

# PROUČAVA LI SE RAT U VOJNOM OBRAZOVANJU?

Andrija Platužić \*

UDK: 355.23  
355.54  
378.635.5:355.23  
378.635.5:355.01

Pregledni rad

Primljeno: 2. V. 2016.

Prihvaćeno: 17. V. 2016.

## SAŽETAK

U radu se razmatraju dileme vezane uz vojno obrazovanje. Prilazi im se iz tri perspektive koje se međusobno prožimaju. Prva se odnosi na rat i njime uzrokovane učinke u rasponu od površne percepcije do dubljeg razumijevanja. U drugoj perspektivi polazište je samo obrazovanje, s odnosom osposobljavanja i obrazovanja kao dominirajućim pitanjem u raspravama vezanim za vojno obrazovanje. Treća perspektiva je utemeljena u posebnostima časničke profesije u vojnom okruženju, u kojoj se, uz anomalije prouzrokovane birokratskom prirodom vojnih organizacija, u obzir uzimaju i o njima ukorijenjene predrasude civila. Interakcija složenosti rata s posebnostima vojne profesije i civilno-vojnim odnosima određuje ograničenja proučavanju rata u vojnom obrazovanju. Za nadilaženje tih ograničenja proučavanju rata, a time i ograničenja ukupnog vojnog obrazovanja presudan je vanjski civilni, a ne unutarnji vojni utjecaj.

Ključne riječi: rat, obuka, obrazovanje, selekcija, inspiriranje.

## SVEPRISUTNOST RATA?

Česti su stavovi koji učvršćuju percepciju o sveprisutnosti rata u raznim područjima ljudske djelatnosti, npr. u povijesnoj znanosti, medijima i popularnoj kulturi. Ponekad se nailazi i na tvrdnje o pretjeranoj zastupljenosti rata u sveukupnom, a ne samo vojnom obrazovanju. Na primjer, Ramsey (2015) navodi brojne lekcije o ratu koje je, osim na razne neformalne načine, usvojio i formalnim obrazovanjem, pri čemu

---

\* Andrija Platužić, brigadir (andrija.platuzic@gmail.com), uposlen je u Ministarstvu obrane Republike Hrvatske. Nastavnik je na Hrvatskom vojnom učilištu „Dr. Franjo Tuđman“, raspoređen na dužnost načelnika Katedre strategije. Stavovi izneseni u radu osobni su stavovi autora i nemaju veze s institucijom u kojoj je uposlen. Rad je prezentiran na godišnjem simpoziju Hrvatskog filozofskog društva, pod naslovom „Rat i mir“, održanom od 26. do 28. studenoga 2015. u Zagrebu.

ističe utjecaj skrivenoga kurikulum<sup>1</sup>. Drugi opisuju čak i kako sustavi obrazovanja omogućuju ratove (Sargent 1943; Falk 2002). Još dalje seže teza o obrazovanju kao najvećem ratnom oružju ikad izmišljenom (Falk 2008: 1). U članku „Svaka pedagogija je vojna” tu radikalno postavljenu tezu Falk ipak uvjetuje: „gotovo svako znanje i obrazovanje može se koristiti kao oružje postoji li za to politička volja” (Falk 2008: 13). U užem području vojnog obrazovanja razumljivo je da pitanje o prisutnosti rata izgleda trivijalno. No preispitivanje ostalih aspekata proučavanja rata, poput širine, dubine i pristupa proučavanju, čini se opravdanim jer se u pravilu aktualizira tek nakon izgubljenih ratova. Često je navođen primjer pruske reforme nakon bitke kod Jene 1806. godine. Čini se da je bio nužan katastrofalan poraz da bi potaknuo obuhvatne reforme u više područja, uključujući i promjene u vojsci u kojima su se odražavala Scharnhorstova promišljanja o potrebi šireg obrazovanja časnika umjesto obučavanja samo u vojnim i taktičkim predmetima (Newland 2005: 53). Nedavni i još uvijek aktualni primjer je rasprava o transformaciji profesionalnoga vojnog obrazovanja u SAD-u (Martin i Yaeger 2014), koju su u velikoj mjeri uzrokovala dva, ako već ne izgubljena, onda svakako produljena rata u Afganistanu i Iraku. Razloge takvim oklijevanjima ili čak i izostajanju preispitivanja proučavanja rata u vojnom obrazovanju razmotrit će se iz tri međusobno prožete perspektive. To su složenost pojma rat, dvojba o postojanju vojnog obrazovanja te devijacije i predrasude u i o vojsci.

## RAT SAMO ORUŽJEM ILI SVIM SREDSTVIMA?

U nekoliko početnih primjera stavova o sveprisutnosti rata moguće je uočiti dva obilježja. Prvo, u svima se o ratu govori u sklopu ukupnog obrazovanja. Vojno se obrazovanje pri tome posebno i ne ističe, a i sam se rat postupno utapa u politiku. Drugo, uloge rata i obrazovanja iz naslova rada u ovim su primjerima zamijenjene. Umjesto rata, u pasivnoj ulozi objekta proučavanja, pojavljuje se politika u ulozi subjekta, a obrazovanje se svodi tek na njezino potencijalno sredstvo. Zbog tih obilježja naizgled je moguće prigovoriti relevantnosti takvih primjera u radu usredotočenom na proučavanje rata unutar vojnog obrazovanja. No, ako se razumijevanje rata ne ograniči samo na promišljenu uporabu oružanih snaga jednoga društvenog entiteta protiv drugoga (Falk 2008: 9), postaje razvidno da unutar vojnog obrazovanja ima smisla razmatrati čak i potencijalnu političku instrumentalizaciju ukupnog obrazovanja u ratne svrhe. Naime, zadrži li se na umu samo da je glavna kompetencija očekivana na najvišim razinama vojnog obrazovanja sposobnost upravljanja oružanim snagama u ratu (Gray 2010: 99), već i tad je jasno da će uspješnost vojnika u toj primarnoj djelatnosti upravljanja oružanim snagama ovisiti i o njihovu razumijevanju potpunog okružja u kojem je provode, a to je sveukupnost rata. Nasuprot tome u zbilji vojnog obrazovanja, usprkos formalnom isticanju potrebe razumijevanja sveukupnosti, proučavanju rata često se pristupa pojednostavljeno i jednodimenzionalno. Pojednostavljena se primjerice manifestiraju u površnom

<sup>1</sup> Naučeno bez izravnog komuniciranja.

citiranju tvrdnji da rat je nastavak politike drugim sredstvima ili da je instrument politike. Rasprostranjena preskriptivna upotreba citata istrgnutih iz konteksta *Od rata*<sup>2</sup> uvelike umanjuje stvarni smisao Clausewitzove ideje da rat nije ni čin grube sile, niti je samo racionalan čin politike (Basford 2016). No „u interesu doktrinarne preciznosti i pedagoške jasnoće složenost koncepta je često razrijeđena“ (Waldman 2010). Takvim pojednostavljenjima učvršćuje se pogrešna percepcija u kojoj je rat sveden na tek nešto malo više od oružane borbe. Za odstupanja u zbilji, neobjašnjiva ovakvim uskim pristupom definiranju rata, potom se pokušava uvesti novi pojam ili više njih pod raznim nazivima poput specijalnog, gospodarskog, informacijskog ili hibridnog rata. Zanimljivo je da se istodobno s ovom praksom uporno ističe potreba razvijanja kritičkog razmišljanja, a da se pritom tvrdnja suprotna citatu iz Clausewitzova „politika je nastavak rata drugim sredstvima“ (Foucault 2003: 15), koja se u takvoj vrsti razmišljanja sama od sebe nudi kao kontrateza za usporedbu i provjeru, gotovo ne može naći ni u najširim kategorijama izborne ili preporučene literature u području vojnog obrazovanja. Za razumijevanje ukupnosti rata umjesto zaokupljenosti načinima i sredstvima, a oružana je borba tek jedna od njih, nužni su bitno ambiciozniji pristupi poput onih koje, primjerice, nude Gray ili Moseley. Gray predlaže postavljanje opće teorije rata traženjem odgovora na šest pitanja: Što je rat? Zašto se rat događa? Vodi li rat miru i vodi li mir ratu? Kakva je priroda rata? Kako se vodi rat? Zašto se u ratu pobjeđuje ili gubi? (Gray 2010: 99) Slično tome, Mosley (2002) razmatra filozofiju rata na temelju četiri pitanja: Što je rat? Što uzrokuje rat? Koji je odnos između ljudske prirode i rata? Može li se rat ikad moralno opravdati? Dalje se neće razlagati teorija ili filozofija rata s obzirom na to da je rad usmjeren na preispitivanje proučavanja rata u području za koje je u dosadašnjem dijelu rada upotrebljavan zbirni termin vojno obrazovanje. Početno će se obrazložiti značenje, organizacija i dosezi obrazovanja u vojnom okružju.

## USMJERENO OSPOSOBLJAVANJE ILI IPAK I OBRAZOVANJE?

Pod vojnim obrazovanjem u najširem značenju može se podrazumijevati obrazovanje svih kategorija osoblja oružanih snaga. Prvenstveno je riječ o kadetima i časnicima, ali i profesionalnim vojnicima, dočasniciima, vojnim specijalistima, civilnim osobama iz sastava oružanih snaga odnosno ministarstava obrane, te ročnim vojnicima i pričuvnicima. U ovakvom krajnje poopćenom poimanju vojnog obrazovanja popis njime zahvaćenih čak je i širi od kategorija izravno vezanih uz vojsku. Naime, sve su prisutniji razni mješoviti oblici vježbi, tečajeva i drugih oblika usavršavanja koje rame uz rame s vojnicima savladavaju i civili. Prisutna je i međunarodna dimenzija. Naime, posve su uobičajene višenacionalne situacije vojnog obrazovanja s polaznicima iz stranih država na nacionalnim vojnim školama, kao i u višenacionalnim obrazovnim institucijama poput Baltic Defence Collegea u Tartuu ili NATO Defence Collegea u

<sup>2</sup> Rašireni je prijevod njemačkog *Vom Kriege* na engleski jezik *On War*, a na hrvatski *O ratu*. Međutim, kod izvornih govornika moguće je naići i na tumačenje s prijevodom *vom* u arhaičnom značenju od.

Rimu. Pritom, naravno, studioznost proučavanja rata ima smisla razmatrati samo u sklopu uže shvaćenog vojnog obrazovanja koje dominantno obuhvaća časnike kao najprofesionaliziraniji dio vojske.

Uočavanje ciljane skupine izložene proučavanju rata relativno je jednostavno naprama složenijem suočavanju sa značenjem samog pojma obrazovanja u vojnom okružju. Vojne organizacije jedinstvene su po tome što obično najviše vremena provode uvježbavajući se za djelovanje za koje su namijenjene, dok je samo djelovanje razmjerno rijetko. Učinkovitost vojnih organizacija u tim rijetkim djelovanjima ovisi u tolikoj mjeri o obuci, od pojedinca do najviših razina postrojbi, da je moguće tvrditi da egzistiraju u kulturi obuke (Lawson 1989: 2). Stoga je obrazovanje potrebno razmotriti u suodnosu s obukom. Oba su koncepta fluidna i izazivaju različite konotacije, te im je teško neovisno o kontekstu točno odrediti bilo koje značenje kao središnje ili najvažnije (Lawson 1989: 3). Tako se obuka u najužem smislu odnosi na uvježbavanje jednostavnih pokreta i procedura prema precizno određenim uputama. S druge strane, a naročito izraženo u vojnom okružju, obuka može obuhvaćati i kodove ponašanja, protokole i rituale povezane s tradicijom, sviješću o povijesti i vrijednostima, čime se približava preklapanju s konotacijama koje u drugim okružjima izazivaju pojmovi socijalizacija, indoktrinacija pa čak i samo obrazovanje (Lawson 1989: 2). Ako se oba koncepta pokuša opisati kao nasuprotne krajnosti iste djelatnosti, tada se uočava da sve vrste obuke sadrže učenje za neku svrhu i moralno su neutralne. U obrazovanju se uči zbog samog znanja, i ono od obučavatelja preuzima ulogu autoriteta. Znanje se u obrazovanju, nasuprot obuci, vrednuje zbog toga što ono jest, a ne zbog toga što će se s njime uraditi (Lawson 1989: 7–9). U svim pristupima klasificiranju raznolikih načina organizacije nacionalnih sustava vojnog obrazovanja uočljiv je taj osnovni problem istodobne stolpljenosti i suprotstavljenosti obuke i obrazovanja. Dalje se navode tri pristupa: model konvergencija nasuprot divergenciji, model Atena nasuprot Sparti, i Paileov pregled temeljnog obrazovanja vojnih časnika u članicama Europske unije.

Model divergentnih i konvergentnih institucija (Caforio 2000) postavljen je u svrhu klasifikacije po osnovi socijalizacije u vojnom visokom obrazovanju. Zasnovan je na usporedbi sa sustavom na civilnim sveučilištima kakav postoji u većini europskih država. Pri tome se primjenjuje šest kriterija: procedura selekcije, nastavno osoblje, udjeli akademskog i vojnog obrazovanja u kurikulumu, kronološka organizacija tih dvaju aspekata obrazovanja, prepoznatost diplome u civilnom društvu i vrsta socijalizacije favorizirana u instituciji (Caforio 2000).

U doba kad je razmatranje netradicionalnih vojnih misija<sup>3</sup> doseglo zenit, razvijen je model Atena i Sparta (Kirkels *et al.* 2003) za potrebe razmatranja profila časnika i njihove uloge u misijama izgradnje mira. Ovdje su suprotstavljeni modeli časnika prvenstveno vojnika usmjerenog praktičnom djelovanju i časnika pripadnika intelektualne elite spremnog za misije u složenim društvenim, ekonomskim i političkim okolnostima. Preferirana atenska orijentacija k većem akademskom udjelu u

<sup>3</sup> Raširena antifraza s obzirom na to da je vojska kroz povijest često korištena u politički vrlo osjetljivim i zahtjevnim neborbenim ulogama i u zemlji, i u inozemstvu (Homan 1997: 132).

obrazovanju oslanja se na pet prosudbi. Prvo, u suvremenim okolnostima borbena obuka ostaje nužna, ali više nije dovoljna. Drugo, obrazovni sustav usredotočen na poučavanje ljudskih vrlina i praktičnog znanja, što se predaje na klasičnim vojnim akademijama, može privući neodgovarajuće kandidate za nove misije. Posljedično, oni se ne moraju dovoljno prilagoditi političkim zahtjevima novoga europskog okružja. Treće, profil kompetencija jače će korespondirati s profesionalnim mogućnostima negoli s praktičnim znanjem. Četvrto, uznapredovala integracija civilnih nacionalnih visokoobrazovnih institucija i vojnoga obrazovnog sustava omogućuje bolju prilagodljivost misijama i prihvatljivija je s obzirom na proračunski aspekt. I peto, vojno će obrazovanje slijediti sveučilišne standarde i u svrhu prilagođavanja okružja studiranja odvijat će se u sklopu civilnih sveučilišta (Kirkels *et al.* 2003).

U trećem pristupu, neimenovanom u novi model, primijenjenom u Pregledu sustava temeljnog obrazovanja vojnih časnika u članicama Europske unije (Paile 2011), primjenjuju se elementi navedenih modela i sustavi obrazovanja klasificiraju se prema više razrađenih kriterija, uključujući čak i sustav bodovanja ishoda učenja bilo ECTS ili internih. Raznoliki nacionalni pristupi organizaciji temeljnoga časničkog obrazovanja kategorizirani su u pet skupina. U prvoj su skupini sustavi sa striktno razdvojenim komponentama obrazovanja i obuke, uključivši i one koji delegiraju obrazovanje civilnim institucijama. Druga skupina sustava karakteristična je po naizmjeničnom provođenju obrazovanja i obuke. U trećoj skupini obrazovanje i obuka izvode se paralelno. Uz te tri osnovne skupine sustava prepoznate su i dvije prijelazne u kojima se kombiniraju organska separacija i naizmjenično ili paralelno provođenje obrazovanja i obuke (Paile 2011: 31–34). Stvarna isprepletenost obuke i obrazovanja ovdje se ne zanemaruje, te se izbjegava svodenje obrazovanja samo na akademsko, a vojno se ne izjednačuje samo sa strukovnom obukom.

Navedene kategorizacije dominantno se bave temeljnim časničkim obrazovanjem. Iznimno se navode samo osnovne informacije o mogućnostima nastavka obrazovanja. U razmjerno standardiziranom modelu suvremenog sustava školovanja časnika, nakon tog prvog dijela, ponekad nazivanog i inicijalno časničko obrazovanje, slijedi drugi dio koji se proteže tijekom cijele karijere, a sastoji se od tri, a u nekim sustavima četiri razine, i završava ratnom školom odnosno studijem nacionalne sigurnosti. Zahtjevi za većim udjelom obrazovanja, slični težnji obrazovanju časnika po atenskom uzoru, pojavljivali su se i prije. Ovo je osobito bilo izraženo na najvišoj razini vojnog obrazovanja, što je lako razumljivo ima li se na umu uloga najobrazovanijih časnika u savjetovanju donositelja političkih odluka. Te zahtjeve moguće je iščitati i iz često citirane izjave Henryja Kissingera: „Budući da su najsloženiji problemi nacionalne politike u području gdje se preklapaju politički, ekonomski, psihološki i vojni čimbenici trebamo napustiti fikciju da postoji takva stvar kao što je ‘čisti’ vojni savjet” (Kissinger 1994: 120). Jedan od slučajeva zahtjeva za većim udjelom obrazovanja na temeljnoj razini, koji je i ostvaren, iz druge je polovine 20. stoljeća. Tada je napuštena orijentacija prema masovnoj „proizvodnji” časnika osposobljenih samo za zapovijedanje manjim postrojbama (Smerić 2005: 256). Naime, otada pa sve do danas procjenjuje se da će znatan dio časnika dospjeti na visoke upravljačke dužnosti u okolnostima sve složenijih vojnih tehnoloških i političkih okružja. Upravo

ta obilježja ograničenog osposobljavanja i masovnosti, karakteristična za prvu polovinu 20. stoljeća, daju povod za kritike ideje postojanja vojnog obrazovanja. Strogi kritičari polazeći od antičkog ideala i humanističkog koncepta tvrde da je svako organizirano obrazovanje ustvari samo izobrazba (Liessman 2010). Zanimljivo je da su u njihovim raspravama prisutne usporedbe upravo s Humboldtovim reformama civilnog sustava obrazovanja provedenima po istim načelima kao i vojne, u sklopu već spomenutih obuhvatnih pruskih reformi. No kroz povijest su se pojavljivale i suprotne težnje. Kao primjer može poslužiti američki predsjednik Thomas Jefferson, jedan od zagovaratelja osnivanja vojne akademije West Point. Samo nekoliko godina prije pruskih reformi, strahujući od profesionalnih, obrazovanih i potencijalno politički ambicioznih časnika, suprotno od Scharnhorsta, utjecao je na akademijinu orijentaciju na tehničke probleme i izbjegavanje širih intelektualnih ostvarenja (Stradis 2015: 427). U sklopu suvremene rasprave o transformaciji profesionalnog vojnog obrazovanja u SAD-u također se nastavlja naglašavati značaj širokog obrazovanja. Na primjer, Ramsey i Silverstone, razmatrajući temeljno časničko obrazovanje u sklopu američke kopnene vojske, iznose dva suštinska prijedloga (Ramsey 2016). Prvi se odnosi na razvijanje temelja za strategijsko razmišljanje o ratu i ratovanju već kod budućih poručnika, a obrazložen je potrebom njihovoga razumijevanja strategije kako bi bili u stanju svojim djelovanjem na najnižim razinama poduprijeti strategijsko-političke ciljeve. Drugi prijedlog, rjeđe susretan od prvog, upozorava na potrebu inspiriranja kontinuiranog intelektualnog razvoja i izvan formalnog obrazovanja. Ovo skretanje pozornosti na osobnu dimenziju, „na obrazovanje samog sebe“, daje argument za obranu postojanja obrazovanja čak i u vojnom okružju. Dosadašnja su razmatranja u radu poduprta izvorima u kojima su najmanje zastupljeni časnici, a rijetke iznimke na dužnostima su u sustavima vojnog obrazovanja. Nameće se stoga pitanje kakvi su stavovi časnika prema obrazovanju i kakvo je stvarno okružje svakodnevice praktičara časničke profesije.

## SUKOB AUTORITETA

Hijerarhijska zapovjedna struktura stvarnost je vojne organizacije. Njezina česta pretjerana krutost pogoduje nastanku klime antintelektualizma praćenog konformizmom, grupnim razmišljanjem, parohijalizmom, dogmatizmom i netolerancijom (Vego 2013: 84). Čak i brižljivo čuvan duh postrojbe, važan za svaku vojnu organizaciju, može pridonijeti takvoj atmosferi jer se u njemu „često prednost daje karakteru ispred intelekta, mišićima ispred mozga“ (Matthews 2002a: 18). U opisanim okolnostima „prisutnost časnika s akademskim kvalifikacijama ili znanstvenim pristupom rješavanju problema“, a kamoli filozofskom razmatranju rata, „često se smatra prijetnjom jer oko njega se stvara aura nepogrešivosti koja dovodi u pitanje prestiž autoriteta“ (Vego 2013: 86). Od postojanja makar i percepcije o takvoj prijetnji nije daleko do situacije u kojoj se sukobljavaju autoritet nadređenoga i autoritet znanja podređenoga. Posljedično nije rijedak slučaj da se mladi časnici zateknu u stanju kognitivne disonance: s jedne strane poštujući nužno potrebnu poslušnost, a s druge strane

ne odbacujući povjerenje u razum. Na slično stanje i iz njega proizašle devastacije upozorio je i Liddell Hart: „Mladi časnik, intelektualac, prije promaknuća u generala mora odlučiti da li će svoje misli i ideje začepiti u bocu dok ne dosegne vrh i te ideje stavi u praksu. Nažalost, obično je rezultat da je nakon godina susprezanja zbog ambicije u trenutku kada se konačno odčepi boca sadržaj već ishlapio” (Matthews 2002b: 82). I dok antiintelektualizam pogoduje održavanju sukoba s autoritetom neposredno nadređenih, istodobno se autoritet znanja sukobljava i na puno širem planu s pojavom političke korektnosti (Lamb i Porro 2015: 42). Na njezine moguće dugoročne posljedice za američku vojsku upozorava i Murray (2015): „Među glavnim brigama s kojima se suočavaju oni koji proučavaju suvremenu američku vojsku je pitanje da li prilagodba njezinih postrojbi društvenim i političkim agendama dijela američke elite može dugoročno narušiti to što je posljednjih trideset godina najkompetentnija borbena organizacija na svijetu.” Potencijalno veća šteta prijetila je od pobornika ideje političke korektnosti koji su u drugoj polovini 20. stoljeća u SAD-u doveli povijest u opasnost od deformiranja k autoritarnom pristupu poučavanja samo jednoga ispravnog pogleda na prošlost, sadašnjost i budućnost (Sibul 2011: 78–79).

## VOJNICI I CIVILI: SPAJANJE NASUPROT RAZDVAJANJA

Vojna se povijest nalazi također na udaru šire predrasude prisutne kod mnogih civilnih profesora. Na nju se gleda kao na sredstvo pojačavanja vrijednosti vojne supkulture s društveno neprihvatljivim vrijednostima (Sibul 2011: 78). Na sumnjičavost akademskih krugova prema studiranju vojne povijesti upozorava i Hanson (2007), služeći se pri tom uvodnim stihovima pjesme Margaret Atwood „Usamljenost vojnog povjesničara“:

Priznaj: moja profesija je  
ta koja te uzbuđuje.  
Zato me rijetko pozivaju na večeru,  
iako Bog zna  
sve sam prestravljeniji.

Upozoravanja o mogućnosti prerastanja odbojnosti akademske elite prema vojnom iz vremena mira u konkretna djela izbjegavanja u vrijeme rata pronalaze se kroz povijest. Primjerice danas: „Ti koji su stali s oružjem, su u pravilu bili ljudi iz siromašnijih, s manje škole, iz siromašnijih obitelji. A elita je ostala na sveučilištima i u uredima. To su činjenice” (Milanović 2015). Ili kad je na kraju 19. stoljeća William Butler, irski časnik s činom britanskog generala, upozorio na štetnost podjela koje mogu proizaći iz takvih stavova odbojnosti: „Za naciju koja će ustrajati na čvrstom razdvajanju ratnika od intelektualaca izgledno je da će se boriti budale, a razmišljati kukavice” (Morley 2012).

Kao što je u ratu nerazdvojiv odnos uništavanja i stvaranja, slično su i u vojnom obrazovanju istodobno prisutni diskontinuitet, razdvajanje, divergencija s jedne

strane, te konvergencija i integriranje s druge strane. S jedne strane preteže stav da je potrebno integrirati usko vojne i šire akademske sadržaje na svim razinama časničkog obrazovanja. S druge strane ne postoji kontinuirano obrazovanje, nego se ono odvija u diskretnim razinama. Neizbježna stvarnost je da razdoblja obrazovanja, u pravilu ne duža od jedne godine, predstavljaju prekide u „normalnom stanju“ u kojem su časnici usmjereni djelovanju a ne razmišljanju. U standardnom konceptu razvoja vođa u tri domene (domeni institucionalnog obrazovanja i obuke, operativnoj domeni i samorazvojnoj domeni) naglašava se neprekidnost i integriranost (Ramsey 2016). S druge strane, ta integriranost domena nerijetko se negativno odražava širenjem antiintelektualizma iz operativne u preostale domene (Lamb i Porro 2015: 41).

## ZAKLJUČAK

Na hipotetsko pitanje iz naslova – *proučava li se rat u vojnom obrazovanju?* – primjeren je, iako karikiran, odgovor: vojnici se poučavaju oružanoj borbi, a tek izuzetno proučavaju rat u njegovoj cjelovitosti. Takvo parcijalno proučavanje rata kao temeljnog područja za vojnu profesiju nužno se odražava i na ukupno vojno obrazovanje. Prilike za sustavno proučavanje rata, a time i upotpunjavanje časničkog obrazovanja, postoje, između ostalog, i u dva procesa obrnutih predznaka: razdvajanju talentiranih, te integriranju institucionalne i samorazvojne domene. Riječ je o spajanju otprije poznatih ideja prilagođenih suvremenom dobu. U prvoj se preuzima rizik ranije selekcije natprosječnih kandidata za časnike. Selekcija se provodi već u prvim godinama temeljnog časničkog obrazovanja. Za selektirane, obrazovanje se nastavlja prema posebnom obrazovnom programu. Druga se ideja nadovezuje na zahtjev za nadopunjavanjem institucionalne i samorazvojne domene. Suvremene tehnologije nude mogućnost poboljšanja u smjeru pretvaranja institucionalnog obrazovanja iz diskretnog s razdvojenim razinama u kontinuirano. Još je važnija epistemološka promjena u čijoj je biti preoblikovanje cilja institucionalne domene iz „obučiti i obrazovati“ u „obučiti i inspirirati za obrazovanje samog sebe“. Međutim, unutarnje vojne i tehnološke i epistemološke orijentacije nemaju presudan utjecaj na usustavljanje vojnog obrazovanja, nego ono ovisi o civilima, odnosno o društvu u cjelini. Dilema hoće li vojnici biti samo poučavani borbi i, naravno, i netradicionalnim zadaćama, ili će društvo dopustiti izgradnju vojne profesije u čijoj je srži istinsko proučavanje rata, ovisi o njemu samome.



## LITERATURA

- Basford, Christofor. 2016. Clausewitz and his Works. <http://www.clausewitz.com/readings/Bassford/Cworks/Works.htm> (26. ožujka 2016.).
- Caforio, Giuseppe. 2000. *The European Officer: A Comparative view on Selection and Education*. Pisa: European Research Group on Military and Society.
- Gray, Colin. 2010. *The Strategy Bridge: Theory for Practice*. New York: Oxford University Press.
- Falk, Clifford. 2002. *Mass Education from the War of 1870 to the War of 2001*.
- Falk, Clifford. 2008. All Pedagogy is Military. U: *Military Pedagogies and why they matter*, ur. Tone Kverbek, Harold Simpson i Michael Peters. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hanson, Victor. 2007. Why Study War? *City Journal*. <http://www.city-journal.org/html/why-study-war-13029.html>
- Homan, Kess. 1997. Personnel in a neo-Clausewitzian Setting. U: *Clausewitzian Dictum and the Future of Western Military Strategy*, ur. Gert de Nooy. Netherlands Institute of International Relations "Cligendael".
- Kirkels, Harry, Wim Klinkert i Rene Moelker. 2003. Officer Education: The road toAthens!
- Kissinger, Henry. 1994. *Diplomacy*. New York: Harper Collins.
- Lamb, Christopher i Brittany Porro. 2015. Next Steps for Transforming Education at National Defense University. *Joint Force Quaterly* 15(1). <http://ndupress.ndu.edu/JFQ/JointForceQuarterly76/NextStepsforTransformingEducationatNDU.aspx>
- Lawson, Kenneth. 1989. Introduction: The Concepts of "Training" and "Education". U: *Military Context The Educating of Armies*, ur. Michael Stephens.
- Liessman, Konrad. 2010. Posljednja zadaća našeg opstanka. *Vijenac* 10(6). <http://www.matica.hr/vijenac/419/Posljednja%20zada%C4%87a%20na%C5%A1eg%20opstanka/>
- Martin, Greg i John Yaeger. 2014. "Break Out A Plan for Better Equipping the Nation's Future Strategic Leaders". *Joint Force Quaterly* 14(2). <http://ndupress.ndu.edu/Media/News/NewsArticleView/tabid/7849/Article/577487/jfq-73-break-out-a-plan-for-better-equipping-the-nations-future-strategic-leade.aspx>
- Matthews, Lloyd. 2002a. The Uniformed Intellectual and his Place in American Arms. *Army Magazine* 2(7):18. [http://www.ansa.org/publications/armymagazine/archive/2002/7/Documents/Matthews\\_0702.pdf](http://www.ansa.org/publications/armymagazine/archive/2002/7/Documents/Matthews_0702.pdf)
- Matthews, Lloyd. 2002b. Anti-intellectualism and the Army Profession. U: *The Future of the Army Profession*, ur. Lloyd Matthews.
- Milanović, Zoran. 2015. Ti koji su stali s oružjem... <http://direktno.hr/en/2014/direkt/17912/Skandalozni-Milanovi%C4%87-iza-zatvorenih-vrata-U-rat-je-i%C5%A1a-sirotinja.htm>
- Morley, Neville. 2012. *'Scholars and Warriors': quoting and misquoting Thucydide*. Bristol: Department of Classics & Ancient History, University of Bristol.

- Moseley, Alexander. 2002. *A Philosophy of war*. New York.
- Murray, Williamson. 2015. Political Correctness And The American Military. *Strategika* 15(5). <http://www.hoover.org/research/political-correctness-and-american-military>
- Newland, Samuel. 2005. *Victories are not Enough: Limitations of the German Way of War*.
- Paile, Sylvain. 2008. Towards a European understanding of academic education of the military officers? <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/70641/2/European%20education%20of%20officers-booklet.pdf>; također i na <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/70641/1/IAMP%20Helsinki%20-%20Paile.pdf>
- Paile, Sylvain. 2011. *Compendium of the European Military Officers Basic Education*. <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/100625/1/Compendium.pdf>
- Ramsey, Paul. 2015. *Learning War: An Educational Historian's Perspective*. <http://www.truth-out.org/opinion/item/32002-learning-war-an-educational-historian-s-perspective> (8. veljače 2016.).
- Ramsey, Rene i Scot Silverstone 2016. *Who are We Teaching – Future Second Lieutenants or Strategic Leaders? Education for Strategic Thinking and Action*. *Infinity Journal*. [https://www.infinityjournal.com/article/164/Who\\_Are\\_We\\_Teaching\\_Future\\_Second\\_Lieutenants\\_or\\_Strategic\\_Leaders\\_Education\\_for\\_Strategic\\_Thinking\\_and\\_Action/](https://www.infinityjournal.com/article/164/Who_Are_We_Teaching_Future_Second_Lieutenants_or_Strategic_Leaders_Education_for_Strategic_Thinking_and_Action/)
- Sargent, Porter. 1943. *War and Education*. Boston: Mass.
- Sibul, Eric. 2011. Military History, Social Sciences, and Professional Military Education. *Baltic Security and Defence Review* 11(1): 78–79. [http://www.baltdefcol.org/files/files/BSDR/BSDR\\_13\\_1.pdf](http://www.baltdefcol.org/files/files/BSDR/BSDR_13_1.pdf)
- Smerić, Tomislav. 2005. *Sparta usred Babilona? Sociologijski aspekti vojne profesije*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada.
- Stradis, Andreas. 2015. Thucydides in the Staff College. U: *A Handbook to the Reception of Thucydides*, ur. Christine Lee i Neville Morley. John Wiley & Sons.
- Vego, Milan. 2013. On Military Creativity. *Joint Force Quarterly* 13(3): 83. [http://ndupress.ndu.edu/Portals/68/Documents/jfq/jfq-70/JFQ-70\\_83-90\\_Vego.pdf](http://ndupress.ndu.edu/Portals/68/Documents/jfq/jfq-70/JFQ-70_83-90_Vego.pdf)
- Waldman, Thomas. 2010. Politics and War: Clausewitz's Paradoxical Equation. *Parameters*. <http://strategicstudiesinstitute.army.mil/pubs/parameters/articles/2010autumn/waldman.pdf>

# DO WE STUDY THE WAR IN A MILITARY EDUCATION?

Andrija Platužić

## SUMMARY

The dilemmas connected with the military education are examined through three interconnected perspectives. The first one is related to the war perceptions war in range from slight perceptions to the deeper understanding. The starting point in the second perspective is training – education relation as dominating issue in the military education discussions. The third one is based on the officers profession specificities in the military environment, including anomalies caused by the bureaucratic nature of military organization and related civilian biases. War complexity interactions with particularity of military profession and civil-military relations defines the limitations of war studying in military education. In order to surpass these limitations related to the war study as well as to the entire military education it is inevitable to take into account that the external civilian impact is crucial.

Keywords: war, training, education, selection, inspiration.

