

АНАЛИЗА РЕШЕЊА ТАКТИЧКОГ ЗАДАТКА

Анализа, која се, по правилу, врши у оквиру свих основних форми обуке старешина (командно-штабних ратних игара, командантских путовања, групног метода решавања задатака, маневара, разних вежби са трупом, контролних задатака, индивидуалних задатака итд.); заузима веома важно место у општем систему обуке и школовања старешинског кадра. Она се обично врши на завршетку вежбе (задатка) и најчешће захвата целокупну проблематику одржаног занимања. Каткада, а нарочито при групном методу решавања тактичких задатака, врши се анализа само појединих наставних питања, као што су: процена ситуације и основна замисао одлуке команданта за претстојеће дејство; одлука команданта; план артиљериског обезбеђења одговарајућег борбеног дејства, итд. Најзад, неку врсту анализе врши и наставник у оквиру скоро сваког занимања.

Услед изванредно велике важности анализе у систему извођења обуке, а посебно при решавању тактичких задатака, наставник¹⁾ мора поклонити највећу пажњу припреми анализе и њеном извршењу. Метод спровођења анализе у првом реду је одраз индивидуалних особина наставника, а њена форма и садржина зависи од многих фактора, као например: карактера тактичког²⁾ задатка, форме обуке, основне проблематике изражене у току занимања итд. Но, и поред свега тога, да би анализа једног тактичког задатка била на научној висини и дала жељене резултате, она не сме имати карактер импровизације, већ мора бити солидно припремљена. При томе постоје извесни услови које мора задовољити свака солиднија анализа.

Пре свега, наставник мора имати јасан став о питању „решења“ тактичког задатка. Често се при решавању тактичких задатака, при дискусији о разним варијантама решења, сусрећемо са изразима „нај-

¹⁾ У даљем излагању употребљаваћу „наставник“ за извођача анализе и „слушалац“ за учесника у обуци, без обзира да ли се ради о наставнику који изводи анализу са слушаоцима у школи или о команданту који изводи анализу са старешинама-учесницима у обуци у штабовима или јединицама.

²⁾ Под изразима „тактички задатак“ и „тактичка ситуација“ подразумевају се и „оперативни задатак“ и „оперативна ситуација“.

целисходније решење“, „могуће решење“, „прихватљиво решење“, „неприхватљиво решење“, итд. Правилан став наставника у питању оцене вредности појединих варијаната решења одређеног тактичког задатка има велики утицај на квалитет анализе, а и на васпитање слушалаца у изучавању тактике и ратне вештине уопште.

Наиме, при решавању тактичких задатака често се сусрећемо са појавом да поједини слушаоци настоје да „погоде школско решење“³⁾ уместо да се смело оријентишу на самостално изналажење најцелисходнијег решења. Узрци ове појаве су различити, а међу њима важно место заузимају и субјективне слабости појединих слушалаца. Међутим, по моме мишљењу, један од врло важних узрока лежи у самом наставнику. Наиме, чињеница је да поједини наставници каткада не испољавају потребну ширину, свестраност и еластичност (без којих је тешко остварити објективност) у оцени и анализи различитих варијаната решења одређеног тактичког задатка. То се најчешће изражава на тај начин што они унапред припреме једно решење као „школско“ и њега бране као једино правилно. Бранећи само једну варијанту решења, као искључиво оправдану, они практично негирају могућност постојања и других варијанти решења датог тактичког задатка или им не поклањају довољно пажње. Такав став је антинаучан, јер би свака тактичка ситуација у рату, по правилу, нудила више могућих варијанти успешног решења постављеног задатка. Ситуације у којима само једна једина варијанта решења гарантује успешно извршење задатка веома су ретке. Уосталом, такав став појединаца, уствари, претставља тежњу за радом по линији мањег отпора, јер је несумњиво много лакше установити само једну варијанту решења задатка и само њу бранити као једино целисходну него предвиђати и оцењивати и све друге прихватљиве варијанте. Коначно, могуће је да се иза признавања и одбране само једне једине варијанте решења каткада скрива или недораслост појединца који инсистира на таквом ставу или његова недовољна лична припремљеност за извођење анализе тактичког задатка.

Вршити анализу позитивних и негативних карактеристика сваке варијанте решења појединачно и степеновати их по вредности, по моме мишљењу, претставља једино правилан пут у решавању тактичких задатака. При томе еластичност у погледу признавања и оцењивања могућих варијаната решења одређеног тактичког задатка мора имати и своју границу, јер би претеривање у овом погледу могло одвести на терен произвољности и ненаучности. У анализи треба отворено истаћи и документовано подврћи критици и оне варијанте решења појединих слушалаца које су по мишљењу наставника неприхватљиве. При томе под „неприхватљивом“ варијантом решења треба сматрати ону за коју се анализом дође до закључка да основна за-

³⁾ Решење школе, наставника, руководства вежбе, итд.

мисао дејства⁴⁾ и њено материјално обезбеђење⁵⁾ не би гарантовали у стварности извршење постављеног задатка.

Постоји мишљење да ће се моћи отклонити узроци који наводе поједине слушаоце да при решавању тактичких задатака иду за погађањем „школског решења“ уместо да проналазе сопствено најцелисходније решење, и да ће се најлакше обезбедити наставнику потребна ширина, свестраност и еластичност у раду ако се начелно одбаци установљивање унапред било каквог решења задатка. Ово се мишљење заснива на претпоставци да свака оријентација на унапред предвиђена решења води ка отупљивању пажње и интересовања наставника за решења слушалаца, која свакако могу бити од користи за изнајлажење што бољег решења задатка како у погледу основне замисли, тако и у погледу њеног материјалног обезбеђења. Сем тога, ако не би постојало унапред утврђено решење задатка изабгело би се евентуално „проваливање“ решења, а и сличне штетне појаве које се понегде могу срести. Појединци који заступају овакво схватање предлажу да се напусти пракса по којој наставник или наставнички колектив унапред утврђује најцелисходнију и прихватљиве варијанте решења тактичког задатка и да уместо тога треба сачекати док се „искристалишу“ решења свих слушалаца, да би се као најцелисходнија варијанта узела она за коју се определила већина слушалаца након проведене дискусије, с тим да се на сличан начин одреди и степен целисходности осталих варијаната решења.

Иако ово мишљење на први поглед изгледа привлачно, оно се, по моме мишљењу, ипак не би могло примити из ових разлога:

1) Природно је и праксом потврђено да ће онај ко обучава слушаоце, по правилу, знати да изнађе најцелисходније и прихватљива решења и пре дискусије о слушалачким решењима, јер он, нормално, треба да располаже са више знања и времена за решење одређеног задатка него слушаоци.

2) Вредност једног решења мора се оценити искључиво по снази аргументације која стоји иза њега, а не по броју учесника у дискусији који заступају ту варијанту. Додуше, при анализи наставник мора да води рачуна и о мишљењима слушалаца и да их најпажљивије са-

⁴⁾ Употребрио сам израз „основна замисао дејства“ а не израз „идеја маневра“, који се раније често употребљавао, зато што је сада нова Општа ратна служба ово питање јасно поставила, тј. основна замисао команданта за дејство је *шири* појам (који обухвата: циљ дејства, идеју маневра, основно груписање снага и средстава и почетак дејства), а идеја маневра је *ужи* појам и претставља део основне замисли за дејство (тежиште дејства, форму маневра, ближи и следећи задатак или етапе боја или операције).

⁵⁾ У нашој војној терминологији под појмом „материјално обезбеђење“ подразумева се снабдевање јединице материјално-техничким средствима (муницијом, храном, погонским материјалом, наоружањем, итд.). Међутим, у нашој наставничкој пракси већ се одомаћило израз „материјално обезбеђење“ решења задатка под којим се подразумева: груписање снага и средстава, постављање задатака елементима борбеног поретка, борбено обезбеђење претстојећег дејства (ПТО, ПАО, ПДО и др.), планови родовског обезбеђења, морална припремљеност, материјално-техничка снабдевеност јединице итд. Зато ћу у даљем излагању употребљавати овај израз у овом другом значењу.

слуша, анализирајући аргументе који су руководили већину слушалаца у наставној групи да се одлучи баш за такву варијанту решења. Ово је нужно ради тога да би наставник могао што боље убедити слушаоце у оно што је потребно или, евентуално, да би и сам унео потребне корекције у свој став у том питању.

3) Ако се не би унапред установљавале и изучавале варијанте решења, онда би се то, сигурно, веома штетно одразило на припрему наставника за спровођење занимања са слушаоцима.

4) Неустановљивање најцелисходнијег и прихватљивих решења од стране колектива (наставничког или руководства вежбе) доводило би често и до различитих оцена и тумачења појединих варијаната решења једног те истог тактичког задатка од стране наставника у разним наставним групама. На тај начин, таква пракса би отежавала борбу за изграђивање јединства мисли у изучавању тактике код старешинског кадра.

5) Познато је да свако руководство нормално треба да приступа извршењу једног задатка са одређеним ставом. То је нужно без обзира што се може догодити да се у процесу извршења задатка морају уносити потребне корекције у свој став. Од овог провереног принципа, који је увек у пракси давао најбоље резултате, не треба отступати ни при решавању тактичких задатака.

Због наведених разлога сматрам да ће при решавању тактичких задатака најбоље резултате дати онај метод по коме наставник унапред (кроз дискусију са наставничким колективом или руководством вежбе) утврђује све прихватљиве варијанте решења тактичког задатка и степенује их по вредности (најцелисходнија, могућа бр. 1, могућа бр. 2, итд.). Но, при томе није довољно утврдити само најцелисходнију варијанту решења а не дискутовати и о другим, истина, мање целесходним, али у *основи* прихватљивим варијантама, као што се то чаккада у наставничкој пракси дешава. Исто тако би било нереално одређивати неку начелну норму у погледу броја прихватљивих варијаната при решавању тактичких задатака, јер то зависи од конкретне борбене ситуације у којој јединица решава задатак. Већ сам напоменуо да су веома ретке ситуације које нуде само једну једину варијанту решења која омогућава успешно извршење задатка. Напротив, борбене ситуације најчешће омогућавају примену *више* варијаната за успешно решење одређеног задатка (како у погледу основне замисли, тако и у погледу њеног материјалног обезбеђења), при чему је, свакако, једна од њих најцелисходнија. Најзад, треба имати у виду да су чести случајеви да се једна те иста варијанта решења може јавити у различитим варијацијама (због извесне разлике у груписању снага и средстава и сл.).

Кад говорим о „варијанти решења“ не мислим само на варијанте основне замисли већ и на могуће, различите варијанте решења читавог низа тактичких проблема у оквиру једног задатка, као што су: груписање и употреба тенкова; груписање и употреба артиљерије; дубина ближег, односно следећег задатка појединих потчињених је-

дивизија; јачина, састав и задаци другог борбеног ешелона (резерве), итд.

Друго важно питање које утиче на правилност извођења анализе јесте став наставника према основној замисли за дејство и њеном материјалном обезбеђењу. Наиме, познато је из ратне праксе да је каткада успешно извршен задатак и са варијантом основне замисли која је при доцнијој анализи оцењена као прихватљива, али не најцелисходнија — ако је била доследно спровођена и солидно материјално обезбеђена. Исто тако нису били ретки случајеви да поједини задаци нису успешно извршени иако је основна замисао за дејство била врло целисходна, и то због њеног слабог материјалног обезбеђења. Због тога се може рећи да основна замисао команданта за претстојеће дејство и њено материјално обезбеђење претстављају једну јединствену целину, те их и извођач анализе мора посматрати и анализирати *повезано*, јер једино на тај начин може дати објективан суд о одређеној варијанти решења у целини.

Штавише, може се рећи да при анализама тежиште треба поставити на анализу материјалног обезбеђења појединих варијанти решења, и то из ових разлога: а) примери из ратне праксе недвосмислено су показали да материјално обезбеђење игра одлучујућу улогу у практичној реализацији сваке прихватљиве основне замисли решења тактичког задатка; б) претпостављени командант најчешће даје својим потчињеним све или извесне елементе основне замисли за извршење постављеног им задатка, због чега је и њихов рад у овом погледу знатно олакшан. У овом погледу треба нагласити и један разлог који је специфичан за наше услове. Наиме, гро нашег старешинског кадра располаже богатим ратним искуством и има веома развијен тактички осећај и инстинкт у погледу правилног одређивања основне замисли за решење задатка, док у пракси слушаоци највише слабости испољавају баш на питању материјалног обезбеђења појединих варијаната решења.

Иако наставник при вршењу анализе у принципу треба да узима напред наведени став у погледу односа основне замисли и њеног материјалног обезбеђења, ипак је неопходно да он и при томе буде довољно еластичан. Тако, на пример, ако би се већина слушалаца у некој наставној групи одлучила за неку основну замисао дејства која је по мишљењу наставника неприхватљива, онда је природно да тежиште анализе треба усмерити на доказивање њене неприхватљивости. Најзад, треба напоменути да наставник мора имати у виду и то да није довољно да се само изабере најцелисходнија варијанта решења задатка у периоду припреме боја, већ је исто тако важно да се у динамици борбених дејстава обезбеди потпуна реализација донете одлуке. При томе се не сме испољавати неоправдана упорност у реализацији првобитне замисли, не обзирајући се на новонастале или накнадно уочене околности, већ се мора вршити потребна корекција решења у духу непредвиђене новонастале ситуације.

Борба мишљења у оквиру наставне групе је изванредно важно средство у изучавању тактике и уопште ратне вештине. Зато је веома

корисно да наставник, кад год је то могуће, обезбеди слушаоцима што више времена за образложење својих решења. Кад је реч о КШРИ, командантским путовањима и разним вежбама са трупом, онда треба саслушати мишљење учесника и по другим питањима, као што су: организација вежбе, методика њеног извођења и др. Искуство у овом погледу показује да су поједини слушаоци често склонили да доказују оправданост свога решења на тај начин што истичу само његове позитивне, а занемарују негативне стране и што обично не разматрају могућности других варијаната решења истог задатка. Зато је потребно да наставник ово има у виду, чувајући се да и сам не падне у сличну слабост усмеравањем дискусије само на чињенице које иду у прилог његовог решења. И поред солидне припреме за анализу, а поготову ако она није била темељита, наставнику се може догодити да у току саслушавања аргументације слушалаца осети потребу за корекцијом свога решења у целини или у погледу извесних ставова у појединим питањима, које је унапред утврдио наставнички колектив или он лично. Желим да подвучем да наставник не треба никада да бежи од корекције, коју, према ситуацији, треба учинити одмах или касније, без бојазни да ће то штетити његовом старешинском ауторитету.

Најзад, свака солидна анализа захтева да наставник на крају изврши кратку рекапитулацију, поклањајући највећу пажњу оцени целисходности изнетих варијаната решења. Другим речима, он треба да истакне: која је варијанта *најцелисходнија*, које се варијанте могу прихватити и којим редом (по њиховој вредности) и које су неприхватљиве, дајући при томе документовано и убедљиво образложење оцене сваке варијанте.

Као што је напоменуто, квалитет анализе умногоме зависи и од њене припреме. Брижљива и систематска припрема анализе мора почети самим решавањем одређеног задатка било кроз коју форму обуке. Ако се ради о маневру (разним вежбама са трупом, КШРИ и сл.), наставник ће у ту сврху, поред својих личних запажања, користити и запажања судског и пратилачког апарата. За анализу решења контролних задатака (у школама) и индивидуалних задатака (у трупи) брижљиви и савесни преглед решеног задатка сваког појединца претставља најсигурнију гаранцију добре припреме за анализу. У солидну припрему анализе спада и њено материјално обезбеђење (шеме, радне карте, разни прегледи, тачни хронолошки подаци о развоју вежбе и сл.). Уколико се организатор и извођач анализе не буде овако односио према питању припреме, неминовно ће доћи у ситуацију да извесне ствари изнесе недокументовано и непроверено. Тако, на пример, при анализи КШРИ не сме доћи до погађања око тога: када је неки од потчињених команданата донео одлуку за увођење у бој свога другог ешелона, када је примљено наређење претпостављеног, када је нека јединица ступила у бој, колико је времена нека од потчињених јединица имала на расположењу за организацију и извршење напада, итд. Једном речи, брижљива и систематска припрема материјала за анализу треба да искључи све евентуалне неспоразуме који би се могли неповољно одразити на сам ток и исход анализе.