sti-
cane, od učešća svesti, odnosa prema njima i postupaka
u procesu njihovog sticanja.

Za trajno zadržavanje naučenog, pored onog dela
učenja koji se odvija na nastavi, značajno je i samostalno
(individualno) učenje. I u tom pogledu nauka je utvrdila
niz zakonitosti.

*Princip približavanja nastave realnosti borbenih
uslova.* Razlike uslova u kojima se realizuje naučeno pred-
stavljaju jednu od izrazitih specifičnosti vojne nastave.
Stvarnost mirnodopske obuke i ratna stvarnost nisu ni
približno jednake. To pred vojnu nastavu postavlja važne
i teško rešive zadatke.

Koliko je god značajno umeti, toliko je značajno hteti
i moći postupati na način kakav zahteva rat. Zato se pred
vaspitaro-obrazovni rad u armiji jednako postavlja zadatak
ovladavanja određenim znanjima, umenjima i navikama,
koliko i razvijanja onih komponenata ličnosti koje će obez-
bediti da čovek, ne samo zna i ume, već i da može i hoće
da postupa shodno potrebama, bez obzira koliko to bilo
teško i opasno. A za takav vaspitaro-obrazovni rad potrebni
su i odgovarajući objektivni uslovi u kojima se ovaj rad
odvija, potrebno je stvarati atmosferu približnu ratnoj.
Time je i uslovljen princip približavanja nastave realnosti
borbenih uslova čija je suština u zahtevu da se u procesu
obuke jedinica stvaraju uslovi koji će omogućiti maksi-
malno doživljavanje ratne stvarnosti.

No, treba istaći da ni u najpovoljnijim objektivnim i subjektivnim uslovima nije moguće do kraja približiti nastavu stvarnosti rata. Nema stvarnog neprijatelja, nema neprijateljske vatre, nema opasnosti po život, pa i preživljavanja vojnika u obuci nisu ista kao u ratu. Stoga i postupci vojnika nisu isti, ne izvode se sa istim naporom i na isti način (drukčije bi vojnik reagovao na pokret i vatru neprijatelja u ratu, nego što to čini u obuci). Osećanje nestvarnog, veštačkog, odražava se, dakle, na doživljavanje i postupke, a time i na izgrađivanje moralno-borbenih kvaliteta neophodnih vojniku za stvarnu borbu.

To znači da treba nastojati da se u nastavi što manje „zamišlja“ određena situacija, već da se, gde je god to moguće, učini realnom. Uslove u kojima se izvodi — u prvom redu taktička obuka — treba što više približiti stvarnim uslovima borbenih dejstava, da bi se stvorio utisak stvarne borbe, koji će zahtevati odgovarajuće postupke i omogućiti razvijanje odgovarajućih moralno-borbenih kvaliteta.

Iako ograničene, mogućnosti za postavljanje nastave u skladu s ovim principom su raznovrsne. Tako već kod izbora terena, doba dana i atmosfernih uslova moguće je i treba obezbediti podudaranje sa nastavnim ciljem koji treba postići određenom vezom. Posebno je to značajno kod fortifikacijskih uređenja, gde nije u pitanju samo postavljanje realnih uslova u odnosu na rat, već i stvaranje tih uslova, tj. dovođenja vojnika u situaciju da radi na fortifikacijskom uređenju zemljišta i objekata, da bi postigao realnu predstavu o ratnim naporima.

Potrebno je povremeno opterećivati vojnike imajući u vidu fizičko i moralno naprezanje kakvo se predviđa u ratu (veliki marševi, forsiranje vodenih prepreka, opterećenje sa naoružanjem i opremom, itd.). Ovde treba voditi računa o tome da preterana fizička opterećenja ne samo da nisu opravdana, nego štetno deluju na rezultate obuke (premoren čovek teško shvata nastavne zadatke, negativno reaguje ako ne vidi opravdanost velikog opterećenja, itd.), zbog čega je važno imati mere i postepeno povećavati naprezanje.

Treba, koliko god je moguće, stvarati opšti utisak ratne situacije, koja će podstrekavati vojnike i starešine da se uživljavaju u tu situaciju i da postupaju u skladu s njom (ABH-uslovi, dejstvo neprijateljske avijacije, tenkova, desanata, itd.).

I, ma koliko teško bilo stvarati uslove približne ratnim, treba težiti tome, jer približavajući nastavu realnosti borbenih uslova, omogućujemo kod ljudi razvijanje moralno-borbenih kvaliteta potrebnih u ratu.

Princip obučavanja vojske onome što je neophodno u ratu. Ovaj princip istakla je sovjetska vojna pedagogija. Barabanščikov ističe da je ovaj princip već „davno formulisan i zasnovan u vojnoj pedagogiji. Shodno razvitku vojne misli, usložavanju formi i načina vođenja borbenih dejstava menjao se sadržaj i konkretni zahtevi ovog principa“¹⁶². Po njemu suštinu ovog principa u vojnopedaškoj teoriji prvi je obrazložio ruski general M. I. Dragomirov, svodeći ga na „dva osnovna pitanja: prvo, čemu učiti vojnike, i, drugo, u kakvim uslovima izvoditi borbenu pripremu vojske“¹⁶³. U savremenim uslovima ovaj princip „zahteva, pre svega, da svaki starešina dobro poznaje karakter i osobenosti savremenog rata . . . ; da dobro poznaje i sagledava osobenosti borbenih dejstava svoga roda i svojih jedinica; da se nastavna situacija maksimalno približi borbenoj stvarnosti, borbenim uslovima“¹⁶⁴.

Kao što se vidi, Barabanščikov u ovaj princip uključuje i zahtev da se nastava približi što više borbenim uslovima. Mada je ovo rešenje moguće, ipak ima više opravdanja da se ova dva zahteva izdvoje u posebne principe jer u nastavi se mogu učiti i za rat nepotrebne stvari (na primer, zastarela tehnika i način ratovanja), a da uslovi u kojima se izvodi nastava budu maksimalno realni, tj. približni borbenim. I obratno, mogu sadržaj nastave da budu dobro odabrani, ali da se obuka izvodi u nedovoljno „vaspitnim“ uslovima sa stanovišta borbene realnosti.

¹⁶² А. В. Барабанщиков, *Педагогические основы обучения советских воинов*, Москва, 1962, str. 42—3.

¹⁶³ Ibidem, str. 40.

¹⁶⁴ Ibidem, str. 43, 44 i 45.

Već sama svrha obuke armije implicira ono što se ovim principom postavlja, pa bi se moglo postaviti pitanje njegove opravdanosti. Međutim, treba imati u vidu da se obuka izvodi u mirnodopskom periodu, zbog čega nije moguće brzo i neposredno (u praksi borbe) proveriti vrednost i opravdanost svega onog što se uči i kako se uči. Ovo utiče da se u nastavne sadržaje unosi materija koja nema znatniju vrednost sa stanovišta potreba rata i da se ponekad izvodi na način koji bi se, sa tog stanovišta, teško mogao opravdati. To opravdava isticanje ovog principa čija je suština u zahtevu da nastava u armiji, po sadržaju i načinu, odgovara potrebama rata.

Ovaj princip ističe zahtev koji neprekidno opominje na svrhu mirnodopske obuke i potrebu preispitivanja, proveravanja i vrednovanja nastavnih sadržaja i postupaka sa stanovišta ratnih potreba.

Mada se on na prvi pogled pretežno odnosi na izbor nastavnih sadržaja, nije manje važno ni pitanje njihove realizacije. Od posebnog je značaja razvijanje uverenja o potrebi neprekidne borbene gotovosti i postavljanja obuke i celokupnog života u jedinici tako da iz toga rezultira taktička, tehnička i psihološka spremnost ljudi za borbu u skladu sa ratnom doktrinom. U tu svrhu potrebno je kritičko gledanje na pređeni put, na ono što smo učinili i što činimo u pripremi pojedinaca i jedinica za borbena dejstva u savremenim uslovima.

Princip povezivanja nastave u JNA sa iskustvima iz NOR-a. Izučavanje iskustava iz NOR-a i njihovo korišćenje u vaspitno-obrazovnom radu čini jedan od bitnih momenata u našoj teoriji i praksi. Naš oslobodilački rat pokazao je koliku snagu predstavlja i kakve rezultate može da postigne narod u odbrani svoje nezavisnosti, primenjujući takve postupke koji najbolje odgovaraju uslovima u kojima se borba vodi. I bez obzira što se ti uslovi više ne mogu ponoviti, iskustvo iz tog rata je nepresušan izvor opšte spoznaje o snazi pravedne i dobro vođene borbe sa bezbroj konkretnih rešenja. Na tom iskustvu vaspitaće se nove generacije branilaca socijalizma i nezavisnosti. I dok je to iskustvo takva vrednost u vaspitno-obrazovnom radu u našoj armiji, opravdano je postav-

ljanje ovog principa čija je suština u zahtevu da se nastavni vaspitno-obrazovni rad u našoj Armiji osloni i poveže sa iskustvima našeg oslobodilačkog rata.

Realizacija ovog principa mogućna je i neophodna u skoro svim nastavnim područjima i na svim nivoima. No, to nije ni lako ni jednostavno, unatoč čijenici učešća velikog broja starešina u NOR-u i jegove relativne blizine. Jer, sve ono što je ostalo u sećanju, ili je zapisano ne predstavlja iskustvo koje se može iskoristiti u svakoj situaciji. Pa i kada bi to iskustvo bilo sistematizovano i izvršen izbor primera pogodnih za korišćenje u vaspitno-obrazovnom radu, umešno i didaktički adekvatno korišćenje tog iskustva jeste delikatan zadatak, koji zahteva ozbiljan trud i nastavničku umešnost.

Princip povezivanja nastave u JNA sa iskustvima iz NOR-a postavlja određene zadatke i pred organe koji programiraju nastavu, jer već u programima treba ostvariti ovo povezivanje. To može biti sastavni deo nastavnih sadržaja ili upućivanje nastavnika na primere iz NOR-a. Nastavnik, pak, pridržavajući se programa traži pogodne načine konkretizacije onog što se programom zahteva, dopunjujući to onim što sam smatra pogodnim i vrednim. U svakom slučaju ovo povezivanje ne sme da bude veštačko, nakalemljeno, ne sme stvarati utisak formalnog oduživanja jednom zahtevu, već to mora proizilaziti iz prirode nastavne materije kao uopšteno iskustvo, suština i zakonitost ili primer koji potvrđuje pravilo, ili ukazuje na moguća rešenja.

*

Očito je, dakle, da specifičnosti određene nastavne prakse utiču ne samo na svojevrсну primenu opštevažećih principa već i na pojavu novih, samo toj praksi svojstvenih nastavnih principa. To, međutim, ne znači da različita nastavna praksa i uslovi u kojima se ona odvija omogućava isticanje bilo kojih principa, odnosno proglašavanje principom onog što nema odlike principa.

U mnogim radovima novijeg vremena (posle II svet-skog rata) sa područja teorije vojne nastave uočljive su

tendencije pomanjkanja kriterija u isticanju nastavnih principa. Tako, na primer, u nekim od ovih radova ističe se, pored ostalih, i princip cilja¹⁶⁵.

Verovatno je to bio odraz potreba prakse. Nedovoljna usmerenost nastave zahtevala je određene mere. No, ma koliko se osećala potreba da se nastavnicima predoči neophodnost sagledavanja cilja koji se želi postići na svakom času i mobilisanje pažnje učenika upoznavajući ga sa ciljem savladavanja određene materije, može se postaviti pitanje da li je to dovoljan razlog za isticanje „principa cilja“?

Još više bi se to moglo reći za princip „uverenosti u uspeh“¹⁶⁶. Ma koliko da je tačno da „uverenost mobilise snage, budi inicijativu, jača volju i ugušuje osećanje straha“, to još uvek nije dovoljan razlog da se proglasi nastavnim principom nešto što tek treba da rezultira iz uspešne nastave.

Može se zaključiti da nastavna praksa u armiji mora biti u skladu sa opštevažećim (nastavnom teorijom istaknutim i praksom afirmisanim) nastavnim principima, konkretizovanim na posebne uslove armijske nastavne prakse; kao i da je neophodno utvrditi posebne principe, svojstvene armijskim uslovima, vodeći računa o odnosu opšteg i posebnog i opravdanosti isticanja posebnog. Činjenica da se nastava kao vaspitno-obrazovni proces neprekidno razvija i time uslovljava menjanje principa po broju, sadržaju i značaju, ne opravdava proizvoljnost u ovom pogledu.

Nastavna sredstva i objekti

Nastavna sredstva i objekti predstavljaju jednu od bitnih pretpostavki svake, pa i vojne nastave. Potreba za

¹⁶⁵ *Successful Instruction*, London, 1951. god. (jedna od prvih publikacija engleske armije koja ima karakteristike teorije nastave); *Techniques of Military Instruction* Washington 1954. god. (takode jedna od didaktičkih publikacija američke armije); *Didaktička načela vojne nastave*, Beograd, 1957. (ova publikacija ima karakter priručnika).

¹⁶⁶ Голубьев, К. Платонов, *Проблемы теории военного обучения*, „Военная мысль“, 5/1963.

kontakto sa izvorima saznanja, uslovljena suštinom procesa saznanja i učenja, neprekidno uvećavanim zahtevima za učenjem i neophodnošću aktivnog odnosa onog koji uči prema obrazovnim dobrima, istakla je značaj i mesto nastavnih sredstava i objekata u savremenoj nastavi.

Osvedočena vaspitno-obrazovna i podsticajna vrednost nastavnih sredstava i objekata nalaže neprekidnu racionalizaciju njihove upotrebe u nastavnom radu shodno savremenim potrebama i mogućnostima. Razumljivo, konkretna rešenja ovog kompletnog pitanja zavisiće od ciljeva, zadataka i uslova u kojima se odvija nastavni rad. Otuda potreba da se pitanje nastavnih sredstava i objekata razmatra sa stanovišta konkretnih uslova nastave, polazeći, naravno, od njenih opštih zakonitosti.

Funkcija, zadaci i okolnosti pod kojima se odvija nastava u armiji u mirnodopskom periodu postavlja svojevrstne probleme koje treba rešavati nastavnim sredstvima i objektima. Od njihove svrshodne i umešne upotrebe umnogome zavisi ne samo kako će vojnik biti obučen za vođenje rata, već i koliko će biti naviknut na ratnu stvarnost. Utoliko je značaj ovog pitanja veći, a konkretna rešenja osetljivija za ostvarenje zadataka vaspitno-obrazovnog rada.

Značajan momenat, koji utiče na ulogu nastavnih sredstava i objekata u vojnoj nastavi, predstavlja problem realnosti obuke u odnosu na ratnu stvarnost. Iz nemogućnosti da obuka realno predstavi ratnu stvarnost, nameće se potreba da se ta stvarnost bar dočara, približi ratnoj zbilji. Tome će u prvom redu doprineti adekvatna upotreba nastavnih sredstava i objekata. Otuda zahtev da se u obuci koriste oružja, tehnička sredstva i oprema u uslovima koji su približni ratnim. Njih ne treba zamenjivati drugim sredstvima izuzev u slučajevima kada drugo rešenje nije moguće ili kada su ova pogodnija za objašnjenje nekih momenata. Ono što se može videti i čuti, isprobati i upotrebiti, doživeti i ostvariti ne treba zamišljati (u tu svrhu se mogu upotrebiti ne samo stvarna oružja, oprema i ratna tehnika, već i sredstva imitiranja, na primer: petarde, dimne zavese, rakete, itd., ali uvek s ciljem da se dočara borbena situacija).

Taktička obuka je po svojoj prirodi takva da zahteva i omogućava maksimalno i efikasno korišćenje sredstava i objekata. Odvijajući se na zemljištu kao prirodnom objektu, svakom učesniku je omogućeno da neposredno doživljava vezu između zamisli i različitih mogućnosti borbenih dejstava, teorije i prakse. Koliko će to, međutim, biti realizovano zavisi od načina vođenja procesa obuke, od toga koliko će se vojnik dovesti u objektivnu situaciju da doživi borbu i da se angažuje kao što bi to učinio u ratu.

Realnost u obuci je neophodna i treba je obavezno ostvariti kadgod je moguće. Savladavanje prepreka treba učiti savlađujući prepreke, rešavanje problema koji iskrsavaju u ratu (na primer, korišćenje priručnog materijala za forsiranje reke i sl.) rešavanjem tih problema u obuci. I najvernija imitacija daleka je od stvarnosti. Zato gde je god moguća stvarnost nije potrebna imitacija. Ovo je značajno isticati, jer u praksi obuke ima dosta zamišljanja, imitacija i sl. iako to objektivno nije potrebno. Ovakvi postupci neće doprineti obuci kakvu zahteva stvarnost rata.

Pitanje nastavnih sredstava i objekata u vojnoj nastavi se postavlja, dakle, ne samo sa stanovišta bržeg učenja, trajnijeg pamćenja, razvijanja interesovanja i pažnje, spremnosti na veće napore, itd., već i potreba stvaranja uslova koji će doprineti što bezbolnijem prelazu iz mirnodopske obuke u ratnu stvarnost. Razumljivo je što ovo drugo najčešće nije moguće do kraja realno ostvariti. Utoliko je ovaj problem osetljiviji i traži više umešnosti u njegovom rešavanju.

Heterogenost vojničkog sastava je takođe jedan od činilaca koji zahteva više pažnje i umešnosti u upotrebi nastavnih sredstava. Velike razlike u predspremi vojnika u okviru iste nastavne grupe (vod, četa i sl.), znače istovremeno i nejednake mogućnosti za njihovo obrazovanje. Ni najbolje izvedena nastava ne može da izbriše te razlike, ali mora da ih svede na najmanju moguću meru. Upravo na tom zadatku doći će do izražaja vešta upotreba nastavnih sredstava. Ispitivanja su pokazala da je vojnicima sa nižom predspremom lakša praktična nastava i teorijska

nastava koja obiluje veštom upotrebom nastavnih sredstava. Nastavna sredstva olakšavaju savlađivanje nastavnog gradiva (posebno pozitivno utiču na ovladavanje oružjem, opremom i mnogim tehničkim sredstvima). Nije time rečeno da takav rad koristi samo onima sa nižim obrazovanjem, ali stvarajući i njima povoljnije uslove za savlađivanje gradiva, unekoliko se smanjuju razlike i izjednačavaju (razumljivo, ne do kraja) mogućnosti ostvarivanja postavljenog cilja obuke.

Normalno je očekivati da motivacija za napore u savladavanju svega onog što se zahteva u vojnoj obuci bude slabija nego u drugim sredinama, gde obrazovanici uče da bi stekli zvanje, gde se rezultati neposredno odražavaju na njihov položaj u društvu, uslove života i sl. Praksa je već davno pokazala da umešno korišćenje nastavnih sredstava povećava interesovanje, daje impulse većim naporima, aktivira ličnost u procesu obučavanja. To samo ukazuje na potrebu da se nastavnim sredstvima i objektima u vojnoj nastavi mora pokloniti dužna pažnja. U protivnom teško je očekivati dobre rezultate, pa i zahtevati od vojnika puno angažovanje.

Ovo govori ne samo o izuzetnom značaju nastavnih sredstava i objekata u vojnoj nastavi nego i o specifičnim zadacima koje njima treba rešavati. Utoliko je ovaj problem delikatniji, zahteva više organizovanog, svrsishodnog i permanentnog rada na njegovom rešavanju.

Nastavna sredstva. Rezultati koji se zahtevaju od savremene nastave istakli su problem nastavnih sredstava u novim dimenzijama, proširujući njihov značaj, ulogu i mesto u nastavnom procesu. „Savremeno obrazovanje uopšte i odraslih ljudi posebno uslovljeno je punom primenom samoaktivnosti, a sistematski kontakt s pravilno odmerenim izvorima saznanja osnovna je pretpostavka obima i kvaliteta znanja i umenja. Zato je pitanje o sredstvima odgojno-obrazovnog rada s odraslima jedno od osnovnih pitanja teorije o odgoju i obrazovanju odraslih ljudi, ali isto tako i nezamenljiv faktor odgojno-obrazovne prakse“¹⁶⁷. Time ova sredstva prestaju da budu „poma-

¹⁶⁷ Tihomir T. Prodanović, *Odgojno-obrazovna i nastavna sredstva*, Zagreb, 1962, str. 7.

gala“, „pomoćna sredstva“, „očigledna sredstva“ u starom značenju, već „sve više postaju sredstva rada i instrumenti aktivnog usvajanja i efikasnog primenjivanja odgojnih i obrazovnih vrednosti u praksi“¹⁶⁸.

To znači da nastavna sredstva nisu pratilac, već činilac nastavnog procesa; da ona ne služe samo za ilustraciju onog što se rečima objašnjava, već da omogućue shvatanje i razumevanje, da rad sa njima i na njima predstavlja proces shvatanja, usvajanja i stvaralačke upotrebe naučenog; da se upotrebom nastavnih sredstava postavljaju i rešavaju problemi, razvija stvaralačka misao, sposobnost uočavanja uzročno-posledičnih veza i odnosa; da se, najzad, njihovom upotrebom u nastavnom procesu razvija želja za novim saznanjima i delatnošću.

Da bi nastavna sredstva zauzela mesto koje odgovara njihovoj funkciji u nastavnom procesu, neophodno je da ta funkcija prethodno bude shvaćena od nastavnika i organizatora vaspitno-obrazovnog rada. Ako se pođe od shvatanja da nastavna sredstva imaju samo ilustrativnu funkciju, „da ono što (nastavnik) usmeno izlaže, po mogućnosti prikaže i ilustruje vidnim (vizuelnim) putem“¹⁶⁹, onda će celokupno rešavanje ovog problema dobiti periferno značenje u okviru drugih problema nastave. Ovo će se odraziti na pristupanje problema (shvatanju njegovog značaja), organizaciji rada (rešavanju problema na pojedinim nivoima), postavljanju nastavnog procesa, njegovom toku i rezultatima. Tek iza shvatanja da problem upotrebe nastavnih sredstava suštinski zadire u vaspitno-obrazovni proces, moguće je očekivati adekvatne mere, koje će ovo pitanje rešiti u skladu sa zahtevima savremene nastave i funkcije nastavnih sredstava.

Zadaci i bitne odlike vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada u armiji potenciraju potrebu ovakvog shvatanja funkcije nastavnih sredstava. Pre svega, način ispoljavanja, „praksa“ armije je vezana za upotrebu sredstava za vođenje rata. Time je pred nastavni proces postavljen zadatak obučavanja vojnika i starešina adekvatnoj upo-

¹⁶⁸ Ibidem, str. 6.

¹⁶⁹ *Metodika nastave VVA*, Beograd, 1962, str. 41.

trebi tih sredstava. A udovoljiti ovome zahtevu moguće je ako se prevaziđe ilustrativna funkcija nastavnih sredstava, ako se s njima i na njima ovladava većinom vođenja borbe i upotrebe sredstava i opreme.

Koliko je god neophodno shvatiti borbenu vrednost nekog oružja, mogućnost njegove upotrebe (samostalno ili u sadejstvu sa drugim), toliko je neophodno umeti njime vešto manipulirati. Vojnik treba da iskoristi najoptimalnije mogućnosti oružja u složenim uslovima borbene situacije. Da bi to mogao mora se osloboditi poteškoća koje proizilaze iz upotrebe oružja i da sve svoje snage upotrebi za pronalaženje najadekvatnijih rešenja u toj situaciji. Angažovanje na razmišljanje o pojedinim radnjama manipulacije oružjem i njegovim mogućnostima dovodi do rasipanja snaga upravo onda, kada ih nema dovoljno.

Ovladavanje oružjem u procesu obuke ne svodi se samo na proste mehaničke radnje manipulisanja njime, već i na takvu upotrebu koja će doprineti da se uoče i trajno zapamte borbeni kvaliteti oružja. Želi li se da vojnik shvati i zapamti, na primer, probojnu moć zrna, biće potrebno da to vidi i isproba na nizu objekata koji najčešće dolaze u obzir u ratu (čelična ploča, betonski zid, zid od cigle, deblo drveta razne debljine i tvrdoće, pesak, zemlja, itd.), da bi u ratu mogao odmah da oceni kolike su mogućnosti njegovog oružja u tom pogledu i u zavisnosti od toga da traži rešenje.

Ovladavanje određenim sredstvima na ovaj način zahteva ne samo njegovo prisustvo na nastavi, već obučavanje s njim i na njemu. Time ova osobenost vojne nastave ističe neophodnost kompleksnijeg shvatanja funkcije nastavnih sredstava. Ovo utoliko više što potreba obučavanja vojnika za ovakvu upotrebu oružja, sredstava i opreme, može uzrokovati drugu krajnost — pojavu mehanicizma u znanjima i umenjima. Tome mogu doprineti i dobro namerna upozorenja protiv „teoretisanja“ i insistiranja na „praktičnom“ karakteru nastave. Jer, vojnik može da ovlada oružjem do „majstorstva“, ali i pored toga da ne iskoristi sve njegove mogućnosti u uslovima koji odstupaju od onog što je naučio na nastavi, zbog toga što u toku učenja nije uočio niz uslovnosti,

uzročno-posledičnih veza i odnosa, što nije naučio da ratuje „glavom“ i oružjem. Stoga upotreba nastavnih sredstava u vaspitno-obrazovnom radu u vojsci zahteva takva rešenja iz kojih će rezultirati punija, dublja i svestranija shvatanja, aktivnija znanja i umenja, s jedne, i veće majstorstvo upotrebe oružja, sredstava i opreme, s druge strane.

Ističući značaj naoružanja, opreme, sredstava i objekata u vaspitno-obrazovnom radu sa vojnicima da bi se postigla realnost obuke, s obzirom na stvarnost rata, ne umanjuje se značaj upotrebe i drugih sredstava u nastavi (makete, modeli, slike, šeme, crteži, tabele, grafikoni, ekranizovana i zvučna sredstva, verbalna i tekstualna sredstva, itd.). Naprotiv, specifičnosti nastave u armiji ukazuju na izvanredan značaj ovih sredstava i na potrebu njihovog umešnog korišćenja. S tim u vezi nameće se nekoliko pitanja koja treba imati u vidu u rešavanju ovog problema.

Među ovima ističe se pitanje koja sredstva i kako upotrebljena mogu najviše odgovoriti postavljenim zahtevima? Jer, iako je starešinama na raspolaganju veliki broj nastavnih sredstava, ipak se nastava često izvodi bez ili uz njihovu nedovoljnu upotrebu. Još češće se nastavna sredstva koriste neumešno, mada nije redak slučaj izrade velikog broja nedovoljno funkcionalnih nastavnih sredstava, pa ih nije lako ukomponovati u nastavni proces, nastava se opterećuje suvišnim i loše kombinovanim sredstvima.

U želji da se nastava obezbedi što većim brojem nastavnih sredstava, a ne poznajući dovoljno njihovu vrednost, mogućnosti i mesto u nastavnom procesu, dolazi i do izrade nedovoljno funkcionalnih sredstava. Tako je, na primer, nastavni film ušao u modu posle drugog svetskog rata i upotrebljava se i tamo gde nema opravdanja. U nekim zapadnim armijama izvršena su obimna ispitivanja problema nastavnog filma. Pri tome se došlo do sasvim pozitivnih podataka o vrednosti filma u nastavi (da se pomoću filma brže uči, duže pamti, povećava interesovanje i pažnja, itd.). Čak se ove vrednosti izražavaju u procentima u odnosu na druge puteve sticanja znanja.

Pa i pored toga ostaje više nerešenih problema uz potrebu shvatanja da film nije svemoguć, da daje dobre rezultate samo ako se umešno koristi i da nije neophodan, pa ni koristan uvek i na svakom mestu.

Filmom se može prikazati ono što je u stvarnosti skupo i traži mnogo vremena i prostora (manevri, vazdušni napad, dejstvo artiljerije); ono što treba razložiti na faze radi reljefnijeg prikazivanja, ako nešto treba dinamično izraziti (radnju, proces); ono što se prostim okom ne može pratiti, itd. Međutim, film nije univerzalan i ne može zameniti sva druga sredstva. Necelishodno je prikazivati film o procesu rada na jednostavnom sredstvu, ako se to može praktično pokazati i isprobati sa učesnicima. S tog stanovišta, problematična je opravdanost nastavnog filma o čišćenju oružja, jer je efikasnije i didaktički pravilnije pokazati vojnicima na samom oružju kako se ono čisti. Sličnih primera ima mnogo.

Ako je film dobro „pogođen“, ostaje da se reše mnogi problemi za njegovu uspešnu upotrebu, radi čega i ovaj momenat treba imati u vidu u oceni vrednosti filma kao nastavnog sredstva. Ispitivanja u francuskoj armiji pokazala su da 60% starešina izjavljuje da je prikazivalo film u nepovoljnim uslovima (filmovi su prikazivani onim redosledom kako su pristizali u jedinice, a ne kako je zahtevao proces obrade nastavnog gradiva; prikazivani su posle nastave, a ne u toku nastave, itd.); 64% ističe da ne umeju da rade sa filmom (mali broj starešina poseduje tehničku i pedagošku umešnost neophodnu za korišćenje filma); znatan broj izjavljuje da nema odgovarajućih tehničkih uslova za korišćenje filma (aparati, prostorije); ističu i problem nepoznavanja izvora kinoteke, mogućnosti nabavke filma, itd.¹⁷⁰. Ovim se ne želi da umanjí vrednost filma, već da istakne složenost i delikatnost upotrebe jednog sredstva u vaspitno-obrazovnom radu.

Slični problemi se pojavljuju i kod upotrebe drugih nastavnih sredstava. Često su učionice zatrpane mnoštvom crteža, šema, grafikona, tabela i sl. Na času se gomilaju sredstva bez obzira na stvarnu potrebu, čime se

¹⁷⁰ *Instruction par L'image*, Paris, 1949.

postizhe suprotan efekat od željenog. Ponekad se crtežom ili drugim sredstvom pokušava da objasni ono što je rečima ne samo moguće, već i lakše objasniti. Sve to govori da je pitanje umešne upotrebe nastavnih sredstava mnogo složenije nego što izgleda na prvi pogled.

Svemu ovome treba dodati i probleme organizacione i administrativne prirode (izrada, distribucija, evidencija, izuzimanje, pravdanje i rashodovanje, itd.), što ukazuje da ovo nije pitanje na koje treba tražiti odgovor samo kod nastavnika — neposrednih izvođača nastave, već i kod organizatora nastave i drugih faktora na svim stepenima.

Samim shvatanjem neophodnosti i korisnosti nastavnih sredstava u nastavnom radu nisu rešena i sva pitanja vezana za njihovu racionalnu upotrebu. Otuda je značajno da svi oni koji rade na rešavanju ovog pitanja uvažavaju didaktičke zahteve koji se odnose na nastavna sredstva. Jer, da bi nastavna sredstva mogla odgovoriti svojoj svrsi, moraju posedovati mnoge odlike, u prvom redu didaktičke. Didaktičko oblikovanje nastavnih sredstava treba da omogući isticanje suštine, a time i bolje razumevanje, usmeravanje na bitne momente širih nastavnih sadržaja, podsticanje na misaonu aktivnost onih koji ih posmatraju ili rukuju njima, razvijanje interesovanja i samostalnosti, itd. Nema sumnje da ovakva funkcija nastavnih sredstava ističe mnoge zahteve u njihovoj izradi i upotrebi, koji su pretpostavka uspešnog ostvarivanja ove funkcije.

Za pravilan izbor, didaktičko oblikovanje i upotrebu nastavnih sredstava od prevashodnog je značaja saznanje da se nastava neprekidno razvija i da se uvećavaju mogućnosti njene racionalizacije, što nameće zahtev neprekidnog svrsishodnog rada na traženju boljih rešenja u svakom pitanju nastavnog rada, pa i u ovome. Rešavanje ovog pitanja uslovljeno je didaktičko-metodičkom osposobljenošću starešina koji se bave nastavom i neprekidnom verifikacijom efikasnosti pojedinih rešenja. Za to je potrebna ne samo odgovarajuća metodologija već i oslobođanje od samozadovoljstva i nekritičnosti.

Mnogi problemi ostaju po strani, odajući prividnu sliku rešenosti samo zato što se dublje ne izučavaju. Činjenica je, na primer, da se puška kao nastavno sredstvo

koristila na vojnoj nastavi od njenog postojanja, pa ipak i danas nije do kraja rešeno pitanje njene najcelishodnije upotrebe kao nastavnog sredstva. Još uvek nije ispitano treba li početi obuku sa puškom, učeći od koliko se delova ona sastoji, ili isprobavajući rukovanje njome, ili opaljivanjem prvog metra, a potom njeno detaljnije upoznavanje (rukovanje njome, način dejstva, pa tek na kraju objašnjavanje delova i njihove funkcije), ili pak drugim kombinacijama. Sigurno bi jedan eksperimenat pokazao koji su putevi i kombinacije najuspešniji u odnosu na strukturu nastavne grupe (jedinice). Kod složenijih sredstava ovi problemi su još teži i utoliko više traže naučnog rada za njihovo pravilno rešenje.

U vojnoj nastavi se koristi velik broj sredstava, koja su formacijski data kao naoružanje i oprema. Samim tim što se ova sredstva koriste u procesu obučavanja nije rešeno i pitanje njihove celishodne upotrebe.

Poseban problem u vojnoj nastavi predstavlja pomanjkanje pogodnog udžbeničkog materijala. Vojska je vekovima obučavana bez udžbenika. Ako je nekad bilo opravdanja ovakvoj praksi, danas se ukazuje potreba veće angažovanosti vojnika, stvarajući mu uslove i postavljajući zahteve za individualni rad. S druge strane, vojnici sa višom školskom spremom već su naviknuti na udžbenike, naviknuti su da saznaju posredstvom knjige, imaju širi intelektualni kriterij, ne zadovoljavaju se onim što čuju od starešine, pa teže da doznaju više. To je, međutim, nemoguće realizovati bez pogodnog udžbeničkog materijala. Pravila i slični materijali ne mogu uspešno zameniti udžbenike, jer ovim materijalima nedostaje didaktička i metodička obrada. Neophodan je udžbenički materijal koji polazi od nastavnog programa, u kome je izvršen odgovarajući raspored gradiva, jasno i pristupačno izraženo ono što je bitno, sa vešto ukomponovanim primerima, ilustracijama i sl.

Sve su to značajni problemi koji traže da budu rešeni. Za njihovo rešavanje neophodno je prethodno odmeriti ulogu pojedinih faktora, organa i ustanova.

Problem izrade i upotrebe nastavnih sredstava nije dovoljno povezan sa ostalim problemima nastave koji se

rešavaju u mnogim instancama. U prvom redu nije dovoljno povezan proces programiranja sa ostalim pitanjima vezanim za realizaciju nastavnih sadržaja. Neosporno je da sastavljači programa najbolje znaju ciljeve koji se žele ostvariti ovladavanjem određenim sadržajima. Stoga oni najlakše mogu da izvrše izbor onih sredstava koja najviše doprinose realizaciji postavljenih zadataka. Zato je normalno da oni produže i sa radom na realizaciji zamišljenih ciljeva. To znači, oni treba da odgovore na pitanje kako materijalno potpomoći ovladavanjem predviđenog gradiva. Razumljivo, sva nastavna sredstva neće biti izrađena prema zamisli onih koji programiraju, ali najveći deo onih sredstava koja se izrađuju centralizovano mora da bude izrađen u okviru jedinstvenog rada na izboru i realizaciji nastavnih sadržaja. U ovom pogledu, u novije vreme, postignuti su određeni rezultati. To je ne samo pomoglo neposrednim izvođačima nastave, već je doprinelo osavremenjavanju nastave, učinilo je življom, interesantnijom, efikasnijom i funkcionalnijom.

„Pravilno izvršena didaktička selekcija odgojno-obrazovnih sredstava predstavlja osnovnu didaktičku pretpostavku za njihovu efikasnu primenu. Zato se i ne može zamisliti dobro organizovan i uspešno realizovan odgojno-obrazovni rad bez precizno postavljene granice adekvatnosti i jasno utvrđene selekcije sredstava rada“¹⁷¹. Teško je očekivati pravilnu selekciju i primenu sredstava, ako u postavljanju zahteva za najneophodnijim sredstvima, izradi, odmeravanju vrednosti, davanju orijentacije za korišćenje i celokupnom izučavanju problema nastavnih sredstava ne bi bili do kraja uključeni i ne bi usmeravali taj rad oni koji postavljaju programske zahteve.

Ako osnovnu politiku izrade većine nastavnih sredstava preuzimaju organi koji postavljaju programske zahteve, a njihovu primenu i nadopunu — neposredni izvođači nastave, time nisu oslobođeni ovog posla svi oni organi koji se bave nastavom, a nalaze se između centralnog organa i neposrednih izvođača nastave. „Izbor

¹⁷¹ Tihomir T. Prodanović, *Odgojno-obrazovna i nastavna sredstva*, Zagreb, 1962, str. 107.

sredstava odgojno-obrazovnog rada ne može biti isključiva dužnost samo pojedinaca — nastavnika, odnosno predavača, već šireg kruga odgovornih stručnjaka i ustanova¹⁷². Pored izbora postavljaju se i drugi problemi, počev od nabavke, ekonomične razmene i adekvatne upotrebe, pa do izučavanja svih onih pitanja koje nosi sa sobom dinamičan razvoj savremene nastave u odnosu na nastavna sredstva i objekte.

Od pravilnog rešenja brojnih problema organizaciono-materijalne prirode, umnogome zavisi mogućnost efikasne upotrebe nastavnih sredstava. Ako su prostorije u kojima se izvodi nastava neuslovne, već pri izradi nastavnih sredstava valja voditi računa o tome i tražiti rešenja koja će u takvim uslovima dati najbolje rezultate. Tako, na primer, mnoge prostorije se ne mogu zamračiti, a nabavljeni su mnogi projekcioni aparati koji mogu biti upotrebljeni samo u mračnom prostoru. S druge strane, često jedinice raspolazu dovoljnim brojem dobrih sredstava, ali ih nastavnici slabo koriste zbog komplikovanog sistema preuzimanja, zaduživanja i razduživanja, opravdavanja nastalih kvarova, oštećenja i sl. Time nastavnici pribegavaju lakšim, pa makar i mnogo slabijim rešenjima.

Posebno je značajno pitanje osposobljenosti nastavnika za celishodnu upotrebu nastavnih sredstava. Od nastavnika se zahteva da poznaje sredstva u tehničkom i funkcionalnom smislu (poznavanje konstrukcije i funkcije nastavnog sredstva omogućuje sagledavanje njegove didaktičke vrednosti i efikasne upotrebe); da poznaje mogućnosti i uslove najoptimalnije upotrebe pojedinih sredstava (koja sredstva, kada i kako upotrebiti); kao i da poznaje organizacionu, materijalnu i administrativnu stranu ovog problema (gde se nalaze sredstva, kako ih izuzimati, kako pravdati njihov utrošak, kako rešavati kvarove i oštećenja, itd.).

Nastavni objekti. Nema sumnje da su za uspeh nastavnog rada veoma značajni uslovi u kojima se ovaj odvija. U težnji da mesta nastavnog rada stvore što optimalnije uslove za funkcionalnim i efikasnim učenjem,

¹⁷² Ibidem, str. 108.

pitanje nastavnih objekata dobija sve veći značaj. Pojavljuju se, pored učionice, funkcionalno opremljena mesta za nastavni rad bilo u zatvorenim prostorijama (kabineti, laboratorije, radionice, biblioteke, čitaonice, itd.), bilo u otvorenom prostoru (poligoni, strelišta, vežbališta, itd.).

No, potreba za funkcionalnijim mestima nastavnog rada, koja je dovela da se veliki deo nastave odvija van učionice, nije umanjila značaj učionice i traženja boljih rešenja njene funkcionalnosti. To je od posebnog značaja za armiju koja, zbog nepotpuno rešenog pitanja učioničkog prostora, ulaže znatne napore i daje velika sredstva da se uslovi nastave sa vojnicima u ovom pogledu poboljšaju. Zato, je, u rešavanju ovog problema, važno težiti zadovoljavanju u prvom redu didaktičkih uslova (funkcionalnost), ali isto tako i psiholoških, higijenskih i estetskih zahteva. U nedostatku sredstava za optimalno rešavanje ovog problema potrebno je ići na rešenja koja će omogućiti lako i funkcionalnije adaptiranje učionica kada nastupe povoljnije prilike.

Samim tim što su radionice, laboratorije, kabineti i dr. nastali kao odraz potreba za funkcionalnijim mestima nastavnog rada nego što su učionice, ne znači da je njihovim postojanjem uvek obezbeđena i njihova funkcionalnost. Upravo zato što su to posebno uređeni prostori sa odgovarajućom opremom, koji zahtevaju striktno pridržavanje određenih zahteva u njihovom uređenju i korišćenju, manji je stepen njihove univerzalnosti za nastavu. Često se u praksi ispoljava suprotna tendencija: važno je izgraditi, na primer, kabinet i opremiti ga, a kako će ta oprema biti sređena, koliko će biti funkcionalna, kako će se u kabinetu realizovati i koji nastavni zadaci, ostaje drugorazredno pitanje.

Svojevrstan problem vojne nastave jesu nastavni objekti u otvorenom prostoru. Od želje i potrebe da oni u svemu treba da izgledaju onakvi kakvi bi bili u ratnim uslovima, do stvarnosti nalazi se niz, više ili manje, zadovoljavajućih rešenja. To se posebno odnosi na strelišta, vežbališta i poligone.

Taktička obuka zahteva i odgovarajuće zemljište. Cilj i sadržaj određenog dela obuke, s jedne, i zemljišta,

s druge strane, moraju biti dovedeni u odgovarajući odnos. Javljaju se objektivne teškoće u iznalaženju pogodnog terena. Na ravničastom zemljištu obučavaju se vojnici borbi u planini i obratno. Upotreba reljefa, fotografija, šema i sl. u tim slučajevima su nužna zamena stvarnog zemljišta i doprineće mnogo shvatanju gradiva, ali neće moći do kraja zameniti odgovarajuće zemljište. Otuda je sasvim pogrešno izvoditi nastavu na ovakvim sredstvima, zamišljati određenu vrstu terena, a imati mogućnosti izvođenja obuke upravo na takvom terenu.

Uređena vežbališta i poligoni mogu doprineti da se neki momenti shvate čak bolje nego u prirodnim uslovima (razni načini utvrđivanja, savlađivanja prepreka, maskiranja, itd.). Međutim, treba imati u vidu da vežbališta i poligoni ne omogućuju dovoljnu raznovrsnost i variranje uslova. To, pored ostalog, može da rađa monotoniju kod vojnika, što smanjuje njegovu aktivnost u toku obuke. Stoga je pogodnije menjati teren. Pored toga, na unapred uređenom zemljištu vojnik ne dobija pravu sliku borbene situacije, jer nije aktivno učestvovao u pripremi dobro uređenog položaja, pa nije dobio pravilnu predstavu „o dinamičnosti i napornosti savremene borbe i o zahtevima koje borbena situacija postavlja u pogledu moralnih i fizičkih snaga boraca“¹⁷³.

Gađanja na streljštima se odvijaju u uslovima koji su daleki od ratnih. Stoga je vrlo važno kako se organizuju, kakva je atmosfera za vreme gađanja, kako ceniti (da li samo pogodke ili i uslove pod kojima su postignuti), šta bi se moglo poboljšati u obuci u gađanju. Uslovi i postupci obuke u gađanju na streljštima su standardizovani i pravilima propisani u prvom redu zbog bezbednosti obuke. Materijalne mogućnosti često ograničavaju rešenja koja bi doprinela da streljšta u što većoj meri odgovaraju stvarnoj situaciji na bojištu, makar u pogledu dinamičnosti situacije (pokretni ciljevi, različite mogućnosti njihovog pojavljivanja, itd.). Neke slabosti su rezultat inertnosti, zadovoljavanje uhodanom praksom čiju je vrednost teško proveriti u miru. Postavlja se, međutim, pitanje ne

¹⁷³ *Основы военной педагогики и психологии*, Москва, 1964, str. 242.

bi li trebalo eksperimentalno ispitivati variranje uslova obučavanja, s obzirom na potrebu efikasnog gađanja u ratnim uslovima, tj. ispitivati u kojim bi uslovima izvedena obuka dala nazbolje rezultate sa stanovišta verovatne efikasnosti u ratu¹⁷⁴.

Očito je, dakle, da i ona pitanja koja su već tradicionalno uhodana, zbog čega izgledaju jasna i rešena, to u stvari nisu. U problemima vezanim za nastavne objekte kao što su vežbališta, poligoni i strelišta biće uvek pitanja na koja će biti potrebno tražiti adekvatne odgovore, ne zadovoljavajući se dositnutim, zbog neprekidnog razvoja armije, njene materijalne baze i načina vođenja rata i na toj osnovi novih zahteva koji se postavljaju pred obuku.

Istaknuti momenti ukazuju na znatne specifičnosti armijske nastave u pogledu nastavnih sredstava i objekata, ali i na istovetnost osnovnih problema prisutnih u svakoj nastavi. I upravo rešavajući te osnovne, vitalne probleme nastavnih sredstava i objekata u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu, stvoriće se uslovi za rešavanje i onih koji su svojstveni samo armijskoj nastavnoj praksi.

Nastavne metode

Uvećani zahtevi koji se postavljaju pred obuku savremenih armija, usloveli su traženje rešenja koja bi učinila obuku efikasnijom. Razvoj sredstava i njima uslov-

¹⁷⁴ S. L. A. Maršal iznosi da je proverom u toku II svetskog rata utvrdio da samo jedna četvrtina ljudstva streljačke jedinice upotrebljava svoje oružje u borbi, a još mnogo manji broj uspešno gađa. On smatra da je uspešno gađanje na bojnopolju stvar inicijative, a ne posledica dobro izvedene obuke. Obuka „osposobljava borbenog vojnika-čoveka, koji je voljan da se bori... da zna kada i gde treba da iskoristi vatru svog oružja... Međutim, obuka sama nije u stanju da išta više od toga učini sve dotle dok se radi po sadašnjim metodama i dok principi, po kojima pokušavamo da stvorimo vatrenu disciplinu, ne budu usklađeni sa ljudskom prirodom. Naša obuka će biti na nesolidnoj osnovi sve dotle dok bude kod nas vladalo uverenje da će se kod vojnika automatski pojaviti želja da upotrebi svoje oružje kada bude pod neprijateljskom vatom samo zato što je obučen u veštini gađanja i što smo ga, iako olako, upoznali sa oružjem. Pukovnik S. L. A. Maršal, *Ljudi protiv vatre* (prevod s engleskog), Beograd, 1951, str. 46.

ljenog načina ratovanja, ne zahteva samo više znanja, poznavanja većeg broja i složenije tehnike, već i nove kvalitete boraca. Od vojnika se zahteva više inicijative, samostalnog rasuđivanja, šireg poznavanja načina vođenja rata; zahteva se sve veća moralna čvrstina i mnogi psihički i fizički kvaliteti. Razumljivo, ovako uvećani zahtevi se ne mogu realizovati pojedinim izolovanim merama, polovičnim rešenjima, kampanjskim akcijama i sl., već neprekidnim unapređivanjem celokupnog vaspitno-obrazovnog rada. Radi toga je, posle drugog svetskog rata, došlo do više pokušaja i, većih ili manjih ostvarenja, unapređivanja teorije i prakse nastave u armiji.

U okvirima ovih nastojanja, logično je što je problem nastavnih metoda izbio u prvi plan, jer se tražio odgovor na pitanje kojim putevima najbrže ostvariti uvećane zadatke. Bilo je evidentno da se jednostranom intenzifikacijom nastave neće postići zadovoljavajući rezultati. Sve više se uviđala ograničenost (pored svega neophodnog i pozitivnog) tradicionalnih postupaka u obučavanju vojnika. Trebalo ih je prilagođavati novim uslovima (uvećanim zahtevima i mogućnostima, izmenjenom cilju, zadacima i sadržaju nastave, drukčijem položaju vojnika u nastavnom procesu, itd.). Naravno da se te izmene ne odvijaju samo na području nastavnih metoda, već i ostalih komponenata nastavnog rada, što ukazuje na međuzavisnost svih tih komponenata.

U tom je nastojanju došao do izražaja uticaj procesa koji su se na ovom polju odvijali u teoriji i praksi nastave van armije. Posebno je andragoška misao (i praktični rezultati u obrazovanju odraslih) uticala na unošenje u praksu i naročito u teoriju vojne nastave novijih strujanja u oblasti nastavnih metoda.

Razumljivo je što su se ljudi, koji su se u vojsci bavili nastavnom problematikom, obraćali tamo gde su videli najviše novijih i uspelijih rešenja, prenosili to u armijsku sredinu sa svim onim pozitivnim i negativnim, čime se odlikovala andragoška teorija i praksa. Ovo utoliko pre, što u armiji nije postojao dovoljno širok, permanentan i naučno zasnovan istraživački rad koji bi omogućio

naučno verifikovanje onoga što se na ovom području preuzima iz teorije i prakse van armije i primenjuje u njoj.

Zbog svega toga prirodno je da se i u raspravama o metodama u vojnoj nastavi manifestuju one iste slabosti koje se pojavljuju van armije (u nastojanjima za osavremenjavanjem nastave) kao: prenaplašavanje ili potcenjivanje vrednosti pojedinih metoda i metodskih oblika, proglašavanje za metodu onog što nema odlike metode, stvaranje klasifikacija metoda po neodrživim kriterijima, zamenjivanje pojma metode s organizacionim oblicima, tehnikama rada, itd.

Olako je prihvaćena podela metoda na „savremene“ i „nesavremene“, „aktivne“ i „pasivne“, „teorijske“ i „praktične“, itd. Ova poslednja je dobro došla pristalicama zastarele prakticističke koncepcije nastave koji traže uzor u vremenima kada su veštine dominirale u obučavanju vojnika, pa i, dobrim delom, zadovoljavale tadašnje potrebe. Danas, međutim, prihvatanje takve podele znači ne samo zaostajanje za vremenom u odnosu na shvatanje suštine nastavnog procesa, jedinstva teorije i prakse, nego i neshvatanje potreba osposobljavanja vojnika za savremeni rat, neshvatanje kvalitativno novog odnosa znanja i veština koje mora da poseduje savremeni vojnici.

Isticanje vrednosti tzv. „aktivnih“ metoda i podela na „aktivne“ i „pasivne“ može se razumeti, mada ne i opravdati. U želji da se u nastavnu praksu unese novo, da se više aktiviraju vojnici, da u celini oživi nastavni proces, nastojalo se da se nastavnicima prezentira više metoda, metodskih oblika i pojedinosti. Da bi ih ovi prihvatili i u praksi koristili trebalo je istaći ono što je u tim metodama i njihovim kombinacijama najpozitivnije. Pri tome se otišlo u krajnost, koja je izražena ne samo u prenaplašavanju pozitivnih strana jednih i neopravdanom isticanju negativnih strana drugih metoda, nego i u shvatanju da će problemi aktiviranja ljudi u nastavnom procesu, osavremenjavanju nastave i sl. moći da budu rešeni samo upotrebom tzv. „aktivnih“ metoda u nastavi. Zaboravlja se da bilo koja metoda, pored svih svojih odlika, daje optimalne rezultate, tek ako je umešno upotrebljena. Jer, „svaka metoda sadrži potencijale aktivizacije i pasivizacije, ali to ne

znači da postoje i unapred predviđene aktivne i pasivne metode . . . Ako je proces obrazovanja organizovan tako da motiviše polaznike na aktivnost i stavlja ih u okolnosti da aktivno rešavaju probleme, da otkrivaju, pronalaze, rade i saraduju, obezbediće se puno korišćenje granica aktivnosti svake metode¹⁷⁵. Aktivne su, znači, sve metode ako se upotrebe na pogodan način, u pravo vreme i na pravom mestu. Odlučujući faktor uspeha je „stvaralaštvo nastavnika u izboru i primjeni nastavnih metoda, a sama stvaralačka praksa — mjerilo vrijednosti pojedinih nastavnih metoda na određenim područjima nastavnog rada“¹⁷⁶.

Ma koliko bilo neophodno stvestrano sagledavati i kritički se odnositi prema svemu što se u savremenom svetu pojavljuje u odnosu na nastavne metode, isto tako treba imati u vidu i otpore koji se pružaju novome samo zato što je novo, što remeti uhodanu praksu, unosi i traži nove napore. Jer, iako se u armijskoj publicistici, pa i u zvaničnim uputstvima, pojavljuju termini „savremene metode“, „aktivne metode“, itd. ipak se one teže probijaju u praksu armijske nastave. Još uvek se nije uspelo da se znatnije izmeni raniji odnos upotrebljenih metoda ni po frekvenciji, ni po dimenzijama. Ovim se ne želi da podrži navedena jednostranost tretiranja pojedinih metoda, već da ukaže na opasnost druge vrste, za čije su otklanjanje neophodni „jači“ argumenti od „savremen“, „aktivan“ i sl. Potrebno je naučno utvrditi vrednost pojedinih metoda u odnosu na ciljeve, vrstu gradiva, strukturu obrazovne grupe, nastavnički kadar, materijalne uslove, itd. Pri tome je opravdano poći od onog što je nastavna teorija utvrdila i praksa opravdala — van armije, konkretizovati to na armijske uslove, dopuniti sa više ili manje novih, armijskim uslovima odgovarajućih, elemenata i, potkrepjeno rezultatima postignutim u praksi, sve to prezentirati starešinskom kadru, zahtevajući da se usvoji i u praksi primeni.

¹⁷⁵ Dr Tihomir Prodanović, *Metode osposobljavanja stručnih kadrova u privrednim organizacijama*, Beograd, 1963, str. 206—7.

¹⁷⁶ Dr Borivoj Samolovčev, *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*, Zagreb, 1963, str. 209.

Bilo bi pogrešno misliti da će sve ono što se pojavi kao novo i uspešno u nastavnoj teoriji i praksi van armije biti primenljivo bez ikakvih izmena i u armijskoj nastavnoj praksi. To bi značilo zanemarivanje onih činilaca koji utiču na izbor i primenu nastavnih metoda, na njihove mogućnosti, primenljivost i opravdanost u određenim uslovima. Koliko je god potrebno voditi računa da se specifičnost posebnih uslova ne preneglase, toliko je značajno i ne zanemariti ih. Neophodno je, znači, sagledati veličinu uticaja pojedinih faktora na potrebe i mogućnosti primene nastavnih metoda u armijskoj nastavnoj praksi, da bi se dobio odgovor na pitanje šta je opšte, zajedničko, a šta specifično, što uslovljava posebnu konkretizaciju, rešenja i relacije, pa i pojavu svojevrsnog, novog.

Među najznačajnije činioce neosporno spadaju ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada. Šta se želi postići vaspitno-obrazovnim radom, kakav čovek, s kojim i kakvim znanjima, veštinama i navikama, s kojim sposobnostima i drugim kvalitetima ličnosti — odlučujuće će uticati na izbor, primenu i međusobni odnos nastavnih metoda. Već ovaj faktor pokazuje da su neophodne izmene u primeni nastavnih metoda u armijskoj nastavnoj praksi, kako u odnosu na tradicionalne metode u vojnoj nastavi (zbog novih kvaliteta ličnosti savremenog vojnika), tako i u odnosu na konkretna metodična rešenja u nastavnoj praksi van armije (zbog posebnih ciljeva i zadataka nastavnog vaspitno-obrazovnog rada u armiji).

Posebnosti izbora i primene nastavnih metoda u armijskoj nastavnoj praksi, uslovljene posebnim ciljevima i zadacima vaspitno-obrazovnog rada u armiji, ne znače da u ovoj nastavi treba tražiti samo posebne metode i posebne postupke. „Savremene metode obrazovanja moraju biti obrazovnog polifunkcionalne, što znači da obezbeđuju uslove za normalan i maksimalan razvoj svih funkcija savremene ličnosti, a granice njihovog sistema moraju se osloboditi svih jednostranosti i uskosti koje bi, u bilo kom smislu i na bilo koji način, ometale optimalnu obrazovnu

atmosferu i zanemarivale totalan razvoj ličnosti u jedinstvu njenih sposobnosti i funkcija¹⁷⁷.

Ali isto tako, ističući potrebu svestranosti u razvitku ličnosti čoveka današnjice, pa i vojnika, bilo bi pogrešno zanemariti ono specifično što vojnika čini vojnikom. Ukoliko savremeni razvitak uslovljava izmene u pravcu neophodnosti svestranije ličnosti vojnika, utoliko će se snažnije osećati potreba za „obrazovno polifunkcionalnijim“ metodama i njihovim kombinacijama. Međutim, vaspitno-obrazovnim radom u armiji treba formirati vojnika, svestranu ličnost, ali svestranu vojničku ličnost. To će zahtevati i posebne postupke ili posebne relacije u postupcima uopšte i nastavnim metodama posebno. Naročit značaj imaju specifični opštevaspitni postupci, unutrašnji red, način života i odnosi. No, i u pogledu nastavnih metoda neophodna su svojevrsna rešenja. Uvežbavanje radnji, pokreta, funkcionisanja jedinice, sadejstva unutar jedinice i između jedinica, itd., uslovljavaju primenu određenih postupaka u nastavnom procesu. Sve to pokazuje da funkcija vaspitno-obrazovnog rada znatno utiče na izbor, primenu i međusobni odnos metoda.

Nastavne metode su uslovljene i svojevrsnošću nastavnih sadržaja. I ovo je jedan od vrlo značajnih faktora koji u vojnoj nastavi utiče na nastavne metode. Tamo gde se po sadržaju nastava u armiji približava nastavi u nekoj vanarmijskoj ustanovi, mogućna su ista rešenja u pogledu nastavnih metoda. Tako, na primer, u političkom obrazovanju vojnika, pitomaca i starešina, moguće je koristiti sve metode, metodske oblike i pojedinosti u sličnom međusobnom odnosu, sa približno istim uspehom, kao i u drugim sredinama u kojima se vrši društveno-političko obrazovanje odraslih ljudi (razumljivo, uz ostale približno jednake uslove, kao: nivo i struktura obrazovne grupe, nastavnički kadar, materijalni uslovi za izvođenje nastave, itd.).

Tamo, međutim, gde se nastavni sadržaji znatno razlikuju, razlikovaće se i nastavne metode ovladavanja

¹⁷⁷ Dr Tihomir Prodanović, *Metode osposobljavanja stručnih kadrova u privrednim organizacijama*, Beograd, 1963, str. 200.

ovim sadržajima. Na primer, strojeva obuka zahteva određene metode. Može starešina želeti da učini strojevu obuku što raznovrsnijom, primenom, smenjivanjem i kombinacijom više metoda, ali će mu realizovanje ove želje biti ograničeno upravo svojevrsnošću strojeve obuke. Posle objašnjavanja i pokazivanja, veći deo vremena mora biti utrošen na ponavljanje pokreta i radnji koje zahteva taj deo obuke. Verovatno bi vojniku diskusija o strojevom koraku bila privlačnija od same radnje, ali se ovaj može savladati samo praktičnim uvežbavanjem. Nije time rečeno da nastavnik ne treba da vodi računa o razbijanju monotonije, smenjivanju radnje i odmora, intervenišući s objašnjenjima, pokazivanjem i demonstriranjem, zahtevanjem od vojnika da međusobno ukazuju na greške, itd., ali će ipak dominantno biti ponavljanje radnji i pokreta.

Taktika kao osnovni predmet u armijskoj nastavi svojim karakteristikama uslovljava primenu određenih nastavnih metoda. Posebno se to odnosi na taktičku obuku jedinica. Dok se u onom delu taktičke obuke u kome se obrađuju teorijske osnove taktičkih radnji i postupaka mogu primenjivati skoro sve verbalne metode, metoda demonstracije i dr. dotle je praktično uvežbavanje jedinica ograničeno na određene postupke imanentne taktičkoj obuci. No, i pored toga moguće je ne samo inventivnije izvoditi praktični deo taktičke obuke, već i umešnije koristiti i kombinovati one metode koje se inače najčešće koriste u ovoj obuci.

Upravo zbog toga što nastavni sadržaji nisu jedini faktor koji uslovljava izbor i primenu nastavnih metoda, nastavnici imaju mogućnost i dužni su da traže najbolja rešenja i u slučajevima gde nastavni sadržaji imaju odlučujući uticaj.

Znatan uticaj na izbor i primenu nastavnih metoda vrše opšti materijalni uslovi u kojima se izvodi nastava. Razumljivo, nastava koja se izvodi na terenu uslovljava, odnosno ograničava, izbor metoda. Slično je i sa neuslovnim prostorijama. Od materijalnog obezbeđenja nastave zavisi mogućnost upotrebe nekih metoda. Demonstriranje je, na primer, najčešće uslovljeno raspoloživim sredstvima.

Sve to govori o tome da materijalni činioci ponekad odlučujuće utiču na ovakva ili onakva rešenja ovog problema.

Među najznačajnije činioce koji utiču na izbor i primenu nastavnih metoda spada struktura obrazovne grupe. Doba starosti, životno iskustvo, stepen obrazovanja, motivisanost i drugi momenti koji karakterišu obrazovnu grupu moraju da budu prisutni u rešavanju ovog problema. Heterogenost obrazovne grupe je jedna od izrazitih karakteristika nastave sa vojnicima. Iz poznatih razloga u jedinici se nalaze vojnici od nepismenih do fakultetski obrazovanih. Te razlike, međutim, nisu samo u obrazovanju, već i u životnom iskustvu, navikama, pa čak i u poznavanju jezika. Nema sumnje da je u ovakvoj nastavnoj grupi teško naći rešenje koje bi odgovaralo svim kategorijama, jer su njihove mogućnosti, potrebe, interesi i dr. različiti. „U ovakvoj sredini odrasli sa nižim obrazovanjem, s manjim predznanjima i sa skućenijim životnim iskustvom teško se integriraju u obrazovnu situaciju, nisu u stanju da intenzivno prate obrazovni proces i da aktivno u njemu učestvuju“¹⁷⁸. Kako je ovo dobro poznato starešinama, događa se da oni, u želji da nivo nastave prilagode jednima, zanemaruju druge. Tako dolazi do pojave veće aktivnosti onih sa nižim obrazovanjem, što naročito dolazi do izražaja u javljanju za diskusiju (svakako da su ove pojave uzrokovane i različitim stepenom motivacije, atmosferom koja vlada na nastavi, oblicima rada u nastavi koji mogu više ili manje pogodovati pojedinim kategorijama, itd.).

Vojnik je onaj koji treba da nauči, da se osposobi za određenu funkciju, ali i da to zadrži, da bude osposobljen i posle mnogo godina. Stoga postupci u nastavi moraju biti adekvatni ne samo ciljevima, sadržajima, materijalnim i drugim uslovima, već i vojniku i vojnicima jedinice u okviru koje se izvodi nastava. Njima treba omogućiti shvatanje onoga što uče i njih treba pridobiti za puno angažovanje u nastavnom procesu. Tek kada se oni budu našli u takvom položaju u procesu obuke, moguće je ra-

¹⁷⁸ Dušan M. Savićević, *Primena metoda u obrazovanju odraslih*, Zagreb, 1961, str. 38.

čunati na veće, kvalitetnije i trajnije rezultate. Od toga kako će biti korišćene nastavne metode umnogome zavisi rešenje ovog problema. Time je istaknut i značaj strukture nastavne grupe za izbor i primenu nastavnih metoda.

Veoma značajan faktor izbora i primene nastavnih metoda predstavljaju oblici nastavnog rada (nastavni i organizacioni). Od toga da li će u nastavi dominirati frontalni, grupni ili individualni oblik rada umnogome zavisi izbor i primena metoda. Nema sumnje da će grupni oblik rada zahtevati u prvom redu metodu diskusije, a vrlo malo metodu usmenog izlaganja (na primer, predavanje ne dolazi u obzir kod ovog oblika rada). Još više se pojavljuju razlike u mogućnostima i potrebama primene pojedinih metoda, njihovih oblika i pojedinosti kod individualnog u odnosu na frontalni oblik rada.

Slično je i sa organizacionim oblicima. Seminar će, na primer, zahtevati drukčije metode nego vežba. Razlike će se pojavljivati i unutar jednog organizacionog oblika, kao što je slučaj, na primer, sa raznim tipovima časova. Nastavnik treba da oceni u kojoj kombinaciji metoda, nastavnih i organizacionih oblika će najbolje moći ostvariti cilj i zadatke određene nastavne jedinice ili veće sadržajne celine.

Razumljivo, nastavnik će u izboru metoda poći od njihovih karakteristika. Time se i ove karakteristike pojavljuju kao faktor izbora i primene metoda.

Najzad, nastavnik će polaziti i od sebe, od svojih mogućnosti da realizuje pozitivne strane pojedinih metoda. Ekonomičnost, na primer, monološke metode neće doći do izražaja kod nastavnika koji ne ume da govori lepo i izražajno, jer će slaba pažnja slušalaca izazvana lošim govorom dovesti do neefikasnosti ovakvog načina rada. Ako je nastavnik svestan ovog svog nedostatka, tražiće rešenja kojima će ga izbeći u nastavnom radu; biraće druge metode unatoč činiocima koji ga upućuju na monološku metodu. I nastavnik je, znači, faktor izbora i primene metoda u nastavi.

Svi ovi i drugi faktori utiču više ili manje na potrebu specifičnih rešenja u odnosu na nastavne metode, oblike i varijante u armijskoj nastavnoj praksi. Stoga su razum-

ljiva i opravdana različita rešenja u različitim situacijama. Time se ne opravdavaju bilo kakva rešenja, već ona koja rezultiraju iz pravilne ocene svih ovih faktora, koja su, u stvari, njima determinisana.

Metode koje se pojavljuju u nastavi uopšte, nalaze veću ili manju primenu i u vojnoj nastavi. Specifični uslovi neće izmeniti suštinu jedne metode, već samo pojavu nekih novih elemenata, različite kombinacije, nejednaku frekvenciju i dimenzije, veću ili manju mogućnost korišćenja, više oslanjanje jednom na ove, a drugi put na one komponente, itd. Ovo se može uočiti na primeru bilo koje metode. Zbog isticanja vrednosti metode diskusije u obrazovanju odraslih i njenih stvarnih pozitivnih oblika, biće korisno razmotriti mogućnost, prednosti i ograničenosti primene ove metode u armijskoj nastavnoj praksi.

Iz potrebe da vojnik u nastavnom procesu mobilize svoje snage, da se osloni na svoja prethodna znanja i iskustva i pomoću toga usvoji nova znanja i umenja, dopuni ih ili sistematizuje, da aktivno i s interesovanjem učestvuje u nastavnom radu, itd. nameće se metoda diskusije kao pogodna za ostvarivanje ovih ciljeva. Ona doprinosi većem učešću svakog pojedinca, tako što zahteva od njega i omogućuje mu da iskaže svoje mišljenje; što traži prethodnu pripremu ne samo od nastavnika nego i od učesnika; što podstiče na analizu poznatih činjenica, na traženje uzročno-posledičnih veza i odnosa, na nova zaključivanja bazirana na vlastitom intelektualnom naporu; što, najzad, ohrabruje čoveka, osamostaljuje i podstiče na nove napore. I upravo zbog tih odlika, ona je pogodna i neophodna i u nastavi u armiji, s obzirom na sve ono što treba da karakteriše savremenog vojnika i građanina. Najzad, takav odnos prema svemu što ga okružuje, s čime se susreće, takav pristup objektivnoj stvarnosti i zadacima koji stoje pred njim, nasušna je potreba čoveka današnjice. To je razlog da se u svim obrazovnim institucijama neguje metoda diskusije.

Praksa potvrđuje da je u nastavi sa vojnicima ne samo mogućna ova metoda, već i da daje vrlo dobre rezultate. U prvom redu znatno je poraslo interesovanje

vojnika. Dokazujući svoja, odobravajući ili pobijajući tuđa mišljenja, vojnici aktiviraju svoju misao znanja i iskustva a nastoje da u radu izvan nastave prikupe argumente za svoje stavove. Neosporno, ovako organizovana i izvedena nastava, je mnogostrano korisnija od one u kojoj nastavnik sam postavlja pitanja i traži da vojnici odgovaraju ponavljajući njegove misli, pa i rečenice. Ovim, naravno, nije rečeno da je uloga nastavnika u diskusiji nevažna, niti da ova metoda nema slabih strana (naročito u pogledu ekonomičnosti i sistematičnosti).

Razumljivo, pogodna atmosfera na času neće biti uspostavljena samom primenom metode diskusije, jer po-manjkanje pogodne atmosfere nije uslovljeno odsustvom bilo koje metode. Metoda diskusije će samo doprineti stvaranju povoljnijih uslova za aktiviranje vojnika na nastavi. No, treba imati u vidu da više činilaca utiče na mogućnost i opravdanost primene ove metode.

Specifičnosti nastavnih sadržaja u vojnoj nastavi ponekad skoro isključuju upotrebu ove metode (na primer, strojeva obuka, nastava gađanja, praktični deo taktičke obuke), jer zahteva uvežbavanje radnji, pokreta i postupaka. S druge strane, neki sadržaji (političko obrazovanje, teorijske osnove taktike, ABH-nastave) omogućuju puno korišćenje ove metode.

Amerikanci ističu da na mogućnost diskusije utiče i vojna organizacija, smisao njenog postojanja, zadaci i obaveze vojnika. Tako, po njima, građani mogu da diskutuju o tome „šta bi trebalo učiniti“, dok vojnici mogu izmeniti mišljenja o nekim činjenicama, a ne mogu da „stvaraju rezolucije ili peticije, kojima se zastupa neka akcija, koju treba da preduzmu vojne vlasti ili vlade“. Sve sadržaje koji mogu doći u obzir za diskusiju u vojsci dele na četiri grupe. Prvo, „osnovne ideje američke tradicije“, o kojima se može diskutovati samo „polazeći od pretpostavke da sva zajednica veruje u ideju koja se razmatra“. Ovakav stav treba da obezbedi rukovodilac diskusije. U drugu grupu spadaju „političke smernice vlade“, koje se moraju usvojiti i podržati, jer je to obaveza vojnika i armije u celini. Diskusija o pravilima i uputstvima oružanih snaga (koji spadaju u treću grupu) ima za cilj obja-

šnjenje njihove nužnosti, a ne raspravu „o mudrosti ili poželjnosti izvesne pravilske odredbe“. Najzad, u četvrtu grupu spadaju sva ostala pitanja. I dok u prva tri slučaja rukovodilac diskusije „postavlja granice obimu i slobodi diskusije“, dotle se tek u četvrtom slučaju može razviti „prava“ diskusija¹⁷⁹.

Sigurno je da i vojnički odnosi (odnos stariji — mlađi) nepovoljno utiču na stvaranje pogodne atmosfere za diskusiju. Jer, suština ove metode nije u pitanjima i odgovorima, već u iznošenju mišljenja, argumentovanju određenih stavova, prihvatanju ili suprotstavljanju tuđim mišljenjima, itd. Teško je očekivati da potčinjeni bez ikakve rezerve ispolji stav suprotan onome koji je izneo pretpostavljeni, utoliko pre ako se posebno ne gaji pogodna atmosfera za diskusiju. Upravo zbog toga treba, imajući u vidu ovu činjenicu, preduzimati smišljene mere koje će stvarati objektivnu situaciju u kojoj će svi učesnici hteti i želiti da diskutuju.

Ozbiljnu poteškoću razvijanja diskusije predstavlja heterogenost obrazovne grupe. Ono što je na nivou jednih nije na nivou drugih. Pa i interesi mogu da budu različiti. Ako je osnov diskusiji, u takvoj situaciji, iskustvo i prethodna znanja (ona koja je vojnik doneo), razumljivo je da će upravo velike razlike u iskustvu i znanjima biti faktor negativnog uticaja na diskusiju, jer je teško naći „zajednički jezik“. Sukobljavajući se s ovom činjenicom nastavnik često izbegava metodu diskusije i ide na rešenja koja mu izgledaju uspešnija.

Moguće je, međutim, vrlo uspešno rešenje ovog problema i metodi diskusije obezbediti ono mesto koje ona po svojim vaspitno-obrazovnim potencijalima zaslužuje. Praksa je već potvrdila da se umešnim vannastavnim obrazovnim radom, koji prethodi nastavi, izvanredno priprema nastavni rad i posebno takav rad u kome metoda diskusije ima dominantno mesto. Dobijajući konkretne zadatke koje treba savladati radom van nastave u individualnom i grupnom radu, vojnici vlastitim snagama i na

¹⁷⁹ *Armed Forces Discussin Leader's Guide*, Washington, 1950. god.

način koji njima najviše odgovara, ulaze u neka pitanja iz materije koja će se tek obrađivati na nastavi. To im omogućuje da na nastavi postavljaju pitanja, iznose svoja mišljenja, daju svoja objašnjenja, ukazuju na ono što ih naročito interesuje, o čemu razmišljaju, kako shvataju; konfrontiraju svoja mišljenja sa mišljenjima drugih, itd. Ovako pripremljena nastava objektivno stavlja vojnika u situaciju da aktivno učestvuje u nastavi u procesu razjašnjavanja i usvajanja nastavnog gradiva. Time su stvoreni uslovi za uspešnu primenu metode diskusije i ispoljavanja njenih vaspitno-obrazovnih potencijala.

Sve to govori da je metoda diskusije ne samo neophodna i korisna u vojnoj nastavi, već i da postoje sasvim realni uslovi za njenu primenu. Činjenica da mnogi faktori otežavaju primenu metode diskusije u nastavi u armiji samo nalaže starešinama da sa više truda i umešnosti prilaze pripremi nastave u kojoj će dominirati ova metoda. Nastavnik mora oceniti koji su oblici (diskusija unutar cele nastavne grupe, diskusija u malim grupama, diskusija između malih grupa) i varijante (slobodna diskusija, usmerena diskusija i dr.) ove metode najpogodniji, s obzirom na sve okolnosti. On mora proceniti koji nastavni oblici odgovaraju željenom metodskom postupku (frontalni rad, grupni rad, prethodni individualni rad, itd.). Isto tako, on mora predvideti kako će pokrenuti diskusiju i držati je u toku, kako će od delova diskusije dobiti celinu (da ne ispusti osnovnu nit teme). Ako upotrebljava nastavna sredstva treba sagledati celokupnu tehniku izvođenja ovako postavljene nastave.

Nema sumnje da ovo traži velike napore od nastavnika. Već u fazi pripreme, pored ličnog savladavanja nastavnog gradiva, nastavnik mora izabrati pitanja o kojima želi da se vodi diskusija, da stvori organizacionu zamisao toka diskusije i upozna učesnike sa ciljem diskusije, da im podeli ili ih usmeri na materijal (a to znači da treba odabrati i prikupiti materijal ili utvrditi gde ga učenici mogu naći), da izvrši među njima raspored prema svojoj zamisli diskusije (organizaciono i sadržinski) i reši pitanje mesta i vremena rada (pripreme i vođenja diskusije). Sigurno bi mu bilo lakše da za to vreme napravi sebi koncept za

predavanje. I to je jedan od uzroka da su u praksi predavanja mnogo češća od diskusije.

Pa i kada je sve pripremljeno, vođenje diskusije zahteva trud i umešnost nastavnika. Umeti podstaći diskusiju, usmeriti je u željenom pravcu, održati potrebnu atmosferu u diskusiji, obezbediti učešće svih, intervenisati adekvatno osobinama diskutantata, na vreme privesti diskusiju kraju i dati odgovarajući zaključak — traži nesumnjivo više od nastavnika nego predavanje.

Verovatno je složenost ovih problema koji iskrsavaju oko primene metoda diskusije jedan od značajnih uzroka da se ona nedovoljno koristi u armijskoj nastavnoj praksi¹⁸⁰. Nema sumnje da i specifičnosti vojne nastave (cilj i zadaci, nastavni sadržaji, organizacioni oblici, itd.) utiču da se ova metoda objektivno manje koristi nego u nekim drugim sredinama. Ali ovoliko nedovoljno korišćenje metode diskusije u vojnoj nastavi ne može se opravdati specifičnostima ove nastave. Ma koliko, na primer, taktička obuka ograničava korišćenje ove metode, ne može se prihvatiti ispravnim i objektivno uslovljenim stanje u kome se metoda diskusije pojavljuje u taktičkoj obuci sa svega 3% po frekvenciji (prema navedenim podacima I. Mrmka). Jer, moguće ju je koristiti ne samo u teorijskom delu ove obuke, nego i u praktičnom. Tako bi pred svaku vežbu i posle izvedene vežbe bilo moguće i korisno prodiskutovati kako o onome šta treba izvesti, tako i o onome šta je neposredno izvedeno.

Primer metode diskusije pokazuje da specifičnosti nastave u armiji nisu prepreka uspešnom korišćenju nastavnih metoda koje su se pokazale vrednim u praksi drugih vaspitno-obrazovnih sredina. Time nije rečeno da se mogu

¹⁸⁰ Prema podacima koje iznosi Ilija Mrmak u svojoj doktorskoj tezi *Problem izbora i primene metoda u nastavi u JNA* od 1964. godine (prilog 6 i 8), ova metoda se po frekvenciji pojavljuje sa oko 9% u političkoj nastavi sa vojnicima i mnogo manje u ostalim predmetima. Slika postaje nešto povoljnija ako se uzme u obzir da se metoda razgovora, koja ima mnogo odlika metode diskusije, pojavljuje u oko 13% slučajeva, što sa metodom diskusije iznosi oko 22% po frekvenciji i 25% po dimenzijama. No, situacija u drugim predmetima u odnosu na obe ove metode, mnogo je lošija.

koristiti u svakoj prilici, neograničeno i nemodifikovano, što ne umanjuje njihovu vrednost i pogodnost za nastavu u armiji. No, i pored toga, treba imati u vidu da u nekim momentima specifičnosti vojne nastave uslovljavaju potrebu svojevrsnih metodskih postupaka.

Isticanje vrednosti metode diskusije i mogućnosti njene upotrebe u armijskoj nastavnoj praksi ne znači da ova metoda nema slabih strana i ograničenja njene upotrebe, niti da zbog vrednosti metode diskusije treba zanemarivati ostale metode. Naprotiv, zbog pozitivnih odlika pojedinih metoda treba ih koristiti tamo gde će njihove odlike doći do izražaja i dati bolje rezultate od drugih metoda.

Tako su, na primer, sistematičnost i ekonomičnost toliko vredne odlike metode usmenog izlaganja da je opravdano ističu u prvi plan u mnogim slučajevima u nastavnoj praksi. Pravdanje kao oblik ove metode je naročito pogodno da se u ograničenom vremenu sistematično iznese novo, slušaocima nepoznato gradivo; pripovedanje omogućuje da se gradivo iznese slikovito i da se utiče na emociju slušalaca; objašnjenje je pogodno kada treba postići potpuno razumevanje predmeta, pojava, definicija, pravila, zakona; opisivanje omogućuje stvaranje verne slike udaljenog predmeta, pojave, događaja; dok je dokazivanje nezamenljiv postupak u saznanju i učenju. Sve su to odlike koje ističu vrednost ove metode. Ona, međutim, ima i slabih strana, a u prvom redu ona zahteva veliku koncentraciju pažnje, zamara i izaziva dosadu, dovodi onog koji uči da se oslanja na ono što čuje, a da pri tom ne pokušava sam da dođe do spoznaje, slabo je dinamična, nedovoljno aktivira, itd. To znači da ovu metodu ne treba ni precenjivati ni potcenjivati, već je upotrebljavati kada njene pozitivne odlike omogućuju maksimalne efekte u odnosu na druge metode u nastavi. Činjenica da je ova metoda laka za pripremu i primenu ne daje pravo da se u praksi pojavljuje češće nego što to opravdavaju njene odlike i drugi faktori koji uslovljavaju izbor i primenu nastavnih metoda. Sadašnji dominantan položaj ove metode, a naročito predavanja, u vojnoj nastavnoj praksi nema opravdanja, bar ne u sadašnjim razmerama.

Isuviše česta upotreba metode usmenog izlaganja potisnula je metodu razgovora, tako da se ona ne koristi u onoj meri u kojoj bi bilo moguće i potrebno, s obzirom na pozitivne odlike ove metode. Dinamičnost ove metode, mogućnost neposrednog obraćanja pojedincima, pozicija sagovornika u koju ova metoda stavlja učesnike razgovora, itd. omogućuje aktiviranje pojedinaca, utiče na samostalno rasuđivanje, razvija mišljenje i podstiče na samostalan rad. No, ove odlike dolaze do izražaja samo ako se metoda razgovora umešno primenjuje. Kako je priprema za primenu ove metode teža od pripreme metode usmenog izlaganja i kako traži više od nastavnika i u toku njene pripreme (nego metoda usmenog izlaganja), nastavnici se teže odlučuju na ovu metodu. Ovome doprinosi i činjenica da slabe strane ove metode (nedovoljna sistematičnost i ekonomičnost) vidno dolaze do izražaja ukoliko je priprema bila slaba.

Slično je i sa metodom laboratorijskih radova i tekst metodom, mada je njihova ređa upotreba i objektivno uslovljena.

Metoda demonstracije spada u red češće upotrebljivanih metoda u vojnoj nastavi. To je i razumljivo kada se ima u vidu karakter vojne nastave u kojoj je za učenje mnogih radnji (rukovanje naoružanjem i tehnikom) neophodno demonstrirati ih pred vojnicima i pitomcima. Osveđena vrednost ove metode u dugogodišnjoj praksi obezbedila joj je mesto koje zaslužuje. No, činjenica da se ova metoda dugo i dovoljno pojavljuje u praksi vojne nastave ne znači da je njena upotreba uvek celishodna i da se koristi na najbolji način. Ovo utoliko pre, kada se ima u vidu neprekidan razvoj mogućnosti demonstriranja predmeta, modela, preseka, slika, šema, grafikona, itd. neposredno ili pomoću raznih tehničkih sredstava (projekcija, filma, magnetofona, itd.). Zato i ova metoda, mada prividno jednostavna, zahteva temeljitu pripremu i odmerene postupke.

Veliki značaj veština i navika neophodnih za uspešno vođenje borbe i funkcionisanje armije uslovljava i određene puteve njihovog sticanja. Samim tim je ograničena mogućnost upotrebe jednih i uslovljena dominacija dru-

gih metoda. Pojavlja se izrazita potreba za uvežbavanjem određenih radnji i postupaka, naročito u strojevoju obuci, nastavi naoružanja i gađanja i u taktičkoj obuci. Savremeni rat zahteva od vojnika sve više samostalnosti u rešavanju raznovrsnih problema u najsloženijim situacijama. Zbog toga je porastao značaj znanja i sposobnosti vojnika, te otuda i potreba za mnogo širom skalom metoda, koje će omogućiti razvitak ovakve ličnosti. No, i pored toga razna uvežbavanja su toliko neophodna u nastavi u armiji, da neki autori ističu posebnu metodu vežbanja¹⁸¹.

U praksi vojne nastave razvili su se mnogi oblici ove metode. Potreba za brzim donošenjem odluka, njihovom kratkoćom i jasnoćom, uslovlila je da se u vojnoj nastavi razvijaju oblici metode vežbanja koji treba da naviknu čoveka na uprošćen, ali dovoljno siguran postupak u oceni mnogih faktora i donošenju, na osnovu toga, zaključaka (i njihovo pismeno ili usmeno izražavanje), koji će omogućiti brzu i istovremeno ispravnu akciju. Nema sumnje da ovo doprinosi uštedi u vremenu i postupcima, ali istovremeno nosi u sebi znatne mogućnosti šabloniziranja. Zato je neophodno uočiti razlike u ovoj vrsti vežbanja od nastavno-praktičnih, gde opasnosti šabloniziranja nisu tolike. Često se u praksi o ovom momentu ne vodi dovoljno računa, pa se favorizuje forma na račun sadržaja.

Iako nepotpuno, ovo ukazivanje na karakteristike i primenu opštih metoda nastave u armijskoj nastavnoj praksi ukazuje na velike mogućnosti izbora i primene metoda i istovremeno na mnoge činioce koji ovo uslovljavaju. Nije moguće i ne bi bilo pravilno pretpostavljati jednu metodu drugoj, jer upravo razlike u njihovim karakteri-

¹⁸¹ Ilija Mrmak ističe „da je suština metode vežbanja u plan-skom i organizovanom višestrukome ponavljanju znanja, pokreta i radnji u procesu nastave u cilju adekvatne, brze, sigurne i tačne primene naučenog“.

Ilija Mrmak, *Metoda vežbanja u nastavnoj praksi*, „Vojno delo“, br. 1/1964.

Barabanščikov, usvajajući takođe vežbanje kao samostalnu metodu, definiše je kao „svesno višestruko ponavljanje određenih postupaka u cilju sticanja, utvrđivanja i usavršavanja neophodnih umenja i navika kod vojnika za vođenje borbe“.

Барабанщиков В. А., *Педагогические основы обучения советских воинов*, Москва, 1962, стр. 95—6.

stikama omogućuju obilje kombinacija, zavisno od mnogih faktora koji uslovljavaju izbor, primenu i kombinaciju metoda, metodskih oblika i pojedinosti. Izolovana primena pojedinih metoda smanjuje njihove vaspitno-obrazovne potencijale, što ne znači da je svaka njihova kombinacija celishodna. Uspesna je samo ona kombinacija koja omogućava pune korelativne veze između metoda (i metodskih oblika) i povećava didaktičke potencijale svake metode.

U procesu izbora i primene metoda, metodskih oblika i pojedinosti i njihove kombinacije odlučujući uticaj će imati konkretna nastavna situacija i umeće nastavnika da oceni sve činioce koji na ovo utiču. Rešenja u svakodnevnoj praksi ne moraju da budu adekvatan odraz objektivnih potreba (što pokazuje i dominantna pozicija metode usmenog izlaganja). To će zavisiti od sposobnosti nastavnika da realno oceni objektivne potrebe, organizacije rada na unapređivanju nastave, didaktičko-metodičke spremne nastavnika i dr.

Mada je u poslednje vreme učinjen napor na didaktičko-metodičkom obrazovanju starešina, postignuti rezultati nisu zadovoljavajući zbog ranijeg zapostavljanja ovog pitanja, nedovoljno izučene i istražene problematike i drugih nerešenih problema koji uslovljavaju brže kretanje napred, i, najzad, zbog toga što smo, u stvari, na početku jednog procesa koji ne može brzo da da znatnije rezultate.

Ako se počne od toga da se „izbor sistema metoda obrazovanja ne može zasnivati na slobodnom opredeljenju pojedinca ili grupe stručnjaka, već mora biti posledica obrazovnih potreba i naučnog rasvetljavanja“¹⁸², onda su putevi rešavanja ovoga problema jasno trasirani. Prepreke kao što su samozadovoljstvo i rutinerstvo mogu se prevazići ne samo organizovanjem neprekidnog didaktičko-metodičkog osposobljavanja i usavršavanja nastavničkog kadra, već i prezentiranjem nastavnicima uverljivih dokaza o efikasnosti pojedinih metoda i njihovih kombinacija u određenim uslovima. No, pretpostavka ovom je postojanje istraživačkog rada i u ovoj oblasti. Jer, ma koliko odlike pojedinih nastavnih metoda bile utvrđene i

¹⁸² Dr Tihomir Prodanović, *Metoda osposobljavanja stručnih kadrova u privrednim organizacijama*, Beograd, 1963, str. 200.

verifikovane u nastavnoj praksi van armije i nametale se svojom univerzalnošću, ostaje da se istraže mogućnosti njihove primene, stepen efikasnosti i međusobni odnos; da se utvrde neophodne modifikacije i pojave elemenata novog, s obzirom na sve činioce koji armijsku nastavnu praksu čine svojevrsnom.

~~4~~ Organizacija nastave

Organizacija nastave u armiji je područje u kome naročito dolaze do izražaja specifičnosti niza faktora koji uslovljavaju svojevrsna rešenja. Osnovni ciljevi i zadaci, sadržaj i način izvođenja obuke odlučujuće utiču na njenu organizaciju u armiji. Time su uslovljena i drukčija rešenja od poznate školske razredno-predmetne nastave koja se odvija po nastavnim časovima i pod nastavnikovim rukovodstvom.

U armiji se znatno razlikuje organizacija nastave u školama od one u jedinicama. To je i razumljivo ako se ima u vidu da je zadatak škola osposobljavanje starešinskog kadra, njegovo školovanje za određene funkcije, dok je zadatak obuke jedinice — osposobljavanje pojedinaca i jedinica za borbena dejstva. Škola, dakle, osposobljava pojedinca za samostalnu funkciju, omogućuje mu sticanje znanja i umenja, razvijanje sposobnosti i umešnosti za određen posao koji mu predstoji kao starešini. Organizacija nastave podešena je tako da omogući efikasno i ekonomično školovanje za odgovarajuće radno mesto. Iz sličnosti u osnovnom zadatku proizilazi i sličnost u organizacionim rešenjima nastave u vojnim školama u odnosu na škole u građanstvu, a s druge strane, razlike u nekim drugim momentima (kao, na primer, u sadržajima, materijalnoj osnovi, karakteru organizma i načinu njegovog funkcionisanja, itd.) uslovljavaju veće ili manje razlike.

Pitomci vojnih škola su razvrstani po odeljenjima koja imaju bitne odlike razreda (stalnost kolektiva, podjednaka starost, prethodna znanja, brojnost, itd.). Nastava je predmetna, sa predmetnim nastavnicima, odvija se po časovima u okviru radnog dana, semestra i školske godine. Neki sadržaji, kao na primer, taktika i obuka u gađanju,

uslovljavaju i drukčija organizaciona rešenja (vežbe u okviru odeljenja, voda ili čete u kojima je čas samo smenjivanje rada i odmora, a ne nastavnih jedinica). Ovladavanjem naoružanjem, opremom i drugom raznovrsnom tehnikom zahteva ponekad podelu na posade, ekipe i dr. umesto razreda ili grupe koja bi imala odlike razreda. Ponekad se čak vrši i individualno obučavanje u kome nastavnik radi samo sa jednim učenikom (na primer, kod obuke u pilotiranju). Sva ova i druga specifična rešenja u vojnim školama nisu toliko značajna, nemaju takvu poziciju da odlučujuće utiču, da zahtevaju u suštini drukčiju organizaciju nastave nego u školama van armije. Radi toga je moguće, bez velikih poteškoća izazvanih potrebom prilagođavanja i znatnije modifikacije, primenjivati uspela rešenja, pozitivnu praksu ovih škola i na uslove škola u armiji, kao i obratno.

Armijske specifičnosti se mnogo više ispoljavaju u obuci vojnika. „Obučavanje se ostvaruje u uslovima neprekidne borbene gotovosti formacijskih jedinica. U procesu borbene i političke pripreme pred komandiroom stoji zadatak ne samo obučiti, pripremiti individualnog borca, već i oformiti jedinicu kao jedinstven borbeni organizam, sposoban za izvršavanje borbenih zadataka. Sve to i uslovljava specifičnost organizacije obuke vojnika“¹⁸³. Stoga je značajno oceniti odnos opšteg i specifičnog upravo u ovoj nastavi, naći odgovor na pitanja — koja su organizaciona rešenja nužan odraz uslovljenosti specifičnim faktorima, a koja su odraz nesagledavanja potreba i mogućnosti i u tim specifičnim uslovima.

Među izrazite specifičnosti nastave u armiji spada struktura nastavne (obrazovne) grupe. Nastavna grupa u obuci vojnika redovno je formacijska jedinica. To je neophodno zbog potrebe da se jedinica obučava (uči voditi borbu — ratovati) u približno istim uslovima u kojima će stvarno ratovati, a to znači da treba da se obučava ne samo kako će se voditi savremeni rat, nego i u organizacijsko-formacijskim celinama struktuiranim onako kako

¹⁸³ Барабанников В. А., Педагогические основы обучения советских воинов, Москва, 1962, стр. 130—1.

to zahtevaju borbene potrebe i drugi odlučujući činioci. Iz ovoga sledi nekoliko praktičnih rešenja u pogledu strukture nastavne grupe.

Ovim je, pre svega, uslovljena heterogenost nastavnih grupa (po obrazovanju, navikama, kulturi, iskustvu, pa čak i po jeziku). Ako je neophodno da se za rat obrazuju i struktuiraju jedinice nezavisno od razlika u obrazovanju i sl., onda je normalno i neophodno da se i obučavaju u takvom sastavu (makar što se tiče taktičke obuke). Svi drugi faktori koji upućuju na drukčija rešenja (na primer, didaktički bi bilo opravdanije, polazeći od efikasnosti nastave, ujednačiti nastavne grupe po nivou znanja), moraju biti potisnuti, a rešenja tražiti na drugim mestima i drugim sredstvima ne menjajući strukturu nastavne grupe, nastale zadovoljenjem ovog osnovnog zahteva.

Iz činjenice da nastavni period traje kraće od boravka vojnika u armiji i potrebe da se borbena spremnost jedinice održava neprekidno i što se u istoj jedinici nalaze mladi i stari vojnici, dolazi do toga da stari vojnici ponavljaju gradivo koje su već jednom učili. U nekim armijama postoje i takva rešenja da se mladi i stari vojnici izdvajaju u posebne nastavne grupe, ali je ovo skopčano sa mnogim teškoćama (potreba većeg broja nastavnika, veliki rashodi u grupama starih vojnika zbog raznih dužnosti, itd.), pa i opasnošću da se razbije kompaktnost jedinice. Svakako bi ovaj problem zahtevao posebno izučavanje pre nego što bi se moglo sa sigurnošću tvrditi koliko se dobija jednim, a gubi drugim rešenjem.

Veličina nastavne grupe zavisi od veličine formacione jedinice (mada i one nisu iste) u kojoj se izvodi obuka. Najveći deo teorijske nastave se može izvoditi u okviru voda, kao najpovoljnijem rešenju. Četa je isuviše velika. Iako je komandir čete iskusniji kao nastavnik od komandira voda, praksa po kojoj se nastava izvodi u okviru čete ne može računati na znatnije aktiviranje vojnika. Veličina voda je povoljnija za obezbeđenje neophodnih uslova za uspešno odvijanje nastave. Slaba strana ovakvog rešenja je u nejednakoj nastavničkoj spremi komandira vodova (jer su komandiri vodova aktivni oficiri, podoficiri i pitomci škola rezervnih oficira na stažu u jedinicama), pa su

neki vodovi u nepovoljnijem položaju. Međutim, veličina nastavne grupe ovde mora da bude odlučujući faktor i polazeći od toga valja tražiti puteve rešavanja problema nastalih zbog nejednake sprema komandira vodova.

Neki delovi, u prvom redu taktičke obuke, moraju se izvoditi u okviru različitih formacijskih celina. Tako se odeljenjska obuka mora izvoditi sa odeljenjem, četna sa četom, obuka ekipe, posade i sl. u okviru svoje formacijske celine. U ovim slučajevima veličina nastavne grupe ili sprema nastavnika ne mogu da budu odlučujući činioci. Komandir odeljenja može da bude čak i slab kao nastavnik, a on ipak mora da izvodi deo obuke sa svojim odeljenjem, jer on, u stvari, uvežbava odeljenje i sebe da bi naučio i sebe i odeljenje da dejstvuje kao borbena grupa, samostalno ili u okviru veće jedinice. Stoga bi bilo pogrešno spajati odeljenja za odeljenjsku obuku pod rukovodstvom boljeg komandira. Treba poboljšavati izbor i kvalitet komandira odeljenja, i osposobljavati ih za tu dužnost, neposrednom pripremom za nastavu, sistemom kontrole i pomoći, itd. jer odeljenjsku obuku treba i moraju da izvode komandiri odeljenja.

Na nepovoljna rešenja u pogledu veličine nastavne grupe mogu uticati i faktori karakteristični samo za neke jedinice. Tako, na primer, pomanjkanje učioničkog prostora može biti uzrok prevelikim nastavnim grupama. Nisu, međutim, retki slučajevi u kojima veličina nastavne grupe nije objektivno uslovljena. Ponekad starešine traže lakše rešenje, spajaju više jedinica i tako dobijaju prevelike nastavne grupe na jednoj i uštedu u nastavnicima na drugoj strani. Očito od ovakvih rešenja ima više štete nego koristi.

Negativne posledice velike nastavne grupe su mnogostrane, počev od smanjivanja interesovanja za gradivo, pažnje i aktivnog učešća u nastavnom procesu, pa do sužavanja mogućnosti izbora i primene nastavnih metoda i oblika.

Kada je struktura i veličina nastavne grupe u obuci vojnika uslovljena potrebom uvežbavanja jedinice u okolnostima koje su najpribližnije ratnim, onda je to ne samo nužno i opravdano, već i didaktički celishodno, jer pred-

stavlja najefikasniji put ostvarenja postavljenog cilja. Nije, međutim, opravdano svako rešenje koje se pojavljuje u praksi, a posebno se ne može tolerisati rad sa prevelikim nastavnim grupama, gde se još više potenciraju ionako teško rešivi problemi koji proizilaze iz heterogenosti sastava formacijskih jedinica. Nastava u okviru voda daje najbolje uslove, s obzirom na veličinu nastavne grupe. Ovakva nastavna grupa mogućna je u svim slučajevima gde sadržaj obuke ne zahteva rad sa drugim organizaciono-formacijskim celinama.

Specifičnosti nastave u armiji uslovljavaju i posebne *organizacione oblike*, a dobrim delom i ograničavaju njihov izbor. Istina, čas je i u nastavi u armiji osnovni organizacioni oblik, ali su pored njega značajni i nezamenljivi i drugi oblici svojstveni samo ovoj nastavi.

U pogledu organizacije časova nema bitnije razlike između nastave u armiji i institucijama van armije. To je razlog da se u armijsku nastavnu teoriju i praksu doslovno prenose rešenja i način tretiranja ovog problema iz pedagoške literature van armije. Drugi uzrok za ovu pojavu leži u činjenici da organizacija i struktura časa u vojnoj nastavi nije dovoljno izučavana do novijeg doba, u prvom redu zbog dominirajuće uloge drugih organizacionih oblika kao što su razne vrste vežbi. Povećavanjem zahteva za sumom znanja neophodnih savremenom vojniku naglo je porastao značaj časa kao osnovnog organizacionog oblika nastavnog rada, a time i interesovanje za organizaciju i strukturu časa.

Na tom planu prvo je trebalo ukazati na bitne momente strukture časa izbegavajući amorfnost na jednoj i šablonizam na drugoj strani. Razumljivo je što se o tome nisu mogle voditi velike rasprave, već se išlo da se ukaže na najtipičnija rešenja. To je dovelo do izvesnog šabloniziranja časova po šemi: uvod, razrada, zaključak. Razlike su se pojavljivale samo u broju minuta koji se preporučuju za pojedine delove časa¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Barabanščikov ističe da uvodni deo časa treba da traje 2—5 min., osnovni deo (obrada teme) 35—40 min., i zaključak 5—10 min. (Барабанщиков В. А., *Педагогические основы обучения советских воинов*, Москва, 1962, str. 138—9).

Najčešće su zahtevani planovi časova sa odgovarajućim rubrikama (naziv nastavne jedinice, cilj, metode, sredstva, itd.). Nema sumnje da je ovaj zahtev doprineo većem zalaganju nastavnika na oblikovanju časa, ali se često pretvarao u šablon i formalno popunjavanje rubrika. Stvarna situacija na času se stoga često razlikuje od planom predviđene.

Nedovoljno raspravljena i uočena suštinska pitanja strukture časa izazivaju kod nekih nastavnika želju da se zadovolji forma, a zapostavi sadržaj. Skoro se redovno prilikom rasprava o pripremama za nastavu ističe potreba određivanja tipa časa. Neosporno je da nastavnik o ovome mora voditi računa u toku pripreme, ali ne o tipu časa, već osnovnoj nameni časa. Iz pitanja šta se želi i mora postići na času, proističe i odgovor o tipu časa (koji se ne mora ni formulisati). Preterano insistiranje na tipovima časova rezultat je i uticaja pedagoške literature koja je bila dostupna starešinama u poslednje vreme.

U nastavnoj praksi u armiji problemi nastavnog časa nisu još do kraja rešeni. Pomanjkanje didaktičke spreme starešina i nedostatak naučnoistraživačkog rada u ovoj oblasti ne omogućuje brže rešavanje ovog problema. Neke armije pokušavaju da ovo reše praktičnim uputama o strukturi časa, a neke daju uniformno razrađen čas po svakoj nastavnoj jedinici¹⁸⁵. Neki primeri obrađenih nastavnih jedinica mogu korisno poslužiti starešinama da sagledaju jedno od mogućnih rešenja, ali rešavanje problema pretežno na ovaj način neće podići didaktičku kulturu starešina, niti će im omogućiti dublje shvatanje nastavnog procesa iz koga mora da proizilazi struktura časa. Neophodno je, pored opšteg razmatranja pitanja nastavnog časa, i njihovo konkretizovanje na određene nastavne sa-

Ebeling, zahtevajući elastično oblikovanje časa, daje sledeću strukturu: uvođenje 3—10 min., obrada gradiva 20—25 min. i ponavljanje i rezimiranje 5—10 min. (W. Ebeling, *Ausbildungspraxis*, Darmstadt 1960, str. 29—31.).

¹⁸⁵ Amerikanci, na primer, razrađuju u detalje svaku nastavnu jedinicu iz tema moralnog vaspitanja i dostavljaju ih svim nastavnicima, kojima ostaje samo da idu po tekstu dobijene teme (čak su predviđena pitanja i mogući odgovori na njih).

držaje, ali tako da se ističu bitni momenti koji će omogućiti uopštavanje i selekciju najbitnijih rešenja.

Specifične organizacione oblike nastave u armiji predstavljaju razne vrste vežbi. Među njima po svom značaju, naročito se ističu taktičke vežbe. Taktičkim vežbama postiže se uvežbavanje jedinica u borbenim dejstvima. Stoga ljudstvo na svojim formacijskim mestima mora biti snabdeveno stvarnim oružjem i borbenom tehnikom. Struktura jedinica mora odgovarati ratnoj, jer je to put približavanja obuke ratnoj stvarnosti. Tome svakako doprinose i drugi faktori: imitiranje različitih vrsta vatre, bombardovanja, atomske eksplozije i dr.; postavljanje protivdejstva „neprijatelja“ sa maksimalno mogućim približavanjem realnom neprijatelju, makar po načinu dejstva, snazi i opremi; sadejstva različitih rodova vojske, itd. Na taj način se učesnicima vežbi (vojnicima i starešinama) predstavlja ratna stvarnost u kojoj se oni obučavaju da postupaju u skladu sa zahtevima rata (drugo je pitanje koliko su ti postupci realni, s obzirom na budući rat, što će zavisi, pre svega, od toga koliko je vojna misao konkretne armije uspela da realno sagleda buduću ratnu stvarnost).

Ovakve vežbe predstavljaju istovremeno učenje novih, do tada nesavladanih, postupaka i primenu stečenih znanja i veština iz pojedinih oblasti (naoružanja i gađanja, pojedinih borbenih radnji, inžinjerije, ABHO, itd.) u drukčijim uslovima. Vaspitno-obrazovni zadaci koji se žele postići ovakvim vežbama su vrlo veliki i raznovrsni, pa je stoga i organizacija vežbi složena.

Jedna od specifičnih karakteristika taktičkih vežbi sastoji se u tome što se u procesu uvežbavanja jedinica borbenim dejstvima obučavaju i vojnici i starešine svih stepena. Nastavnik, dakle, ne uči samo druge, već se i sam uči i nalazi se u ulozi onog koga uče u odnosu na svoje pretpostavljene. Ovaj delikatan položaj starešine u ovom delu obuke ima reperkusije na organizaciju, rukovođenje, međusobni kontakt, ocenu uspeha pojedinaca i jedinica, itd.

Pored taktičkih vežbi, postoje i drugi oblici koji zavise od sadržaja rada, sastava učesnika, materijalnog obez-

beđenja, itd. Tako, na primer, razne vrste ratnih igara, čiji je osnovni zadatak uvežbavanje komandi i štabova, mogu da budu organizovane kao jedinstvene ili dvostrane (sa ili bez „neprijatelja“), jednostepene ili višestepene (u kojima učestvuju štabovi različitih nivoa) i u drugim kombinacijama.

Sovjetski autori ističu poseban oblik vežbi tzv. „taktičko-strojeva zanimanja“, preko kojih se objedinjuje strojeva i početne etape taktičke obuke. „Njihova glavna namena je da se sa ljudstvom uvežba tehnika postupaka i dejstva na bojištu“¹⁸⁶. U tom cilju nastavna materija se deli na elemente, svaki elemenat se uvežbava ponavljajući, a potom se radnja izvodi u celini. Sve se to može izvoditi „sa materijalom na terenu ili bez njega. Rad, neprijatelja se obeležava samo toliko koliko je to potrebno za svesno usvajanje postupaka i dejstava koji se prorađuju“¹⁸⁷.

U uvežbavanju mnogih taktičkih radnji nastavne (metodske) jedinice ne poklapaju se sa nastavnim časom. Međutim, i ovde se pojavljuju časovi, ali kao smenjivanje rada i odmora (posle svakih 50 minuta rada dolazi 10 minuta odmora). Prekidanje uvežbavanja po isteku 50 minuta nije uvek celishodno, jer nastavno gradivo nije podeljeno u takve celine da bi prekid rada značio i završenu etapu nastavnog procesa (dosegnuti određeni cilj). Zbog toga se ne može postići određen ritam rada. Kako je to od izvanrednog značaja za održavanje mobilnosti snaga onog koji uči, bilo bi neophodno učiniti napor da se u okviru časa unesu određene celine, da čas bude nešto više od prostog smenjivanja rada i odmora, da u okvirima časa vojnik može da vidi bliži cilj koji treba ostvariti i na kraju časa sagleda rezultate. Resner smatra, nemajući svakako u vidu specifičnost vojne nastave, da se „može uopšte savetovati podešavanje poklapanja nastavne jedinice i časa... da se svaki nastavni čas, bez obzira na njegovo uključenje u širi odnos, postavi kao samostalan zadatak“¹⁸⁸.

¹⁸³ Основы военной педагогики и психологии. Общая редакция Кубасова и Белоусова. Москва, 1964, стр. 274.

¹⁸⁷ Ibidem, str. 274.

¹⁸⁸ Maks Resner, *Nastavna tehnika*, Beograd, 1960, str. 115.

Problem dinamičnosti, održavanja tempa, kontinuiteta i sistema tokom celog radnog dana, koji se naročito pojavljuje kod strojevih vežbi, prve faze taktičke obuke (jedinačna i odeljenjska obuka), uvežbavanje ekipa i posada, na nastavi gađanja i dr. zahteva i neka organizaciona poboljšanja. Uvažavajući činjenicu da su sadržaji ovih vrsta obuke podeljeni na celine koje se ne poklapaju sa nastavnim časom, zbog čega se i pojavljuju posebni organizacioni oblici, mogle bi se više koristiti pozitivne odlike, mogućnosti koje čas pruža u nastavnom radu. Stoga nije opravdano odbacivanje mogućnosti časa kao organizacionog oblika i unutar pomenutih oblika, pa i pod uslovom da čas ne mora uvek trajati 50 minuta, odnosno da svi časovi ne budu jednaki, ako to zahteva sadržaj rada i mogućnost podele gradiva na celine.

Kao poseban organizacioni oblik neki smatraju bojeva gađanja, zbog svojevrsne organizacije, postupaka i mesta u okviru obuke¹⁸⁹.

U obrazovno-vaspitanom radu sa starešinama primenjuju se raznovrsniji organizacioni oblici, kao što su: tečajevi, seminari, ciklusi, diskusioni sastanci, konferencije, klubovi i dr. Objektivno postoje veće mogućnosti da se u radu sa starešinama primene raznovrsniji organizacioni oblici, nego sa pitomcima a naročito sa vojnicima. Postoji, međutim, više mogućnosti za raznovrsnije oblike i u nastavi sa vojnicima, nego što to praksa pokazuje.

Potreba većeg aktiviranja vojnika u nastavnom procesu nalaže da se, pored umešnije primene nastavnih metoda i sredstava, traže pogodnija rešenja i u organizacionim i nastavnim oblicima. Ukoliko je izbor organizacionih oblika ograničen već istaknutim činiocima, to se više ističe potreba korišćenja svih mogućnosti u izboru *nastavnih oblika*.

Predominantna uloga nastavnika u armijskoj nastavnoj praksi vekovima je bila bitna karakteristika ove nastave. U doba kada su veštine predstavljale osnovu nastave, kada se od vojnika tražilo samo da postupaju po naučenom redu, kada je ishod borbe zavisio od veštine

¹⁸⁹ Sovjetski autori (Barabanščikov i Bazanov) ističu ovaj oblik.

starešina i spremnosti vojnika da slušaju obavljajući ograničen broj radnji i pokreta, takva pozicija nastavnika u odnosu na vojnika mogla je obezbediti ono što se zahtevalo od nastave. Kada su, međutim, zahtevi za većom sumom znanja počeli naglo da rastu, kada se od vojnika počelo tražiti više sposobnosti i umešnosti, više samostalnosti i inicijative, kada se pred vaspitno-obrazovni rad u armiji postavio zadatak razvijanja svestrane ličnosti vojnika, nužno se morala menjati pozicija vojnika u nastavnom procesu, a time i pozicija nastavnika.

Rešavajući ove zadatke moralo se doći i do obogaćivanja nastavnih oblika. Direktna nastava u frontalnom obliku morala je da bude zamenjivana i dopunjavana indirektnom nastavom i raznovrsnim oblicima grupnog i individualnog rada. No, ove izmene, ovo obogaćivanje nastavne prakse ne ide ni brzo ni lako.

Većina starešina shvata da u toku obrazovanja mora biti aktivan onaj koji se obrazuje i da bez aktivnosti nema učenja. Nije, međutim, potpuno shvaćena suština aktivnosti i mesto pojedinih nastavnih oblika u njenom razvijanju, pa su zbog toga praktični rezultati još nezadovoljavajući. Treba uvažiti nedostatak učioničkog prostora i udžbeničkog materijala, ali teško je verovati da je postojeća praksa rezultat samo objektivnih teškoća. Očito da nekim nastavnicima nije jasno šta se dobija raznovrsnim nastavnim oblicima, kakve su prednosti pojedinih i kako se organizuju (neki, na primer, misle da je grupni rad organizovan ako se nastava izvodi po vodovima, a ne u okviru cele čete).

Ovako korišćenje frontalnog oblika rada rezultat je i činjenice da je teže organizovati uspešan grupni i individualni rad, nego ići uhodanom praksom frontalnog rada. Zbog toga je potrebno, sa više argumenata uspele prakse, organizovano i konstantno nastojati da se nastavnici oslobode jednostrane primene frontalnog oblika rada.

Velika većina starešina uviđa korisnost grupnog i individualnog rada (mada individualnog rada znatno

manje)¹⁹⁰. Može se postaviti pitanje koliko ima objektivnih mogućnosti za grupni i individualni rad u nastavi sa vojnicima i pitomcima i koliko je opravdano insistirati na tome? I u tom pogledu postoji razlika između škola i jedinica.

Treba imati u vidu da su programi škola vrlo obimni, što upućuje nastavnika na frontalan rad (uz primenu metode usmenog izlaganja) zbog ekonomičnosti. Da li će pitomac usvojiti nastavno gradivo više ili manje vlastitim snagama, da li će samostalno prodirati u suštinu i zakonitosti nastavne materije, koliko će se kod njega razvijati sposobnost stvaralačke primene naučenog — pitanje je čiji značaj nastavnik ne može da sagleda, jer je pritisnut nedostatkom vremena i utiskom da za grupni rad treba više vremena (dok za individualni, pored vremena, ima i nepoverenja u njegovu efikasnost). Svakako da nastavnici često sagledavaju sve mogućnosti koje im se pružaju za grupni rad.

Rad u grupama ne narušava formacijski strukturirane celine. Zato nema opravdanja strahovati od podele unutar formacijskih celina, ako se ima na umu da „svaki grupni rad ima smisla samo u okviru i uzimajući stalno u obzir razrednu zajednicu“¹⁹¹, ako se ima, dakle, u vidu neprikosnovenost celine, jedinice, kolektiva.

Grupni rad se, znači, mora shvatiti kao jedan od mogućnih nastavnih oblika koji ničim ne narušava osnovne principe organizacije nastave po razredima, odeljenjima ili stalnim nastavnim grupama u školama, kao i po formacijskim celinama na kojima je zasnovano funkcionisanje jedinica.

Strukturiranje grupe u školama ne izaziva nikakve poteškoće s obzirom na ujednačenost pitomaca. Heterogenost vojničkog sastava, međutim, stvara problem kriterija od koga treba polaziti pri formiranju grupa.

¹⁹⁰ Od 265 ispitivanih oficira i 199 stažista, 84,5% oficira i 75% stažista izjavljuje da bi bilo korisno da se neki delovi ili pitanja nastavnog programa obrađuju grupno, dok se za individualni rad izjasnilo 57,4% ispitivanih oficira i 48,7% stažista. (Ispitivanje izvršio autor).

¹⁹¹ Karl Šteker, *Savremeno formiranje nastave*, Beograd, 1960, str. 179.

Iako bi na prvi pogled, nivo obrazovanja (školska sprema) bio pogodan kriterij za formiranje grupa, mogućnost pojave podvojenosti koja bi usledila kao rezultat ovakve podele, predstavlja faktor koji ozbiljno upozorava na opreznost. Potreba očuvanja kompaktnosti kolektiva mora da bude presudan činilac u ovom radu. Mnogo je prihvatljivija podela po interesovanju za ono što se uči, kao i po dobrovoljno ili slučajno odabranim grupama.¹⁹² U svakom slučaju treba imati u vidu da se pod grupnim radom ne podrazumeva stvaranje stalnih grupa, već promenljivih, formiranih samo u toku rada na jednom ili nekoliko zadataka (delova obrade nastavnog gradiva) i u slučajevima kada nije neophodno da jedinica radi u strogo formacijskom sastavu.

Mada formacijski strukturane celine (odeljenja, posluge, ekipe i dr.) mogu poslužiti kao grupe za izvođenje grupnog rada, treba razlikovati ovaj oblik rada od onog u formacijskim celinama, gde bi se s obzirom na broj mogao postaviti grupni rad, ali radi taktičkog (ili nekog drugog) uvežbavanja odeljenja, posade i dr. — funkcije unutar njih su fiksno određene. Grupni rad u ovim celinama mogućan je kada se mogu menjati uloge, kada komandir odeljenja ne mora da bude vođa grupe.

Dakle, i pored ograničenja koja su rezultat obimnosti programa u školama, pomanjkanje učioničkog prostora i u školama i u jedinicama, potrebe da se neki nastavni zadaci savladaju obavezno u okviru formacijskih celina sa ustaljenim funkcijama, postoji mogućnost grupnog oblika rada.

Nastavni sadržaji, takođe, omogućuju grupni oblik rada. U delu obuke u kome se izučava teorija, za grupni rad ne postoje nikakve prepreke. Ali, nisu male mogućnosti za grupni rad i u raznim uvežbavanjima, posebno

¹⁹² Na pitanje kako bi bilo najpogodnije povremeno formiranje grupa, ispitani oficiri i stažisti daju sledeću skalu mogućnosti: 1. po interesovanju za ono što se uči, 2. po tome da li su vojnici na prvoj ili drugoj godini, 3. po dobrovoljno odabranim grupama, 4. po školskoj spremi, i 5. po slučajno odabranim grupama. (Ispitivanje izvršio autor).

u taktičkoj obuci. Praksa je već istakla vrlo uspela rešenja grupnog rada u taktičkoj obuci.

Prednosti grupnog rada zaslužuju da se učine veći napori u njegovoj primeni u nastavi u armiji. Posebno to zaslužuje mogućnost aktiviranja koju pruža ovakav rad. Sposobnijim, onima koji više znaju (naročito stari vojnici i oni sa visokim obrazovanjem) pruža se mogućnost da ispolje svoja znanja, da se osete odgovornijim za uspeh celog kolektiva, da teže uvećavanju svojih znanja i umenja. Oni se postavljaju u situaciju koja objektivno iziskuje aktivnost. Istovremeno i oni ispod proseka lakše nalaze sebe. I princip individualizacije je lakše ostvarljiv u grupnom radu, a potreba za njim je utoliko veća ukoliko je kolektiv više heterogen.

Ističući prednosti i mogućnosti grupnog rada ne misle se negirati i zanemariti njegove slabosti i ograničenosti. Nije grupni rad uvek celishodan niti sa stanovišta potrebe niti mogućnosti. Grupni rad je opravdan ako doprinosi većem aktiviranju svih, ako obezbeđuje učešće svih. Ovim radom se ne sme dozvoliti štetno isticanje pojedinaca koje ne bi bilo dobro primljeno od kolektiva. Naprotiv, grupni rad mora doprinositi saradnji, a time i učvršćenju kolektiva. Tamo gde ovaj rad ne daje bolje rezultate, gde ne rešava jedan ili više značajnih problema bolje od frontalnog rada, nema opravdanja insistirati na njemu. Stoga on neće potisnuti frontalni oblik nastavnog rada, koji je u praksi potvrdio svoju vrednost i značaj, već će ga samo dopunjavati.

Već samim razvijanjem grupnog oblika nastavnog rada stvaraju se povoljniji uslovi za individualni rad, jer je ovaj često pretpostavka uspešnom grupnom radu. Potreba za sve većim oslanjanjem na samostalni rad učesnika zahteva stvaranje određenih preduslova za ovaj rad. To se, pre svega, odnosi na vreme i sredstva. Ukoliko je nastava organizovana tako da kolektivni oblici rada iscrpljuju skoro sve raspoloživo vreme (pa i snage) vojnika i pitomaca, teško je očekivati ozbiljniji individualni rad. Isto tako pretpostavka individualnom radu su pogodni udžbenici, radne sveske, sredstva, itd. A udžbeničkog i drugog pogodnog materijala za individualni rad vojnika

nema dovoljno. Teško vojnik može ponoviti ono što je čuo od nastavnika, a još teže da se upozna s nekim pitanjima sa raznih stanovišta. Tek kada jedinice budu raspolagale sa dovoljno pogodnog materijala moći će se više zahtevati i oslanjati na individualan rad vojnika. Razumljivo je da će heterogen sastav jedinica izazvati i ovde mnoge teškoće, jer su kod jednih razvijene navike samostalnog rada, a kod drugih nisu, jedni znaju da rade s knjigom, drugi ne znaju, itd. To upravo govori o tome da uspešan individualan rad ne isključuje ulogu nastavnika. Naprotiv, bez smišljenog, brižljivog i svrshodnog nastojanja nastavnika ne može biti reči o efikasnom individualnom radu koji će biti integralni deo organizovanog obrazovno-vaspitnog rada.

Raznovrsni nastavni oblici su pretpostavka savremene nastave. Ali, oni se ne razvijaju sami od sebe, već upornim radom nastavnika, koji ih organizuje, stvarajući uslove za njihov razvitak. Različiti uslovi rada sa vojnicima, mlađim i starijim pitomcima, različito nastavno gradivo i materijalne mogućnosti, postavljaju granice i mogućnosti pojedinih oblika rada. Neosporne su poteškoće na putu negovanja ovih oblika u nastavi u armiji, a naročito u radu sa vojnicima, ali je isto tako sigurno da se nastava ne može osavremeniti ignorišući ih. Ne potcenjujući ni precenjujući značaj i mogućnosti pojedinih nastavnih oblika, van sumnje je da razvitak savremene nastave zahteva dužnu pažnju prema svima tim oblicima, razvijajući ih skladno i racionalno.

Rukovođenje nastavom u armiji dugo je bilo više usmereno na nastavne sadržaje i organizacione oblike, nego na druga pitanja nastavnog procesa. Kada se, posle više ili manje svestrane i metodološke adekvatne studije, dođe do određenih zaključaka, dolazi do njihovog formulisanja i ozakonjavanja u vidu uputstava, pravila i propisa. Realizacija tako formulisanih pravila postaje obaveza za sve jedinice i pojedince. Niže komande i starešine su dužni da ih striktno i do kraja ostvare u praksi. To se svakako pozitivno odražavalo na unapređivanje nastavnog rada. Nije se, međutim, paralelno s ovim išlo dovoljno i na izradu drugih materijala, koji nemaju snagu propisa,

ali u kojima se svestrano obrađuju problemi nastave i u kojima će starešine naći ne samo odgovor na pitanja kako postavljati nastavu, već koji će širiti didaktičko-metodičku kulturu starešina, podsticati ih na samostalno izučavanje ove problematike, pa i samostalna istraživanja u ovom području. U novije vreme, istina, situacija se u ovom pogledu iz osnova menja.

Odnos starešine prema nastavi, njegove obaveze i mogućnosti zavise od pozicije u kojoj se objektivno nalazi. Jer, dok je za neposredne izvođače problem kako što bolje realizovati ono što je programom određeno, dotle je za organe i starešine koji rukovode nastavom osnovno umeti sagledati one probleme od kojih zavisi kretanje napred i naći najefikasnije načine pružanja pomoći neposrednim izvođačima.

Od najviših komandi do neposrednih izvođača nastave postoji nekoliko komandnih stepena (međukomandi). Na svakom od njih nalaze se posebni nastavni organi kao stručna tela komandi. To znači da se u više instanci nalaze organi koji se bave pitanjima nastave. Neosporno je da uloga svake od ovih instanci mora biti drukčija. Jer, nije ista uloga svih, niti su im iste mogućnosti. Najviši organ koji vodi politiku vaspitanja i obrazovanja u armiji dužan je da konkretizuje svoje zamisli (kroz programske zahteve, sistem, organizaciju i dr.), da ih obezbedi, proverava njihovu adekvatnost i menja ih u skladu sa saznatim potrebama. Sve niže instance imaju drukčiju poziciju i ulogu. Stoga je međusobni odnos tih instanci jedno od vrlo značajnih pitanja organizacije i rukovođenja nastavom.

Onaj koji vodi politiku, koji trasira vaspitno-obrazovnu aktivnost, nije uvek u mogućnosti da sagleda sve probleme ove aktivnosti. Viši organ često neće uočiti neki problem pre nižeg organa. Tako, na primer, uočavanje nedovoljnog opšteg obrazovanja mladih oficira, koje oni ističu kao akutnu potrebu svog šireg obrazovanja, mogle su uočiti niže komande pre viših. One, međutim, nisu u stanju da ocene radi li se o pojedinačnoj ili opštoj pojavi, o tome da li ta pojava prelazi okvire njihovih jedinica. To će moći da ocene najviši organi imajući u vidu raspro-

stranjenost pojave. S druge strane, niže komande imaju mnogo manje mogućnosti da neku pojavu svestrano ispituju, pa ponekad i da je uoče kao pojavu i ocene njen opseg i značaj. Za obimna i metodološki složena ispitivanja niže komande nemaju objektivnih uslova, niti snaga i stručno osposobljene ljude za ovakva ispitivanja.

Sve ovo ukazuje na potrebu izgrađivanja metodologije rada pojedinih komandi u sistemu rukovođenja nastavom u armiji. Shodno ovome i profil kadra mora da odgovara mestu i ulozi organa u kome radi taj kadar i karakteru posla koji će obavljati.

Neizgrađena metodologija može, na primer, dovesti u situaciju komande pukova, koje su skoro neprekidno prisutne u obuci, da njihov uticaj na tok i rezultate obuke ne bude dovoljan. Jer, neprekidno posmatrati obuku ne znači i videti sve njene probleme; uočiti slabosti neposrednih izvođača obuke ne znači i umeti im pomoći da otklone te slabosti; konstatovati neuspehe ne znači i znati pronaći uzroke i najefikasnije puteve njihovog otklanjanja. Jedan od teže rešivih problema iz područja metodologije jeste odnos studijskog i istraživačkog rada na pojedinim nivoima. Dosadašnja praksa manje-više zapostavlja istraživački rad, zadovoljavajući se praćenjem nastavne prakse direktnim uvidom i preko dokumentacije. Ne uviđa se dovoljno da čak ni svestranijom studijom bez istraživanja nije moguće odrediti dimenzije pojedinih pojava i činilaca, njihov međusobni odnos, korelaciju i dr.; da se studijski i istraživački rad međusobno uslovljavaju i dopunjuju, itd. Tek posle sagledavanja svih ovih problema, moguće je oceniti potrebe i mogućnosti na pojedinim nivoima i istaći diferencirane uloge pojedinih organa u kojima bi bili zastupljeni elementi njihove samostalnosti, kao i povezanosti u jedinstven sistem. Stoga bi pitanje mesta i uloge pojedinih komandi u sistemu rukovođenja obukom i način ispoljavanja njihovog uticaja na tok obuke, trebalo da bude predmet posebnog istraživanja.

Jedna od karakteristika nastave u armiji sa stanovišta rukovođenja jeste različita uloga neposrednih izvođača (starešina u okviru čete) u pojedinim fazama obuke. Tako

je uloga komandira voda različita u fazi odeljenjske, vodne ili četne obuke. Dok se u odeljenjskoj obuci pojavljuje pretežno kao organizator, u vodnoj je samostalni neposredni izvođač, a u četnoj jedan od starešina-nastavnika u okviru čete. Ovo ima reperkusija na zadatke neposrednih izvođača obuke, na svojevrstne puteve realizacije zadataka, na samostalnost i međuzavisnost starešina, itd.

U praksi je česta pojava da se starešine pojavljuju kao nastavnici pred nastavnom grupom koja nije sastavljena samo od njihove jedinice. Tako, na primer, više od 30% komandira vodova (od 111 ispitanih slučajeva) izvodili su nastavu sa nastavnim grupama sastava cele čete ili spojenih dva i više vodova. Razumljivo je da je u ovim slučajevima nastavnicima nemoguće da ostvare neposredan kontakt sa vojnicima koje ne poznaju, teško ih mogu aktivirati i ostvariti princip individualizacije, itd. Zato je opravdano isticanje zahteva da starešina izvodi nastavu samo sa svojom jedinicom, a da se samo izuzetno dozvoljavaju drukčija rešenja.

U armijskoj organizacionoj strukturi i *planiranje nastave* mora da se odlikuje određenim specifičnostima. U tom pogledu praksa je već istakla mnoga rešenja. Za pravilno prilaženje ovom poslu neophodno je poći od uloge planiranja i činilaca koji ga uslovljavaju. Planiranje je odraz potrebe za organizovanošću nastavnog rada i njegovog postavljanja u skladu sa zakonitostima koje se u njemu ispoljavaju. Zato će konkretna rešenja morati da polaze od stvarnih uslova rada, ali poštujući osnovnu didaktičku zakonitost.

Nastavni plan i program predstavljaju osnovu i okvire planiranja, koje treba da konkretizuje ono što je planom i programom okvirno postavljeno. No, do koje mere može da ide ova konkretizacija zavisi od toga o kakvom se planiranju radi. Razumljivo, godišnje, polugodišnje, tromesečno, pa i mesečno planiranje ne može da izrazi oblike i metode nastave. Ukoliko planiranje zahvata duži vremenski period, utoliko će manje moći da odredi sadržajne i metodičke detalje. Ovo je potrebno imati u vidu, jer se pojavljuju slučajevi u praksi da se čak i u programu daju oblici i metode rada. To je formalno dato, pa je stoga

i bezvredno, jer kako će se raditi na času može predvideti samo nastavnik i to pošto je izvršio pripremu časa. Za to postoji planiranje nastavnih (metodskih) jedinica (mikro-planiranje), kao završna faza planiranja.

Ovim planiranjem postiže se didaktička artikulacija časa, određuje se upotreba nastavnih sredstava, oblici vannastavnog rada vezani za nastavne zadatke, itd. Realizacija nastavnih zadataka umnogome zavisi od ovog planiranja, tj. od spremnosti nastavnika da u ovoj fazi sagleda najbolje puteve ostvarivanja nastavnih zadataka. Zato je značajno da nastavnik shvati ozbiljnost ovog posla i neophodnost pripreme za njega.

Ovom pripremom otpočinje tzv. neposredna priprema nastavnika za nastavu. Teško je reći koliko bi trebalo, po vremenu, da traje priprema nastavnika svakog dana i koliko bi trebalo za individualnu, a koliko kolektivnu pripremu. Između škola i jedinica postoje značajne razlike, a nisu beznačajne i razlike unutar ovih (škola od škole i jedinica od jedinice). Svakako je ovo akutniji problem u jedinicama.

Nejednaka opšta, stručna i didaktičko-metodička sprema pojedinih starešina objektivno ih dovodi u nejednak položaj u odnosu na pripreme za nastavu. Sigurno je da će stažistima, s obzirom na njihovu stručnu spremu, biti potrebno više vremena za pripremu nego oficirima, pa i pored toga njihova pripremljenost za nastavu često će biti slabija nego kod oficira¹⁹³.

Može se opravdano postaviti pitanje koliko su nastavnici sposobni za pripreme (individualne ili kolektivne) posle šest časova nastave i može li se od njih zahtevati mnogo više nego što rade (polazeći od toga da su podaci koje iznose približno realni)? Posebno to važi za stažiste koji se pripremaju dva i više časova. Iako bi se mogao

¹⁹³ Na pitanja koliko se dnevno pripremaju za izvođenje nastave 300 mladih oficira dalo je sledeće odgovore: od 1 do 2 sata 180 ili 60%, 2 do 3 sata 89 ili 29,7%, više od 3 sata 11 ili 3,7% (20 ih se uzdržalo). Stažisti, prema njihovim izjavama, troše na pripremu skoro dva puta više vremena nego oficiri, *Prilagodavanje pitomaca i mladih starešina na život u armiji*, Uprava za MPV, 1965.)

vršiti veći pritisak na slobodno vreme nastavnika, ipak bi trebalo tražiti bolja rešenja u organizaciji prepodnev-
nog rada, stvarajući veće mogućnosti za pripremu nastav-
nika. Jer, moguća je i pojava da pojedini nastavnici radije
dolaze nedovoljno spremni na nastavu, nego da nepre-
kidno žrtvuju nekoliko časova svog slobodnog vremena za
pripremu.

Osnova nastavnikove pripreme svakako je individu-
alni rad. Ali nije beznačajan i kolektivni rad, bilo u vidu
pojedinačne pomoći starešinama, bilo u vidu kolektivnih
priprema. Upravo pomoć starijih usmerena prema poje-
dincima može dati izvanredne rezultate, jer polazi od
individualnih potreba i mogućnosti, ne opterećuje ljude
apstraktnim prosekom, više mobilise individualne snage,
itd. Time nije umanjen značaj kolektivnih priprema. Na-
protiv, one su nezamenljiv oblik izgrađivanja pedagoško-
-didaktičke spremne i umeća nastavnika (iako se time ne
iscrpljuje njihov sadržaj, ipak bi u ovom pravcu trebalo
da bude usmereno težište kolektivnih priprema). Posebno
su značajne kolektivne pripreme kod nekih oblika na-
stave (na primer, vežbi).

U okviru organizacionih problema svakako spada
i pitanje dokumentacije, koja mora da bude tako postav-
ljena da podstiče nastavnika na sistematičan, kontinuiran
i sadržajan rad; da ga ne preopterećuje, da je ne oseća
kao balast, nesvrshodnu izmišljotinu „onih odozgo“; da
omogućiti neprekidan i potpun uvid u tok nastave, analizu,
zaključivanje i uopštavanje neophodno za razvijanje na-
stavne teorije i prakse.

Istaknuta (i druga) pitanja organizacije nastave uka-
zuju na znatno ispoljavanje specifičnosti armijskih uslova.
To otežava korišćenje uspehlikih rešenja nastalih van armije.
Dok se u ispoljavanju nekih problema ističu velike slič-
nosti (na primer, kod nastavnih oblika), dotle se kod dru-
gih ističu znatne razlike (na primer, kod struktuiranja
nastavnih grupa). No, i tada, kada su razlike znatne, op-
šte zakonitosti su istovetne, što omogućuje uočavanje bit-
nih momenata i u rešenjima koja su nastala u različitim
uslovima, a samim tim olakšava pronalaženje rešenja koja
odgovaraju konkretnim uslovima.

Merenje rezultata nastavnog rada

Objektivno, potpuno i tačno oceniti rezultate nastave, sagledati dosegnuti nivo u celosti i u pojedinim elementima predstavlja neophodan, izuzetno značajan, iako teško rešiv zadatak. Da bi se uopšte u nekoj delatnosti moglo kretati napred, brzo, svrsishodno, od etape do etape, neophodno je neprekidno sagledavati dostignuti nivo. U vaspitno-obrazovnom radu je to utoliko značajnije što se izgubljeno teško može nadoknaditi, što neuspesi i devijacije ostavljaju posledice upravo na, za čoveka, najosetljivijem mestu — na njemu samom.

Iako je ovo jasno i neosporno, problem merenja rezultata nastave ne stvara uvek i takvo interesovanje kod organizatora i izvođača nastave. Jednostavno, ljudi su najčešće ubeđeni da umeju ceniti, da vide i znaju šta su uradili, dokle su došli i šta im predstoji. Dobrim delom ovde ima istine. U tome i leži uzrok nedovoljnim naporima neprekidnog traženja adekvatnijih načina i preciznijih instrumenata merenja rezultata u nastavi. No, rešavanje ovog problema ne zavisi samo od želje da se on reši; potrebno je naći odgovor na mnoga pitanja na koja nije lako odgovoriti.

Merenje rezultata nastave nije samo problem armijske nastavne prakse, već i svih drugih institucija i ustanova koje žele da procene uspeh svog obrazovno-vaspitnog rada. Isto tako, to je teško rešiv problem i za svakog nastavnika koji želi da oceni rezultate svoga rada i uspeha učenika. U armiji je ovo utoliko teže što postoje znatne razlike između škola i jedinica. Pa, ako se i nađu pogodna rešenja za škole, time nije rešen problem jedinica i obratno. Ipak su vojne škole u povoljnijoj situaciji, jer mogu obilato da koriste iskustva škola u građanstvu i da se oslanjaju na teoriju nastalu na tom iskustvu. Ovde nisu toliko izrazite armijske specifičnosti da bi tražile sasvim nova rešenja. To, međutim, ne znači da je ovaj problem rešen u vojnim školama. Naprotiv, on će biti neprekidno prisutan (kao što je, uostalom, prisutan i u školama u građanstvu) kao pitanje koje traži bolje odgovore.

U vojnim školama proveravanje i ocenjivanje vrši se tokom školske godine i na posebnim ispitima. Svrha proveravanja i ocenjivanja je u sticanju uvida u postignute rezultate i na tom uvidu preduzimanja odgovarajućih mera. Time se podstiču pitomci na sistematsko učenje i samokontrolu. Ali, dok ocenjivanje tokom godine može neprekidno da podstiče na učenje, ispiti stimulišu kampanjsko učenje, intenzivan rad pred same ispите. Stoga se može postaviti pitanje opravdanosti ovakvog sistema, jer pozitivno je što pitomci intenzivno uče pred ispите, ali je negativno što ne uče intenzivno tokom cele godine. No, isto se tako može postaviti pitanje ne bi li se ukidanjem ispita, u krajnjem, umanjili rezultati rada, jer i napor pred ispите daje rezultate.

Kako funkcija proveravanja i ocenjivanja nije samo podsticanje na sistematsko učenje, već i neprekidna kontrola dosegnutog nivoa, iza koje treba da slede blagovremene mere, to je time uslovljena potreba konstantnog sticanja uvida u rezultate nastavnog rada. To je razlog zbog kojeg se ne može ostati samo na utvrđivanju rezultata na ispitima kao što je slučaj na univerzitetu. Jer, ukoliko bi se na ispitima utvrdilo da veliki broj učenika nije zadovoljio, oni ne mogu ponavljati godinu pripajajući se mlađoj klasi, već bivaju otpušteni iz škole. To, međutim, izaziva niz problema ne samo za učenike, već i za armiju, jer ona snosi sve troškove školovanja pitomaca.

Uz pretpostavku da se tokom godine ostvaruje neprekidan i potpun uvid u rezultate nastave, ispiti nalaze malo opravdanja. Moguće je rešenje po kome se ispiti održavaju samo za važnije predmete. No, odmah se postavlja pitanje može li biti važnijih i manje važnih predmeta? Takva klasifikacija dovodi do potenciranja onih predmeta iz kojih se ne organizuju posebni ispiti (što je praksa već i potvrdila). Ako su ispiti korisni da bi se bolje savladalo gradivo iz tzv. važnijih predmeta, biće korisni i za sve predmete.

Jedan od problema ocenjivanja je uvažavanje ocena datih tokom godine i na završnom ispitu. Moguće je aritmetičko svođenje ocene, zatim, davanje prednosti ocenama koje su date tokom godine ili ispitnoj oceni i, najzad,

ostavljanje nastavniku da sam oceni vrednost pitomčevih znanja, umenja i navika. Svako od ovih rešenja ima prednosti i slabe strane. Ipak je najprihvatljivije, i pored mogućnosti ispoljavanja subjektivizma, ocenjivanje u kome se nastavniku ostavlja mogućnost donošenja zaključka na osnovu slobodnog uverenja oslonjenog na sve ono što je pitomac do tada pokazao.

Kao i kod svih drugih škola, i u armiji se postavlja problem kriterija ocenjivanja i sadržaja ocene. Postojeća praksa je u osnovi pozitivna. Pored sume i kvaliteta znanja ceni se i sposobnost praktične primene stečenih znanja, zalaganje i uloženi trud u učenju, sposobnost samostalnog rasuđivanja, itd. Sveobuhvatnost ocene pretpostavlja merenje i ocenu mnogih elemenata. No, značaj svakog od tih elemenata nije jednak, pa su u tom pogledu moguće greške, koje su odraz precenjivanja ili potcenjivanja nekog od elemenata koji ulaze u ocenu. Tako, na primer, u praksi mnogih nastavnika suma znanja nije dovoljno cenjena u odnosu na druge elemente (nastavnici u nekim školama stavljaju sumu znanja kao element ocene tek na peto mesto, dok zalaganje ističu na drugo mesto, odmah iza sposobnosti praktične primene znanja koja se nalaze na čelu škole). Ako se ima u vidu da se u ovim školama pripremaju buduće starešine, neopravdano je i nedopustivo potcenjivanje znanja. Jer, nema praktične primene znanja koje ne postoji. Nedovoljno obrazovan starešina je nepodoban za savremenu armiju. A to se mora odraziti i u stavu nastavnika prema funkciji nastave.

Razumljivo, pravilno shvatanje sadržaja ocene, tj. elemenata koje treba ceniti ne znači i obezbeđenje realnosti i objektivnosti ocenjivanja. Na ovo utiču više faktora, počev od programom jasno izraženih zahteva, preciziranih nivoa dostignuća, odmeravanja međusobnog odnosa pojedinih elemenata programskih zahteva, pa do posedovanja preciznih instrumenata merenja rezultata i dovoljno merljivih pokazatelja za realnu i objektivnu ocenu. Na putu rešavanja ovih problema stoje mnoge objektivne i subjektivne teškoće.

Već u formulisanju programskih zahteva neophodna je jasna orijentacija, precizne granice postignuća, svi osnovni elementi neophodnih znanja i umenja, na osnovu kojih bi se nastavnici orijentisali u praksi. Razumljivo, mnoge se stvari i ne mogu precizirati. Koliko je značajan koji elemenat i kakav je njihov međusobni odnos, stvar je konkretnih uslova. Za ocenu toga neophodna je nastavnička kultura.

Nedovoljna pedagoška sprema nastavnika, mali nastavnički staž, opširnost programa, nedostatak vremena za praćenje rada, zalaganja i drugih kvaliteta pitomaca, veliki broj pitomaca, itd. otežavaju realno i objektivno ocenjivanje. Ovi problemi mogu da predstavljaju vrlo značajne objektivne teškoće u proveravanju i ocenjivanju. Zato je neophodno za rešavanje pitanja proveravanja i ocenjivanja rešavati i sve one probleme koji neposredno ili posredno utiču na to.

Pod uticajem mnogih objektivnih i subjektivnih činilaca dolazi do slabosti u praktičnom radu nastavnika kojih oni mogu biti svesni, a da ipak ostanu nerešeni. Tako, na primer, nastavnici u osnovi pravilno uočavaju vrednost pojedinih načina proveravanja, ali im se praksa razlikuje od shatanja (uočavaju slabosti kraćih usmenih proveravanja, ali ih najčešće primenjuju, cene proveravanje pomoću testa, ali ga retko primenjuju, itd.). Tome svakako doprinosi pomanjkanje vremena (opterećenost nastavnika), stečene navike, nedovoljna didaktička sprema i pomanjkanje pomoći nastavnicima da savlađuju teškoće koje sami teško mogu savladati.

Navedeni problemi nisu svojstveni samo školama u armiji. Naprotiv, ti isti i mnogi drugi problemi prisutni su manje ili više u svim školama i institucijama koje se bave nastavnom praksom. To samo govori o tome da u ovom pogledu ima mnogo da se učini i da se pozitivna iskustva jednih mogu i treba da koriste od strane drugih. To istovremeno ukazuje na mogućnost zajedničkih akcija i poduhvata čijim bi se rezultatima mogli svi koristiti.

Mnogo je složenije rešavanje ovog problema u jedinicama, u obuci vojnika. Tu se u prvom redu pojavljuje potreba da se ocene ne samo pojedinci, već i jedinice.

Postavlja se pitanje šta se može smatrati obučenim vojnikom, a šta jedinicom; da li pojedinačna obučenost vojnika znači i obučenost jedinice?

Neosporno je da jedinica ne može biti obučena ukoliko nije obučen svaki ili većina vojnika. Ali, pored individualne obučenosti, postoji i obučenost jedinice, a ova obuhvata ne samo individualnu obučenost pojedinaca, već i njihovo skladno i svrsishodno dejstvo, koje daje nov kvalitet (nije to običan zbir pojedinačne obučenosti). Pored toga, obučenost jedinica zavisi od spremne starešina na svim nivoima i funkcijama (a sprema starešina obuhvata više od njihove obučenosti). Stoga, proveravanje i ocenjivanje rezultata obuke mora biti individualno, ali se moraju proveravati i ocenjivati i posluge (posade) i jedinice kao celine. Nema sumnje da to otežava verifikovanje nastavno rada.

I ocenjivanje uspeha svakog vojnika takođe je skopčano sa teškoćama. Postavlja se pitanje šta se može smatrati obučenim vojnikom? Vojnik uči raznorodno gradivo po predmetima i tematskim celinama (naoružanje s nastavom gađanja, taktika, inžinjerijska obuka, obuka iz ABHO, sanitetska obuka, strojeva obuka, telesno vaspitanje, opštevojni propisi, stručni predmeti i program moralno-političkog vaspitanja), pa se pojavljuje problem mesta i vrednosti svakog od ovih sadržaja. Šta smatrati značajnijim i da li uopšte rangirati ove sadržaje po značaju. Da li nesavladanost jednog povlači za sobom ocenu neobučen, a ako ne, onda u kojoj meri se može tolerisati nesavladavanje pojedinih delova gradiva?

Vrlo je značajno pitanje objektivnih merila na osnovu kojih se mogu ceniti rezultati nastave. Takva merila su potrebna kako neposrednim izvođačima nastave da bi sagledali uspeh pojedinaca i svoje vlastite rezultate, tako i čitavom nizu viših komandi i starešina koji dolaze u jedinice, cene rezultate obuke i na osnovu toga vrše rangiranje jedinica.

U obuci vojnika postoje sadržaji koji se mogu normirati (brzina, tačnost, uigranost, itd.). Uz pretpostavku da su ove norme realne sve starešine cene rezultate obuke

istim merilima. U tome leži značaj normiranja. No, realnost normi nije samo značajno, već i teško rešivo pitanje.

Za izradu realnih normi neophodno je, pored precizno izraženih programskih zahteva, vršiti obimna i duža merenja, snimanja prakse različitih jedinica, eksperimentalno proveravanje pojedinih radnji u različitim uslovima, itd. Posebno je pitanje nivoa vojnika od kojih se polazi pri izradi normi. Prirodno je da se pođe od proseka vojnika i uslova u kojima se izvodi obuka. No, postavlja se pitanje šta je to prosek? Razlike u opštem obrazovanju u pojedinim jedinicama su znatne. Neće li jedinstvena norma za jedne biti ispod, a za druge iznad njihovog proseka? Želi li se ovo uzeti u obzir, onda bi norme važile za jedne uslove, a menjale se s promenom uslova. Ovo samo komplikuje izradu normi.

Ma koliko bili teški, problemi vezani za izradu normi lakše se mogu rešiti nego ujednačavanje kriterija za onaj deo nastavnog gradiva gde su nemoguće bilo kakve norme. To nije nepremostiva poteškoća za nastavnika, koji ima da ceni uspeh svojih vojnika, pogotovu kada su programom precizirani zahtevi. Međutim, kada proveravanje i ocenjivanje vrše pretpostavljene starešine i komande, teže je ostvariti ujednačen kriterij. Istina, i njima programski zahtevi predstavljaju osnovu, ali to ne obezbeđuje automatski ujednačen kriterij. Postoji praksa da se oficiri koji proveravaju nastavu posebno pripremaju izrađujući odgovarajuće podsetnike. Pored toga, postoje uputstva u kojima su istaknuti elementi sadržaja i kriterija ocene. Ipak ostaje problem ujednačavanja kriterija, pogotovu za neke sadržaje i elemente koje treba ceniti.

Najzad, uz pretpostavku da su merila pomoću kojih donosimo ocenu rezultata realna i objektivna, a merni instrumenti dovoljno precizni, moguće je ceniti rezultate upoređivanjem startnog nivoa sa dosegnutim u momentu ocenjivanja ili, ceniti rezultate u odnosu na mogućnost primene i korišćenja stečenog znanja u rešavanju problema u praksi. Prvi način tačnije pokazuje napredak, rezultate nastavnog rada, dok drugi omogućuje realniju ocenu u odnosu na postavljene ciljeve, pokazuje koliko su vaspitno-obrazovni zadaci realizovani, bez obzira s kog

se nivoa startuje. Prvi način bio bi prihvatljiviji za starešine čiji su vojnici sa niskim stepenom obrazovanja, dok bi drugi pogodio jedinicama čiji je sastav iznad proseka. Ipak drugi način treba da čini polaznu osnovu, ako se želi da sagleda stvarna osposobljenost jedinica, mada se ne bi smela zanemarivati ni startna osnova, jer bi u protivnom neke starešine bile stavljene u neravno-pravan položaj i ne bi se mogli sagledati njihovi stvarni rezultati.

Nije čak lako razlikovati obučenost jedinica od sposobnosti starešina. Uz najbolju obučenost vojnika i nižih starešina, neuspeh može da usledi kao rezultat nesposobnosti, nespretnosti ili slučajne greške starešine. Tako, na primer, sadejstvo i borbeno obezbeđenje zavise od umešnosti starešina (ili samo određenih starešina); realizacija odluke starešine ne zavisi samo od osposobljenosti jedinice, već i od adekvatnosti te odluke. Sve to otežava realno, objektivno i potpuno merenje rezultata obuke.

I način izražavanja ocene nije lako rešiti. Postoji mogućnost numeričkog, deskriptivnog, poenskog i kombinovanog ocenjivanja. Svi ovi načini mogući su u ocenjivanju pojedinaca. Međutim, u ocenjivanju jedinice nastaju poteškoće. Svođenjem svih ocena na srednju, mogu se prikriti mnoge slabosti. Tako, na primer, uz veliki broj odličnih može se naći i veliki broj slabih, pa da srednja ocena bude pozitivna. No, postavlja se pitanje može li se smatrati obuka uspešnom gde ima dosta vojnika koji je nisu savladali. Mogućna su i takva rešenja da se postave granice do kojih se toleriše određen broj slabih ocena vojnika (na primer, više od 15% slabih povlači za sobom ocenu neobučenosti cele jedinice). Slabosti ovakvih rešenja leže u pojavi mehaničkog gledanja na rezultate (15% slabih ocena znači obučenu jedinicu, a 16% — neobučenu) i nastojanju starešina da u vlastitoj oceni ne pređu granicu od 15% slabih (snižava kriterij).

Najrealniju sliku, kako za pojedince, tako i za jedinice, daju opisne ocene. Iz njih se može videti koje je gradivo bolje savladano, a koje lošije; koji elementi jedne nastavne materije su bolje savladani, a koji lošije; kakav su napredak ostvarili pojedinci i jedinice, itd. Ali ovakvo

ocenjivanje nije pogodno za upoređivanje jedinica, koje je potrebno naročito višim komandama. Želi li se, pak, brojčano da izrazi uspeh jedinica, dolazi se do teže rešivih problema svođenja ocene u situaciji kada je ocenjen samo deo vojnika i deo jedinica (jer komande koje vrše proveru ne mogu nikad ispitati sve vojnike i sve jedinice); kada jedinice nisu startovale od istog nivoa, ne rade u istim uslovima, različite su im mogućnosti vojnika, itd.; kada neravnomeran uspeh (veliki broj ekstremnih slučajeva) znatno utiče na prosek; kada se pojavljuju velike razlike u savladanosti pojedinih delova gradiva, itd.

Najzad, postavlja se i pitanje kada vršiti proveravanje i ocenjivanje u jedinicama (kod škola se to vrši tokom godine i na završnim ispitima) i ko to da radi (u školama to čine predmetni nastavnici i ispitne komisije). Proveravanje, načelno može da bude prethodno (vrši se radi utvrđivanja startnih znanja i umenja pojedinaca, grupe ili cele populacije); tekuće (u toku celokupnog procesa nastavnog rada); sumarno (na kraju pojedinih perioda obuke) i kontrolno (vrše ga više starešine radi sticanja uvida u tok i nivo obuke jedinica). I ovde se postavlja pitanje odnosa između ocene dobijene tokom obuke i na kraju (slično kao kod škola između ocene tokom godine i ispitne ocene).

Proveravanje i ocenjivanje vrše sve starešine, počev od neposrednih izvođača nastave pa do najviših starešina. Već na drugom komandnom stepenu starešina treba da dobije sliku cele jedinice i svakog njenog sastavnog dela posebno. Onaj koji izvodi nastavu treba da proverava dostignuti nivo pojedinaca i cele jedinice neprekidno, tokom celokupnog nastavnog perioda. Stariji starešina mora preduzimati i povremenu kontrolu, proveravanje i ocenjivanje po jedinicama, da bi ih ocenio, upoređivao, pomagao. Potreba za ovakvim proveravanjem i ocenjivanjem sve je veća ukoliko se radi o starijoj komandi.

Međutim, starija komanda ne može da ispita sve vojnike i sve jedinice, niti može da zahvati celokupne nastavne sadržaje. (Ona to radi proveravajući samo deo vojnika iz jedinice i manjih jedinica iz okvira veće na primer, po jedno odeljenje iz svakog voda, po jedan vod iz svake

čete, po jednu četvu iz svakog bataljona i na osnovu drugih pokazatelja i opšteg utiska). Ovde se uvek postavlja pitanje da li provereni delovi jedinice mogu biti dovoljna osnova za davanje ocene celoj jedinici, tj. da li je taj uzorak uvek dovoljno reprezentovan i, drugo, da li su elementi na osnovu kojih se vrši ocenjivanje dovoljni za sigurnu opštu ocenu.

Očito je, dakle, da se u merenju rezultata obuke u jedinicama pojavljuju mnogi problemi kao izraz specifičnosti nastave u armiji, Utoliko ima manje mogućnosti neposrednog korišćenja rešenja nastalih u drugim sredinama.

Zaključak

Iako ovim nisu ni izdaleka iscrpljena sva pitanja nastavnog procesa, jasno i nedvosmisleno se ističe povezanost nastave u armiji sa nastavom u društvu van armije, njihovo zajedničko i različito. Opšta didaktička zakonitost prisutna je u svim slučajevima i na svim mestima gde se odvija nastavni rad u armiji. Jače ispoljavanje armijske specifičnosti ne negira opštu zakonitost, već samo zahteva više svojevrsnih rešenja u realizaciji opšteg na posebne uslove. Pri tome je značajno uočiti da kretanje posebnim putevima u okviru opšte didaktičke zakonitosti ne znači prosto prenošenje i apliciranje rešenja koja su adekvatna drugim sredinama, već stvaralačku konkretizaciju koja će najbolje odgovarati posebnim uslovima. Iz toga će proizlaziti rešenja u kojima će biti i onoga što je svojstveno samo toj praksi kao što su neki principi nastave, nastavna sredstva i objekti, metode i oblici, organizaciona rešenja i dr.

OPŠTI ZAKLJUČAK

Nastavni vaspitno-obrazovni rad mogao je ispunjavati svoju funkciju u skladu sa narastajućim potrebama zahvaljujući njegovoj zasnovanosti na određenim zakonitostima kojima su stvarani optimalni uslovi za postizanje neophodnih rezultata. Samo onaj vaspitno-obrazovni rad koji se odvijao u skladu sa tim zakonitostima nosio je sve odlike nastavnog procesa.

Ove zakonitosti ne predstavljaju jednom za svagda date šeme u čijim okvirima se mora odvijati nastava, bez obzira na vreme i uslove. Naprotiv, nastava se razvijala i time dobijala nove odlike, zadržavajući od starih one koje su imale relativno trajnu vrednost. Na taj način u određenom istorijskom preseku nastavu karakterišu odlike koje nemaju samo trenutni značaj, već nose pečat prošlosti i klice budućnosti. No, uvek je nastava, da bi mogla to da bude, morala biti zasnovana na zakonitostima koje su joj određivale granice u određenim istorijskim uslovima.

Razvitak društva uslovljavao je diferencirane vaspitno-obrazovne potrebe, što je dovelo do razlika u funkciji nastave. Odvijajući se u različitim uslovima i težeći da ostvari konkretne vaspitno-obrazovne rezultate, nastavni proces je ispoljavao, pored opštih, i odlike uslovljene tom funkcijom i tim uslovima. Time nastaju razlike u nastavi različitih vaspitno-obrazovnih sredina.

• Suštinske odlike nastavnog procesa, ono što nastavu čini nastavom, ostaju iste za svaku posebnu sredinu i za

sve pojedinačne slučajeve; one su imanentne nastavi kao određenoj društvenoj delatnosti. Razlike su veće utoliko su različiti činioci koji uslovljavaju posebno formiranje nastave. No, te razlike mogu da idu samo do granica u kojima nastava ostaje nastavom. Razlike, dakle, mogu da se kreću samo u granicama koje ne narušavaju opšte zakonitosti nastavnog procesa na određenom stepenu društvenog razvitka.

Mesto nastave u armiji nalazi se u okvirima ovih opštih relacija. Istorijski uslovljena, nastava u armiji nastala je i razvijala se iz potrebe ostvarivanja svojevrskih vaspitno-obrazovnih zadataka. Time su nastale razlike u funkciji nastave, sadržajima, kao i u uslovima u kojima se odvijao nastavni vaspitno-obrazovni rad u armiji. To je dovelo do odgovarajućih razlika u pojedinim elementima i karakteristikama nastave u armiji u odnosu na nastavu u drugim društvenim sredinama. I ukoliko su činioci koji uslovljavaju nastavu bili različiti, utoliko je dolazilo do većih razlika između nastave u armiji u odnosu na nastavu u društvu van armije. S druge strane, nastavu u armiji determinišu i oni činioci koji ograničavaju razlike i odlučujuće utiču da nastavu u armiji karakterišu odlike svojstvene nastavi uopšte; dakle, odlike po kojima je ova istovetna sa svakom drugom konkretnom nastavom. Time je uslovljeno dijalektičko jedinstvo nastave u različitim vaspitno-obrazovnim sredinama.

Što se armija više osamostaljivala i formirala kao specifičan organizam, to je nastavni vaspitno-obrazovni rad u njoj dobijao više odlika posebnosti. No, uvek su postojale granice te posebnosti. Pre svega, armija kao oružana sila određene klase (određenih društvenih snaga) uvek je ograničena mogućnostima svoga vremena. Materijalni razvitak društva određivao je i granice materijalnog razvitka armije, kao što je i u oblasti nadgradnje armija bila ograničena vremenom u kome je egzistirala.

Cilj vaspitno-obrazovnog rada u armiji određivan je zavisno od uloge koja je namenjena armiji. Ali je uloga armije uvek bila determinisana materijalnim mogućnostima društva (a time i armije) i društvenom ulogom onih snaga čije je interese armija štitila. Na taj način, cilj je

uvek bio određen, konkretan vojnik, koji je morao umeti, ali i hteti ratovati. Time je istaknuta potreba za kompleksnošću vaspitanja i obrazovanja u armiji (makar i u minimalnim granicama i manje izraženo nego u drugim društvenim sredinama toga vremena). Posebno je starešinski kadar morao biti veran predstavnik svoje klase. A takav je mogao da bude oformljen određenim vaspitno-obrazovnim radom, koga su karakterisale odlike takvog rada u društvu van armije.

Armija je mogla da zasnuje svoj nastavni vaspitno-obrazovni rad krećući se u granicama svoga vremena. To znači da se morala oslanjati na dosegnuti nivo nastavne teorije i prakse u društvu, kao i na vlastito i tuđe iskustvo i tradiciju. Noseći odlike svoga vremena (kako opšte tako i posebne), nastava u armiji je stoga uvek ispoljavala istovetnosti i razlike sa nastavom u drugim vaspitno-obrazovnim sredinama. To dijalektičko jedinstvo nastave u armiji i društvu van armije ne izražava se u ravnomernom kretanju i jednakom odnosu, već oscilira približavajući se i udaljujući zavisno od činilaca koji uslovljavaju veće ili manje ispoljavanje specifičnosti.

Ispoljivši svoje posebnosti, nastava u armiji nije nikad mogla da ih izgubi, jer nisu nikad nestali uslovi kojima su ove posebnosti determinisane. Funkcija nastavnog vaspitno-obrazovnog rada u armiji uvek je bila svojevrsna, nastavni sadržaji su se odlikovali svojom posebnošću, nastava se odvijala u posebnim uslovima unutrašnjeg života, organizacione strukture i funkcionisanja armije, položaj vojnika i starešina izražen u svojevrsnim vojničkim odnosima odražavao se na nastavni rad, itd. — što je sve činilo da se nastava u armiji razlikuje od nastave u drugim sredinama. Uticaj ovih činilaca utoliko je veći ukoliko su oni izraženiji i njihova pozicija u celokupnom životu i radu armije značajnija.

Međutim, nastavu u armiji uvek su karakterisale bitne odlike nastavne uopšte u određenom vremenu. Niti je armija mogla izaći iz svojih društvenih okvira, niti je nastava u njoj mogla da bude zasnovana van i protiv osnovnih zakonitosti nastavnog procesa uopšte.

Ovim determinantama određen je odnos nastave u armiji prema nastavi u drugim društvenim sredinama i nastavi uopšte. Prema svakoj drugoj nastavi koju karakterišu određene posebnosti, nastava u armiji odnosi se kao posebno prema posebnom, dok prema nastavi uopšte — kao posebno prema opštem. Suštinu ovih relacija ne mogu da menjaju više ili manje izražene posebnosti.

Iz ovoga proizlazi da su opšti problemi nastave isti u svojoj opštosti bez obzira u kojoj se sredini ova odvija, kao što su posebni različiti, svojevrsni, upravo onoliko koliko je svojevrsna sredina u kojoj se odvija nastava i činioci koji odlučujuće utiču na formiranje nastave. Otuda je opšta teorija nastave istovremeno i teorija vojne nastave u svojoj opštosti, čime ne isključuje, već pretpostavlja potrebu postojanja teorije nastave u armiji koja, u okviru opštih zakonitosti nastave, naučno definiše, objašnjava i projicira ono posebno, specifično, svojstveno samo nastavi u armiji.

Teorija nastave u armiji može se uspešno razvijati ukoliko je pravilno shvaćen dijalektički odnos nastave u armiji prema nastavi u društvu van armije. Samo tada je moguće stvaralački se postaviti prema progresivnim dostignućima teorije i prakse nastave u ma kojoj sredini, samo tada je moguće pravilno se postaviti i prema vlastitoj teoriji i praksi. Oslanjajući se na opštu teoriju nastave, krećući se u njenim okvirima i sledeći opšte intencije nastavnog vaspitno-obrazovnog rada u društvu, naučnoistraživački rad u armiji mora se nužno oslanjati na iskustvo proteklih generacija, ali ne sme njime biti opterećen; uzimaće u obzir dostignuća prakse, ali ih ne sme nekritički prihvatati i proglašavati obaveznim; mora umeti da sagleda potrebe vremena, ukaže na najadekvatnija rešenja, ali i da ih podvrgne verifikaciji, tražeći još bolja. Tako stvarana, teorija nastave u armiji predstavljaće opšte dobro, jer će doprinositi razvitku nastave ne samo u armiji, već i u celom društvu.

LITERATURA

1. Altrichter Friedrich: „Das Wesen der soldatischen Erziehung“, Oldenburg, 1935.
2. „Armed Forces Discussion Leader's Gride“, Washington, 1950.
3. Bakić dr Vojislav: „Moralni život u ratu i miru“, Beograd, 1920.
4. Барабанщиков В. А.: „Педагогические основы обучения советских воинов“, Москва, 1962.
5. Базанов Г. А.: „Педагогика“ („Очерки по теории и практике обучения и воспитания советских воинов“), Москва, 1964.
6. Best W. John: „Research in Education, New Jersey“, 1950.
7. Böckmann: „Die Wandlung des Deutschen Soldaten“, Berlin, 1951.
8. Bojović Petar: „Vaspitanje vojnika“, Beograd, 1907.
9. Bojović Petar: „Šta imamo i možemo da očekujemo od egzerцирних pravila uopšte, a šta od pešadijskih posebice“, Novi Sad, 1921.
10. Bojović M. Veličko: „Elementi vojničkog vaspitanja sa etičkopsihološkog gledišta“, Tuzla, 1928.
11. Boring E. G.: „Psychology for the Fighting Man“, Washington, 1945.
12. Boring E. G.: „Psychology for the Armed Services“, Washington, 1946.
13. Borojević Branko: „O moralnom vaspitanju u armiji“, Beograd, 1954.
14. Borojević Branko: „Druga strana rata“, Beograd, 1959.
15. Bray W. Charles: „Psychology and Military Proficiency“, Princenton, 1948.
16. Будовский И. Е.: „О воспитании волевых качеств офицера“, Москва, 1953.
17. Buyse Raymond: „L' experimentation en pedagogie“, Bruxelles, 1935.
18. Character Guidance Discussion Topics, „Departments of the Army“, 1957.
19. Copeland Norman: „Psychology and the Soldier“, Harrisburg, 1951.

20. Данилов А. М., Есипов П. Б.: „Дидактика“, Москва, 1957.
21. Danilov A. M.: „Bit nastave“, Zagreb, 1949.
22. „Didaktička načela vojne nastave“, Beograd, 1957.
23. Дьяченко И. М.: „Индивидуальный подход в воспитании воинов“, Москва, 1962.
24. Dollard dr John: „Fear in Battle“, Washington, 1944.
25. Đukić Panta: „Vojničko vaspitanje“, ručna knjiga za moralnu nastavu, Kragujevac, 1927.
26. Ebeling W.: „Ausbildungspraxis“, für den Offizier, Darmstadt, 1960.
27. Егоров Г. Т.: „Психология, Москва, 1955.
28. „Enciklopedijski rječnik pedagogije“, Zagreb, 1963.
29. Engels Friedrich: „Anti-Düring“, *Naprijed*.
30. Engels: „Izabrana vojna dela“, Beograd, 1953.
31. Engels: „Njemački seljački rat“, Zagreb, 1933.
32. „Essentials of Military Training“, Fifth Edition, Harrisburg, 1952.
33. Fiker Paul: „Didaktika nove škole“, Beograd, 1939.
34. Franković dr Dragutin: „Bitna obilježja socijalističke idejnosti i političnosti nastave“, Zagreb, 1953.
35. Frunze M. V.: „Izabrana dela“, Beograd, 1946.
36. Gajić Zivorad: „Moralna nastava regruta“, Zagreb, 1937.
37. Гнеденко В. Б.: „О программированном обучении“, *Морской сборник*, 9/1963.
38. Голубьев Г., Платонов К.: „Проблемы теории военного обучения“, *Военная мысль* 5/1963.
39. Good V. dr Carter: „Introduction to Educational Research“, New York, 1959.
40. Gošnjak I. general armije: Intervju „Narodnoj armiji“ od 30. IX 1960.
41. Gogala dr Stanko: „Znanje i obrazovanost“, *Pedagogija*, 2/1963.
42. „Handbuch Innere Führung“, Bonn, 1957.
43. „Instruction par L'image“, Paris, 1949.
44. „Ispitivanje pismenosti u Jugoslovenskoj narodnoj armiji“, Beograd, 1963.
45. „История военного искусства“. Под общей редакцией П. А. Ротмистрова, Москва, 1963.
46. „Izabrana poglavlja vojne psihologije“, Beograd, 1962.
47. Jesipov P. B. — Gončarov Dr K. N.: „Pedagogika“, Beograd, 1948.
48. Jovanović Stevo: „Psihološka priprema i savremeni rat“, *Vojno delo*, 10—11/1961.
49. Юрченко Я. Я.: „Воспитание дисциплинированности у советских воинов“, Москва, 1960.
50. Karst Hanc: „Unutrašnje rukovođenje i vojnička poslušnost“, *Truppenpraxis*, mart, 1961.
51. Komenski Jan Amos: *Velika didaktika*, Beograd, 1954.
52. Копелев А.: „Некоторые соображения о воспитании и обучении в вооруженных силах“, *Военная мысль* 6/1963.

53. Korzi Karlo: „Moralno vaspitanje vojnika“, Beograd, 1907.
54. Косюков А. И.: „Военно-педагогические взгляды М. В. Фрунзе“. Москва, 1960.
55. Kozlovski L.: „Przezyte upadek czy zmiana musztry“, Przeglad Wojskowy, 2/1959.
56. Ksenofon: „Izabrani spisi“, Zagreb, 1898.
57. Kuročkin: „Metodika vojnonaučnog istraživanja“, Beograd, 1963.
58. Laurens Pierre-Plaisant François: Armée et formation humaine, „Forces aeriennes francaises“, dec. 1957.
59. Lazin M. Đorđe: „Vojna pedagogija“, predavanja za 1938—1939. god.
60. Lenjin: „Filozofske sveske“, Beograd, 1955.
61. Lenjin: „Izabrana dela“, Beograd, 1960.
62. Луцков В. Н.: „Основы методики боевой подготовки“, Москва, 1960.
63. Lukić M. Ljub.: „I pedagoško posmatranje i ispitivanje vojnika“, Ratnik, septembar 1910.
64. Луков Д. Г.: „Психология, Москва, 1960.
65. Мальшко Н.: „Некоторые вопросы теории обучения и воспитания войск“, Военная мысль 9/1958.
66. Marks-Engels: „O vaspitanju i obrazovanju“, Beograd, 1948.
67. Marks: „Osamnaesti brimer Luja Bonaparte“, Izabrana dela I, Beograd, 1949.
68. Maršal S. L. A.: „Ljudi protiv vatre“ (prevod s engleskog), Beograd, 1951.
69. Mering: „Ogledi iz istorije ratne veštine“, Beograd, 1955.
70. „Methodik der Ausbildung“, Bonn, 1955.
71. „Metode obrazovanja odraslih“, Zagreb, 1958.
72. „Metodika nastave VVA“, Beograd, 1962.
73. Meyer Ernest: „Grupni oblici rada u nastavi“, Zagreb, 1957.
74. Mihailović Vuko: „Izučavanje vojne pedagogije i psihologije u školama i akademijama“, Vojni glasnik, 4/1956.
75. Miladinović V.: „Faktori koji utiču na položaj vojnika u našoj armiji“, Vojno delo, 7—8 od 1962.
76. Milosavljević T. Svetislav: „O moralnom, naučnom i fizičkom vaspitanju oficira po komandama“, Beograd, 1926.
77. „Moral armije“ (priručni materijal), Biblioteka „Problemi vaspitanja i obuke“, Beograd, 1961.
78. Mori E.: „Individualizovana nastava i grupni rad“, Beograd, 1959.
79. Mrmak Ilija: „Metodologija izrade nastavnih planova i programa“, Vojno delo, 10—11/1962.
80. Mrmak Ilija: „Metoda vežbanja u nastavnoj praksi“, Vojno delo, 1/1964.
81. Mužić dr Vladimir: „Granice i područja primjene eksperimenta u pedagoškom istraživanju“, Beograd, 1962.
82. „Nastavnik i obrazovanje odraslih“, Zagreb, 1958.
83. Niggemeyer Wilhelm: „Erfolgreich Ausbilden“... Truppenpraxis, 6/1961.

84. „O moralno-političkom faktoru i partisko-političkom radu“ (zbirka članaka), Beograd, 1961.
85. „Obrazovanje odraslih“ — priručnik za predavače, Zagreb, 1961.
86. Ogrizović dr Mihajlo: „Problemi andragogije“, Zagreb, 1963.
87. Ogrizović dr Mihajlo: „Za suvremenije tretiranje odnosa pedagogije i andragogije“, *Obrazovanje odraslih* 5/1963.
88. „Opća pedagogija“, u redakciji Dr S. Patakija, Zagreb, 1963.
89. Orović Savo: „Moralno vaspitanje“, Beograd, 1962.
90. „Основы военной педагогики и психологии“. Общая редакция Кубасова и Белоусова. Москва, 1964.
91. Palit D. K.: „Osnovi vojnih znanja“, Beograd, 1953.
92. „Pedagogija“ u redakciji prof. P. N. Gruzdjeva, Beograd, 1949.
93. Petančić dr Martin: „Odnos općeg i stručnog obrazovanja“, Rijeka, 1958.
94. Petančić dr Martin: „Programiranje u stručnom obrazovanju, *Stručno obrazovanje kadrova u privredi*, Beograd, 1963.
95. Poljak dr Vladimir: „Stanje i problemi didaktičke teorije“, *Pedagogija*, 3/1963.
96. Potkonjak M. Nikola: O odnosu pedagogije i andragogije, *Pedagogija*, 4/1963.
97. „Problemi političkog rada i vaspitanja u nekim stranim armijama“, Biblioteka „Problemi vaspitanja i obuke“, Beograd, 1958.
98. „Problemi metodike moralno-političkog vaspitanja vojnika“, Biblioteka „Problemi vaspitanja i obuke“, Beograd, 1959.
99. Prodanović dr Tihomir: „Prilog proučavanju problema i suštine sistema didaktičkog principa“, *Zbornik filozofskog fakulteta*, 1963.
100. Prodanović T. Tihomir: „Odgojnoobrazovna i nastavna sredstva“, Zagreb, 1962.
101. Prodanović dr Tihomir: „Metode osposobljavanja stručnih kadrova u privrednim organizacijama“, *Stručno obrazovanje kadrova u privredi*, Beograd, 1963.
102. Prodanović T. Tihomir: „Problem određenja pojma nastavnih metoda i njihove klasifikacije“, Beograd, 1956.
103. „Razmatranja o savremenom ratu“ (izbor objavljenih radova), Beograd, 1950.
104. Resner Maks: „Nastavna tehnika“, Beograd, 1960.
105. Ревенко П. Физическая подготовка войск в современных условиях. *Военная мысль* 12/1962.
106. Rot dr Nikola: „Psihologija ličnosti“, Biblioteka „Problemi vaspitanja i obuke“, Beograd, 1961.
107. Rumel J. Francis: „An Introduction to Research Procedures in Education“, New York, 1958.
108. Samolovčev dr Borivoj: „Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas“, Zagreb, 1963.
109. Samolovčev Borivoj: „Osnovni principi organizovanog obrazovno-vaspitanog rada s odraslima“, *Pedagoška stvarnost*, 9/1956.

110. Savićević M. Dušan: „Primena metoda u obrazovanju odraslih“, Zagreb, 1961.
111. Stanišić Milija: „O uticaju tehnike na samostalnost i inicijativu“, *Vojni glasnik* 2/1963.
112. Stevanović Borislav: „Učenje i pamćenje“, Kragujevac, 1953.
113. Stevanović Borislav: „Pedagoška psihologija“, Beograd, 1956.
114. Stouffer A. Samuel: Suchman A. Edward, De Vinney C. Leland, Willans M. Robin, Jr.: „Studies in Social Psychology in World War II“, Princeton, New Jersey, 1949.
115. Successful Instruction, London, 1951.
116. Sun Cu Vu: „Veština ratovanja“, Beograd, 1952.
117. Svečin, „Strategija“, Beograd, 1956.
118. Szczerba W.: „Zarys pedagogiki wojskowej“, Warszawa, 1962.
119. Šašić Jefto: „Lenjin i naučni metod izučavanja vojnih pitanja“, *Vojno delo*, 1/1963.
120. Šimleša dr Pero: „Uzroci formalizma u znanju učenika“, Zagreb, 1951.
121. Šimleša dr Pero: „Didaktika i njezin predmet“, *Pedagogija*, 2/1963.
122. „Škola i vaspitanje u duhu jugoslovenskog socijalističkog patriotizma“, Beograd, 1956.
123. Smit dr Vlado: „Kako danas da razvijamo pedagošku nauku kod nas“, Beograd, 1958.
124. Smit dr Vlado: „O nekim spornim pitanjima naše pedagoške nauke“, *Savremena škola*, 1—2/1959.
125. Šteker Karlo: „Savremeno formiranje nastave“, Beograd, 1960.
126. Švajcer Vilko: „Grupa kao subjekt obrazovanja“, Zagreb, 1964.
127. Tanasković Rajko: „Sagledavanje fizionomije savremenih borbenih dejstava — garancija uspeha obuke“, *Vojno delo*, 12/1961.
128. „Techniques of Military Instruction“, Washington, 1954.
129. Teodosić R.: „Pedagogika“, Sarajevo, 1958.
130. Tito: „Govori i članci“, Zagreb, 1959.
131. Thorndike L. Robert, Hagen Elisabeth: „Measurement and Evaluation in Psychology and Education“, New York, 1955.
132. Tkalčić dr Marjan: „Dijalektičko jedinstvo odgoja, obrazovanja i nastave“, Zagreb, 1951.
133. Tomac Petar: „Vojna istorija“, Beograd, 1959.
134. Training For War, War Office, 1950.
135. Troj Fridrih: „Prilog pitanju proveravanja znanja i ocenjivanja učenika u našim školama“, Beograd, 1957.
136. „Uput za nastavu i vežbe u vojsci“, Beograd, 1923.
137. Valentine G. W.: „The Human Factor in the Army“, Aldershot, 1945.
138. Vegecije: „Rasprava o vojnoj veštini“, Beograd, 1954.
139. Vitak Avgust: „Moderni grupni rad“, Beograd, 1960.
140. „Военная энциклопедия“, СПб, 1912.
141. „Vojna enciklopedija“, Beograd, 1959.
142. Vranicki Predrag: „O problemu općeg, posebnog i pojedinačnog kod klasika marksizma“, Zagreb, 1952.

143. „Zbornici dokumenata i podataka o NOR-u“, *Vojnoistorijski institut*, Beograd.
144. Zvonarević dr Mladen: „Primjena psihologije u obrazovanju odraslih“, Zagreb, 1962.
145. Zwenge Otto: „Soldatische Erziehung“, *Revue militaire generale*, mars 1961.
146. Žlebnik dr Leon: „Opšta istorija školstva i pedagoških ideja“, Beograd, 1958.
147. Журавков М. Г., Белогр Б. А., Мариганов И. В. „Морально-политический фактор в современной войне“. Москва, 1958.
148. Weniger Erich: „Wermachtserziehung und Kriegserfahrung“, Berlin, 1938.

IZDANJA VOJNE BIBLIOTEKE „NAŠI PISCI“

- Vekoslav Kolb, **BORBENA DEJSTVA U ŠUMI**, II dopunjeno i pre-
rađeno izdanje, izdanje 1956. — rasprodato.
- Pero Morača, **NAPADI NOVJ NA NASELJENA MJESTA**, izdanje
1956. — rasprodato.
- Jovo Vukotić, **ZADRŽAVAJUĆA ODBRANA**, izdanje 1957. — ra-
sprodato.
- Grupa pisaca, **ATOMSKO ORUŽJE I ZAŠTITA**, izdanje 1957. —
rasprodato.
- Grupa pisaca, **BIOLOŠKA SREDSTVA U RATU**, izdanje 1957.
— rasprodato.
- Danilo Cerović, **RAKETE**, izdanje 1958. — rasprodato.
- Milivoje Stanković, **ISTORIJSKI OSVRT NA ULOGU ARTILJE-
RIJE U ZDRUŽENOM BOJU**, izdanje 1958. — rasprodato.
- Branko Obradović, **PROTIVVAZDUŠNA ODBRANA**, izdanje 1959.
— rasprodato.
- Borivoje Rockov — Franc Smole, **FORSIRANJE PLANINSKIH
REKA**, izdanje 1958. — rasprodato.
- Aleksandar Vojinović, **RAZMIŠLJANJA O PRINCIPIMA RATO-
VANJA U ATOMSKIM USLOVIMA**, izdanje 1959. — ra-
sprodato.
- Petar Tomac, **VOJNA ISTORIJA**, izdanje 1959. — „Nagrada 22. de-
cembar“ — rasprodato.
- Milan Pavlović, **TENKOVI U PROŠLOSTI-I BUDUĆNOSTI**, iz-
danje 1959. — rasprodato.
- Pero Morača, **ODBRANA U NOR**, izdanje 1959. — „Nagrada
22. decembar“ — rasprodato.
- Vladimir Timčenko, **OPERATIVNO MASKIRANJE**, izdanje 1959.
— rasprodato.
- Blažo Žugić, **ANEGDOTE**, izdanje 1959. — rasprodato.
- Branko Borojević, **DRUGA STRANA RATA**, izdanje — 1959. —
„Nagrada 22. decembar“ — rasprodato.

- Josip Žužul, POMORSKI OPERATIVNOTAKTIČKI DESANTI, izdanje 1959. — rasprodato.
- Vladimir Gintovt, GEOGRAFSKA KARTA, izdanje 1959. — rasprodato.
- Dorđe Dragić, SANITETSKA SLUŽBA U PARTIZANSKIM USLOVIMA RATOVANJA, izdanje 1959. — „Nagrada 22. decembar“ — rasprodato.
- Aleksandar Vojinović, O NARODNOM RATU, izdanje 1960. — rasprodato.
- Petar Kleut, PARTIZANSKA TAKTIKA I ORGANIZACIJA, izdanje 1960. — rasprodato.
- Branko Borojević, DRUGA STRANA RATA, II izdanje, izdanje 1960. — rasprodato.
- Grupa pisaca, O VOJNOJ VEŠTINI — I, zbirka izabranih članaka štampanih u časopisima JNA — izdanje 1960, poluplatno, 711 stranica, cena 8 dinara.
- Grupa pisaca, O VOJNOJ VEŠTINI — II, zbirka izabranih članaka štampanih u časopisima JNA, izdanje 1960, poluplatno, 713 stranica, cena 8 dinara.
- Grupa pisaca, O MORALNO-POLITIČKOM FAKTORU I PARTIJSKO-POLITIČKOM RADU, zbirka izabranih članaka u časopisima JNA, izdanje 1961. — rasprodato.
- Dorđe Dragić, SANITETSKA SLUŽBA U PARTIZANSKIM USLOVIMA RATOVANJA, II izdanje, izdanje 1961. — rasprodato.
- Peko Dapčević, TAKTIKA PARTIZANSKIH ODREDA I BRIGADA U TOKU NOR, izdanje 1961. — rasprodato.
- Rajko Tanasković, PITANJA PARTIZANSKOG RATOVANJA, izdanje 1962. — „Nagrada 22. decembar“ — rasprodato.
- Grupa pisaca, ARTILJERIJA U NOR, izdanje 1962, poluplatno, 372 strane, cena 7 dinara.
- Milan Zelenika, PRVI SVETSKI RAT — 1914, izdanje 1962. — rasprodato.
- Savo Orović, MORALNO VASPITANJE, izdanje 1962. — rasprodato.
- Grupa pisaca, OKLOPNE JEDINICE, izdanje 1962. — rasprodato.
- Bogdan Oreščanin, VOJNI ASPEKTI BORBE ZA SVETSKI MIR, NACIONALNU NEZAVISNOST I SOCIJALIZAM, izdanje 1962. — rasprodato.
- Blažo Žugić, ANEGDOTE I HUMORESKE, izdanje 1962. — rasprodato.
- Dušan Živković, BOKA KOTORSKA I PAŠTROVIĆI U NOR, izdanje 1964, poluplatno, 1 skica, 452 strane, cena 10 dinara.
- Milija Stanišić, STAREŠINA U BORBI, izdanje 1964. „Nagrada 22. decembar“ — poluplatno, 243 strane, cena 6 dinara.

- Rajko Tanasković, PITANJA PARTIZANSKOG RATOVANJA, II izdanje, izdanje 1964, poluplatno, 222 strane, cena 6,5 dinara.
- Stojan Cmelić, VASPITANJE VOJNOG KOLEKTIVA, izdanje 1965, poluplatno, 277 strana, cena 6 dinara.
- Petar Tomac, FRANCUSKI REVOLUCIONARNI I NAPOLEONOV RATVI, izdanje 1965, poluplatno, 794 strane, cena 1,8 dinara.
- Dorđe Dragić, SANITETSKA SLUŽBA U USLOVIMA PARTIZANSKOG RATOVANJA — III izdanje, izdanje 1965, poluplatno, 452 strane, cena 10 dinara.
- Petar Kleut, PARTIZANSKA TAKTIKA I ORGANIZACIJA — II izdanje, izdanje 1965, poluplatno, 324 strane, cena 8 dinara.
- Grupa pisaca, IZGRADNJA ORUŽANIH SNAGA, izdanje 1965, broširano, 317 strana, 3 skice, cena 8,5 dinara.
- Grupa pisaca, TEHNIKA U SLUŽBI ARMIIJE, izdanje 1965, broširano, 152 strane, 27 skica, cena 3,6 dinara.
- Grupa pisaca, O BORBENIM DEJSTVIMA JEDINICA, izdanje 1965, broširano, 231 strana, cena 5,8 dinara.
- Branko Rakočević, INFRACRVENI ZRACI I NJIHOVA PRIMENA U VOJNOJ TEHNICI, izdanje 1966, broširano, 148 strana, cena 13 dinara.
- Dušan Mušicki, RAZORNI EKSPLOZIVI, poluplatno, izdanje 1966, 52 crteža, 185 strana, cena 7 dinara.
- Tomislav Kronja, PSIHOLOŠKA RAZMATRANJA O RUKOVODENJU U ARMIIJI, poluplatno, izdanje 1966, 132 strane, cena 6 dinara.
- Джорже Драгич — ПАРТИЗАНСКІЕ ГОСПИТАЛИ В ЮГОСЛАВИИ, izdanje 1966, broširano, strana 152, 25 slika i 1 skica, cena 17 dinara.
- Dorđe Ddragić — PARTISAN HOSPITALS IN YUGOSLAVIA, izdanje 1966, broširano, str. 154, 25 slika i 1 skica, cena 17 dinara.
- Dorđe Dragić — LES HOPITAUX DES PARTISANS EN YOUGOSLAVIE, izdanje 1966, broširano, str. 161, 25 slika i 1 skica, cena 17 dinara.
- Tito — ИЗБРАННЫЕ ВОЕННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ, izdanje 1966, platno, str. 360, 10 slika, 7 skica, cena 37 dinara.
- Tito — SELECTED MILITARY WORKS, izdanje 1966, platno, str. 336, 10 slika, 7 skica, cena 37 dinara.
- Tito — OEUVRES MILITAIRES CHOISIES, izdanje 1966, platno, str. 363, 10 slika, 7 skica, cena 37 dinara.
- Tito — OBRAS MILITARES ESCOGIDAS, izdanje 1966, platno, str. 359, 10 slika, 7 skica, cena 37 dinara.
- Viktor Buban, TREĆA DIMENZLIJA RATA, izdanje 1966, platno, str. 288, cena 11,5 dinara.

Milivoje Stanković, PROTIVTENKOVSKA ODBRANA, izdanje 1967, poluplatno, str. 294, cena 15 dinara.

CATALOGUE OF PUBLISHING INSTITUTIONS OF YUGOSLAV PEOPLE'S ARMY

CATALOGUE DES MAISONS D'EDITION DE L'ARMEE POPULAIRE YOUGOSLAVE

КАТАЛОГ ПУБЛИКАЦИЙ ИЗДАТЕЛЬСТВ ЮГОСЛАВСКОЙ НАРОДНОЙ АРМИИ

Grupa autora, RUSKO-SRPSKOHRVATSKI VOJNI REČNIK, izdanje 1967, platno, str. 420, cena 26 dinara.

Grupa autora, ZAŠTITA OD NUKLEARNOG ZRAČENJA, izdanje 1967, poluplatno, str. 459, cena 34 dinara.

U ŠTAMPI I PRIPREMI

Grupa autora, OSNOVI VOJNE ANDRAGOGIJE

Stevo Jovanović, PRILAGODAVANJE OBUKE RATU

Ilija Mrmak, METODE VOJNE NASTAVE

SADRŽAJ

	Strana
UVOD	7
ISTORIJSKA PERSPEKTIVA VOJNE NASTAVE	11
Nastava u armiji antičkog doba	12
Osnovne karakteristike nastave feudalne armije	20
Epoha kapitalizma	33
Zaključak	49
TENDENCIJE U RAZVOJU SAVREMENE TEORIJE VOJ- NE NASTAVE	51
Sovjetska armija	52
Armija SAD	57
Zapadnonemačka armija	61
Jugoslovenska narodna armija	64
Zaključak	69
JEDINSTVO OPŠTEG I PROSEČNOG U NASTAVI RAZLI- ČITIH VASPITNO-OBRAZOVNIH SREDINA	71
Zaključak	88
FAKTORI NASTAVE U ARMIJI	89
Funkcija vaspitno-obrazovnog rada u armiji	90
Svojevrsnost nastavnih sadržaja	97
Organizacija i način funkcionisanja armije kao faktor nastave	102
Materijalni uslovi nastavnog rada u armiji	105
Sistem života u armiji kao faktor pojave specifičnog u vojnoj nastavi	111
Vojnik kao objekat i subjekat u nastavi	117
Starešina — nastavnik	129
Zaključak	137
OPŠTA KONCEPCIJA NASTAVNOG RADA I IZBOR NA- STAVNIH SADRŽAJA	138
Utvrdivanje vaspitno-obrazovnih potreba	141
Ocena subjektivnog faktora	151
Uticao opštih uslova i mogućnosti	160
Određivanje profila kadrova	167

	Strana
Ocena mesta i vrednosti pojedinih nastavnih sadržaja . . .	174
Strukturiranje i oblikovanje nastavnih sadržaja . . .	182
Zaključak	192
PROCES NASTAVE	194
Nastavni principi	196
Nastavna sredstva i objekti	220
Nastavne metode	234
Organizacija nastave	252
Merenje rezultata nastavnog rada	271
Zaključak	279
OPŠTI ZAKLJUČAK	280
LITERATURA	284

Dr ZDRAVKO KOLAR
TEORIJSKE OSNOVE NASTAVE U ARMIJI

Urednik redaktor
pukovnik Radovan Krivokapić

*

Lektor
Stana Stanić, prof.

*

Tehnički urednik
Andro Strugar

*

Korektor
Nada Vesić

Štampanje završeno juna 1967.
Tiraž 3.500
Cena 17 n. din.

