

Postmoderni koncept u sustavu vojnog obrazovanja oružanih snaga Republike Hrvatske

Mišković, Enola

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:195981>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-22**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

Enola Mišković

**POSTMODERNI KONCEPT U SUSTAVU VOJNOG OBRAZOVANJA
ORUŽANIH SNAGA REPUBLIKE HRVATSKE**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021. godine

**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

Enola Mišković

**POSTMODERNI KONCEPT U SUSTAVU VOJNOG OBRAZOVANJA
ORUŽANIH SNAGA REPUBLIKE HRVATSKE**

DIPLOMSKI RAD

Mentorica rada:

Izv. prof. dr. sc. Kornelija Mrnjaus

Rijeka, 2021. godine

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Enola Mišković

**POSTMODERN CONCEPT IN THE MILITARY EDUCATION SYSTEM
OF THE CROATIAN ARMED FORCES**

MASTER THESIS

Mentor:

Ph.D., Associate professor, Kornelija Mrnjaus

Rijeka, 2021.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad pod naslovom: *Postmoderni koncept u sustavu vojnog obrazovanja Oružanih snaga Republike Hrvatske* te da sam njegov autor/ica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studenta/ice: Enola Mišković

Datum:

Vlastoručni potpis:



SAŽETAK

Vojna pedagogija tema je kojom su se vojni teoretičari i praktičari počeli baviti još u Novom vijeku, međutim, svoj vrhunac doživljava na razmeđu između Prvog i Drugog svjetskog rata kada se stručnjaci iz područja sigurnosne i obrambene znanosti počinju sve više baviti njenim znanstvenim utemeljenjem, daljnjim razvojem i primjenom. Interes među hrvatskim znanstveno-istraživačkim krugovima, također se iznjedrio u modernom dobu (od početka Domovinskog rata) pri čemu je isti postepeno sve više rastao na osnovu sve učestalijih i kompleksnijih izazova koji se postavljaju pred pripadnike Oružanih snaga svih zemalja članica NATO saveza i Europske unije. U svrhu pobližeg upoznavanja s navedenim konceptom i njegovom primjenom, glavni cilj ovog rada jest predstaviti fundamentalne postavke na kojima je vojna pedagogija utemeljena, zajedno s njenim specifičnostima i obilježjima koje su primarno vidljive u sustavu visokog vojnog obrazovanja. Pored područja tercijarnog obrazovanja, a koje je obilježeno nedostatnim brojem teorijskih analiza i empirijskih istraživanja, u radu se spominje i primjer civilne edukacije (njemačkih) osnovnoškolaca s namjerom osiguravanja jasnijeg razumijevanja teorijskih polazišta vojne pedagogije. Cjelokupan rad temeljen je na teorijskoj analizi strane i domaće stručne literature kao i na aktualnim *policy* dokumentima obrambenog sustava Republike Hrvatske.

Ponajprije se raspravlja o konceptu vojne pedagogije – pojmovno određenje s njenim osnovnim odrednicama, konstruktima i drugim obilježjima s obzirom na interdisciplinarnu povezanost s ostalim područjima znanosti. U nastavku se prikazuje tijek njenog razvoja na području Republike Hrvatske, prati se institucionalizacija vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske pri čemu je intencija ukazati i na pojavnost vojne pedagogije u nastavnom procesu za vrijeme Domovinskog rata. Budući da se vojna pedagogija provodi isključivo u okviru vojnih škola, u posljednjem se poglavlju rada naglasak postavlja na područje visokog vojnog obrazovanja koje uključuje specifične teme poput: suvremenih vojnih škola i vojnih studijskih programa u RH, njihovu kulturu, prostorno uređenje i opremljenost, te obrazovnih trendova za suvremenu nastavu na Hrvatskom vojnom učilištu. Prethodna tematska područja ujedno predstavljaju i ključne indikatore za prosudbu o stupnju kvalitete visokog vojnog obrazovanja u RH. U konačnici, izvodi se zaključak s konkretnim preporukama za provedbu budućih istraživanja iz područja vojne pedagogije.

Ključne riječi: vojna izobrazba, vojna pedagogija, vojne škole, vojno obrazovanje

SUMMARY

Military pedagogy is a topic that military theorists and practitioners began to deal with in the New Century, however, it reached its peak in the period between World War I and World War II when experts in the field of security and defence science, started to incorporate scientific foundation, further development and application of military pedagogy into their work. Interest among Croatian scientific circles has also emerged in the Modern Age (since the beginning of the Croatian War of Independence, also called the “Homeland War”), and it has gradually grown by increasingly frequent and complex challenges that members of the Croatian Armed Forces of all NATO and European Union member states face. In order to get more acquainted with this concept and its application, main goal of this paper is to present the fundamental settings on which military pedagogy is based, together with its specifics and characteristics that are primarily visible within the system of higher military education. Besides the field of tertiary education, which is marked by an insufficient number of theoretical analyses and empirical research, this paper also mentions an example of civic education of (German) primary school students to offer a clearer understanding of theoretical starting points of military pedagogy. The entire paper is established on a theoretical analysis of foreign and domestic professional literature as well as on current policy documents of the defense system of the Republic of Croatia.

Initially, this paper discusses the concept of military pedagogy – a conceptual foundation with its basic determinants, constructs, and other features in regard to an interdisciplinary connection with other fields of science. This is followed by a presentation of its development in the Republic of Croatia, we monitor the institutionalization of military education and training for the needs of the Croatian Armed Forces to also indicate how military pedagogy emerged in the teaching process during the Homeland War. Since military pedagogy is implemented exclusively within military schools, in the last chapter of this paper, a special emphasis is placed on the field of higher military education, which includes specific topics such as: modern military schools and military study programs in the Republic of Croatia, their culture, spatial planning and equipment, and an educational trends for modern teaching at the Croatian Military Academy. The previous thematic areas also represent a key indicators for evaluating the level of quality of higher military education in the Republic of Croatia. Finally, a conclusion is drawn with concrete recommendations for the implementation of future research in the field of military pedagogy.

Keywords: Military training, military pedagogy, military schools, military education

ZAHVALA

Često puta u životu tragamo za riječima koje bi potencijalno mogle opisati osjećaje poput sreće, uzbuđenosti, ponosa ili pak duboke zahvalnosti, međutim, naposljetku ipak ostajemo nijemi. S vremenom zapravo shvatimo kako su riječi samo jedan fragilan dio nas koji i nije toliko hrabar da bi se usudio izreći naše autentično emocionalno stanje. Stoga je poruka zahvalnosti koja slijedi, samo jedna kap u oceanu koju vam mogu dati.

Prije svega, zahvaljujem se svojim roditeljima i bratu na svojoj pomoći, strpljenju, podršci i usmjeravanju tijekom mog osobnog i profesionalnog sazrijevanja. Hvala vam na svim prijeđenim kilometrima i avanturama u kojima nikada nije nedostajalo ljubavi, kao ni kvalitetnog humora. Zbog vas su studentski dani bili puno zabavniji i jednostavniji!

Posebna zahvala mojoj baki Vlasti koja je oduvijek bila moj životni mentor, putokaz koji mi je u brojnim situacijama pokazao da život nije sačinjen od samo jedne staze kojom možemo hodati te sigurna luka u kojoj sam uvijek mogla pronaći nepresušan izvor motivacije i emocionalne podrške. Povrh toga, hvala ti što si me naučila (zajedno s didom Marijanom) da, biti shvaćen u ovome svijetu nosi nedvojbeno značajniju vrijednost za čovjeka u odnosu na to da bude samo voljen.

Hvala vam draga obitelji, a posebno onima koji više nisu uz nas, što ste odabrali (pored bezuvjetne ljubavi) razumjeti me u trenucima u kojima nije preostalo mnogo što bi se moglo glorificirati. Bez vas ovaj uspjeh ne bi bio moguć!

Hvala mojoj najboljoj prijateljici Andreji i kolegicama Aleksandri i Silviji s kojima su svi projektni zadaci i ostale akademske obaveze protekle uz vrijedne konstruktivne rasprave i puno smijeha.

Hvala i mojoj višegodišnjoj cimerici i ujedno kolegici Antoniji na neizmjerne podršci, a napose na prihvaćanju mene onakvom kakva uistinu jesam. Vjeruj da ću se našeg suživota, kao i životnog mota, uvijek rado sjetiti!

U konačnici, posebnu zahvalnost iskazujem svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Korneliji Mrnjauš na, između svega što je već izrečeno i o čemu bi se još moglo pisati, ukazivanju onih strana života na koje današnji ljudi često puta zažmire i/ili ogluše. U pravu ste kada kažete da život predstavlja jednu nezaboravnu vožnju i zato Vam hvala što sam iz svake situacije, uz Vašu pomoć i usmjeravanje, naučila uzimati samo ono što smatram najboljom solucijom za sebe.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. VOJNA PEDAGOGIJA: POJMOVNO ODREĐENJE, CILJEVI I ZADACI, TEORIJSKA POLAZIŠTA, TEMELJNI KONSTRUKTI I IZAZOVI | 4 |
| 2.1. <i>Pojmovno određenje</i> | 4 |
| 2.2. <i>Ciljevi i zadaci vojne pedagogije</i> | 7 |
| 2.3. <i>Teorijska polazišta</i> | 12 |
| 2.4. <i>Temeljni konstrukti</i> | 24 |
| 2.4.1 Vojno obrazovanje | 24 |
| 2.4.2 Vojna izobrazba..... | 29 |
| 2.5. <i>Izazovi vojne pedagogije</i> | 35 |
| 3. RAZVOJ VOJNE PEDAGOGIJE U REPUBLICI HRVATSKOJ | 43 |
| 3.1. <i>Institucionalizacija obrazovanja i izobrazbe za potrebe OSRH</i> | 44 |
| 3.2. <i>Sadržajni aspekt i doprinos vojne pedagogije nakon Domovinskog rata</i> | 47 |
| 4. VOJNE ŠKOLE | 50 |
| 4.1 <i>Vojne škole i vojni studijski programi u Republici Hrvatskoj danas</i> | 53 |
| 4.2 <i>Kultura vojnih škola</i> | 58 |
| 4.3 <i>Prostorno uređenje i opremljenost vojnih škola</i> | 62 |
| 4.4 <i>Obrazovni trendovi za suvremenu nastavu na Hrvatskom vojnom učilištu</i> | 65 |
| 5. ZAKLJUČAK | 71 |
| 6. POPIS LITERATURE | 76 |

POPIS KORIŠTENIH KRATICA

| | |
|---------------|---|
| ASOO | Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih |
| CIA | Centralna obavještajna agencija (engl. <i>Central Intelligence Agency</i>) |
| Dr.sc. | Doktor/ica znanosti |
| engl. | engleski |
| EU | Europska unija (engl. <i>European Union</i>) |
| grč. | grčki |
| GSHV | Glavni stožer hrvatske vojske |
| HKoV | Hrvatska kopnena vojska |
| HRM | Hrvatska ratna mornarica |
| HRZ | Hrvatsko ratno zrakoplovstvo |
| HV | Hrvatska vojska |
| HVU | Hrvatsko vojno učilište |
| i dr. | i drugi |
| IKT | informacijsko-komunikacijska tehnologija (engl. <i>Information and Communications Technology; ICT</i>) |
| i sl. | i slično |
| i sur. | i suradnici |
| lat. | latinski |
| MORH | Ministarstvo obrane Republike Hrvatske |
| MVPP | Model vojno-pedagoškog planiranja (engl. <i>Military-Pedagogical Planning Model; MPPM</i>) |
| MZO | Ministarstvo znanosti i obrazovanja |
| NATO | Sjevernoatlanski savez (engl. <i>North Atlantic Treaty Organization</i>) |
| n.d. | nema datuma |
| NDUM | Nacionalno sveučilište za obranu Malezije (engl. <i>National Defence University of Malaysia</i>) |
| NN | Narodne novine |
| NPP | Nastavni plan i program |
| npr. | na primjer |
| njem. | njemački |
| OS | Oružane snage |

| | |
|-------------|--|
| OSRH | Oružane snage Republike Hrvatske (engl. <i>Croatian Armed Forces</i> ; CAF) |
| PUNS | poučavanje usmjereno na studenta |
| PZO | protuzračna obrana |
| RH | Republika Hrvatska |
| SAD | Sjedinjene Američke Države |
| SRCE | Sveučilišni računski centar Sveučilišta u Zagrebu |
| SSSR | Savez Sovjetskih Socijalističkih Republika; poznat i pod nazivom Sovjetski Savez (engl. <i>Union of Soviet Socialist Republics</i>) |
| st. | stoljeće |
| tzv. | takozvani |
| VI | Vojno inženjerstvo |
| VP | Vojno pomorstvo |
| VViU | Vojno vođenje i upravljanje |
| ZSŠ | Zapovjedno-stožerna škola |

POPIS SLIKA

| | |
|--|----|
| Slika 1. Vizualizacija ideje koncepta akcijskih kompetencija | 11 |
| Slika 2. Arhitektura Herbartove Opće pedagogije | 15 |
| Slika 3. Početna faza razmišljanja u MVPP-u | 19 |
| Slika 4. MVPP: hermeneutički Model vojno-pedagoškog planiranja | 20 |
| Slika 5. Model profesionalnog razvoja vojnih vođa u OSRH-u | 27 |
| Slika 6. Funkcionalni model doktrine vojne pedagogije | 49 |
| Slika 7. Organizacijska struktura i geografske lokacije HVU „Petar Zrinski“ | 55 |
| Slika 8. Prostorno uređenje i opremljenost vojne učionice | 63 |
| Slika 9. Vojni laboratorij namijenjen specijalizaciji pripadnika kopnene vojske SAD-a iz domene molekularne dijagnostike..... | 64 |

1. UVOD

I shall proceed from the simple to the complex. But in war more than in any other subject we must begin by looking at the nature of the whole; for here more than elsewhere the part and the whole must always be thought of together.

- Carl von Clausewitz¹

Vojni teoretičari i znanstvenici tijekom povijesti, uočili su pojavu sve češćih promjena u ponašanju pripadnika Oružanih snaga (u daljnjem tekstu koristi se abrevijacija: OS) s jedne, te u načinu i prirodi samog ratovanja s druge strane (Kenney, 1996). Tome u prilog ide i sve veća kulminacija broja globalizacijskih procesa kao i fluktuacija zaposlenika u vojnim organizacijama, a što neminovno inicira potrebu za cjelovitim funkcionalnim preustrojem i uvođenjem novih pristupa učenju i poučavanju dočasničkog i časničkog kadra. Navedeno dodatno afirmira i globalno okruženje koje posljednjih godina bilježi sve veću incidenciju o pokretanju rasprava vezanih za transformaciju vojno obrazovnih sustava svih zemalja članica NATO saveza i Europske unije (u daljnjem tekstu: EU) temeljem integracije novih teorijskih koncepata i okvira s kojima je, budućim dočasnicima i časnicima, moguće pružiti sveobuhvatno profesionalno vojno obrazovanje i izobrazbu (Chilcoat, 1999; Toiskallio, 2004; Williams, 2008; Barrett, 2009; Simons, 2009; Paile, 2010; Kozina, 2013a; Smiljanić i sur., 2017; Čurčija i Matika, 2018; Hristov, 2018; Callado-Muñoz i Utrero-González, 2019; Jalili i Annen, 2019; Piriyeu, 2019; Soroka, Kalaur i Balendr, 2019; Cunningham, 2020; Makhkamov, 2020). Poznato je da se u civilnim oblicima formalnog obrazovanja u kontekstu reorganizacije i osiguravanja što kvalitetnijeg obrazovanja poseže za pedagogijom koja nadalje, kako piše Juhary (2017), može biti ključan indikator uspješnosti i u sustavu visokog vojnog obrazovanja. Kao dokaz tome uzima se i vrijeme velikih ratova kada je američka vojska nizala svoje uspjehe, a do kojih joj je pri tom pomogla tadašnja pedagogija. Štoviše, s vremenskim je odmakom postala jedan od ključnih faktora za obrazovanje i izobrazbu vojnika (Schifferle, 2010).

¹ Riječ je o pruskom generalu i uglednom vojnom teoretičaru čiji je citat moguće pronaći u knjizi *On War* (izvorno njem. *Vom Kriege*) (Howard, Paret i Brodie, 1989). Unatoč tome što Clausewitz na fenomen rata gleda iz prizme koja se očituje u postizanju isključivo političkih ciljeva, on ipak nudi i alternativni pedagoški aspekt opservacije glede strategije samog ratovanja te među prvima progovara o uvođenju multidisciplinarnog pristupa (vojne pedagogije) u vojni diskurs, a kojega kasnije dovodi u korelaciju i sa specifičnim teorijama preuzetim iz područja odgoja i obrazovanja.

Povezano s današnjim transformativnim modelima vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe, jednu od suvremenih paradigmi u logici sustava visokog vojnog obrazovanja i kognitivnim modelima poučavanja u vojnom okruženju, prema navodima različitih autora strane stručne literature (Torgersen, 2008; Scoppio i Covell, 2016; Juhary, 2017; Piriyeu, 2019; Bumbuc, 2020; Makhkamov, 2020) i u znatno manjoj mjeri hrvatske (Buklijaš, 2015; Smiljanić i sur., 2017; Kozina, 2018b), predstavlja **vojna pedagogija**. Takav oblik pedagogije može ponajprije zvučati kao oksimoron zbog vidljive harmonizacije dva dihotomna dijela. S jedne strane govori se o vojsci koja je često puta izložena brojnim situacijama obojanom agresijom i nasiljem dok se, suprotno navedenom, u modernom dobu sve veći naglasak postavlja na humanističku paradigmu iz koje proizlaze holistički, odnosno pedagoški pristupi (Toiskallio, 2008; Simons, 2009; Cunningham, 2020) s kojima je u konačnici moguće napraviti odmak od tradicionalnog pristupa poučavanju pripadnika OS. Važno je za napomenuti da se spomenuti holistički pristupi, zajedno s ostalim obilježjima vojne pedagogije, provode isključivo u vojne svrhe i u okviru visokog vojnog obrazovanja i izobrazbe budućeg vojnog kadra (Potkonjak i Šimleša, 1989; Falk, 2008, Schifferle, 2010; Juhary, 2015; Shirley, 2019; Makhkamov, 2020). Zbog uočene marginalizacije vojne pedagogije u okvirima, ne samo vojne i/ili pedagoške, već i andragoške znanosti, cilj ovog rada jest predstaviti fundamentalne postavke na kojima je vojna pedagogija utemeljena, zajedno s njenim specifičnostima i obilježjima koje su dominantno vidljive u okviru sustava visokog vojnog obrazovanja na europskoj, ali ujedno i na nacionalnoj razini. Budući da je namjera ovoga rada sadržajno obuhvatiti specifičnosti vojne pedagogije koje neminovno uključuju i različita teorijska polazišta na kojima je utemeljena, u tom je kontekstu važno posegnuti za primjerima koji se odnose i na niže razine formalnog obrazovanja. Drugim riječima, u svrhu osiguravanja jasnijeg prikaza, a samim time i razumijevanja različitih teorija odgoja čiji se sadržaj može shvatiti apstraktnim, fokus se postavlja na primjer između dvaju svjetskih ratova kada je vojna pedagogija bila u punom jeku u sklopu civilnog obrazovanja njemačkih osnovnoškolaca (Kay, 2014). Osim toga i unatoč uočenoj disperzivnosti u pojmovnom određivanju koncepta vojne pedagogije, vojni teoretičari i praktičari u svojim definicijama ipak spominju jednake konstrukte koji usmjeravaju daljnju teorijsku analizu ove tematike. U tom smislu, govorit će se o: *vojnom obrazovanju, vojnoj izobrazbi i vojnim školama*.

Iako je na globalnoj razini evidentiran određen broj istraživanja o ovoj tematici, iznenađuje činjenica da je na području Republike Hrvatske (u daljnjem tekstu: RH) prisutan stanovit deficit glede teorijske analize, a napose empirijskih istraživanja koja bi se bavila

vojnomo pedagogijom. Potonje inicira poriv za njenom aktualizacijom i popularizacijom, apostrofirajući ju pri tom kao inherentni dio pedagogije, kako u okviru vojnog obrazovanja, tako i u pedagoškim krugovima kako bi stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja mogli težiti širenju svojih vidika i praćenju suvremenih obrazovnih trendova koji su vezani za prostor pedagoških rasprava i istraživanja. Stoga je temeljno istraživačko pitanje od kojeg se polazi u ovom radu - *Koje su osnovne postavke, specifičnosti i obilježja suvremene vojne pedagogije te na koji način mogu doprinijeti boljem profesionalnom osposobljavanju budućih časnika i dočasnika na vojnim studijskim programima u Republici Hrvatskoj?* Za potrebe rada, vršit će se teorijska analiza svih – ranije istaknutih – konstrukata vojne pedagogije, a koja će biti temeljena na stranoj stručnoj literaturi, dok je domaća poglavito orijentirana na pregledne radove autora A. Kozine² i referentne *policy* dokumente³ obrambenog sustava RH.

² Brigadir dr. sc. Andrija Kozina, diplomirao je pedagogiju i informatiku u Rijeci, dok je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu obranio svoj doktorski rad pod naslovom *Interkulturalni kurikulum vojnih škola*. Uz trenutno obnašanje dužnosti dekana Hrvatskog vojnog učilišta „Dr. Franjo Tuđman“, ujedno je predavač i suradnik na kolegiju *Vojna pedagogija* na Sveučilišnim preddiplomskim i diplomskim Vojnim studijima Hrvatskog vojnog učilišta i Sveučilišta u Zagrebu i Splitu.

³ Npr.: *Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske, Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske, Strateški pregled obrane, Koncept obrazovanja za potrebe OSRH 2017, Dugoročni plan razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske za razdoblje od 2015. do 2024. godine* i dr.

2. VOJNA PEDAGOGIJA: POJMOVNO ODREĐENJE, CILJEVI I ZADACI, TEORIJSKA POLAZIŠTA, TEMELJNI KONSTRUKTI I IZAZOVI

U uvodnom se dijelu rada jasno naglasilo kako značenje i sadržaj ove materije nisu dosad bili predmetom detaljnog izučavanja na razini kreatora sigurnosnih i obrambenih strategija RH, kao ni u krugovima znanstvenika iz područja odgoja i obrazovanja, zbog čega je prioritetno predstaviti i elaborirati što vojna pedagogija kao takva uopće predstavlja. Unatoč tome što rasprave o pristupima njenom definiranju već godinama zauzimaju prostor u krugovima eminentnih znanstvenika iz različitih područja znanosti (Danchenko i Vydrin, 1973; Howard, Paret i Brodie, 1989; Toiskallio, 2008; Torgersen, 2008; Schifferle, 2010; Kay, 2014; Juhary, 2015; Jalili i Annen, 2019; Shirley, 2019; Makhkamov, 2020), ključan izazov autorima u tom pothvatu predstavlja dio vojnog diskursa koji se sve češće koristi riječima kao što su: „razmišljanje“, „kreativnost“, „višestruka osposobljenost“⁴ i „adaptacija“ (Toiskallio, 2004), a za koje se očekuje da ih i vojna pedagogija integrira u svoju konačnu definiciju. U prilog izazovima glede konstruiranja univerzalne definicije ide i činjenica da se istraživanju ovog koncepta pristupalo iz prizme različitih znanstvenih polja pod egidom društvenih i humanističkih znanosti (andragogija, filozofija, psihologija, sociologija, politologija i dr.) što neminovno sugerira da postoji poveći broj teorijskih podloga i konceptualnih značenja kojima se autori koriste u svrhu osiguravanja što jasnijeg razumijevanja jednog od marginaliziranog, ali ujedno inherentnog segmenta pedagogije. U daljnjim dijelovima ovog poglavlja, obrađuju se ciljevi i zadaci vezani uz procese odgoja i obrazovanja pripadnika OS, uključujući pri tom teorijska polazišta, temeljne konstrukte na koje vojna pedagogija utječe te u konačnici izazove za čije bi minimiziranje i/ili potpuno anuliranje trebala ponuditi efikasna i učinkovita rješenja.

2.1. Pojmovno određenje

Unatoč tome što do danas, kako piše Juhary (2015), još uvijek nije deklarirano službeno uvođenje pojma vojne pedagogije kao ni tko je njegov idejni začetnik, među prvim dokumentiranim spominjanjem navedenog koncepta pronalazi se u kulturnom djelu pod nazivom *Military Pedagogy: A Soviet View*. Ono je publicirano od strane Sovjetskog Saveza (u daljnjem tekstu: SSSR) na razmeđu između dvaju svjetskih ratova, a koje tvrdi da je termin „vojne pedagogije“ definiran u sovjetskom *Rječniku temeljnih vojnih pojmova* (u daljnjem tekstu:

⁴ U literaturi se koristi engl. *multi-skilled*, pri čemu se misli na osposobljenost pojedinca za obavljanje više različitih poslova. U vojnom kontekstu, navedeno bi ocrtavalo vojnika koji je sposoban obavljati nekoliko vrsta poslova (npr. brza adaptacija na novonastalu situaciju pri čemu pojedinac može učinkovito riješiti problemski zadatak, a što je u konačnici povezano i s vještinom adekvatnog rukovanja i uporabe oružja i/ili stroja).

Rječnik) još 1966. godine. Važnost istaknutog Rječnika ne ogleđa se samo u tome što je među prvima spomenuo ovaj koncept, već se znatno veći značaj pridaje njegovim autorima koji čvrsto zagovaraju da se te iste godine vojna pedagogija shvatila područjem pedagoške i vojne znanosti, a koja istražuje i razvija najučinkovitije metode komunističkog učenja, vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe oružanih kadrova, zajedno s metodama koje će minimizirati potencijalne izazove s kojima se suočavaju OS (bilo da su općeniti i/ili specifični) (Danchenko i Vydrin, 1973). No, neovisno o izloženoj definiciji iz Rječnika, u daljnjim se raspravama ipak dolazi do konsenzusa da se europske zemlje najviše i najčešće koriste tim terminom što ih čini svojevrsnim pionirima u kontekstu predstavljanja semantičkog značenja pojma vojne pedagogije (Juhary, 2015; Jalili i Annen, 2019). Za razliku od europskih zemalja, američka stručna literatura koristi se pojmom *military leadership* (Callaghan i Kernic, 2003; Jung, 2003) što bi u prijevodu označavalo vojno vođenje, međutim, ponuđene definicije u tom kontekstu ostaju gotovo jednake europskim kada je riječ o deskribiranju što vojna pedagogija uistinu jest.

Najjednostavniju definiciju navedenog koncepta navodi Juhary, a prema kojoj je vojna pedagogija *temelj nastave i učenja u vojnim institucijama* (Juhary, 2015:1256). Jednakog je mišljenja i Florian (2002) čiji je iskaz posebno važan zbog toga što, dokle god postoje vojne institucije u svijetu, kontinuitet vojne pedagogije je u potpunosti neupitan. Prethodna stajališta istaknutih autora predstavljaju krovne definicije koncepta vojne pedagogije, jer na eklatantan način sugeriraju čitatelju da se ovaj oblik pedagogije primjenjuje u znatno drugačijem okruženju u odnosu na pedagogiju. Tome u prilog idu i mišljenja autora Falk (2008) i Shirley (2019) koji također ukazuju na distinkciju u kontekstu što vojna pedagogija zapravo zahtijeva. Konkretnije, pojam vojne pedagogije sadržava dvije komponente od kojih se prva odnosi na to da se procesi učenja i podučavanja odvijaju isključivo u vojnom okruženju. Drugo, vojna pedagogija se realizirala u specijaliziranim institucijama gdje se učenje i podučavanje vrše isključivo u vojne svrhe (Falk, 2008; Shirley, 2019). Pored progovaranja o specifičnom mjestu njene primjene, autori Mälkki i Mälkki (2013) više pozornosti pridaju njenoj funkciji u smislu da vojna pedagogija opisuje svojevrsan zahtjev s kojim je moguće postići promjenu, odnosno transformaciju vojnog sustava kako bi isti težio napretku umjesto implementaciji zastarjelih metoda iz prošlosti. U danskom pristupu vojnoj pedagogiji usvojena je definicija da ona predstavlja alat za rješavanje problema vezanih uz proces učenja u okviru vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe (Schunk i Nielsson, 2002).

Promišljajući o ranije izloženim definicijama, dodatnu je pozornost potrebno posvetiti uočenom (partikularnom) nedostatku u kontekstualizaciji navedenog koncepta. Naime, vidljivo

je kako se autori primarno orijentiraju na deskripciju specifičnog okruţja u kojem se vojna pedagogija kao takva realizira zajedno s vrstom profesije za koju je namijenjena, dok se znatno manji interes pridaje intenciji o demistificiranju mjesta na kojem bi se potencijalno mogla nalaziti u klasifikaciji znanstvenih i umjetničkih područja. Stoga, referirajući se na ranije izloženu definiciju iz Rječnika, vojna pedagogija je već tada bila smatrana područjem pedagoške i vojne znanosti, inkorporirajući njihove glavne postavke i karakteristike u svoje djelovanje. Danchenko i Vydrin (1973), na osnovu promišljanja o takvom vidu pojmovnog određenja, iskazuju čvrst stav o tome da vojna pedagogija predstavlja granu sovjetske pedagogije o komunističkom obrazovanju, izobrazbi i indoktrinaciji sovjetskih vojnika te o njihovoj pripremi za uspješno djelovanje u uvjetima suvremenih ratnih zbivanja. Prethodni navodi ne samo da aludiraju na to da su Danchenko i Vydrin postavili izvrsno polazište i temelje za buduće autore koji se namjeravaju okušati u procesu definiranja jednakog termina, već su isti, zajedno s kasnijim autorom (Bronevitsky, 2005; prema Makhkamov, 2020), tvrdili kako vojna pedagogija predstavlja jednu od niza grana u okviru pedagoške znanosti. Danas se najcitiranijim autorom u tom kontekstu smatra J. Toiskallio⁵, a za kojega je vojna pedagogija dio vojnih znanosti koja istražuje filozofije, koncepcije, vizije, doktrine, ciljeve, metode i tehnologije vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe (Toiskallio, 2003). Uz to što je ponudio konkretnu definiciju vojne pedagogije, Toiskallio joj istodobno pronalazi mjesto u tzv. (njem.) *Geisteswissenschaften* što u prijevodu označava područje humanističkih znanosti. Republika Hrvatska, regulirajući *Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama*⁶, vojnu pedagogiju – uz područje humanističkih znanosti – kategorizira i u područje društvenih znanosti u specifično polje pod nazivom *Interdisciplinarne društvene znanosti* te u polje *Sigurnosne i obrambene znanosti*. Stoga, na nacionalnoj razini je također vidljivo da je vojna pedagogija dio, kako pedagoške, tako i vojne domene. Referirajući se na pedagoški aspekt, u tom smislu najčešće predstavlja samo jednu od mnogih pedagoških grana u okvirima polja interdisciplinarnih društvenih znanosti, ali se istodobno djelomično pojavljuje i u obliku discipline unutar grana *andragogije* („vojna andragogija“) i *posebne pedagogije* („vojna pedagogija“). Navedeno potvrđuju Potkonjak i Šimleša (1989), a za koje vojna pedagogija predstavlja pedagošku disciplinu orijentiranu na obrazovanje i izobrazbu u vojsci.

⁵ Dr.sc. Jarmo Toiskallio, prof. predaje kolegij *Vojna pedagogija* na Nacionalnom sveučilištu za obranu u Finskoj. Fokus njegovog znanstvenog djelovanja usmjeren je na razvoj vojne pedagogije kao znanstvene discipline dok su mu glavni interesi usmjereni na proučavanje međusobnih odnosa između teorija obrazovanja, filozofije i sociologije.

⁶ NN, 118/09, 2009.

Usprkos tome što se vojna pedagogija evidentno razlikuje prema mjestu, svrsi i populaciji kojoj je namijenjena, stječe se dojam da bi ista ipak mogla imati određenih poveznica s pedagogijom na osnovu integracije njenih temeljnih postavki, metoda i pristupa kojima se koristi. Suradnja vojne pedagogije s ostalim znanstvenim disciplinama, nesumnjivo implicira da se vodi načelom interdisciplinarnosti u okviru kojeg se ne dovodi u pitanje autonomnost vojne pedagogije kao znanstvene grane i/ili discipline, već joj osigurava da se problematika u kontekstu vojnog obrazovanja i izobrazbe sagleda iz drugih perspektiva. Primjera radi, povezivanjem humanističkog i društvenog aspekta, pojedinca je moguće postaviti u samo središte holističkih pristupa⁷ i cjelovite opservacije. Na taj se način istraživaču omogućava ispitivanje, recimo, interakcije vojne osobe s ostatkom društvenog kolektiva. Također, vojna pedagogija integrira teorijske postavke i metode iz prirodnih znanosti koje joj omogućavaju dublji uvid u biološku esenciju čovjeka, dok joj doktrine, pristupi i metode preuzeti iz tehničkih znanosti doprinose boljem tehnološkom osposobljavanju vojnog kadra. Takav oblik kolaboracije vojne pedagogije s ostalim znanstvenim granama i/ili disciplinama, omogućava vojnicima daleko uspješnije suočavanje sa sve kompleksnijim izazovima i prijetnjama, dok se najveći naglasak postavlja na njihovo ovladavanje novim znanjima i tehnologijama koje su prijeko potrebne u području kibernetike (Kozina, 2018b).

2.2. Ciljevi i zadaci vojne pedagogije

Vodeći se premisom o tome da bi vojna pedagogija mogla biti znanstvena grana i/ili disciplina, od nje se tada sasvim opravdano može očekivati da ima uređene i propisane ciljeve i zadatke. Kada se govori o ciljevima vojne pedagogije, a za koje autor Kvernbekk (2008) potvrđuje da uključuju raspon od općenitih pa sve do visoko specifičnih, ciljevi bilo koje znanosti često puta ovise i o političkom, socijalnom i/ili ekonomskom kontekstu određenog vremena i mjesta. Jednako se odnosi i na ciljeve vojne pedagogije, a ponajviše zbog dobro poznate činjenice da je *vojska sredstvo politike za realizaciju određenih ciljeva na vanjskom i unutrašnjem planu* (Šentija, 1982:569). Analogno tome, može se reći da glavni cilj vojne pedagogije nastoji razumjeti individualnu, socijalnu, političku, etičku, kulturalnu i organizacijsku pozadinu vojnog obrazovanja (Jung, 2003). Poglavitito politički, ali ujedno kulturalni i socijalni aspekti potvrđuju se i na primjeru nekadašnje regulative, točnije, u doba SSSR-a kada je politika igrala vrlo važnu ulogu u osmišljavanju i donošenju odluka o ciljevima i zadacima tadašnje vojne pedagogije. U to vrijeme, ciljevi i zadaci bili su orijentirani na

⁷ Pojam „holistički“ odnosi se na cjelovito razumijevanje ljudskog djelovanja u kontekstu integracije psihičkog, fizičkog, socijalnog i etičkog diskursa. Bez ovakvog pristupa, koji istodobno zahtijeva sposobnost kvalitetne opservacije, ne možemo razumjeti akcije, odnosno postupke određenog pojedinca kojega promatramo.

razvijanje sadržaja i različitih metoda obuke i indoktrinacije vojnog osoblja koji su odgovarali tadašnjem stupnju razvoja OS i karakteru vojnih operacija koje neminovno uključuju i uporabu nuklearnog naoružanja (Danchenko i Vydrin, 1973). S vremenskim odmakom, a posebice na osnovu sve veće zainteresiranosti zemalja za vojnu pedagogiju, postepeno se uviđaju razlike u postavljanju fokusa na segmente koje bi ista trebala izučavati i zadovoljiti. Smjer kretanja u tom kontekstu odredile su i teorijske spoznaje iz prethodnog potpoglavlja (2.1. pojmovno određenje) koje su dale do znanja da vojna pedagogija nastoji istražiti vojni odgoj i obrazovanje budućeg vojnog osoblja, te da ujedno nastoji pronaći odgovore na sva pitanja i izazove koji proizlaze iz specifičnosti odgojno-obrazovnog rada u vojsci. Tu ideju prate i pojedini drugi autori (Ratković, 1981; Potkonjak i Šimleša, 1989; Zoxirovich, 2021), zagovarajući kako su specifični ciljevi vojne pedagogije usmjereni na cjelovito i sustavno razmatranje problema odgoja, profesionalnog obrazovanja, osposobljavanja i osobnog razvoja vojnika.

S druge strane, zadaci vojne pedagogije su specifičniji i znatno kompleksniji s obzirom na kontinuiranu cirkulaciju različitih obrazovnih trendova⁸, ali i izazova koji se postavljaju pred vojno obrazovne sustave svake zemlje članice NATO saveza i EU, a što u konačnici neminovno rezultira i dužim vremenskim periodom njihove provedbe. Pored dugoročnog planiranja, za njihovo je izvršenje ujedno potrebno i dobro strateško planiranje, sustavna organizacija kao i ulaganje većeg obima energije. Inicijalno, temeljno polazište vojne pedagogije trebalo bi uključivati promicanje „dobrog života“ (Toiskallio, 2008). Unatoč tome što definiranje značenja navedenog termina u praksi predstavlja složeni proces, bez koncepta dobrog života ne mogu se ostvariti značajne operacije u svrhu očuvanja ljudske sigurnosti. Jednako se odnosi i na pedagogiju koja ne uključuje samo podučavanje, osposobljavanje i/ili obrazovanje. Suštinu pedagogije zapravo čine čovjek i njegova budućnost, a cilj joj je omogućiti svakom pojedincu što bolje uvjete i mogućnosti za život. U vojnom kontekstu govori se o ljudskoj sigurnosti, a koja nije apstrakcija, već se ista odnosi na konkretne uvjete života u vremenu i prostoru, te je najčešće povezana s vanjskim misijama upravljanja kriznim situacijama. Na očuvanje ljudske sigurnosti je svakako potrebno gledati kao na trajnu paradigmu nacionalne obrane i domovinske sigurnosti. Polazeći s ovog aspekta, Toiskallio (2008) među rijetkima apelira na to da vojna pedagogija ne može biti samo tehnička znanost čiji je cilj usvojiti isključivo kvalitetne borbene

⁸ Neki od karakterističnih trendova u kontekstu vojnog obrazovanja su: uočena diferencijacija u načinu apsorpiranja nastavnog sadržaja i materijala kod novih generacija (studenata/polaznika) u odnosu na prethodne generacije, povećana incidencija korištenja *on-line* metoda te rezidencijalnih i virtualnih učionica, povećan interes za modeliranje i simulacije, kao i za uporabom novih tehnologija, prepoznatljiv je trend „destandardizacije“ znanja i dr. (Smiljanić i sur., 2017).

vještine. Naravno, mnoge vrste praktičnih vještina pripadaju sferi vojne pedagogije, ali uzimajući u obzir njen širi kontekst, vojna pedagogija bi trebala biti, jednako kao i pedagogija, *znanost o čovjeku* utemeljena na čvrstim etičkim vrijednostima (Toiskallio, 2008). Njegova su promišljanja i teze prijeko važne u svrhu argumentiranja same funkcije i implementacije koncepta etike u vojno obrazovni sustav. Etika, najopćenitije rečeno, znači odgovorno, ali ujedno i kritičko donošenje odluka – *Kako bih se trebao⁹ ponašati u određenoj situaciji?*. U prilog argumentima koji nastoje potvrditi da bi zadatak vojne pedagogije trebao uključivati integraciju koncepta etike u vojno obrazovanje i izobrazbu pripadnika OS, očituje se i u saznanju da je vojna pedagogija utemeljena na normativnim teorijama (Kvernbekk, 2008) u okviru kojih, između ostalog, Herbart ističe izgradnju moralne jačine karaktera svih dionika nastavnog procesa (Palekčić, 2010). Osim toga, navedena teza o vojnoj etici proizlazi i kao rezultat različitih skandala koji su difamirali vojne organizacije koje su participirale u njima. Jedan od poznatijih primjera odnosi se na Abu Ghraib skandal iz 2003. godine, a koji predstavlja seriju kršenja temeljnih ljudskih prava i ratnih krimena nad zatvorenicima počinjenih od strane pripadnika američke vojske i Centralne obavještajne agencije (CIA) za vrijeme rata u Iraku. Budući da su tadašnji zločini uključivali teška fizička i psihološka zlostavljanja, sodomiju, silovanja i ubojstva (Mastroianni, 2013), važno je da vojnici kontinuirano teže preispitivanju vlastitih etičkih i moralnih načela pri čemu se, uz pomoć normativnih pristupa, usmjerava njihova odgojna djelatnost te ih se podvrgava dubinskom razumijevanju svojih društvenih akcija, sasvim neovisno o stupnju neizvjesnosti kao i uvjetima u kojima operiraju. Stoga, vojna etika, poput medicinske ili medijske, temeljna je sposobnost koju bi svaki pripadnik vojne organizacije trebao steći, razviti i unaprijediti tijekom svoje karijere (Emonet, 2018), a što ju neminovno deklarira jednim od temeljnih zadataka koji se postavlja pred vojnu pedagogiju.

S druge strane, trenutno umirovljeni časnik australske vojske Jim Wallace, tvrdio je da se najveća snaga vojne profesije očituje u njenom shvaćanju da će uvijek postojati određene praznine u ljudskom znanju. Kasnije nadodaje da je vojna kultura, usprkos prethodnom iskazu, obvezatna i dalje isticati potrebu donošenja što adekvatnijih odluka bez cjelovitih informacija (Wallace, 2000; prema Toiskallio, 2003). Unatoč tome što ljudsko znanje može oscilirati, uzimajući u obzir neprestani napredak u području informacijske pismenosti, prijenosa informacija kao i uvođenje novih tehnologija u različite sektore (uključujući i vojnu

⁹ Pojam u ovom tekstu naveden je u gramatičkom obliku muškog roda, ali se ravnopravno odnosi na osobe oba spola.

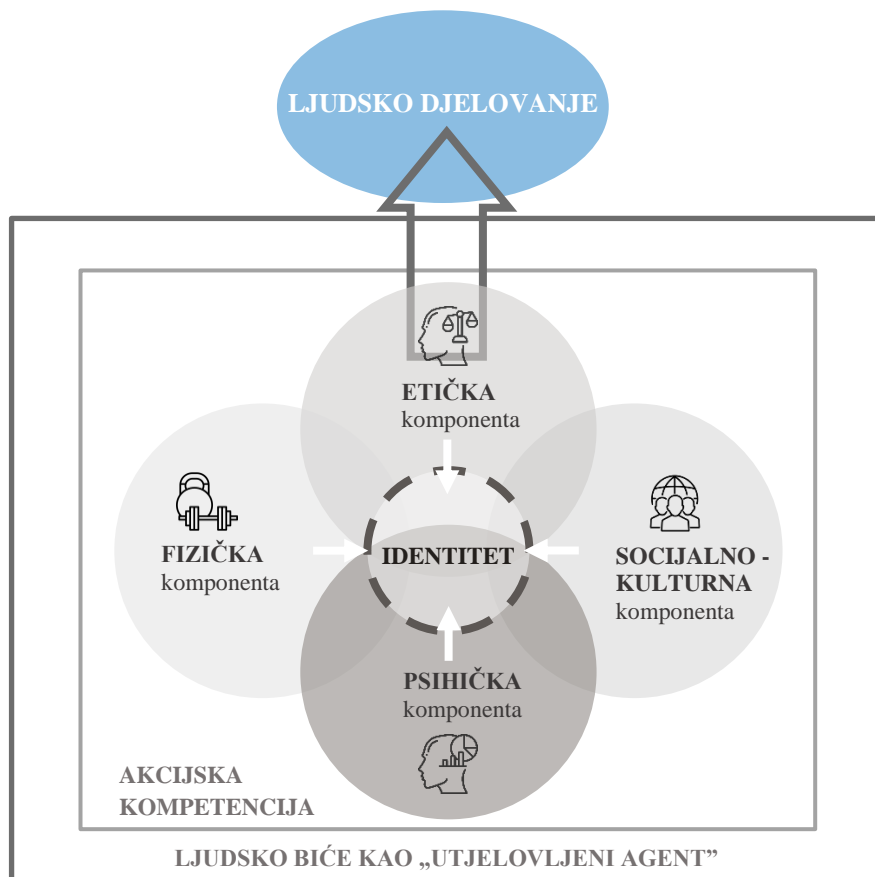
organizaciju), današnja očekivanja koja su neminovno prožeta globalizacijskim trendovima, ne dopuštaju pojavnost takvih praznina. Stoga, pored usađivanja čvrstih etičkih i moralnih vrijednosti, Schunk i Nielsson (2002) smatraju da je zadaća vojne pedagogije usko povezana s rješavanjem izazova povezanih s konceptom vojnog obrazovanja i vojne obuke. Znajući da je ljudsko djelovanje namjerna aktivnost zasnovana na učenju i osobnom rastu, vojna pedagogija iskazuje snažan interes za podučavanjem vojnog osoblja načinima na koje mora djelovati, a da bi navedeno uopće bilo moguće, ponajprije je potrebno steći etičke, fizičke, mentalne i socijalne kompetencije koje vojnicima simplificira proces suočavanja s nadolazećim neizvjesnostima i izazovima. U tom smislu, literatura ističe da primarni zadaci vojne pedagogije teže ka podučavanju i učenju budućih vojnika tzv. „akcijskim kompetencijama“ (engl. *Action competence*) koje, prema autoru Toiskallio (2004), čine ključan segment vojne pedagogije.

Akcijske kompetencije smatraju se holističkim konstruktom čije ishodišne točke čine koncepti „praktične mudrosti“ (grč. *phronesis*) i „djelovanje/akcija“ (grč. *praxis*), preuzeti iz Aristotelove *Nikomahove etike* (Toiskallio, 2003). Točnije, Aristotel naglašava da je bitan dio etičkog i moralnog formiranja zapravo konzistentno uvježbavanje postojećih društvenih vrijednosti koje ujedno utječu na bihevioralnu komponentu, odnosno usmjeravaju naše daljnje djelovanje. Već se na prvi pogled može uvidjeti kako ovaj zadatak vojne pedagogije slijedno prati prethodni – koji nastoji implementirati koncept etike zajedno s njenim temeljnim načelima u sustav vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe, međutim, ovaj zadatak zahtijeva i praktičan dio. Kako bi se uopće pristupilo analizi akcijskih kompetencija, prvotno je potrebno razumjeti glavne konstrukte od kojih su sačinjene. Stoga, praktična mudrost, prema Aristotelu, predstavlja jednu od niza ljudskih vrlina s kojom je moguće kontekstualizirano promišljati, a koja je istovremeno integralno povezana s ljudskim djelovanjem. Dakle, kada je pojedinac postavljen u kompleksnu i/ili stresnu situaciju, a što je u vojnom kontekstu znatno učestalije u odnosu na neke druge profesije, i pored 'slijepog' vođenja pravilima i/ili praćenja nadređenog u egzodus¹⁰, potrebno je usredotočiti se na ono što on sam može učiniti, a da je pri tom društveno i moralno prihvatljivo. Da bi se uspješno suočavali s izazovima koji se postavljaju pred pripadnike OS, vojno osoblje (neovisno o statusu i činovima), obvezatni su steći i kontinuirano razvijati praktičnu mudrost koja se u potpunosti diferencira od intelektualnog poimanja teorije i tehničkog znanja na osnovu toga što im omogućuje dubinsko spoznavanje sebe – tzv. „znanje o sebi“ (Toiskallio, 2003). Navedeno daje dodatan značaj akcijskim kompetencijama, upravo

¹⁰ Egzodus (lat. *exodus*: izlazak), u prvotnom značenju predstavlja izlazak (iz kakve zemlje), a u drugom vojni pohod/odlazak (polazak).

zbog njihove cjelovite integracije psihološkog, fizičkog, socijalno-kulturnog i etičkog pristupa pod okriljem ljudskog djelovanja (Toiskallio, 2003; Toiskallio, 2007; Mäkinen, 2011; Mäkinen, 2015) (vidi Sliku 1.).

Slika 1. Vizualizacija ideje koncepta akcijskih kompetencija (prilagođeno prema Toiskallio, 2003).



Jednostavnije rečeno, akcijska kompetencija kreće od vojniovog individualnog ljudskog potencijala koji se odnosi na bivanje „utjelovljenim agentom“ u složenim i nepredvidivim situacijama. Budući da se vojna pedagogija vodi načelom interdisciplinarnosti koje joj omogućuje kooperaciju s različitim znanstvenim disciplinama, koristeći se teorijskom podlogom (kognitivne) neuroznanosti, psihologije i sociologije, biti utjelovljeni agent u ovom kontekstu znači stvarati sinergiju na relaciji um-tijelo-svijet, a koji su često puta, u tradicionalno kognitivnom diskursu, tretirani kao zasebni entiteti (Bruun i Langlais, 2003). Autorica Štrkalj Despot (2013) navodi da svako inteligentno ponašanje proizlazi iz našega mozga, tijela i tjelesnih iskustava, a što je istodobno obilježeno specifičnostima našeg svakodnevnog funkcioniranja u svijetu. S tim bi se navodom složio i Aristotel za kojeg bi „utjelovljeno“ značilo da je pojedinac kognitivno (umno) i fizički (tjelesno) već povezan i da je pri tom

izgradio i spoznao vlastiti identitet (*tko sam?*), te da na osnovu svojih dubokih spoznaja i složenih misaonih procesa (praktične mudrosti) neminovno pokreće različite mehanizme (motorne, perceptivne i dr.) na osnovu kojih djeluje na određen način u određenoj situaciji. Stoga, ponovo uzimajući u obzir ranije spomenuti primjer Abu Ghraib skandala, potka počinjenih zločina nad tadašnjim zatvoreniciima može biti različito interpretirana, od pretpostavke da je agresiju i frustriranost inicirao socijalno – kulturni kontekst pa sve do razvoja mentalnih poremećaja kod pripadnika američke vojske (Bartone, 2010) koji kauzalno mogu nagonski eksternalizirati agresivne obrasce ponašanja. Međutim, navedeno ni u kojem pogledu ne opravdava ili pak umanjuje štetu koju su pripadnici američke vojske i CIA-e tada prouzročili. Štoviše, može se pretpostaviti da bi šteta bila nemjerljivo manja da se pravovremeno uvela vojna pedagogija kao oblik prevencije, zajedno sa svojim temeljnim ciljevima i zadacima unutar vojno obrazovnog sustava tadašnje američke vojne jedinice koja je odlazila u vrlo složeno i stresno operativno okruženje. Dakle, vojna pedagogija može doprinijeti stvaranju prostora za realizaciju kognitivnih treninga koji stimuliraju i unapređuju akcijske kompetencije na osnovu ciljanog postavljanja pripadnika OS u, uvjetno stvorene, kompleksne situacije.

U konačnici, autor Toiskallio (2003), jednako kao i Kvernbekk (2008), jasno daje do znanja da bi vojna pedagogija trebala biti, po uzoru na predstavljeno, više praktična negoli tehnička znanost. Praktičnost ocrtava naše odluke koje donosimo u životno promjenjivim i kompleksnim situacijama dok se tehnika odnosi na znanje kako doći do određenog cilja. Drugim riječima, o navedenom je moguće promišljati na način da se vojnici uvijek mogu naučiti uspješno koristiti oružjem i/ili ostalom visokospecijaliziranom tehnologijom, ali je za njihovo djelovanje u neizvjesnim i složenim operativnim situacijama ipak potrebno mnogo više. Zato se i govori o praktičnoj mudrosti koju je Aristotel postavio na sam vrh liste prioriteta kod svake osobe koja već je ili će tek biti pripadnik oružanog kadra. Razvojem i kontinuiranim njegovanjem takvog oblika mudrosti, svakoj se vojnoj osobi podižu izgledi da oformi čvrst moralni karakter, inteligenciju, kao što ju uči i da kontrolira svoje kognitivne procese te njeguje različite tipove svoje osobnosti (npr. otvorenost, savjesnost, analitičnost i dr.).

2.3. *Teorijska polazišta*

Svaka utemeljena znanost, a napose znanstveno istraživanje, svoje ishodište bazira na nekom od znanstvenih teorija koje ujedno sadrže stanovit opći filozofski i terminološki okvir. Budući da ovaj dio zahtijeva metateorijsku analizu, postavlja se pitanje što nam ista omogućava, odnosno kako može doprinijeti istraživaču i koji joj je finalni produkt? Ono što bi nam minimalno mogla reći, kako piše Kvernbekk (2008), odnosi se na vrstu elemenata, entiteta i

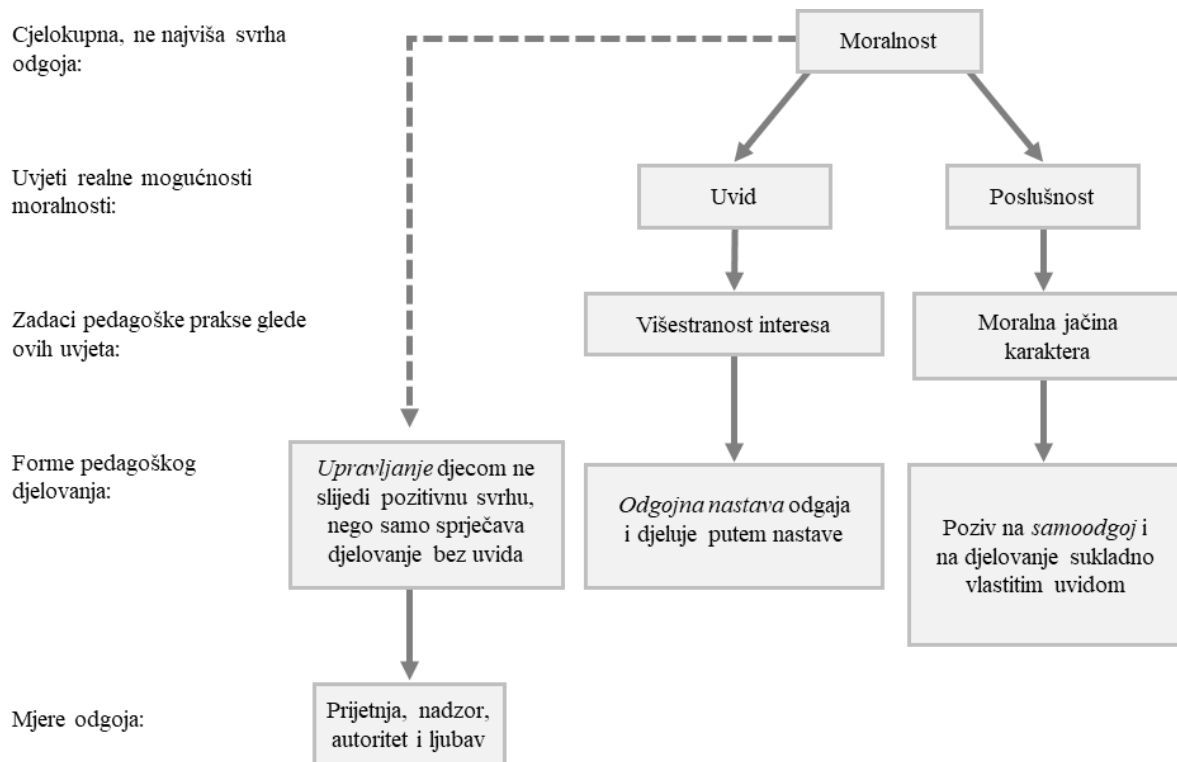
struktura koji sačinjavaju određenu teoriju te ujedno na koji način različite teorije postižu konsenzus i/ili pak odbijanje u sklopu fenomena koji se izučava. Povrh toga, potrebno je odgovoriti i na pitanje o tome na koji se način prenose utvrđene zakonitosti, ciljevi i zadaci iz teorijske podloge u samu praksu. Postavljajući vojnu pedagogiju u centar metateorijske analize, već se na prvi pogled uočava strujanje nekoliko različitih teorijskih znanosti o odgoju koje, svaka na svoj univerzalan način, predstavlja najučinkovitiji pedagoški okvir za smisleno odgojno-obrazovno djelovanje u vojnom okružju. U prethodnom se potpoglavlju već spomenuo autor Kvernbekk (2008), a koji među rijetkima komentira da je vojna pedagogija utemeljena na normativnim teorijama koje propisuju točno određene ciljeve. Takvo stajalište je također moguće argumentirati na osnovu ranije predstavljenih ciljeva i zadataka vojne pedagogije, točnije, u dijelu kada autori Schunk i Nielsson (2002) tvrde da je zadaća vojne pedagogije usmjerena na rješavanje teškoća povezanih s vojnim obrazovanjem i vojnom izobrazbom i/ili kada Toiskallio (2008) apelira na postavljanje etike u samo središte njenog djelovanja. Prije negoli se izloži normativni aspekt, valja istaknuti kako je na prostor znanstvene djelatnosti potrebno gledati kao na entitet koji sadrži mnoštvo različitih teorija, vjerovanja i doktrina, te da isti ne mora nužno biti usmjeren na ciljeve. Uz teorije kojima je cilj modificirati određeni aspekt svijeta i/ili ljudskog djelovanja, kao što to rade teorije usmjerene na ciljeve, trebao bi se stvoriti prostor i za cirkuliranje deskriptivnih, evaluativnih i eksplanatornih segmenata (Kvernbekk, 2008).

Dakle, kako se pedagogija ne bi reducirala isključivo na empirijsko istraživanje i deskripciju, jedna od ključnih determinanti u procesu njenog znanstvenog utemeljivanja odnosila se na njenu separaciju iz sfere filozofije s pojavom djela *Opća pedagogija izvedena iz svrhe odgoja* (1806) i *Opća praktična filozofija* (1807) od strane njemačkog filozofa J. F. Herbarta. Stoga, u duhu herbartizma nastaje jedan od najdominantnijih pravaca u pedagogiji – **normativna znanost o odgoju** (König i Zedler, 2001). Već se na samom početku može uočiti poveznica vojne pedagogije s herbartizmom, samim time što su autori Danchenko i Vydrin tvrdili da je vojna pedagogija *organski dio opće pedagogije* (Danchenko i Vydrin, 1973:17) što je sasvim legitimno za tvrditi budući da se evidentno koristi teorijskim ishodištima na kojima je ujedno građena i utemeljena pedagogijska znanost – pretežito na normativnim, duhovnim i kritičkim teorijama. Ono za što se Herbart najviše zalagao, odnosilo se na to da, za razliku od empirijske i deskriptivne pedagogije, normativna bude vrijednosno utemeljena i orijentirana na unaprjeđivanje odgojne djelatnosti temeljem dubinskog razumijevanja smisla i svrhe samog odgajanja. Točnije, u normativnoj se pedagogiji polazi od toga što je čovjek i koje je njegovo

mjesto u svijetu pri čemu se nastoji dati znanstveni argument i odgovor na pitanje o tome „kakav bi odgoj trebao biti“ (König i Zedler, 2001). Vodeći se njegovom prvom tezom koja navodi da je polazna točka pedagoške znanosti činjenica o tome da postoje različite koncepcije odgoja pri čemu Rousseauov odgoj slijedi prirodu, a Lockeov teži prilagodbi društvu i stvaranju *gentlemana*¹¹ (gospodina), vojna pedagogija također slijedi takve postavke. Štoviše, Juhary smatra da *vojna pedagogija može pomoći u procesu transformacije mladića u časnike i gospodu* (Juhary, 2015:1258) što je istodobno moguće prikazati na primjeru Nacionalnog sveučilišta za obranu Malezije (u daljnjem tekstu: NDUM). Naime, njihov nastavni proces konzistentno koristi vojnu pedagogiju koja im pomaže u formiranju moralnih i visoko inteligentnih budućih vođa, časnika i dočasnika u okviru tercijarne razine obrazovanja. Navedeno potvrđuje Mohamad (1995) navodeći da je cilj NDUM-a usmjeren na uspostavu potpunog moralnog i etičnog društva čiji su građani i budućí vojnici prožeti najvišim etičkim standardima. Jednako ističe i recentniji izvor Juhary (2015) za kojeg svaki malezijski vojnik treba imati pozitivan ego kao i razvijenu sposobnost samostalnog prosuđivanja i donošenja mudrih odluka koje ujedno krasi uglednog čovjeka – gospodina. Drugim riječima, vojno osoblje mora biti kompetentno asimilirati se sa sloganom svojeg sveučilišta – „Dužnost, čast i integritet“, bilo kada i bilo gdje. Kako bi se ciljevi i zadaci uspješno realizirali, vjeruje se da strogo vojno okruženje može pomoći u njegovanju discipline i poslušnosti kod pripadnika OS (Carr, 1978). Odrednice vojne pedagogije na NDUM-u slijedno prate Herbartove postavke iz *Opće pedagogije izvedene iz svrhe odgoja*, napose iz tog razloga jer isto djelo naglašava važnost pojmova poput „odgojne nastave“, „samoodgoja“ i „upravljanja“ (vidi Sliku 2.).

¹¹ Locke je svojevremeno naglasio: *Nabavite pod svaku cijenu nekog ozbiljnog čovjeka profinjena vladanja, koji dobro poznaje pravila uljudnosti i otmjenog ponašanja (...)* (Herbart, 1982; prema König i Zedler, 2001:19).

Slika 2. Arhitektura Herbartove Opće pedagogije (prilagođeno prema Palekčić, 2010)



Funkcionalnost svakog od, prethodno istaknutog termina, ovisna je o prisustvu drugog pojma. Točnije, prema Herbartu nema odgoja bez nastave kao što ni sam ne priznaje nastavu koja ne odgaja pri čemu je uvijek naglašavao odgojni smisao i svrhu iste – *nastava treba ponajprije tvoriti misaoni krug, odgoj i (moralni) karakter* (Palekčić, 2010:327). Jednako tako, nastava nije odgojna samo ako se vrši transfer znanja već, dapače, veći joj značaj daje razvitak višestranosti interesa koji neminovno mogu regulirati pažnju onoga tko obnaša ulogu učenika. Po uzoru na navedeno, vojno obrazovni sustavi stoga započinju s uvođenjem znatno šireg spektra metoda i pristupa kojima se koriste u nastavnom procesu (Kozina, 2013a; Kozina, 2016; Scoppio i Covell, 2016; Bumbuc, 2020; Hamilton i Jensen, 2021), a sve u svrhu dostizanja što višeg stupnja motivacije i zainteresiranosti za obrazovni sadržaj koji im se nudi i kojeg su obvezatni usvojiti. S druge strane, kada se u obzir uzme obveza moralnog prosuđivanja i donošenja što adekvatnijih odluka, tada se također stvara konsenzus sa ciljevima i zadacima vojne pedagogije za koje se ustanovilo da su poglavito usmjereni na inkluziju etike u vojno obrazovanje i vojnu izobrazbu. Oni istodobno preispituju etička i moralna načela vojnika usmjeravajući pri tom njihovu odgojnu djelatnost, zajedno s iniciranjem da se dobiveni rezultati

podvrgnu intersubjektivnoj provjeri¹² ili zajedničkom razumijevanju. Drugim riječima, zahvaljujući intersubjektivnoj provjeri, moguće je uzdignuti se na reflektivni stupanj koji nekako dozvoljava da se apstrahira iz različitih perspektiva promatrača, pri tom istražujući što im je svima u konačnici zajedničko. Kada je riječ o etici, najpoznatiji Herbartov teorem glasi: *Pedagogija je kao znanost upućena na praktičnu filozofiju i psihologiju. Prva joj pokazuje cilj odgoja, druga pak put, sredstva i zapreke* (Herbart, 1835; prema König i Zedler, 2001:21). Herbart takvim stavom želi poručiti da se pedagogija ne može utemeljiti isključivo na iskustvu jer je ono varljivo što neminovno dovodi do zaključka da to isto iskustvo treba biti misaono prerađeno uz pomoć praktične filozofije (kao načinom mišljenja). U kontekstu vojne pedagogije, utvrđena je tendencija stjecanja i njegovanja praktične mudrosti koja čini temelj koncepta akcijskih kompetencija, a s kojom budući vojnici mogu težiti spoznavanju samih sebe i samorazvoju. Shodno tome, zanimljivo je promišljati o tome da bi zakulisne segmente praktične filozofije zapravo činile akcijske kompetencije s praktičnom mudrosti kao ishodišnom točkom, a koje pomažu postaviti odgojnu svrhu vojnika (izgraditi moralnu osobnost) dok je psihologija ključna u određivanju načina i sredstava njihovog odgajanja.

S obzirom na akumulaciju brojnih kritika koje idu nauštrb normativne pedagogije, poglavito radi pedagoške autonomije i nedostatne znanstvene utemeljenosti, s vremenom se javlja interes i želja da se stvori konkretno znanstveno-teorijsko utemeljenje za koje je Dilthey pronašao rješenje u duhovnoj znanosti koju utemeljuje na **hermeneutici** – znanosti „holističkog razumijevanja“ (König i Zedler, 2001). Jedan od ključnih korifeja koji se pozitivno očitovao po pitanju utemeljivanja vojne pedagogije na duhovnoj znanosti je Carl von Clausewitz, a koji jasno naglašava važnost uporabe hermeneutičkog pristupa u okviru vojnog obrazovanja (Rosen i Hartmann, 2011). Ugrubo, duhovna znanost pripada alternativnim paradigmama koje se ujedno mogu shvatiti svojevrsnim „pravcima spoznaje“ zbog specifičnih obilježja koje uključuju interpretaciju i intuiciju. Drugim riječima, pomoću duhovne znanosti, moguće je dobiti egzaktniju i cjelovitiju sliku za razumijevanje situacija u kojima se nalazimo, svijeta koji nas okružuje, a koji neminovno uključuje i naša ponašanja kao i socijalno okruženje koje gradimo i u kojem živimo. Uzimajući u obzir predmet duhovnih znanosti, autor Filipović (1979) navodi da je on „neposredno dan“ što bi značilo da se predmet istraživanja ne nalazi samo izvan nas, već i u nama samima, odnosno u našim životima koje neminovno obilježavaju prošli događaji. Jednako je mišljenja, dakako u vojnom kontekstu, i Toiskallio koji navodi da ne

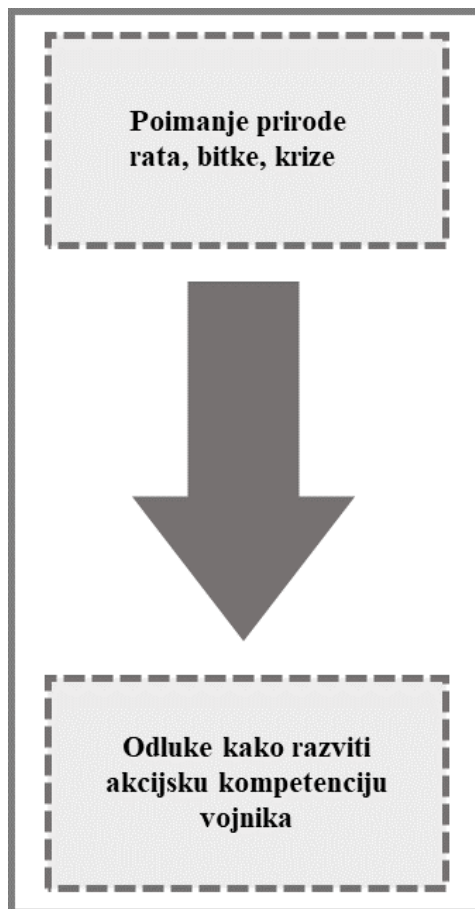
¹² Prema Herbartu, neka teorija odgoja i obrazovanja je normativna onda kada *svoje rezultate podvrgava intersubjektivnoj provjeri* i nastoji *usmjeravati praktičnu odgojnu djelatnost* (König i Zedler 2001:27).

možemo zauzeti perspektivu *outsidera* (stranca/anonimne osobe), jer mi već postojimo – *imamo povijest* (Toiskallio, 2008:128). Štoviše, u daljnjem tekstu naglašava kako živimo u vremenu koje se ne odnosi isključivo na sadašnjost, već je ono načelno povezano i sa prošlošću koja nam je pomogla definirati vlastiti identitet zajedno s budućnošću koja ga ponovo dovodi u pitanje. Vodeći se navedenim idejama, s ciljem dovođenja „datosti“ kao takve do ljudske svijesti, potrebna je specifična metoda s kojom ju je moguće predstaviti i elaborirati. Prema Diltheyju (König i Zedler, 2001), kao i prema Clausewitzu (Howard, Paret i Brodie, 1989), navedeno je moguće uz pomoć hermeneutičkog pristupa koji se pri tom apostrofira kao sredstvo za interpretaciju i dubinsko razumijevanje povijesti na osnovu koje je moguće utjeloviti se i usmjeriti svoju empatiju na subjektov iskustveni svijet. Na pitanje *tko i/ili što* se interpretira, hermeneutika se najčešće usmjerava na tumačenje i razumijevanje povijesnih tekstova, a kasnije se to isto razumijevanje proširuje na govorni izričaj, umjetnička djela i različite obrasce ljudskog ponašanja. Ono što valja naglasiti jest da, prema Diltheyju, neki tekst i/ili djelo znači razumjeti tek onda kada se shvati šire značenje i kontekst fenomena koji se istražuje, a ponajviše kada se spozna esencija iz ljudske perspektive, odnosno unutarnji doživljaj koji se nalazi u subjektu (König i Zedler, 2001). Clausewitz pri tom još nadodaje da je hermeneutiku potrebno osloniti i na metodu refleksije (Rosen i Hartmann, 2011) zbog složenosti i dinamike koja proizlazi iz ratnog okružja. Dakle, refleksijom je moguće stvoriti prostor za njegovanje individualnog talenta i tzv. „takta“ za mogućnost prosuđivanja pri čemu je bitno da određena neizvjesnost i krizna situacija u kojoj se pripadnik OS nalazi, ni u kojem pogledu ne minimizira i/ili u potpunosti istjera stečeno obrazovanje o pozitivnim i moralno nastrojenim obrazovnim sadržajima.

Iako je ovaj rad usmjeren isključivo na proučavanje specifičnosti vojnog obrazovanja i izobrazbe pripadnika OS na tercijarnoj razini obrazovanja, u svrhu što zornijeg prikaza hermeneutike, koristi se povijesni primjer iz 1914. godine kada se njemački odgojno-obrazovni sustav zalagao za edukaciju mladeži (osnovnoškolaca) o ratnoj pedagogiji (engl. *war pedagogy*). Autorica Kay (2014) jasno navodi metode i pristupe kojima su se tadašnji učitelji koristili za vrijeme rata kako bi učenici u osnovnim školama mogli shvatiti zašto se Njemačka u to vrijeme uopće borila, koja je povijest i tradicija njihove zemlje, ali i njihovih neprijatelja zajedno s obrascima njihovih ponašanja te kako se naposljetku pripremiti za budućnost. Primjer poput ovog dokazuje da hermeneutika nastoji izvući ljude iz 'laboratorija' i postaviti ih u sam centar svakodnevnice i života u kojem stvaraju svijet oko sebe pri čemu se ključ odgoja svakog pojedinca očituje u njegovom stjecanju onih znanja, vrijednosti i sposobnosti koji se smatraju

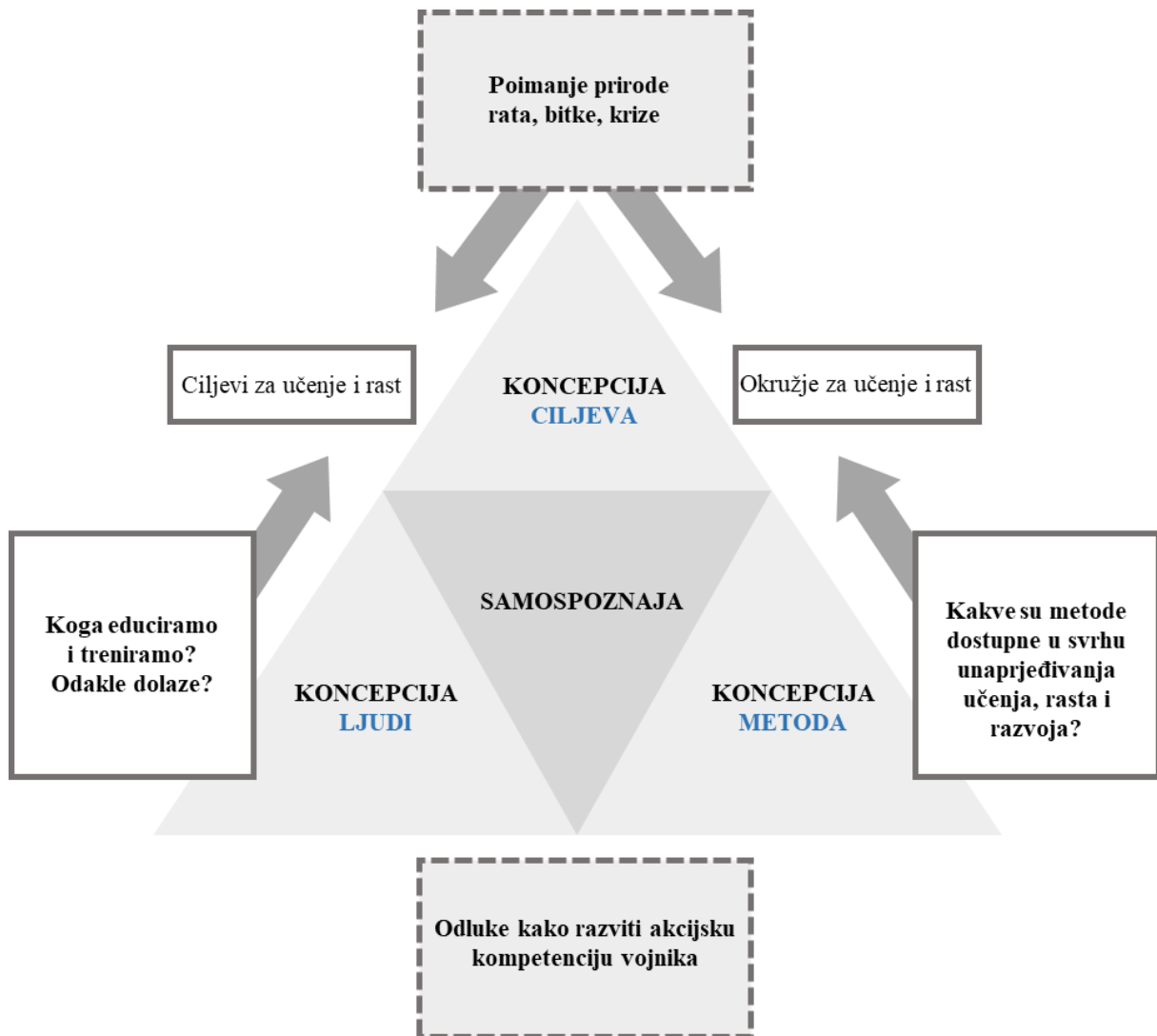
krucijalnim za život u određenom socijalno – kulturalnom okruženju. Kako bi razumjeli smisao toga što im se događa, učitelji su učenicima dominantno zadavali zadatke vezane uz crtanje, pisanje eseja, poezija, istraživanja povijesti prošlih ratova, a sve u svrhu dubinskog razumijevanja situacije u kojoj su se tada nalazili. Takvo razumijevanje zapravo prati odrednice tzv. „hermeneutičkog kruga“ pomoću kojeg je nečije predznanje moguće prenijeti u tekstualni zapis (esej, poezija, autobiografija i sl.) pri čemu je pojedinac dužan promisliti o tome što je napisao i treba li mu još informacija za dublje razumijevanje određenog fenomena (König i Zedler, 2001). Takvim se načinom neminovno proširuje razumijevanje pojedinca koji istovremeno nadograđuje prethodno znanje novim s čime si osigurava prijelaz na složenije zadatke i tekstove. Zato se i govori o hermeneutičkom krugu jer isti kontinuirano ponavlja jednake faze (u krug), stvarajući pojedincu prostor za točnije i dublje razumijevanje istog teksta nakon čega se, taj isti pojedinac, može uzdići na znatno više razine složenosti tekstova i ostalih zadataka na kojima radi. Proces ovog tipa je izrazito važan za pedagoški kontekst, jer je i sam Gudjons (1994) tvrdio da su pedagozi na osnovu hermeneutike dolazili do novih zaključaka o odgoju i obrazovanju. Vojna pedagogija se također okoristila takvim vidom razumijevanja što je rezultiralo konstruiranjem „Modela vojno-pedagoškog planiranja“ (engl. *Military-Pedagogical Planning Model*; u daljnjem tekstu: MVPP) (Toiskallio, 2003). Glavna ideja ovog modela jest opisati filozofiju planiranja vojnog obrazovanja, uzimajući u obzir poimanje šireg konteksta ratovanja i kriznih situacija neovisno o razini na kojoj se osoba koja obnaša dužnost planera nalazi. Jednostavnije rečeno, nije dovoljno da svaka osoba koja je zadužena za vojno planiranje polazi od trenutnih iskustava nego je potrebno uzeti u obzir i povijesne okolnosti. Navedeno se bazira na dubljoj analizi opće, odnosno zajedničke povijesne okolnosti ili osobne povijesne okolnosti pojedine osobe koja je neminovno popraćena tekstualnim zapisima i ostalom stručnom literaturom. Po završetku opservacije i dubinske analize odgojne stvarnosti, stvara se prostor za selekciju razvojnih mogućnosti budućih vojnika i obrazovnih ideala koji su trenutno prisutni pri čemu je važno kontinuirano promišljati o odlukama koje će se donijeti, a koje bi bile najprikladnije za razvoj, napredak i njegovanje, primjerice, akcijskih kompetencija kod svakog pripadnika OS. Takav način promišljanja, ilustriran je na Slici 3.

Slika 3. Početna faza razmišljanja u MVPP-u (prilagođeno prema Toiskallio, 2003)



Kako se model ne bi ograničio na ovakav trivijalni prikaz, Toiskallio (2003) ipak teži kompleksnijem *shematskom* prikazu koji bi uključivao znatno veći broj faktora u okviru hermeneutičkog diskursa koji se ujedno, u ovom konkretnom slučaju, uzima kao najučinkovitije rješenje za pružanje što kvalitetnijeg vojnog obrazovanja i izobrazbe budućim dočasniciima i časnicima. Dakle, potka prvobitnog prikaza MVPP-a je složenija, jer da bi planer uopće mogao doći do konačnog zaključka i donošenja bilo kakvih odluka o razvijanju i održavanju kontinuiteta akcijskih kompetencija kod vojnih osoba, potrebna mu je *konceptija akcijskog konteksta (rata, bitke, krize itd.)*, *konceptija ljudi i konceptija učenja i rasta* (Toiskallio, 2003:62), zajedno s metodama kojima se potiču navedeni procesi što je prikazano u nastavku, odnosno na Slici 4.

Slika 4. MVPP: *hermeneutički Model vojno-pedagoškog planiranja* (prilagođeno prema Toiskallio, 2003)



Iz konkretnijeg vizualnog prikaza MVPP-a je vidljivo da nije dovoljno samo razmišljati o vještinama koje su potrebne u namjenskim zadacima, već je potrebno, na pedagoški način, promatrati i razumjeti bihevioralnu komponentu kao i prosuditi i donijeti odluku o tome kakvu akcijsku kompetenciju (socijalnu, psihičku, fizičku i/ili etičku) vojna osoba treba razvijati da bi učinkovito mogla koristiti svoja znanja, vještine i kompetencije. Vojno nastavno osoblje, a koje je istodobno moguće osloviti planerima vojnog obrazovanja i izobrazbe, obvezatni su poznavati i dubinski razumjeti kulturu, životne vrijednosti i stilove života u društvu, a napose u današnjem koje zahtijeva posebno birane pristupe i metode za njihovo učinkovito i efikasno djelovanje. Ljudi s kojima stupamo u interakciju, situacije i procesi koji nas okružuju, ne samo da nastoje inkorporirati nove i drugačije vrijednosti unutar arhaične strukture naših vrijednosnih sustava

već mijenjaju kako se osjećamo i načine na koje razmišljamo. Oni tvore naše identitete. Stoga, Toiskallio (2003) tvrdi da je, samo na osnovu usklađivanja ljudskih oblika života i koncepcija ratova i bitaka, moguće definirati konkretne ciljeve vojnog obrazovanja i izobrazbe. Ovakav pristup se svakako čini adekvatnijim budući da se u linearnom modelu planiranja poglavito crpe ciljevi koji proizlaze isključivo iz zadataka organizacije što može djelovati apstraktno jer nedostaje ljudskih čimbenik, a on je upravo ključan faktor u kontekstu hermeneutike i razumijevanja određenog fenomena. Pored toga, u središtu MVPP-a se vidno nalazi i samospoznaja, tj. opservacija i analiza vlastitih misli i emocija koje se zatim ugrađuju u i usmjeravaju vlastiti sustav vrijednosti. Kvalitativni istraživači, a posebice planeri vojnog obrazovanja, moraju kontinuirano razvijati „koncept o sebi“, odnosno imati uvid u konsolidaciju *self*-a (u vlastito „Ja“/samosvijest). Međutim, pored samospoznaje, prema Diltheyju je važno pronaći i svoje „Ja“ u tuđem „Ti“ koje nalaže da, usprkos brojnim razlikama među ljudima, *ipak postoji niz zajedničkih osobina u biološkom ustroju i temeljnim iskustvima koja omogućuju da iznesemo pretpostavke o značenju određenih situacija (...)* (König i Zedler, 2001:93). Iz navedenog proizlazi potreba za svjesnošću vlastitog ponašanja i pogleda na svijet, a da se pri tom uzmu u obzir i tuđa stajališta i obrasci ponašanja na osnovu kojih planeri vojnog obrazovanja mogu donositi daljnje odluke u svrhu unaprjeđivanja odgojne i obrazovne prakse. Na prvi pogled, bilo bi moguće tvrditi da MVPP predstavlja dualni model utemeljen na hermeneutici s jedne, te na normativnim teorijama zbog utvrđivanja vrijednosti i konkretnih odluka i pravila za budućnost, s druge strane. Međutim, takvim se stajalištem dolazi do kontradiktornosti, ako se u obzir uzme kritika koju je duhovna znanost uputila normativnim teorijama. Konkretnije, normativne teorije su s razlogom „normativne“ jer svoj fokus ne usmjeravaju na promjenjivost situacije, kao ni na sagledavanje šireg konteksta postavljanja općevažućih normi dok duhovnoznanstvena zagovara sasvim suprotno stajalište. Njihova se vizija očituje u promjenjivosti određene situacije, odnosno postavljanju normi na osnovu dubinskog razumijevanja cjelovite stvarnosti (norme koje vrijede samo za dotičnu situaciju). Prema tome, iz cjelovite opservacije i razumijevanja (hermeneutike) odgojne stvarnosti, posljedično se izvode normativne smjernice za praktično djelovanje, tj. deskripcije o ostvarivanju postavljenih ciljeva transformiraju se u naputke o tome što je, recimo, vojnom nastavnom osoblju činiti. Na taj način duhovnoznanstvena zapravo postaje ujedno i normativna disciplina. Slijedom toga, kritike spram MVPP-a mogu biti jednake onima koje se upućuju duhovnoj znanosti jer je moguće postaviti pitanje o tome koje bi bile jasne metodološke smjernice procesa samog razumijevanja kod određenog pojedinca, a koje bi ujedno mogle osigurati i objektivnost prilikom tog istog procesa? Dakle, kao glavni nedostatak duhovne

znanosti ističe se zanemarivanje metodologije „razumijevanja“ – pronalaženje svoga „Ja“ u tuđem „Ti“ (Gudjons, 1994; König i Zedler, 2001). Opisani proces hermeneutičkog postupka iz MVPP-a ne predstavlja ništa više od subjektivne interpretacije događaja i povezivanja dobro poznatih činjenica. Budući da se model ne temelji ni na objektivnom mjerenju, neminovno se u pitanje dovodi i nedostatak postupka za provjeru mjerodavnosti pojedinih normi koje se donose.

Vojna odluka nije samo matematičko računanje. Donošenje odluka zahtijeva svijest o situaciji kako bi se prepoznala bit određenog problema i kreativnu sposobnost stvaranja praktičnog rješenja. Te su sposobnosti plod iskustva, obrazovanja i inteligencije (Berry, 2006:11).

Ono što slijedi *a posteriori* normativne i duhovne teorije, odnosi se na osiguravanje prostora za osnaživanje i emancipaciju pojedinca za uspostavu pravednog društva poticanjem razvoja njegove kritičke svijesti i promicanjem dijaloške metode učenja i podučavanja, a što je moguće tek nakon implementacije elemenata iz **kritičke teorije** obrazovanja za čiju je proklamaciju također zaslužan Clausewitz. Naime, on je zagovarao osiguravanje prostora za osnaživanje i emancipaciju pojedinca za uspostavu pravednog društva koji će ujedno biti odraz jednakosti šansi i aktivnog uključivanja svih dionika u proces demokratskog odlučivanja. Dakle, u ovom se kontekstu Clausewitz više priklanja tzv. „kritičkom“ (emancipatorskom) konceptu znanosti o odgoju čiji je predmet (znanosti) odgoj kojemu je u cilju emancipirati, kako „obespravljen“¹³, pa tako i što veći broj onih koji su u ulozi tlačitelja. Separirajući se od duhovnih znanosti kao i od empirijske znanosti o odgoju, kritička teorija ukazuje na njihov nedostatak koji je dominantno vezan uz nemogućnost kritičkog obnašanja prema društveno-povijesnom razvoju odgoja (Gudjons, 1994). Štoviše, prema Gudjonsu (1994), kritička teorija predstavlja treći značajan pravac znanosti o odgoju koji se bavi pitanjima na koji način društvo i njegov cjeloviti razvoj utječu na znanstvenu spoznaju. U isto vrijeme, važno joj je dobiti i odgovor na pitanje kakvu bi ulogu trebala imati sama znanost u razvitku društva. Pored Maxa Horkheimera, Theodora W. Adorna, H. Marcusea, E. Fromma i drugih koji su doprinijeli razvoju kritičke teorije, u okviru emancipatorskog koncepta znanosti o odgoju, najznačajniji je Mollenhauer čiji se doprinos ogleda u eksplicitnom određivanju predmeta i temeljnih zadaća emancipatorske pedagogije – potrebno je emancipirati, a ne manipulirati ljudima. Shodno tome,

¹³ U literaturi je moguće naići i na pojam „pedagogija obespravljenih“ koju Paulo Freire smatra *instrumentom kritičkog otkrivanja da su i oni i njihov tlačitelj izraz dehumanizacije* (Freire, 1974:48). Takav vid pedagogije može pomoći u aktiviranju svih sudionika nekog društva da se educiraju i razviju samosvijest marginaliziranih skupina (npr. žrtve nasilja, osobe sa spektrom različitih teškoća, nacionalne manjine i sl.).

takav vid pedagogije polazi od emancipatorskog spoznajnog afiniteta koji se ocrta u pitanju (...) *kako (treba) strukturirati pedagoško područje da se unapređuje (a ne zapriječava) autonomnost i umnost odgojnih subjekata?* (Bašić, 1999:193-194). U vojnom kontekstu, govori se o oslobađanju budućih časnika i dočasnika od uvjeta koji (u pejorativnom kontekstu) indoktriniraju i ograničavaju njihov razum, a koji je usko povezan s njihovom društvenom djelatnošću (akcijskim djelovanjem). Dakle, emancipacija u pedagoškom smislu teži senzibiliziranosti, jednakosti prava, aktivnoj participaciji svih članova društva kao što proklamira i odgoj koji teži zrelosti i samoodređenju (König i Zedler, 2001). Budući da predstavnici kritičke znanosti o odgoju nisu razvili svoju univerzalnu istraživačku metodologiju, ipak su se zalagali za povezivanje postojećih: (1) povezivanje hermeneutičkog pristupa s empirijskim, te (2) težnji ka pedagoškim akcijskim istraživanjima (Vukelić, 2019). Na pitanje koja je svrha sjedinjavanja takvih koncepata, odgovor je moguće pronaći u protupitanju kako određeni nastavni programi na vojnim učilištima utječu na razvoj autonomije, samopoštovanja i senzibiliziranosti budućih časnika i dočasnika? Štoviše, posljedično je moguće postaviti i pitanje potiče li nastavno gradivo njihovu samostalnost i zrelost u promišljanju ili pak potiče li vojni nastavnik emancipaciju ili vrednuje isključivo postignuće i uspjeh? Razlozi poput navedenih, uzimajući pri tom u obzir i metodičke postupke vojnog nastavnog osoblja, upućuju na potrebitost posezanja za hermeneutikom, a pogotovo u situacijama u kojima je potrebno analizirati odluke o konkretnoj organizaciji odgojnih i obrazovnih procesa s obzirom na društveno posredovane interese kao i ovisnosti na kojima su takve odluke zasnovane (Vukelić, 2019). Pored toga, na potencijalne nedostatke hermeneutičkog pristupa i empirije, konkretno rješenje daje akcijsko istraživanje koje pomaže u otklanjanju vrijednosne neutralnosti na osnovu zauzimanja točno određenog stava. Ono može pomoći riješiti praktični problem na temelju rezultata koje su sami praktičari uočili.

Dakle, ključno je uzeti u obzir način na koji struka odgovora na pitanja *kako* i *zašto* obrazovati (Elmborg, 2006). Pored toga, potrebno je težiti i preispitivanju odgojno-obrazovnih institucija na svim razinama (uključujući i vojno učilište na području RH) u njihovom povijesnom kontekstu, demantirati postojanje neutralnog obrazovanja, kao i svjesnosti političke prirode obrazovanja. Na obrazovanje i život u demokratskom društvu, a čije je ciljeve i odluke vojno obrazovanje obvezatno ispoštovati, vojno osoblje bi također trebalo gledati s različitih stajališta te pri tom razumjeti veze između znanja i moći. Kako sadržajni dio ovoga rada ne bi izlazio van okvira postavljenog cilja, kao i dozvoljenog opsega, obrađene su sveukupno tri teorije odgoja. Navedeno, dakako, ne implicira na to da se ovaj prikaz teorijskih polazišta vojne

pedagogije ne bi mogao 'provući' i kroz dodatne teorijske pristupe. Štoviše, u svrhu daljnjih istraživanja, bilo bi zanimljivo nadograditi ponuđeni prikaz iz ovoga rada s pristupima/teorijama koje se temelje i na teoriji sustava, odnosno postukturalističkim teorijama u vojnom obrazovanju. Potreba za tematiziranjem značenja teorije sustava za analizu društvenog (vojnog) sustava, uviđa se na osnovu svojevrsne krize glede holističkih stajališta u vremenu obilježenom vladavinom postmoderne, a za koje teorija sustava može biti od značaja za istraživanje prakse vojnih organizacija, njihovih sastavnih dijelova i međusobnih odnosa unutar dijelova jednog i/ili više različitih sustava.

2.4. Temeljni konstrukti

Sukladno dosadašnjim spoznajama i na osnovu studioznije analize vojne pedagogije, uviđa se kontinuirana dominacija dva, naizgled istoznačna termina bez kojih je vojnu pedagogiju nemoguće primjenjivati. Riječ je o *vojnom obrazovanju* i *vojnoj izobrazbi* za koje Shirley (2019) jasno naglašava da predstavljaju primaran fokus vojne pedagogije pri čemu ih je moguće deklarirati i njenim glavnim konstruktima. Analogno tome, u ovom je potpoglavlju naglasak postavljen na definiranju vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe kako bi se pojmovi mogli adekvatno kontekstualizirati u daljnjim dijelovima rada. Također, posebna se pozornost pridaje isključivo koncepciji vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe na nacionalnoj razini kako bi se dobio uvid u njihov ustroj i kvalitetu profesionalnog djelovanja u radu s budućim dočasniciima i časnicima Oružanih snaga Republike Hrvatske (u daljnjem tekstu: OSRH) u suvremenim uvjetima koji su obilježeni mnogobrojnim promjenama i izazovima. Takav pristup, poglavito baziran na sadržaju strane stručne literature, preglednih radova autora A. Kozine i referentnih *policy* dokumenata na nacionalnoj razini: *Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske*, *Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske*, *Strateški pregled obrane*, *Koncept obrazovanja za potrebe OSRH 2017* te *Dugoročni plan razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske za razdoblje od 2015. do 2024. godine*, može iznijeti čvrste argumente i ponuditi odgovore na postavljeno temeljno istraživačko pitanje.

2.4.1 Vojno obrazovanje

Polazeći od kulminacije raznovrsnih trendova, promjena i izazova, autor Kozina, čak u nekoliko navrata ističe kako je *vojno obrazovanje sve podložnije događajima na globalnoj sceni* (Kozina, 2013a, 2016, 2017:191, 2018b) s čijim se stajalištem slažu i ostali autori (Toiskallio, 2004; Williams, 2008; Simons, 2009; Cross, 2011; Smiljanić i sur., 2017; Piriyeu, 2019; Soroka, Kalaur i Balendr, 2019; Makhkamov, 2020). Pored globalizacijskih trendova koji neminovno uključuju brze i kontinuirane promjene u tehnološkom, informacijskom,

infrastrukturnom, socijalnom (...) kontekstu, poveći izazov za vojno obrazovanje predstavlja zajednička kolaboracija politika nadnacionalnih saveza kao što su NATO i EU. Budući da su svi nastavni planovi i programi vojnih škola usklađeni s Bolonjskom deklaracijom, NATO-ovim smjernicama za obrazovanje i individualni trening (engl. *BI-SC Education and Individual Training Directive (E&ITD) 075-007*) te dokumentom *Compendium of the European Military Officers Basic Education*, na taj se način želi postići uravnoteženost vojnog obrazovanja u svim članicama NATO saveza kao i u EU (Kozina, 2017; Callado-Muñoz i Utrero-González, 2019). Implicitno, na obrazovanje je moguće gledati kao rezultat tog globalnog pothvata, odnosno usklađivanja i kooperacije. Obrazovanje u pedagoškom smislu predstavlja proces intencionalnog, pedagoški osmišljenog i sustavno organiziranog razvijanja kognitivnih sposobnosti kao i transfera znanja u svrhu učenja pojedinca raznovrsnim informacijama, navikama i umijeću (Jelavić, 1998, Mijatović, 2000). Ocrtavajući navedeno na primjeru vojne organizacije, vojno obrazovanje odnosi se na obrazovnu djelatnost koja je orijentirana na osposobljavanje ljudi za rat (Potkonjak i Šimleša, 1989). Istaknuta definicija je svakako reprezentativna za vrijeme kada je osmišljena i korištena, međutim, današnji ciljevi vojnog obrazovanja nalažu drugačiji svjetonazor i perspektivu gledanja na koncept obrazovanja vojnog kadra. Navedeno dodatno potvrđuje i Toiskallio (2008) koji navodi da usprkos Aristotelovoj tezi da se „dobro“ u vojnim znanostima odnosi na pobjedu u ratu, cilj suvremenog vojnog obrazovanja, kao i kod vojne pedagogije, sasvim je suprotan. U tom kontekstu, *Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske* uredila je svoje odredbe kako bi se dostigao najviši stupanj sigurnosti i zaštite stanovništva na osnovu toga što će RH sveobuhvatnim pristupom suzbijati i prevenirati bilo koji oblik radikalizma i ekstremizma uključujući obrazovanje za demokraciju, nenasilje, ljudska i manjinska prava, te da će se ujedno zalagati za proklamaciju kulture mira (NN, 73/17, 2017). Prethodni navod dodatno afirmira i Kozina (2017) koji ističe da se sustavi vojnog obrazovanja fokusiraju upravo na osiguravanje boljeg života kao i neometanog demokratskog razvoja društva temeljem osiguravanja mira i sigurnosti na određenom prostoru. Govoreći o demokraciji, vojno obrazovanje obvezatno je ispoštovati ciljeve i odluke demokratskog društva, a posebice ako se vodimo činjenicom da je vojska krucijalan organ neke države zadužen za osiguravanje mira i sigurnosti na svim razinama. Slijedom toga, Kozina (2017) predlaže suvremeniji pogled kao i specifičnije određenje vojnog obrazovanja, a koje ističe da je riječ o sustavnoj provedbi osmišljenog i organiziranog poučavanja vojnih osoba, modificirajući pri tom njihovo znanje i vještine, sposobnosti, sustav vrijednosti (npr. moralno prosuđivanje, samostalnost, odgovornost, analitičnost...) te razvijajući njihove kompetencije na osnovu kojih mogu donositi adekvatne odluke u različitim

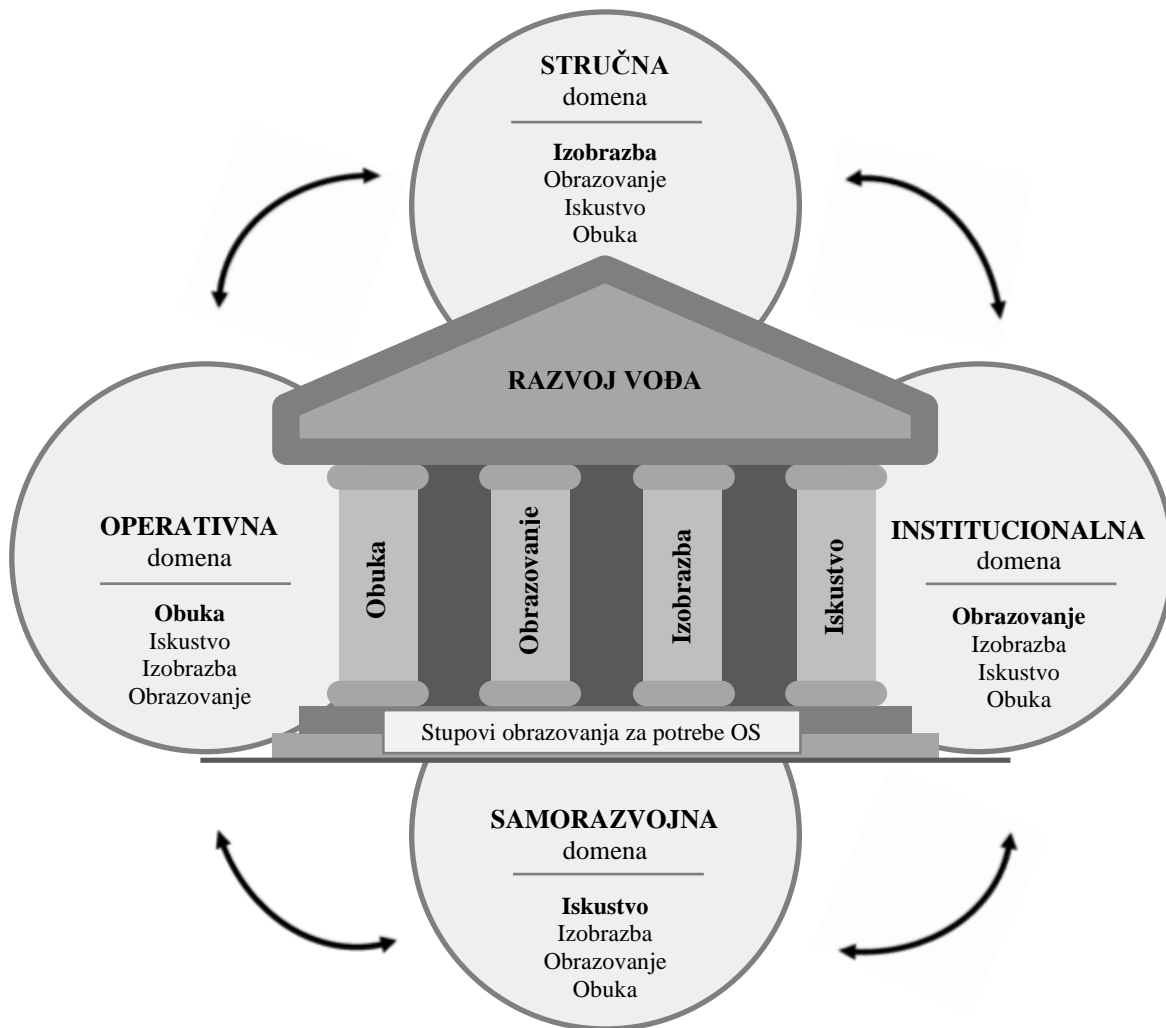
nepredvidivim situacijama. Drugim riječima, vidljivo je kako se suvremenim vojnim obrazovanjem dočasnicima i časnicima omogućuje stjecanje širokog dijapazona znanja, vještina i kompetencija koje su im potrebne za izvršavanje određenog zadatka. Ukoliko će vojno obrazovni sustav svoje napore ulagati u koncipiranje i pružanje što sveobuhvatnijeg obrazovanja svojim polaznicima, utoliko će isti biti osposobljeni za *razumijevanje misija, ciljeva, tradicija i ideja vojne organizacije, kao i društva u kojem žive i rade* (Kozina, 2018b:126).

Nakon prikaza različitih pristupa definiranju prvog konstrukta vojne pedagogije, valja istaknuti dva osnovna tipa vojnog obrazovanja u RH. U tom smislu, navodi se sljedeće (Kozina, 2014):

- I. Opće vojno obrazovanje** – uključuje sva potrebna znanja, vještine i kompetencije nužne za svakog pripadnika OSRH;
- II. Specijalističko vojno obrazovanje** – predstavlja užu oblik obrazovanja koje je potrebno isključivo vojnim osobama koje rade na kompleksnim sustavima i/ili u specifičnim uvjetima.

Nastavno na prethodne informacije, prilagođenim pamfletom iz 2013. godine pod nazivom *Army Leader Development Program*, moguće je prikazati model razvoja vojnih vođa na primjeru OSRH, a koji istodobno prikazuje dodatne elemente koji se pojavljuju uz samo vojno obrazovanje. Drugim riječima, model je sastavljen od četiri temeljna stupa – *obuke, obrazovanja, izobrazbe i iskustva* koji su kategorizirani u točno definirane domene. U svakoj od ukupno četiri kategorije (institucionalna, operativna, stručna i samorazvojna), poseban se naglasak postavlja na onaj segment (na jednog od četiri temeljna elementa/stupa) koji čini esenciju dotične domene koja se uzme u razmatranje. U svrhu konstruiranja jasnije predodžbe, a samim time i osiguravanja boljeg razumijevanja toga o čemu je prethodno bila riječ, nudi se ilustrativni prikaz (vidi Sliku 5.) koji će se u nastavku dodatno elaborirati i pokrijepiti vlastitim promišljanjima.

Slika 5. Model profesionalnog razvoja vojnih vođa u OSRH-u
(Kozina, 2018a; prilagođeno prema publikaciji Army Leader Development Program, 2013)



Na osnovu vizualnog prikaza, odmah se uviđa kako vojno obrazovanje pripada formalnom školovanju, samim time što je kategorizirano u **institucionalnu domenu**, a koje se realizira na sveučilištima, učilištima i u vojnim školama. Također, vidljiv je i primaran fokus te iste domene, a koji je usmjeren na sam proces obrazovanja koji integrira stečeno iskustvo kao što je to slučaj i u civilnim formalnim oblicima školovanja (državnim školama na primarnoj i sekundarnoj razini te na fakultetima). Ono što ju razlikuje od obrazovanja studenata na civilnim visokoškolskim ustanovama, odnosi se na to da svoje obrazovanje kompenzira s različitim oblicima ciljane obuke i izobrazbe (Kozina, 2018a), a što je moguće i realizira se isključivo u vojnim školama. Institucionalnu domenu slijedno prati **stručna domena** koja dominantno provodi vojnu izobrazbu razvijajući pri tom vojna znanja i vještine potrebne za profesionalni i osobni razvoj svakog vojnika koji se neminovno nadopunjuju obrazovanjem, dosadašnjim

iskustvom kao i naučenim obučnim postupcima i radnjama. **Operativna domena** vidno zahtijeva praktične vještine, budući da na prvo mjesto postavlja obuku s kojom se pripadnici OSRH osposobljavaju za *provedbu namjenskih zadaća* (npr. kretanje po bojišnici, rukovanje oružjem i/ili visokospecijaliziranom tehnologijom) (Kozina, 2018a:50). Ono što se u ovoj domeni smatra od iznimnog značaja odnosi se na pravilnu prosudbu pojedinaca od njihovih nadređenih (prvo i drugooocjenjivača), a koji moraju biti sposobni prepoznati potencijal, izazove, slabosti i razvojne potrebe OSRH-a (Smiljanić i sur., 2017). Dakle, osnovne odrednice ove domene su: ocjenjivanje/vrednovanje, postavljanje na dužnost i funkcionalna izobrazba pripadnika OSRH. U konačnici, **samorazvojna domena**, ne samo da predstavlja najviši stupanj obrazovanja za potrebe OSRH, već je izrazito važna i za pedagošku znanost, a napose za njen položaj i dignitet u društvu. U ovoj se domeni nastoji maksimizirati kvaliteta vojnih vođa, smanjiti sve slabosti i dostići individualni cilj razvoja budućih vođa koji primarno teži konceptu cjeloživotnog obrazovanja (Smiljanić i sur., 2017). Kako bi se navedeno uopće realiziralo, pripadnike OSRH potrebno je postaviti u ulogu da samostalno uspostavljaju nadzor i upravljaju procesom učenja te upoznati ih s cjeloživotnim učenjem na osnovu kojeg mogu biti posvećeni održavanju kontinuiteta svoga znanja i sposobnosti. Stoga je ključno stimulirati volju, odnosno intrinzičnu motivaciju za aktivno učenje i iskustvo u učenju (Kozina, 2018a). U ovom se kontekstu stvara prostor za promišljanje glede integracije i koncepta *refleksivnosti* koji bi se mogao sjediniti sa stečenim iskustvom pripadnika OSRH. Drugim riječima, samorazvojna domena može se shvatiti izvrsnim 'poligonom' za realizaciju analize vlastitog rada kao predavača, rada onoga koji uči kao i davanje osvrta na stupanj uključenosti svih sudionika u proces učenja – *Kakvi su učinci onoga što poučavamo na studente?; Kakav je interes studenata za profesionalni rad?; Gdje određeni pojedinac može dobiti svoj univerzalni prostor kako bi iskazao/la svoje misli, želje i osjećaje?* i sl..

Po uzoru na sve navedeno, kako se modeli transformacije vojno obrazovnih sustava provode diljem zemalja članica NATO saveza i EU-e, jednako se odnosi i na RH koja je pokrenula cjelovitu transformaciju obrazovanja za potrebe OSRH zajedno s osmišljenom misijom, vizijom i konkretnim ciljevima. Ono što je u *Konceptu obrazovanja za potrebe OSRH 2017* eksplicite određeno, odnosi se na namjeru vojnog učilišta da se prikloni sveučilišnom konceptu kako bi se stvorio prostor za sinergiju akademskog znanja, vještina i sposobnosti s vojnim. Transformativni model u tom smislu, između osiguravanja financijskih i materijalnih resursa, jasno ističe potrebu za razvojem vlastitog nastavnog i znanstveno-nastavnog kadra (iz OSRH-a), koje je kapacitirano i dovoljno kompetentno kako bi provodili **odgojnu dimenziju**

obrazovanja (Smiljanić i sur., 2017). Navedena je teza povezana i s mišljenjem određenih stranih autora (Danchenko i Vydrin, 1973; Moskos, 2000; Caforio, 2007; Toiskallio, 2008; Simons, 2009; Hude, 2010; Juhary, 2015) koji čvrsto stoje iza stava da je, specifičnim organizacijama poput vojske, potrebna „kognitivna revolucija“ zajedno s cjelovitom odgojnom i (multi-) i (inter-)kulturalnom transformacijom budućih vojnika. Vizija OSRH-a prati glavne postavke nekih od teorijskih polazišta vojne pedagogije spomenutih u ranijim dijelovima rada, samim time što uključuje obrazovanje koje *osigurava cjelovito stjecanje stručnih znanja i sposobnosti, etike, vrijednosti i osjećaja jedinstva svojstvenog profesiji* (Libel, 2017; prema Smiljanić i sur., 2017:10). Može se tvrditi da su odrednice vojne pedagogije kao takve jasno vidljive u sustavu vojnog obrazovanja za potrebe OSRH, s obzirom na utvrđenu činjenicu kako se etika shvaća jednim od najosnovnijih ciljeva i zadataka koju je primorana ispoštovati. S druge strane, etika, promicanje „dobrog života“ i holistički pristup ljudima generalno, svakako se svrstavaju u domenu pedagojske znanosti pri čemu neminovno doprinose senzibilizaciji ljudi na različitosti, (samo-)regulaciji vlastitih emocija, postizanju viših razina empatije kao i unapređivanju moralnog prosuđivanja. Pored vizije, u misiji OSRH-a je naznačen koncept aktivnog učenja i kontinuiranog usavršavanja, budući da se obrazovanjem pripadnika OSRH nastoje unaprijediti postojeća i razviti nova znanja i vještine, kao i stupanj odgovornosti i samostalnosti u okviru profesionalnog djelovanja. Uz to, poseban se naglasak postavlja i na pripremu vojnog osoblja na adekvatno reagiranje i donošenje pravilnih odluka u kompleksnim i nepredvidivim situacijama. Stoga, ciljevi OSRH-a nisu usmjereni isključivo na mogućnost stjecanja tehničkih sposobnosti, već se priklanjaju aktivnom poticanju agilnosti u procesu učenja, sklonosti cjeloživotnom učenju, posjedovanju šireg spektra ekspertiza, prepoznavanju i primjeni naprednih tehnologija te sposobnosti stvaranja novih ideja i konceptualizacije što vojnom osoblju omogućuje slobodu u izražavanju svojih vlastitih vizija i ideja glede određenog zadatka.

2.4.2 Vojna izobrazba

Kako se vojna izobrazba ne bi smatrala sinonimom vojnog obrazovanja, distinkciju između dva navedena termina je najbolje opisao Smiljanić i sur. (2017) koji navodi da je vojno obrazovanje širi pojam od vojne izobrazbe. U pedagoškom kontekstu, Pastuović (1999) također smatra da je obrazovanje krovni pojam dok je izobrazba specifična djelatnost. Točnije, izobrazba predstavlja poseban oblik obrazovanja *suženog na specifična, unaprijed određena i neposredno primjenjiva znanja i motorne vještine uže transferne vrijednosti* (Pastuović, 1999:45) s čime se slaže i autor Mijatović (2000) nadodajući da se izobrazba, kao uža stručnost,

izvodi u posebnom sustavu institucija čiji je cilj osposobiti i/ili prekvalificirati nezaposlene pojedince za zanimanja koja su tražena na tržištu rada. U stručnoj stranoj literaturi koristi se pojam *military training*, definirajući ga također kao užu specijalizaciju pojedinaca iz različitog spektra zanimanja koji uključuje, primjerice: voditelje službenih vojnih pasa, vojne inženjere, vozače tenkova, pilote borbenih aviona, programere i mnoge druge (Fletcher i Chatelier, 2000). Stoga, dok se za vojno obrazovanje može tvrditi da vojno osoblje priprema na širi spektar izazova (npr. promjene u radu na suvremenoj tehnologiji i sofisticiranim sustavima), vojna izobrazba predstavlja užu specijalizaciju, ali i trajan proces pod egidom vojnog obrazovanja, a s kojom vojne osobe stječu profesionalne navike i umijeće za određenu svrhu (npr. obnašanje određene dužnosti i/ili pohađanje određenih tečajeva – vojno ronjenje). Pored navedenog, kako se ne bi javila dodatna konfuzija glede uporabe pojma „vojne izobrazbe“ s preostalim elementima karakterističnim za vojne organizacije, u *Zakonu o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske* jasno su diferencirani sljedeći termini (NN, 73/13, 75/15, 50/16, 30/18 i 125/19, 2019):

- I. *Vojno školovanje* – predstavlja vremenski ograničen planski proces stjecanja teorijskog znanja zajedno s vještinama, a koji se odvija u školama i drugim obrazovnim institucijama u svrhu osposobljavanja polaznika za obnašanje odgovarajućih dužnosti u OSRH;
- II. *Vojna izobrazba* – kao što je već i ranije navedeno, riječ je o trajnom procesu usmjerenom na uža odnosno specifična znanja, vještine i sposobnosti vojne osobe tijekom njenog školovanja, obuke i drugih oblika usavršavanja i osposobljavanja. Ona ujedno predstavlja i sastavni dio profesionalnog razvoja vojnog osoblja, a provodi se na Hrvatskom vojnom učilištu, u središtima za obuku Oružanih snaga kao i u vojnim i civilnim institucijama u RH;
- III. *Vojna obuka* – odnosi se na organiziran oblik aktivnosti kojim se pripadnici OSRH osposobljavaju za provedbu namjenskih zadataka i zadaća.

Pored isticanja razlike između ključnih elemenata sustava vojnog školovanja, potrebno je odgovoriti i na pitanje *koje vrste školovanja* uopće postoje u RH. Iz članka 4. *Pravilnika o izobrazbi*, u hrvatskim vojnim školama moguće je provoditi sljedeće oblike vojne izobrazbe (NN, 94/15, 2015):

- slijedno-rastuće dočasničke i časničke izobrazbe na Hrvatskom vojnom učilištu;

- funkcionalne izobrazbe koje se provode u okviru ustrojstvenih jedinica Oružanih snaga i u civilnim obrazovnim ustanovama i znanstvenim organizacijama u Republici Hrvatskoj;
- učenje stranih jezika u vojnim i civilnim obrazovnim institucijama;
- međunarodna vojna izobrazba;
- stručna osposobljavanja i usavršavanja koja se provode u civilnim obrazovnim ustanovama i znanstvenim organizacijama u Republici Hrvatskoj.

Povezano s ranijim dijelovima rada, uviđa se da vojna izobrazba, kao što je bio primjer i kod vojnog obrazovanja, prepoznaje dva osnovna tipa koja se provode samo u vojnim školama i to kao *sljedno rastuća* i *specijalistička* izobrazba (Kozina, 2018b). Slijedno rastuća osposobljava pojedinca za izvršavanje zadaće višeg stupnja odgovornosti te istovremeno osigurava stjecanje optimalne razine znanja za konkretnu višu dužnost. Za razliku od prethodne, specijalistička vojna izobrazba osigurava stjecanje potrebnih znanja i vještina za obnašanje dužnosti određene vojno stručne specijalnosti (NN, 73/13, 75/15, 50/16, 30/18 i 125/19, 2019). Ono što je ključno za istaknuti, nevezano samo uz vojnu izobrazbu nego i u kontekstu vojnog obrazovanja jest da su obvezatni voditi se ishodima učenja kako bi mogli dostići svoj propisani cilj – razviti vojno osoblje, a napose vođe za **taktičku**, **operativnu** i **stratešku** razinu te tehničke eksperte za izvršenje zadaća u suvremenim operativnim okružjima (Smiljanić i sur., 2017). Razlog tome zašto su navedene razine važne u kontekstu vojne pedagogije, očituju se u samim ishodima učenja sukladno kojima možemo uvidjeti što budući kadet, časnik i/ili dočasnik može učiniti nakon tijeka poučavanja i učenja. U tom kontekstu, taktička i operativna razina od budućih vođa zahtijeva posjedovanje širokog spektra znanja, intelektualni potencijal i kreativnost. Dakle, na ovoj se razini nastoji izgraditi dinamičan, fleksibilan, dosljedan, otvoren, ali promišljen profil vojnog vođe koji će imati izraženu brigu za ljude koja istodobno neće naštetiti usmjerenosti na dobiveni zadatak. Prema Smiljaniću i sur. (2017), navedene su osobine ključne za djelovanje u složenim, opasnim, emocionalno i intelektualno zahtjevnim situacijama kao što su oružani sukobi i krize u društvu (izbjeglištva, tehnološke katastrofe, migracije i sl.) kao i u uvjetima kada nema egzaktnih niti potpunih informacija za analitičko i racionalno donošenje konkretnih odluka. Budući da je dokazano kako si vojna kultura nikako ne može dopustiti pojavnost praznina u znanju te da se adekvatne odluke, sukladno tome, moraju donositi bez cjelovitih informacija, izgradnjom ovakvog profila zapovjednika omogućuje se potpuno iskorištavanje svih raspoloživih resursa i potencijala koje on sam posjeduje (stručnost, iskustvo, znanje, kreativnost, analitičnost i dr.). Ono što se u ovom

kontekstu posebno ističe jest „intuitivno odlučivanje“ budućih vođa (Filjak, 2016; prema Smiljanić i sur., 2017) što korespondira i s hermeneutikom za koju je također poznato da se, uz interpretaciju, vodi intuicijom. Čak je i sam Clausewitz intuiciju smatrao prioritetom kod svakog pojedinca koji namjerava biti pripadnik OS, jer mu ista omogućava trenutno prepoznavanje istine, odnosno postizanje visoke razine svijesti koju bi um obično propustio ili bi je opazio tek nakon duže opservacije i kontemplacije (Howard, Paret i Brodie, 1989). Iako nam intuitivno reagiranje u potencijalno rizičnim situacijama može biti od koristi zbog brzog donošenja odluka i djelovanja, ista nam ipak (partikularno) zanemaruje kompetencije. Osim toga, sama intuicija uvelike ovisi o prethodno proživljenim iskustvima, vlastitim uvjerenjima i stavovima, jednako kao i o kognitivnim predispozicijama pojedinca u smislu, recimo, zaključivanja i/ili povezivanja uzroka i posljedica. Veći je naglasak potrebno postaviti na implicitna znanja koja se posredno mogu razvijati, a na čijem je tragu također bio Clausewitz, navodeći da je potrebno razviti određeni „takt“ u kontekstu vojnog vođenja i upravljanja. Ovakva se ideja može dodatno potkrijepiti primjerom „pedagoškog takta“ za čiji se razvoj zalagao Herbart (Palekčić, 2010), a kojega je nemoguće razviti ako pojedinac prethodno ne posjeduje pedagoške kompetencije. Naposljetku, strateška razina je predodređena dubinskom razumijevanju kao i spoznavanju drugih dimenzija državne moći s kojima vođe mogu koordinirano djelovati u svrhu postizanja strateških vojnih ciljeva, ali istodobno i razvoju i održavanju obrambene funkcije svoje nacije. Stoga, u kontekstu OSRH-a, vojni vođe na toj razini moraju biti sposobni sagledati i razumjeti širi kontekst dinamike, zajedno sa svim potrebama transformacije kako bi bili sposobni kreirati i operacionalizirati svoje vizije daljnjeg razvoja obrambenih sposobnosti (Smiljanić i sur., 2017).

Pored osnovnih oblika vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe, zajedno s njihovim individualnim specifičnostima i obilježjima, segment koji dodatno diferencira vojno obrazovni sustav od civilnog, uključuje i pridržavanje propisanih **načela** koja se shvaćaju kao postulati, odnosno temelj iz kojeg sve potječe, sve što jest. Ona su ujedno polazna točka, početak, princip (...) (Anić i sur., 2003) prema kojima je vojno obrazovni sustav ustrojen i sukladno kojima isti dalje profesionalno djeluje. Kozina dodatno konkretizira, smatrajući da je riječ o povijesno potvrđenim radnjama *koje je potrebno poduzeti da bi se došlo do uspjeha, a nadograđena su specifičnim pristupima traženja rješenja* (Kozina, 2018a:36). Pri tom se ističe obveza svakog pripadnika OS u smjeru poznavanja i usvajanja svih „povijesno potvrđenih radnji“ kako bi se mogao akomodirati na uvjete i načine rada, ne samo u nastavi nego i na terenu. Iako Corum (2012) i Kozina (2016) navode da je riječ o načelima vojnog obrazovanja, odlučilo se da će se

ista teorijski obraditi tek u ovome dijelu rada – nakon što se detaljnije izuče temeljni elementi vojnog školovanja, a istodobno i vojne pedagogije. Shodno tome, može se tvrditi da sva načela koja su svojstvena vojnom obrazovanju, neminovno vrijede i za vojnu izobrazbu za koju se pokazalo da se nalazi pod njegovim okriljem, kao i vojna obuka. Stoga, da bi se vojno obrazovanje, zajedno s vojnom izobrazbom i obukom, dovelo do željenog uspjeha, predlaže se sveukupno šest općeprihvaćenih načela koja slijede u nastavku.

Kvalitetna organizacija vojnog obrazovanja moguća je jedino ako se posjeduje sveobuhvatna vizija vojne izobrazbe i obuke. Drugim riječima, obrambeni sustavi primorani su osmisliti, organizirati i osigurati svojem osoblju niz tečajeva kako bi se vojnici mogli kontinuirano osposobljavati – od tečajeva za kadete pa sve do tečajeva za časnike. Drugo, potrebno je shvatiti da je za kvalitetnu vojnu izobrazbu potreban i dostatan obim vremena pri čemu se naglašava da se izobrazba ne smije svesti na provedbu kratkoročnih tečajeva. Štoviše, Corum (2012) ističe kako je potrebna, najmanje jedna godina kako bi se uvidjelo u kolikoj mjeri kadet, časnik i/ili dočasnik ovladava samom teorijom i vojnom doktrinom, a pored čega se (s vremenskim odmakom) u obzir uzimaju i njegove vještine i kompetencije. Treće načelo nalaže da je potrebno stvoriti sinergiju između istraživanja i obrazovanja u svrhu razvijanja i jačanja znanja, vještina i kompetencija vojne osobe. U tom se kontekstu jasno daje do znanja kako istraživanje i obrazovanje nisu nekompatibilni, već dapače, ta se dva procesa međusobno nadopunjuju i jačaju. Govoreći o obrazovanju, nikako se ne smije izostaviti civilno obrazovanje, a napose radi spoznaje da moderne OS sve učestalije stupaju u kooperaciju s civilima koji ujedno mogu biti stručnjaci u različitim područjima – logistika, obrazovanje, medicina, kreatori obrambenih politika, administrativna podrška i sl. Peto načelo zapravo prati četvrto jer se priklanja stavu da kvalitetna vojna izobrazba zahtijeva blisku suradnju s civilnim institucijama što zapravo potvrđuje transformativni model OSRH-a čije se vojno učilište namjerava prikloniti sveučilišnom konceptu kako bi se stvorio prostor za povezivanje akademskog znanja, vještina i sposobnosti s vojnim. U konačnici, šesto načelo navodi nužnost postavljanja visokih standarda od samog početka stupanja u vojno obrazovni sustav. Točnije, ako su standardi kontinuirano visoki, ne samo da će i izobrazba biti kvalitetnija, već će se studente (vojnike) moći podučavati na osnovu složenijih zadataka koji će im neminovno osigurati i prijelaz na višu razinu izobrazbe u kratkom vremenskom intervalu.

Budući da se govori o obrazovanju (i izobrazbi) koje je specifično prema populaciji kojoj je namijenjeno, valja nadodati kako je vojno nastavno osoblje obvezatno usvojiti i voditi se načelima obrazovanja odraslih. U tom kontekstu sama načela donosi Agencija za strukovno

obrazovanje i obrazovanje odraslih (u daljnjem tekstu: ASOO). Moguće ih je pronaći u publikaciji *Kako uspješno poučavati odrasle*, a koja predstavlja sveukupno 10 ključnih načela (ASOO, 2012:4-5):

1. **Motivacija** – odrasli su motivirani učiti ako postoji razlog, svrha ili cilj zbog kojeg sudjeluju u obrazovnom procesu;
2. **Kontrola** – odrasli imaju potrebu za kontrolom svoga života. Oni su samousmjereni i preuzimaju odgovornost za vlastito učenje;
3. **Iskustvo** – odrasli, svjesno ili podsvjesno, povezuju novo učenje s onime što već znaju, što su spoznali, bilo životnim iskustvom ili putem obrazovanja;
4. **Različitost** – odrasli se međusobno razlikuju po životnom iskustvu i godinama što istovremeno može oplemeniti procese obrazovanja upotrebom dijaloga i grupnih diskusija ili projekata s ciljem razmjene iskustava;
5. **Godine** – brzina i sposobnost učenja smanjuje se s godinama, ali dubina se razumijevanja/učenja povećava;
6. **Cilj** – odrasli se obrazuju s ciljem i žele primijeniti naučeno što je moguće prije s posebnim naglaskom na to da im se informacije predstave organizirano i sistematizirano, s ključnim elementima koji su jasno vidljivi;
7. **Relevantnost** – odrasli žele znati zašto nešto uče što znači da sadržaji poučavanja moraju biti relevantni potrebama onih koji sudjeluju u edukaciji;
8. **Navike** – odrasli često imaju oblikovane navike, koje mogu biti u kontradikciji od onih koje se žele postići u procesu učenja;
9. **Promjene** – dok neke odrasle promjena motivira, drugi joj se odupiru pri čemu je važno da nastavnik bude strpljiv i objasni svaku dvojbu i/ili nejasnoću koja se pojavi u procesu poučavanja;
10. **Poštovanje** – odrasli očekuju i zahtijevaju poštovanje, a što im se može omogućiti na osnovu uvažavanja njihovih ideja, vizija, mišljenja i stavova.

ASOO također navodi da je, za razliku od pedagoškog pristupa koji nastavnika postavlja u aktivnu i dominantniju ulogu, andragoški usmjeren na postavljanje nastavnika u pasivniju ulogu, odnosno ulogu facilitatora dok su studenti aktivni istraživači i stvaratelji vlastitog znanja (ASOO, 2012). Kada bi se vodili ovakvom idejom, onda bi ovaj rad obrađivao temu vojne andragogije, međutim, budući da pedagogija također razvija suvremene strateške metode i pristupe nastavi s ciljem poticanja aktivnog učenja, ipak se obrađuje područje vojne pedagogije. Samo neki od primjera pristupa koji potiču modele aktivnog učenja, uključuju koncept

poučavanje usmjereno na studenta (u daljnjem tekstu: PUNS) koji pripada konstruktivističkom modelu učenja, zajedno s integrativnim, iskustvenim i suradničkim učenjem (Buljubašić – Kuzmanović, 2007; Gazibara, 2013; ESU, 2015; Zakaria, 2017).

Stoga, na pitanje ima li vojna organizacija, zajedno sa svojim vojnim kolektivnom koristi od vojne pedagogije u kontekstu vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe te usvajanja njihovih temeljnih načela, odgovor je jednostavan – ima. Uviđa se da vojna pedagogija može pomoći u usmjeravanju i poticanju budućih časnika i dočasnika glede usvajanja i čvrstog držanja načela vojne izobrazbe na osnovu uporabe postavki normativnih pristupa kojima je u cilju usmjeravati praktičnu (odgojno-obrazovnu) djelatnost. Takvo se usmjeravanje u normativnoj pedagogiji također odvija putem odgojno-obrazovnih načela čija je svrha osigurati uspješno djelovanje u svim uvjetima (Lenzen, 2002). Razvijanje i njegovanje akcijskih kompetencija kod svake vojne osobe, također doprinosi kontekstualiziranom promišljanju, a koje se istovremeno može eksternalizirati u obliku različitih obrazaca ponašanja. Dakle, vojne osobe je moguće osposobiti da se usredotoče i na ono što same mogu učiniti, a da je pri tom društveno i moralno prihvatljivo. Analogno tome, koristeći se hermeneutikom, ali i postavkama samorazvojne domene vojnog obrazovanja, budućim dočasnicima i časnicima je moguće predočiti načela iz različitih perspektiva kako bi ih, uz bezuvjetno pridržavanje, mogli i dubinski razumjeti. Jednako je stajališta i autor Kozina (2018a) koji u nastavku nadodaje da se načela gotovo nikada ne primjenjuju na jednak način, jer svaka situacija zahtijeva naglasak na nekom specifičnom načelu. Posljedično, može se zagovarati da se, isključivo vojnom pedagogijom, tada može ukazati i podučiti vojno osoblje koje je načelo najprikladnije u konkretnoj situaciji, a posebice u trenucima neizvjesnosti. Pored toga, vojna pedagogija ima i dovoljno prostora za stimuliranje stupnja budnosti svakog vojnika kao i njegove intrinzične motivacije. U pedagoškom i andragoškom diskursu, motivacija je shvaćena kao najključniji čimbenik uspješnog nastavnog procesa, upravo iz tog razloga jer su intrinzično motivirani polaznici daleko brži u usvajanju nastavnog sadržaja kojeg ujedno bolje povezuju i primjenjuju u praksi pri čemu se u konačnici osigurava i veća trajnost tako usvojenih znanja i vještina (ASOO, 2012).

2.5. Izazovi vojne pedagogije

Često se puta kroz rad spominjala cjelovita transformacija vojno obrazovnih sustava različitih zemalja, a što svakako uključuje i vojno obrazovni sustav RH. Naime, sama upitnost vezana uz planiranje, rad i/ili ustroj nekog poduzeća (industrijskog, poljoprivrednog, ugostiteljskog i dr.), ponukana je pitanjem o tome prilagođava li se to isto poduzeće dovoljno

brzo i/ili daje li ono konkretne odgovore na potrebe suvremenog dinamičnog, umreženog i sve izazovnijeg tržišta. Ono što Smiljanić i sur. (2017) naglašavaju jest da se, jedno od najvažnijih obilježja suvremenog sigurnosnog okružja, zapravo očituje u njegovoj kompleksnosti koja nastaje na osnovu cirkulacije različitih izazova iz okoline. Samim time što su izazovi mnogobrojni, različiti i sve učestaliji, oni nesumnjivo mijenjaju postojeću paradigmu poslovanja i djelovanja određene organizacije. Na taj način, i budući da je vojna organizacija također na udaru mnogih promjena i izazova, ista je primorana poduzeti korjenite promjene u svom načinu dosadašnjeg rada i funkcioniranja, a pri čemu joj može pomoći i vojna pedagogija. Naime, s obzirom na spoznaju da postoji širok spektar izazova, ovaj će se dio ograničiti isključivo na najučestalije i na one za koje je ujedno moguće afirmirati da vojna pedagogija može imati potencijalno rješenje u svrhu njihovog minimiziranja ili potpunog anuliranja. Stoga, obrazovanje i izobrazba za potrebe OSRH, suočava se sa sljedećim izazovima:

a) Transformacija Hrvatskog vojnog učilišta u jedinstvenu visokoobrazovnu i znanstveno- istraživačku vojnu ustanovu

Iako je vojska prepoznata kao vrlo delikatna, ali ujedno izuzetno organizirana i osposobljena institucija, pod pritiskom različitih nepredvidivih situacija i izazova, rapidnog znanstveno-tehnološkog razvoja i kontinuiranog uvođenja noviteta u području obrazovanja, ipak uviđa potrebu za sveobuhvatnom transformacijom modela vojnog obrazovanja i izobrazbe što dodatno potvrđuju i neki od domicilnih autora (Kozina, 2013a; Smiljanić, 2017; Čurčija, i Matika, 2018). Po uzoru na navedeno, Vlada RH je u srpnju 2013. godine, donijela *Odluku o pokretanju postupka za ustrojavanje posebnih studijskih programa za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske* kojom se pokreće postupak ustrojavanja i akreditiranja posebnih studijskih programa za potrebe OSRH u okviru Sveučilišta u Zagrebu (NN 91/13, 2013). Dakle, glavni razlog transformacije hrvatskog vojno obrazovnog sustava je akreditacija programa profesionalnog vojnog obrazovanja koji, prema autorima Čurčija i Matika (2018), uključuju progresivno i sekvencijalno obrazovanje jednako kao i mogućnost suverenog pokretanja i realiziranja različitih razina vojnih studijskih programa. U tom im kontekstu najveći izazov predstavlja vrijeme, budući da je riječ o dugotrajnom procesu koji ujedno zahtijeva dobru strategiju glede osiguravanja svih potrebnih resursa kao i za stvaranje uvjeta za ostvarenje pothvata ove vrste. Još jedan od izazova u ovom kontekstu predstavlja i integracija Hrvatskog vojnog učilišta (u daljnjem tekstu: HVU) „Dr. Franjo Tuđman“, kao pružatelja visokog vojnog obrazovanja i znanstvenih istraživanja, u Europski prostor visokog obrazovanja (EHEA)

(Callado-Muñoz i Utrero-González, 2019) pri čemu je izazovno uskladiti programe sa sustavom visokog obrazovanja kako Hrvatske, tako i Europe (Paile, 2016).

b) Rapidan tehnološki razvoj

Odmah nakon transformacije vojno obrazovnih sustava, a koji predstavlja potencijalno veći izazov, slijedi čovjekova fascinacija strojem i umjetnom inteligencijom, a koja je proizašla kao posljedica industrijske revolucije (Kovačić, 2019). Rapidni napredak u području informacijsko-komunikacijske tehnologije (u daljnjem tekstu: IKT), značajno transformira prirodu suvremenog ratovanja, a što nas istodobno dovodi do promišljanja o tome kako planirati i rješavati sofisticirane probleme, kojim se strategijama voditi i koja sredstva koristiti. Pored toga što se OSRH nastoji opremiti što suvremenijim naoružanjem i visokospecijalizirajućom tehnologijom, a koji neminovno mijenjaju znanje, vještine i sposobnosti svake vojne osobe, daleko veću prijetnju čine noviji doprinosi znanosti¹⁴ koji su se usredotočili na umjetnu inteligenciju. Dakle, pored izazova vezanih uz opremanje OSRH-a, primjerice, samohodnim haubicama PzH2000 kalibra 155 mm njemačke proizvodnje i/ili novim helikopterima američke proizvodnje (Kozina, 2018a), veća se pozornost treba usmjeriti na tzv. „robote ubojice“, *hakere*¹⁵ koji pristupaju milijunima dokumenata (uključujući i osjetljive obrambene tajne), bespilotne letjelice (engl. *drone*) i ostalu sličnu tehnologiju koja potencijalno može dovesti do kraja čovječanstva (Ražem, 2016). Umjetna inteligencija, a napose humanoidni roboti¹⁶ koje se u budućnosti sve više namjerava slati u oružane sukobe, rezistentni su na umor, nedostatak hrane i vode kao i na ekstremne vremenske uvjete. Međutim, njihovu pravilnu funkcionalnost mogu opstruirati *hakerski* napadi koji naposljetku mogu rezultirati nezamislivim katastrofama. Shodno tome, vojno obrazovanje je primorano dati što efikasnije i konkretnije odgovore glede promjena ovog tipa kao i za planiranje školovanja i nastavnog procesa budućih časnika i dočasnika koji su također obvezatni akomodirati se na novonastale promjene i donositi što učinkovitije odluke na postavljene izazove. Vojna pedagogija u ovom kontekstu, najmanje čemu može doprinijeti vezano je uz unaprjeđivanje znanja i kompetencija vojnog nastavnog

¹⁴ Većinom je riječ o nanotehnologiji, biotehnologiji, informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji, primijenjenoj znanosti o spoznaji, robotici i *humteh*-u (projektiranje i inženjerstvo čovjeka kao temeljnu novu tehnologiju) (Ražem, 2016).

¹⁵ Iako starije značenje ove riječi označava osobu koja posjeduje širok dijapazon znanja o tehnologiji, programima i različitim programskim alatima, danas je taj isti naziv dobio pejorativno značenje. Konkretnije rečeno, *hackeri* se mogu apostrofirati kao „računalni kriminalci“ koji često puta imaju tendenciju ilegalno upasti u računala drugih ljudi i/ili organizacija (npr. napad na tvrtku *Colonial Pipeline* koja je vlasnik najvećeg naftovoda u SAD-u) ili ih oštetiti koristeći maliciozni *software* i druge tehnike.

¹⁶ Atlas je samo jedan primjer u nizu osmišljenih i izrađenih robota koji se koriste u različite vojne svrhe. Danas se mnogi obrambeni sustavi koriste, primjerice, TALO-nom koji je razvijen sa svrhom zaštite vojnih jedinica od eksplozivnih prijetnji.

osoblja, zajedno s budućim dočasniciima i časnicima, na osnovu kontinuiranog informiranja (ekstenzivan rad na stručnoj literaturi i analiza drugih izvora informacija) o aktualnim trendovima i promjenama koji ujedno čine predmet, ne samo pedagoških, već i vojnih rasprava i istraživanja.

c) Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu na Hrvatskom vojnom učilištu

Ono što nastavnom osoblju često posluži kao alternativa za izvornu stvarnost, odnosi se na uporabu IKT, a s kojom je moguće istražiti nove trendove i mogućnosti vojnog obrazovanja i izobrazbe. Štoviše, Europska komisija je naglasila potencijal koji se krije podno koncepcije IKT-a, a koji je dominantno vezan uz cjeloživotno učenje, poticanje inovacija u pristupu poučavanja i procesu učenja kao i mogućnosti koje nudi (npr. poticanje interakcije, brz pronalazak informacija, dostupnost istraživačkih baza, izrada prezentacija, brza analiza podataka, umrežavanje i mnoge druge) (Redecker, 2013). Digitalne kompetencije i informacijska pismenost stoga predstavljaju *condicio sine qua non* za rad u 21. stoljeću, te su jednako važne za stjecanje u okviru HVU-a. Iako je nastavni proces daleko jednostavnije za provesti ako se vojni nastavnik služi računalom, Internetom, audio zapisima, filmovima ili pak simulacijskim paketima (npr. SPECTRUM, JCATS), pojedini autori (Bell i Reigeluth, 2014; Martin, 2016; Cieślak, 2018) ipak ukazuju na problem skepticizma spram uporabe tehnologije i digitalnih medija od strane, ne samo vojno nastavnog osoblja, već i samih studenata. Razlozi koji potiču njihovo neslaganje i/ili nelagodu mogu biti raznovrsni – od toga da nastavno osoblje nije dovoljno kompetentno za primjenu i korištenje tehnologije u nastavnom procesu, pa sve do toga da, s vremenskim odmakom, nastupa zasićenje u smislu da je studentima više potrebna fizička (licem u lice) interakcija, kao i mogućnost izvršavanja praktičnih zadataka u stvarnoj učionici i/ili na terenu. Kada se u obzir uzmu kompetencije nastavnog osoblja, zanimljivo je stajalište autora Cieślaka (2018) koji navodi da je za mlađu generaciju časnika uobičajeno brže stjecanje i daljnje razvijanje digitalnih kompetencija. Uzimajući u obzir da je riječ o sustavu u kojem starosna dob može doseći i iznad 55 godina, postavlja se pitanje na koji način onda stupati u interakciju, usmjeravati, a ponajviše motivirati vojno nastavno osoblje odrasle dobi za razvoj i unapređenje vlastitih digitalnih kompetencija. Izazovima poput ranije istaknutih bavilo se i istraživanje koje je provedeno u okviru doktorskog rada od strane autora Martin (2016), a čija je svrha bila ispitati odnos percepcije studenata i instruktora o uporabi digitalne tehnologije u vojnom obrazovanju. Ukupan broj sudionika (časnika) iznosio je 213, od kojih se 144 odnosilo na studente, a 69 na instruktore koji su sudjelovali u *Air Aviation Flight* programu.

Raspon starosti kretao se od 19 do 69 godina. Pored kvantitativne interpretacije dobivenih rezultata, veća se pozornost pridala dijelu anketnog upitnika koji je uključivao otvoreni tip pitanja. Jedan od mnogih instruktora koji je sudjelovao u istraživanju, podijelio je svoje iskustvo glede odobravanja svojim studentima da se koriste računalima tijekom nastavnog procesa: *Kao instruktor, izazovno mi je natjerati studente da obrate pažnju na mene jer imaju glave 'ukopane' u svoja računala... vjerojatno šalju e-poruke i surfaju Facebook-om (...) Naši vojnici ne znaju što to znači biti „vojnika“* (Martin, 2018:83). Ostali istomišljenici koji zagovaraju minimalnu uporabu IKT-a, također navode da je vojnim studentima potreban *face2face* kontakt, terenski rad, zajedno s uključivanjem u različite projekte, istraživanja, rad na problemskim zadacima i izradi različitih nastavnih materijala.

Gledano s pedagoško-sociološkog aspekta, informatizacija i digitalizacija vojnog školovanja ne smije se transformirati isključivo u slijepo praćenje najaktualnijih trendova. Fokus same primjene ne bi se trebao stavljati na biranje što (estetski) bolje tehnologije, već tehnologije koja će odgojno-obrazovni proces činiti daleko kvalitetnijim. Primjera radi, moguće je osvrnuti se na e-učenje čije će se značajke također (teorijski) obraditi u nastavku, a kod kojega bi naglasak trebao biti na učenju, a ne na prefiksu „e-“ odnosno tehnologiji. Jednako tako, prateći trendove iz domene andragogije, vojnom pedagogijom je nastavno osoblje moguće upoznati s konceptom cjeloživotnog učenja te ih dodatno motivirati za daljnje razvijanje svojih digitalnih kompetencija. Preostalim pedagoškim obilježjima unutar vojne pedagogije, moguće je doprinijeti osmišljavanju i izradi Strateškog plana primjene IKT-a (npr. SWOT analiza) kao i Plana opremanja HVU „Dr. Franjo Tuđman“ potrebnom tehnološkom opremom.

d) Razvoj učenja na daljinu

Jednako kao što se koriste civilna Sveučilišta u RH, HVU „Dr. Franjo Tuđman“ također upotrebljava različite sustave za udaljeno učenje (engl. *e-learning*). Konkretnije, koristi se sustavom ILIAS¹⁷ (engl. *Learning Management System-Integrated Learning, Information and Work Cooperation System*; LMS ILIAS) te Merlinom¹⁸ preko Sveučilišnog računskog centra (Kozina, 2018a). Izazovi s kojima se vojni nastavnici, jednako kao i civilni, mogu odmah suočiti tijekom podučavanja svojih studenata na daljinu, odnose se na, primjerice: *Kako zainteresirati*

¹⁷ S obzirom na to da je riječ o programskom sustavu otvorenog koda (engl. *Open Source Software*), isti omogućava da je svaka pravna i fizička osoba omogućena mijenjati kod, dalje ga razvijati, ustupiti drugome kao i instalirati na neograničen broj poslužitelja i u konačnici, dalje ga distribuirati (Kozina, 2018a).

¹⁸ Merlin se, jednako kao i ILIAS, temelji na sustavu otvorenog koda koji omogućava nastavnom osoblju, studentima i ustanovama na tercijarnoj razini obrazovanja izvođenje različitih kolegija, uz primjenu tehnologija e-učenja.

studenta za učenje nastavnog gradiva?; Ima li nastavnik dovoljno znanja i razvijene digitalne kompetencije?; Na koji način vrednovati studenta?; Kako prepoznati potrebe studenata? i dr. Osim toga, jednako kao i kod korištenja IKT-a u nastavnom procesu, moguće je doći do pretjerane 'konzumacije' sustava za učenje na daljinu, a koja u konačnici može rezultirati otporom studenta spram usvajanja bilo kakvog nastavnog gradiva i/ili izvršavanja dobivenih zadataka. Nastavno na ranije istaknuto istraživanje autora Martin (2018), rezultat koji također potvrđuje takvo mišljenje odnosi se na dobiven, izrazito visok postotak ispitanika koji preferira provedbu nastave u učionici (*face2face*) (87,2%), dok se samo 7,1% priklanja nekom od sustava za e-učenje. Najrecentniji izvor Bastl (2021), a čiji članak ciljano govori o prednostima i nedostacima učenja na daljinu, pokazuje da velika većina nastavnika radi mnogo duže i intenzivnije nego što bi inače. Kod vojnih nastavnika je također moguće naići na takav problem, a pogotovo ako se u obzir uzme činjenica da organizacija njihovog rada uvelike ovisi o dinamici rada i povratnim informacijama studenata. S druge strane, studenti se također odriču većeg obima svojeg slobodnog vremena jer nastavnici, u mnogim situacijama, podižu svoja očekivanja i standarde koje bi studenti trebali opravdati i ispuniti. Uz dodatne izazove koji obuhvaćaju nužnost posjedovanja tehničke opreme i pristup Internetu (Dukić i Mađarić, 2012), najrizičniji scenarij do kojeg je moguće doći temeljem korištenja sustava za e-učenje, odnosi se na socijalnu izolaciju i smanjenu grupnu solidarnost (Jukić, 2017; Bastl, 2021). Izolacija je posebno rizična za studente, jer se osjećajem usamljenosti dolazi do pada produktivnosti, odnosno motivacije, a koja je u konačnici ključna za učinkovito usvajanje nastavnog gradiva. Nedostatak interakcije na relaciji nastavnik – student također može utjecati i na transfer znanja, iskustava i informacija te istodobno imati negativan učinak po pitanju osjećaja pripadnosti organizaciji. Bojaznost od socijalne izolacije dodatno potvrđuju izlazni rezultati *online* ankete koja je provedena među studentima Fakulteta političkih znanosti o njihovim stavovima spram učenja na daljinu, poznavanju pojma „e-učenje“ zajedno s njegovim značenjem, te u kojoj je mjeri e-učenje uistinu implementirano na njihovom Fakultetu (Zgrebec, 2020). Česticu „E-učenje potiče društvene odnose među studentima“, negativno je ocijenilo 37,7 % studenata dok se njih 39,6 % *niti slaže niti ne slaže* s tom istom tvrdnjom.

Budući da se teorijskom analizom ciljeva i zadataka vojne pedagogije ustvrdilo da je, jedan od glavnih ciljeva, usmjeren na cjelovito i sustavno razmatranje problema odgoja i profesionalnog obrazovanja vojnog kadra, vojna pedagogija također može ponuditi korisne odgovore, pristupe i metode za otklanjanje izazova ovog tipa kao što istodobno može pružiti i sustavnu podršku vojnom nastavnom osoblju prilikom uporabe sustava za e-učenje. Poznati

pružatelj sustavne, kvalitetne i dostupne podrške ustanovama visokog obrazovanja u primjeni novih tehnologija je Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) koje, u kolaboraciji sa Sveučilišnim računskim centrom Sveučilišta u Zagrebu (SRCE), provodi različite oblike edukacija (tečajevi, webinar, izrada priručnika, konzultacije i dr.) ciljano namijenjene nastavnom osoblju, ne samo zbog jednostavnijeg savladavanja sadržaja nego i zbog sve veće potrebe za cjeloživotnim učenjem. Stoga, kao što se održavaju različite edukativne (međunarodne) radionice u svrhu podrške nastavnicima u visokom obrazovanju na civilnim fakultetima pri čemu se osmišljavaju i predstavljaju scenariji i pedagoški modeli za učionicu 21. stoljeća (Dobrenić, 2020), jednako je moguće osigurati i nastavnom osoblju na vojnim učilištima RH.

e) Ulazak OSRH u međunarodne vojne alijanse

U ovom se kontekstu naglasak postavlja na promicanje ideje interkulturalnog vojnog obrazovanja u vojnim školama, budući da pripadnici OS diljem svijeta sudjeluju u multinacionalnim postrojbama, jednako kao i u operacijama potpore miru koje bi trebale biti odraz inkluzije i internacionalne kooperacije (Caforio, 2007; Kovač, 2009; Cross, 2011; Johnston, 2014). Sukladno navedenom, vojno obrazovanje je potrebno redefinirati tako da udovoljava zahtjevima koji proizlaze iz domene interkulturalizma (npr. teorijsko utemeljenje kulture i običaja određene zemlje, uvođenje koncepta vojne etike, razvijanje empatije kod dočasnika i časnika i sl.) (Hude, 2010). Osim toga, uviđa se spona između interkulturalne dimenzije i teorijskih podloga s kojima je moguće informirati i senzibilizirati pripadnike OSRH na različitosti koje najčešće uključuju: nacionalnost, religiju, rasu, kulturu, socio-ekonomski status, jezik i druge različitosti. Kao primjer, vojno nastavno osoblje se u svom radu može osloniti na kritičke teorije kao i na emancipatorsku pedagogiju koja bi mogla buduće dočasnike i časnike osposobiti za kritičko sudjelovanje u sadašnjem i budućem životu, podići razinu njihove zrelosti i tolerancije spram različitih religijskih, etničkih, kulturnih (...) skupina ljudi, a što u konačnici može rezultirati inkluzivnom, prosperitetnom i kohezivnom društvenom zajednicom koja potiče aktivnost svih dionika u donošenju odluka za bolju budućnost.

f) Laka dostupnost aktualnih i najrecentnijih informacija

Često isticani napredak u području tehnologije i prijenosa informacija može potencijalno stvoriti predodžbu o tome kako se vojnog nastavnika postavlja u znatno pasivniju ulogu. Drugim riječima, nastavnik više ne predstavlja jedini izvor informacija, već jednostavno prenosi činjenice (Kozina, 2018a). Ulogu samog nastavnika moguće je aktivirati na način da isti planira, organizira, moderira nove i zanimljivije aktivnosti, primjenjuje inovativne strategije

poučavanja, kontinuirano prati napredak svojih učenika/studenata, procjenjuje i vrednuje (Matijević, 2008; Kadum-Bošnjak, 2012). Sve od navedenog zapravo ovisi o obliku nastave za koji se nastavnik opredijeli. Iako nastavi usmjerenoj učeniku (PUNS) ne treba nastavnik u ulozi predavača, ipak je potreban u ulozi suradnika, mentora i facilitatora (Matijević, 2008). Poseban se naglasak postavlja i na istraživačke, projektne i problemske nastave u kojima je moguće primijeniti suradničko učenje, odnosno zajedničko učenje studenata u tandemu (paru) ili malim skupinama s ciljem rješavanja zajedničkih (problemskih) zadataka, uzajamnog dijeljenja svih spoznaja i iskustava kako bi se razvile nove ideje, kombinacije ili jedinstvene inovacije (Kadum-Bošnjak, 2012).

g) Vojno nastavno osoblje kao nositelj obrazovnih promjena u vojnom školstvu

Može se reći da je, jedan od pokretnih mehanizama procesa preobrazbe društva sustav odgoja i obrazovanja koji bi trebao uravnotežiti dva, često puta izražena polariteta – na koji način gledati u budućnost i biti u korak s globalnim trendovima, a opet sačuvati tradicionalne pristupe nastavi. Uvođenje bilo kakvih promjena u sustav odgoja i obrazovanja predstavlja iznimno složen i dinamičan proces, a kojim se može mijenjati svjetonazor učenika, kao i njihov način stupanja u interakciju, komunikacija, vrijednosti te drugi aspekti njihovog (kognitivnog, afektivnog, socijalnog...) funkcioniranja. Međutim, postavlja se pitanje *tko* ili *što* bi u konačnici utjelovilo nositelja takvih promjena? Samo neki od mnogih autora (Miljević-Ričićki, Maleš i Rijavec, 2001; Pivac, 2009; Bognar, 2016; Vuković, 2021) naglašavaju da je riječ o nastavnicima čija kvaliteta inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja može odrediti razinu uspješnosti promjena koje se događaju u ustanovi u kojoj profesionalno djeluju. Uz nastavnike, bilo bi nepravедno izostaviti i važnost uloge stručnog suradnika – pedagoga, koji je također zaslužan za uvođenje inovacija koje se mogu odnositi, primjerice, na poticanje suradnje, motivacije, supervizije (...). U vojnom kontekstu, nositelje promjena također čine nastavnici koji moraju biti osposobljeni *za provođenje aktivne, kreativne nastave* (Kozina, 2018a:57). Takva potrebitost aludira na aktivno poticanje vojnog nastavnog osoblja na što veću i učestaliju participaciju u okviru raznih oblika stručnog usavršavanja (cjeloživotno obrazovanje), kao i na suradničko učenje. Na taj će način vojni nastavnici biti sposobni pratiti, promišljati o i razumjeti nove trendove i promjene, kako na globalnoj i europskoj, pa tako i na nacionalnoj razini i u okviru svojeg nastavnog procesa. Zaključno, nastavnik mora biti *spiritus movens*¹⁹, a ne puki izvršitelj propisanih obaveza.

¹⁹ *Spiritus movens* (lat.)= inicijator, onaj koji smišlja, organizira i pokreće neku akciju/promjenu.

3. RAZVOJ VOJNE PEDAGOGIJE U REPUBLICI HRVATSKOJ

Na osnovu dosadašnje teorijske obrade pojmovnog određenja vojne pedagogije, zajedno s njenim temeljnim teorijskim polazištima, konstruktima i ostalim obilježjima, može se pristupiti analiziranju njenog razvoja kroz povijest. Polazeći od šireg konteksta zbivanja i usprkos tome što korijeni vojnog školovanja sežu *još u drevna vremena kad su Sumerani, Egipćani, stari Grci i Rimljani držali robove* (Kozina, 2018b:121), vojna pedagogija na svome značaju dobiva tek nakon otkrića **Humboldt-ovih** novo-humanističkih spisa koji su, kroz 18. i 19. stoljeće, evocirali službeni početak rasprava o konceptu utemeljenom na holističkim pristupima. Štoviše, Hartmann (2000) naglašava da je Humboldt u vlastitom radu istaknuo obranu određene nacije kroz tri glavne komponente: (1) formiranje ličnosti vojnika; (2) učinkovitost pedagogije unutar vojnih organizacija i (3) politički i socijalni razvoj civilnog društva. Uz Humbolt-a, za popularizaciju ovog koncepta zaslužna je Njemačka, kao i SSSR na razmeđu između dvaju svjetskih ratova što se očituje u navodu tadašnjeg aktualnog ministra obrane SSSR-a A. A. Grechkoa, a koji je u sklopu jedne od niza konferencija za mlade oficire, izjavio sljedeće: *Sovjetski časnik nije samo inženjer ili tehničar, on je vojni specijalist u užem smislu ove riječi. On je pedagog i odgajatelj. I pod trenutnim uvjetima ovo... pretpostavlja posebnu urgentnost* (Grechko, 1969; prema Danchenko i Vydrin, 1973:12). Budući da pojmovno određenje vojne pedagogije također dokazuje da se ista primjenjuje isključivo u vojnim institucijama, a koje se u 21. stoljeću suočavaju s nizom kompleksnih zahtjeva (Clarke, 2005) (navedeni u potpoglavlju 2.6.), transformativni modeli vojnog obrazovanja i izobrazbe iskazuju afinitet spram implementacije ovakve vrste koncepta u svoje vojno obrazovne sustave. Jednako je stajališta i autor Juhary (2015) koji eksplicite navodi da se o samom pojmu vojne pedagogije, kao i njenom terminološkom i znanstvenom utemeljenju, specifičnostima, postavkama i drugim obilježjima, pažnja poklanja tek nakon 1994. godine zbog sve veće važnosti vojnog obrazovanja, a što kauzalno može implicirati na to da je riječ o postmodernom konceptu. Imajući u vidu izrazitu sadržajnu opsežnost povijesnog razvoja vojne pedagogije na globalnoj razini, u ovome se radu odlučilo reducirati isključivo na područje RH koje također prati ideju o deklariranju vojne pedagogije kao postmoderni koncept u sustavu vojnog obrazovanja i izobrazbe. Takvu je ideju moguće pratiti i potkrijepiti, prije svega, institucionalizacijom vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe u RH pri čemu se poseban naglasak postavlja na doprinos pedagogije za vrijeme Domovinskog rata. Nakon razdoblja velike neizvjesnosti i uočenog deficita glede sadržajnog aspekta pedagogije koji bi bio namijenjen isključivo obrazovanju i izobrazbi pripadnika Hrvatske vojske (u daljnjem tekstu: HV),

započinje proces znanstvenog utemeljivanja vojne pedagogije zajedno s modificiranjem njenog sadržajnog dijela koji, u kasnijim razdobljima, počinje integrirati i suvremene obrazovne koncepte (npr. interkulturalno obrazovanje kao imperativ za stjecanje interkulturalnih kompetencija kod pripadnika HV).

3.1. *Institucionalizacija obrazovanja i izobrazbe za potrebe OSRH*

Vodeći se Humbolt-ovom tezom koja nastoji aktualizirati pedagogiju unutar vojnih organizacija, hrvatska vojna pedagogija svoje čvrste temelje također počinje graditi tek u modernom dobu, odnosno za vrijeme i nakon Domovinskog rata kada započinje institucionalizacija profesionalnog vojnog obrazovanja i izobrazbe hrvatskih časnika i dočasnika. Dakle, po uzoru na konstataciju iz ranijih dijelova ovog rada koja vojnu pedagogiju vezuje isključivo uz vojne institucije u kojima se obrazovanje vrši samo u vojne svrhe, inicijalni oblici vojne izobrazbe (u obliku časničkih tečajeva) na području RH, ustrojani su početkom Domovinskog rata (u listopadu 1991. godine) u Kumrovcu, Varaždinu, Zagrebu (vojarna „Borongaj“) i Samoboru pri čemu je važno istaknuti da je riječ o povijesnom razdoblju pod nazivom „**Domovinski obrambeni rat**“²⁰ (Kozina, 2013a). U tom se istom razdoblju ustrojava i Časnički centar HV (Buklijaš, 2005; Kereša, 2005; Kozina, 2013a) koji je 1992. započeo s izobrazbom prvog naraštaja Časničke škole, dok je u sklopu istog centra 1993. godine otpočela izobrazba i prvog naraštaja Dočasničke škole (Kereša, 2005). Nakon toga počinje ustroj Mornaričkog nastavnog centra u Splitu sa zadaćom da educira i osposobi dočasnike i časnike za potrebe Hrvatske ratne mornarice (u daljnjem tekstu: HRM), zajedno sa Zrakoplovnim nastavnim centrom u Zadru koji školuje i obučava dočasničko i časničko osoblje za potrebe Hrvatskog ratnog zrakoplovstva (u daljnjem tekstu: HRZ) i protuzračne obrane (PZO) (Kozina, 2013a). S druge strane, zbog sve veće i učestalije neizvjesnosti, kao i represije od strane oponenta, istodobno se javlja i potreba za proširenjem i modificiranjem načina obuke temeljem uvođenja drugačijih vještina ratovanja, načina zapovijedanja postrojbama, strukturiranja vojne organizacije, ali i cjelokupnog nastavnog procesa. Visoki stupanj osposobljenosti tadašnjih pripadnika HV proizlazio je upravo iz adekvatno osmišljene i organizirane izobrazbe koja je, uz kvalitetnu edukaciju, omogućila i pravovaljanu socijalizaciju vojnika u smislu prihvaćanja građanskih vrijednosti (Buklijaš, 2005). Zanimljivo je što rad istog autora pod nazivom *Izobrazba časnika na Časničkoj školi HVU "Petar Zrinski" od 1994. do 1996.*, među rijetkima uopće spominje i naglašava vrijednost pedagogije u nastavnom procesu vojnih škola, ukazuje

²⁰ Ovo razdoblje traje od 1991. do 1996. godine pri čemu su ključ vojne obuke predstavljale borbene, odnosno tehničke vještine vojnog kadra (adekvatna priprema, organizacija i realizacija borbenih operacija na bojištu).

na deficit obrazovnog sadržaja i materijala uz vojnu pedagogiju, a čiji se sadržajni aspekt u kasnijim razdobljima sve više počinje modificirati. Dio koji, na neki način, naglašava vrijednost same pedagogije, odnosi se na to da je izobrazba tadašnjih časnika obuhvaćala, uz vojno-stručna znanja, psiho-fizičku pripremljenost i domoljubnu svijest na osnovu kojih je svaki vojnik mogao obnašati dužnosti u postrojbama u skladu sa koncepcijom i hrvatskom vojnom doktrinom (Buklijaš, 2005). Drugim riječima, vojnicima je bilo omogućeno cjelovito, ne samo vojno, već i građansko, stručno i humanističko obrazovanje. Dodana vrijednost u tom kontekstu, a koja nedvojbeno ulazi u prostor pedagoške doktrine, uključuje nastavni proces koji je činio samo središte vojne izobrazbe. Štoviše, aksiom nastave nije bio isključivo transfer znanja, već i zajednička kolaboracija i interakcija polaznika, nastavnika, instruktora i zapovjednika na osnovu koje su se posljedično ostvarivali obrazovni i odgojni ciljevi (Buklijaš, 2005). Osim toga, za vrijeme nastavnog procesa, nastavnici su posezali za proživljenim iskustvima vojnika s bojišta koja su rezultirala novim znanstvenim saznanjima iz predmetnih područja aktualizirajući istodobno sadržaje iz nastavnog plana i programa²¹ (u daljnjem tekstu: NPP). U svrhu afirmacije stručnog pedagoškog rada i djelovanja, koriste se i postignuti rezultati drugog naraštaja vojnog kadra koji je pohađao četveromjesečnu izobrazbu od 1994. do 1995. godine. Naime, ukupan broj polaznika obiju klasa (A i B), a koji je iznosio 138 polaznika, njihova središnja ocjena po završetku vojne izobrazbe iznosila je 4,49 (A= 4,62 i B= 4,37) (Buklijaš, 2005). Kako bi se održao kontinuitet stabilnosti prethodno navedene središnje vrijednosti polaznika vojnih škola, još se iste godine vojno nastavno osoblje podvrgava sustavnom, didaktičko-metodičkom usavršavanju kao što je evidentiran transfer znanja i iskustava na relaciji vojnog nastavnika sa civilnim. Buklijaš (2005) dodatno konkretizira, navodeći međuinstitucionalnu kolaboraciju vojnih organizacija s Filozofskim fakultetom, ne samo u vezi omogućavanja lingvističke edukacije vojnicima, već i radi potrebitosti za skupinom pedagoško-psiholoških predmeta pri čemu se naglasak u nastavnom procesu stavio na poznati didaktički trokut koji se, u ovom slučaju, pretvara u didaktički četverokut²². Usprkos brojnim uspjesima u nastavi kao i na ratištima, na osnovu provedenih evaluacija, ipak su evidentirani izazovi subjektivnoga i objektivnog karaktera. Navedeno je važno za spomenuti jer se, uz vidljive nedostatke nastavne opreme i pomagala i/ili deficita glede visoko-stručno

²¹ NPP su *na makro i mikrorazini osigurali didaktičku osnovu izobrazbe polaznika Časničke škole* (Buklijaš, 2005:86).

²² Četverokut su činili: vojni nastavnici i/ili instruktori, polaznici vojnih škola, nastavni sadržaji i nastavna sredstva i pomagala kojima se nastavnici obično koriste kako bi postigli veću razinu dinamike tijekom svojih predavanja. U tom smislu, vojno nastavnom osoblju se, kroz 1994. godinu, osigurao didaktičko-metodički seminar koji je obradio teme poput: pripreme i organizacija nastavnika za nastavni proces, vrednovanje i metodičko pokazna predavanja iz generalnih i vojno stručnih predmeta i sl. (Buklijaš, 2005).

osposobljenih nastavnika iz vojno-stručnih predmeta, po prvi puta spominje potreba za većom aktualizacijom vojne pedagogije s obzirom na tadašnje potrebe nastave u vojnim školama. Stoga se, od 1995. godine, vojne organizacije sve više počinju baviti unaprjeđivanjem nastavnog procesa (npr. vrednovanje nastavnih rezultata, redovan nadzor (supervizija), povećanje broja pisanih skripta, lekcija i drugih nastavnih materijala za kojima se ističe potreba i dr.) te slanjem vojnih djelatnika na stručna usavršavanja. Od nastavnika se zahtijevala potpuna participacija u izmjenama i dopunama NPP-a, provedbama različitih pilot-tečajeva, dok je psihološko-pedagoška izobrazba nastavnog kadra bila predmet pozornosti Uprave za školstvo Glavnog stožera hrvatske vojske²³ (GSHV). GSHV je smatrao da je izobrazba iz domene opće i vojne pedagogije i psihologije, uz stručno-specijalističku izobrazbu, temelj kvalitetnog izvođenja nastave i izvannastavnih aktivnosti u vojnim školama.

Druga faza obuhvaća vrijeme kada je Hrvatska ušla u poslijeratno, odnosno **mirnodopsko razdoblje** (1996.-2002.) (Kozina, 2013a). U tom se razdoblju, u sustav izobrazbe OSRH-a, dovode znatne promjene. Najključnija je 1997. godina u kojoj Časnički centar u Zagrebu postaje jezgra ustrojavanja HVU-a "Petar Zrinski" (Kereša, 2005). Naime, u njegov se sastav u travnju iste godine integriraju sva vojna učilišta i škole, čime je započela nova etapa kontinuiranog razvoja sustava vojnog obrazovanja i izobrazbe za potrebe OSRH. Konkretnije, izobrazba na taktičkoj razini organizirala se u tri granska učilišta (Hrvatska kopnena vojska (HKoV), HRM i HRZ i PZO). Povrh toga, formirale su se škole na operativno-strategijskoj razini (Zapovjedno-stožerna škola (ZSŠ) i Ratna škola), kao i Škola stranih jezika koja je uključivala učenje engleskog, njemačkog, francuskog i talijanskog jezika (Kozina, 2013a). Nadalje, kada se u obzir uzme vremenski interval od 2002. pa sve do 2007. godine, u tom se kontekstu govori o razdoblju **funkcionalnog preustroja** kojega *karakterizira organizacija i provedba izobrazbe na razini grana i združenoj razini* (Kozina, 2013a:132). U ovom razdoblju vojno školovanje započinje svoju partikularnu kolaboraciju sa sveučilištima u Zagrebu i Splitu pri čemu je istodobno definiran vojno-obrazovni sustav sukladno odrednicama temeljnog dokumenta obrambenog planiranja pod nazivom *Dugoročni plan razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske 2015. – 2024.* Njime se utvrđuju dugoročne smjernice i planovi razvoja vojnih sposobnosti te istodobno definiraju resursi za njihovo ostvarenje (NN, 151/14, 2014). U okviru navedenih procesa, razvijen je i širok spektar scenarija koji mogu generirati potrebu za djelovanjem OS-a, a napose u smislu buduće transformacije visokog obrazovanja budućih časnika i dočasnika. Uz Dugoročni plan razvoja, usvojen je *Koncept izobrazbe za*

²³ Uprava školstva GSHV (1995) (Klasa 818-01/95-174/03; Ur.br. 512-06-17/95-4); prema Buklijaš, 2005.

potrebe OSRH, te je naposljetku postavljena *Doktrina školovanja za potrebe OSRH za razdoblje 2005.-2010.*²⁴. Nakon djelomične sinergije vojnog školovanja s civilnim, dolazi se do zaključka da je sustavu vojne izobrazbe potrebna ponovna reorganizacija i realizacija u jedinstvenoj visokoobrazovnoj vojnoj ustanovi što se i ostvaruje od 2007. do 2011. godine, ustrojem HVU-a „Petar Zrinski”. Stoga, u razdoblju konstitucije **jedinstvene visokoobrazovne vojne ustanove**, počinju se izrađivati i novi NPP-i modularnoga tipa, intenzivno se radi na sinergiji i razvoju sustava civilno-vojnoga školovanja, pozornost se pridaje i infrastrukturnoj modernizaciji i opremljenosti učionica i smještajnih kapaciteta kao i integraciji suvremenih nastavnih metoda, te provedbi specijalističkoga dijela izobrazbe u suradnji s obučnim postrojbama i središtima za obuku (HKoV, HRM, HRZ i PZO) (Kozina, 2013a). U konačnici, dolazi se do posljednje faze razvoja vojnih organizacija na području RH, a koja uključuje njihovu **transformaciju u visokoobrazovnu i znanstveno-istraživačku ustanovu** (koja traje još i danas). Već je ranije spomenuto da je Vlada RH u srpnju 2013. godine (na inicijativu Ministra obrane), donijela *Odluku o pokretanju postupka za ustrojavanje posebnih studijskih programa za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske*, a kojom se pokreće postupak ustrojavanja i akreditiranja posebnih studijskih programa u okviru Sveučilišta u Zagrebu čiji će studijski programi i daljnji razvoj biti obrađen u daljnjim fazama ovog rada. Osim toga, ključno je istaknuti da je HVU 2015. preimenovan u HVU „Dr. Franjo Tuđman“ na kojem se, osim studijskih programa, provodi tečaj obrambene diplomacije, vojno-diplomatska izobrazba, tečaj strategijskog planiranja, tečajevi informatike, geografsko informacijskih i prostorno informacijskih sustava (GIS i PIS) te drugi tečajevi (Kužić, 2018).

3.2. *Sadržajni aspekt i doprinos vojne pedagogije nakon Domovinskog rata*

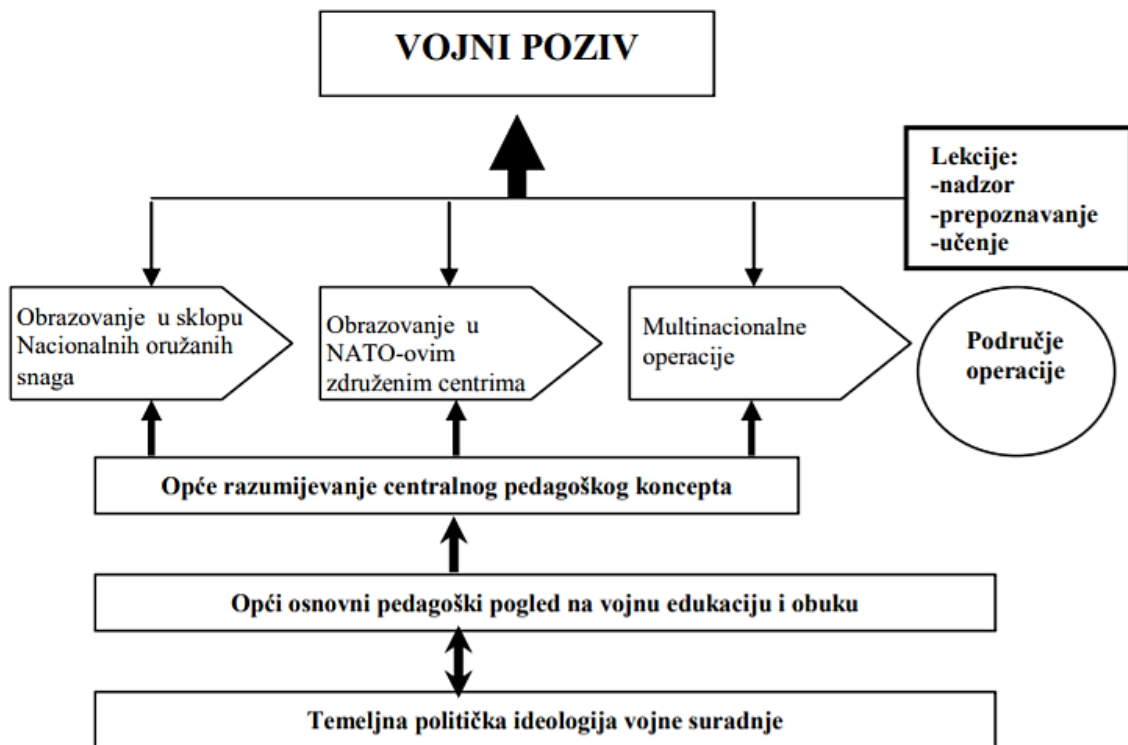
Nakon što se predstavio kratak pregled ustroja vojnih škola kroz nacionalnu povijest, a što vidno obuhvaća i postupno mijenjanje načina dosadašnjeg vođenja, učenja i poučavanja hrvatskog vojnog kadra, ovo se potpoglavlje usmjerilo na obradu razdoblja nakon Domovinskog rata, odnosno na fazu transformacije vojnih institucija u visokoobrazovnu i znanstveno-istraživačku ustanovu. Provedenom analizom visokoškolskog obrazovanja u državama članicama NATO-a i državama jugoistočne Europe od strane Tatalović, Cvrtila, Jakešević i Pili (2009), uočena je tendencija napuštanja tradicionalne paradigme u logici sustava vojnog obrazovanja te se, sukladno kontinuiranom društvenom razvoju, vojne škole kao

²⁴ Doktrina vojnog školovanja, podupirala je daljnji razvoj sustava vojnog obrazovanja i izobrazbe s težištem na partikularnoj integraciji doktrina s civilnih sustava srednjeg i visokog obrazovanja u RH. Od 2005. do 2010. godine, služila je kao orijentir s ključnim smjernicama o unapređivanju vojno obrazovnog sustava za koje je bilo predviđeno da se uskladi s općom zakonskom regulativom školstva u Republici Hrvatskoj i da u potpunosti korespondira sa standardima NATO-a (Kereša, 2005).

središta odgoja i obrazovanja dočasnika i časnika, moraju prilagođavati suvremenim oblicima ratovanja i samom razvijanju sveučilišnog obrambenog sustava. Kada se u obzir uzme društveni razvoj u kontekstu stupanja vojne osobe u interakciju s domicilnim stanovništvom i/ili pripadnicima oružanog kadra neke druge zemlje zajedno s njihovim civilima, onda se neminovno govori o razvijanju osjećaja pripadnosti svojoj zajednici, ali i čovječanstvu u cjelini. Jedan od ključnih odmak koji se uspio realizirati u odnosu na tradicionalnu paradigmu vojnog obrazovanja i izobrazbe, odnosi se na uvođenje interkulturalne dimenzije koja neminovno ocrta postmoderni diskurs u vojnoj pedagogiji. Navedeno se dovodi u konsenzus s Kozinom (2013b) koji također ističe da vojna pedagogija svoj vrhunac doživljava u okviru interkulturalnog obrazovanja hrvatskih časnika zbog njihovog odlaska u operacije potpore miru u zemljama različitih kultura. Osim mirovnih operacija, OSRH iskazuje spremnost i za uključivanje u dvije borbene skupine za brzo djelovanje EU, kao i za uključivanje u multikulturalne stožere ili postrojbe. Dakle, učeći o interkulturalnosti na osnovu toga što vojnici sudjeluju u mirovnim i/ili borbenim operacijama, pripadnici OSRH mogu *razvijati svijest o sebi i svom kulturnom, nacionalnom, jezičnom i vjerskom biću, jer ćemo učeći prepoznavati i voljeti svoje, učiti uvažavati i tuđe* (Sekulić-Majurec, 1996:658). Povrh toga, interkulturalnost doprinosi stvaranju pozitivnog i aktivnog odnosa između dva i/ili više dionika koji se međusobno razlikuju prema nacionalnim, religijskim, etničkim, klasnim, rasnim, spolnim i drugim karakteristikama (Mrnjauš, 2013).

Dobar primjer svjesnosti o važnosti kontinuiranog učenja o interkulturalizmu i stjecanja interkulturalnih kompetencija, šalju pripadnici američke vojske u čijim je tzv. kulturnim centrima stvoren prostor za povezivanje vojnih i civilnih fakulteta s područja antropologije, međunarodnih odnosa, sociologije, komunikacije, psihologije kao i za istraživanje i procjenu implikacija kulture za vojno osoblje (Mackenzie, 2016). Sinergija poput ove, omogućava im da svoj fokus, u okviru interkulturalnog obrazovanja, usmjere na: svijest (o sebi i drugim ljudima), iskustvo (kroz igre uloga i simulacije), jezik (učenje jezika putem različitih lingvističkih tečajeva), interakciju (vojnike podučava onaj koji je već obnašao dužnost koja njima tek slijedi) i atribuciju (vojno osoblje se izlaže različitim primjerima i načinima razmišljanja domicilnog stanovništva, njima strane zemlje) (Mackenzie i Miller, 2017). Kada se u predmet razmatranja ponovo postave kulturni centri namijenjeni interkulturalnom obrazovanju i izobrazbi vojnika, Kozina (2013b) nudi vizualni prikaz funkcionalnog modela doktrine vojne pedagogije koja također pronalazi svoje mjesto na globalnoj razini pomažući pri tom u podučavanju obrazovnog sadržaja iz domene interkulturalizma (Slika 6.).

Slika 6. Funkcionalni model doktrine vojne pedagogije (Kozina, 2013b:203; prilagođeno prema Torgersen, 2008)



Prikazani model, pored kulture, vidno ističe i političku ideologiju za koju Hofstede (2002) smatra da je također ključna u razumijevanju interkulturalizma. Po uzoru na navedeno, ovaj primjer ponovo i na eklatantan način dokazuje suradnju vojne pedagogije u okviru vojnog obrazovanja s različitim disciplinama s čijim doktrinama može doći do najadekvatnijeg predstavljanja i objašnjavanja interkulturalizma kao sve traženijeg koncepta u sustavima vojnog obrazovanja generalno. Jednako tako, vojnom je pedagogijom moguće osmisliti i što dinamičniji nastavni proces koji bi mogao ponuditi daleko više od, isključivo teorijskih temelja jer, kako piše Gudjons: *Ciljevi multikulturalne nastave su razvijanje sposobnosti zapažanja kulturalnih razlika i kulturalne različitosti, ali i sposobnosti kritike kulture, zajedničkog razvoja životnih mogućnosti, te pomoć kod traženja izlaza iz konflikta* (Gudjons, 1994:265).

4. VOJNE ŠKOLE

U pedagogiji, svaka škola predstavlja instituciju u okviru koje se ostvaraju odgojno – obrazovni ciljevi na sustavan i strateški organiziran način. Jednako tako, škole se međusobno diferenciraju po programima koje nude kao i njihovom vremenskom okviru trajanja, dobnoj skupini i nazivlju. Konkretnije, riječ je o ustanovama u kojima se provodi *školoвање tj. organizirano i prema unaprijed utvrđenim programima i trajanju odgoj i/ili obrazovanje i izobrazba* (Mijatović, 2000:262). Za vojne škole ne vrijede posebna pravila glede njihovog definiranja, međutim, posebno ih etiketira dob njihovih polaznika, vremensko trajanje i programi koji se nude u okviru profesionalnog školovanja budućih časnika i dočasnika. Prisutnost različitih promjena i izazova neminovno utječe i na identitet vojnih škola RH, pri čemu bi iste trebale prerasti u mjesta kontinuiranog razvijanja, usavršavanja, znanstvenih istraživanja kao i središta čiji najviši prioritet čine pripadnici OSRH, zajedno sa svojim potencijalima koje treba maksimalno razvijati i njegovati. Kako bi vojne škole uopće mogle ustrojiti svoj rad i djelovati na što učinkovitiji način one se, jednako kao i vojno obrazovanje i vojna izobrazba, temelje na konkretnim načelima prema kojima se provodi ustroj i rad svake vojne organizacije (Pielmus, 2013):

- **Racionalna i formalna struktura organizacije** – ovu domenu karakterizira egzaktna podjela uloga i organizacija rada sukladno hijerarhiji²⁵, točnije, statusi i uloga jasno su definirani za svakog člana vojnog kolektiva dok su vještine strogo podijeljene. Dakle, međuljudski odnosi u vojnim organizacijama temelje se i vode hijerarhijskim razinama, a cjelokupna organizacija djeluje prema sustavu formalnih pravila i propisa reguliranih zakonima i drugim pravnim aktima;
- **Stroga centralizacija i jedinstvo zapovijedanja** – budući da je riječ o hijerarhijski ustrojenom sustavu, iz njega neminovno proizlazi tzv. „linija zapovijedanja“ koju simbolizira čvrst autoritet, prostor koji ne tolerira okolišanja ili oklijevanja, već determiniranost i donošenje što učinkovitijih odluka;
- **Konformizam i stega** – odnosi se na načela na kojima su bazirani međusobni odnosi članova na vrhu hijerarhije i onih koji se smatraju njihovi antipodima, odnosno ljudima koji se nalaze na dijametralno suprotnim pozicijama u okviru hijerarhijske strukture vojne organizacije;

²⁵ Riječ je o stupnjevanju vlasti, statusa, činova i ljudskog dostojanstva na osnovu superiornosti (nadređenosti) – inferiornosti (podređenosti). U kontekstu vojnih škola, a koje su također utemeljene na hijerarhijskoj strukturi, svaka je vojna osoba upoznata tko je njegov/njezin nadređeni odnosno tko mu/joj je podređeni.

- **Jak društveni nadzor** – bihevioralni postupci svakog člana vojne organizacije moraju biti u okviru propisanih granica pri čemu Kozina (2018a) dodatno navodi da su obvezatna javljanja nadređenima što implicira da se nad vojnicima niže hijerarhijske razine, vrši nadzor;
- **Čuvanje i opstanak tradicionalnih vrijednosti i prakse specifične za časničku karijeru** – kako bi se osigurala dosljednost vojne kulture i kohezije svojih članova, naglasak se postavlja na usađivanje vrijednosti poput: domoljublja, poštivanja ravnopravnosti naroda i vjere, poštivanje povijesti zemlje i slavljenje nacionalnih heroja, dostojanstva, časti, odanosti kao i dr.;
- **Integracijski potencijal** – ovaj se kontekst može shvatiti kao svojevrsna institucionalna održivost, s obzirom na to da uključuje zahtjev za privlačenje i aktivaciju novih članova koji će obnašati ulogu časnika i/ili dočasnika. Međutim, uvjet koji se postavlja, odnosi se na to da njihovi stavovi, uvjerenja i ponašanja moraju biti u skladu s temeljnim načelima i svim pravilima koja su propisana od strane vojne škole. Novi članovi vojne organizacije zatim prolaze kroz proces adaptacije i integracije u vojni kolektiv u sklopu kojeg usvajaju zajedničke vrijednosti, simbole, običaje, obrasce ponašanja kao i tradiciju.

Zanimljivo je što su sva od – prethodno istaknutih – načela prema kojima se provodi ustroj i daljnje profesionalno djelovanje svake vojne organizacije, u potpunosti kontradiktorna duhovnoj znanosti i kritičkom (emancipatorskom) konceptu znanosti o odgoju iz potpoglavlja 2.3. Prije svega, u duhovnoznanstvenoj pedagogiji, poseban se naglasak postavlja i na aspekt pedagoškog odnosa (Köning i Zedler, 2001) za koji Bašić (1999) navodi da se uspostavlja radi pružanja pomoći i potpore mladima kako bi oni bili u mogućnosti optimalno razvijati svoje inherentne, odnosno prirodne (ljudske) mogućnosti. Takav se model opisuje i pomoću didaktičkog trokuta koji služi za povezivanje iskaza o sadržajima učenja, institucijama, o nastavnom procesu, odgoju i obrazovanju, kulturi, društvu i pojedincu te o njihovim međusobnim vezama (Bašić, 1999). Prilagođeno vojnom kontekstu, didaktički trokut može činiti: (vojni) student – odgajnik, vojni nastavnik – društvo i načela vojne organizacije – kultura. Samo jedan od niza scenarija kojeg je moguće predvidjeti, odnosi se na to da se vojni nastavnik potencijalno može nalaziti 'između' odgajnika (studenta) i kulture, pri čemu njegova promišljanja nisu uvijek ekvivalentna promišljanjima i stavovima samog odgajnika. Postoji mogućnost da student zastupa kulturu koja prema njegovim interesima ili stavovima može biti suprotna osobnim i profesionalnim vrijednostima, mišljenjima i stavovima nastavnika. Uzmimo

za primjer studenta koji, iako je obvezatan usvojiti temeljna načela vojne organizacije, pri tom gotovo uopće ne pokazuje interes spram njihovog usvajanja, kao ni za djelovanje u skladu s njima. U tom je kontekstu, sukladno odrednicama duhovne znanosti, moguće postaviti pitanje nije li uloga vojnog nastavnika da zatim mijenja kulturu na način da ju prilagodi dotičnom vremenu i prilikama u kojem se ona prakticira, čineći ju ujedno bližom studentu? Kulturu koja je imanentna vojnim organizacijama je teško mijenjati. Upravo zbog uspostave točno određenih načela, vrijednosti, prisutnosti dugogodišnje tradicije, kao i hijerarhije iz koje proizlazi zapovjedni lanac, moguće je stvoriti predodžbu o tome da je u okviru sustava vojnog obrazovanja i izobrazbe (gotovo) nemoguće u potpunosti voditi brigu o potrebama, stavovima i promišljanjima studenata koje se nastoji obrazovati, odgojiti i formirati u profesionalnog vojnika. Povezano s isključivanjem duhovne znanosti i hermeneutike, uviđa se i suprotstavljanje načela s glavnim postavkama na kojima je utemeljena kritička (emancipatorska) teorija, a koja se zalaže za emancipaciju, a ne manipulaciji ljudima. Iako se kritičko (emancipatorski) koncept znanosti o odgoju zasniva na uspostavi pravednog društva u kojem svačiji glas vrijedi jednako, takva se ideja ponovo demantira ustrojem, odnosno hijerarhijskom strukturom vojnih organizacija. Na koji je način potrebno onda strukturirati pedagoško područje, a da pri tom teži napretku (a ne sprječavanju) autonomnosti i razvijanju kognitivnih aspekata ljudskog funkcioniranja kod subjekata? Koliko prostora uopće ostaje za implementaciju takvih teorijskih pristupa u vojnoj pedagogiji? Neovisno o stjecanju vojno-stručnog znanja, pripadnici OSRH za vrijeme svojeg školovanja slušaju i predmete iz područja društvenih i humanističkih znanosti (kolegiji poput: Vojna pedagogija, Vojna psihologija, Komunikacijski i informacijski sustavi, Engleski jezik i sl.). Za nastavnike koji predaju pedagogiju, psihologiju, sociologiju (...), u izvorno pedagoškom diskursu, poznato je da se koriste različitim suvremenim metodama i pristupima učenju i poučavanju. Metodama poput debate, igre uloga, diskusije, oluje ideja (engl. *brainstorming-a*), učenja putem rješavanja problema i dr., nastoji se stvoriti prostor za slobodno izražavanje vlastitog mišljenja, stavova, kritičko promišljanje o fenomenu koji se izučava, potiče se na razumijevanje šireg društvenog, političkog, obrazovnog, ekonomskog (...) konteksta, kao i dijeljenje proživljenog iskustva i ideja koje bi mogle unaprijediti odgojnu i obrazovnu praksu, na bolje.

Nakon kritičkog promišljanja o realnim mogućnostima za primjenu teorijskih polazišta unutar vojno obrazovnog sustava, valja se ukratko osvrnuti i na najpoznatije pružatelje visokog vojnog obrazovanja na globalnoj razini. Dominirajuća planetarna vojna velesila – Sjedinjene Američke Države (u daljnjem tekstu: SAD), između svih vojnih škola o kojima skrbi, svoju

pozornost najviše pridaje Američkoj vojnoj akademiji West Point i Američkoj pomorskoj akademiji. Američki obrambeni sustav generalno, već duži niz godina svoje napore ulaže u cjeloviti preustroj svojih vojnih škola zajedno s vojnim obrazovanjem zbog svjesnosti potencijalnih rizika za čovječanstvo. Svoja su znanja i energiju usmjerili na planiranje tzv. „kognitivne domene“ ratovanja koja je prožeta holističkim pristupima, a s kojima je u konačnici moguće poticati promjene u načinu na koji vojnici razmišljaju i treniraju. K tome, sam kurikulum West Point-a svoje uporište temelji na pedagoškim segmentima poput: komunikacije, kritičkog promišljanja, kreativnosti, konceptu cjeloživotnog učenja, etičkog prosuđivanja i uspostavi discipline (United States Military Academy West Point, 2017). Uz Ameriku, Juhary (2015) navodi i Kinu koja nesumnjivo čini značajnijeg konkurenta samoj Americi zbog ustroja i djelotvornosti njenih vojnih škola (npr. Nacionalno sveučilište za obranu PLA). Njihovo se Nacionalno sveučilište za obranu PLA također vodi američkom idejom utemeljenom na kognitivnoj domeni koja pripada rubrici psihološkog ratovanja, a koja svoj kurs sve više usmjerava području ljudskog uma. Drugim riječima, „kognitivni prostor“ vojne škole PLA definira se kao područje u kojem cirkuliraju osjećaji, razumijevanje, ljudska percepcija, uvjerenja, vrijednosti i stavovi te da se donošenje konkretnih odluka može temeljiti jedino na razvijenoj vještini prosuđivanja (Beauchamp-Mustafaga, 2019). Dakle, ponovno se javljaju naznake nematerijalnih čimbenika, odnosno, veći se naglasak stavlja na holističke (pedagoške) pristupe koji naglašavaju osobnost, moral, koheziju, iskustvo, kao i na implicitna znanja. Unatoč tome što se na drugim visokoškolskim ustanovama u svijetu ne poduzima mnogo glede redefiniranja i reorganizacije vojnog obrazovanja kao ni uvođenja vojne pedagogije u nastavne planove i programe, ipak postoji određen broj zemalja koje iskazuju afinitet spram uvođenja i uporabe suvremenijeg oblika pedagogije: Ujedinjeno Kraljevstvo (Kraljevska vojna akademija Sandhurst), Francuska (Specijalna vojna škola St. Cyr) i već ranije proklamirani NDUM koji je ujedno i jedini pružatelj profesionalnog vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe (s kolegijem *Vojna pedagogija*) na tercijarnoj razini za buduće dočasnike i časnike.

4.1 *Vojne škole i vojni studijski programi u Republici Hrvatskoj danas*

Organizacija i kontinuirani razvoj današnjih vojnih škola, zajedno sa studijskim programima koji se nude budućim dočasnicima i časnicima, uvelike je ovisio o nekadašnjem ustroju HVU-a „Petar Zrinski“ iz 1997. godine. Od tada HVU, *de facto*, provodi školovanje i profesionalno osposobljavanje i razvoj svojih djelatnih i pričuvnih časnika i dočasnika svih rodova, grana i struka u okviru OSRH (Kereša, 2005; Kozina, 2018b). Budući da je svaka civilna škola, pa tako i vojna, neprestano u potrazi za što suvremenijim i kvalitetnijim načinima

odgoja i obrazovanja (metodama, tehnikama i pristupima učenju i poučavanju) zajedno s postavljanjem adekvatnih ishoda učenja sukladno konceptu SMART²⁶ (Blanchard i Johnson, 1981; prema Sorić i sur., 2018), ona na jednak način mora biti učinkovita i *zadovoljavati potrebe svih sudionika, od nalogodavca, polaznika, nastavnika i ostalih sudionika vojne izobrazbe* (Kozina, 2018b:132). Zato se i pojavila potreba za ponovnom organizacijom sustava vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe, a koja se provodila u jedinstvenoj ustanovi HVU „Petar Zrinski“, ali s novom, manjom i racionalnijom organizacijskom strukturom i manje osoblja.

Sukladno navodima iz *Strateškog pregleda obrane*²⁷, a koji ukazuju da je u sklopu zajedničke sigurnosne i obrambene politike EU-a obrambeni resor suočen s mnoštvom suvremenih izazova (uključujući transformacijske trendove) i obaveza, kao i po uzoru na obrazovne procese Bolonjske deklaracije i sve kompleksnije zahtjeve koji su postavljeni od strane NATO saveza, HVU „Petar Zrinski“ započinje suradnju sa civilnim Sveučilištem u Zagrebu i Splitu, sukladno čijim se propisima uređuje i visoko obrazovanje i znanstvena djelatnost HVU-a. Kada se govori o provedbi funkcionalne izobrazbe HVU-a u okviru isključivo ustrojstvenih jedinica Oružanih snaga, ono bi, sukladno *Dugoročnom planu razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske za razdoblje od 2015. do 2024. godine* (2014), uključivalo sljedeće ustrojstvene cjeline: Zapovjedništva, Dekanata, Centra vojnih škola „Petar Zrinski“, Centra za obrambene i strateške studije „Janko Bobetko“, Središte za strane jezike „Katarina Zrinska“ i Dom HVU-a. U sklopu Centra vojnih škola „Petar Zrinski“ djelovat će i sljedeće jedinice: Ratna škola „Ban Josip Jelačić“²⁸, Intergranska ZSS „Blago Zadro“ i Časnička škola „Andrija Matijaš Pauk“ (Kadetska bojna, Satnija Temeljne časničke izobrazbe i Satnija Napredne časničke izobrazbe) te naposljetku, Dočasnička škola „Damir Tomljanović Gavran“ (Kozina, 2018a, 2018b). Njihova organizacijska struktura, zajedno s geografskim lokacijama, vidljivi su na Slici 7.

²⁶ Riječ je o akronimu sukladno kojem ishodi učenja moraju biti: konkretni (engl. *specific*), mjerljivi (engl. *measurable*), dogovoreni (engl. *agreed*), realni/relevantni (engl. *realistic/relevant*) i vremenski izvedivi (engl. *timely*) (Blanchard i Johnson, 1981; prema Sorić i sur., 2018).

²⁷ NN, 30/18, 2018.

²⁸ Danas predstavlja najvišu razinu vojne izobrazbe u OSRH pri čemu se časnici pripremaju za obnašanje najodgovornijih i najviših zapovjedno-stožernih dužnosti u sklopu OS. Ratnu školu pri tom ne pohađaju isključivo visoki časnici OSRH nego i djelatnici Ministarstva unutarnjih poslova, Državne uprave za zaštitu i spašavanje te djelatnici drugih srodnih/povezanih tijela državne uprave (Kozina, 2013a:136).

Slika 7. Organizacijska struktura i geografske lokacije HVU „Petar Zrinski“ (prilagođeno prema NN, 151/14, 2014)



Kada se detaljnije promotre ustrojstvene jedinice s njihovim razmještajem prikazanim na Slici 7., moguće je zapitati se gdje se nalazi HVU „Dr. Franjo Tuđman“ koje se spominjalo u prethodnim dijelovima rada. Ako se prisjetimo posljednjeg razdoblja pregleda povijesnog tijeka institucionalizacije vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe na području RH (potpoglavlje 3.1.), onda znamo da je HVU „Petar Zrinski“ 2015. preimenovan u HVU „Dr. Franjo Tuđman“ što posljedično daje do znanja da tu informaciju nije bilo moguće obuhvatiti Dugoročnim planom jer je isti objavljen 2014. godine. Stoga se od 2015., prema navodima autora Kužića (2018), HVU „Dr. Franjo Tuđman“ sastoji od: dekanata sa šest katedri (strategije, operativnog umijeća, taktike, vojne logistike, upravljanja i vođenja te osnovnih vojnih predmeta); Centra vojnih škola „Petar Zrinski“ u sastavu kojega su Ratna škola „Ban Josip Jelačić“, ZŠ „Blago Zadro“, Časnička škola „Andrija Matijaš Pauk“ i Dočasnička škola „Damir Tomljanović Gavran“; Središta za strane jezike „Katarina Zrinski“, te Centra za obrambene i strateške studije „Janko Bobetko“.

S druge strane, govoreći o ustroju visokog školstva za potrebe Ministarstva obrane Republike Hrvatske (MORH) i OSRH, u rujnu 2011. godine donesena je Odluka ministra obrane o konkretnim postupcima i radnjama za pokretanje međusveučilišnih interdisciplinarnih studijskih programa (Kozina, 2018a). Kao što je ranije spomenuto, Vlada RH u srpnju 2013. godine zatim donosi *Odluku o pokretanju postupka za ustrojavanje posebnih studijskih programa za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske* kojom se pokreće postupak ustrojavanja i akreditiranja posebnih studijskih programa za potrebe OSRH u okviru Sveučilišta u Zagrebu (NN 91/13, 2013). Dakle, temeljem suradnje HVU-a sa Sveučilištem u Zagrebu, u akademskoj godini 2014./2015.²⁹, započinje se sa izvođenjem dva sveučilišna preddiplomska i diplomatska programa – *Vojno inženjerstvo* (u daljnjem tekstu VI) i *Vojno vođenje i upravljanje* (u daljnjem tekstu VViU) (NN, 151/14, 2014; Smiljanić i sur., 2017). Ovi se studijski programi dominantno orijentiraju na tehničko, odnosno društveno područje pri čemu ih karakterizira načelo interdisciplinarnosti koje im omogućava preuzimanje različitih informacija, metoda i pristupa iz drugih disciplina u svrhu osiguravanja što kvalitetnijeg obrazovanja pripadnika OSRH (Trut, Hižar Škrlec i Majnarić, 2020). Teorijsko utemeljenje pripadnika OSRH se zatim kombinira s praktičnim dijelom koji uključuje obuku potrebnu za postizanje traženih kompetencija i rezultata u sklopu prve časničke dužnosti u kopненоj vojsci. Drugim riječima, ako polaznik upiše studijski program VI, po završetku studija stječe naziv sveučilišnog

²⁹ U njihovom je izvođenju, od listopada 2014., sudjelovalo sveukupno jedanaest fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Hrvatsko vojno učilište „Petar Zrinski“ (Kozina, 2018a).

prvostupnika inženjera vojnog inženjerstva te dobiva čin poručnika uže djelatnosti, odnosno roda: pješništvo, oklopništvo, topništvo, inženjerija, veza, NBKO³⁰, protuzračna obrana, motrenje i navođenje ili tehničke službe (Trut, Hižar Škrlec i Majnarić, 2020). Glede završetka studijskog programa VViU, polaznik stječe akademski naziv sveučilišnog prvostupnika vojnog vođenja i upravljanja te dobiva čin poručnika roda pješništvo, vojne policije ili vojno obavještajnog roda.

Daljnijim širenjem međusveučilišne mreže, odnosno suradnje s akademskom zajednicom, od akademske godine 2018./2019. izvode se integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij *Vojno pomorstvo* (u daljnjem tekstu: VP) sa sjedištem u Splitu za potrebe Ministarstva obrane, OSRH-a, Ministarstva mora, prometa i infrastrukture te Ministarstva unutarnjih poslova (Mihanović, Hižar Škrlec i Rečić-Vragović, 2020). Ova kolaboracija predstavlja samo ekstenziju, odnosno nastavak razvoja visokoškolskog vojnog obrazovanja koje se provodi *u skladu sa svjetskim i europskim standardima, ali poštujući posebnosti Oružanih snaga Republike Hrvatske* (Kozina, 2018a:45). Studenti se u okviru ovog programa mogu opredijeliti za jedan od dva ponuđena smjera, a riječ je o smjeru vojne nautike ili smjer vojnog brodstrojarstva za koje, po završetku studija, dobivaju akademski naziv magistar/magistra, inženjer/inženjerka vojnog pomorstva zajedno s nazivom smjera za koji se pojedinac opredijelio. Uzimajući u obzir vrijednost teorijskog znanja kao i praktičnih vještina, program studentima omogućuje oba segmenta koja integriraju dubinsko razumijevanje stručnih i znanstvenih načela, zajedno s postupcima koji su važni za pomorsku struku i vještine (npr. manevriranje brodom, održavanje broda, plovidba, rukovanje, slaganje, pričvršćivanje i prijevoz tereta i dr.). Pored pomorske struke, studenti su obvezatni proći i vojnostručnu praksu u sklopu koje uče ovladati vještinama poput: zapovijedanja, vođenja, vršenja nadzora, rukovanja osobnim vatrenim naoružanjem, gađanjem i održavanjem oružja kao i snalaženje u vremenu i prostoru (Mihanović, Hižar Škrlec i Rečić-Vragović, 2020). Dodatna se vrijednost ogleda u cjelovitoj materijalnoj potpori studenata koji imaju status stipendista, jer se njima osigurava, pored stipendije, smještaj, prehrana, vojna odora, stručna literatura, sportska oprema te su ujedno pokriveni troškovi javnog prijevoza.

Na osnovu narativnog prikaza ustroja vojnog obrazovnog sustava RH, uočava se da se akreditiranjem preddiplomskih i diplomskih studijskih programa, zajedno s njihovom provedbom i kontinuiranim razvojem, podiže razina kvalitete osposobljavanja dočasničkog i

³⁰ Nuklearno biološko kemijska obrana

časničkog kadra OSRH. Vrijednost studijskih programa ogleda se u održavanju nastave koju vojno nastavno osoblje OSRH, zajedno s ostalim vojnim ekspertima, izvode u kooperaciji sa stručnjacima iz različitih domena sa civilnih sveučilišta (npr. nastavnici s Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Splitu, Fakultet elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje, Policijska akademija i dr.) (Mihanović, Hižar Škrlec i Rečić-Vragović, 2020; Trut, Hižar Škrlec i Majnarić, 2020). Ovakvim interdisciplinarnim pristupom može se tvrditi da se potencijalni teorijski i/ili praktični nedostaci jedne discipline, neminovno nadopunjuju doktrinama iz druge s kojom je istodobno moguće, na određen fenomen, gledati s više različitih perspektiva. Vezano uz nekadašnji deficit glede obrazovnih materijala vezanih uz vojnu pedagogiju iz 1994. godine, temeljem detaljnije analize izvedbenih programa svih – prethodno navedenih – studijskih programa i specifičnih smjerova koji se nude budućim studentima, uočena je integracija kolegija *Vojna pedagogija* na sveučilišnim vojnim programima u Zagrebu i Splitu pri čemu je vidljivo kako u nastavi djeluju i nastavnici s Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Cilj kolegija vojne pedagogije jest da studenti upoznaju pedagogiju kao znanost, ali da o njoj pri tom kritički promišljaju, razumiju njene temeljne konstrukte (uključujući i andragogiju) te da ju vrednuju sukladno informacijama koje im prenose vojni nastavnici. Povrh toga, studenti dobivaju uvid i u široki spektar didaktičkih modela i strategija, nastavnih sustava, metoda, oblika i pristupa u nastavi pri čemu se najveći naglasak stavlja na procese planiranja, organiziranja, realiziranja i vrednovanja vojne nastave. Pored evidentnog poticanja hermeneutičkog pristupa čiji je aksiom dubinsko razumijevanje segmenta koji se proučava, vojna pedagogija svoje studente postavlja u poziciju futurista koji su obvezatni, na kritičan način, pristupiti razmišljanju o njenoj budućnosti, odnosno daljnjem razvoju i aktualizaciji. Dakle, kada se ustanovi da student u potpunosti ovlada teorijom, potrebno je da na osnovu svega naučenog i istraženog, odgovori na pitanje kakva bi pedagogija (odgoj i obrazovanje) „trebali biti“, odnosno razvijati se za potrebe što kvalitetnijeg obrazovanja pripadnika OSRH uz, dakako, postizanje i željene odgojne svrhe i vrijednosti.

4.2 *Kultura vojnih škola*

Neovisno o porivu za transformacijom vojno obrazovnog sustava kao i sinergijom vojnih doktrina sa stručnim znanjem iz šire akademske zajednice, vojni etos i njegova kultura, ipak se razlikuju od civilne što potvrđuje i Kozina (2018a) navodeći da ju karakterizira i posebno radno okružje u kojem djeluju vojni nastavnici. Polazeći od kulture i vodeći se vrlo disperzivnim određenjem iste od stane antropologa, ona uključuje cjelokupno funkcioniranje, odnosno stil života određenog naroda. Reducirajući disperziju na znatno uže područje, kultura

predstavlja skup akumuliranog znanja, mišljenja, stavova, vjerovanja, osjećaja kao i obrazaca ponašanja, tradicije i naslijeđa određene skupine ljudi koja živi na istome mjestu (Milanja, 2012). Vojna kultura se, po uzoru na navedeno, može promatrati iz prizme psihoanalitičke teorije Sigmunda Freuda poznatoj po modelu *iceberg*-a (model ledenog brijega) u okviru kojeg neuroznanost tvrdi da se svi svjesni i ljudskom oku vidljivi segmenti, nalaze isključivo na vrhu ledenjaka dok se značajnije informacije često puta nalaze ispod vodene površine. U ovom kontekstu, iznad vodene linije vidljivi su aspekti kulture poput vojne uniforme, činova, ordena, formacija, tradicionalnih ceremonija kao i vojnih pozdrava. Suprotno navedenom, odnosno ispod površine vode, nalaze se latentna kulturna obilježja vojske koja uključuju vjerovanja, stavove, požrtvornost, disciplinu, odanost, borbenost, timski rad, zakletve i mnoge druge obrasce ponašanja i osobine koje je vojno osoblje obvezatno steći, pridržavati ih se kao i primjenjivati u sklopu profesionalnog djelovanja. Specifičnost vojne kulture i njene organizacije, pored autora Kozine, uviđaju i drugi autori (Calahan, 2002; Wilson, 2008; Bergman, Burdett i Greenberg, 2014; Sparrow, 2015; Shirley, 2019) koji također naglašavaju ključnu važnost usvajanja temeljnih vrijednosti poput: odanosti, discipline, integriteta, poslušnosti, časti, predanosti, čvrstoće, determiniranosti, motivacije, održavanja pozitivnog stava bez obzira koliko je situacija teška, timskog rada, povjerenja, sposobnosti prilagođavanja i prevladavanja bilo koje situacije, osiguravanja visokih standarda, altruizma, hrabrosti i dr. Navedeno predstavlja, ako se referiramo na teorijska polazišta vojne pedagogije, očigledan primjer normativne teorije koja utječe, ne samo na aspekt kulturnog identiteta vojne organizacije i njenu tradiciju, već i na ustroj njenog djelovanja koji u konačnici generira daljnje promjene.

Pripadnici vojnih organizacija, kao jednih od najstarijih i tradicionalno ustrojenih sustava, odriču se bitnog dijela svojeg privatnog života što neminovno može utjecati na njihovu užu i širu društvenu i obiteljsku zajednicu (obiteljsku koheziju i fleksibilnost) kao i na formaciju unutarobiteljskih odnosa (komunikaciju), budući da vojno obrazovanje i izobrazba iziskuju duži vremenski period osposobljavanja i ulaganja u svakog člana vojnog kolektiva. Kao primjer, može se uzeti aspekt slobodnog vremena koji, prema postmodernističkim teorijama (Haralambos i Holborn, 2002), postaje sve više individualni, ali istodobno komercijalizirani koncept orijentiran na uživanje i izražavanje vlastitog identiteta pomoću kojeg ljudi bježe od različitih problema u stvorenu simuliranu stvarnost. Već su rezultati pojedinih istraživanja na nacionalnoj razini (Bouillet, 2008; Brkljačić, Kaliterna Lipovčan i Tadić, 2012), baveći se ispitivanjem strukture vrijednosnog sustava kao i povezanosti između osjećaja sreće i nekih

aspekata provođenja slobodnog vremena na uzorku studenata Sveučilišta u Zagrebu, ukazali na to da studenti najviše slobodnog vremena provode družeći se dok su im omiljene slobodne aktivnosti najviše vezane uz gledanje televizije, pretraživanje i komuniciranje na Internetu, igranje na računalu i odmaranje. Najmanje popularne aktivnosti vezane su uz bavljenje humanitarnim radom i političkim aktivizmom. Ovakav bi stil života u vojnom kontekstu bio nedopustiv iz razloga jer predstavlja odraz dilentatizma kao i kršenja temeljnih vojnih načela u okviru vojnog obrazovanja i izobrazbe. Dakle, kada civilna osoba upiše određeni sveučilišni program na tercijarnoj razini obrazovanja, ona nije obvezatna u potpunosti promijeniti svoje dosadašnje rituale i način življenja dok se vojna perspektiva razlikuje po tome što se *pripadnost vojsci smatra povlasticom* (Kozina, 2018a:70) pri tom obvezujući vojnu osobu na prilagođavanje vojnoj kulturi utemeljenoj na dugogodišnjoj tradiciji kao i na savjesno i odgovorno obnašanje svih dužnosti i namjenskih zadaća. Na pitanje *kako* se postiže usvajanje ranije istaknutih vrijednosti, odgovara Calahan navodeći da je najključnija *odanost hijerarhijskom zapovjednom lancu* (Calahan, 2002:3) što istovremeno podržava i Kozina (2018a) nadodajući da se stvaranje volje odvija odozgo prema dolje (*top-down*) koje ujedno simboliziraju elementi zapovijedi, izvješćivanja i poslušnosti. Stoga, dok se pedagoški diskurs sve više priklanja modelu *bottom-up*, koji je utemeljen na ideji da svačiji glas odista nosi jednaku vrijednost te da se odluke donose primjenom mehanizma čiste demokracije, budući dočasnici i časnici dužni su slušati zapovijedi i upute od visokih časnika i generala, a koji su pozicionirani na samom vrhu hijerarhijske piramide. Jednako kao što se spomenulo i ranije – kod usvajanja načela prema kojima se temelji ustroj i rad svake vojne organizacije (poglavlje 4.), u ovome se dijelu dodatno potvrđuje isključivanje prostora za osnaživanje i emancipaciju pojedinca u svrhu uspostave pravednog društva koje bi trebalo biti odraz ravnopravnosti u smislu aktivnog uključivanja svih dionika u proces demokratskog odlučivanja. Stoga je pitanje koliko zapravo prostora ostaje za provedbu duhovnoznanstvene i kritičke teorije u okviru vojne pedagogije koja se realizira u, vrlo rigidnom sustavu ustrojenom na dugogodišnjoj tradiciji i točno određenim vrijednostima i načelima koja je svaka nadolazeća generacija vojnika primorana usvojiti.

Nadalje, uzimajući u obzir kulturu i tradiciju na institucionalnoj razini, odnosno u okviru vojnih škola, uviđa se prisutnost gotovo jednakih obilježja koja karakteriziraju i civilne odgojno – obrazovne institucije. U tom smislu, riječ je o kulturi koju čini nastavno i nenastavno osoblje, polaznici (učenici/studenti), nastavni predmeti, kurikulumi, pravilnici, oblici provedbe nastavnog procesa i sve ostalo što školsku kulturu čini „živim organizmom“ i ključnom

determinantnom u određivanju standarda kvalitete i organizacijske učinkovitosti. Kozina (2019), po uzoru na navedeno i na taksativan način, nabraja uočene sličnosti između kulture vojnih i civilnih škola, a čiji se segmenti jasno ocrtavaju i na primjeru kulture HVU „Dr. Franjo Tuđman“. Spomenute sličnosti uključuju:

- **Socijalnu klimu** – navedeni segment nalaže da se svim studentima osigura osjećaj pripadnosti, prihvaćenosti i sigurnosti;
- **Intelektualnu klimu** – svaki nastavni proces i školsko ozračje generalno, obvezatni su poticati aktivnu participaciju svakog pojedinca u procesu učenja kao i zalagati se za što kvalitetniji transfer znanja, vještina i kompetencija koji neminovno doprinose osobnom i profesionalnom rastu i razvoju svakog učenika;
- **Normativni okvir** (pravilnici, naputci, pravni akti...) – svi dionici određene odgojno – obrazovne institucije, obvezatni su biti upućeni u sadržaj normativnog okvira svoje institucije, djelovati u skladu s istim kao što su ujedno i odgovorni za postizanje visokih standarda učenja i djelovanja;
- **Organizacijsku strukturu** – svaka je odgojno – obrazovna institucija ustrojena na svoj univerzalan način koju karakterizira i specifična raspodjela odgovornosti za donošenje odluka i rješavanje problema koji potencijalno mogu utjecati na školsko okruženje i subjektivnu dobrobit samih polaznika;
- **Partnerstvo i suradnju** – vojne škole, jednako kao i civilne, surađuju s različitim akterima iz šire društvene zajednice, a koji neminovno doprinose kvaliteti poslovanja vojne institucije;
- **Godišnja službena ocjenjivanja svakog djelatnika** – kontinuiranim praćenjem, a napose periodičnim vrednovanjem nastavnog i nenastavnog vojnog osoblja, posljedično se podiže razina kvalitete provedbe dobivenih zadataka, s obzirom na to da je pojedinac svjestan da ga se prati i naposljetku evaluira;
- **Tradicionalno obilježavanje važnih dana u povijesti škole** – jednako kao što, primjerice, riječko nastavno i nenastavno osoblje zajedno sa studentima i širom akademskom zajednicom svake godine u mjesecu svibnju tradicionalno održavaju (rođen)dan svojeg Sveučilišta u Rijeci, na jednak način i HVU „Dr. Franjo Tuđman“ ceremonijama obilježava bitne datume koji su usko vezani uz njihovo učilište koje među pripadnicima inicira podizanje svijesti o poštivanju tradicije koja se zatim prenosi iz generacije u generaciju osiguravajući joj održivost

4.3 Prostorno uređenje i opremljenost vojnih škola

Vodeći se premisom o tome da, sve od navedenog, može utjecati na školsku kulturu kao što ista zatim slijedno može utjecati na provedbu nastavnog procesa i rad vojnih nastavnika generalno, Carter³¹ nudi prikladan opis u svrhu afirmacije prethodnog iskaza: *Zamislite učionicu, ne više od 18 studenata u dobi od 30 do 40, sa prvostupničkom diplomom, većina s magisterijem (...), zamislite okruženje u kojem studenti ne samo da su dobro načitani, odsutnosti su rijetke (...), gdje su rasprave na seminarima promišljene, živahne, zaokupljene, relevantne, iskrene i provokativne* (Carter, 2016:167). Dakle, iako se na prvi pogled može tvrditi da segmenti vojne kulture korespondiraju s civilnom, na osnovu dublje teorijske analize, ipak se uočavaju određena odstupanja. Štoviše, u prethodnim se poglavljima jasno naglasilo da se vojno obrazovanje i izobrazba vrši nad odraslim učenicima koji nesumnjivo zahtijevaju drugačiji model učenja i poučavanja preuzetih iz domene andragogije. Samim time i Carter piše da je adaptacija na vojno institucionalno radno okruženje i atmosferu, zajedno s filozofijom poučavanja, predstavljalo *poveći profesionalni izazov* (Carter, 2016:169). Pored drugačijih odnosa na relaciji nastavnik – učenik kao i metoda poučavanja, bitno je i prostorno uređenje i opremljenost predavaonica koje moraju biti primjerene njihovim potrebama i profesiji za koju su se opredijelili. Za konkretan primjer, može se uzeti kolegij *Vojna pedagogija* kojeg je u okviru vojnog obrazovanja moguće realizirati u tipičnoj predavaonici kao i kod civilnog formalnog obrazovanja te koja ujedno, sukladno članku 37. *Državnog pedagoškog standarda srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, na razini škole i učionica mora imati: radne stolove i stolice za učenike i nastavnike, tehnološku opremu (računalo, tipkovnicu, miš), školsku ploču, LCD projektor (stropni s projekcijskim platnom), audioliniju, ormare, vitrine (...) (NN, 63/08 i 90/10, 2010). Iako se u postmodernoj paradigmi vojne pedagogije zagovaraju suvremene metode i pristupi učenju i poučavanju, arhitektura ovakve učionice ne predstavlja ništa više od tradicionalne paradigme u pedagogiji, a koju je moguće vidjeti na Slici 8. Današnja vojna pedagogija uključuje korištenje različitih softverskih alata za računalnu simulaciju pri čemu bi bile potrebne i VR (engl. *virtual reality*) naočale, osmišljavanje i provedbu različitih projekata koji potencijalno mogu uključivati izradu različitih modela i materijala (npr. makete), potrebno je osigurati dovoljno prostora za fizičko kretanje studenata, ali i za razmještaj namještaja (u svrhu realizacije, recimo, igre uloga), kao što se uviđa i potreba da svaki student

³¹ Bradley L. Carter prvotno je predavao isključivo na civilnim sveučilištima, međutim, s vremenom je dobio ponudu za poučavanje povijesti pripadnika američkih Oružanih snaga. Za vrijeme obnašanja dužnosti vojnog predavača, kontinuirano se zalagao da se istakne razlika glede uvjeta, razredne klime i načina poučavanja vojnih osoba u odnosu na civilne.

posjeduje vlastito računalo kojim bi se koristio tijekom nastavnog procesa. S navedenim se slaže i Kozina (2016), prema kojemu je ključno posjedovati cjelovitu modernu tehnološku opremu koja unaprjeđuje uvjete za učenje i podučavanje pripadnika OSRH.

Slika 8. *Prostorno uređenje i opremljenost vojne učionice*

(Izvor: Lavender, 2017, <https://micmve.org/wp-content/uploads/annual-conference/2017/the-military-classroom.pdf>)



Međutim, pored pretežno teorijskih sadržaja koji se nude budućim dočasniciima i časnicima u okviru njihovog profesionalnog razvoja i osposobljavanja, vojna izobrazba zahtijeva posebne kabinete (npr. kabinet naoružanja, kabinet za streljivo i dr.) i znatno veće prostore koji su opremljeni daleko sofisticiranijom tehnologijom i strojevima putem kojih se vojno osoblje osposobljava za užu djelatnost. Primjere takvih prostorija, moguće je pronaći u vojnim školama SAD-a, a koje su namijenjene provedbi različitih oblika specijalizacije kopnene vojske čiji se pripadnici mogu osposobiti za, primjerice, tehničara iz domene medicine, biologije, kemije, farmacije, a koji se kasnije mogu baviti hematologijom, serološkom dijagnostikom, kliničkom kemijom, mikrobiologijom i sličnim poslovima (Sapasap, 2008). Ono što se očekuje od svakog tehničara, vezano je uz mogućnost provođenja što većeg broja laboratorijskih ispitivanja istovremeno, vještinu samostalnog djelovanja u laboratoriju, zajedno s rukovođenjem svim predmetima i tehnologijom što je moguće vidjeti na Slici 9.

Slika 9. *Vojni laboratorij namijenjen specijalizaciji pripadnika kopnene vojske SAD-a iz domene molekularne dijagnostike*
(Izvor: Sapasap, 2008, <https://academic.oup.com/labmed/article/39/8/453/2504718>)



Reducirajući se na nacionalni kontekst, te istodobno uzimajući u obzir oba studijska programa (VViU i VI) koja su dostupna budućim studentima, nastava se odvija u prostorima HVU „Dr. Franjo Tuđman“ u Zagrebu, u nastavno-obučnim središtima kao i na poligonima OSRH-a. Nešto manjim dijelom, nastava se odvija u posebno opremljenim učionicama i laboratorijima fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Splitu (Trut, Hižar Škrlec i Majnarić, 2020). Za razliku od VViU i VI, nastava studijskog programa VP-a izvodi se u specijaliziranim učionicama i kabinetima Vojarne „Admiral flote Sveto Letica-Barba“ Pomorske baze „Lora“ u Splitu kao i na Pomorskom fakultetu i Fakultetu elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje u Splitu (Mihanović, Hižar Škrlec i Rečić-Vragović, 2020). Budući da je sastavni dio ovog studijskog programa, uz vojno-stručnu, i plovidbena praksa, ona se realizira na brodovima HRM-a i ostalim javnim brodovima. Iako su sve dosadašnje prostorije (učionice, amfiteatri, laboratoriji...) u kojima se odvija nastava za studente na vojnim učilištima RH opremljene najsvremenijom edukacijskom opremom (računalima, projektorima, sustavom za prevođenje, bežičnim sustavom za predavanje i dr. opremom), transformacija vojnog obrazovanja koja još uvijek nije završena kao ni potpuna integracija vojske u sveučilišnu zajednicu, omogućit će im

ostvarenje plana glede još bolje modernizacije infrastrukture i nabave obučnih pomagala (poglavito simulatora³² i simulacijskih sustava), izgradnje bazena, garaža, dodatnih prostora za vojni arhiv kao i smještajne objekte budućeg kampusa koji bi trebao imati više sportskih terena, dvorana za borilačke sportove, više od 30 učionica (uključujući multimedijalne jezične učionice), amfiteatre te vojne kabinete (NN, 151/14, 2014; Trut, Hižar Škrlec i Majnarić, 2020). Dakle, od nastavnog osoblja OSRH, očekivat će se brza adaptacija na, kako prostorno uređenje, tako i na opremljenost vojnih škola u okviru kojih će moći podučavati buduće časnike i dočasnike teorijski utemeljenim kolegijima čije će spoznaje potom prenositi u samu praksu i graditi multidimenzionalne praktične vještine.

4.4 *Obrazovni trendovi za suvremenu nastavu na Hrvatskom vojnom učilištu*

U ranijim fazama ovog rada, točnije, u potpoglavlju 2.6. koje se bavilo izazovima postavljenim pred pripadnike OSRH, jedan od mnogih izazova predstavljaju i časnici koji su, kao nastavnici, nositelji obrazovnih promjena u vojnom školstvu. Kako bi vojni nastavnici uopće bili sposobni pratiti, istraživati i razumjeti nove trendove i promjene koje se događaju na globalnoj, ali i na nacionalnoj sceni, važno je kontinuirano razvijati i njegovati njihove kompetencije. Stoga, kompetentnost svakog nastavnika, već duži niz godina predstavlja središnju temu pedagoških rasprava i istraživanja kod nas i u svijetu (npr. Glasser, 1999; Vizek Vidović i Pavin, 2005; Selvi, 2010; Jurčić, 2014; Triyono i sur., 2020) u svrhu konstruiranja što cjelovitijeg kompetencijskog profila suvremenog nastavnika kako bi se postigli najviši standardi kvalitete u provedbi nastavnog procesa. Štoviše, za zagovornika tzv. kvalitetne škole Williama Glassera (1999), kvalitetan učitelj je *conditio sine qua non* učinkovitog odgoja i obrazovanja svake škole, pa tako i vojne. Stoga, nije revolucionarno kada se kaže da je za učinkoviti nastavni proces potreban educiran i kreativan nastavnik koji, na inovativan i djelotvoran način, koristi znanja iz metodike, didaktike, kurikulumu, opće pedagogije i u ovom konkretnom slučaju andragogije kao i ostalih sličnih predmeta koji posljedično pridonose dubinskom spoznavanju i razumijevanju svoje vlastite uloge i stručnog djelovanja. U ovom kontekstu govori se o metodama i oblicima koji su namijenjeni tercijarnoj razini obrazovanja pri čemu pojedini autori (Kember, 1997; Cleveland-Innes i Emes, 2005; Scoppio i Covell, 2016), koji istodobno nisu povezani s vojnom doktrinom, naglašavaju da svaka visokoškolska ustanova treba stvoriti obrazovno okruženje koje je utemeljeno na suvremenim metodama i oblicima iz kojih proizlazi kritički i kreativan način promišljanja, (kritička) reflektivnost,

³² Npr. simulator za protuoklopnu borbu čija se modernizacija planira realizirati do 2023. godine (NN, 151/14, 2014).

rješavanje problemskih situacija (situacijsko učenje), kooperativnost i komunikacija kao i koncept PUNS putem kojeg svaki pojedinac preuzima ulogu neovisnog, kontinuiranog i aktivnog učenika.

Upoznati s ovakvim pogledima i promišljanjima, pojedini autori na globalnoj razini (Toiskallio, 2004; Romanovs, 2014; Juhary, 2017; Inuwa Idris, 2019; Goode, 2019; Thomas, 2020) zajedno s domicilnim (Kozina, 2016; Smiljanić i sur., 2017), proklamiraju potrebu za gotovo jednakom transformacijom vojnog nastavnog procesa (metoda i oblika rada u nastavi) po uzoru na trendove koji proizlaze iz civilnog obrazovanja. Shodno tome, nastavnom procesu u okviru vojnog obrazovanja, potrebne su korjenite promjene u izgradnji suvremenog profila vojnog nastavnika koji će, na osnovu primjene drugačijih metoda i pedagoških pristupa učenju i podučavanju neminovno doprinijeti i konstruiranju novog profila polaznika vojnih škola. Ranije istaknuti autori zagovaraju da se svrha tih istih metoda i pristupa treba reflektirati u poticanju produktivnih kognitivnih i interaktivnih vještina povezanih s kritičkim razmišljanjem, apstraktnim rezoniranjem, kreativnošću, brzom adaptacijom, efikasnim i učinkovitim rješavanjem problema i kompleksnih situacija, te načinima na koje ljudi stupaju u interakciju i komuniciraju. S obzirom na to da je riječ o zaista širokom području i tematici, ovaj se rad fokusira isključivo na metode i tehnike učenja i podučavanja koje se koriste na hrvatskim vojnim učilištima, a koje ujedno čine odraz kvalitetne izobrazbe pripadnika OSRH. Povezano s navedenim, Kozina (2016) na pregledan način navodi samo neke od najčešće biranih suvremenih metoda poučavanja u vojnom okružju dovodeći ih pri tom u korelaciju s pedagoškim aspektom, a neke od njih se ujedno spominju i u radovima stranih autora (npr. Kem, 2006; Bumbuc, 2020; Xurramov, 2020; Hamilton i Jensen, 2021):

Studija slučaja (engl. *Case study*)

Ovaj je pristup u pedagoškom diskursu čest pojam, a za njegovo aktualiziranje u okviru vojnog obrazovanja zaslužan je Clausewitz. Budući da postavlja pitanje o tome na koji bi se način proživljeno iskustvo u ratu moglo podučavati u učionici, dolazi do zaključka da je ponajprije potrebno provesti (u što većem obimu) studiju slučaja koja omogućuje duboko razumijevanje esencije određenog fenomena koji se proučava i istražuje (Howard, Paret i Brodie, 1989). U tom kontekstu, kako bi osobe koje se izučavaju i osposobljavaju za buduće vojnike mogle biti sposobne prosuđivati, važno je prethodno 'secirati' povijesni kontekst na više različitih dijelova i/ili događaja i što detaljnije ih proučiti. Takav vid pristupa za koji se zalagala i sama Clausewitzova teorija rata, prema autorima Kornberger i Engberg-Pedersen (2021) može rezultirati samoobrazovanjem budućih vojnika i vođa. Dakle, studija slučaja predstavlja

kvalitativni pristup u kojem istraživač istražuje jedan i/ili pak više ograničenih društvenih fenomena (slučaja) kroz određeni vremenski interval na osnovu korištenja detaljnog prikupljanja relevantnih podataka koji uključuju više izvora informacija (npr. intervjui, analiza dokumentacije i izvješća, promatranja, audiovizualni sadržaji i sl.) (Miočić, 2018). Po završetku svojeg istraživanja, svaki istraživač izvještava o opisu slučaja o kojem je prethodno istraživao. U vojnom okruženju, studija slučaja se dominantno odnosi na metodu razgovora koju studenti ostvaruju na osnovu vlastite participacije u zajedničkoj analizi nekog problema pri čemu se teži njegovom rješavanju putem razmjene ideja i vizija među svim članovima formiranog tima temeljem kojih se, u konačnici, izvode relevantni zaključci (Kozina, 2016). Pored nastavnog osoblja OSRH, tom se metodom koriste i moderatori (vojni nastavnici) koji djeluju na *US Army Command and General staff College Forth Leavenworth* u SAD-u, a koji također naglašavaju kako se ovakvim oblikom namjerne aktivnosti i tehnikama ispitivanja i opservacije problema, studente postavlja u poziciju u kojoj mogu iskusiti, dubinski promišljati i naposljetku djelovati u skladu s materijalom kojega su samostalno prikupili kao i načinom koji ih je doveo do željenog i konačnog rješenja (Kem, 2006).

Oluja ideja (engl. *Brainstorming*)

Ova je metoda poznata po tome što nastoji aktivirati polaznike određene vojne škole u smislu slobodnog i strukturiranog promišljanja kako bi se naposljetku moglo konstruirati što učinkovitije rješenje za određeni problem (Mušanović, Vasilj i Kovačević, 2014; Xurramov, 2020; Keeley, 2021). Drugim riječima, od svakog se polaznika traži da izloži više asocijacija i/ili prijedloga koji, tek u kasnijim fazama ulaze u dublju analizu i raščlambu pri čemu svi dionici sudjeluju u procesu procjenjivanja o tome je li određen prijedlog dovoljno djelotvoran i moguć za provedbu ili je potrebno konstruirati novu ideju (Keeley, 2021). Valja istaknuti kako je za vrijeme realizacije ovakve metode, sasvim razumljivo očekivati da će svaki polaznik u proces učenja ulaziti s različitim spektrom znanja, vrijednosti i iskustvima koje je proživio te da će, na osnovu individualne ideologije i osobnosti, različito percipirati problem koji se postavlja pri čemu će i različito pristupiti njegovom otklanjanju. Međutim, budući da je oluja ideja utemeljena na načelu da se svačija ideja uvažava jednako (Hurt, 1994; Putman i Paulus, 2009), studentima se omogućava da se njihove individualne ideje kompenziraju s tuđom što posljedično doprinosi stvaranju i razvijanju što učinkovitijeg rješenja za buduće djelovanje cijele organizacije. Ovu je metodu moguće primijeniti tijekom održavanja različitih radionica u sklopu kojih bi se pripadnicima OSRH dali zadaci vezani uz predviđanje mogućeg ishoda neke operacije ili predviđanje mogućih izazova kada bi se, figurativno govoreći, nalazili u nekoj

stranoj državi. Ovakva se metoda često puta koristi i prilikom osmišljavanja projektnog prijedloga za čiju su daljnju razradu i koncipiranje potrebne raznovrsne ideje.

Metoda demonstracije

Zanimljivo je da se cjelokupna obuka pješaka, strijelaca, mačevaoca, kopljanika, konjanika i dr., još u vrijeme starog Egipta, bazirala upravo na metodi demonstracije (Kozina, 2016). Zahvaljujući ovoj metodi, uzimajući za primjer mačevaoca, moglo se učiti po modelu svojeg nadređenog – kako vješto baratati mačem. Iako se ova metoda najčešće spominje u kineziologiji pri čemu ju dominantno koriste nastavnici iz predmeta *Tjelesna i zdravstvena kultura* (Findak, 1995), svoje je mjesto ujedno dobila i u sklopu visokog vojnog obrazovanja. U didaktičkom smislu, riječ je o metodi kojom se, na osnovu promatranja, usvajaju informacije o objektivnoj stvarnosti pri čemu se ujedno unaprjeđuje i proces spoznaje (Poljak, 1982; Vranković, 2012). Spoznaja se kod vojne osobe nesumnjivo unaprjeđuje na osnovu toga što, u didaktičkom pogledu, moderator (vojni nastavnik) prikazuje u nastavi praktične aktivnosti koje je moguće perceptivno doživjeti i promatrati (npr. kako pravilno zauzeti položaj tijela za vrijeme ceremonijalnih održavanja OSRH-a, kako sastaviti i rastaviti oružje i sl.). Shodno tome, Kozina (2016) među rijetkima, na jasan i pristupačan način, opisuje tijek realizacije ove metode. Prva faza demonstracije realizira se postepeno (korak po korak) kako bi studenti mogli pratiti ono što im se pokazuje te se u isto vrijeme daju detaljne upute kao i objašnjenja u slučaju da neki polaznik postavi pitanje vezano uz određeni korak. U drugoj fazi, studenti samostalno pristupaju izvođenju prethodno opservirane aktivnosti uz nadzor i dodatne konstruktivne komentare i sugestije nadređenih (moderatora). Složenije demonstracije se fragmentiraju na zasebne i manje dijelove, a nastavnik ih povezuje u cjelinu tek kada čvrsto ustanovi da su svi studenti naučili izvoditi svaki korak.

Simulacije/igranje uloga (engl. *Simulation/Role-play method*)

Igre uloga, zajedno s korištenjem različitih simulatora, prema autorici Bumbuc (2020), predstavljaju aktivirajuće strategije poučavanja s kojima je moguće dovesti u korelaciju asimilaciju, odnosno usvajanje korisnog sadržaja sa samim užitkom tijekom procesa istraživanja i učenja. Navedeno se dovodi u konsenzus s navodima Hamiltona i Jensena (2021) koji u nastavku pišu da simulirane postavke, koje ujedno podižu dinamiku same interakcije tijekom nastavnog procesa, pomažu studentima prilikom donošenja pretpostavki o određenoj strategiji, ratu i/ili odluci. Prema Kozini (2016), ove se metode primjenjuju u vojnom obrazovanju za učenje pripadnika OSRH ciljanim situacijama, primjerice, pronalazak eksplozivne naprave, korištenje strategije u simuliranim borbama, organizacija konvoja i sl.

Nakon provedbe simulacije i/ili igre uloga, provodi se konstruktivna rasprava u okviru koje se situacije i odluke u istima raščlanjuju na dijelove, analiziraju, selektiraju i zatim donose konkretni zaključci. Učinkovitost ove metode, ogleda se i u provedenom istraživanju autorice Bumbuc (2020) kojoj je cilj bio identificirati i raspraviti neke od relevantnih aspekata sa stajališta vojne pedagogije, u vezi s primjenom metode igre uloga u obuci budućih časnika pri tom uzimajući u obzir karakteristike vojne organizacije i psiho-bihevioralne osobine zapovjednika, kao posebno socijalno-profesionalno obilježje. Ono što se smatra relevantnim podatkom na uzorku od 157 ispitanika (časnika), odnosi se na rezultat anketnog upitnika koji ukazuje da 70% ispitanika smatra da je pomoću ove metode usvojilo nova znanja te 80% koji potvrđuju da su, uz znanja, stekli i praktične vještine.

Debata

Za debatu je moguće reći da predstavlja strukturiranu i argumentiranu raspravu na unaprijed zadanu temu na koju će se zatim sučeljavati dvije oprečne strane – afirmacijska i negacijska koju karakteriziraju točno određene zadaće (Zelenjak, 2021). Uzmimo za primjer temu koja nalaže da budućnost OSRH-a čini umjetna inteligencija (dronovi, humanoidni roboti i dr.), studenti koji se nalaze na afirmacijskoj strani primorani su svoja znanja i kritičko promišljanje uložiti u predstavljanje što čvršćih argumenata kojima mogu dokazati postavljenju tezu. Suprotno tome, negacijska strana nastoji demantirati pozitivno nabijene argumente te predstaviti svoje protuargumente bazirane na što relevantnijim informacijama. Debata ujedno predstavlja i odraz aktivnog učenja zbog osiguravanja mogućnosti, kako individualnog, tako i timskog rada. Učenici i/ili studenti mogu grupno ili samostalno istraživati, razvijati svoje komunikacijske, socijalne, organizacijske i istraživačke kompetencije, kritički promišljati o određenoj temi, dublje razumjeti društvena pitanja i fenomene, unaprijediti aktivno slušanje i mnoge druge osobne i profesionalne kompetencije (Darby, 2007; Kennedy, 2007; Doody i Condon, 2012). Povezano s navedenim, uviđa se potreba za što učestalijim primjenjivanjem ove metode u radu s budućim dočasniciima i časnicima, a posebno ako se u obzir uzme participacija OS u međunarodnim alijansama gdje se očekuje visoki stupanj kritičkog promišljanja i izlaganja argumenata u svrhu uspostave međunarodne suradnje, te odlazak vojske u mirovne operacije u druge zemlje kako bi se na što mirniji i djelotvorniji način riješile konfliktne situacije.

Kombinirano učenje (engl. *Blended learning*)

Unatoč tome što kombinirano učenje ne predstavlja metodu već jedan od pristupa u suvremenoj nastavi, ono je također važno za spomenuti u okviru obrazovnih trendova koji su

vidljivi u nastavnom procesu na HVU „Dr. Franjo Tuđman“. Sam pogled na naziv pristupa stvara predodžbu o čvrstoj 'kohabitaciji' određenih segmenata, odnosno o tome da se jedan potencijalno dovodi u odnos s drugim segmentom. Na pitanje *što* se točno kombinira/miješa zajedno, na najjednostavniji način odgovaraju Kaučič, Ramšak i Krašna (2011) koji navode da kombinirano učenje predstavlja spoj tradicionalnih tehnika podučavanja (licem u lice) sa suvremenim tehnikama (npr. sustavi za udaljeno učenje, društvene mreže, Internet, webinar, video konferencije i sl.). Interes za ovim pristupom koji je ujedno moguće provoditi (u *online* okruženju) sinkrono (video konferencije, *online* testovi i sl.) i asinkrono (alati za e-obrazovanje, *mentimeter*, *kahoot*, e-mail i dr.), javlja se i kod pojedinih drugih autora (Singh, 2003; Bartley i Golek, 2004; Bliuc, Goodyear i Ellis, 2007; Caravias, 2015) koji ujedno navode neke od ključnih benefita koji proizlaze iz kombiniranja kontaktne s *online* nastavom:

- omogućuje brz i troškovno-efikasan način apsorpiranja nastavnog gradiva na određenom kolegiju zbog dostupnosti stručne literature u različitim (bibliografskim) bazama podataka (npr. Hrčak, EBSCO, ERIC, ScienceDirect, JSTOR...);
- učenici/studenti preuzimaju autonomiju nad procesom učenja, odnosno mogu biti kreatori i upravitelji vlastitog vremena učenja i organizacije;
- moguće je upisivanje daleko većeg broja studenata na kolegije bez potrebe za stvaranjem dodatnog prostora u učionicama;
- nastavnicima je, jednako kao i studentima, omogućen pristup i sudjelovanje na različitim domaćim, ali i međunarodnim *online* tečajevima, panelima, webinar-ima, konferencijama i dr.

Iako se ovakav pristup učenju i poučavanju može smatrati fleksibilnim, obzirom na spoznaju da studenti mogu određene zadatke izvršavati i od kuće što im neminovno stvara veću ugodu, povećava osjećaj samostalnosti i odgovornosti, s druge pak strane, u ranijim se dijelovima rada (u potpoglavlju 2.6.) pokazalo da je istodobno moguće povećati i one osjećaje s kojima je moguće smanjiti razinu interesa, motivacije i produktivnosti kod učenika/studenta. Naposljetku, valja naglasiti da je i HVU usvojio ovakav pristup učenju i podučavanju koji se istodobno, kako piše Kozina (2016), pokazao najpogodnijim jer je individualni nedostatak jedne metode moguće otkloniti na osnovu kombinacije te iste metode s drugima. Pri tom se postavlja pitanje temeljem čega je moguće dokazati takav navod? Samim time ne iznenađuje što, primjerice, Plifka (2011) čvrsto zagovara provedbu većeg broja empirijskih (kvantitativnih) istraživanja kako bi se ispitali stilovi poučavanja kod vojnih nastavnika, ali ujedno i njihova percepcija i stavovi spram korištenja suvremenih metoda i pristupa u nastavnom procesu.

5. ZAKLJUČAK

U posljednjem poglavlju ovog rada, valja istaknuti nekoliko važnih zaključaka zbog kojih se javio snažan afinitet i potreba za teorijskom analizom područja visokog vojnog obrazovanja koje se pri tom, u svrhu što učinkovitijeg funkcioniranja i djelovanja, koristi temeljnim postavkama, specifičnostima i ostalim obilježjima na kojima je zasnovana vojna pedagogija. Vodeći se prvim dijelom temeljnog istraživačkog pitanja o tome *koje su osnovne postavke, specifičnosti i obilježja suvremene vojne pedagogije*, u formalno-znanstvenom smislu, riječ je o mladoj grani pedagoške znanosti s jedne, te sigurnosne i obrambene znanosti s druge strane. Navedeno dodatno potvrđuje i spoznaja da vojna pedagogija svoj puni značaj u znanstveno-spoznajnom i aplikativnom smislu dobiva tek u modernom dobu zahvaljujući Humbolt-ovim novo-humanističkim zapisima, a koji su posljedično ponukali i usmjerili interese budućih znanstvenika iz različitih domena znanosti za detaljnijim istraživanjem i izučavanjem njenih temeljnih odrednica, postavki i drugih obilježja. Ta se spoznaja neminovno dovodi u konsenzus s nacionalnom razinom, jer se uviđa da se u Republici Hrvatskoj vojno pedagoška praksa također počela intenzivnije proučavati i razvijati u postmodernom dobu, točnije, od početka, a posebno za vrijeme Domovinskog rata kada se javljaju valorizirani razlozi zbog kojih je bilo potrebno unaprjeđivati cjelokupan sustav vojnog obrazovanja i izobrazbe hrvatskog dočasničkog i časničkog kadra. U prilog daljnjem iniciranju institucionalne i doktrinarne transformacije vojnog obrazovanja i izobrazbe za potrebe OSRH ide i činjenica da se, s vremenskim odmakom, dokazuje prisutnost korelativnog ubrzanja znanstvenog i tehnološkog razvoja u operativnom području kao i ubrzanja obrazovnih, socijalnih, ekonomskih i političkih promjena u globalnom kontekstu generalno. Stoga, ne iznenađuje značajan porast broja zainteresiranih znanstvenika u kontekstu aktualizacije i znanstvenog utemeljenja vojne pedagogije s kojom je moguće, ako ne u potpunosti anulirati, onda znatno minimizirati potencijalnu štetu koja može proizaći iz globalizacijskih procesa. Dakle, zaključuje se da je vojna pedagogija odraz složenosti suvremenih namjenskih zadaća, vojnog obrazovanja i izobrazbe, etike, moralnih vrijednosti i ostalih faktora čijoj problematici pristupa na multidisciplinarnan način. Stoga je i njen glavni cilj usmjeren na proučavanje odgojnih i obrazovnih procesa unutar vojnog sustava, istraživanje anomalija unutar vojno-pedagoškog i nastavnog procesa pri čemu je obvezatna ponuditi rješenja koja bi osigurala socijalno najprikladniju i najučinkovitiju pripremu vojske za vođenje i donošenje odluka u različitim primjerima situacija. Kada se u pitanje dovede način na koji vojna pedagogija može uspješno pratiti i usmjeravati moralno i etičko prosuđivanje kod časnika i dočasnika, odgovor se nalazi

u njenim temeljnim zadacima čiji prikaz ukazuje na to da su usmjereni na integraciju koncepta etike kao i stimulaciju praktične mudrosti kod svakog pripadnika OS, a koja je moguća uz pomoć stjecanja i njegovanja akcijskih kompetencija. Procesu mijenjanja načina dosadašnjeg promišljanja kao i usmjeravanja budućeg djelovanja pripadnika OS, doprinose i teorije odgoja koje predstavljaju idealna uporišta i teren za promišljanje, ne samo o vlastitom sustavu vrijednosti i bihevioralnim obrascima, već i o tuđima koji najčešće ovise o složenim političkim, socio-ekonomskim, religijskim i drugim čimbenicima. Međutim, objektivizacijom njihovih temeljnih postavki na osnovu postavljanja u odnos duhovnoznanstvene i kritičke teorije s načelima prema kojima se vodi svaka vojna škola, uviđa se da je realan prostor za njihovu implementaciju zapravo ograničen. Takvi teorijski pristupi na svome punom značaju, kao i primjeni, mogu dobiti tek u okviru specifičnih kolegija koji se nude na HVU „Dr. Franjo Tuđman“, a koji uključuju dominantno društvenu i humanističku dimenziju i tematska poglavlja.

Kako se ovaj rad ne bi ograničio trivijalnim pitanjem o tome *što je vojna pedagogija*, drugi je dio postavljenog istraživačkog pitanja stvorio prostor za istraživanje, analizu i naposljetku kritičko promišljanje o samim benefitima koje bi vojno obrazovni sustav na području RH uopće mogao imati od vojne pedagogije. Štoviše, sasvim je razumljivo zapitati se može li se vojnom pedagogijom doprinijeti boljem profesionalnom osposobljavanju budućih časnika i dočasnika na vojnim studijskim programima u RH. Vojna pedagogija u tom smislu, jednako kao i pedagogija, prvotno prati trendove iz područja didaktike, metodike, andragogije te obrazovne politike temeljem kojih se podiže stupanj informiranosti i osviještenosti vojno nastavnog kadra i kreatora sigurnosnih i obrambenih strategija u RH o prisutnosti anomalija u znanstvenom kontekstu, a koje kontinuirano proizlaze iz globalne sfere zbivanja kao i o njihovoj potencijalnoj štetnosti za vlastitu naciju. Povezano s navedenim, vidljiva je i neprestana težnja sustava za otkrivanjem najučinkovitijeg transformativnog modela koji bi mogao preobraziti HVU „Dr. Franjo Tuđman“ u fleksibilan i dinamičan sustav utemeljen na ciljanim holističkim pristupima. Navedeno je dodatno potkrijepljeno i pothvatom kojim se ostvarila međuinstitucionalna kolaboracija, kao i razmjena akademskih (civilnih) doktrina s vojnim pri čemu su se akreditirali i ustrojili specifični sveučilišni preddiplomski i diplomski studiji namijenjeni provedbi suvremenog vojnog obrazovanja i izobrazbe hrvatskih časnika i dočasnika. Ono što nosi posebnu vrijednost u okviru provedbe nastavnog procesa jest primjena širokog spektra suvremenih pedagoških metoda učenja i poučavanja pri čemu su uočene i naznake temeljnih teorija znanosti o odgoju pomoću kojih hrvatski dočasnici i časnici mogu

razumjeti znatno širi društveni, ekonomski, politički (...) kontekst određenog fenomena koji se izučava. Vojna pedagogija ujedno doprinosi osiguravanju dovoljnog prostora za izražavanje vlastitog mišljenja, preispitivanja vlastitih postupaka, emocija i vrijednosti, ali i za postavljanje svakog pripadnika OSRH na tuđu poziciju koja može imati veliki doprinos u senzibilizaciji vojnika na različitosti.

Imajući u vidu teorijski okvir i spoznaje do kojih se došlo na osnovu detaljne analize strane i domaće stručne literature kao i referentnih *policy* dokumenata, u daljnjem se tekstu navode preporuke za daljnja istraživanja vezana uz područje ove tematike:

1. Povijesni okvir ovog rada vidljivo je fokusiran na događaje koji proizlaze iz nacionalnog konteksta povijesnih zbivanja. Navedeno je proizašlo kao rezultat preopsežnosti sadržajnog dijela koji bi se potencijalno bavio povijesnim pregledom razvoja vojne pedagogije na globalnoj razini pri čemu najveći izazov predstavlja i odsustvo informacija glede njenog službenog začetka i daljnjeg razvoja kroz egzaktne povijesne epohe. Kako se vojna pedagogija ne bi shvatila „enklavom“ u okviru pedagoške znanosti, preporuča se teorijska analiza njenog povijesnog začetka i daljnjeg razvoja kroz svjetsku povijest, vodeći se uvidima i iskustvima u načinima provedbe vojnog obrazovanja i vojne izobrazbe naših predaka. Takav pothvat može rezultirati usmjeravanjem budućih odgojnih i obrazovnih vrijednosti, zajedno sa svrhom vojnih organizacija, ne samo u kontekstu OSRH, već i stranih pružatelja vojnog obrazovanja na tercijarnoj razini. Osim toga, stvorio bi se prostor i za komparativnu analizu obrazovnih i odgojnih praksi u sklopu vojnih organizacija iz prošlosti u odnosu na danas.
2. Ponovo naglašavajući nedostatan obim znanstvenog doprinosa vojnoj pedagogiji, a napose u pogledu empirijskih istraživanja, ono posljedično navodi na promišljanje o stupnju informiranosti studenata na Odsjecima za pedagogiju o 'posebnim' granama i disciplinama koje se nalaze pod okriljem pedagogije, a koje su također bitne za unaprjeđivanje i afirmaciju profesije pedagoga. Pretpostavlja se da, u tom smislu, ključnu ulogu obnaša Bolonjski proces koji pokreće cijeli niz različitih reformi visokog obrazovanja, a koje naposljetku rezultiraju i reorganizacijom studijskih programa i kolegija koji se nude studentima na HVU. Potonje sugerira provedbu analize civilnih studijskih programa pedagogije u Hrvatskoj s ciljem utvrđivanja postojećeg stanja glede informiranosti samih studenata, a koja se potom također može

komparirati s drugim europskim zemljama. Smatra se da bi predloženo istraživanje u budućnosti predstavljalo odraz, ne samo pokušaja aktualizacije i popularizacije vojne pedagogije, već i poticanja većeg broja zainteresiranih za pokretanje rasprava o potencijalnom konstruiranju (civilnog) kolegija *Vojna pedagogija*. Neovisno o konstataciji da se takav vid pedagogije provodi isključivo u vojne svrhe na HVU u Zagrebu i Splitu, vjeruje se da studenti na civilnim sveučilišnim studijima jednopredmetne i dvopredmetne pedagogije žele težiti širenju svojih vidika i afirmaciji svoje vlastite profesije zbog čega se ističe potreba za koncipiranjem cjelovitog kolegija ili obrađivanjem teme vojne pedagogije u okviru srodnih kolegija (npr. Andragogija).

3. Analizom propisanih načela vojne izobrazbe, a koja ujedno čini drugi temeljni konstrukt vojne pedagogije, dolazi se do saznanja da se vojno nastavno osoblje u nastavnom procesu vodi i načelima obrazovanja odraslih, odnosno andragogije. Posebno se ističe i praksa vojnih nastavnika na HVU „Dr. Franjo Tuđman“, a kojom svoje studente poučavaju andragoškim teorijama. U tom smislu, sugerira se teorijska analiza teme „Vojne andragogije“, zajedno s njenim temeljnim specifičnostima, obilježjima i pristupima na kojima je utemeljena kako bi stručnjaci iz područja pedagogije i vojne pedagogije mogli težiti širenju svojih vidika i praćenju najaktualnijih trendova iz andragoškog diskursa s kojima mogu nadopunjavati i unaprjeđivati svoju odgojno-obrazovnu praksu i djelatnost.
4. Kada se u razmatranje uzmu vrste i primjena različitih metoda i pristupa učenju i poučavanju dočasnika i časnika na HVU „Dr. Franjo Tuđman“, navodi se da je za potrebe njihovog obrazovanja najpogodnija sinergija tradicionalnih tehnika poučavanja sa suvremenim tehnikama (kombinirano učenje). Međutim, u tom se kontekstu uviđa potreba za dodatnim potkrjepljivanjem prethodnog navoda rezultatima koji bi se dobili na osnovu provedbe empirijskih istraživanja. Konkretnije rečeno, sugerira se provedba istraživanja poglavito temeljenih na kvantitativnim pristupima koji će ispitivati percepciju, stavove i zadovoljstvo vojnih nastavnika spram uporabe kombiniranog učenja u nastavnom procesu. Pretpostavka je da se ranije istaknuti navod formirao na osnovu javno dostupnih informacija vezanih uz aktualne obrazovne trendove (e-učenje) iz područja odgoja i obrazovanja.

U konačnici, potreba za aktualizacijom područja vojne pedagogije je u sve većem porastu zbog daleko izazovnijeg operativnog okružja u kojem vojno osoblje danas djeluje. Ne mogu se zanemariti, iako u nešto manjem broju, ni stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja čiji je interes za istraživanjem ovog područja tek u začetku. Shodno tome, ovaj rad, zajedno s preporukama za buduća istraživanja, otvaraju mnoga pitanja koja je tek potrebno istražiti. Iniciranje bilo kakve konstruktivne rasprave u krugovima eminentnih znanstvenika, kako iz područja formiranja sigurnosnih strategija, tako i u krugovima pedagoških znanstvenika, smatra se prioritetom zbog ukazivanja na to da je, za rad budućih časnika i dočasnika u složenom međunarodnom sigurnosnom okruženju potreban multidisciplinarni pristup njihovom školovanju za koji je istodobno nužno da integrira odgoju dimenziju utemeljenu na visokim etičkim i moralnim načelima.

6. POPIS LITERATURE

1. Anić, V. i sur. (2003). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber.
2. ASOO. (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
3. Barrett, J. (2009) Modern developments in defence education. *Connections*, 8 (2), 1–5.
4. Bartley, S. J., Golek, J. H. (2004). Evaluating the Cost Effectiveness of Online and Face-to-Face instructions. *Educational Technology and Society*, 7 (4), 167-175.
5. Bartone, P. T. (2010). Preventing Prisoner Abuse: Leadership Lessons of Abu Ghraib. *Ethics & behavior*, 20 (2), 161-173.
6. Bastl, D. (2021). Prednosti i nedostaci učenja na daljinu. *Varaždinski učitelj*, 4 (5), 208-2013.
7. Bašić, S. (1999). Odgoj. U: A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, J. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 175-203). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
8. Beauchamp-Mustafaga, N. (2019). Cognitive Domain Operations: The PLA's New Holistic Concept for Influence Operations. *China Brief: a journal of analysis and information*, 19 (16).
9. Bell, H. H., Reigeluth, C. M. (2014). Paradigm change in military education and training. *Educational technology*, 54 (3), 52-57.
10. Bergman, B., Burdett, H., Greenberg, N. (2014). Service life and beyond – Institution or culture?. *The RUSI Journal*, 159, 60–68.
11. Berry, J. (2006). Synopsis of the Marine Corps doctrinal publications. U: D. King (Ur.), *Thoughts on operational art* (str. 7-18). Quantico, Virginia USMS: Concept and Plans Division.
12. Bliuc, A. M., Goodyear, P., Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10 (4), 231–244.
13. Bognar, B. (2016). Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu?. U: R. Jukuć, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Varga, V. Campbell-Bar (Ur.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 324-334). Osijek: Filozofski Fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

14. Bouillet, D. (2008). Slobodno vrijeme zagrebačkih studenata: prilika za hedonizam ili samoostvarenje? *Sociologija i prostor*, 46 (3-4), 341-367.
15. Brkljačić, T., Kaliterna Lipovčan, Lj., Tadić, M. (2012). Povezanost između osjećaja sreće i nekih aspekata provođenja slobodnog vremena. *Napredak*, 153 (3-4), 355-371.
16. Bruun, H., Langlais, R. (2003). On the Embodied Nature of Action. *Acta Sociologica*, 46 (1), 31-49.
17. Buklijaš, M. (2005). Izobrazba časnika na Časničkoj školi HVU "Petar Zrinski" od 1994. do 1996.. *Polemos*, VIII (15-16), 85-103.
18. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti*, 9 (2 (14)), 147-160.
19. Bumbuc, Š. (2020). Using the Role Play Method in Military Pedagogy. *Land Forces Academy Review*, 25 (4(100)), 317-324.
20. Caforio, G. (2007). Officers' professional preparation and issues posed by new military missions. *International Review of Sociology*, 17 (1), 87-104.
21. Calahan, P. D. (2002). *The Code of the Warrior, The Kinder, Gentler Military and Marksmanship: Changing a Culture – USAWC Strategy Research Project U.S.* Pennsylvania: Army War College, Carlisle Barracks.
22. Callado-Muñoz, F. J., Utrero-González, N. (2019). Integration in the European higher education area: the case of military education. *Defence Studies*, 19 (4), 373-391.
23. Callaghan, J., Kernic, F. (2003). *Armed forces and international security: global trends and issues*. North America: Transaction Publishers, Lit.
24. Caravias, V. (2015). Literature Review in Conceptions and Approaches to Teaching using Blended Learning. *International Journal of Innovation in the Digital Economy*, 6 (3), 46-73
25. Carr, T. W. (1978). *Military Education: A Look into the Future*. U: F. D. Margiotta (Ur.), *The Changing World of the American Military* (str. 413-423). Boulder, Colorado: Westview Press.
26. Carter, B. L. (2016). No "Holidays from History": Adult Learning, Professional Military Education, and Teaching History 1. U: D. Higbee (Ur.), *Military culture and education: Current intersections of academic and military cultures* (str. 167-192). NY, US: Routledge.
27. Chilcoat, R. A. (1999). *The Revolution in Military Education*. Washington, DC: National Defense University, Institute for National Strategic Studies.

28. Cieślak, E. (2018). Understanding People and Technology. Professional Military Education and Challenges of Future Commanders Development. *Challenges to national defence in contemporary geopolitical situation*, 2018(1), 134-141.
29. Clarke, J. L. (2005). *What Roles and Missions for Europe's Military and Security Forces in the 21st Century?*. Germany: George C. Marshall European Center for Security Studies.
30. Cleveland-Innes, M., Emes, C. (2005). Principles of learner-centered curriculum: Responding to the call for change in higher education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35 (4), 85–110.
31. Corum, J. S. (2012). Some Key Principles of Multinational Military Education. *Connections*, 11 (4), 10-26.
32. Cross, M. (2011). *Security Integration in Europe*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
33. Cunningham, G. K. (2020). Designing Effective Military Strategies under Uncertainty. *The US Army War College Quarterly: Parameters*, 50 (2), 51-59.
34. Čurčija, S., Matika, D. (2018). Transformation of Military Education System in Croatia. *Annals of Disaster Risk Sciences*, 1 (2), 117-127.
35. Danchenko, A. M., Vydrin, I. F. (1973). *Military Pedagogy: A Soviet View. Soviet Military Thought Series*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse.
36. Darby, M. (2007). Debate: A teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *American Dental Hygienists' Association*, 81 (4), 78-78.
37. Doody, O., Condon, M. (2012). Increasing student involvement and learning through using debate as an assessment. *Nurse Education in Practice*, 12 (4), 232-237.
38. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, NN, 63/08 i 90/10 (2010).
39. Dugoročni plan razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske 2015. – 2024., NN, 151/14 (2014).
40. Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: implications for instructional practice. *Journal of academic librarianship*, 32 (2), 192-199.
41. Emonet, F. (2018). The importance of ethics education in military training. *NCO Journal*, 27 (11), 1-6.

42. Falk, C. (2008). All Pedagogy is Military. U: Kvernbekk, T., Simpson, H., Peters, M. A. (ur.), *Military Pedagogies and Why They Matter* (str. 1-15). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
43. Filipović, V. (1979). *Novija filozofija zapada i odabrani tekstovi*. Zagreb: Matica hrvatska.
44. Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju: priručnik za odgojitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
45. Fletcher, J. D., Chatelier, P. R. (2000). *An Overview of Military Training*. Alexandria, Virginia: Institute for Defense Analyses.
46. Florian, H. (2002). Military Pedagogy – A Pragmatic Approach. U: H. Florian (Ur.), *Military Pedagogy – An International Survey* (str. 47-66). Frankfurt: Peter Lang.
47. Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
48. Gazibara, S. (2013). Aktivno učenje: put prema uspješnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 62 (2-3), 375-389.
49. Glasser, W. (1999) *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
50. Goode, C. (2019). Best practice principles for professional military education: A literature review. *Journal of Defense Resources Management (JoDRM)*, 10 (2), 5-20.
51. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
52. Hamilton, M. D., Jensen, B. M. (2021). Leveraging Metaphor in Professional and Military Education. Linking Ideas to Experience via Story, Symbol, and Simulation. *Journal of Military Learning*.
53. Haralambos, M., Holborn, M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
54. Hartmann, U. (2000). Military Pedagogy in Germany. U: J. Toiskallio (Ur.), *Mapping Military Pedagogy in Europe*. Helsinki: Finnish National Defence College.
55. Howard, M., Paret, P., Brodie, B. (1989). *On war*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
56. Hristov, N. (2018). Nato Resilience, Deter and Profesional Military Education. *International E-Journal of Advances in Education*, 4 (10), 72-76.
57. Hude, H. (2010). *A few reflections on the second meeting ISODOMA on military ethics and education. Who needs what, where and when?* Shrivenham, UK: Colloquium, Joint Services and Command Staff College.
58. Hurt, F. (1994). Better brainstorming. *Training & Development*, 48 (11), 57-60.

59. Inuwa Idris, M. (2019). Professional Military Education for the Modern Officer: The Nigerian Experience. U: D. Jalili, H. Annen (Ur.), *Professional Military Education*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
60. Jalili, D., Annen, H. (2019). *Professional Military Education*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
61. Jelavić, F. (1998). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada slap.
62. Johnston, N. (2004). Peace Support Operations. *Inclusive Security, Sustainable Peace: A Toolkit for Advocacy and Action*, 33-50.
63. Juhary, J. binti. (2017). Constructivism: the roots of military pedagogy?. *People: International Journal of Social Sciences*, 3 (1), 467-480.
64. Juhary, J. (2015). Understanding Military Pedagogy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1255-1261.
65. Jukić, D. (2017). Tehnička pripremljenost i motiviranost studenata hrvatskih sveučilišta za online oblik nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63 (1), 93-102.
66. Jung, H. (2003). Education, Pedagogy, and the Military. U: J. Callaghan, F. Kernic (Ur.), *Armed forces and international security: global trends and issues* (str. 261-265). North America: Transaction Publishers, Lit.
67. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-91.
68. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogleđi*, 19 (1), 181-199.
69. Kaučić, B., Ramšak, M., Krašna, M. (2011). Bogate medijske prezentacije u kombiniranom učenju. *Informatologia*, 44 (4), 287-295.
70. Kay, C. (2014). War Pedagogy in the German Primary School Classroom During the First World War. *War & Society*, 33 (1), 3-11.
71. Keeley, P. (2021). What is Brainstorming?. *Science and Children*, 58 (3), 14-15.
72. Kem, J. D. (2006). The Use of Case Studies as an Integrating Approach in Professional Military Education: A Pilot Study. *Essays in Education*, 18 (6), 1-19.
73. Kember, D. (1997). 'A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching'. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255–275.
74. Kennedy, R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (2), 183-190.

75. Kenney, S. H. (1996). *Professional Military Education and the Emerging Revolution in Military Affairs*.
76. Kereša, P. (2005). *Doktrina školovanja za potrebe OS RH u razdoblju 2005. do 2010.*. Zagreb: Ministarstvo obrane Republike Hrvatske, Glavni stožer Oružanih snaga Republike Hrvatske.
77. König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
78. Kornberger, M., Engberg-Pedersen, A. (2021). Reading Clausewitz, reimagining the practice of strategy. *Strategic Organization*, 19 (2), 338–350.
79. Kornberger, M. (2013). Clausewitz: On strategy. *Business History*, 55 (7), 1058-1073.
80. Kovač, M. (2009). Legal Issues Arising from the Possible Inclusion of Private Military Companies in UN Peacekeeping. *Max Planck Yearbook of United Nations Law Online*, 13 (1), 307-374.
81. Kovačić, T. (2019). Nastanak i evolucija doktrine zračno-kopnene bitke. *Strategos*, 3 (1), 43-58.
82. Kozina, A. (2019). The Culture of Military School: The Example of the Dr. Franjo Tuđman Croatian Defense Academy. *Connections: The Quarterly Journal*, 18 (3-4), 45-63.
83. Kozina, A. (2018a). *Interkulturalni kurikulum vojnih škola*. Doktorski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.
84. Kozina, A. (2018b). Profesionalno vojno obrazovanje: izazovi za Oružane snage Republike Hrvatske. *Strategos*, 2 (1), 119-136.
85. Kozina, A. (2017). Mješovito poučavanje u vojnom obrazovanju. U: T. Kokanović, S. Opić, A. Jurčević Lozančić (Ur.), *Zbornik radova/Book of proceedings International Scientific and Professional Conference Present for the Future of Education - Opportunities and Challenges* (str. 188-203). Sisak: Dječji vrtić Sisak Stari.
86. Kozina, A. (2016). Suvremene metode poučavanja u vojnom obrazovanju. *Život i škola*, LXII (3), 183-192.
87. Kozina, A. (2013a). Hrvatsko vojno učilište: ustroj i uloga. *Anali za povijest odgoja*, 12, 129-141.
88. Kozina, A. (2013b). Interkulturalno obrazovanje hrvatskih časnika. U: S. Posavec (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 187-197). Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo.
89. Kvernbekk, T. (2008). The Nature of Military Pedagogical Theory. U: T. Kvernbekk, H. Simpson, M. A. Peters (Ur.), *Military Pedagogies and Why They Matter* (str. 145–158). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

90. Lavender, J. (2017). *The Military Classroom: The Perspective from a Former Military Educator*. Sveučilište u Michiganu, 27. rujna 2017. SAD: Sveučilište u Michiganu.
91. Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju: što može, što želi*. Educa: Zagreb.
92. Mackenzie, L., Miller, J. (2017). Intercultural Training in the Military. U: Y. Y. Kim, K. McKay-Semmler (Ur.), *International Encyclopedia of Intercultural Communication* (str. 1411-1420). Malden, MA: Wiley Blackwell.
93. Makhkamov, N. (2020). Military pedagogy: problems of military pedagogical research of didactics and education of military personnel. *Жамият ва инновациялар – Общество и инновации – Society and innovations*.
94. Mäkinen, J. (2015). Revolution in educational affairs at the Finnish National Defence University?. *Hungarian Educational Research Journal*, 5 (4), 41–53.
95. Mäkinen, J. (2011). Military Pedagogical Comments on the Expeditionary Mindset – A Finnish Interpretation. U: H. Fürst, G. Kümmel (Ur.) *Core Values and the Expeditionary Mindset: Armed Forces in Metamorphosis* (str. 113–126). Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
96. Mälkki, K., Mälkki, J. (2013). Preparing to Experience the Unexpected: The Challenges of Transforming Soldiership. U: H. Annen, C. Nakkas, J. Makinen (Ur.) *Thinking and Acting in Military Pedagogy* (str. 27–50). Frankfurt: Peter Lang.
97. Martin, J. (2016). *Perceptions of Digital Technology in Military Education*. Doktorski rad, Alabama: Department of Education Foundation, Leadership, and Technology.
98. Mastroianni, G. R. (2013). Looking Back: Understanding Abu Ghraib. *Parameters: U.S. Army War College*, 43 (2), 53-65.
99. Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U: B. Drandić (Ur.), *Nastavnički suputnik* (str. 188-225). Zagreb: Znamen.
100. Mihanović, L., Hižar Škrlec, J., Rečić-Vragović, D. (2020). *Vodič kroz sveučilišni studijski program Vojno pomorstvo*. Zagreb: MORH, OSRH, HVU „Dr. Franjo Tuđman”.
101. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: EDIP.
102. Milanja, C. (2012). *Konstrukcije kulture. Modeli kulturne modernizacije u Hrvatskoj 19. stoljeća*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
103. Miljević-Ridički, R., Maleš, D., Rijavec, M. (2001). *Odgoj za razvoj*. Zagreb: Alinea.
104. Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada*, 25 (2), 175-194.

105. Mohammad, M. (1995). Malaysia: The Way Forward. U: A. Razak Baginda, R. Mahmood (Ur.), *Malaysia's Defence & Foreign Policies*. Kuala Lumpur: Pelanduk Publications.
106. Moskos, C. (2000). Toward a Postmodern Military: The United States as Paradigm. U: C. Moskos, J. A. Williams, D. Segal (Ur.), *The Postmodern Military: The Armed Forces after the Cold War* (str. 14-31). Oxford: Oxford University Press.
107. Mrnjaus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugačijima”. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 309-323.
108. Mušanović, M., Vasilj, M., Kovačević, S. (2014). *Vježbe iz didaktike*. Mostar: Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti.
109. Paile, S. (2016). *From European mobility to military interoperability. exchanging young officers, knowledge and know-how*. ESDC. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
110. Paile, S. (2010). Military Higher Education Stocktaking Report. Belgium: ESDC.
111. Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 319-338.
112. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
113. Piriyeu, H. (2019). The role of military ethics and morale as a subject of pedagogy in the leadership training of officers for multinational environment. *Journal of Defense Resources Management; Bucharest*, 10, 21-29.
114. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
115. Plifka, J. (2011). *Blended Learning: The Army's future in education, training, and development*. Carlisle, Pennsylvania: U.S. Army War College, Carlisle Barracks, PA.
116. Poljak, V. (1982). *Didaktika*. Školska knjiga: Zagreb.
117. Potkonjak, N., Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
118. Pravilnik o izobrazbi, NN, 94/15 (2015).
119. Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama, NN, 118/09 (2009).
120. Putman, V. L., Paulus, P. B. (2009). Brainstorming, brainstorming rules and decision making. *The Journal of creative behavior*, 43 (1), 29-40.
121. Ratković, B. (1981). *Vojni leksikon*. Beograd: Vojnoizdavački zavod.

122. Ražem, D. (2016). Tehnološke zabilješke. *Kemija u industriji*, 65 (5-6), 307-310.
123. Romanovs, U. (2014). Professional military education. Appreciating challenges of the learning environment. *Security and Defence Quarterly*, 5 (4), 58-66.
124. Rosen, C. V., Hartmann, U. (2011). *The Reception of Clausewitz in Germany*.
125. Sapasap, S. C. (2008). Laboratory Practices in a Combat Zone. *Laboratory Medicine*, 39 (8), 453-457.
126. Schifferle, P. J. (2010). *America's School for War: Fort Leavenworth, Officer Education, and Victory in World War II*. Lawrence: University Press of Kansas.
127. Schunk, L. G., Nielson, L. (2002). Danish Approach to Military Pedagogy. U: H. Florian (Ur.), *Military Pedagogy – An International Survey* (str. 11-28). Frankfurt: Peter Lang.
128. Scoppio, G., Covell, L. (2016). Mapping Trends in Pedagogical Approaches and Learning Technologies: Perspectives from the Canadian, International, and Military Education Contexts. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46 (2), 127-147.
129. Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju kao metodologijski izazov. *Društvena istraživanja*, 5 (5-6 (25-26)), 875-894.
130. Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7 (1), 167-175.
131. Simons, M. (2009). *Holistic Professional Military Development: Growing Strategic Artists*. Doktorski rad, New Zealand: Massey University.
132. Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 43 (6), 51-54.
133. Smiljanić, D. i sur. (2017). *Koncept obrazovanja za potrebe OSRH 2017. Radni materijal* (v. 7.41.). Zagreb: Ministarstvo obrane RH.
134. Sorić, I. i sur. (2018). *Priručnik za izradu ishoda učenja*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
135. Soroka, O., Kalaur, S., Balendr, A. (2019). Diagnostics of leadership qualities of specialists of "man-man" type of professions in military and civil higher education institutions: Psychological and pedagogical approach. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11 (4(1)), 264-277.
136. Sparrow, R. (2015). Drones, Courage, and Military Culture. U: G. R., Lucas (Ur.), *Routledge Handbook of Military Ethics* (str. 380-393). Oxford: Routledge.
137. Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelatnost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
138. Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske, NN, 73/17 (2017).

139. Strateški pregled obrane, NN, 30/18 (2018).
140. Šentija, J. (1982). *Opća enciklopedija I-VIII*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
141. Štrkalj Despot, K. (2013). Od neurona do metafore (i natrag): Neuralna teorija metafore u okviru neuralne teorije jezika i mišljenja. *Suvremena lingvistika*, 39 (76), 145-173.
142. Tatalović, S., Cvrtila, V., Jakešević, R., Pili, T. (2009). Sigurnosno i obrambeno obrazovanje u Republici Hrvatskoj. U: S. Tatalović (Ur.), *Obrambeno i sigurnosno obrazovanje u 21. stoljeću: zbornik radova* (str. 9-60). Zagreb: Centar za sigurnosne studije Fakulteta političkih znanosti.
143. The European Students' Union (ESU). (2015). *Overview on student-centered learning in higher education in Europe*. Brussels: European Students' Union.
144. Thomas, T. (2020). *The Chinese Way of War: How Has it Changed?*. MITRE CORP MCLEAN VA MCLEAN.
145. Toiskallio, J. (2008). Military Pedagogy as a Human Science. U: T. Kvernbekk, H. Simpson, M. A. Peters (Ur.), *Military Pedagogies and Why They Matter* (str. 127-145). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
146. Toiskallio, J. (2007). *Ethical Education in the Military. What, How and Why in the 21st Century?* Helsinki, Finland: National Defence University, Department of Education.
147. Toiskallio, J. (2004). Military Pedagogy and the Postmodern Transformation of Soldiership. *46th annual conference of the International Military Testing Association*. Brussels, 28. listopada 2004. godine.
148. Toiskallio, J. (2003). Ethics, Military Pedagogy and Action Competence. U: E. R. Micewski (Ur.), *Civil-Military Aspects of Military Ethics Vol 1* (str. 52-64). Frankfurt: Verlag.
149. Toiskallio, J. (n.d.). *Ethics, Military Pedagogy, and Action Competence*. Helsinki: Finnish National Defense College.
150. Torgersen, G. (2008). The Idea of a Military Pedagogical Doctrine. U: Kvernbekk, H. Simpson, M. A. Peters (Ur.), *Military Pedagogies and Why They Matter* (str. 43-63). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
151. Triyono, B., Mohib, N., Kassymova, G., Galeh, P., Adinda, D., Arpentieva, M. (2020). The profile improvement of vocational school teachers' competencies. *Higher education in Russia*, 29 (2), 151-158.

152. Trut, V., Hižar Škrlec, J., Majnarić, M. (2020). *Vodič kroz studijske programe: vojno inženjerstvo i vojno vođenje i upravljanje*. Zagreb: MORH, OSRH, HVU „Dr. Franjo Tuđman”.
153. United States Military Academy West Point. (2017). *Commitment to character and excellence: USMA strategic plan 2017 – 2022*. US: US Army.
154. van Ree, A. J. (2002). Towards a Military Pedagogy. U: H. Florian (Ur.), *Military Pedagogy – An International Survey* (str. 29-46). Frankfurt: Peter Lang.
155. Vizek Vidović, V. i Pavin, T. (2005). Komparativna studija obrazovanja učitelja i nastavnika i percepcija sustava inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. U: A. Murn, D. Nenadić-Bilan, R. Bacalja i M. Klarin (Ur.), *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju: zbornik radova s međunarodnoga znanstvenostručnog skupa* (str. 59-69). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
156. Vranković, B. (2012). Nastavne metode i postignuća učenika osmih razreda iz geografije u zadacima uz grafičke priloge. *Acta Geographica Croatica*, 39 (1), 77-98.
157. Vukelić, N. (2019). Problem školskog apsentizma sagledan kroz važnije teorije odgoja. *Napredak*, 160 (1-2), 29-50.
158. Vuković, N. (2021). Uloga školskog pedagoga u praćenju nastavnog procesa. *Varaždinski učitelj*, 4 (6), 97-111.
159. Zakaria, S. (2017). The Ever Challenging Environment of Producing Knowledgeable and Skillful Graduates: Changing the Culture of Higher Education of Institutions in Teaching and Learning Approaches. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (5), 705-709.
160. Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske, NN, 73/13, 75/15, 50/16, 30/18 i 125/19 (2019).
161. Zelenjak, R. (2021). Debata: razvijanje kritičkog mišljenja i jezičnih vještina. *Varaždinski učitelj*, 4 (5), 292-304.
162. Zgrebec, A. (2020). E-učenje kao motivator: istraživanje stavova studenata Fakulteta političkih znanosti. *Mali Levijatan*, 7 (1), 50-63.
163. Zoxirovich, O. R. (2021). Military pedagogy: Didactics of military-pedagogical research and problems of education of military servants. *Academicia Globe: Inderscience Research*, 2 (5), 186–193.
164. Williams, J. A. (2008). The military and society beyond the postmodern era. *Orbis*, 52 (2), 199–216.

165. Wilson, P. H. (2008). Defining Military Culture. *The Journal of Military History*, 72 (1), 11-41.
166. Xurramov, M. (2020). Using interactive methods in learning military concepts. *Archive of Conferences*, 8 (1), 18-20.

Internetski izvori:

1. Dobrenić, N. (2020, siječanj). Predstavnicima ministarstva obrazovanja zemalja EU na radionici o podršci nastavnima u visokom obrazovanju. *Srce*. Preuzeto 18. srpnja 2021. s <https://www.srce.unizg.hr/pressroom/2020/radionica-o-podrsci-nastavnicima-u-visokom-obrazovanju>.
2. Kužić, K. (2018, siječanj). Hrvatsko vojno učilište Dr. Franjo Tuđman. *Hrvatska tehnička enciklopedija*. Preuzeto 01. rujna 2021. s <https://tehnika.lzmk.hr/hrvatsko-vojno-uciliste-dr-franjo-tudman/>.
3. Mackenzie, L. (2016, veljača). Military Cross-Cultural Competence. *Center for Intercultural Dialogue*. Preuzeto 09. srpnja 2021. s <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2020/06/mackenzie-2016-guest-post.pdf>.
4. Shirley, D. (2019, studeni). A Military Pedagogical Approach: Train and Develop for Certainty, Educate for Uncertainty. *Knowledge enabled army*. Preuzeto 20. prosinca 2020. s <https://kea-learning.nz/training/a-military-pedagogical-approach-train-and-develop-for-certainty-educate-for-uncertainty/>.