

Годишњак Српске академије образовања налази се на листи научних публикација Министарства просвете и науке Републике Србије Главни и одговорни уредник Академик Никола Поткоњак	2014. Г О Д И Ш Њ А К ISSN 1820 – 5461 COBISS.SR-ID 140963340 Година: X
Издавач Српска академија образовања За издавача Академик Никола Поткоњак Редакциони одбор Академик Младен Вилотијевић Академик Бошко Влаховић Академик Грозданка Гојков Академик Јуриј Григоријевич Волков Acad. Răuș Ion Otiman Академик Данило Ж. Марковић Лектор Чедо Недељковић Компјутерска обрада Ангелина Страхињић Тираж 300 Звечанска 54, Београд Тел. /фах 3691542 Е-mail: s_angelina@ikomline.net Рукописи се не враћају Штампа: Ценитар за образовну технологију, Београд Први број изашао 2005. године	С А Д Р Ж А Ј <i>Никола М. Поткоњак</i>.....5 <i>Академик Јован Ђорђевић</i> <i>Српска академија образовања, Београд</i> ЗНАЧАЈ И ПРОБЛЕМИ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ.....25 <i>Академик Босилка Ђорђевић</i> <i>Српска академија образовања Београд</i> ЦИЉ И ЗАДАЦИ У НАЈНОВИЈИМ ЗАКОНИМА О ОСНОВНОМ И СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ/ВАСПИТАЊУ И МОГУЋНОСТ ЊИХОВОГ ПРОВЕРАВАЊА (ПРОЦЕЊИВАЊА).....45 <i>Академик Ненад Сузић</i> <i>Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет</i> ФОРМУЛА КОЈА ОДРЕЂУЈЕ ЦИЉЕВЕ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У БУДУЋНОСТИ.....57 <i>Академик Ђорђе Ђурић</i> <i>Нови Сад</i> ВРЕДНОСНИ АСПЕКТИ ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА.....75

<i>Академик Емил Каменов</i> <i>Нови Сад</i>	
НЕГОВАЊЕ ДУХОВНОСТИ КАО ЗАДАТАК ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	89
<i>Академик Данило Ж. Марковић</i> <i>Српска академија образовања, Београд</i>	
ЗНАЧАЈ ПАТРИОТСКОГ ВАСПИТАЊА У ДЕМОКРАТСКИМ ДРЖАВАМА	101
<i>Академик Грозданка Гојков</i> <i>Висока васпитачка школа „М.Палов“ Вршац и</i> <i>Учитељски факултет, Универзитета у Београду</i> <i>Жељка Бојанић, Секретаријат за науку АП Војводине, Нови Сад</i>	
ДРУШТВЕНИ КОНТЕКСТ И ЦИЉ ВАСПИТАЊА	113
<i>Академик Младен Вилотијевић, Српска академија образовања</i> <i>Београд</i> <i>Проф. др Нада Вилотијевић,</i> <i>Учитељски факултет, Београд</i>	
РАЗВИЈАЊЕ СОЦИЈАЛНИХ ПОТРЕБА И ВРЕДНОСТИ КАО ЦИЉ ВАСПИТАЊА	125
<i>Академик Милан Ратковић</i> <i>Нови Сад</i>	
КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ПЕРФОРМАНСЕ ЗА УЧЕЊЕ	131
<i>Проф. др Бранко Јовановић</i> <i>Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица</i>	
СХВАТАЊА САВРЕМЕНИХ РУСКИХ ПЕДАГОГА О ЦИЉУ И ЗАДАЦИМА ВАСПИТАЊА	145
<i>Проф. др Милан недељковић, Српска академија образовања,</i> <i>Београд</i>	
УЧЕЊЕ ЗА ЗНАЊЕ КАО ЦИЉ И ЗАДАТАК ВАСПИТАЊА У ДРУШТВУ КОЈЕ СЕ МЕЊА	161
<i>Академик Зоран Аврамовић</i> <i>Институт за педагошка истраживања, Београд</i>	
ПРОБЛЕМИ ПАТРИОТСКОГ ВАСПИТАЊА У ДЕМОКРАТСКОЈ СРБИЈИ	179
<i>Светозар Богојевић</i> <i>Филозофски факултет</i>	
ИНСТИТУЦИЈЕ И ЉУБАВ НА ПУТУ ОД РАСЦЕПЉЕНОСТИ ЧОВЕКА КА ТОТАЛИТЕТУ ЛИЧНОСТИ	193
<i>Академик Станоје Ивановић,</i> <i>Српска академија образовања, Београд</i>	
ДРУШТВЕНА ТРАНЗИЦИЈА И ПРОМЕНЕ У ОБРАЗОВАЊУ	217

Доц. др Јелена Стаматовић, Учитељски факултет у Ужицу САМОВРЕДНОВАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА ВАСПИТАЊА	235
Проф. др Крстивоје Шпијуновић Доц. др Сања Маричић Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу ЦИЉ И ЗАДАЦИ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У УСЛОВИМА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА	241
Проф. др Никола Петров Педагошки факултет, "Св.Климент Охридски" - Скопје ОСНОВНА ШКОЛА НА ПРЕКРЕТНИЦИ	253
Академик Стана Смиљковић Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању КЊИГА И ЈЕЗИК У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА СРПСКОГ ТРАДИЦИЈСКОГ НАСЛЕЂА	259
Ана Гавриловић Универзитет у Бањој Луци СОЦИЈАЛНИ РАД У ФУНКЦИЈИ ОСТВАРИВАЊА ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	263
Доц. др Снежана Бабић-Кекез Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет ДРУШТВЕНИ КОНТЕКСТ ПЕДАГОШКЕ ФУНКЦИЈЕ РОДИТЕЉА....	283
Проф. др Петар О. Дмитровић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини ПОЖЕЉНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ЛИЧНОСТИ КАО ВАСПИТАЧА..	293
Академик Миодраг Игњатовић, Београд КОНТИНУИТЕТ У ДИСКОНТИНУЕТУ ИЛИ О CIRCULUS VITIОSIS ШКОЛСКИХ РЕФОРМИ	309
Љубомир Коцић Београд ПРОМЕНА ДРУШТВЕНОГ СИСТЕМА У СРБИЈИ И ЦИЉ ВАСПИТАЊА ..	315
Проф. др Биљана М. Сладоје-Бошњак Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву ДУХОВНИ ИДЕНТИТЕТ (НАЦИОНАЛНИ И ВЈЕРСКИ) СРПСКОГ НАРОДА И ПОТРЕБА ЗА ЊЕГОВИМ ИСКАЗИВАЊЕМ У ЦИЉУ ВАСПИТАЊА.....	329

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 37
стр. 5-24

ПРАВИ СМИСАО И ЗНАЧАЈ БАВЉЕЊА ЦИЉЕМ И ЗАДАЦИМА ВАСПИТАЊА (уводно излагање)

Када смо се у Српској академији образовања договарали о теми научног скупа којим би требало обележити 90-ту годишњицу мог живота ја се нисам нимало двоумио. Сматрао сам да то треба да буде неко *теоријско* питање. Ја сам се највише у животу бавио *теоријско-методолошким питањима педагогије*, односно питањима *опште педагогије*. Сматрао сам да је најлогичније да тема овог скупа буде из те области.

Изгледало нам је да је тема о *циљу и задацима васпитања* прави избор. Питање је веома значајно за педагошку теорију, али ништа мање није значајно ни за педагошку/васпитну праксу.

У избору теме руководили смо се следећим сазнањем. Циљ и задаци васпитања као теоријско питање педагогије, као теоријски проблем, као једно од централних питања Опште педагогије, увек је за педагогију значајно и актуелно. Оно захтева да се стално преиспитују досад дати одговори на то питање, односно да се преиспитују једном прихваћена решења за тај педагошки проблем из аспекта нових услова, потреба, захтева и околности у којима треба остваривати васпитање и образовање у једној друштвеној заједници. У том духу су сачињене и тезе за овај научни скуп.

Лично мислим да у избору теме овог научног скупа нисмо погрешили. Неки су, међутим, за тај избор рекли да није баш најбољи, јер, наводно, о циљу и задацима васпитања, мање-више, зна се све, писано је доста, а било је и неколико скупова педагога о тој теми.

¹ miknikpo@eunet.rs

Као одговор на изнети приговор сетио сам се оног познатог става и истине. Има ствари за које се верује да *сваки* човек о њима *зна све*. Односи се то и на васпитање и на циљ васпитања. Нема, вероватно, човека, поготово међу педагозима и „школским људима“, који не мисли да зна шта су и шта би требало да буду циљ и задаци васпитања, који не мисли да о томе зна веома много, готово све! Али постоји и други део изнете истине: О ономе о чему сви мисле да знају све, у ствари, мали број је оних који о томе знају тек понешто! И да поновим: односи се то у пуној мери и на васпитање и на његов циљ и задатке, односи се чак и на стручњаке који се васпитањем професионално баве.

Иако је васпитање, да кажемо, свакодневна и уобичајена делатност великог броја људи као појединаца и њихових друштвених заједница, свих оних који се њиме професионално и аматерски баве, управо у области васпитања, па и када је реч о циљу и задацима васпитања, стално се отварају и постављају позната – „стара“ - али и многа нова питања. И једна и друга траже адекватне теоријске и практичне одговоре с обзором на *промењене услове* у којима се јављају. Они који се тим питањима баве, и теоријски и практично, стално се сусрећу са бројним отвореним проблемима у области циља и задатака васпитања које треба, из овог или другог разлога, изнова решавати. Досадашњи одговори и решења за такве проблеме више не задовољавају нове потребе, не одговарају *новим условима*, нису у складу са *новим захтевима*, који се васпитању постављају. Због тога, педагози пре свих осталих стручњака, обавезни су да *стално трагају* за новим одговорима и на „стара“ и на нова питања у вези са циљем и задацима васпитања.

Довољено разлога, дакле, да циљ и задаци васпитања буду предмет расправе на овом нашем скупу.

Постоји још један, рекао бих, практичан разлог који оправдава избор наведене теме као предмета расправљања на овом скупу.

Последњих неколико година посебно сам се бавио управо циљем и задацима васпитања. Почео сам да сређујем оно што сам досада о томе писао. Уочио сам да постоје још увек многа отворена питања која треба расправити и решити на *нов начин*. Уочио сам, исто тако, да у српској педагогији *не постоји посебна монографија* о тако важном педагошком питању као што су циљ и задаци васпитања. Из тог сазнања настала је монографија о циљу и задацима васпитања, која је овде данас представљена.

Захваљујем се, посебно, професорима и драгим колегама, Јовану Ђорђевићу и Недељку Трнавцу, што су ми се, својим прилозима у овој мојој књизи о циљу и задацима васпитања, придружили у трагању за новим одговорима на та „стара“ и „позната“ педагошка питања.

И све вас овде данас присутне позивам да нам се придружите у трагању за актуелним одговорима на питања која смо о циљу и задацима васпитања поставили у тезама за овај научни скуп.

Када је пре нешто више од годину и по дана Српска академија образовања организовала и одржала *бесеђење о васпитању и педагогији* (десет одржаних беседа је објављено у *Годишњаку САО* за 2012 годину) ја сам беседио о васпитању. На чуђење многих ја сам у тој својој беседи поставио питање: *шта је, у ствари, васпитање?* Наиме, иако се ја више од пола века бавим васпитањем и педагогијом ја још увек трагам за одговором на то питање. Нисам нашао задовољавајући одговор на то питање ни код својих претходника, али ни код својих савременика. Сваки педагог, може се рећи, има свој одговор на то питање и сматра да је он једино исправан и могућ. То мене није задовољавало. Јер, сваки дати одговор на питање – шта је васпитање - изазивао је код мене многа додатна и нова питања и недоумице. Зато сам је, опет на чуђење неких, и насловио ту своју беседу: *Чудесност и загонетност васпитања*.

Више пута када сам расправљао о неком педагошком питању, укључујући и тему нашег данашњег скупа, ја сам се сећао упозорења познатог совјетског педагога – хуманисте - Антона Семјоновича Макаренка. Он је, с пуним правом, упозоравао да је васпитање једна од *најдијалектичнијих* појава и делатности у људској заједници и да се то мора узимати у обзир не само када се о тој делатности теоријски расправља, већ када се она и практично остварује. Из тога, за мене бар, као први закључак произлази следеће: за питања која се у васпитању и о васпитању постављају одговори се могу тражити једино дијалектичким, а никако формалнологодичким приступом, логиком и методологијом.

У васпитању све појаве су међусобно тесно повезане, условљене, зависне и испреплетене; васпитање је пуно унутрашњих противуречности, не мање их је између васпитања и његовог окружења; васпитање је веома динамична и стално мењајућа и развијајућа делатност; у васпитању стално нешто нестаје и умире да би уступило место новом и долазећем које се може градити само на темељима критички преиспитиваног нестајућег; васпитање је изузетно деликатан процес и делатност, јер његова суштина је развој људи, људских бића и њихових личности. Ту деликатност повећава и чињеница да се преко развијања појединаца може утицати, на сасвим одређен начин, и на развој њихових људских/друштвених заједница.

Нема, дакле, питања у педагогији, ни теоријског ни практичног, на које се може једноставно одговорити формалнологодички – или/или – или ово или оно! На сва таква питања мора се одговорати дијалектички – и/и – и ово и оно дијалектички међусобно повезано, условљено и усклађено. То је изузетно важно сазнање за сваког ко се бави васпи-

тањем и педагогијом као науком. Односи се то и на бављење циљем и задацима васпитања.

Ми бисмо, на пример, овде данас могли, с правом, поставити следећа питања: какав је однос између васпитања и његовог циља, шта је чиме условљено: васпитање циљем или циљ васпитањем, шта чему претходи: васпитање циљу или циљ васпитању; шта је од то двоје важније: васпитање или његов циљ и сл.?

Могли бисмо дуго да се споримо одговарајући на та питања, како што су се дуго спорили они који су се питали шта је пре настало: кока или јаје? Одговор је нађен у ставу, који садржи дијалектички приступ, да су и пре јаја и пре коке постојале праптице – археоптерикси – и да су оне еволуцијом стигле и до јаја и до коке.

Нема формалнолошког одговора на питање: шта је из чега проистекло: васпитање из циља или циљ из васпитања и шта од чега зависи? Могући одговор је да и једном и другом претходе два нагона (која нису својствена само људском роду) – нагон самоодржања и нагон продужавања врсте. Ти нагони у историјски веома дугом процесу освешћивање и подруштвљавања развили су се у *васпитање као целисходну друштвену делатност*. То се не односи само на васпитање, већ и на сваку другу *свесну* човекову – појединачну и заједничку – *делатност*.

Реч је о дијалектичком процесу сталног унутрашњег мењања и развијања васпитања као посебне друштвене делатности у којој је, у једном развојном моменту, дошло до појаве међузависности између васпитања и његовог циља. Реч је о човековом сазнању да васпитање као људска и друштвена *свесно организована* делатност не може да постоји ако нема свој циљ. *Васпитање без циља постаје бесмислено, као што и циљ губи смисао постојања ако не постоји васпитање као практична делатност којом ће се он остваривати. Једно не може без другог и једно вишеструко дијалектички условљава друго.*

Тај дијалектички одговор на постављено питање, као што треба да су и одговори на многа друга педагошка питања, никако не могу и не треба да буду уско схваћени. То не би било дијалектички исправно. Они су увек далеко шире засновани. У њих је уграђена *укупност* људских сазнања. У овом случају они су засновани на на укупности филозофско-антрополошко-социолошко-психолошко-физиолошко-анатомских и дргих сазнања о човеку и његовој друштвеној заједници.

То у пуној мери важи управо када је реч о циљу и задацима васпитања. Посебно и због тога што су, управо, у ово наше време (због многих питања везаних за развој савременог света на основама научно-технолошких сазнања, глобализма и нових друштвено-политичких и интеграционих односа који се у свету успостављају, у условима

обезличавања и отуђивања човека и од себе самог и од заједнице којој припада, рушења постојећих система вредности, слабљења, губљења и поновог враћања религији, вери и традиционалним вредностима човека и друштва и сл.) поново актуализоване расправе о далеко ширем питању: о односу између креационизма и еволуционизма. А то је једно од оних питања на које се не може одговорити формалнологички – или једно или друго – већ само дијалектички – и креационизам и еволуционизам заједно!

То је једноставно рећи, али није једноставно наћи прави дијалектички одговор ни на то питање, а онда ни на питања која из тога одговора произлазе, као што су, на пример, циљ и задаци васпитања о којима треба ми да данас расправљамо! Јер, ако је „Творац“, створивши човека, уградио у његову природу делић своје енергије, односно свог творачког бића, и тиме одредио његов животни пут, ту, онда, циљ васпитања није много потребан. Он јер унапред за свакога утврђен! Ако је, пак, „Творац“, дајући човеку делић своје енергије, истовремено му дао слободу (како учи и хришћанство) и тиме омогућио човеку да бира свој развојни животни пут, али и да буде одговоран за свој избор, онда ту циљ и задаци васпитања имају и те како велики значај и потребу постојања!

У поменутој својој беседи о „чудесности и загонетности васпитања“, ја сам, поред осталог, настојећи да њихов однос схватим дијалектички, рекао и следеће: „Може ли се прихватити, како је рекао Ж. Ж. Русо, да је „творец свих ствари“ учинио први корак створивши човека и уграђујући у његову природу део своје „божанске енергије“, човеку као појединцу подарио васпитање – а то значи могућност личног развијања, а његовом роду, преко два напред поменута нагона, подарио еволуцију – развојност као могућност њиховог неомеђеног и слободног телесног и духовног развијања у сваког појединца“, али и развојност њиховог људског рода? Дакле, дијалектички: и креационизам и еволуционизам у гледању на човека и његов досадашњи и могући будући развој, на неограничену еволуцију његовог рода, на могућности и потребу смисаоног, циљног, утицања на развој човека путем *свесно и целисходно* друштвено организованог *васпитања*.

Осврнућу се на још нека актуелна и важна питања везана за циљ и задатке васпитања.

Када је, наиме, реч о циљу и задацима васпитања има стручњака, чак и међу педагозима, који сматрају да циљ васпитања *уопште није педагошки проблем*. По њима циљ васпитања бирају и формулишу други – филозофија, антропологија, религија, идеологија, политика – друштвена заједница у целини, односно доминирајући /владајући

делови те заједнице и сл. – дакле, чиниоци који су изван педагогије! Педагогија има, према њима, као основни свој задатак да конкретизује и операционализује изван ње постављени циљ васпитања. Она треба да брине не о циљу као таквом, већ о томе како да се *практично* тај циљ постигне!

И то је једно од оних питања на које је формалнологички одговор могућ само на линији – или педагогија или „други“, а прави одговор је могуће дати само дијалектички – и једни и други на једном вишем нивоу међусобно повезаних укупних сазнања, садржаних у бројним појединачним наукама, које су човек и његова заједница спознали о *човеку као појединцу и човеку као друштвеном бићу*.

Ако освешћено и подруштвљено васпитање не може да постићи без циља и из њега изведених конкретних задатака васпитања и ако циљ и задаци не могу постојати, губе свој смисао, без васпитања као практичне делатности, а само се педагогија као наука бави васпитањем (не доводи се данас више у сумњу да је то предмет педагогије) онда их је немогуће међусобно формалнологички раздвајати и смештати једно изван другог, једно независно од другог, једно у једну, друго у неку другу науку или научну област и сл. Ако се педагогија бави васпитањем као својим предметом проучавања онда је логично и неизбежно да се она бави свим оним питањима, посебно оним која одређују његову суштину, као што су то циљ и задаци васпитања. Нису, дакле, у праву они који питање циља и задатака васпитања издвајају из предмета педагогије!

Мени је, штавише, веома близак став најпознатијег педагога 19. века, немачког педагога, Јохана Фридриха Хербарта. Он је тај став исказао у наслову свог главног дела (штампаног 1806.г.), који гласи: *Општа педагогика изведена из циља васпитања*.

По мени, у крајњој линији, све педагогије – васпитне концепције које признају и за свој предмет узимају те педагогије – изведене су из циља васпитања, односно из васпитања које је у функцији практичног остваривања постављеног циља васпитања. Ако циљ условљава васпитање – одређује његову суштину, карактер и природу – онда је логично да је управо циљ васпитања од пресудног значаја и за педагогију која проучава то васпитање.

Тај дијалектички однос између васпитања, циља васпитања и педагогије тешко ће прихватити они педагози који не виде њихову дијалектичку јединственост и самосталност, али и неизбежну њихову дијалектичку повезаност и условљеност, укључујући, како би се то данас „модерно“ рекло, и бројне „повратне везе“ које међу њима постоје.

Да још једном поновим. Како се васпитање не може организо-вати као смишљена, разумна, промишљена, свесна, унапред планирана – једном речју као целисходна – појединачна и друштвена – делатност, без јасно формулисаног циља и задатака те делатности – васпитања, то су циљ и задаци васпитања од суштинског значаја и за васпитну праксу у целини, али и за сваки њен део, аспект и подручје.

На основу реченог сасвим је оправдано што у таквим педаго-гијама *педагошка телеологија* (наука о циљу) заузима једно од цен-тралних теоријских питања, па су му посвећени посебни делови, односно поглавља у таквим педагогијама, тачније у *Општим педа-гогијама*.

Предмет васпитања је *појединац* као развијајуће људско биће, као неоформљена личност, посматран и схваћен као особена индивуда са много само њој својствених особина, али, истовремено, посматран и схваћен и као *родно и друштвено биће*, као појединац који припада (као члан) људском роду као посебној *врсти*, али и сасвим *одређеној друшт-веној заједници*, чак и већем броју таквих ширих и ужих, међусобно тесно повезаних, друштвених заједница истовремено. Због тога се, упра-во циљем и задацима васпитања утврђује у, мање-више, идеалном виду, какву личност код појединца треба оформљавати и у процесу васпи-тавања тог појединца. Јер, данас, то нико више не пориче и не доводи у сумњу, васпитање је један од четири најзначајнија чиниоца развијања сваког човека и његове личности (наслеђе, друштвено окружење, свесно организовано и остваривано васпитање и активност – самоактивност оног ко се васпитава).

Васпитање би увек требало да је усмерено на развијање поје-динца као особене индивидуе, али и на развијање тог појединца као члана сасвим одређене друштвене заједнице. И управо тај дијалектички однос између истовременог развијања појединца као особеног појединца и појединца као друштвеног бића, мора бити садржан и исказан у циљу и задацима васпитања. Само тако мора бити и оствариван у васпи-тању које је у функцији тако постављеног циља и задатака васпитања.

Најчешће се циљем васпитања, у *идеалном* виду, настоји иска-зати личност која се жели развити васпитањем (и осталим чиниоцима развијања личности) као идеал заједнице у *целини*. Обично се (то бар досад) исказивало синтагмама какве су: свестрана, вишестрана, потпуна, тотална, заокругљено развијена, хармонична и сл. личност.

У вези са реченим се постављају за педагогију веома важна питања: да ли је „идеална личност“ – без обзира како се она терми-нолошки одређивала – практично остварљива; да ли је то само идеал, или је то реална личност која се васпитањем може остварити, ако није

таква идеална личност практично остварљива, да ли се онда може поставити (истаћи, формулисаи) као виљ васпитања; који је смисао таквог идеално постављеног циља васпитања?

Мој одговор гласи – такву идеално замишљену личност је оправдано и нужно истаћи као циљ васпитања. За педагогију је од посебног значај сагледавање *процеса* који се мора *организовати* (као практична васпитна делатност) и којим се мора *ићи* да би се што више *приближило* идеалу садржаном (формулисаном) у циљу васпитања. Битан је *процес развијања човека, процс његовог приближавања назначеном идеалу*. Постављени циљ одређује тај *процес*, односно усмерава *практичну васпитну делатност*. И то је веома важно педагошко сазнање. При томе се, у педагогији, увек мора уважавати још једна изузетно значајна чињеница. Људи се *међусобно разликују*. Сваки појединац је *особена индивидуалност*. Неће сви они који се васпитавају, сви појединци, у свом развоју (при чему је васпитање један од четири битна чиниоца тог развоја) постићи исти развојни ниво. Напротив, и на почетку и на крају васпитног процеса/развоја они ће се међусобно веома *разликовати*. Циљ васпитања, ма како он био формулисан, увек се мора *индивидуализовати, персонализовати* (и као процес и као исход тог процеса). Ако се циљ одређујемо као „свестрани развој личности“, ако је то општи васпитни идеал, онда педагогија мора прихватити и став да се та „свестраност“ мора *индивидуализовати*. Колико има људи толико ће бити и свестраности. Организованим васпитањем свима њима треба омогућити *процес свестраног развијања њихових личности*, свима њима треба омогућити развијање у правцу идеала формулисаног циљем васпитања. Колико ће ко од њих на томе путу успети и који ниво свестраности, свестраног развоја, ће постићи, то зависи од веома много чинилаца које педагогија мора да проучава, дијалектички их схватајући и практично решавајући њихов однос у процесу „свестраног васпитавања“ сваког појединца. Тек тако схваћен идеално постављен циљ васпитања има свој смисао и право значење. Важно је у педагогији дијалектички схватати и решавати однос између циља, процеса његовог остваривања и индивидуалног постизања тог циља.

Не ретко се циљ васпитања ставља у функцију потреба само *појединих делова* друштвене заједнице – класа, staleжа, расно, етнички, национално, религијски, језички, партијски, идеолошки, економски или на некој другој основи у подељеној друштвеној заједници. Такви циљ и задаци васпитања, врло често, настоје се приказати као циљ и задаци заједнице у целини. То је једна од унутрашњих противуречности васпитања и није је увек једноставно формалногички разрешити. Та противуречност директно утиче и на педагошку теорију, али и на васпитну праксу.

Речено никако не умањује значај и потребу теоријског и практичног бављења циљем и задацима васпитања. Напротив, то захтева стално и далеко интензивније *критичко* бављење тим питањима и њихово дијалектичко разрешавање и у име човека као појединачног људског бића и у име његове друштвене заједнице.

Већ сам рекао да циљ и задаци васпитања условљавају суштину и карактер, природу и особености васпитања и као појединачне и као друштвене делатности.

Та суштина, карактер и природа васпитања повратно условљавају циљ и задатке васпитања, показују њихову реалност и остварљивост, тиме учвршћују њихово јединство и узајамну повезаност и условљеност. Разумевање тог њиховог узајамног односа, истовремено, доприноси да се и васпитање, и процес његовог постизања дубље поимају. То је управо основа на којој се лакше може и мора вршити операционализација и конкретизација *циља васпитања* и стварати (изграђивати, формулисати/ конституисати) *систем задатака васпитања*. Све то доприноси како смисленијем практичном организовању и остваривању васпитања, тј. постизању постављеног циља и задатака васпитања, тако и објективном утврђивању и вредновању резултата (исхода, ефеката) васпитне делатности и као појединачне и као друштвене делатности.

Правилно дијалектичко поимање односа васпитања и његовог циља и задатака омогућава, опет, дијалектички поимајући односе у процесу васпитања, да се на прави начин разреше основна питања и противуречности унутар самог васпитања, као што су, на пример: *какав јесте и какав треба да буде положај васпитаника у процесу васпитања; какав може и треба да буде однос између развијања човекове есенције и човекове егзистенције; какав однос треба да је у васпитању између човековог интелектуалног (когнитивног), емотивног и волитивног развоја, између развијања тих његових психичких особености и његовог телесног/физичког развијања; између индивидуалне и социјалне компоненте у васпитању; какав треба да је однос између образовања (стицања неопходних **знања** из основних научних и техничких области, затим стицања одговарајућих навика и умења) и васпитања (упознавање са **вредностима** – људским, општим културним и цивилизацијским, историјским, друштвеним, моралним, религијским, националним, етничким, језичким, естетским, радним итд. - наукама које се тим вредностима баве, као и изградња сопствених система вредности); какав треба да је однос између основних чинилаца развијања/васпитавања човека и обликовања његове личности – између наслеђа, друштвене средине, васпитања и активности – самоактивности васпитаника; какав однос између развијања личности одређених*

својстав и способности и метода, начина и средстава који се користе у процесу васпитања и оформљавања такве личности итд.

А то су, управо, суштинска питања сваког васпитања, а тиме и сваке педагогије, чији је оно предмет проучавања. Одговори на њих, као што је већ напред речено, немају само теоријски већ и веома велики практични значај за васпитање и педагогију.

То још једном потврђује значај, важност и потребу педагогије да се бави циљем васпитања.

Реченом одмах да додам да су у ближој и даљој прошлости постојала схватања, у ствари, заблуде – а оне постоје и данас – да је признавање и уважавање *целисходности* (сврсисходности, интенционалности, намерности и сл.) као битне особине сваког свесно друштвено организованог васпитања, *штетно и за само васпитање, а пре свега штетно за васпитанике обухваћене тако схваћеним и прихваћеним целисходним васпитањем.*

Заступници таквог гледишта, погрешно се ослањајући и тумачећи неке ставове Ж. Ж. Русоа и појединих његових следбеника, сматрају да васпитање треба да има искључиво индивидуални карактер, јер је, по њима, сваком човеку од природе дата могућност природног развијања, тачније: саморазвијања, па је, онда, највећа „педагошка мудост“ - пустити да се сваки појединац развија слободно и у складу са својом природом, неомеђено и неукалупљено, како они кажу, било у име кога и чега, било каквим истицањем и прихватањем унапред постављеног и формулисаног циља васпитању!

„Целисходно васпитање“, по њима, неизбежно увек води ка „обradi“, а не ка васпитавању и развијању личности.

За заступнике наведеног субјективистичко – индивидуалистичко – анархистичког погледа на васпитање ништа не значе, изгледа, чињенице да ниједна досад постојећа људска заједница (друштво) – ни утопистички замишљана, а још мање реално постојећа - није такво „бесциљно“ схватање васпитања прихватила као исправно и практично! Такво бесциљно васпитање нити је реално нити је могуће, па га, због тога, ниједна друштвена заједница (ни ужа ни шира), као једини и стварни организатор васпитања, није могла и не може прихватити као свој друштвени задатак и обавезу! Немамо, да и то додам, ниједног практичног примера да је неко дете „слободно се природно развијајући“ (без унапред постављеног циља тог развоја) успело да се развије, било индивидуално, било друштвено у пожељну личност! Напаротив, има доста примера (деце која су одрасла међу животињама, која су била ускраћена, из било ког разлога, међуљудске комуникације, лишена

организованог васпитања и сл.) да се таква деца нису ни „слободно“ ни „природно“ развијала као људска бића!

Узалуд се застунци наведеног схватања позивају на апстрактно и једнострано схваћену слободу и „природно право“ човека, узалуд се позивају на то да целисходност васпитања негира такво „природно право“ сваког да се развија по својој „личној мери“ и сл., јер се тиме заборавља и, опет, формалнолoгички закључује – или потпуно слободан индивидуални развој човека, или ничим развојно омеђено право на испољавање његове личности – или човек као друштвено биће и члан сасвим одређене заједнице за кога, са сасвим *одређеним циљем*, та његова заједница организује васпитање, водећи рачуна и о његовој индивидуалности, али и о његовој „друштвеној мисији“!

За присталице оваквих гледишта и раније и данас не важе чињенице да се сваки човек *истовремено, увек, и без изузетка*, јавља и као особена индивидуа и личност, али и као члан одређене друштвене заједнице. Тек када се то двоје међусобно дијалектички повеже у јединствен систем развијања/васпитавања сваког човека, тек онда се може говорити о његовом стварном, а не само измишљеном развијању и формирању сваког човека као особене индивидуалности и друштвености.

Индивидуална и друштвена компонета у васпитању у прошлости су дуго и на различите начине супротстављани у процесу (једино постојећег и реалног) друштвено организованог васпитања. Чини се то и данас. Педагошко клатно стално се у практичној васпитној делатности (а пре тога у теоријским ставовима одређеног броја педагога) кретало између две екстремне тачке: индивидуални или друштвени развој, уместо да је тежило дијектичком јединству: и индивидуални и друштвени развој сваког појединца истовремено! Добро је познато шта је о томе писао истакнути пољски (и светски) педагог Богдан Суходолски (о „педагогији есенције“ и о „педагогији егзистенције“)!

Да додамо на крају и то да заступници изнетог гледишта не уважавају ни чињеницу да се само у *ретким и појединачним* примерима, на веома „кратке стазе“, успевало, како-тако, практично остварити њихово поимање „васпитања“ (Толстој у Јасној пољани, Самерхил, Валдорфски покушај, покушаји неких других педолога, па чак и на ширем друштвеном – државном – плану, у првом периоду постојања Совјетског Савеза). Сви су такви практични покушаји, као нереални и неуспешни, друштвено неприхватљиви, брзо нестајали са педагошке сцене. Они нису практично могући, поготово у савременим друштвеним, економским, научно-технолошким и политички условима.

Приговара се да *целисходност* призната као суштинска одлика васпитања омогућава, да је основа и увод у *манипулисање васпитањем*!

Тачно је да је васпитањем манипулисано и у прошлости. Тачно је да се и данас манипулише васпитањем! Оно се злоупотребљавало и злоупотребљава се, данас можда и више и на далеко ширем плану него у прошлости. Васпитању су постављани и постављају се циљеви који ни са гледишта човека као слободног људског (родног) и друштвеног бића, ни са гледишта права тог човека на пун развој сопствене личности, ни са гледишта друштвене заједнице, нису ни оправдани ни прихватљиви. Реч је о циљевима васпитања који су идејно-политичко-партијски, расно, класно, национално, етнички, верски, језички, економски или на некој другој основи једнострано упливисани. Иако парцијални и једнострано такви циљеви настоје се приказати као општеважећи, универзални, општељудски и општедруштвени, важећи и једино могући, како за све појединце - припаднике једне друштвене заједнице, тако и за све друштвене заједнице чији су они чланови!

Иако су такве могућности манипулисања васпитањем реално постојале и увек постоје у свим друштвеним заједницама, иако могу бити садржане и у циљу васпитања, то ипак није довољан доказ да је то последица, било у целини, било само делимично, признавања целисходности васпитања, тј. неизбежности постојања циља и задатака васпитања и могућности да се васпитање као практична друштвена делатност стави у функцију њиховог остваривања. Основно је питање гласи: какав се циљ васпитања прихвата као лично, појединачно и друштвено *пожељан и оправдан*, ко га и у име кога поставља, ко га и како настоји практично остварити и сл.

Рекао бих чак супротно – циљ васпитања открива, може да открије, да ли се васпитањем настоји манипулисати, да ли се оно настоји злоупотребити, односно да ли се васпитање, путем постављеног циља, стварно и објективно ставља у функцију развијања индивидуалности сваког појединца, али, исторемено, и у функцију развијања сваког тог појединца као члана друштвене заједнице, или у функцију нечега што је изван и једног и другог напред поменутог!

То је једна од многих противуречности у васпитању, коју се неки покушавали и покушавају да разреше формалнолојички, а не дијалектички. Зато су и заступали једнострану и природу васпитања и његовом циљу и задацима неадекватна и неприхватљива решења (била она једнострано индивидуалистичка, било једнострано социјализирајућа).

И опет да подвучем значај и потребу дијалектичког приступа разрешавању бројних противуречности унутар самог васпитања, па, онда, и у оквиру циља васпитања.

Сваком човеку је, на пример, од природе дата (како би рекао Ж. Ж. Русо, дата „од Творца свих ствари“) комплексна општа способност

да се *родно* развија – као појединачно *људско* биће, али му је уз то дата једна или више *индивидуалних* особености (диспозиција – различите врсте „обдарености“, све до изразитих талената) које исто тако треба развијати, јер улазе у индивидуалитет тог појединца. Истина је, безброј пута практично потврђена, да се ни та општа ни те посебне могућности развијања човека неће пробудити, појавити, а најмање се могу максимално развити, ако за то не постоје спољашњи услови, ако не постоји тим општим и посебним развојним могућностима човека одговарајуће окружење. У то окружење као један од пресудних чинилаца развијања човека спада и организован процес васпитавања. Та улога васпитања се мора утврдити и исказати циљем, а посебно задацима васпитања, да би се могло и практично остваривати такво васпитање¹

Дакле, не само или „слободно развијање природних дарова“ појединачна, или само „спољашњи услови“ (које су прецењивали емпиристи и сензуалисти, пристале француских филозофа 18. века и енглески педагог Џ. Лок, социјалисти утописти 19 века итд.), *већ и једно и друго међусобно дијалектички повезано у процесу развијања /васпитавања сваког појединца.*

Да још једном поновим, само у сагледавању праве суштине и природе и дијалектичког односа васпитања и његовог циља, практичног остваривања тог циља, могу се на прави начин разрешити и следеће противуречности садржане у практичном организовању и остваривању васпитног циља: *однос између целисходног, намерно организованог, интенционалног, свесног и ненамерног, неинтенционалног, случајног, хаотичног, анархичног, друштвено неорганизованог „васпитања“; однос између формалног и неформалног, институционалног и неинституционалног васпитања; однос између школског и не-школског васпитања; однос између васпитања и квазиваспитања; између васпитавања и „обрађивања“ појединца у процесу његовог развијања; између несметаног и неограниченог развоја сваког појединца и укалупљивања и шаблонизовања његовог развоја и оформљавања његове личности итд.*

Иако су то питања која првенствено проистичу из практичног друштвеног организовања васпитне делатности/процеса, сва та овде поменута, као и нека још друга питања имају и веома велики теоријски значај за педагошку науку (и посебно за неке њене научне дисциплине – школска, ваншколска и породична педагогија, дидактика, посебне методике, андрагогија и њене дисциплине).

У вези са реченим је и следеће важно питање, које има практични, али не мање важан и теоријски педагошки значај.

Рекао сам већ да је циљ васпитања увек усредсређен на *људско* биће. Сада бих додао томе – да увек мора бити усредсређено на *целовито* схваћено *људско* биће. Нису без разлога неки педагози (и други)

захтевали да се то људско биће у процесу васпитавања развија *свестрано и хармонично*, тј, да се *подједнака* пажња у процесу васпитања посвети развоју свих психичких и телесних компоненти тог бића. То значи и његових когнитивних (сазнајих, интелектуалних), емотивних и волевних својстава, али и његовом телесном/физичком развоју, јер без овога, последње поменутог – ако телесно не постоји и није развијен – човек не може постојати нити се активно испољавати и самореализовати ни као индивидуално, ни као психичко, ни као духовно, ни као друштвено биће!

Томе се додаје, обично, подручје рада - *радно васпитање* (различито исказивано као: радно-техничко, радно-техничко-технолошко, политехничко, информатичко и сл), везано за човека и као појединачну индивидуу, а посебно везано за њега као друштвено биће и одређен однос према заједници којој припада. Додајмо да су позната веома различита, често и супротстављена, схватања о улози *рада* у развоју и васпитавању човека. Сви педагошки класици су истицали велики значај и потребу радног васпитања, али су га различито схватили и уграђивали у свој педагошки теоријски систем (на пример, Коменски, Русо, Песталоци, представници социјалистичко-комунистичко утопистичких педагошких схватања, представници социјал-демократске педагогије, затим заступници различитих варијанти радне и активне школе итд.) Педагози марксистичке оријентације су у томе отишли најдаље, прихватајући став марксистичке антропологије да је „рад створио човека“ (посебно исказан код Ф. Енгелса)! Па је, према томе, рад незаменљиво средство и у „стварању“ – развијању и васпитавању – човека. И то не било какав рад, већ основни и егзистенцијални облик људског друштвеног рада – производни рад! Из тога је изведен закључак (посено формулисан код К. Маркса) да је „будуће васпитање“ само оно у коме ће се остваривати „спајања васпитања/наставе са производним радом“!

Када је реч о развоју човека као *целовитог људског бића* онда се реченим компонентама (странама) додаје и једно особено подручје које је везано искључиво за човека као људско (појединачно и друштвено) биће. Реч је о *естетском васпитању/развијању личности*. Маркс је рекао да се само човек развио до тога нивоа да може да ствара и по „законима лепоте“! То ниједно друго живо биће није у могућности. Па, према томе, то подручје не може бити изостављено ни када је реч о циљу и задатацима васпитања, јер без њега немогуће је до постићи очовечавање човека као људског бића у процесу васпитавања. Постојала су различита гледишта код педагошких класика о естетском васпитавању. Покретом „васпитавања уметношћу“ (крајем 19 века, различито називаним), настојала се умањити штетност тадашњег претереног

инсистирања само на интелектуалном васпитавању појединаца. Додаћу да у то време најзначајнији и најоригиналнији српски педагог, Вићентије Ракић (1881-1969), пише расправу под насловом *Васпитање игром и уметношћу*, која је изазвала велик одјек међу педагозима и психолозима његовог времена. Није нимало случајно што се естетско васпитање занемарује и „заборавља“ и данас, у време глобализације и нових друштвено-економско-политичко-научно-технолошких услова живљења и потреба појединаца и њихових друштвених заједница, у условима све већег отуђивања човека од његове истинске људске суштине, а то значи и од његове потребе уживања у лепом и стварања лепог (не само уметничког) за себе лично и за друге.

Све те „стране“, „компоненте“, „подручја“ (без обзира како их називали) активног испољавања човекове личности, самореализације човека као људског бића, исказиване су циљем васпитања који је формулсан као „свестрани“, „тотални“, „поптуни“, „заокружени“, „хармонични“ сл. развој човека. Те формулације имају, рекло би се, универзални карактер. Зато се оне и јављају у различитим историјским етапама развоја друштва. Свака друштвена заједница им, међутим, даје свој смисао, значење и садржај, који њој и њеним члановима највише одговара у одређеном историјском/развојном моменту, почев од античког појма „калокагатија“ до савременог поимања „свестраног“ човека.

Задацима, који из тако формулисаног циља васпитања произлазе требало би, исто тако, обухватити развијање – васпитавање личности у *целини* (тотално, поптуно, свестрано, хармонично и сл.), а не само неких напред поменутих компоненти/подручја испољавање и самореализације човека као људског бића и личности.

Додао бих да су у расправама о циљу васпитања напред поменуте „стране“, „компоненте“, „подручја“ човекове људске самореализације некад међусобно повезују (на пример, интелектуално се повезује са радним, друштвено са моралним, здравствено са телесним, физичким, естетско са физичким и радним васпитањем итсл.). Да ли ће се исказивати „стране васпитања“ појединачно или повезано није пресудно нити за сам циљ васпитања, нити за његов садржај и формулацију. Далеко је важније да се у развоју/васпитавању ниједна од поменутих „страна“ (компоненти) *целовито схваћене људске личности* не запоставља и не изоставља када се формулише циљ васпитања, а посебно када се он конкретизује и операционализује у систем задатака васпитања, па, онда, и када се практично остварује.

Циљ васпитања, по мени, је општи и шири исказ о усмерености (целисходности) васпитања. *Задаци* су ужи по свом значењу и они се изводе конкретизацијом и операционализацијом прихваћеног циља

васпитања. Сваки циљ васпитања основа је за формулисање њему одговарајућег *система (таксономије) задатака* васпитања.

Познато је да су досад постојеће *таксономије задатака васпитања* биле усредсређене првенствено на *когнитивну компоненту* човекове личности (Б. Блум и други). Касније су се педагози (и психолози) почели бавити израдом таксономија за *емовитно* и *волитивно* подручје. Они су далеко мање у томе успевали од оних који су се бавили когнитивним развојем човека. Ређи су теоретичари, који су се досад бавили, и то мање успешно, израдом таксономија задатака васпитања за *психичко-моторичко* подручје. Није било покушаја да се израде таксономије, било у оквиру напред поменутих подручја, било као посебних за, на пример, подручје естетског, моралног и радног васпитања.

Без обзира на досадашња настојања да се изграде таксономије задатака васпитања само за нека подручја, што заслужује признање, данас се, ипак, може констатовати да још увек *немамо свеобухватну таксономију задатака васпитавања целовите људске личности!*

Звучи доста чудно и невероватно! Воспитатње као нагонска делатност постоји од кад постоји људски род, као освешћена и целисходна друштвена делатност васпитање је везана за појаву „хомо сапиенса“ (а и то је било давно у људској прошлости), а ми, још увек, немамо целовиту таксономију задатака васпитавања човека!

Уместо таквих целовитих таксономија задатака васпитања (тј. детаљног и прецизног, али и целовитог, система задатака, који произлазе из прихваћеног циља васпитања), ми се и данас, на почетку друге деценије 21. века, задовољавамо операционализацијом и конкретизацијом циља васпитања које остају, рекли бисмо, само на првом – почетном – општем нивоу. Те таксономије, ако се тако уопште могу назвати, не само да остају на доста уопштеним и непрецизним формулацијама задатака васпитања, већ често, ни код нас ни у другим земљама, не обухватају подједнако - ни целовито ни конкретно – развој/васпитање личности човека у целини. И управо то је велики задатак савремене педагогије, педагогије 21. века.

И ако не због свега напред реченог, онда само због изреченог задатка, педагогија би требало да се данас веома интензивно и систематски бави управо циљем васпитања и израдом целовите/свеобухватне таксономије задатака васпитања.

Наведени проблеми при опрационализацији и конкретизацији циља васпитања у систем задатака васпитања, у ствари, проблеми су педагогије која се тим питањима треба да бави. Недостатак правих одговора управо на та питања доводи до два велика проблема у пракси остваривања циља васпитавања: први, ако задаци васпитања нису јасно и прецизно исказани и ако нису обухватили потребу развијања целине

људске личности, ако су неке компоненте те личности прецењене, а друге потцењене, не може се очекивати да се у пракси процеса васпитавања - човек - васпитаник - развија као целовита људска личност, као целовито људско биће; други, ако се захтеви који се односе на целину развијања/васпитавања људског бића не налазе посебно и конкретно наведени у систему задатака васпитања (а такви системи – таксономије још увек не постоје), онда се ни приликом утврђивања *резултата васпитања*, при евалуацији тих резултата, при утврђивању њиховог *квалитета* – на чему се данас, оправдано, посебно инсистира - неће моћи вредновати ни *целовитост* ни *квалитет* остварености постављеног циља васпитања.

Истичем и наглашавам то посебно, јер се данас и код нас (и не само код нас) често дешава да се пренаглашава значај и потреба да сваки човек овлада одређеним *знањима* (првенствено математичким, из природних, техничких и технолошки наука и подручја, информатичким знањима и сл., али не и знањима из друштвених и хуманистичких наука). Видно се данас код нас запоставља став (сазнање, истина) да се сваки васпитаник (и као појединачна људска личност, а поготово као члан одређене друштвене заједнице), мора *истовремено* упознавати и са одређеним *вредностима* (општељудским, цивилизацијским, културним, друштвеним, етничким, националним, моралним, религијским, језичким, естетским, радним и сл., која су, исто тако, својеврсна *знања* (садржана у друштвеним и хуманистичким наукама, традицији, веровањима, обичајима, понашањима и сл.), да би био *целовито васпитан /развијен као људска личност* – са сасвим одређеним знањима, навикама и умењима, али и са сасвим одређеним понашањем и одношењем и према другим људима, и према раду, друштвеној имовини, према друштвеној заједници и њеним вредностима у целини, као и у односу према самој себи. А то је управо онаква личност каква се предвиђа циљем васпитања, а осмишљаваа и конкретизује путем целовитог система задатака васпитања.

Савремена доминација научно-техничко-технолошко-информатичких знања, схватање да је најисплативија инвестиција „инвестиција у човека“, тј у његово образовање и омогућавање сваком појединцу да овлада данас неопходним математичко-научно-технолошко-информатичким знањима, услови које намеће глобализација, затим савремена схватања о „тржишту радне снаге“, наговештаји и предвиђања да идемо ка „интелектуалном капитализму“, капитализму у коме ће најважнија роба бити управо знање итд. - при чему се не води довољно рачуна, да ти услови доводе до отуђивању човека и од себе самог и своје људске суштине, али и од своје уже друштвене заједнице - наметнули су и

практици васпитања *парцијални и једностранни* приступ васпитавању човека као људске личности.

Реформе „система образовања“ које се данас предузимају и код нас (и у неким другим земљама) усредсређене су првенствено на *образовање*, на когнитивни развој појединаца, али не и на *васпитавање* човека као *целовитог људског бића и члана одређене друштвене заједнице, па и света у целини*.

Изнети, за мене као педагога, неприхватљив став, веома видно је исказан код нас у такво значајном документу какав је *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020 године!* У том документу, у чему се учествовали много наши психолози се, на пример, на њихову срамоту, уопште *не говори ни* о циљу васпитања, ни о личности васпитаника, нигде се не наводе васпитни задаци, не захтева се да наставник буде и васпитач, већ само стручњак који „образује“ („учи знањима“ и то парцијално, јер су видно запостављена знања садржана у хуманистичким и друштвеним наукама) своје васпитанике, не захтева се да свака школа буде место где се не само „образује“ већ и *васпитава* сваки ученик, да буде место где се организовано утиче на *целовито* развијање и обликовање *личности* тога ученика! Овде је довољно да само то поменем као неприхватљиве промашаје тог документа, којим би требало да се „уређује“ образовање и васпитање младих и одраслих у Србији у наредној деценији 21. века!

Управо напред поменути однос према циљу и задацима васпитања – штетан и теоријски и практично – већ показује, на пример, у виду веома израженог вршњачког насиља и асоцијалног односа младих међусобно, затим друштвено неприхватљивог односа према одраслима, као и према друштвеној заједници и њеној имовини, а посебно ће показати у блиској будућности, своје тешко попоправљиве промашаје у васпитавању садашњих генерација младих код нас!

И у томе ја видим веома велики значај и потребу да се – и из теоријског и из практичног аспекта - расправља управо о циљу и задацима васпитања. Нема данас, рекао бих, значајнијег од тога проблема за педагогију и педагоге о коме би они требало да расправљају.

Показани велики теоријски и практични значај расправљања о циљу и задацима васпитања за схватање праве природе и суштине васпитања, као и темеља на којима се гради педагогије која се бави таквим васпитањем, још више добија на значају када се узме у обзир чињеница да су васпитање и његов циљ и задаци, схваћени дијалектички, веома *динамична* друштвена делатност, да се они стално *мењају*, стално попримају *нове облике, смисао и значење*. То показује целокупан досадашњи развој васпитања као праксе и педагогије као теорије и науке.

И управо овај наш научни скуп није посвећен *неком апстрактном* расправљању о циљу и задацима неког *апстрактно* замишљеног васпитања у некој *идеализованој и непостојећој* друштвеној заједници! Напротив! Он је посвећен сагледавању циља и задатака васпитања у веома одређеној и конкретној друштвеној заједници у сасвим одређеном моменту њеног развијања и мењања.

Ми би требало да сагледамо како се мењањем, *транзицијом српске друштвене заједнице*, посебно у условима када се уместо једног (социјалистичког или „социјалистичког“, једнопартијског) успоставља нови систем друштвених односа и друштвеног организовања (либерално-капиталистичко - слободног тржишног и вишепартијског демократског организовања, интегрисања у ширу економско-политичку заједницу народа Европе и сл.), мењају циљ и задаци, а са њима и васпитање које треба да је у функцији њиховог остваривања. При томе ни за час не заборављајући да се васпитање мора развијати *целовита људска личност*, а не само неке њене компоненте, стране, подручја индивидуалног, друштвеног и људског *активног* самореализовања.

Од педагога и осталих стручњака на овом скупу оправдано се очекује да одговоре на следећа питања: до каквих је промена дошло у процесу друштвено-политичко-економске транзиције друштва у Србији (шире – у српској заједници) и како су те промене деловале на циљ и задатке васпитања, па и на васпитање и педагогију у целини; шта треба мењати у нашем досадашњем гледању на циљ и задатке васпитања; како је и да ли је на нов начин одговорено на та „стара“ педагошка питања и какав је то израз нашло у званичним државним документима којима се уређује васпитање код нас (сфера просветне политике); која су нова питања постављена у вези са циљем и задацима васпитања, а тиме и у вези са васпитањем и са педагогијом на прагу 21. века код нас? Ако на прави начин одговоримо на та питања створићемо солидну основу и за решавање многих других питања и васпитања и педагогије.

Има још један посебан, рекли бисмо, веома практичан значај расправљање о циљу и задацима васпитања. Ако је, наиме, јасно какве су се промене десиле, односно какве треба да се десе када је реч о циљу и задацима васпитања у процесу ширих друштвених, политичких, научних, техничких, технолошких, информатичких, економских, идеолошких промена, промена на међународном и на националном плану и организовању и обједињавању појединачних друштвених заједница (држава) у шире друштвено-политичко-економске заједнице, промена у ери глобализације итд., затим узимајући у обзир дубоке промена на плану вредносних оријентација у српској заједници и у свету у целини, онда ће бити јасније на којим основама треба заснивати и водити *просветну политику*, како очувати и *даље развијати*, и путем васпи-

тања, *национални идентитет, духовност и особености српске заједнице* и сваког њеног члана поаособ у ери глобализације и нових међународних односа, у ком правцу треба предузимати реформске и иновативне кораке на мењању постојећег у ново васпитање, посебно на плану институционално организованог и оствариваног васпитања/образовања.

У тезама за овај научни скуп постављено је више питања којима се назначавају промене до којих би требало да дође када је реч о циљу васпитања – од потребе да се он *на нов начин* формулише у складу са извршеним друштвеним променама, па до утврђивања *нових садржаја* тог циља, а тиме, онда, и до укупног *новог поимања* васпитања, одговарајућег и усклађеног са *новим* друштвеним условима, *новим* потребама друштвене заједнице као целине, али и сваког њеног члана понаособ! На тој основи би, онда, свакако *на нов начин*, требало извршити и конкретизацију и операционализацију прихваћеног и на нов начин формулисаног циља васпитања и изградити (утврдити, исказати, формулисати) том циљу одговарајући и што конкретнији *нови систем задатака* васпитања у нас данас.

У томе, по мени, и јесте и вишеструки теоријски и вишеструки практични значај и смисао нашег расправљања о циљу и задацима васпитања на овом научном скупу. Заваравају се они који мисле да данас имамо већ дате адекватне и праве одговоре на напред постављена питања о циљу и задацима васпитања. Напротив! У томе је још увек много непознаница. Данашња генерација српских педагога је обавезна, и према својој науци и према друштвеној заједници којој припада, да такве непознанице претвара у сазнате педагошке одговоре, познанице и истине!

И да се вратим на почетак. Много је и „старих“ и нових питања питања када је реч о циљу и задацима васпитања која од нас педагога траже нове и праве одговоре. Далеко смо од тога да знамо о савременом циљу и задацима васпитања много, најмање знамо све! Далеко смо од тога да нема потребе о томе посебно расправљати на оваквом научном скупу.

Није моја јубиларна годишњица, већ су напред наведени проблеми и отворена питања, прави разлог и главни повод зашто је Српска академија образовања (САО) организовала овај научни скуп, посвећен циљу и задацима васпитања! Срећна је околност, по мене лично, да се, у овом моменту, једно поклопило са другим!

Нисмо, дакле, промашили када смо циљ и задатке васпитања изабрали за предмет наше расправе на овом скупу!

ЗНАЧАЈ И ПРОБЛЕМИ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Резиме: У саопштењу аутор указује на улогу и значај законитости друштвеног развоја, као и законитости развоја личности, наглашава се сложеност, вишезначност и недиференцираност циљева, излажу се схватања о њиховој класификацији, неопходности и примени у васпитно-образовном и наставном раду.

Циљеви, сматра аутор, представљају основну и битну карактеристику наука о васпитању. Они, на одређен начин, дефинишу тип човека којег треба формирати и тип друштва које то настоји да оствари. Један од суштинских услова за њихово одређивање представља и јасно формирана филозофија образовања, могућност и потреба усклађивања друштвених и личних захтева и потреба, улога теорије учења и постављања редоследа циљева њихове примене и реализације.

Посебно се објашњавају циљеви као образовни идеали, као вредносни елементи, и њихово разлагање на једноставније, детаљније и реалне критеријуме (примена различитих таксономија и других техника и поступака).

У раду се указује и на теškoће и проблеме при одређивању циљева, при чему суштински значај имају бројни фактори као што су: друштвено-економски, политичке организације, традиција, националне и религијске разлике, филозофски и етички ставови и опредељења, интереси посебних друштвених класа, као и психо-физиолошке карактеристике као и особености личности. Последњих година значајан је и нагли процес ширења мондијализације (глобализације) која је постала доминантна у нашем веку.

У документима међународних организација (UNESCO, OECD-CERI), светских и европских експерата, наглашава се улога и значај циљева који се односе на развијање: критичности, креативности, стваралачког мишљења, партнерског (тимског) рада, апстрактног резонувања, подстицања развоја талената, иновативности, колективизма и примена знања, умења и навика.

Аутор разматра и проблем негирања потреба за циљевима и њихово одбацавање од стране представника различитих грађанских теоретичара и праваца у оквиру реформе педагогије, "слободног васпитања" и "педагогије". Последњих година запажа се потреба већег броја европских земаља да уместо циљева прихватају образовне стандарде.

Кључне речи: циљеви, образовање, васпитање, настава, вредности, идеали, таксономија.

Развој и проблеми школе и образовања у XXI веку *представљају свеобухватан, вишестран и сложен процес*. У епохи научне, техничке и технолошке револуције *школа мења своју физиономију и делимично и функцију* и тако се све више приближава друштвено-политичким, економским, психолошким и педагошким захтевима.

Образовање се више не може одређивати сао као усвајање знања, већ и као процес егзистенције и опстанка појединца, који путем својих различитих потенцијала и искустава, учи да исказује себе, да свету и средини у којој живи поставља питања, тражи одговоре и решења и остварује своје тежње, интересовања и могућности.

Садашња филозофија образовања усмерена је на *наглашавање когнитивног домена*, припремање за успешно образовање *практичних делатности* које су потребне тржишту. При томе се запоставља васпитање и формирање *целовите личности*, друштвених и моралних вредности. Сужено образовање утилитарног карактера неминовно доводи до формирања *једностране личности* превасходно окренуте захтевима и потребама тржишта и профита.

Педагошке науке на крају XX и почетком XXI века доживљавају дубоке унутрашње промене на плану образовања и вредносних оријентација. Мења се не само садржај образовања и методичке основе које су се развијале током векова, већ и њихова улога и значај, однос људи према њима, као и *њихове вредносне оријентације*. Образовање постаје *основно стратегијско средство*, подстицај и побуда који прате човека током целог његовог живота и рада.

При избору образовних садржаја, поред постојећих, појављују се модификовани, али и неки нови принципи и захтеви, који одговарају савременим потребама и захтевима:

- *принцип културне усклађености* – отвореност према различитим културама и упознавање са развојем и достигнућима културе савременог света;
- *принцип разноврсности (варијабилности)* – могућност различитих прилаза избору садржаја, метода, поступака и

техника, организације рада; индивидуализација и диференцијација наставе и образовања, примена модуларних варијанти, као и алтернативних школа и праваца;

- *принцип развоја* – подстицање емоционалног и интелектуалног развоја појединца као јединствене, целовите и комплексне личности која настоји да оствари своје потенцијале;
- *принцип хуманости и хуманизације образовања* – поштовање личности независно од узраста, пола, расе и националности, добронамерни однос према сваком појединцу, искључивање принуде и насиља.

Све то утиче на *одређивање смерница, циљева и задатака као основних и битних карика васпитно-образовног система*. Стога је потребно одредити циљеве и задатке образовања и васпитања у којима ће бити формулисани захтеви, жеље, потребе, тежње и интересовања које се постављају одређеном друштву у датом времену.

На почетку сваког образовно-васпитног процеса мора постојати јасност у погледу циљева које треба организовано, целисходно и ефикасно спроводити. Карактеристична особеност људске активности је њена свесност, осмишљавање и усмереност ка циљу. Као и свака циљана активност, образовање се увек руководи одређеним циљевима. Ако васпитачима циљеви нису јасни, они ће бити принуђени да следе спонтаност развојног процеса што ће зависити од случајности појединачних и узгредних ситуација. У васпитно-образовној делатности неопходно је активно и осмишљено усмеравање ка постављеном циљу. *Циљ представља основну и битну карактеристику педагогије* – науке о васпитању. Постављање, разрада и формулисање циљева представља *суштински део* остваривања теоријских и практичних разматрања. Њега одређује друштвена заједница (друштво и држава), уз широко учествовање наука, и формулише га као *главну компоненту* своје културне, просветне и педагошке политике. Уз повратно деловање, циљ постаје својеврстан инструмент за упознавање устројства друштвено-политичког карактера државе. Његова педагошка целисходност зависи од тога колико и у којој мери подржава тежње и интересе друштва, у којој мери обухвата захтеве становништва и одражава њихове практичне образовне и васпитне потребе.

При избору и формулисању циљева адекватност и прецизност има сложен, организован и дугорочан карактер и обухвата различите задатке, који се могу обавити током дужег временског периода. Међутим, како васпитање није једина врста делатности са сложеним и широким друштвеним тежњама, ни у једној другој области одређивање циљева нема толико тешкоћа и проблема као што је то случај у васпитно-образовној и наставној делатности. То се може објаснити тиме

што се циљеви образовања (и васпитања) односе на сферу психолошког живота и развоја човека, а приликом њиховог одређивања, избора и формулација служимо се апстрактним појмовима, што их не чини непосредно доступним искуству, па нисмо увек у могућности да их јасно и прецизно одредимо на довољно комуникативан и једнозначан начин, као и да не располажемо сигурним и провереним критеријумима којима би утврдили могућности и степен њиховог остваривања.

Циљеви увек представљају предмет оштрих расправа, контроверзи и несугласица идеолошког и политичког карактера зато што се у њему огледају одређене друштвено-политичке, идеолошке, моралне, културне, просветне друге претпоставке, као и одређени поглед на свет. Остваривање постављених циљева не представља једино формирање личности већ и остваривање неког претпостављеног модела друштвеног живота у његовим различитим аспектима.

У педагогији циљеви указују шта школа као васпитно-образовна институција настоји да оствари, чему тежи, шта очекује и сматра пожељним и могућим у васпитању и образовању. У ствари, на одређени начин дефинише *тип човека* којег треба формирати и *тип друштва* које то жели да оствари у складу са потребама друштвеног и политичког живота. На специфичан начин циљеви се односе и на одређени ниво образовања, а изражен је у форми профила ученика.

Неопходност одређивања образовних и васпитних циљева произилази како из законитости друштвеног развоја тако и из законитости развоја личности. Имајући то у виду познати психолог Жан Пијаже (Jean Piaget) расправљајући о циљевима критикује Диркхема (David Emile Durkheim, 1858-1917), сматрајући да он исувише поједностављује ствари, пошто сматра да је жељени човек посредством васпитања *продукт друштва а не природе*. Пијаже истиче да се природа не подређује друштву, већ да одређене услове друштва треба познавати, развијати и тумачити, а не спречавати избор друштвених циљева.

Због ограничавања циљева, различити пожељни исходи могу бити међусобно усклађени или контрадикторни. Из тих разлога одређивање циљева, указује Пијаже, остаје ствар ауторизованих мишљења и емпиризма или треба да буде предмет осмишљеног и систематског проучавања. Друштвени живот се стално и брзо мења па се људима непрестано постављају нови, сложенији и измењенији захтеви. Постављање и формулисање педагошких циљева (и задатака), њихова остварљивост и ефикасност зависи од мере колико они одговарају могућностима и потребама појединца као и реалним и објективним законитостима друштвеног развоја, њиховим потребама, могућностима, тежњама и идеалима.

Један од значајних услова за решавање циљева у педагогији представља усклађивање друштвених и личних захтева и могућности. Складан и целовит развој личности не може се разматрати само са становишта *субјекта*, његових својстава, потреба и могућности, тежњи и интересовања, већ и са становишта *објективних захтева* друштвеног живота и практичних суочавања са њима. Ради се не само о одређеним аспектима личности већ и о битним странама људске стварности. Суочавање човека са стварношћу представља реалне и сложене процесе у којима оно што представља научно, политичко, морално, естетско и физичко, чини *нераздвојно јединство* и само се као појединачни аспекти, теоријском анализом могу раздвојити. Циљеви и задаци поменутих подручја су повезани и испреплетени, прожимају се и условљавају у својим деловима, о чему се мора водити рачуна приликом остваривања општег циља и његових издвојених и посебних задатака.

Проблем циљева представља и њихово недовољно одређивање и разграничавање. Потребно је настојати да се направе разлике између циљева који се претежно (више) односе на појединце (индивидуални циљеви) од циљева који се више (јаче) односе на групу (групни, партнерски циљеви). Не може се са сигурношћу означити неки циљ као когнитивни, афективни (односно емоционални) или социјални. На овај проблем посебно указује немачки педагог Г. Кохански (Gerghard Kochansky, 1984) указивањем да се поједини циљеви са сигурношћу могу окарактерисати на адекватан начин да би постали инструмент стратегије деловања тако да се могу проверавати. Кохански је то приказао на следећи начин:

	Индивидуални циљеви васпитања (јаче везани за индивидуу)	Партнерски (социјални) циљеви васпитања (чвршће везани за групу)
• когнитивни	• флексибилност • зрелост, • самосталност • сигурност у себе • способност просуђивања • самоконтрола • вредноћа	• свест о одговорности • искреност • критичност • способност превађања конфликта

• афективни • емоционални	• поверење у себе • способност доживљаја • толеранција о амбивалентности	• толеранција на фрустрације
• социјални		• способност контактирања • способност комуницирања • спремност на помоћ

Тешкоће свакако представља и вишезначност дефинисања циљева. Ако су циљеви вишезначно постављени и дефинисани постоји могућност да их наставници различито схвате, тумаче и примењују у пракси, па се може очекивати да се они разграниче једни од других. Такви проблеми постоје при описивању циљева као што су, на пример: задовољство, скромност, искреност, послушност и сл., што доводи до одређених проблема у васпитно-образовном и наставном раду. Због тога је неопходно да се циљеви узајамно повезују, одређују и тумаче. Задатак педагогије је да се циљеви формулишу тако да могу постати примерени за успешну практичну примену.

Циљеви, према томе, обухватају и социјалне и индивидуалне аспекте образовања и васпитања. У својој делатности на обезбеђивање личне егзистенције у друштву, налазе се основе за њихово, како лично тако и друштвено усавршавање у чему учествује оно што је лично, особено, индивидуално, као и друштвено, социјално ЈА.

Усклађивање личног и друштвеног представља посебно значајан услов за успешно решавање циљева у педагогији.

Немачки педагог Г. Кошански (Gerhard Koshansky, 1984) сматра да на одређивање циљева утичу бројни фактори међу којима он издваја: социо-културна, економска, индивидуална и лична својства (особине), која, према његовом мишљењу, имају најснажнији утицај на одређивање циљева. Сопствене жеље, традиције, идеали, осећања, ставови, искуства, идеолошка и политичка опредељења, али сопствена доживљавања образовања и васпитања, сматра поменути педагог, поред позитивних и негативних догађаја у личној и професионалној каријери, одлучујуће се одражавају на дефинисање и остваривање циљева.

Руски педагог Н. В. Мурдик (2002) посебно наглашава улогу и усмереност циљева и задатака породичног, религиозног и социјалног васпитања и њихове емоционалне, мистичне и рационалне особености.

У основи *породичног васпитања* налази се емоционална усаглашеност која је повезана комуникацијама са родитељима, браћом, сестрама и другим члановима породице ("крвне рођачке карактеристике"), док рационалност има другостепену улогу и значај.

Религиозно васпитање се заснива на истинама које појединац прихвата на основу веровања, *мистичним деловањима* молитви, религиозних обреда и прихватања одговарајућих верских норми и принципа.

Социјално (друштвено) васпитање се остварује рационалним посредовањем друштвених и државних захтева, у организацијама и установама које су отворене за остваривање постављених циљева и задатака, као и обавештењима и резултатима о томе како субјекти "тренутно или у будућности треба да се понашају".

Постоје још два услова за успешно решавање проблема циљева. Први се састоји у томе што током човековог живота и развоја циљ формирања његове личности не може да буде непроменљив (предшколско доба, детињство, дечаштво, адолесценција, зрело доба, старост), а суштина другог је у томе што се остваривање циљева мора усклађивати са мноштвом различитих друштвених организација, средстава комуникације и информација, од којих свака има своје конкретне, посебне и специфичне циљеве и задатке.

Да би се човек развијао као појединац и личност, он мора да има циљ за самог себе али га не може остваривати ако не мења и социјалне услове свог живота и својих делатности, који су повезани са стварношћу у којој живи, као и са стварним животним циљевима.

Пред савременом школом поставља се двоструки задатак: да припреми човека који је способан и који је у стању да мења себе самог и постојећи живот, али и да разуме и прихвати задатке постојећег живота, оспособљен да живи и да се односи унутар њега. У ширем смислу, ова два циља се могу означити као оспособљавање и формирање личности за стваралаштво и универзално општење, али и припремање за носиоца социјалних функција, који је у стању да активно учествује у различитим подручјима делатности и производње.

Функција циља је сложена, вишестрана и вишеслојна: она омогућава планирање делатности, обезбеђује њену рационалну организацију; представља основни услов координације задатака и средстава; утиче на правовремено исправљање, допуне и измене, уколико су оне неопходне; обезбеђује рационалну контролу и процењивање добијених резултата.

Адекватно одређивање циљева добија посебан значај у случајевима када васпитно-образовне активности имају сложен организован и дугорочан карактер, када обухватају различите задатке који се додељују одређеним појединцима и када се она обављају у дужем временском периоду.

Према томе, циљеви и задаци образовања и васпитања су значајни не само са становишта педагошке теорије и праксе, већ и с обзиром на проблеме друштвено-политичког, идејног, привредно-економског, образовног и културно-просветног нивоа становништва.

Амерички психолог и педагог Бењамин Блум (B. S. Bloom) на конференцији светских експерата, одржаној у Москви 1966. године, у свом реферату "Улога педагошких наука у развоју наставних програма" размотрио је, поред осталог, и проблеме циљева образовања. Указао је и образложио схватање да јасно формулисана филозофија образовања може много, и у значајној мери, да допринесе одређивању оријентације школе и њене делатности, као и да помогне да се одреди редослед циљева образовања и прецизира које приоритете треба узети у обзир при одређивању садржаја наставе, педагошких поступака и метода процењивања.

Блум је посебно указао на улогу и значај теорије учења на редослед могућих циљева и одређивања којим циљевима треба указати приоритет. Одређивање циљева, сматра Блум, у много чему представља сложен и веома тежак и одговоран задатак. Има веома много циљева који се могу постићи и којима образовање може допринети, па се због тога међу њима мора извршити селекција, како би се време и средства којима располажу школе могли што ефикасније и рационалније да употребе. Сви циљеви се не могу постићи у исто време, а искуство показује да је најефикасније ако се напори усмере на неколико главних (најзначајнијих) циљева које свакако треба остварити.

Теорије учења се могу употребити за утврђивање колике су и какве могућности да одређене групе ученика постигну постављене циљеве као и да ли примена одређених метода и поступака може успешно да доведе до њиховог остваривања. Теорије учења, сматра Блум, могу бити употребљене и код одговора на следећа питања:

- Који ће се циљеви вероватно постићи, а за које има најмање могућности да се то оствари?
- Који ће се циљеви највероватније постићи на одређеном нивоу развоја (узраста) а који на каснијем?
- Који циљеви се могу постићи за релативно кратко време, а који за више година?

- Који се циљеви могу постићи током једног курса или одређеног наставног предмета, а постизање којих циљева захтева рад у различитим аспектима школског програма?

Циљеви нису само одраз жеља и очекивања и ако су добро одабрани, одмерени и дефинисани, они одређују оно што је потребно и могуће да се постигне на одређеном узрасту и за одређено време.

Циљеви обухватају веома различите индивидуалне активности и особине (својства) за које настојимо да их усвоје ученици. Сложен и комплетан скуп међусобно интегрисаних циљева, који својом целивитошћу дају опис зреле и формиране личности човека називамо и *идеалом васпитања*. Такав идеал представља, у ствари, концепт жељене личности која треба да се усмерава, развија и формира под утицајем целокупног васпитно-образовног деловања. Идеал васпитања се односи на *крајње, финално стање*, које треба да се постигне као резултат општег васпитног деловања према појединцима, путем утицаја укупних и сложених васпитних фактора током дугог временског периода и сазревања, све до његовог укључивања у друштвени живот и обављање различитих делатности. Према томе, целивит систем међусобно интегрисаних циљева и утицаја целокупног васпитног деловања, током читавог периода одрастања, можемо назвати идеалом васпитања. Он означава општи опис крајњег стања, зреле и формиране личности, каква би она требало да буде. Такав идеал, као глобалан и начелан, представља основни и главни циљ васпитања. Његово остваривање састоји се из постепеног реализовања бројних и веома различитих посредних стања, низа разрађених и детаљних етапних циљева, при чему је сваки од њих само приближавање и представља корак ка остваривању главног циља постављеног као идеал коме се тежи. Тај идеал је временски сувише удаљен од полазног, почетног стања па се приближавање њему обавља споро и постепено. Осим тога, општи начелни циљ, као идеал развоја личности, не остврује се јдноставним већ сложеним деловањем, која подразумевају велики број различитих реализатора, бројне видове живота и ситуације, разноврсне особине и својства појединаца, различите облике деловања - спроводе га и организују различити посредници.

На највишем нивоу, као што је указано, обично се формулише један глобалан циљ који изражава идеал одређеног друштва или заједнице народа. Да би могао да се спроведе и оствари, тај циљ се обично разлаже на различите међуциљеве, подциљеве и конкретне задатке, којима се може одговорити на питање карактера и нивоа припремања развоја оних које образујемо и васпитавамо.

У светској педагогији прихваћени су циљеви хуманистичке педагогије (хуманистичког васпитања) – *идеала* који указује на

"статичну карактеристику личности" (њену непроменљивост), као и на њену динамичност (променљивост), повезану појмовима *саморазвоја и самореализације*. Поменути процеси одређују специфичност циља хуманистичког васпитања и стварање услова за саморазвој и самоваспитање појединца и друштва у коме он живи и у коме се развија. Тежња ка развоју је у томе да дете не може а да се не развија морално, интелектуално и физички, као и у другим подручјима. То је, у ствари, једна од основних идеја Лава Виготског да је "дете биће које расте, које се развија и налази у непрекидном процесу промена". Одрастање показује да се дете рађа да би одрасло и развијало своје потенцијале и квалитете, пре свега у општењу са одраслима.

У савременом разматрању циљева хуманистичке педагогије налазе се могућности планетарног сазнања и елемената општељудске културе.

Хуманистичка педагогија представља филозофско, психолошко и педагошко поимање образовања и васпитања *комплексне и целовите личности*. У центру њеног интересовања налазе се проблеми *личности и њеног развоја*: активност, креативност, одговорност, аутономија и слобода избора, као и усмереност ка вишим циљевима и вредностима.

Према схватању хуманистичке педагогије *појединац би требало да има приоритет, у односу на разред као групу (колектив), школу као институцију или курикулум као збир и целину знања. Тежиште је на појединцу, аутономији, искуству и личним вредностима*.

Хуманистичка педагогија, као што је указано, схвата појединца као *јединствену, целовиту и комплексну личност* (интелект, осећајни живот, социјални капацитет, уметничке и практичне спретности), која настоји да оствари своје могућности и потенцијале, отворена за прихватање нових сазнања и искустава, да упозна различите животне ситуације, открије значај знања и учења и упозна и схвати нове садржаје.

Идеал није само тачка којој тежи свако васпитно дело већ и "својеврсна призма" кроз коју можемо посматрати и концентрисати саму педагошку стварност. Међутим, из тога не треба закључити да формулисање васпитног идеала нема сврхе и значаја. Васпитни идеал одређује и обавезује васпитно-образовну стварност да прати одређени правац вредности, да води аксиолошки озакоњену образовну стратегију. Његова функција је условљена чињеницом да он не *представља стандардни модел* који обавезује за увек, већ је то *динамичан модел* који допушта редефинисање зависно од потреба и могућности којима се остварује васпитно-образовни процес. Образовни идеал се манифестује посредством следећих димензија: социјалне (да одговара одређеним друштвеним потребама); *психолошке* (да одговара могућностима и

потребама појединаца) и *педагошке* (да омогућава практично извођење на васпитно-образовном и дидактичко-наставном плану). Реализовање васпитног идеала није могућно уколико се он не разложи на једноставније, детаљније и конкретније критеријуме. (С. Cuscos, 1998; Muscynski, 1974, 1976).

По свом карактеру циљеви увек представљају уопштене тежње друштва, синтезу намера у погледу образовања и васпитања. И поред њиховог круцијалног значаја они не садрже смернице за свакодневну акцију и примену. Сваки циљ, ма како и колико био добро одмерен и формулисан, треба да буде разложен и разрађен да би омогућио оно што се жели и може постићи. Сваки циљ, а посебно циљеви образовања и васпитања, морају да се разложе на идеје и елементе који су у њему садржани како би могао да буде реалан и остварив. У ту сврху се настоји да се направи нека врста прелаза између циљева и свакодневних акција.

Циљевима недостаје унутрашња конзистенција, најчешће су неодређени, не показују прогресију или хијерархију. Обична тврђења која се односе на циљеве (и задатке) нису у довољној мери специфична како би могла да се примењују као критеријуми за процењивање васпитно-образовне праксе, што представља и озбиљну препреку за ефикаснији рад. Циљеви треба да омогуће и упутства наставника како би могао да се на њих усмери и концентрише и има јасну идеју о ономе шта и како треба да предузима, чини и поступа.

Постављени циљеви треба да буду усмерени на спецификацијама постављене активности иако се подразумевају. Морају бити формулисани на кохерентан начин о томе шта наставници могу и треба да предузму, на шта да усмере пажњу и своје активности, у чему је неопходно да успеју. Овим формулацијама је заједничко што постављају опште, широке и максималне захтеве за њихову примену у пракси.

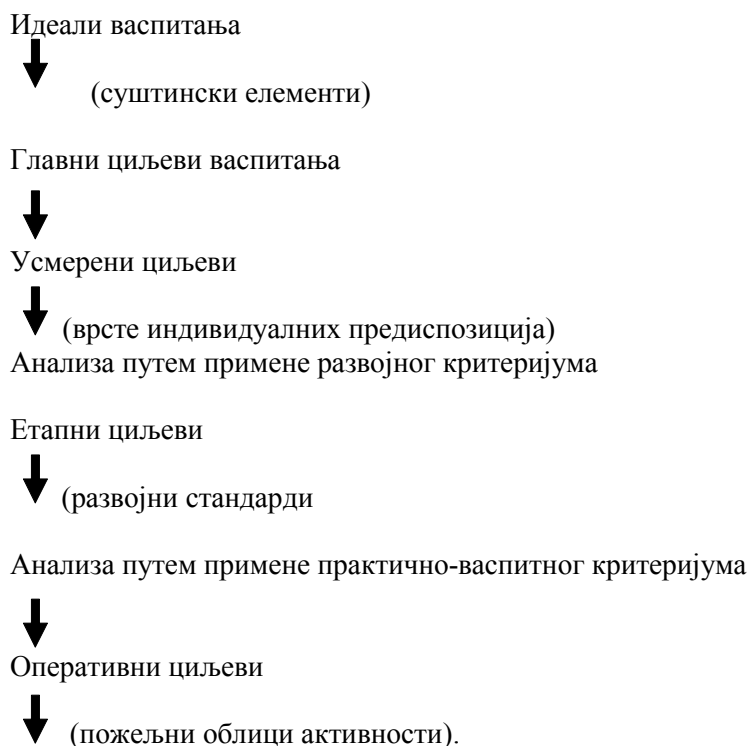
Разматрајући одређене циљеве са футуролошког становишта, пољски филозоф, педагог, историчар културе и члан Пољске академије наука, Богдан Суходолски (Bogdan Suchodolsky, 1903-1992), указује да се на основу ове концепције циљеви изводе као закључци из преовлађивања онога што показују развојне тенденције али и онога што нестаје ("старо и умируће"). На тај начин васпитање треба да припреми човека за деловање и у корист онога што је ново ("ново и растуће"), као и онога што се тек рађа и развија, а супротставља ономе што показује тенденцију ка одумирању.

При формулисању педагошких циљева неки аутори стављају у први план циљеве васпитања, други – циљеве образовања, трећи – циљеве наставе, што зависи, пре свега, од одређивања општих

педагошких категорија (васпитања, образовања и наставе). Има аутора који ове категорије сматрају равноправним.

Једну од најкомплетнијих разрада и класификација циљева и вредности у педагогији изложио је, по нашем мишљењу, пољски психолог и педагог Хелиодор Мушињски (Heliodor Muscynski). Примењујући различите класификационе поступке и критеријуме Мушињски је одредио *главне циљеве* (применом психолошког критеријума): *етапне циљеве* (применом практичног васпитног критеријума) и *оперативне циљеве* (пожељне облике активности). На тај начин наставници могу да доносе праве одлуке у које домене живота и рада могу да уведу васпитаника, какву врсту искуства могу да им пруже, као и које васпитне структуре, у вези с тим, могу да се примене и организују.

Применом различитих класификационих критеријума, процедура свођења главних циљева на детаљније може се, сматра Мушињски, представити на следећи начин:



Примењивост оперативних циљева, а тиме и врста активности које треба изазвати код васпитаника, омогућава прелаз на практична

решења која се односе на васпитање. Сада васпитач може да донесе одлуку у које области живота може да уведе васпитанике, какву врсту искуства може да им пружи, као и какве васпитне ситуације у вези с тим може да организује.

Посебно треба истаћи да *циљеви произилазе из вредности* које су значајне за одређено друштво. Наглашавајући улогу и значај вредности Гудиленд (Goodland) сматра да "вредности (дефинисане као уверења) треба разматрати на првом месту јер из њих произилазе циљеви, а из ових задаци, а из задатака организација наставе и учења". Васпитање у духу одређених вредности представља и решење за одређивање васпитања и образовања.

Најкомплетнију разраду и класификацију циљева и вредности у педагошкој литератури изложио је, према нашем мишљењу, Х. Мушињски (Heliodor Muscynski, 1974, 1976). У својој концепцији Мушињски полази од ставова на основу којих издваја циљеве, а у оквиру сваког од њих специфичне вредности.

У настојању да представи ставове, који су усмерени ка идеалу васпитања, Мушињски их групише у одговарајуће системе према суштинским подручјима стварности, па из њих издваја, разрађује и конкретизује следеће групе циљева који обухватају одређене ставове: према свету вредности (идејни); према друштву (друштвени); према личним животним вредностима (егзистенцијални); према разуму и његовим могућностима и достигнућима (интелектуални); према природној средини (школски); према култури (културни). Свака категорија, осим последње две, посебно је разрађена са становишта специјалних ставова и одређених вредности.

Проблем вредносних оријентација има три педагошка аспекта: оријентацију младих на друштвене вредности; формирање вредносних оријентација које су повезане са тенденцијом социјалног развоја и његових интереса и идеала; усмеравање ученика да науче како су у стању да мењају своје вредносне оријентације у складу са друштвеним развојем и потребама да замењују једне вредности другима.

На одређивање образовних циљева у различитим земљама и код различитих народа, суштински значај имају веома различити фактори: друштвено-економски, научно-технички, културни ниво друштва, државе, друштвене и политичке организације; националне и религијске разлике; филозофско-етички ставови; интереси посебних класа и друштвених група и категорија; психо-физиолошке карактеристике и особености личности. Због тога, не само у различитим друштвено-политичким устројствима, већ и у истом друштвеном систему, постоје одређене разлике, особености и специфичности у односу на крајње циљеве, док се педагошко-психолошки циљеви разликују својом

релативном конструктивношћу. На ово указују бројна документа различитих држава и народа.

Резолуцијом "Европске димензије образовања: образовна пракса и садржај програма " (Конференција европских министара просвете, 1991) усвојен је будући оквир европског образовања са будућим циљевима: образовање за живот и учествовање у демократском друштву; сарадња у Европи; промоција свих талената; лични развој и развој креативности; критичко мишљење; креативно решавање проблема; поштовање одређених вредности, као што су: демократија и људска права, хришћанске и хуманистичке вредности, широко опште образовање, поштовање заједничког културног наслеђа и историје.

Глобално уношење ових елемената у циљеве образовања и васпитања прихватиле су многе европске земље на тај начин што су *иновирале или редефинисале* своје циљеве условљавањем специфичности својих образовних система.

У савременим документима, објављеним у првој декади нашег века, у оквиру међународних и европских асоцијација и покрета о циљевима образовања и васпитања, посебно се указује и наглашава улога и значај циљева који се односе на развијање критичког, креативног и стваралачког мишљења, колективизма, партнерског и тимског рада, подстицање развоја, талента и иновтивности.

То је утицало да савремено образовање и настава буду организовано вођени тако да утичу на развој сазнајних способности ученика, способности и спретности стицања нових знања и њиховој примени на нове услове и ситуације. Овај сложени процес захтева активирање интелектуалних способности, апстрактно резоновање, праћење, машту, креативности и стваралаштво, као и укључивање вољних и емоционалних фактора. Настава схваћена на овај начин пружа велике могућности за развој ученика и ангажовање њихових потенцијала.

П. Торанс (Paul Torrance, 1915-2003), професор педагошке психологије у САД, у свету познати као "отац креативности", указује да развој не подразумева само стицање знања, већ и активно учествовање појединца у његовој преради и његове улоге у самосталном и критичком мишљењу.

Многи аутори сматрају да је најважнији циљ васпитање, развој и неговање креативности.

Креативност се, у ствари, односи на способност да се пронађу нова решења, сагледају промене на нов начин и из новог угла, створе нови погледи, идеје и увиђања, што се прихвата као нешто што има социјалну, друштвену, естетску, научну и техничку вредност. Наглашава се *новина и оригиналност*, у усаглашавању и стварању нових комбинација већ познатих облика у: поезији, музици, сликарству,

реорганизовању теорија или појава и сагледавања у наукама. Креативност се поставља као васпитна неопходност, као захтев који дозвољава слободно изражавање ученика, усмеравање на описмењавање личности.

Креативност је сложена способност састављена од бројних чинилаца који подстичу и подржавају стваралаштво. Међу основне елементе који одређују ниво и успешност креативности убрајају се: *оригиналност* (актуелност различитих одговора и решења, осетљивост и принципијелност), *флексибилност* (могућност реструктурирања знања у складу са примењеним законима средине, брзо мењање правца мишљења), *флуентност* (добивање одговора на одређена питања или проблеме и њихово нијансирање).

У значајној мери креативност зависи и од социјално-културне средине која се посебно манифестује у групном, колективном, тимском раду ("креативност група").

Друштвене, политичко-идеолошке и друге промене у свету (и у појединим земљама), промењене аспирације и интересовања становништва, постављају нове захтеве образовања и промене концепције циљева, како би се омогућио несметан развој личности појединца, повећање компетенција којима располаже друштвена заједница, поспешити развој демократских, хуманих, грађанских квалитета, као и усвајање вредности које је прокламовало одређено друштво. Циљеви могу бити веома различити према степену општости, садржајима, могућностима примене, али су најтешње повезани са задацима образовања тако да их је тешко раздвојити.

Цезар Бирзо (Cezar Birzea), експерт UNESCO-A, у својој књизи *Rendre operatocenels les objectifs pedaagogiques*, PUF, 1978, (*Решавање операционих педагошких циљева*), прегледно и веома детаљно приказао је поступке и критеријуме операционализације циљева и обраду образовних и наставних задатака. Поменута књига представља синтезу и критику анализу 13 различитих техника операционализације педагошких циљева у настојању да се изложе елементи који могу да се упореде како би могли да се интегришу у једну општу стратегију операционализације. Ове технике су приказане и анализиране у функцији приоритета који одговарају непосредном приказивању или компетенцији дугог трајања у функцији њихових могућности доношења на поједине школске предмете или ситуације учења.

Бирзо анализира главне критеријуме операционализације и њихове могућности трансфера различитих дисциплина (наставних предмета) или ситуација учења, које се могу користити при изради школских програма, као и врсте хијерархија услова учења према Гањеу (Gagne, R. M.), дефиниције понашања могу да се посматрају и мере

према техници Магера (Mager, R. F.), математички систем Жилбера (Gilbert, Th. F.), формирања менталних активности, према Галперину и Тализини, дидактику "оперативних циљева" Лавала (Lavalles, M.). Указује и на већи број елемената у погледу опште (генералне) стратегије операционализације педагошких циљева и задатака. Ове стратегије су разматране у функцији различитих типова постојећих педагошких циљева, а посебно њиховог значаја у погледу израде евалуације школских програма. О изложеним проблемима Бирзо је дао и богату франкофонску, англосаксонску и совјетску литературу (преко 300 библиографских јединица).

Анализа поменутих фактора, односа и процеса, омогућава да се поред прихваћених демократских циљева и задатака наведу и други постојећи циљеви који одређују васпитно-образовне процесе и односе и могу да имају утицаја на одређивање циљева и идеала педагошке делатности. Може се говорити о: ауторитарним, ситнобуржоаским, националистичким, буржоаско-космополитским, социјалистичким, антикомунистичким, религијским, анархистичко-рушилачким, монархистичким и неофашистичким циљевима, усмерењима и идеалима. (Lihačev, B. T, 1993).

Тако, представници индивидуалистичких праваца у реформској педагогији, теоретичари и представници "слободног васпитања, односно "педагогије", полазе од природе детета и његовог прилагођавања па негирају потребе и неопходности образовних и васпитних циљева и одбацују њихово остваривање као погрешно па чак и штетно. Они сматрају да је остваривање циљева неоправдано улажење у процес развоја и формирања личности, чак и насиље над индивидуалном природом. Њима је тобоже стало до "слободног развоја личности" и "саморазвоја" који, према њиховом мишљењу, произилазе из наслеђа и неизбежног утицаја одређене средине или из божанског предодређења, а одвија се према сопственим унутрашњим законима и природној неопходности. Дете се, указују представници ових праваца, треба да развија слободно и несметано па интервенције одраслих (родитеља, наставника и др.) на ток развоја не само да нису могуће већ су и штетне.

Последњих година у већини европских земаља уместо циљева прихватају се *образовни стандарди* који настоје да "уједначе квалитет функционисања образовних система на националном и интернационалном плану, објективизацији и стандардизацији оцењивања знања, вештина и умења".

Између стандарда и циљева постоје, међутим, суштинске разлике у њиховој функцији и степену операционализације као и прецизности исказа.

Сваки циљ, па и циљеви образовања и васпитања, морају се разложити на сегменте, делове који су у њему садржани како би могао да буде остварен. У ту сврху се настоји да се направе прелази (међупрелази) између циљева и свакодневних активности. Овај међупрелаз најчешће садржи одређени ниво анализа којима се одређује тип који има посебан значај и улогу на сложеном путу ка постизању општег циља. Заправо, ово разлагање и конкретизовање намећу израду општих задатака који произилазе из циљева.

Образовни задаци имају различите функције. Румунски педагог Кукош (Constantin Cusos, 1996) издваја следеће функције: вредносне оријентације; предвиђања (антиципације) резултата васпитања; евалуативне; и функцију организовања и (само)регулисања дидактичког процеса.

За разлику од традиционалних задатака, који су претежно били усмерени на усвајање знања, у савременој педагогији све више се указује на прихватање другачије хијерархије, у којој се претежно инсистира на формирању духовних ставова и способности, стицању умења и навика иза којих следи усвајање селективних знања. У овој новој, савременој тријади, посебно се инсистира на оспособљавању појединаца да могу да се понесу са огромном масом информација и бројних података и да стекну духовну аутономију личности.

Различите таксономије су претежно усмерене на формулисање циљева који представљају оперативне задатке (задатке образовања) а односе се на цео образовни процес. При одређивању нових задатака примењују се различити критеријуми који обухватају нивое учења, операције, садржаје и активности; тродименузионални модул, формирање умних делатности, стицање појмовних решавања проблема, финално понашање и сл. Међутим, таксономије које се односе само на једну област нису стекле већу популарност и нису шире прихваћене, па се све већа пажња поклања вишестраном прилазу и синтактичком схватању.

Међутим, једна од карактеристика таксономије односи се на формулисање оперативних задатака, односи се на цео ток образовних процеса а не само на крајњи, финални резултат. Ова могућност је посебно значајна за испитивање школских резултата рада и учења, јер омогућава да се уместо општих проверавања уведу образовна проверавања.

Треба указати да све таксономије уважавају квалитативне модификације постигнућа ученика. Ефекат ових модификација састоји се у примени знања која се могу мерити, у променама умних процеса и понашања, као и узајамних односа који међу њима постоје.

Поставља се питање *интегрисања различитих* таксономија и таксономијских прилаза и разрада, како у оквиру једног тако и у различитим доменима у правцу преовладавања мултидимензионалних прилаза. Указујући на вештачки карактер подела у поменута три домена, V. de Landshere сматра да би идеална била јединствена и поливалентна таксономија којом би се покрила сва три домена и указује педагозима и састављачима наставних програма на чињеницу да је појединац *јединствена целина*.

У таксономијама се посебна пажња поклања знању и значају информација, а недовољно пажње вишим менталним процесима; мишљењу, уопштавању, закључивању. Запоставља се улога и значај мотива и интересовања, недостаје "решавање проблема и проблемских ситуација" и други аспекти креативног и стваралачког мишљења. Пошто је креативност до одређене мере мисаони процес, ово запостављање је неопрвдано. То запостављање се делимично може објаснити обиљем и разноврсношћу идеја, схватања и дефиниција о креативности.

Разрада циљева и задатака представља веома сложен посао који претпоставља тимски рад и сарадњу стручњака различитих профила: филозофа, социолога, психолога, педагога, као и наставника који раде у непосредној наставној пракси. Разрада циљева и задатака није посао кратког даха, нити рад појединаца, ма колико они били компетентни за области којима се баве. Овај посао мора да се одвија у два правца: теоријском и практичном, и обадва морају бити интердисциплинарног карактера.

Таксономије су рађене за потребе и примену у америчким школама и школском систему, па је неопходно њихово прилагођавање, имајући у виду могућности, захтеве и потребе нашег друштва, циљеве којима тежимо и које желимо да остваримо, као и одговарајуће услове.

Да би се боље разумели циљеви и задаци образовања и васпитања, потребно је да се они сагледају у оквиру традиције и културе одређеног народа и земље. Иако циљеви садрже и неке универзалне и заједничке вредности, традиција и култура једног народа има значајног утицаја на њихово одређивање како би се очувао идентитет, одређена филозофија образовања, специфичност земље и народа, што се најбитније може видети у циљевима образовања и васпитања појединих земаља. На пример, у Енглеској сматрају да образовање треба да буде у складу, пре свега, са будућим социјалним положајем појединаца. У Немачкој и Француској запажа се посебна приврженост интелектуалном образовању; у САД се према образовању односе веома прагматично.

Ове разлике у циљевима образовања и васпитања у различитим земљама, духовито и на сликовит начин приказао је енглески научник Р.

Седлер и то на следећи начин: "када је реч о образовању, Немац пита шта треба да се зна, Француз – какви ће бити испити, Американац – шта треба знати (унети), Енглеz – каква ће бити каријера". (према: А. Н. Djurinski, 1999).

У условима растућег интернационализма и интеграције савременог света, мењају се и циљеви и задаци образовања. Као типичан пример таквих промена су идеје изложене у Извештају националног комитета за образовање Велике Британије, 1993. године, у коме се указује да је главни задатак успешног образовања "да се научи постизати успех". У публикацијама америчких аутора налазимо формулације циљева васпитања као: "васпитање доброг грађанина САД", а у једном документу из Јапана да је циљ васпитања јапанске омладине "формирање код сваког грађанина Јапана независности, индивидуализма, самореализације, дружења и слободе".

Технократизам и економски фетишизам утврдили су формулацију циља васпитања на следећи наћин: "личност која је способна да оствари каријеру".

Ток историјског развоја и висока култура оповргавају такву врсту решавања проблема циља, постављањем питања шта је средство а шта циљ живота: каријера, истина, успех, свестрани развој и сл. – све су то области средстава живота и оне не могу да замене његов циљ. Циљ савременог васпитања могао би да буде, условно речено, "личност која је способна да ствара живот достојан човека".

Литература

1. Антонијевић, Радован (2012), *Основа процеса васпитања*, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
2. Антонијевић, Радован (2013), *Општа педагогија*, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
3. Анисимов, В.В. Грохольская, О. Б. и Никандров, Н. Д. (2007), *Общие основы педагогики*. Москва: "Просвещение".
4. Birzea, Cezar (1978), *Rendre operationnels les projectifs pedagogique*, PUF, Paris.
5. Bloom, B. S. (1956) and others, *Taxonomy of Educational objective*, Handbook 1, Cognitive domain, New York, MCKey.
6. Bloom, Benjamin (1966), *Uloga pedagoških nauka u razvoju nastavnih programa*, International Journal of Educational Science, Vol. 1, Oxford.
7. Brezinka, W. (1990), *Grundbegriffe die Erziehungs Wissenschaft*, München.
8. Cucos, Constantin (1996), *Pedagogia*, "Polirom", Jasi.
9. De Landsheere V. and De Landshere, G. (1975), *Definir les object pedagogique*, Liege.
10. De landsheere žV. And De Landshere, G. (1975) *Definir les objectifs de l'education*, PuF, Paris.

11. Ђорђевић, Јован (1991), *Проблеми циљева и задатака образовања и васпитања*, Педагогија 1-2, Београд.
12. Ђорђевић, Босилка (2009), *Циљеви и задаци васпитања и образовања, Глобализација и европске интеграције*. Научни скуп "Образовање и усавршавање наставника", Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
13. Джуринский, А. (1999), *Развитие образования в современном мире*, "Вопрос", Москва.
14. *Европска димензија у образовању* (1977), Министарство просвете Републике Србије, Београд.
15. Гојков, Грозданка и др. (2000), *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
16. Godland, J. (1966), *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, Los Angeles, Institute for Development of Educational Activities, University of California.
17. Хавелка, Ненад (1987), *Структура личности ученика у светлости васпитно-образовних циљева и задатака*, Зборник 20, Институт за педагошка истраживања, Београд.
18. Хавелка, Ненад (1993), *Циљеви васпитања и образовања. О неким концептуалним методолошким питањима*, Педагогија 1-2, Београд.
19. Klein, Helmut and Tomaschewsky, Karlheinz (1956), *Didaktik*, Volk und Wissen, Berlin.
20. Kochansky, Gerhard (1984), *Erziehung in Schule and Schulendheim, Psychosoziale Erziehung in Schulendheim*, Band 5, izd. Klaus Kruse, Subille Tochtermann, Hamburg.
21. Котова, С. А., Граничина, О. А., Савинова, А. Ю. (2007), *Начальное образование в контексте програма ЮНЕСКО "Образование для всех"*. Российское видение, UNESCO, Санкт-Петербург.
22. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Mesia, B. D. (1964), *Taxonomy of Educational objectives*, Handbook II, Affective Domain, New York.
23. Лихачов, Б. Т. (1993), *Педагогика* (курс лекций), Прометей, Москва.
24. Muszynski, Heliodor (1974), *Ideal i celewchowania*, Warszawa.
25. Muszynski, Heliodor (1976), *Zarys Teorii Wychowania*, Warszawa.
26. Пиаже, Жан (1967), *Избрание психологические труды*, Москва.
27. Поткоњак, Никола (1993), *О циљу васпитања, терминологији и операционализацији тог циља*, Педагогија 1-2, Београд.
28. Савићевић, Душан (1983), *Човјек и доживотно образовање*, Титоград.
29. Слостенина, В. А., под редакцией, част 2 (2003), Москва: "Владос". Сузић, Ненад (2002), *Емоције и циљеви ученика и студента*, ТТ-центар, Бања Лука.
30. Выготский, Л.С. (1996), *Антология гуманой педагогик, дом "Ш. Амонашвили"*, Москва.

Академик Босилка Ђорђевић

**Српска академија образовања
Београд**

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 37.014.55
стр. 45 - 56

ЦИЉ И ЗАДАЦИ У НАЈНОВИЈИМ ЗАКОНИМА О ОСНОВНОМ И СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ/ВАСПИТАЊУ И МОГУЋНОСТ ЊИХОВОГ ПРОВЕРАВАЊА (ПРОЦЕЊИВАЊА)

Резиме: У овом тексту сажето се износе промене које су се одвијале у области циља и задатака образовања и васпитања деце и младих.

Битан део прилога се односи на разматрања најновијих закона о циљу и задацима у основној и средњој школи (из 2013) и могућности процењивања (оцењивања) њиховог значаја за: наставнике, родитеље и породицу и ученике.

Кључне речи: циљ, задаци, процењивање, значај.

Посебно разматрање васпитања деце и младих у данашње време сматра се старомодним и превазиђеним и стога сувишним. Основна преокупација данас је образовање – највећи изазов и за децу, њихову породицу и родитеље, школу, бројне институције, медије, државу.

Незаобилазна је чињеница да су нове технологије, посебно образовне, темељно промениле не само начин учења и поучавања, већ и образовне садржаје и захтеве, односно циљеве и задатке образовања.

После 60-их, а нарочито после 80-их година прошлог века најразвијеније земље су приступиле националним реформама образовања, различитим по својој дубини и димензијама. После 90-их година појавила се глобализација као светски економско-социјални процес, која је наметнула још темељније промене од оних које су претходно предузимане. Глобализација је само повећала и убрзала промене у свету у свим областима: економској, у законодавству, образовању и другим.

Праву експанзију глобализација доживљава половином 90-их година прошлог века, када се јављају глобалне реформе у области образовања.

Да би се реализовале предвиђене промене и реформе, увек је било неопходно да се формулишу (дефинишу) циљеви и задаци образовања од којих зависе и њихови садржаји (наставни планови и програми).

Утврђивање (дефинисање) циља васпитања и образовања увек је био (а биће и у будућности) важан и одговоран задатак од чега зависе укупни каснији процеси који се одвијају у области образовања.

У вези с тим може се говорити о *декларисаним* и *недекларисаним* циљевима, сматра проф. Н. Хавелка (Хавелка, 1993). У декларисаним циљевима отворено и јасно се саопштавају тежње и оријентације за рад наставника, ученика и свих других који учествују у процесу образовања и васпитања: писце уџбеника, државне органе који се баве питањима школства, институције које припремају наставнике и друге.

Постоје и недекларисани циљеви који могу да буду део шире стратегије, којом се прикривају стварни, често идеолошки једнострано обојени циљеви. Отворено признавање таквих циљева сматра Хавелка, било би у нескладу са неким јавно прокламованим вредностима.

Има земаља које у свом образовно-васпитном систему немају експлицитно формулисани општи циљ. То, међутим, не знаи да у тим земљама циљ не постоји већ само да није отворено исказан, али се доследно проводи и остварује путем програмских садржаја, кроз уџбенике и друге књиге, преко различитих дечијих и омладинских организација и разноврсних активности у школи и изван ње.

Наша земља спада у групу европских земаља које су увек имале утврђене, дефинисане циљеве и задатке образовања и васпитања, који су временом редефинисани, мењани и допуњавани, а према друштвено-политичким променама и приликама у земљи. Поменућемо неке од промена скорије прошлости. Тако, Закон из 2003. године у нашој земљи је писан тако да иде у сусрет неким законима Европске уније, како би се и наш образовни систем приближио променама које су се одвијале у Европи и свету. Пројекат и публикација Заједнице учитељских школа, под насловом "Наша основна школа у будућности" (1998), такође је урађен у том правцу. Због тадашњих укупних прилика у Србији, ова публикација није имала званичног одјека. Промене у Србији 2001. године довеле су до нових измена у систему образовања које су исказане у Закону о основама система образовања и васпитања (из 2003). године). Потом је уследио Предлог закона из 2009. године. У овом периоду промене су биле обухватније јер су се односиле на цео образовно-васпитни систем, посебно на високо школство, које су уследиле као последица доношења неколико декларација за Европу.

Сорбонска декларација (1988), Лисабонска декларација (1997), Болоњска декларација (1999).

У формулисању циљева и задатака образовања и васпитања деведесетих година прошлог века посебно је наглашена *европска димензија образовања*, чији је садржај и карактер објаснио Жак Делор (1996) у књизи *Образовање скривена ризница*.

Време после осамдесетих година XX века карактерише се крупним економским, друштвеним и политичким променама у свету, а посебно у Европи и земљама транзиције под општим именом глобализације. Посебну експанзију глобализација доживљава половином деведесетих година прошлог века. Кључна питања у ширењу глобализације имала је технологија па је глобализација наметнула и другачије образовање и промене у стицању знања. Тај свеобухватни економско-друштвени процес садржи и другачије друштвене и моралне *вредности*, које мењају дотадашњи правац циља и задатака образовања.

Циљеви и задаци глобализације у оквиру образовања формулисани су кратко, сажето и радикално:

- савремено образовање треба да буде практично и применљиво и да одговара потребама тржишта;
- знање као "роба" и пут ка личном успеху и личној промоцији;
- знање које доприноси конкурентности и стицању већег профита.

Поред знања, у глобализацији се говори о *понашању* а не о васпитању што није еквивалент васпитању. Не помиње се ни личност са њеним различитим својствима изван интелектуалних (афективна, емоционална, социјално-морална и друга).

Они који су осмислили глобалне, економско-социјалне процесе били су свесни разлика које постоје међу државама, регионима, континентима, па је требало наћи пут и инструменте како би се те разлике уклониле или бар смањиле. На ред су прво дошле мање националне државе, посебно сиромашније (или осиромашене) и њихове традиционалне вредности: породица, одвајање младих од религија које имају чврсте корене и духовност која представља духовну вертикалу и која се протезала кроз време и држала на окупу чланове да се не изгубе и распу по свету. Уместо тога, глобализација нуди слободе, широко схваћене, лични успех и напредовање, материјално богатство. Основна порука је: прошлост и традицију треба одбацити јер сметају да се иде у будућност. Или: не треба се освртати на прошлост већ гледати само у будућност.

При томе се заборављају, или се намерно не узимају у обзир, *развојне фазе деце*: физичке, менталне, емоционалне, социјално-моралне и уопште целовит развој личности. Зна се да развојне фазе

имају и одређене развојне задатке преко којих појединац стиже до зрелости. Чак и многи родитељи, наставници и други пренебрегавају сазнања о особеностима развоја које као резултат имају и одређене промене.

Тако се дошло до ситуације да многи раде шта хоће и понашају се како мисле да могу (и треба да се понашају) и сви слежу раменима и жале се да су немоћни, да се време променило и да "сви тако раде".

Мора се констатовати да су се "времена" заиста променила, јер су се промениле вредности (друштвене и моралне), услови живота и привређивања, незапосленост огромног броја људи (посебно младих) довели су до дубоког осиромашења, незнања и бесперспективности. То су главни узроци неповољног општег стања и негативних појава у друштву (криминал различитих врста и тежине, корупција и друго).

Поставља се питање како у таквим условима одредити (дефинисати) циљ и задатке образовања и васпитања данас у нас? И поред свих тешкоћа, објективних и субјективних, у Министарству за просвету су сачинили нове законе о васпитању и образовању деце и младих. Јула месеца 2013. године Скупштина Републике Србије донела је два закона: Закон о основном образовању и васпитању (Службени гласник бр 55/2013) и Закон о средњем образовању и васпитању (Службени гласник бр. 55/2013).

Треба имати у виду да у плуралистичком друштву један циљ образовања и васпитања тешко да може да буде довољан и реалан. Стога се намеће потреба *избора вредности* које одражавају захтеве друштва или појединих њених делова. У таквим условима циљ и задаци образовања и васпитања представљају низ релативно општих захтева и задатака.

Ако читав низ фактора није могуће прецизније сагледати и проценити, могуће је прецизније проценити циљеве и задатке образовања и васпитања који су презентирани у најновијим законима Републике Србије.

До сада у нас није било таквих испитивања и није процењиван (оцењиван) њихов *значај*. У свету има много испитивања различитих циљева, али испитивања која су *усмерена на знања*, то јест на когнитивни домен. Постоје бројни поступци и методе да се утврде степени и квалитет знања ученика. Заједички назив за таква испитивања је Таксономија.

Већ после 50-их година прошлог века, таксономија образовних циљева била је примењивана у свету, а нарочито у САД. Поменућемо најпознатију и најчешће примењивану Блумову и Кратволову таксономију (1956, 1964). Њихова таксономија обухвата когнитивни, афективни и психомоторни домен. Највише је разрађена и примењивана

таксономија *образовних циљева*, која садржи шест хијерархијски поређаних нивоа образовних исхода, од највиших ка вишим. То су: 1. знање – ученик препознаје, или на основу меморисања обнавља поједине чињенице, податке, дефиниције, појмове; 2. разумевање; 3. примена; 4. анализа; 5. синтеза; 6. вредновање или евалуација.

Овако разрађен прилаз усвајања знања је имао велики утицај на концепцију наставних планова и посебно програма, наставних метода и поступака, при чему су више наглашени *процеси* а мање садржаји.

Поред добрих страна оваквог модела учења и поучавања, показале су се и неке недовољности: критеријуми за поједине нивое знања нису доследно засновани на истом класификационом принципу, па разлике између појединих нивоа знања нису довољно разграничене по својим садржајима, али не и формалним карактеристикама. Пажња је поклоњена знању и значају информација а недовољно вишим менталним процесима. У овој таксономији запостављена је улога и значај *мотива*, решавање проблемских ситуација и других аспеката креативног мишљења.

Афективни домен је мање разрађен, јер је у овој области тешко утврдити нивое (као у хијерархији знања). Блум указује да афективни домен укључује циљеве који описују промене у интересовањима, ставовима, вредностима, развој одговарајућег суђења. Афективни циљеви су много сложенији од когнитивних и тежи су за дефинисање и евалуацију, пошто се показују на индиректнији начин. Таксономија ефективног домена много више се суочава са ваншколским вредностима него са вредностима у школи. Једна од слабости концепције афективног домена је њен апстрактан и уопштен карактер.

Блумова и Кратволова група сарадника није разрадила (и поред, наговештаја) таксономију у психомоторном домену.

Таксономија је један од путева да се учење и поучавање одвија као процес којим може да се управља. Треба напоменути да за сложени образовно-васпитни рад потребно је применити *различите прилазе и моделе* па само један, као на пример таксономија циљева у различитим областима, није довољан. Ученици се много разликују између себе па су потребни и различити прилази у раду са њима како би сваки од њих постигао *одговарајући* успех.

Када је реч о *васпитању* увек се мора рачунати са разликама међу ученицима, али се такође мора имати у виду и оно што је *заједничко*, оно што карактерише заједнички развојни пут сваког појединца и њихов однос према средини у којој живе. У том правцу, циљеви образовања и васпитања представљају ону линију која их *повезује*, која тежи да уважавајући разлике, обезбеди њихов и лични и друштвени развој. Из тих разлога, циљеви и задаци васпитања увек су

уопштени, сажети, јер треба да у најширем значењу обухвате потребе, намере, жеље, идеале одређеног друштва и одређеног времена. У законима о образовању и васпитању Републике Србије садржане су битне особености и захтеви који се у садашње време (и у будућности) јављају као потребни и реални.

Најновији закони о образовању и васпитању деце и младих у Републици Србији засновани су на концепцији *наставе која васпитава*, која је приказана и објашњена у *Стратегији развоја образовања у Републици Србији – (2011)*, у којој се посебно *не помиње* васпитање и циљеви и задаци образовања и васпитања. Уместо васпитања у овом тексту се говори о *понашању* које је део васпитања али није његов еквивалент, како је напред речено. Резултате (опште исходе) школа треба да постигне својим укупним радом, пре свега наставом која васпитава, а затим разноврсним активностима у школи и изван ње.

Треба, међутим, разликовати концепцију нечег од закона. Разлике између било које концепције и закона су врло значајне. Концепција за било коју област представља целовиту и кохерентну целину идеја, схватања, информација и предлога, коју је *могуће*, под одређеним условима реализовати. Закон, без обзира на област коју уређује, је акт (документ) који претходно пролази кроз одређену сложену процедуру и када буде усвојен, *обавезује* све грађане на његово поштовање.

Иако су састављачи закона прихватили концепцију наставе која васпитава, увиђајући и схватајући потребу да се јасно дефинише шта друштво (држава) очекује од школе, у законе су унели *посебан део и чланове* који се односе на циљ и задатке (прилог 1 и 2).

Циљ и задаци *основног* васпитања и образовања у чл. 21. садржи 15 тачака које су сажето обухватиле битне елементе (тачке) развоја васпитања ученика. У Закону о *средњем* образовању циљ и задаци су изнесени у члану 2, који садржи 7 посебно дефинисаних задатака.

Ови делови закона заједно указују каквог човека и грађанина наша друштвена заједница (држава) жели да развија.

Овако сажете дефинисане циљеве и задатке васпитања и образовања тешко је реализовати, посебно у условима када предметни наставници нису припремљени за васпитни рад схваћен у ширем смислу, а питање је како су припремљени и за наставнички позив. Ако се изузму наставници разредне наставе (учитељи), предметни наставници у нас једнако се припремају без обзира да ли ће радити у основној школи или, пак у различитим средњим школама. Због тога је тешко очекивати да (за сада) наставници могу да испуњавају захтеве који се постављају у оквиру наставе која васпитава. Ако се имају у виду и фактори изван школе (и породице) који утичу на понашање и

формирање младих, формулисани циљеви и задаци дати у најновијим законима делују као списак оправданих намера и жеља, али недовољних за њихову успешну реализацију.

Због изнесених и других разлога, сматрамо да дефинисане циљеве и задатке треба разрадити тако да буду распоређени и приказани на начин који ће их учинити једноставнијим по својој форми, акцији и дужини, а тиме ближим и разумљивијим за све оне који треба да их реализују.

Такво распоређивање и поједностављивање намеће испитивање које код нас није рађено, а колико ми је познато, нису вршена ни у свету. Ако се има у виду део текста о декларисаним и недеklarисаним циљевима и задацима образовања и васпитања, онда је разумљиво да за таква испитивања нису били заинтересовани због једноставног разлога што су превасходно били заинтересовани за исходе, за знање ученика и постигнуте резултате а према уложеним финансијским средствима, било да долазе од државе или приватних, верских и других институција.

Стога се постављају питања: *зашто* је потребно процењивати (оцењивати) *значај* формулисаних циљева и задатака васпитања. Сигурно је да су знања и њихов квалитет веома важни, али васпитање надилази знања и иде у правцу формирања *личности* појединца са свим његовим особеностима.

Посебно је питање *како* то процењивати? Затим шта се *очекује* од таквог испитивања, у чему би оно требало да буде *корисно*?

Разлога за такво процењивање (оцењивање) има више, а изнећемо најважније:

- закони о образовању и васпитању деце и младих су обавезни за школу, наставнике и ученике. Међутим, у том сложеном и дугорочном процесу учествују, директно и индиректно, и други који такође имају одређене обавезе у том правцу: породица и родитељи, средства масовних комуникација, институције културе, различите организације и други. Колико су ученицима у овом сложеном процесу уопште позната очекивања нашег друштва о одређеним обавезама у погледу васпитања деце и младих;
- познавање општих захтева у погледу васпитања деце и младих намеће и одређену *одговорност* за њихову будућност;
- колико су слична или различита схватања о *значају* циљева васпитања главних учесника овог процеса: школе, родитеља и породице и самих ученика;
- како главне групе учесника овог испитивања процењују *значај* задатака, јер они немају исти значај и нису подједнако важни за три поменуте групе;

- који задаци васпитања су *заједнички* за све три групе учесника у испитивању;
- којим задацима васпитања све три групе испитаника придају највећи значај а којим мањи или никакав;
- који су задаци васпитања оцењени као значајни за наставнике, који за родитеље а који за ученике;
- ако постоје утврђене разлике у оцени значаја појединих важних задатака, како то решавати.

Испитивање значаја циља и задатака васпитања, могло би да укаже на уравнотеженост различитих области: развоја ученика (интелектуалног, афективног, социјално-моралног), заступљеност општих људских вредности, али и специфичних, наших, развоја личности и карактера ученика. Или, краће речено, да ли циљ и задаци васпитања у најновијим законима о основном и средњем образовању, подстичу ученике на бољи рад, ефикасније учење и позитивно деловање, и какви грађани се могу очекивати у будућем животу и развоју земље.

Ово испитивање иде и у правцу бољег разумевања и усклађивања добрих односа између наставника и ученика, и наставника и родитеља, да би се постигли циљеви којима се тежи: добробит и успех сваког ученика и добробит за друштво, а према вредностима нашег друштва и нашег времена.

Да би се добили одговори на постављена питања (задатке) сачињен је инструмент према напред изложеним проблемима (питањима), који би омогућио наставницима, ученицима и родитељима да дају оцену о њиховом *значају*, а према скали: није важан (0), важан је (1), веома је важан (2), најважнији (3). Посебно би били обрађени они задаци на које испитаници нису одговорили.

Презентиране васпитне задатке, који су у законима груписани у сажете целине, било је неопходно раздвојити како би имали једно значење, били јасни и кратки. Тако раздвојени, краћи и једноставније формулисани омогућили би њихово боље разумевање и ефикасније деловање.

У инструменту је пружена могућност дописивања и додавања задатака васпитања за које учесници испитивања сматрају да су важни а не налазе се на датом списку упитника.

Резултати овог испитивања могли би указати како учесници овог сложеног и дугорочног процеса виде (процењују) значај циљева и задатака васпитања и образовања. Важно је утврдити шта је у њиховој процени заједничко, а ако има разлика у њиховој оцени, које су и колико су значајне. У том случају је важно питање како ускладити мишљење о најважнијим задацима.

Прилог 1.

ЗАКОН О ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ

.....

**III. ЦИЉЕВИ И ИСХОДИ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И
ВАСПИТАЊА**

Циљеви основног образовања и васпитања

Члан 21.

- 1) пун и усклађен интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима;
- 2) стицање квалитетних знања и вештина и формирање вредносних ставова, језичке, математичке, научне, уметничке, културне, медијске, техничке, финансијске и информатичке писмености, неопходних за наставак школовања и активну укљученост у живот породице и заједнице;
- 3) развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса, као и изражавање на језицима различитих уметности;
- 4) развој способности проналажења, анализирања, примене и саопштавања информација, уз вешто и ефикасно коришћење медија и информационо-комуникационих технологија;
- 5) оспособљавање за решавање проблема, повезивање и примену знања и вештина у даљем образовању и свакодневном животу;
- 6) развој мотивације за учење и оспособљавање за самостално учење и образовање током целог живота;
- 7) развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења;
- 8) оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања, сопственог развоја и будућег живота;
- 9) развој кључних компетенција потребних за живот у савременом друштву;
- 10) развој и практиковање здравог начина живота, свести о важности сопственог здравља и безбедности, потребе неговања и развоја физичких способности;

11) развој свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине, еколошке етике и заштите животиња;

12) развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства;

13) развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, као и основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности;

14) формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог матерњег језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националног и светског културног наслеђа;

15) развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне и узрасне равноправности и толеранције.

Прилог 2.

ЗАКОН О СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ

Циљеви и општи исходи средњег образовања и васпитања

Члан 2.

Средње образовање и васпитање остварује се у складу са циљевима који су дефинисани законом којим се уређују основе система образовања и васпитања (у даљем тексту: Закон) и овим законом, а нарочито:

- развој кључних компетенција неопходних за даље образовање и активну улогу грађанина за живот у савременом друштву;
- развој стручних компетенција неопходних за успешно запошљавање;
- оспособљавање за самостално доношење одлука о избору занимања и даљег образовања;
- свест о важности здравља и безбедности, укључујући и безбедност и здравље на раду;
- оспособљавање за решавање проблема, комуникацију и тимски рад;
- поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрастне равноправности, толеранције и уважавања различитости;
- развој мотивације за учење, оспособљавање за самостално учење, самоиницијативе, способност самовредновања и изражавања сопственог мишљења.

Средње образовање и васпитање мора да обезбеди услове да ученици и одрасли постигну опште исходе образовања и васпитања у складу са Законом.

Литература:

31. 1. Bloom, B. S. (1956) and others, *Taxonomy of Educational objective*, Handbook 1, Cognitive domain, New York, MCKey.
32. Делор, Ж. (1966), *Образовање скривена ризница*, UNESCO, Извештај Међународне комисије образовања за XXI век, Република Србија, Министарство образовања, Београд.
33. Група аутора (1998), *Наша основна школа будућности*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
34. Ђорђевић, Б. (1993), *Индивидуализација циљева и задатака у образовању и васпитању*, Педагогија 1-2, Београд.
35. Ђорђевић, Б. (1998), *Системска питања основне школе*, у: *Наша основна школа будућности*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
36. Ђорђевић, Б. (2008), *Глобализација, школа и образовање*, САО, Београд.
37. Ђорђевић, Б. (2013), *Шта данас подразумева појам "Васпитање"*, Педагошка стварност, бр. 3, Нови Сад.
38. Ђорђевић, Ј. (1999), *Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању*, Педагогија 1-2, Београд.
39. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Mesia, B. D. (1964), *Taxonomy of Educational objectives*, Handbook II, Affective Domain, New York.
40. Mendel, Dž. (Gondelmit, E. (2003), *Глобализација, Аргумент против*, КЛИО, Београд.
41. *Основно и обавезно образовање у свету (1995)*, Република Србија, Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања, Београд.
42. *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. (2012)*, Влада Републике Србије, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Београд.
43. Пешикан, А. (2011), *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. (2011)*.
44. Smith, M. (2007), *Globalization an the Incorporation of Education*. U.M.C.A. George Williams College, London, Winder/spring 2007. Vol. 2, issue 1.
45. Хавелка, Н. (1993), *Циљеви васпитања и образовања. О неким концептуалним методолошким питањима*, Педагогија 1-2, Београд.

ФОРМУЛА КОЈА ОДРЕЂУЈЕ ЦИЉЕВЕ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У БУДУЋНОСТИ

Резиме: Аутор прво анализира циљеве у односу на временска и просторна ограничења. Потом се бави различитим теоријама о циљевима. Разврстава четири категорије циљева: постигнуће, омиљеност код других, самоцијењење и социјалне циљеве. Потом се бави утицајем технологије на циљеве човјека. Истиче једну закономјерност: што је цивилизација старија и развијенија, то се људски живот продужава, а насупрот томе, вијек трајања технолошких изума скраћује. Мотивисан формулом Френка Дрејка аутор овдје изводи формулу за правилно извођење циљева образовања. Та формула гласи: Учење учења (А) $\Rightarrow$ Завољети учење (Б) $\Rightarrow$ Доживотно учење (Ц) и $\Rightarrow$ Симедонија (Д). Логика је једноставна. Ученик не може заволети учење ако није научио учити. Да би научио учити ученик треба помоћ наставника. Дакле, прво морамо обучити наставнике за учење учења. Потом слиједи процес који ће се одвијати на индивидуалном и социјалном плану као доживотно учење. Наиме, циљ образовања би требао бити створити нацију ентузијастичних ученика. Тек након тога може да услједи симедонијско друштво у коме људи подржавају друге, помажу им и радују се њиховом напретку и успјеху. Уколико прихватимо ову формулу, наше циљеве образовања мораћемо ускоро ревидирати.

Кључне ријечи: циљеви, учење учења, доживотно учење, технологија, симедонија

Увод

Са становишта термодинамичке перспективе можемо рећи да циљ резултира редукацијом локалне ентропије (Swenson & Turvey, 1991). Другим ријечима, добро одређен циљ омогућиће нам да не губимо енергију и вријеме на детаљима или да не трошимо ресурсе на погрешно усмјереној акцији. Како наука напредује, све више спознајемо

² nenad_szc@yahoo.com

како је свемур уређен систем, а да то не вриједи само за човјека. Ако је свемир уређен систем, он има циљ. Сваки циљ представља релациони концепт. Са стајалишта људске перспективе, остварење одређеног циља може се представити као функција утрошеног времена и енергије у кретању од постављања до реализације тог циља. Високо постављени хумани циљеви не смију бити заробљени временом и простором. „Лимите перцепције и акције иницијално треба размотрити у оквиру приступа који простор и вријеме види као ортогоналне оси. Околина може бити виђена као врло мала или као врло велика, односно као врло кратка и врло продужена“ (Hancock, 2009, стр. 5). Ако циљеве образовања поставимо у кратком времену, имећемо њихову инструментализацију какву историја познаје у разлици спартанског и атинског образовања или какву познајемо у самоуправљању када је један од циљева био самоуправно опредељења личност. Данас ту инструментализацију творци новог свјетског поретка протежирају тезом о „друштву знања“. Прави циљ савременог васпитања и образовања треба да буде *друштво учења*, а не *друштво знања*. Теза о друштву знања подразумијева производњу енциклопедизованих робова за нови свјетски поредак.

Теорије о циљевима

Двије кључне теорије интелигенције могу објаснити неколико битних циљних оријентација човјека. То су *теорија ентитета* и *теорија пораста* (Demetriou, Doise, & van Lieshout, 1998, стр. 362). Теорија ентитета полази од становишта да је интелигенција унутрашње, стабилно и генерално својство личности које се може препознати у перформанцама човјека, али се не може мијењати (Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1989). Теорија пораста полази од становишта да се интелигенција састоји од низа компетенција и да се временом развија (Dweck, 2000). Субјекти који су усвојили теорију ентитета оријентишу се на перформативне циљеве, а студенти који су усвојили теорију пораста оријентишу се на циљеве учења (Demetriou, Doise, & van Lieshout, 1998, стр. 363). Осим тога, могу се препознати одређени обрасци понашања субјеката с обзиром на то које циљне оријентације су усвојили. Перформативни циљеви су везани за незнање као вид понашања, циљеви учења за маистри оријентацију (ибидем). Како разврстати циљеве? Који су циљеви и циљне оријентације?

Табела 1: Категоризација циљева (Сузић, 2002, стр. 40)

Категорија	Циљ
1. Постигнуће (achievement)	а) способност извршења или перформативни циљеви (performance goals) постављених циљева и задатака, б) зрење као циљ (mastery goal orientation) и ц) оријентација на избегавање рада (work avoidance goals).
2. Самоцијењење (self-worth)	
3. Омиљеност код других (gaining favorable judgments from others)	
4. Социјални циљеви (social goals)	а) социјална прихваћеност (social affiliation), б) социјална одговорност (social responsibility) , ц) социјална брига (social concern).

Свака категоризација поставља аутора пред ризик да не исцрпи све категорије и компоненте, али зато пружа увид који се не може дати дескрипцијом. Субјекти који су оријентисани на безнађе и перформативне циљеве сматрају да нису довољно интелигентни да се носе са новим и тешким изазовима и имају негативна осјећања као што су срам, кривица, бесмисленост улагања напора и слично (Demetriou, Doise, & van Lieshout, 1998, стр. 363). „Субјекти који усвоје мастери циљну оријентацију појачавају своју перзистенцију након грешке и граде позитивна очекивања за будући успјех, анализирају грешке у намјери да прибаве више информација о томе како ријешити проблем и остварити циљ, не показују тенденцију ка самоомаловажавању него појачавају напор и пажњу, стимулишу позитивна осјећања као што је храброст, самопоуздање, осјећај персоналне контроле и користе унутрашње самопојачање“ (ибидем, стр. 363). Постоји драстична разлика између перформативне и мастери циљне оријентације (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000). Ради се о томе да субјекти оријентисани на перформативне циљеве тендирају конкуренцији и поређењу са другима, док субјекти мастери циљне оријентације теже да поправе властита постигнућа, улажу више напора не поредећи се са другима. Моје истраживање је показало да школски успјех негативно корелира са самоцијењењем ($r = -0,17$) и са прибављањем омиљености код других особа ($r = -0,18$), а ове везе су значајне на нивоу 0,05. Начином рада који подржава такмичарски карактер школе подстичу перформативну циљну оријентацију, а потискују мастери. Конкретно, уколико се ђак први јави и гласно одговори оно што наставник пита (перформанс), има велику

шансу да буде награђен оцјеном за разлику од онога који зна али неће да дигне руку и да се натјече са осталима (мастери). Школе би морале промијенити стил и начин рада како би подстицале мастери циљну оријетацију јер је мастери оријетација друштвено много пожељнија од перформативне.

Појединац може подешавати властите циљеве, посебно ако се ради о настави. Након опсервације наставе, истраживањем су изведена четири корака подешавања циљева: 1) опсервација властите праксе након поновљених посјета часовима, 2) извођење планова за побољшање остварења циљева, 3) план акције како да наставници остваре постављене циљеве и 4) пут који показује како се циљеви остварују током времена (Crawford, Zuckner, Williams, Bhavsar, & Landry, 2013, стр. 280). Показало се да писани извјештај који се односи на краткотрајно остваривање циљева даје посебно добре ефекте у реализацији акционог плана и остваривању зацртаних циљева (ибидем, стр. 284).

Овдје је посебно занимљива теорија која се односи на *циљно-вођено учење* (desJardins, 1995; Leake & Ram, 1995; Minton, 1990; Ng & Bereiter, 1995; Ram, Cox, & Narayanan, 1995; Ram & Leake, 1995). Ради се о учењу које остварује природна или вјештачка интелигенција са сврхом да остари задати циљ. „У артифицијелној интелигенцији истраживања о томе како уче машине развило је богат репертоар механизма учења“ (Leake & Ram, 1995, стр. 395). Дакле, данас учење не можемо везати само за природну интелигенцију, него и за вјештачку. Циљно-вођено учење је повезано са циљним оријетацијама. „Циљно-вођено учење је учење повезано са специфичним информацијама (или типом информација) које су актуелно потребне да би се достигли будући циљеви“ (ибидем, стр. 397). Ако је свјесно, учење је увијек повезано са неким циљем. Овај циљ може бити одређен извана или задат, наметнут односно диригован споља, али може бити и унутрашњи, везан за потребе онога ко учи. Код вјештачке интелигенције циљеве учења одређује човјек, а човјек те циљеве одређује сам себи или су му споља наметнути. У случају споља наметнутих циљева човјек прибјегава конформисању или механичком учењу, а у случају да сам одређује ове циљеве, човјек у правилу задовољава своју унутрашњу мотивацију, своје потребе. Овдје је нужно да се запитамо шта је са школским циљевима, колико су они споља наметнути, а колико их ученик одређује сам. На први поглед нам се чини да дјеца не могу сама одређивати циљеве учења, међутим, то није тако. Студенти своје нешколске циљеве врло брзо и непосредно везују за школско учење (Сузић, 2001).

Циљеви човјека и технологија

Своје циљеве кроз историју човјек мијења и усклађује са новим технолошким открићима и рјешењима. На примјер, примитивни човјек је завидио птицама, а данас супериорно лети изнад њих, брже и ефикасније савлађује велике раздаљине. Да није развио свемирске пројекте, човјек данас не би имао циљ да освоји Марс или да путује у свемир. „Људске акције се знатно проширују уз додавање технологије“ (Hancock, 2009, стр. 5). На примјер, без микроскопа човјек не може да види бактерије, молекуле или атоме, а данас му то омогућују најмодернији микроскопи. Исто тако, у макрокосмосу смо сагледали многе нове чињенице захваљујући Хабловом телескопу. Дакле, технологија појачава и развија сензибилитет човјека за стварност у којој се креће и појачава његове моћи којима он остварује слободу у тој стварности.

У етичком смислу човјеков однос према природи се мијења како напредује технологија. Развој индустрије знатно је угрозио природу, али уз модерну технологију човјек се све више враћа природи, уочава опасности које га чекају ако загади атмосферу, воду или тло. Једног дана када открије бесплатну енергију човјек ће моћи да почне свој повратак природи, да се усклади са природним законима. Вјештачка интелигенција на том путу ће бити од помоћи ако је човјек дизајнира тако да лимитира њено штетно дјеловање по природу и по њега самог. Неопходно је да већ данас почнемо развијати адаптивне механизме путем којих ће људи, машине и природа дјеловати синхроно, тј. у хармонији. Дакле, требало би да у циљеве васпитања и образовања уградимо однос човјека према природи и технологији. Извјесно је да је човјек данас већ почео коеволуцију са машинама и вјештачком интелигенцијом (Салвенду, 1987), а одрицање те чињенице значило би заправо одлагање сусрета са стварношћу.

Поставља се питање да ли ће машине, односно да ли ће вјештачка интелигенција почети дјеловати самостално и независно од човјека. Питер Хенкок сматра да технологија никад неће моћи функционисати без хуманих интенција (Hancock, 2009, стр. 32). Другим ријечијма, циљеви које одређује човјек, ма колико овисили од технологије или били повезани са њом, имаће хумане интенције. Овдје нас пресреће један парадокс. Наиме, свјedoци смо да машине и технологија сваки даном постају све независније од човјека. Другим ријечима, морамо се запитати да ли ће једног дана технологија постати толико супериорна у односу на људе да ће загосподарити над њима? Парадокс је у томе да

човјек постаје све више зависан од технологије, али да није сигуран да ли ће га та веза једног дана коштати слободе. Утјешно у овом парадоксу је то да данас знамо да људски мозак има невјероватне потенцијале. „Уз процјену од 1015 неуронских веза у мозгу, могућ број порука које у било којем тренутку прескачу преко синапси, надилази број атома у познатом свемиру“ (Hannaford, 2007, стр. 30). Након шездесет година истраживања човјековог ЦНС-а Пјотр Кузмич Анокин, професор на Московском универзитету, констатује да људски мозак нема граница (Anokhin, 1973). И поред неких оптимистичких предвиђања, још увијек није направљен компјутер који има веће потенцијале од човјековог мозга.

Ако постоји интенција тада постоји и циљ. Еволуција нема смисла без интенције. „Уствари, без интенције перфектно је разумно прихватити аргумент да еволуција не представља прави прогрес“ (Hancock, 2009, стр. 50). Уколико не представља прогрес, еволуција не постоји. Своју еволуцију човјек највише може захвалити властитом мозгу. Међутим, тај мозак се у посљедње вријеме највише мијења захваљујући технологији. На примјер, видео игрице знатно мијењају синапсе и структуру људског мозга (Wilce, 2006). Овдје се логично поставља питање да ли би човјек данас могао опстати без технологије. Са знањем које посједује брзо би начинио технологију која ће му помоћи да преживи, али без тог знања, људски род би се вратио у неко од примитивних доба. Овдје је логика врло једноставна. Људски мозак се данас убрзано развија уз помоћ технологије, а тај исти мозак је кључ човјекове еволуције. Дакле, коеволуција људи и технологије је данас евидентна. Шта је кључно у овој коеволуцији? Кључ је употреба напредне технологије у сврху унапређивања и подизања ефикасности васпитања и образовања (Hancock, 2000).

Човјек се све више и више везује за технологију. Данас се техничка писменост везује уз слободу и материјално благостање човјека. Ускоро ће постати евидентно да се материјални статус технички писмених знатно разликује од материјалног статуса технички неписмених (Hancock, 2009, стр. 65). Слично је и са слободом. Кретање је један од кључних индикатора слободе. У савременој цивилизацији лакше се и ефикасније крећу они који имају виши ниво техничке писмености у односу на оне друге, технички недовољно писмене. На примјер, резервацију лета, куповину авионске карте и укрцавање на авион лако и брзо ће обавити технички писмена особа, за разлику од технички неписмене, која ће имати низ запрека на свом путу ка циљу. Техничко описмењавање је ствар школства, односно обуке младих људи. Дакле,

циљеве васпитања и образовања треба конципирати тако да техничку писменост дјеца уче од малих ногу.

На први поглед нам се чини да дјеца немају циљеве, односно да су њихови циљеви анахрони школском учењу, те да стога треба прибијећи наметању циљева или принуди. То је погрешно и представља врло озбиљну заблуду. Запитајмо се који циљ има дијете које сатима сједи испред екрана, мирно и тихо прати слике цртаног филма, чак и у случају да је тај цртић на енглеском или неком језику које дијете не познаје. Циљ тог дјетета је да ужива и да се забави. Исто то дијете у школи не може да сједи, да мирно и пажљиво прати наставу. Усред наставниковог предавања оно има потребу да гледа кроз прозор, да нешто тражи по ташни, да пита друга до себе или да хода. Одмах потом наставници му прикаче етикету да је хиперактивно дијете, да има АДХД синдром и слично. Као што врло дуго гледа цртани филм, дијете ће једнако дуго и пажљиво пратити наставу ако она буде конципирана по критеријумима тих филмова. Који су то критеријуми? Прво, сарцај треба да је дат јасно и занимљиво. Друго, дијете треба да ужива у начину представљања садржаја, а то значи да се презентација одвија уз дозу хумора који дјеци одговара. Треће, све треба да личи на игру, да се одвија у необавезној, али игровној форми. Да ли је могуће наставу конципирати по овим захтјевима? Категорички одговор је да, али за такву наставу треба припремити и обучити наставни кадар. Дакле, да бисмо наставу прилагодили циљевима дјеце, потребно ја обучити наставнике за нови начин рада у настави, за наставу која ће бити на нивоу дјетета, а не за дидактицизирану предавачку парадигму која данас доминира у нашим учионицама.

Формула за циљеве васпитања и образовања

Формуле можемо писати у виду једнакости, неједнакости или обрасца. За потребе опсервације циљева у школи будућности овдје је најприличније извести формулу у виду обрасца. Као инспирација за ову формулу послужила ми је једначина Френка Дрејка, професора који ради у „Националној радио-астрономској опсерваторији“ у Западној Вирџинији и као савјетник у СЕТИ програму, којом је дао образац за израчунавање вјероватности да постоје цивилизације на технолошком нивоу који су достигли људи на планети Земљи. Формулу је дао 1961. године (Види: The Drake Equation, 2014). Његова формула гласи: $N = R^*$

$\phi_p, n_e, \phi_l, \phi_i, \phi_c, L$, при чему P^* – број цивилизација које могу успоставити комуникацију, ϕ_p – просјечан број планета у орбити звијезда сличних Сунцу, n_e – број планета сличних Земљи, ϕ_l – број планета сличних Земљи гдје се развио живот, ϕ_c – број планета се развијеном електромагнетском комуникационом технологијом и L – просјечни вијек комуникативних цивилизација (Види: Тајсон и Голдсмит, 2005, стр. 205). Израчунавања на основу ове формуле показала су да бу у Млијечном путу требало постојати око 10.000 цивилизација које могу успоставити комуникацију с другима.

Изводећи формулу за циљеве васпитања и образовања у будућности одлучио сам се за кључан симбол математичке логике $\Rightarrow$, а његово значење је релационо, односно чита се *ако–онда*, односно „ако А онда Б“, тј. $A \Rightarrow B$. Логиком поступности извео сам четири корака за формулу која одређује циљеве васпитања и образовања у будућности.

Формула за циљеве васпитања и образовања у будућности:

$$A \Rightarrow B \Rightarrow C \Rightarrow D$$

$$\text{Учење учења (A)} \Rightarrow \text{Завољети учење (B)} \Rightarrow \text{Доживотно учење}$$

$$(\text{C}) \Rightarrow \text{Симедонија (D)}$$

Сваки од ова четири корака даље ћу разложити како би било јасније шта сваки од њих подразумејева. Сваки корак је услов за онај који слиједи иза њега. На примјер, да би ученици научили учити, наставници треба да овладају методама и техникама обуке за учење учења. У традиционалној настави нико није учио ученике како да уче. Наставниково је било да испредаје градиво, а учениково да то научи, односно запамти и понови. Владала је девиза *Repetitio est mater studiorum*, односно увјерење да понављање резултира знањем. Умјесто да учи с разумијевањем, ученик је понављао док не запамти, па макар и не разумио запамћено. Провјера научености одвијала се писмено или усмено, односно практично, а задаћа ученика је била да репродукује чињенице. Умјесто тога, ђак будућности би требао да научи одвојити битно од небитног. Не треба се бојати богатих наставних планова и програма, односно уџбенике, него се треба бојати наставника који све то настоје дјечи прелити у главу. Сиромашни наставни планови и програми не могу развити богате компетенције дјеце.

Како изгледају четири компоненте формуле за извођење циљева у будућем васпитању и образовању дајем у Табели 2.

Табела 2: *Циљеви у формули васпитања и образовања будућности*

(A) Учење учења: • Наставници требају бити обучени за учење учења; • Вјажбати одвајање битног од небитног; • Вјежбати технике ефикасног и лаког памћења; • Учити стратегије учења.
(B) Завољети учење: • Учење је природна потреба, а када задовољава природне потребе човјек ужива; • На млађем школском узрасту учење посредовати игром; • Активирати емоције (путем хумора, постигнућа исл.) и интеракцију; • Учити за живот, а не за школу (рјешавање конфликта, доношење одлука, препознавање интергрупних снага, препознавање и контрола емоција и слично).
(C) Доживотно учење: • Модел отвореног индекса; • Увести сертификате и лиценце путем акредитованих обука и испита; • – Формално и материјално стимулисати обуку и усавршавање људи.
(D) Симедонија: • Учити за добробит свих и за властите потребе; • Три права човјека у симедонијској заједници: а) право на живот, б) право на слободу и ц) право на срећу. Ова три права Питер Хенкок издваја за хуману заједницу будућности (Ханцоцк, 2009, стр. 22).

Свака од четири компоненте формуле има своју апликациону форму. Наиме, потребно је испунити претпоставке, односно услове за остваривање компонената А, Б, Ц и Д у формули за извођење циљева

васпитања и образовања у будућности (Табела 2). Дескрипција и логика тих услова овдје ће нам бити од помоћи.

Учење учења (А) не можемо остварити ако наставници нису школовани за обуку дјеце у примјени метода и техника учења. Да би наставници за ово били обучени, већ данас би било потребно мијењати потојеће студијске програме за наставничка занимања. Ту се сусрећемо са двије озбиљне препреке. Прва је да би без посла остали бројни професори који сада предају на факултетима који образују учитеље. Друга је да би се снажно испоставили захтјеви да нове предмете у сфери учења на педагошким факултетима требали држати психолози. Ово је заблуда зато што се психолози још увијек баве формама учења које су настале проучавањем аналогича животиња и људи: условљавање, покушаји и погрешке, увиђање и слично. Човјек данас учи асоцијативно, когнитивним мапирањем, топографски, бројевно и на друге специфично хумане начине (Сузић, 2005, стр. 526), а експерти за ове методе и технике учења њима тек треба да овладају, па тек онда да их преносе на будуће учитеље, односно на ученике. Дакле, учење учења ни у ком случају није ексклузивно психолошки феномен.

Одвајање битног од небитног је једна од најважнијих компетенција човјека у XXI вијеку. Зашто? Традиционална школа покушава да из наставних планова и програма, односно уџбеника, што више садржаја пренесе дјечи у главу. У времену учеће цивилизације, када нове спознаје стижу филмском брзином, немогуће је све битне информације пренијети младима у главу. Дакле, потребно је да ученици издвоје битно, да то евентуално запамте или одложе на сигурно мјесто гдје ће то лако наћи и употребити. Не треба се плашити богатих наставних планова и програма или уџбеника, него наставника који све то желе дјечи „улити“ у главу. За одвајање битног од небитног ученике можемо лако и ефикасно обучавати (Сузић, 2005, стр. 768), што је потврдило и експериментално истраживање (Сузић, Јелић и Миливојац, 2013).

Технике ефикасног и лаког памћења још увијек нису постале саставни дио наставне свакодневнице у нашим учионицама. Овдје нам од помоћи може бити CLT (Cognitive Load Theory) теорија (Paas, Camp, & Rikers, 2001). Ради се о теорији која полази од тезе да за добро памћење треба „поставити знакове поред пута“, односно да треба маркирати пут ка мјесту у централној меморији гдје је информација ускладиштена, а не све ускладиштити у радну меморију уз стално понављање. Примјена CLT теорије дала је високе резултате у физици (Ward & Sweller, 1992), математици (Tarmizi & Sweller, 1988), у географији (Purnell, Solman, & Sweller, 1991) и другим наставним областима. Суштина техника брзог

памћења састоји се у маркирању информација, у одабиру минимума онога што мора бити запамћено, у трасирању пута до информације која нам је потребна. Десет ових техника извео сам на основу описа начина памћења које су дали најефикаснији људи у брзом памћењу (Сузић, 2005, стр. 526). На примјер, 2000. године Ђани Голфера из Милана имао је 28 година и знао 81 књигу напамет. Из његовог описа начина на који је те књиге упамтио, извео сам технику „Менталне слике“ и за њу дао радионици (ибидем, стр. 761) коју може реализовати свако дијете. Осим тога, дао сам још девет таквих техника које могу растеретити дјецу да не памте сувишне садржаје. Требаће неколико деценија да школе почну користити ове технике.

Учити стратегије учења подразумева стартовање од циљева ученика. Наши ученици нису обучавани у стратегијама учења. На примјер, они нису оспособљени да процијене колико је примијењена стратегија у њиховом учењу ефикасна. Хедвин је са сарадницима (Хедвин и сарадници, 2001) дао четири полазишта за стратешко учење: 1) критичка процјена задатка, 2) на основу те процјене дефинишу се краткорочни циљеви учења, 3) извођење алтернативних тактика учења уколико не успије она коју је особа примијенила и 4) процјена која је тактика имала највиши ниво ефикасност (ибидем, стр. 477). Дакле, за разлику од лаичког, стратешко учење повезује намјере и циљеве са садржајима и методама учења (Сузић, 2005, стр. 499). Ученици који примјењују стратешко учење успостављају метакогнитивну контролу или мониторинг над властитим учењем, показало је истраживање (Winne & Perry, 1999). Као и свако друго учење, стратешко учење се учи. Управо у ту сврху израдио са радионицу УСУ: *Увод у стратешко учење* (Сузић, 2005, стр. 835)

Завољети учење (Б) није ни лако ни једноставно јер, да бисмо ово остварили, треба прекинути са вишевијековном традицијом предоминантно меморативног и репродуктивног учења. Синтагму *завољети учење* нисам нишао у педагошким и психолошким рјечницима и енциклопедијама. То јасно говори како смо се до сада односили према овом феномену. Да, једноставно је и много лакше рећи „Дјеца *морају* учити“, а потом прибјећи принуди, него трагати за елементима учења, за начином или методом рада који ће омогућити да дјеца заволе учење.

Учење је природна потреба, а када задовољава природне потребе човјек ужива. Када некога или нешто воли, човјек осјећа љубав. „Осјећање љубави је пријатно осјећање које субјект осјећа према оном објекту који доживљава изузетно вриједним и који сматра саставним дијелом свог интимног свијета“ (Миливојевић, 2007, стр.

620). Три су компоненте ове дефиниције значајне за другу варијаблу (Б) формуле: пријатност, позитивно вредновање и циљеви. Ако традиционалну наставу вреднујемо овим компонентама, имаћемо негативне ефекте сваке од њих. Колико је настава данас пријатна дјеци, како је они вреднују и да ли је саставни дио њихових циљева? То су питања за ново и актуелно истраживање. Да би учење било пријатно, дијете треба да интернализује ту активност. Међутим, интернализација актуелног репродуктивног и меморативног система наставе не може довести до пријатности, позитивног вредновања и усаглашености са циљевима дјече. Школско учење мора бити знатно измијењено у складу са актуелним и будућим потребама дјече како би било интернализовано на адекватан начин, како би постало вољена активност. У супротном ћемо имати интернализацију норме до нивоа властите слободе, како би рекао Емил Диркем (1969) или, како би рекли у популарној пјесми „Птицу са кавезом у души“.

Учење треба посредовати игром како би га дјеца завољела јер дјеца воле да се играју. Чак и одрасли воле да се играју – то потврђују ТВ квизови, забавне игре, спортови и низ играних програма на медијима. Идеја да се учење споји са игром стара је више од једног вијека, сјетимо се Лаја (Lay, 1903) и Мојмана (Meumann, 1907) који су на почетку двадесетог вијека снажно заговарали идеју о споју игре и школског учења. Зашто та идеја све до данас није заживјела? Два су кључна разлога за то. Први налазимо у инертности просвјетног позива, а други у изостанку интенције и подршке просвјетне администрације. Инертност позива препознајемо у настојању просвјетних радника да опонашају моделе својих учитеља радије него да примјењују нове методе и поступке у своме раду. Осим тога, много је лакше препричати градиво и тражити да то дјеца репродукују, него припремати се за сваку игру посебно, педагошки осмислити те игре и координирати активности дјече током примјене игара у настави. Уз то треба имати на уму да се наставници у току свога додиплоског школовања нису припремали за примјену игара у настави. Други разлог је у изостанку настојања просвјетних власти да се игра уведе у наставу, у изостанку подршке просвјетним радницима који у своју праксу уводили неке компоненте игре и идровних активности. Наиме, изостаје свијест администрације о важности игре у настави. Учење је могуће посредовати игром, али за то је нужна подршка просвјетне администрације, материјална и финансијска потпора те разне форме професионалног усавршавања и напредовања како би се превазишла инертност у просвјетном позиву.

Активирати емоције ученика подразумева првенствено стимулацију и анимирање позитивних емоција. Када би се као критеријска емоција узео страх, ту би традиционална настава однијела превагу.

Доживотно учење се данас декларише у већини развијени земаља свијета као кључан циљ васпитања и образовања. У суштини се ради о декларативности, о томе да творци и креатори система васпитања и образовања у тим земљама знају да цјеложивотно или доживотно учење треба, али *како* то остварити не знају. Наме, школски системи и даље остају традиционални, а декларише се циљ да људи доживотно уче. Како да људи доживотно уче ако у школи нису научили учити и ако нису завољели учење? Ово бисмо лако могли препознати као педагошку требологију (Сузић, 2005) јер се званично декларише шта треба, али не каже и како то остварити. Лако је рећи да ауто треба ићи без точкава, али цивилизација још није достигла тај технолошки ниво. Већина људи једва чека да заврши школу и да се ослободи баласта учења, да се престане образовати. Страх од школе и друге негативне емоције према школи и учењу цивилизација у којој живимо значајно подстиче, а врло мало или нимало не подстиче доживотно учење. Ипак, знамо низ људи који сами за себе перманентно уче и напредују, усавршавају се и учењем мијењају свој живот набоље. Ти примијери могу послужити као оријентација за извођење модела за доживотно учење других људи.

Зашто људи не желе да се доживотно образују? Један од разлога је то што школе дјеци и малдима не пружају оно знање које ће им требати касније у животу. Конкретно, у школама се не учи учење, не учи како ријешити конфликте, како донијети значајне одлуке, како искористити интергрупне снаге и слично. Низ компетенција потребних за слободан живот појединца у учећој цивилизацији XXI вијека школе данас не пружају, оне се баве чињеницама које првенствено служе за пролазак кроз школу и односе се на прошлост и никада више човјеку неће требати у животу. Познати амерички професор Стенли Гриншпан са универзитета Џорџ Вашингтон написао је да су му када је био младић објашњавали да неће бити сретан у животу ако не буде знао једначине са двије непознате, а данас се бави захтјевном методологијом и статистиком па му те једначине не требају, и он закључује да према њему нису били поштени када је био млад (Greenspan, 1998). Школе се данас више баве прошлошћу и оним што дјеци треба за пролазак кроз лавиринт школског оцјењивања, него оним што ће младим људима заиста требати у животу.

Симедонија је појам који су Ројцман и Розин дефинисали као симпарију за срећу других (Royzman & Rozin, 2006), а у Платоновим „Дијалозима“ налазимо три димензије симедоније: подршку, помоћ и

симпатију (шире: Сузић, 2006). Човјек је *анимал социјале* или социјална животиња како каже Аристотел и свој чопоративни мотив задовољава на разне начине. Данас смо свјесни да сваки појединац буквално зависи од других људи, да особа не би била хумана ако би се изоловала од друштва. Егоизам насупрот алтруизма данас се лако препознаје, а егоисти имају све мање изгледа на срећу и слободан живот у цивилизацији у којој живе. Наиме, подршка другима се данас развија социјализацијом човјека. Највећи научници и ствараоци у будућности неће бирати заједницу у којој могу највише зарадити, него заједницу у којој могу живјети лежерно уз подршку и разумијевање других људи, у културном окружењу. Данас ова теза дјелује утопијски, али кроз неколико деценија сматраће се да је то нормално и да није ни требало прдвигати тако нешто.

Један документ Уједињених нација под насловом „Будућност нација“ објављен 2000. године (UNICEF, 2000) каже да се у будућности нације неће препознавати по сјају и бљештавилу излога, по моћи оружја и новца, него по односима које људи међусобно успоставе. Већ данас треба да васпитамо и образујемо младе људе за симедонијску културу, за предвиђеност да подрже и помогну друге, да се радују њиховом успјеху и срећи. Ово је нужно унијети у циљеве васпитања и образовања, посредовати школским системом. Данас се то сматра маргиналним циљем, а приоритет има обрада и усвајање градива, односно, меморисање и репродукција.

Закључак

Циљеви васпитања и образовања код нас се посредују наставним плановима и програмима. Често се наставни план и програм сложи у једну цјеловиту књигу, а потом се одређују или дописују циљеви васпитања и образовања. Тако се дешава да циљеви произилазе из садржаја васпитања и образовања, а не обрнуто – садржаји би требало да слиједе циљеве. Овдје сам дао једну формулу која би могла изванредно послужити свим онима који креирају систем васпитања и образовања, онима који пишу наставне планове и програме и онима који пишу уџбенике. Наравно, не очекујем радикално прихватање ове формуле, али сам сигуран да ће будућност показати колико је она била апликативна и колико се у њој огледала визија будућности која неумољиво долази.

Данас живимо у вријеме када се прокламује идеја о „друштву знања“ као друштву будућности, а то је једна велика заблуда и утопија. Идеја о „друштву знања“ подразумијева да се знање пренесе из уџбеника, са Интернета или преко наставника у главе ученика, да се памти мноштво чињеница које су прописане наставним плановима и програмима те уџбеницима. У времену када се цјелокупно знање људског рода удвостручи за мање од једне деценије није могуће пренијети сва знања у главе ученика. Живимо у учећој цивилизацији, у времену када се учење мора научити, када се знање не мора држати у глави, него га је довољно знати пронаћи и искористити. Да би дјецу обучили учењу нужно је да се обука будућих наставника и стручно усавршавање запослених наставника промијени, да се ти професионалци оспособе за поучавање дјеце у ефикасном учењу. Досадашње школе нису училе дјецу како да уче. Наставниково је било да испредаје, демонстрира или покаже, а учениково да научи односно понови. Модел *Magister dixit, discipuli repitunt* задржао се до данашњих дана, а тај модел не може придобити дјецу да заволе учење. Ако не заволе учење, дјеца касније неће жељети да уче, неће се цјеложивотно усавршавати, а без тих претпоставки нема симедонијске културе.

Литература

- Anokhin, P. K. (1973). The forming of natural and artificial intelligence. *Impact of Science on Society*, XXIII(3), 195–212.
- Crawford, A. D., Zucker, T. A., Williams, J. M., Bhavsar, V., & Landry, S. H. (2013). Initial validation of the prekindergarten classroom observation tool and goal setting system for data-based coaching. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 277–300. doi: 10.1037/spq0000033
- Demetriou, A., Doise, W., & van Lieshout, C. (1998). *Life-span developmental psychology*. Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.
- desJardins, M. (1995). Goal-directed learning: A decision-theoretic model for deciding what to learn next. In A. Ram & D. B. Leake (Eds.), *Goal-driven learning* (pp. 241–249). Massachusetts Institute of Technology.
- Диркем, Е. (1969). Друштво и индивидуална свест. У Д. Мићуновић (Ур.), *Теорије о друштву: Основи савремене социолошке теорије* (стр. 686–690). Београд: Вук Караџић.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

- Dweck, C. S., & Legget, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Greenspan, S. I. M. D. (1998). Growth of the mind and the endangerend origins of intelligence. Reading, Massachusetts: Perseus books.
- Hadwin, A. F., Winne, P. H., Stockley, D. B., Nesbit, J. C., & Woszcyna, C. (2001). Context moderates student's self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), pp. 477–487. doi: 10.1073//0022-0663.93.3.477
- Hancock, P. (2000). Can technology cure stupidity. *Human Factors and Ergonomics Society Bulletin*, 43(1), 1–4.
- Hancock, P. (2009). *Mind, machine and morality: Toward a philosophy of human-technology symbiosis*. Farnham, England: Ashgate.
- Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti: Zašto ne učimo samo glavom – gimnasika za mozak*. Buševac, Hrvatska: Ostvarenje.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and preformance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- Lay, W. A. (1903). *Experimentalle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn*. Viesbaden. Ville Und Tat.. *Experimentalle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn*. Viesbaden. Ville Und Tat.
- Leake, D. B., & Ram, A. (1995). Gola-driven learning: Fundamental issues and symposium report. In A. Ram & D. B- Leake (Eds.), *Goal-driven learning* (pp. 395–405). Massachusetts Institute of Technology.
- Meumann, E. (1907). *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentalle Pädagogik und ihre psychologischen Gründlagen*. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Миливојевић, З. (2007). *Емоције: Психотерапија и разумевање емоција* – треће издање. Нови Сад: Психополис институт.
- Minton, S. (1990). Quantitative results concerning the utility of explanation-based learning. *Artificial Intelligence*, 42, 363–392.
- Ng, E., & Bereiter, C. (1995). Three levels of goal orientation in learning. In A. Ram & D. B- Leake (Eds.), *Goal-driven learning* (pp. 355–380). Massachusetts Institute of Technology.

- Paas, F., Camp, G., & Rikers, R. (2001). Instructional compensation for age-related cognitive disciplines. Effects of goal specificity in maze learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1). doi: 10.1037/0022-0663.93.1.181
- Purnell, K. N., Solman, R. T., & Sweller, J. (1991). The effects of technical illustrations on cognitive load. *Instructional Science*, 20, 122–133. doi: 10.1007/BF00116358
- Ram, A., Cox, M. T., & Narayanan, S. (1995). Goal-driven learning in multistrategy reasoning and learning systems. In A. Ram & D. B. Leake (Eds.), *Goal-driven learning* (pp. 421–437). Massachusetts Institute of Technology.
- Ram, A., & Leake, D. B. (1995). Learning, goals, and learning goals. In A. Ram & D. B. Leake (Eds.), *Goal-driven learning* (pp. 1–37). Massachusetts Institute of Technology.
- Royzman, B. E., & Rozin, P. (2006). Limits of shyness: The differential role of prior emotional attachment in sympathy and sympathetic joy. *Emotion* 6(1), 82–93. doi: 10.1037/1528-3542.6.1.82
- Salvendy, G. (ed.) (1987). *Handbook of human factors*. New York: Wiley.
- Сузић, Н. (2001). Атрибуција циљева студената. *Васпитање и образовање – часопис за педагошку теорију и праксу*, бр. 4/2001, стр. 51–69.
- Сузић, Н. (2006). Симедонија измју културе и образовања. У зборнику научног скупа *Бањалучки новембарски сусрети: Култура и образовање* (стр. 7–29). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Сузић, Н., Јелић, В. и Миливојац, А. (2013). Одвајање битног од небитног: ОБН модел учења. *Спортологија*, 9(2), 101–117. doi: 10.5550/сгиа.130902.се.001С
- Swenson, R., & Turvey, M. T. (1991). Thermodynamic reasons for perception-action cycles. *Ecological Psychology*, 3, 317–348.
- Tajson, N, deG. i Goldsmit, D. (2005). *Nastanci: Četrnaest milijardi godina kosmičke evolucije*. Beograd: Laguna.
- Tarmizi, R., & Sweller, J. (1988). Guidance during mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 80, 424–436. doi: 10.1037/0022-0663.80.4.424
- The Drake Equation (2014). На сајту: http://www.fennzart.com/planetary-systems/drake_equation.html. Очитано: 23.02.2014.
- UNICEF (2000). *The progress of nations*. На сајту: <http://www.unicef.org/pon00/pon2000.pdf>. Очитано: 11.09.2011. године.
- Ward, M., & Sweller, J. (1990). Structuring effective worked examples. *Cognition and Instruction*, 7(1), 1–39.

- Wilce, H. (2006). Young minds in hi-tech turmoil. *Independent*, 6 December. Očitano sa: <http://education.independent.co.uk/schools/article2024769.ece>>.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (1999). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich., & M. Zinder (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Orlando, FL: Academic Press.

Nenad Suzić, academician

FORMULA WHICH DETERMINES THE GOALS OF EDUCATION IN THE FUTURE

Summary: The author first analyzes the objectives in relation to time and space constraints. He then deals with various theories about the goals. Classifies four categories of objectives: achievement, popularity with others, self-worth and social goals. Addresses the impact of technology on human objectives. He points out one regularity: the more older and more developed civilization, it's human life is extended, and in contrast, the lifetime of technological invention reduces technological life expectancy. Motivated by formulae of astronomer dr. Frank Drake, author is developing formulae for proper performance of the aims of education. The formulae is: Learning to learn (A) $\Rightarrow$ To fancy learning (B) $\Rightarrow$ Lifelong Learning (C) $\Rightarrow$ Simedonia (D). Logic is simple. Student can not fancy learning if he/she has not learned how to learn. In order to learn how to learn, student needs help of the teacher. Therefore, we must train teachers to learn how to learn. Then follows a process that will take place at the individual aswel as social level that is lifelong learning. Namely, the aim of education should be to create a nation of enthusiastic students. Only after that, simedonian society will follow in which people support others and help them look forward to their progress and success. If we accept this formula, our education goals will be revised soon enough.

Keywords: goals, learning to learn, lifelong learning, technology, simedonia

ВРЕДНОСНИ АСПЕКТИ ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

***Резиме.** Циљеви образовања и васпитања, које друштво пројектује и нормативно поставља образовању као делатности и непосредним учесницима образовног процеса, представљају својеврсне вредносне оријентације. Ови се циљеви прихватају као релативно трајни, вредни и пожељни, са уверењем да ће исходи њиховог остваривања утицати на очекивани развој појединца, група и друштва.*

Полазећи од психолошких теорија вредности и неких резултата емпиријских истраживања вредносних оријентација младих, у раду се анализирају вредносни аспекти циљева образовања и васпитања, наведених у Закону о основном образовању и васпитању Републике Србије.

Према независној групи процењивача, студента мастер студија пословне психологије, доминирају две групе вредносних оријентација: прва, као усмереност на пун и усклађен лични развој ученика, на мотивацију за учење и самоостварење, развој свести о себи и самоиницијативи; друга, као способност за складним животом у групи и друштву, поштовању људских права, равноправности и међугрупне толеранције, развој личног и националног идентитета, поштовања националне културе и традиције.

Кључне речи: циљеви образовања и васпитања, вредности и вредносне оријентације, психолошке теорије вредности.

*

У овом раду, циљеви васпитања третирају се као својеврсне вредности и вредносне оријентације, које је друштво прихватило као важне, вредне и пожељне и као стандарде у области образовања младих и њиховог припремања за наставак школовања, за рад и живот. Вредности, чије је централно обележје пожељност као лично и социјално

³ djuric.djordje@gmail.com

приписано, доживљено и жељено, садрже когнитивну, емоционалну и акциону компоненту, те имају снажну мотивациону вредност и релативно трајно усмеравају понашање поједнца и његове евалуације објеката, идеја, личности и догађаја. Наведена обележја вредности омогућују да се њихова структура и улоге могу анализирати и, на основу њих, предвиђати понашање појединаца и група. Оне одређују човека као „активно, самосвесно и према одређеним циљевима и идеалима усмерено биће“ (Пантић, 1990: 9).

Вредности су, надаље, повезане са другим психолошким и социјално-психолошким феноменима: са уверењима, ставовима, потребама и мотивима, интересовањима, цртама личности, стандардима и критеријумима вредновања доживљаја, социјалне интеракције и понашања. Сложеност феномена вредности подстиче и одређује различите теоријске приступе у њиховом проучавању и објашњењу.

Циљеви васпитања, који су предмет ове анализе, произашли су делом из претходног периода развоја образовања и друштва, те одражавају развојни континуитет образовних потреба, али чине и извешан дисконтинуитет са претходним, одражавајући савремене промене у друштвеном, економском, научном, културном, технолошким, информатичком и другим аспектима развоја друштва и образовања. Анализом циљева васпитања, отуда, могуће је процењивати вредносну усмереност образовне делатности, тражећи одговоре на питања, као што су: Шта друштво жели да оствари у подручју образовања, на индивидуалном, групном и ширем друштвеном плану; Колико ови циљеви одражавају традиционалне а колико савремене вредносне оријентације код нас и у свету; Колико су циљеви васпитања усаглашени са нашим традиционалним националним и културним а колико са интернационалним и глобалним тенденцијама развоја образовања и друштва и сл.

Може се претпоставити да циљеви васпитања одражавају опште хуманистичке вредности, изражене у усмеравању развоја личности младих ка унапређивању њихових личних потенцијала и развоју хуманих и складних односа са другим људима, њиховим групама, заједницама и друштвом. Ова општа претпоставка требало би да буде теоријски и емпиријски проверена и да обезбеди конкретније одговоре на постављена питања. У том циљу, у овој анализи полазно питање је било: На којим се стручним и научним теоријским поставкама и резултатима емпиријских истраживања заснивају актуелни циљеви и очекивани исходи, с једне стране и како наставници разумеју и остварују циљеве васпитања, с друге стране?

У трагању за одговорима, пошло се од два комплементарна приступа: први је требало да макар и парцијално укаже на заснованост циљева васпитања на неким теоријским социјално-психолошким основама, а други, да се стекне увид у то како млади стручњаци, будући психолози, опажају, разумеју и прихватају као вредне и пожељне васпитне циљеве.

У првом делу анализе, размотриће се могућност да се циљеви васпитања анализирају са становишта појединих психолошких теорија вредности. Овај приступ је, несумњиво, парцијалан јер се о вредностима, као и о циљевима васпитања и образовања може расправљати и са антрополошких, социолошких, педагошких и других становишта. Оправдање за социјално-психолошки приступ налази се у самој природи вредности као структурално-динамичких својстава личности, али и као аспеката друштвене свести. У оба случаја, вредности, као и циљеви васпитања, изражени су у општим пожељним терминалним циљевима, као и њиховим инструменталним обележјима, у смислу начина достизања општих циљева. Ове групе циљева, као вредне и пожељне, појединац интернализује процесима социјализације, васпитања и образовања, као и процесима самосталног вредновања и когнитивне обраде свога искуства.

*

У анализи вредносних аспеката циљева васпитања било је потребно да се најпре реше два важна методолошка проблема. Први се односи на избор ограниченог броја одговарајућих социјално-психолошких теорија вредности и мотивације које би биле погодне за процену вредносних аспеката циљева васпитања. Други проблем је избор адекватних и упоредивих основних јединица анализе структуре вредности и циљева васпитања. Први проблем је решаван избором три социјално-психолошке теорије вредности и мотивације: Рокичеве теорије вредности (Rokeach, 1973), Масловљеве теорије потреба и вредности (Maslow, 1982, 2001) и Шварцове теорије основних људских вредности (Schwartz, 1990). Ове теорије су одабране јер наглашавају велику важност вредности за разумевање и целовито сагледавање сложених психичких и друштвених појава, као и што указују на повезаност вредности и мотивације са важним циљевима и функцијама образовања. С обзиром на уопштене формулације циљева васпитања, као и теоријских модела вредности и мотивације, други проблем је решаван анализирањем заједничких кључних речи које садрже обе

групе феномена. Уз сва ограничења примењене методологије и њене недовољне прецизности, очекивало се да ће прелиминарни резултати указати на корисна сазнања и да ће подстаћи даља прецизнија емпиријска истраживања ове проблематике.

Одређујући вредности као *трајно веровање да је специфичан начин понашања или егзистенције друштвено или лично пожељнији у односу на супротни или обрнути начин понашања или егзистенције*, Рокич посебно наглашава две групе вредности: терминалне и инструменталне. Прве се односе на опште циљеве којима особа тежи а које могу бити интраперсоналне и интерперсоналне, као што су: слобода, срећа, осећање постигнутог, унутрашња хармонија, једнакост, свет лепоте, самопоштовање, друштвено признање, пријатељство, мудрост и др. Друге, инструменталне вредности, обухватају начине на које особа остварује своје важне и вредне терминалне циљеве. Оне могу изражавати моралност или меродавност, као што су: амбициозно, слободоумно, способно, храбро, поштено, маштовито, интелектуално, логично, одговорно, самоконтролисано и др. Надаље, према Рокичевом схватању, вредности имају важне улоге стандарда, у односу на које особа вреднује своје и понашање других, као и мотивациону улогу, изражену у релативно трајном усмеравању понашања појединца према одређеним циљевима који су за њега пожељни и вредни.

Полазно питање у овом аспекту анализе било је: да ли циљеви васпитања садрже неке терминалне и инструменталне вредности? Пошто су циљеви васпитања уопштено формулисани, неки садржаји две групе вредности се могу уочити, мада не увек и довољно раздвојени јер се делом преклапају. Због тога се, у оквиру једног циља, једни елементи могу сврстати у подручје терминалних, а други у област инструменталних вредности. Ово произилази из природе и намене два система вредности: васпитни циљеви припадају специфичном домену образовне делатности, са сврхом њеног целовитог практичног усмеравања за разлику од Рокичеве теоријске класификације општих вредности и њихове дихотомне поделе на терминалне и инструменталне.

У практичној васпитној активности, неки циљ, као на пример, *стицање квалитетних знања и вештина и формирање вредносних ставова, језичке, математичке, научне, уметничке, културне, медијске, техничке, финансијске и информатичке писмености, неопходних за наставак школовања и активну укљученост у живот породице и заједнице*, садржи више ужих циљева, од којих су једни терминалне а други инструменталне природе. Први, терминални, испољавају се у стицању система знања путем когнитивних процеса и способности, у виду система корисних информација у меморији и развоју интелекту-

алних операција. Други су циљеви претежно инструментални, као што су стицање различитих облика писмености, које омогућују да се развија интелектуални потенцијал особе, као терминални циљ. На сличан начин, детаљнија анализа осталих циљева показала би повезаност и извесно преклапање две групе вредности. Актуелни циљеви садрже, дакле, важне вредносне аспекте и њиховим остваривањем могу се очекивати промене у вредносном систему ученика.

Хуманистичка оријентација у подручју вредности и мотивације истиче важност унутрашњих извора и усмеравања понашања, као што су потреба за аутономијом и компетенцијом, за самоодређењем и самоостварењем, за самоактуализацијом али и за повезаношћу са другим људима (Cronbach, 1977; Deci, Vallerand, Pellerand & Ryan, 1991; Masow, 1982, 2001). Уз наведене потребе и мотиве, треба додати и мотиве раста и развоја из Масловљеве хијерархијске теорије потреба. Међу овима су посебно важне оне на хијерархијски вишем нивоу, као што су: потреба за припадањем и љубављу, за прихваћеношћу и својим местом у групи, потреба за поштовањем и за самопоштовањем, осећањем личне компетентности и самопоуздањем, те коначно, потреба за самоактуализацијом, односно за максималним развојем личних потенцијала и доживљајем самоостварености.

Општа анализа садржаја актуелних циљева васпитања, са становишта ове теоријске оријентације, указује на заступљеност многих аспеката хуманистичке вредносне оријентације. Детаљна њихова анализа би то још потпуније потврдила. Као примере, наводимо неке циљеве васпитања: развој стваралачких способности, свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења, развој кључних компетенција потребних за живот у савременом друштву, развој мотивације за целоживотно учење, развој еколошке свести и деловања, развој способности за ефикасну сарадњу са другима, осећања солидарности, улоге одговорног грађанина, поштовања људских права, равноправности и толеранције према припадницима других група и заједница, националног и културног идентитета и припадности својој националној заједници и њеној култури, као и усмереност на поштовање универзалних људских и културних вредности и др. Може се, дакле, закључити да циљеви васпитања садрже многе вредносне аспекте које наглашавају хуманистичке теорије вредности и мотивације.

Повезаност вредности и мотивације нарочито наглашавају Шварц и Билски (Schwartz & Bilsky, 1990) описујући вредности преко садржаја и структуре основних мотивационих оријентација. Аутори одређују вредности *везаношћу појединаца за циљеве који им омогућују*

да задовољавају интересе, који припадају мотивационим доменима и који имају већи или мањи значај у свакодневном животу. Њихов теоријски модел обухвата десет мотивационих типова, као основних универзалних вредности, који су сврстани у четири типа вредности вишега реда:

I Отвореност за промене обухвата следеће мотивационе типове вредности: 1) аутономију (независно размишљање и иницијатива, слобода бирања циљева и креативност, радозналост, самопоштовање...), 2) стимулацију (тежња ка узбуђењу и разноврсности живота...), 3) хедонизам (склоност ка задовољству за себе, уживање у животу...);

II Самопревазилажење и алтруизам обухвата следеће мотивационе типове вредности: 4) универзализам (тежња ка разумевању, уважавању, толеранцији других, заштити људи и природе, социјалној правди и једнакости, свету мира и толеранције, заштити животне средине, јединство са природом, мудрости, унутрашњој хармонији и духовном миру), 5) добродушност и добротворство (благостање, брига за добробит других, потреба за припадањем групи, лојалност, праштање, одговорност, искрено пријатељство, зрела љубав).

III Лични развој обухвата следеће мотивационе типове вредности: 6) самоостварење (достигнуће, лични успех, компетенције према друштвеним стандардима, амбициозност, успех, самопоштовање и тежња ка друштвеном признању), 7) моћ (снага, настојање да се оствари углед и статус, очување свог имица и социјалног препознавања),

IV Конзервативизам обухвата следеће мотивационе типове вредности: 8) конформизам (послушност, усклађеност са нормама, учтивост, оданост и одговорност, самодисциплина), 9) традиционализам (поштовање, посвећеност и прихватање идеја групе и културе, солидарност, јединство), 10) сигурност (безбедност, хармонија у друштву и односима, индивидуална и групна безбедност).

У основи наведених мотивационих типова вредности, утврђене су две димензије које организују вредносне системе (Bilsky & Schwartz, 1994): Прва је одређена као *отвореност за промене* са аутономијом или самоусмеравањем и стимулацијом, насупротив *конзервативизму* са сигурности, конформизмом и традиционализмом.

Друга димензија је одређена као *самоостварење* или *самоповећање* са снагом или моћи и постигнућем насупротив *самопревазилажењу* или самотрансцендентности са универзализмом и

добродушности или добротворности. Коначно, *хедонизам* као вредносна усмереност повезан је и са отворености за промене и са личним самоостварењем.

У којој мери циљеви васпитања обухватају неке аспекте мотивационих вредности овог теоријског модела?

Уз неопходне резерве и ограничења, поређења уопштено формулисаних циљева васпитања и општих мотивационих вредности, могуће је констатовати да се вредносни елементи скоро половине циљева васпитања односе на *лични развој*, посебно на самоостварење личности, постигнуће, развој компетенција према друштвеним стандардима, амбициозност, развој самопоштовања (циљеви: 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10). Друга вредносна оријентација по фреквентности вредносних елемената циљева односи се на *самопревазилажење са алтруизмом* и универзализмом као тежњи ка разумевању других и њихово уважавање, толеранцију, потребу за припадањем групи, заштити људи, животне средине и природе, одговорност (циљеви: 11, 12, 13, 15). Трећа вредносна оријентација, *отвореност за промене*, са аутономијом, израженом у развоју независног мишљења, иницијативе, слободе бирања циљева, креативности, радозналости идентификована је у два васпитна циља (3, 8). Коначно, елементи четврте вредносне оријентације, изражене као *конзервативизам*, традиционализам и сигурност, нису јасно идентификовани, што се и не очекује, с обзиром на позитивну развојну усмереност целине постављених циљева васпитања. Такође, међу васпитним циљевима нису идентификоване вредносне оријентације стимулације, хедонизма и тежње за моћи које садржи Шварцов теоријски модел.

Наведене констатације, произашле из поређења циљева васпитања и Шварцовог модела мотивационих вредности, потврђују да доминирају две групе вредности: једна усмерена на *лични развој и самоостварење*, друга, испољена као *социјалне вредности*, у виду самопревазилажења и алтруизма, социјалне правде, једнакости, толеранције и поштовања других. Поменуте две доминантне групе вредности, међутим, нису потпуно одвојене. Наиме, вредносни аспекти циљева васпитања, у складу са природом личног и друштвеног развоја личности, повезани су и међусобно условљени и није их увек могуће дихотомно класификовати без остатка. Као пример, наводи се циљ: *формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог матерњег језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма,*

поштовање и очување националног и светског културног наслеђа. Поједини садржаји ових циљева припадају конститутивним елементима личног и националног идентитета личности, што се може сврстати у категорију личног развоја. Други садржаји претежно припадају категорији самопревазилажења, алтруизма, толеранције и одговорности за друге групе и појединце. Детаљна анализа сваког васпитног циља открила би, више или мање сличне проблеме у категорисању вредносних аспеката и у другим васпитним циљевима. Вредносна оријентација отворености за промене, посебно као потреба за аутономијом, са снажном мотивационом вредношћу, идентификована је само у два циља васпитања, што потврђује да ова обележја нису довољно истакнута, мада су веома значајна и за лични и за социјални развој појединца. Ово би се могло довести у везу и са повећаном крутошћу образовног система, као и са још увек израженим ауторитарним односима у образовању. Из наведених поређења Шварцовог модела мотивационих типова вредности и циљева васпитања може се констатовати извесна, мада не и потпуна, сагласност. Даља проучавања требало би да прецизније утврде психолошку заснованост циљева васпитања.

Нека ограничења у разматрању теоријске заснованости циљева васпитања на психолошким теоријама вредности произилазе из њихове уопштене формулације. Ипак, изванредан степен општости васпитних циљева је нужан и то бар из два разлога: најпре, да се нагласе главна подручја васпитног деловања и основне вредности које се желе остварити, те да се развије и усмерава мотивација и активност учесника процеса образовања. Друго, да се истакне потреба за таквом операционализацијом циљева васпитања која би омогућила њихово остваривање.

Ова анализа вредносних аспеката циљева васпитања упућује на прихватљиву равнотежу између њихове уопштене формулације садржаја и њиховог броја. То никако не значи да садржаје и формулације циљева, па и проширење или скраћење њихове листе, не треба даље проучавати и унапређивати. Потпунија провера адекватности избора циљева и њихових могућих исхода захтева њихову даљу операционализацију, као и оспособљавање наставника, ученика и родитеља за њихово препознавање и примену. Такође, у образложењу циљева васпитања потребно је јасније нагласити њихову теоријску заснованост, као и емпиријску евалуацију њиховог остваривања.

*

Други део анализе вредносних аспеката циљева васпитања заснована је на процени коју је извршила група студената мастер студија пословне психологије (N=20). Са циљем да се стекне извештај увид у то како млади стручњаци, са темељним психолошким образовањем, опажају, разумеју и прихватају као вредне и пожељне васпитне циљеве, они су имали задатак да их, према доминантним садржајима разврстају, у следеће четири категорије:

- а) циљеви који указују на развој личности ученика, на интелектуалном, емоционалном, социјалном, мотивационом и моралном плану;
- б) циљеви који су усмерени на просоцијалну вредносну оријентацију, посебно на складан друштвени живот појединца у групи и заједници, на солидарност и алтруизам;
- в) циљеви који су усмерени нарочито на унапређење социјалних односа у образовању и раду; и
- г) циљеви који указују на хедонистичку и материјалну оријентацију.

Проценом циљева, према наведеним критеријумима, издвојене су као доминантне две групе: једних, који су усмерени на развој личних потенцијала ученика (категорија а), а других, који указују на важна својства која доприносе бољим социјалним односима у групи и друштву (категорија б). Процењивачи су издвојили знатно мањи број оних циљева и то ниске фреквентности, који се односе на унапређење социјалних односа у образовању и раду (категорија в). Ниједан циљ, међутим, није препознат да би указивао на израженост материјалистичке и хедонистичке оријентације (категорија г).

У суштини, ове процене указују на доминантне циљеве из прве две категорије, и то изражене у подједнако високој мери. Садржаји прве категорије указују на индивидуалне, а циљеви друге на друштвене вредносне оријентације. Мали број циљева усмерених на неговање добрих социјалних односа у учењу и раду вероватно се може приписати сличности њихових садржаја са циљевима усмереним на друштвене односе уопште (категорија б). Овај налаз може одражавати и недовољно неговање групних, тимских и кооперативних односа, а фаворизовање индивидуалних и компетитивних активности у образовној пракси. Пошто су утврђене наведене две доминантне вредносне оријентације циљева васпитања, може се претпоставити да се при избору и формулисању васпитних циљева вероватно пошло од уобичајене поделе на индивидуалне и друштвене вредности. Извесно оправдање за овакав приступ има основе у повезаности и међусобној условљености индивидуалног и друштвеног развоја личности. Ограничење, пак, произилази

из претеране општости полазног критеријума, те захтева даљу конкретизацију циљева и стручно усавршавање учесника образовно-васпитног процеса за препознавање и остваривање циљева.

Из домена личног (индивидуалног) развоја, као најфреквентнији циљеви васпитања (које наводи више од половине процењивача) издвајају се следећи:

- (1) – пун и усклађен интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима;*
- (6) – развој мотивације за учење и оспособљавање за самостално учење и образовање током целог живота;*
- (7) – развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свога мишљења;*
- (3) – развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса, као и изражавања језицима различитих уметности;*
- (8) – оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања, сопственог развоја и будућег живота;*

Из домена циљева претежно важних за друштвено понашање и складан и активан живот у заједници, као најфреквентнији издвојени су следећи:

- (13) – развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, као и основних вредности правде, истине, поштења и личне одговорности;*
- (11) – развој свести о значају одрживог развоја, заштите и очувању природе животне средине, еколошке етике и заштите животиња;*
- (14) – формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог матерњег језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националног и светског културног наслеђа;*
- (15) – развој и поштовање расне, националне, културне, верске, родне и узрасне равноправности и толеранције;.*

Из домена циљева усмерених на унапређење социјалних односа у образовању и раду, као најфреквентнији издвојени су следећи:

(12) – развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства;

(4) - развој способности проналажења, анализирања, примене и саопштавања информација, уз вешто и ефикасно коришћење медија и информационо-комуникационих технологија.

*

На крају, уместо прецизних и једнозначних закључака, наводе се извесна запажања о неким тенденцијама у избору и одређењу васпитних циљева и њиховим вредносним аспектима. Наше настојање било је да се сагледају неки вредносни аспекти садржаја циљева васпитања са становишта појединих социјално-психолошких теорија вредности и мотивације и да се укаже на могућност будућих учесника у остваривању васпитних циљева да идентификују и категоришу њихове вредносне аспекте. Општи приступ анализи циљева васпитања са становишта социјалнопсихолошких теорија вредности и мотивације и констатације о њиховој вредносној заснованости пружају основу за даља систематска и обухватнија проучавања. У том смислу, изнесена запажања могу да послуже сигурнијем постављању претпоставки за будуће стручне анализе и емпиријска истраживања.

У погледу резултата, потврдило се да је оправдано схватање о циљевима васпитања као о својеврсним вредностима, усмереним на циљеве и задатке делатности васпитања и образовања, као и на могућност њиховог заснивања на општим хуманистичким вредностима и теоријама вредности и мотивације. Постављене циљеве и исходе њиховог остваривања потребно је даље преиспитивати и прилагођавати, у складу са друштвеним и другим важним променама, као и са индивидуалним и колективним правима човека. Циљеви су формулисани у општем облику, на нивоу васпитних циљева „средњег обима“, што даје основу да се о њима говори у множини, у складу са њиховом природом и бројем, али захтева и њихову даљу операционализацију, стручну припрему учесника у њиховом остваривању, стручне анализе и истраживања.

Најопштије је формулисан циљ, први по редоследу, а односи се на пуни и усклађен интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика, у складу са његовим узрастом,

развојним потребама и интересовањима. Овако формулисани циљ подсећа на ранији о свестрано развијеној личности“, односно о „*свестраном развоју личности*“. Нова формулација општег циља је прецизнија и инструктивнија јер садржи три важне одреднице: а) пуни и усклађени развој личности, б) наглашава главна подручја развоја, в) одређује извесне критеријуме индивидуалног развоја (узраст, развојне потребе, интересовање).

Оправдано се, јасније и отвореније него што се то чинило у ранијем периоду, наглашава циљ усмерен на развој личног, социјалног и националног идентитета, развоја свести и осећања припадности држави Србији, неговање националног језика, културе и традиције уз поштовање особености и културних вредности припадника националних мањина и заједница, мултикултуралност, мултијезичност, равноправност и међугрупну толеранцију.

Два приступа анализе вредносних аспеката циљева васпитања дала су, у основи, веома сличне резултате. У једном су анализирани вредносни аспекти циљева полазећи од неких социјалнопсихолошких теорија вредности и мотивације и њихових основних категорија. У другом приступу извршена је процена вредносних аспеката циљева васпитања у односу на четири шире вредносне оријентације које су емпиријски истраживане код нас.

Оба приступа анализе вредносне усмерености циљева васпитања указала су на доминантне две вредносне оријентације циљева васпитања. Прва указује на развој *личних потенцијала ученика*, претежно когнитивне природе којом се наглашавају: стицања знања и вештина, развој креативних способности и способности за решавање проблема, развој мотивације за учење, развој кључних компетенција, свести о себи, самовредновања, самоостварења и др. Овај сет циљева требало би проширити садржајима емоционалне, моралне и акционе природе, у складу са појединим теоријама личности. Друга је *просоцијална усмереност* и тенденције самопревазилажења, којима се наглашавају: развијање способности за улогу грађанина, за живот у хуманом и демократском друштву, поштовање људских права и основних вредности, очување и заштита природе и животне средине, развој хуманистичког вредносног система, личног и националног идентитета, алтруизам и поштовање других појединаца и заједница, мултикултуралност и др. Обе доминантне вредносне оријентације циљева васпитања имају извесну теоријску основу у поменутим социјално-психолошким теоријама вредности и мотивације. Даља проучавања вредносне усмерености циљева васпитања са психолошког становишта требало би усмерити на већу диференцијацију и индивидуацију вредносних аспеката циљева

васпитања, њихову операционализацију и начине остваривања, те на праћење њихових исхода.

Коначно, проучавање вредносне усмерености циљева васпитања и образовања предмет је и других хуманистичких и друштвених наука, посебно педагогије, социологије, антропологије, филозофије, етике, те су потребна шира и темељнија, интердисциплинарна теоријска разматрања и емпиријска истраживања.

Литература

Bilsky, W. & Schwartz, S.H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, Vo.8. 163-181.

Maslow, A.H. (1959). *New Knowledge in Human Values*, Harper, New York

Maslov, A.H. (2001). *O životnim vrednostima*. Beograd: IP „Žarko Albulj“

Pantić, D.J. (1990). *Promene vrednosnih orijentacija mladih u Srbiji*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Institut društvenih nauka.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, N.Y.: Free Press

Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58. 878-891.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije

Đorđe Đurić, academician

VALUE ASPECTS OF THE AIMS OF EDUCATION

Summary: The society is believed to project and set aims for the participants in the education process. Therefore, the aims of education are in fact value orientations. These aims are viewed as long-term, valuable and desirable and it is commonly believed that their accomplishment will affect the development of an individual, a group or the whole society.

Starting from psychological theories of value and the findings of some empirical research studies into the value orientations of the youth, the paper analyzes those value aspects of the aims of education that are included in the Law on the system of education in the Republic of Serbia.

According to a group of independent evaluators - master students of Business Psychology, two groups of value orientations can be singled out: (1) attention to complete and harmonious personal development of students, motivation for learning and self-accomplishment, raising self-awareness and awareness of self-initiative and (2) ability for harmonious life in a group or a society, respect for human rights, equality and intergroup tolerance, development of personal and national identity, respect for national culture and tradition.

Key words: aims of education, values and value orientations, psychological theories of value.

Академик Емил Каменов⁴
Нови Сад

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 37.032
стр. 89-100

НЕГОВАЊЕ ДУХОВНОСТИ КАО ЗАДАТАК ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме: *Постоје различити приступи упознавања стварности који одређују и шта ће се учити, развијати и неговати у школи – научни приступ, уметнички приступ и духовни приступ. Научни је рационалан, објективан и аналитичан, уметнички – емоционалан, субјективан и глобалан, а духовни – трансценденталан, окренут вечности и трагању за смислом живота који би га оправдао. На њега се ослања и људски морал, односно – морално васпитање без кога нема ни васпитања уопште.*

Циљ васпитања, лишен духовне компоненте је фаличан, што се огледа у његовој неостварљивости.

Кључне речи: *духовност, морал, васпитање*

Школа у условима фалично одређеног циља васпитања

Постоји једноставно и несумњиво објашњење онога што се збило и збива у нашој школи – иако се деценијама говорило о „свестраном развоју личности“ као циљу васпитања, њему је поред когнитивне (научне) и емоционалне (уметничке) компоненте недостајала још једна – духовна (најуже повезане са моралношћу). То је још давно приметио Стаљинов педагог Макаренко указавши на једну од предности веро-науке која се изучавала у предреволюционарној школи – захваљујући њој пред очима ђака су „дефиловали“ /sic/ морални проблеми и под-

⁴ kamenov.dragon@gmail.com

стицали их да о њима размишљају и сазнају више. Тога у пост-револуционарној школи више нема.

Нанета је на тај начин штета пре свега моралног васпитању, а затим и васпитању уопште. Показатељ за то је све ређе коришћење речи „васпитање“ у свим школским темама и нагло застаревање (излажење из моде) тремина као што су: *доброта, милосрђе, поштење, послушност, част, углед, савест, саучешће, патриотизам, хуманизам, солидарност* итд.

Одвајањем од философије и религије педагогија је изгубила неке од својих најпоузданијих помагача, а када се одрекла и идеологије марксизма, почела је да звучи прилично шупље. Њену неприсутност су искористили психолози и почели да одлучују о темама које су, по природи ствари – педагошке. Усвајају се стратегије развоја образовања у којима се васпитање ни не помиње, а педагога нигде нема.

Сведоци смо појаве да се веома мало пажње поклања питањима моралног васпитања, или да се оно третира изван проблематике слободе, а не унутар ње, по угледу на Цркву. То своди васпитање на бихејвиористичко неговање добрих навика и сузбијање рђавих побуда када се јаве у понашању васпитаника. Међутим, *добро у души не сварају ни физичко здравље, ни добре социјалне навике, чак ни развијене стваралачке снаге; оно светли души независно од свега тога...* /Зењковски: 2002, 41/.

Човек, коме је све дозвољено, зазвечао је себи „гордо“, уверен да се ослободио врховног Судије, чак и савести која би нас подсећала на Њега. Школа, настала у крилу Цркве, неприродно је одвојена од ње, са уверењем да је у послу васпитања и образовања младих све у човечјим рукама, тако да Бог нема у њој шта да тражи него да се повуче пред активним атеизмом. Под утицајем тих и таквих схватања после Другог светског рата код нас је занемарено богато педагошко искуство Православља, што је, по запажању митрополита Амфилохија, имало катастрофалне последице по педагошку теорију и праксу /2002, 6/.

Одвајање педагогије од философије и религије учинило је нерешивим низ питања – од тога ко, како и зашто може и треба да одреди циљ васпитања, до улоге коју имају у њему поједини фактори развоја. Лишен верског погледа на васпитање педагог је стављен у ситуацију да циљ васпитања (и све што из њега следи) измишља или „открива у детету“, што је лишено скоро сваке објективности, а тиме и смисла. То се догађа када се у васпитању не узимају у обзир оне вредности које су изнад личности, дајући јој тиме вредност. Још је горе ако се вредности сагледавају у потпуном подчињавању појединца неком

општем субјективитету, на пример – нацији или класи, што му укида сваку врсту слободе, испуњавајући настали вакуум – пропагандним лажима.

Хришћанство као темељ европске културе

Европска култура је незамислива без хришћанства, а верско знање се у много чему поклапа са културолошким /Петровић-Драгутиновић: 2012, 11/. Хришћанске основе европског друштва су породица, закон и слобода избора, а темељ читаве наше цивилизације – хришћански морал и врлине, записани у Божијим заповестима. На њима се граде друштвени односи, обичаји и закони, етичке и све друге вредности и култура уопште. Покушаји да се овај морал поништи, омаловажи и замени неким другим, завршавали су се хаосом и безакоњем, који су водили у распад друштвене заједнице и општу неслободу.

Без религијског васпитања човек бива лишен појмова о светом, узвишеном и савршеном, односно, сведен на своју анималну природу чије деструктивно испољавање више ништа не може обуздати. Цивилизовано понашање, као и култура, заправо израстају из религије, њени су издаци и у њеној функцији. Без ње нужно долази до губљења морала, као и идентитета појединца, па и читавог народа. Васпитање, у коме душа остаје ненахрањена, каже Калезић, води *„ишчашењу из традиције, издавању из бића народа – типичној обескорењености. Таква репа без коријена је могла лако да буде ишчупана, помјерена, гурнута, однесена...”* Када је реч о традицији и односу према њој, истиче се да је реч о изворној, живој традицији, који није ни идолопоклонички став према прошлости, нити њено окамењивање /Дељанин, 1991, стр. 4/.

Најбоља потврда цитиране тврдње је оно што се десило многим афричким народима, када су са губљењем сопствене религије остали без свог језика, културе и идентитета. У извесном смислу су престали да егзистирају духовно и душевно, што ће их вероватно довести и до физичког ишчезнућа. Нема сумње да смо и ми били кренули њиховим путем. У нашим школама су деца доскора сазнавала више о старогипатској религији него о вери својих отаца, темељу цивилизације за коју треба да се припреме, традиције и културе у којој је требало да

учествују, без које није могућ повратак у цивилизовани свет у који смо ушли преко хришћанства.*

Европска школа је од вајкада била повезана са Црквом у којој је и настала. До краја II светског рата веронаука је била високо цењена и од педагога, као наставни садржај на коме се заснива морално васпитање. Од Светог Саве нам је остало да су Црква и школа нераздвојне, што је чинило да су вековима налазиле место једна поред друге у школском дворишту, а Министарство просвете било и Министарство црквених дела.

Питање увођења и ваљаног обављања наставе веронауке као општеобразовног предмета у српске основне и средње школе можда је и значајније него када су у питању неке друге земље. Од његовог одговарајућег решавања у знатној мери зависи стање нашег друштва, па чак и частан опстанак земље Србије, чији је национални идентитет кроз векове очувала Српска православна Црква. *Нема доброг дела, вечног доброг дела у историји српског народа да не води духовно порекло од Светог Саве*, каже Ава Јустин Ћелијски. *Вера и веронаука уопште су представљале (и представљају) фактор духовног јединства српског народа, а православна вера и наука, фактор духовног јединства, саборности, осећања припадности и очување моралног здравља и племенитости српског народа у целини и на дужи рок* /М. Марковић, навод Рајчевић: 2012, 73/.

Урушени темељи школства

Од светог апостола Павла остале су нам следеће речи: *По благодати Божијој, која ми је дата, ја сам као мудри неимар поставио темељ, а други називају је. Јер нико не може да постави други темељ сем онога који је постављен, а то је Исус Христос* /1 Кор 3,12/. Наведено упозорење, примењено на покушај да се педагогија заснује на „другом темељу“ – марксистичком учењу, диктираном политичким циљевима, била је велика грешка, а још већи грех. Овај херостратски чин сасецао је корене европске културе и био узрок многих несрећа јер су људи престали да своје проблеме првенствено схватају као моралне проблеме. Почели смо да живимо у свету врло лабавог морала и неодређених

* Без познавања вере не могу се разумети ни опште културне појаве у животу човечанства, а ни суштина наше народне традиције. Без њега се кидају везе са сопственим коренима, а без вере нема ни правог друштвеног благостања ни напретка. Убити веру у народу значи убити и тај народ /Кангрга, 1994/.

ограничења, у коме је врховна девиза: – *Све је дозвољено, ништа није истинито*. Губе се границе између добра и зла, истине и лажи, допуштеног човеку и недопуштеног. Дошли смо до ситуације у којој... наше друштво балансира на ивици провалије моралне сведозвољености и непросвећености /Рогозјански 2005, 489/.

Док је Христос био усмерен на небеско Царство, Евро-Американци су се определили за земаљско царство, за стицање блага недуховне врсте: материјалног благостања и сигурности, успеха и похвала за земаљска постигнућа, чулних уживања и „слободе“ од ограничења и забрана које **Јеванђеље** поставља. Утонуло је у жеље и задовољства овога света, стицање знања а не врлина, старање за тело, а запостављање онога што је потреба душе – то су облици духовне застрањености која се често јавља у безбожном човеку /Р. Ђурђевић/.

Човеку је, по мишљењу Чарлса Тејлора, Бог потребан да бисмо имали некога кога ћемо волети и дубоко поштовати, да бисмо били људи а не дивље звери. Просвета лишена перспективе какву даје помисао на Живот Вечни, претвара се у ужас и страхоту, тако да Ава Јустин поставља питање: – *Чему она служи?* Одговор је: – *Васпитава вукове*. Таквој школи, без учења о Животу и Животодавцу, св. владика Николај Велимировић замера бездушну хладноћу. Можемо бити сигурни да је та хладноћа један од најважнијих узрока вршњачког насиља које бесни у нашој школи.

У протеклим деценијама било је неких покушаја да се недостатак моралног васпитања у школи надомести моралисањем разредних старешина на часовима посвећених само томе, као што је у последње време у савремену школу уведено тзв. Грађанско васпитање – пандан Веронауци. У оба случаја то није функционисало према очекивањима и претворило се у празнословље без стварног утицаја на животне ставове и све горе понашање ученика. Ову појаву можемо објаснити чињеницом да понашање према моралним нормама захтева жртве, одрицања и поглед на живот из аспекта вечности (*sub specie aeternitatis*). Без тога оно губи смисао јер му се пориче верски карактер, као и постојање једног трансценденталног бића, Творца, који је обдарио људе разумом, савешћу, бесмртном душом и слободом воље, што чини моралност неодвојивим од религије.

Лишени таквог погледа на живот и спремности на одрицања у корист ближњих и човечанства уопште, млади губе своје духовно-моралне оријентире и у њиховом понашању све више преовладавају насиље, бездушност, саможивост, грамзивост и себичност. Многи од

њих одрастају у неповољном социјалном окружењу, у поремећеним породичним условима, у сиромаштву и духовној беди, што све значајно утиче на њихово душевно и духовно здравље. Постоје страшни статистички подаци о броју деце која уживају наркотице, алкохол и дуван, ступају у преране полне односе, крше закон, а многи оболевају и од нервних болести. Досадашњи покушаји да се створи „школа без насиља“ дали су слабе резултате, као и покушаји да се хришћански темељ морала волонтаристички замени нечим другим. Шта више, они су довели до урушавања морала уопште и израженог слабљења васпитне функције школе. Ова ситуација се погоршава упркос ангажовању „школских полицајаца“, снимању терена око школа и претњи неваљалим фудбалским навијачима, који нису навијачи него хулигани. Дошло је до ишчезавања, релативизирања и поништавања морала уопште, чему нема лека ако се не вратимо универзалним, вечним и темељним вредностима хришћанства у коме је српска култура саставни део шире европске хришћанске културе, којој су и Срби дали значајан допринос.

Улога верске наставе у моралном васпитању младих

Верска настава је посебно значајна и потребна младим људима. Запажено је да се млади, који похађају верску наставу, боље понашају према одраслима и једну према другима /Кубурић, навод Јовић: 2011, 85/. Поред тога што се они њоме охобрабрују и подржавају у својим егзистенцијалним трагањима и дају им се у њиховом духовном и социјалном развоју, верска настава служи и образовању и васпитању младих људи, оспособљавајући их да се суочавају са надолazeћим животним потешкоћама и кризама/Петровић-Драгутиновић: 2012, 14/.

Ако школа буде усвојила одговарајући приступ религијском васпитању, предмет ће задобити академско поштовање и од такве праксе имаће користи и појединци и друштво, јер је религијско васпитање у школи данас чак важније него што је било у прошлости /Петровић, 1994/. То ће значити њену корениту промену, редефинисање функције школе, њених васпитно-образовних циљева, положаја ученика у наставном процесу и др. Постојећа ситуација, у којој се задатак школе своди на стручно и хуманистичко образовање, заобилазећи сучељавање са задњим питањима људске егзистенције (питање смисла живљења, упућености на трансценденцију, безусловне одговорности и сл.), не задовољава потребе младих и мора се мењати. Свакако, школа није једино место где треба да се расправља о овим питањима, али се она не

смеју ни прећуткивати у институцији која има велике могућности да утиче на оформљивање младих. Прећуткивање питања логоса и етоса у школи резултирало је у образованим слојевима друштва трагичним дефицитом смисла и духовном празнином, која се често прозирно покрива цинизмом, или чак надомешта сујеверјем.

Допринос, који Веронаука може дати моралном васпитању (и васпитању уопште) не може обезбедити ни један други наставни предмет. Парадоксално је да су њеном искључивању из корпуса опште-образовних предмета, и занемаривању религиозних тема у наставним садржајима, кумовали баш они који су се залагали за циљ какав је „свестрано развијена личност“, остављајући га да буде остварен у далекој и неизвесној будућности.

За разлику од фаличне „свестраности“ као циља васпитања, верско васпитање је погодно за неговање „холистичког приступа“ који недостаје савременој настави; градиво Веронауке пружа прилику да се на најбољи и најприроднији начин integriшу сви васпитни и образовни елементи онога што се учи у школи. То значи да се верско васпитање односи на развој целовите дејче личности и може да повеже, осмисли и квалитативно унапреди све што се у школи и изван ње учи и развија, укључујући у то и породицу.

Циљ и садржаји духовно-морално васпитања

Духовно-морално васпитање на традицијама Православља је нужно да би се премостио јаз настао његовим вишедеценијским изостајањем из српског школства, које је довело до занемаривања правих и бујање лажних животних вредности, са много негативних последица за младеж и друштво у целини. Међу њима су најстрашније: губитак духовних оријентира у животу младих, подчињавање и веровање лажним ауторитетима, духовна експанзија морбидних секти, као и религиозни екстремизам и фанатизам. Најбољи начин за стицање духовно-моралног имунитета према овим појавама је враћање деце и омладине изворном Православљу, у коме је улога Веронауке остварљива само ако се прихвати као општеобразовни наставни предмет у школама, са којим треба да буде у складу читав наставни програм одређене школе и разреда.

Потребно је изградити код младих *духовну културу* и поглед на свет који ће суштински утицати на њихову животну оријентацију у друштвеном понашању и стварању материјалних и духовних добара.

Реч је о стицању православне културе у моралном и естетском васпитању младих, које ће се битно одразити на њихов живот, понашање и систем вредности који их одређују. Традиција Цркве, грађена вековима, садржи обрасце моралног понашања у друштву и породици, који творе самобитност и национални идентитет српског народа. Њих је потребно познавати да би се одржали на прави начин и сачували од псеудокултуре.

Верско васпитање је неизоставни део општег васпитања и образовања и задатак му је да уведе младе у правилан однос према Богу и људима, као и да их упозна са системом правих вредности, какве се негују у Цркви. Идеал, коме она тежи је враћање човеку првобитне чистоте, као и да се путем вере, на којој почивају све врлине, задовоље његове духовне и интелектуалне потребе. Вера посвећује и допуњује разум, утиче на формирање моралне свести, буди духовну самосталност, осваја слободу за самостално одлучивање, побуђује вољу на добра дела и снажније од разума одвраћа од зла, јача и теши у невољи, мири људе са Богом и снажи поуздање у Њега, чува слогу и одржава мир међу људима, хармонизује друштвене односе, даје примере за углед кроз своје подвижнике и мученике и др. Нарочито су важна верска сазнања, која се најчешће не стичу у школи, барем не у целовитом и делатном облику:

- сазнања о смислу постојања човека и света,
- сазнања о људској слободи,
- сазнања о животу у заједници,
- сазнања о феномену смрти,
- сазнања о односу са природом, и
- сазнања о одговорности за друге.

Поменута сазнања могу доприносити формирању морално-духовног погледа на свет, који ће постати основа за неговање добрих породичних односа, чуварног односа према природи, отпора према непожељним утицајима и свему осталоом што угрожава однос према Богу и према ближњима. На тај начин ће се потпомоћи процес стицања социјалне зрелости младих, васпитање код њих грађанске одговорности и поштовања духовног наслеђа, старијим генерацијама и трајним вредностима које се негују у Цркви.

Поред извора и начина сазнавања, какве користе науке и уметности, стицање сазнања о религији има општекултурни значај, јер доприноси општем развоју младих, приближавајући их коренима њи-

ховог националног бића и културама других народа, посебно европских. У име слободе мисли, савести и вероисповести, они на ова сазнања полажу неотуђива права у демократском друштву какво данас покушава да се успостави у Србији.

Фактори, кји утичу на хришћанско васпитање, као пут ка правој слободи личности, су његова Христоцентричност и Христоликост, благодати црквених тајни, средина у којој млади одрастају и њихово психофизичко наслеђе. Отуда *хришћански етос може бити сталан коректив одређених аномалија потрошачког и дигитализованог друштва...*, али је и разлог што се верска настава *не може заменити неким другим, ма колико сличним или комплементарним предметом; ... верска настава мора сачувати свој црквени карактер, иначе бива обесмишљена* /Петровић-Драгутиновић: 2012, 11,12/. Из тога произилази да Веронаука не може да буде неутрално информисање, као што су то многи наставни предмети, него треба да тежи уређењу душе према хришћанским вредностима, а то су: живот као служење узвишеним идеалима, врлина као морална потреба, јединство речи и дела, брига о очувању животне средине и захвалност, пре свега Господу и својим родитељима, а затим и свим ближњим као браћи и сестрама по Христу.

Ако искрено имају амбиције да „свестрано“ развијају личности ђака који су им поверени да се старају о њима, онда своје садржаје треба да црпе не само из науке и уметности, него и из религије, без чега циљ васпитања губи своју „холистичност“. Шта се, уместо тога догађа са њима?! *Наука* бива замењена псеудонауком натруњеном идеолошким флоскулама престајући да се бави питањима своје одговорности за судбину планете Земље, која нам је дарована, *уметност* скрајнута на маргине положајем „надградње“ у односу на „базу“, а *религија* омаловажавана, прогоњена и лоше тумачена.

На жалост, присутна је појава, на коју указује Блез Паскал, да *модерну Европу карактерише раздвајање духа и ума од вере и религије, или „логике мишљења“ од „логике срца“*, што се најбоље огледа у покушајима да се одвоје, па чак и међусобно супротставе, науке и религија. Упркос чињеници да садржаји појединих наука (историје, философије, биологије и др.) у неким аспектима противрече ономе што учи Веронаука, бројна су схватања да учење верске наставе није супротстављено учењу науке, него се они допуњују и употпуњују. У таквом, холистичком приступу – знању, схваћеном као циљ, корелација се јавља као средство за његово постизање /Милин и Мартиновић: 2011, 48/.

То значи да су науке, поред уметности, значајан извор чињеница које подржавају православни начин схватања света и сведочанство промисли Божије. Сетимо се да је већина великих научника била религиозна, што је сасвим природно, будући да су, упознавши савршенство природних закона који владају у области којом су се бавили, добијали потврду о постојању Творца. Поменимо само Бекона, Линеа, Коперника, Кеплера, Њутна, Ампера и Теслу. М. Пупин је говорио да у свему сагледава прст Свемогућег.

Ђ. Шушњић сматра да је наука облик мишљења, а религија начин живљења. Ради се о два пута потраге за истинама, који нису непријатељска, него су два подједнако вредна напора људског духа. Р. Јовић објашњава да су људи вере гледали на науку као на Божији дар... а вера и наука су комплементарне /2011, 84/.

Из онога што је до сада речено произилази предлог да се у школу уведе „духовна вертикала“ јер њен недостатак обесмишљава две претходно поменуте компоненте развоја личности – научне и уметничке. Свака од њих има свој језик, своју методологију, као и начин на који се остварује у школи и друштвеној заједници као целини. Отуда ове компоненте нису у конкурентском односу, нису супротстављене једне другима, него су комплементарне.

Повратак веронауке у школе, овакав какав је учињен, није довољан и чак је по неким својим порукама проблематичан. Пре свега, религијска култура је потребна сваком човеку, био он религиозан у одређеном периоду живота или не. Као општеобразовни предмет похађање Веронауке треба да буде обавезно; слободан је само избор ученика хоће ли да прихвате верско учење или не. Међутим, познавање садржаја Веронауке потребно је сваком човеку, јер се на њима темељи читава европска цивилизација. Враћање религије тамо где се деца припремају за живот – у школе, где им је и место, у наставним програмима какви су код нас створило је опасан дуализам између Веронауке и већине других наставних предмета, што поткопава корене религиозног живота... Тек нам предстоји изградња педагошког система у духу Православља што ће се постићи захваљујући дубоком разумевању човека које дугујемо Хришћанству и узимању у обзир великих промена које су се десиле у свету. Међу њима је и исправљање скупно плаћене заблуде према којој је могуће педагогију раздвојити од религије без штете по обе, а то се односи и на друге домене људске мисли и стваралаштва: морал, право, философију, екологију, економију, политику и др. На педагозима и богословима је да повезаност између њих сагледају, протумаче, осмисле и успоставе на прави начин, пре свега у васпитању схваћеном као доприношење духовном развоју.

Литература:

- Амфилохије (Радовић), митрополит (2002): *Основи православног васпитања*, Светигора, Цетиње.
- Брек, Џ. (2012): *С нама је Бог – кључно питање хришћанског живота и вере*, Одбор за верску наставу Архиепископије Београдско-карловачке, Београд.
- Гајановић, Н. (1992): Одговори на питања: када, гдје и тко? *Просвјетни лист*, Сарајево, бр. 3.
- Дељанин, С. (1991): Издаци религије, *Просветни преглед*, Београд, бр. 3–4.
- Димитријевић, В. и Ј. Србуљ (прир.) (2005): *Између љубави и себичности*, Православна мисионарска школа при храму Светог Александра Невског, Београд.
- Зењковски, В. (2002): *Проблеми васпитања у светлу православне антропологије*, Бримо, Београд.
- Јовић, Р. (2011): *Историјат верске наставе у Србији*, у Гашић-Павишић и Шевкушић, 78–88.
- Каменов, Е. (2012): *Методика наставе веронауке*, ПБФ и ПКИ, Издавачка фондација Архиепископије београдско-карловачке.
- Кангрга, Х. Н. (1994): О увођењу веронауке: убити веру убити народ, *Православље*, 7–9.
- Колесников, К. (2008): *О хришћанском васпитању деце*, у Србуљ: 2008, стр. 17–19.
- Милин и Мартиновић (2011): Принципи и услови корелације наставног градива, *Вероучитељ у школи*, ПБФ и ПКИ Београд, бр. 1, стр. 47–51.
- Милин и Марушић (2011): *Верска настава из угла ученика*, у Гашић-Павишић и Шевкушић, стр. 41–54.
- Петровић, О. (1994): Религијско васпитање без психологије, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, бр. 26.
- Петровић-Драгутиновић, Т. (2012): Шта Црква може да очекује од верске наставе, *Вероучитељ у школи*, ПБФ и ПКИ, Београд, бр. 2, стр. 9–14.
- Рајчевић, П. (2012): *Верски садржаји у наставним плановима и програмима за основне школе у Србији*, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Рогозјански, А. у Димитријевић и Србуљ (2005): *Педагогија у огледалу савременог света*, 480–489.
- Шушњић, Ђ. (2011): *Рибари људских душа*, Чигоја, Београд.

NURTURING SPIRITUALITY AS THE AIM OF EDUCATION

Summary: There are different approaches to the reality that determine content of learning and nurturing in the school – scientific approach, artistic approach and spiritual approach. *Scientific approach* is rational, objective and analytical, *artistic approach* – emotional, subjective and global, and *spiritual* – transcendental, turned towards eternity and sense of the life giving it justification. It is also scaffold for human morality, that means – moral education, which is *conditio sine qua non* of any education.

The aim of education deprived of the spiritual component is incomplete and is reflecting on its unrealizability.

Keywords: spirituality, morality, education

Академик Данило Ж. Марковић⁵

Српска академија образовања
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014. годину
УДК: 37. 014.2
стр. 101-112

ЗНАЧАЈ ПАТРИОТСКОГ ВАСПИТАЊА У ДЕМОКРАТСКИМ ДРЖАВАМА

Резиме: У раду се разматра патриотизам као категорија политичке културе и специфичност патриотског васпитања као облика социјализације личности. У овом контексту аутор указује на вишеслојност појмовног одређења патриотизма, његову друштвену условљеност и променљивост, специфичност патриотског васпитања као облика социјализације личности у савременом глобализирајућем и вишеполарном друштву.

Кључне речи: васпитање, држава, демократија, патриотизам.

1. Патриотско васпитање је честа тема промишљања у савременом друштву не само у образовним програмима и садржајима већ у промишљању разних облика друштвеног (а нарочито) социјалног организовања. У овом контексту разматрања *патриотизам се промишља као социјално-политички и морални принцип који изражава осећај љубави према отаџбини уважавајући њене интересе и изражавајући спремност да се жртвује за њихово остварење*. У оваквом његовом појмовном одређењу он се са етичко-хуманистичког гледишта јавља као неки облик усаглашавања личних и друштвених интереса, тј. личних и интереса отаџбине, праћене осећањем гордости због припадања и служења отаџбини.⁶ Кратко речено: патриотизам је снажно осећање припадности

⁵ markovicd@ikomline.net

⁶ *Российская социологическая энциклопедия*, Москва, научные издательство "Большая российская энциклопедия", 1999, стр. 723.

домовини праћено спремношћу да се своје деловање усклади са њеним интересима и жртвовањем за остварење њених интереса.⁷

У овом смислу *патриотизам је значајан чинилац политичке културе* који се стиче у процесу политичке социјализације, која се преноси са једне на другу генерацију, односно на потоње генерације трансформишући се у складу са променама друштвено-економских односа у успостављању нових историјских ситуација, сагласно промењеним облицима социјалне организације и новим категоријалним системом моралних вредности које се прихватају, брже или спорије, у целости или делимично.⁸ У овом смислу треба схватити и указивање да животни задатак разних облика постојања људске врсте, у њеним разним облицима социјалне организације не састоји се, и посебно не завршава се у обезбеђивању географских и материјалних услова потоњих генерација, већ и у преношењу са претходних на потоње генерације специфичних својстава људских бића и других основа и облика њиховог живота, што се може означити и процесом усађивања и специфичних облика духовног живота.⁹ У овом погледу треба разматрати и *проблеме и значај политичког васпитања*, посебно у демократским државама, у оним које као такве слове и теже да буду такве, демократске.

Међутим, сагледавање карактера појединих држава, посебно са становишта њихове остварене демократичности са одређеном политичком структуром, институцијама, *треба промишљати и процењивати у контексту уједињавања човечанства, са пуно противуречности, и сагледавања глобалног друштва као оквира политичког испољавања вишеполарног света*, и у том контексту промишљања и основних питања и проблема патриотског образовања.

2. Разматрања о патриотизму и о патриотском васпитању не могу, макар у основним цртама, заобићи и указивање на основне карактеристике државе и политике која се њоме остварује које представљају такве вредности са којима се појединац не само идентификује већ и исказује своју спремност да се за њихово остваривање жртвује, стављајући их изнад својих личних интереса, *осећајући то најчешће не само као правну, већ и, и пре свега, моралну обавезу*. У овим разматрањима треба поћи од сазнања да је држава једна од најстаријих друштвених група (институција). Њена дуготрајност произлази из чињенице да је она била носилац многих друштвених функција, које су

⁷ Енциклопедија образовања, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1989, стр. 172.

⁸ Видети опширније и: Социјална педагогика, у књизи *Российская энциклопедия*, цит. изд. 161-162.

⁹ Соловјов, Владимир, *Духовне основе живота*, Београд, Логос, 2008, стр. 1.

уз сву њену често пренаглашену контраверзност омогућиле опстанак и развој људског друштва. *Зато је она била предмет промишљања (и деловања) многих мислиоца и настанка многих теорија*, које су биле предмет прихватања или оспоравања, и у том контексту биле и основа патриотског васпитања о држави.¹⁰

Држава као најстарија друштвена група (институција) пратећи развој човека и друштвених група у којима се одвија друштвени живот, више од њихове сенке, предмет је разматрања високог броја најчешће разноврсних и често контроверзних теорија о суштини државе и политике као најзначајније делатности којом се она остварује и остварује у њој. Та заинтересованост за државу и политику не само да не јењава у условима глобализације и промена које настају у карактеристикама државе и политике, већ добијају на интензитету и новом промишљању политике у склопу новог категоријалног система који настаје у новим историјским условима и положају човека у друштву.¹¹

У настојању да се промисли и формулише модерна политика у савременим условима глобализације, и настојања да истакне значај научно-истраживачког рада у управљању не само привредним субјектима, пројектовању и остваривању привредног развоја, *већ и управљању друштвеним развојем, чине се напори да се сагледају и формулишу парадигме модерне политике*. У контексту оваквог приступа сматра се да "политика, не може бити модерна и демократска ако није интелектуална, слободна и етичка. Ако није у стању да одржи слободу за сваког и мир за све и ако нема у себи шансе да успостави нову алтернативу."¹² Оваква схватања политике треба да допринесу како успостављању нових стубова друштвеног система за ефикаснију и хуманистичку организацију друштва и осмишљену у тој организацији политичког васпитања која ће заживети на тим принципима.¹³ Међутим, у формулисању парадигми модерне политике, посебно ако се то чини са становишта политичког васпитања, које треба да допринесе не само суочавању са светом, већ и активностима у циљу остваривања неких политичких циљева, нарочито у разним облицима политичког орга-

¹⁰ Опширније видети рад аутора: *Социологическиј подход в изичениу социално-политических аспектов глобалного общества*, в књиге *Социално-политические процес и цености в условия глобализации*, Москва, 2012, стр. 138-156.

¹¹ Опширније о овим теоријама видети и: Др Радомир Д. Лукић, *Теорија државе и права*, Београд, "Савремена администрација", 1969, стр. 71-85.

¹² Опширније видети и рад аутора: *Национална држава и економија између глобализације и регионализације*, Ниш, зборник радова "Регионални развој и демографски токови земаља Југоисточне Европе", 2007, стр. 11-22.

¹³ Јован Ђорђевић, *Свеполитика*, Ниш, Просвета, 1989, стр. 18-19.

низовања и деловања није ни мало лак, већ врло сложен задатак.¹⁴ У остваривању тог задатка постоје многе тешкоће од догматизације до нејасног формулисања тих парадигми које омогућују схватање њиховог правог значаја, до неприхватања њихових формулација под притиском политичког емпиризма, што може настати из разних разлога па и злоупотребе самог облика политичког васпитања у процесу образовања посебно у облицима њихове институализације. Па ипак, уз све разлике којих смо свесни, *често се приступа формулисању основних парадигми образовања па у том склопу и парадигми патриотског васпитања*. Свесни сложености овог поступка, руковођени насловом рада, приступамо формулисању парадигми моралног васпитања, сматрајући их основним, значајним и повезаним у патриотском васпитању у демократским државама или би тежиле томе. Као такве основне парадигме у том образовању узели смо *државу и човека, тачније сазнања о држави као најспоријој и дуго постојаној друштвеној групи која као сенка прати човека као стожера друштвеног живота, и чија сазнања се често прожимају и снажно утичу на васпитање, па и политичко васпитање*, које има велики значај за функционисање и опстајање демократске државе.

3. Држава је најстарија друштвена група од свог настанка са класном диференцијацијом и организацијом друштва, иако у својој суштини *контроверзна друштвена група, јер поред класне функције има и значајне општедруштвене функције* и предмет је многих разних, често контроверзних теорија и њеној суштини, функцијама и будућности.¹⁵ Информација, кратка, о њеној суштини и фазама у њеном развоју може се наћи у одговарајућим одредницама у *Социолошком лексикону*¹⁶, *Политичкој енциклопедији*¹⁷, и *Енциклопедији политичке културе*.¹⁸ Међутим, у свим тим енциклопедијским одредницама о држави излажу се краће или шире и о основама њихове класификације и основним карактеристикама појединих типова држава по критеријумима тих класификација. Државе се најчешће деле у групе (класификују) по њиховој класној суштини а потом и према организацији државне власти. *Класни типови држава су групе држава одређене према владајућој класи у њима* и као такве разликују: робовласничке,

¹⁴ "Одсуство принципа је знак преовладавања емпирије, односно притиска оних који су преовладали и у политичкој пракси, или оних који принцип замењују праксом погађања, компромиса, а у крајњој линији, политичком самовољом и противуречностима и интересима" (ибидем, стр. 20).

¹⁵ Др Радомир Лукић, *Теорија државе и права*, Београд, "Савремена администрација", 1964, стр. 71-85.

¹⁶ *Социолошки лексикон*, Београд, "Савремена администрација", 1982.

¹⁷ *Политичка енциклопедија*, Београд, 1975.

¹⁸ *Енциклопедија политичке културе*, Београд, "Савремена администрација", 1992.

феудалне, буржоаске и пролетерске, имајући за основу класификације различите начине производње. *Организација власти обухвата већи број елемената зато су и бројније класификације држава према организацији власти од њихове класификације према њиховој класној суштини.* Као критеријуми за класификацију држава према организацији власти најчешће се узимају: *облик владавине, облик политичког режима, друштвеног уређења и облик вршења правних функција.* Све ове критеријуме и моделе који су на основу њих вршени треба критички разматрати и промишљати са становишта услова у којима и када настају и циљева чијем остварењу треба да послуже.¹⁹

Ова разматрања и промишљања о разним типовима држава и њиховим обележјима сходно критеријумима њихове класификације повезана са карактеристикама основних типова држава на основу разлика по облицима политичког режима на демократске и аутократске државе, и уважавања њихових различитих карактеристика у процесу патриотског васпитања да би се остварила његова хуманистичка правенција, пружа *могућност за историјско-развојно осмишљавање патриотског образовања.*²⁰ Овај приступ има нарочити значај за схватање карактеристика држава благостања, као типа државе, који настаје променама функција државе у савременом друштву, када промене државе омогућавају да се у тим условима тип назове *држава благостања.* Основни циљ те државе ("државе благостања") је слабљење (омекшавање, смањење) социјалних неједнакости, избалансирање интереса и постизање друштвеног консензуса, с једне стране, и стимулирање активности различитих слојева и група, како би се постигла динамичка равнотежа између економске ефикасности и социјалне правичности, с друге стране."²¹

Овај кратак осврт на друговременску трајност државе, еволуцију у њеним типовима и њиховим карактеристикама, у слабљењу интереса појединих друштвених слојева, и посебно класа, а на неки начин јачању њених опшtedруштвених функција, посебно са настанком "државе благостања" држава добија све већи значај за *патриотско васпитање, развијање потребе осећања за везаност за државу – отаџбину и спремност да своје интересе потчини њеним интересима уз спремност да се жртвује за њихово остварење, осећајући то као моралну обавезу*

¹⁹ Опширније о овоме видети и у књизи: Др Данило Ж. Марковић и др Иван Булатовић, *Социологија*, Београд, Београдска пословна школа висока школа струковних студија, 2013, стр. 287-295.

²⁰ Мирослав Печујлић, Владимир Милић, *Социологија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1991, стр. 219-220

²¹ В. Вукмирица, *Економика и државни менаџмент*, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, 1992, стр. 213.

и гордост за такво осећање. У овом смислу се може закључити да држава представља једну од основних парадигми патриотског васпитања.

Другу парадигму патриотског васпитања представља човек као личност, појам који има поред психолошког и филозофског, антрополошко, социолошко, политичко, правно, историјско и етничко значење.²² Јер, упоредо с проблемима који су заједнички људском роду или људској групи, постоје проблеми сваког човека појединачно.²³ И зато "само на биолошкој уникалности и интегритету, способности развоја културног идентитета, може да се заснива аутентична лична сувереност, основа и главни смисао сваког националног суверенитета обезбеђеним достојним степеном квалитета људског живота."²⁴ Управо зато првенствени циљ је "духовно и морално усавршавање човека као и побољшање материјалних услова живота. Циљ је, човек, он не може да буде третиран као средство. Циљ живота је развитак стваралачке способности живота". Овакво схватање о односу према положају човека (појединца) који се све више у том односу схвата и третира као личност, изражено у схватању да је циљ живота стварање стваралачких способности живота кроз уважавање и развој човека у његовој уникалности доприноси осећању његове припадности друштвеној заједници, пре свега којој непосредно припада, потреби усаглашавања, па и потчињавања својих интереса интересима те заједнице, спремношћу да се жртвује за остварење тих њених интереса, сматрајући то жртвовање својом моралном обавезом уз осећање гордости за такво своје понашање, *сматра се од стубова образовања и васпитања, а поготову патриотског васпитања.* У овом смислу се и може рећи да човек са својим положајем, циљним понашањем и осећањима представља и основну парадигму патриотског васпитања.

4. Међутим, човек не припада само непосредно друштвеној заједници (групи) у којој настаје и живи. Он и та друштвена група су делови једне шире друштвене заједнице, човечанства, у разним облицима њеног организовања, са којом су човек и непосредна друштвена група повезани на разне начине, која утиче не само на друштвене групе са којима је човек непосредно повезан, већ и његов однос према тој групи, што утиче на његово васпитање уопште, па и патриотско васпитање. Та повезаност појединих друштвених група и друштва у његовом јединству, има специфичне облике испољавања и остваривања у појединим фазама људске историје у савременој фази она се испољава и остварује процесом глобализације. У том процесу, и тим

²² Ю.Г. Волков, *Личност и гуманизм*, Челябинск, 1995.

²³ Ф. Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, стр. 129.

²⁴ Ф. Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, стр. 68.

процесом *свет постаје, на некин начин, један и јединствен* а ипак и различит.²⁵ Као такав утиче на васпитање и опстанак човека и човечанства у њиховом јединству како човека и друштвених група којима припада на више начина, па процесима стварања и односима различитих система вредности, *па у том сислу и на садржину васпитања, па и патриотског васпитања*. У овом смислу треба схватити и указивање да "текући процес глобализације чини свет мизерим у мери за који није лако наћи рационално или било какво друго оправдање. Морална дијагноза нашег времена је зато веома лоша. У тој ситуацији производња огромне количине илузорне среће више личи на подмићивање светског лумперпролетаријата, са разликом да целокупно човечанство постане тотално равнодушно према оваквој врлини сасвим примерено својој новој лумперпролетерској природи."²⁶

Ово указивање на карактеристике света (у смислу значења) друштва које настаје глобализацијом треба разматрати и промишљати у контексту сазнања да тим процесом глобализације настаје јединствен простор на нашој планети глобално друштво (са разноврсним противуречностима и тенденцијама) чију социјално-економску матрицу чини неолиберални капитализам, а сазнајну основу теорија пост-модернизма. Такво уједначавање човечанства убрзава и промене у политичким и економским односима у структури друштва које се не само испољавају већ и омогућавају *процес прожимања, процес економске и политичке глобализације*, већ њеним антиподом антиглобализма. Али те процесе не треба схватити и промишљати као процес против глобализације, већ најчешће као процес против неолибералне глобализације и њених последица.²⁷

Глобализација треба да омогући развој човечанства у заједничком интересу које се уједињује у улогу праведности и правде, јер неправда рађа фрустрације и побуне које на крају окреће против оних који преко мере користе предности развоја на туђ рачун.²⁸ У овом смислу треба се критички односити и одбацивати идеје и концепте новог светског поретка које не уважавају вишеполарност савременог

²⁵ Опширније о овим процесима аутор је писао у својој књизи *Глобализација и идентитети*, Београд, Српска академија образовања, 2013.

²⁶ "Равнодушност, неповерење, лицемерје – све то води у стагнацију, одустајање у економску кризу, стање у коме рад све више постаје ропски, а живот све више пуко трајање у садашњости, без ентузијазма, самопотврђивања и пројекције будућности" (Јован Бабић, *Један свет и сви у њему исти и различити*, "Култура, Уметност, Наука" – додатак "Политика", LVIII, бр. 29, стр. 01.

²⁷ А. Б. Вебер, *Мир вокрубних*, "Россия в окружающем мире", Москва, изд-во МНЭГУ, 2010, стр. 21-30.

²⁸ Ф. Мајор, *УНЕСКО, идеал и акција*, Београд, 1996, стр. 60-97

друштва²⁹ онемогућавајући његово организовање и функционисање на начелима правде равноправности и праведности, пошто је праведност, равноправност и једнакост у уређењу и остваривању глобалног друштва важније од слободе појединца.³⁰ У овом смислу се често указује и на неусклађеност слободе појединца и равноправности у грађанском друштву.³¹

Сазнања о основним, често незадовољавајућим нечовечним карактеристикама савременог друштва у посебним и глобалном нивоу његовог остваривања и испољавања, садрже у себи и сазнање да човек може утицати на промене у друштву. У овом смислу треба схватити и указивање да "судбина политике и односа између народа и људи није да свет буде и остане рђав и нечовечан. Он такав остаје односно постаје кад народ и наука запоставе универзалне вредности и креативну мисао. За победу новог духа у науци и пракси од битног значаја је промена у оцени значаја политике и њеног утицаја на стварање слике света".³²

5. Васпитање, најопштије речено, представља процес увођења човека у свет социо-културног пространства и моралних категорија водећи га ка његовој човечности упознајући га са сазнањима о њима.³³ С обзиром на разликовање различитих предметних одређења тих сазнања, могуће је разликовати више врста образовања, па у таквом приступу и морално васпитање и у оквиру њега или повезано са њим и патриотско васпитање³⁴. Међутим, те разне врсте васпитања када се ради о сазнањима о друштвеној реалности најчешће имају заједничких теоријских основа³⁵, што не искључује и посебна значајнија обележја појединих од тих основа, која поспешују остваривање појединих (посебних) циљева васпитања, као кад се *ради о сазнањима о држави и човеку као парадигмама патриотског васпитања*, с обзиром да се успешност његове реализације непосредније односи на однос народа и појединаца према држави (отаџбини) и човеку као личности. Зато је важно да та сазнања, сазнања о држави и човеку буду заносвана на научним критеријумима и прихваћена од народа, створена од "стваралачке машине" а не да буду збир компромисних бирократских

²⁹ Опширније видети: Ј. Примаков, *Свет без Русије*, Београд, ЈП "Службени гласник", 2010.

³⁰ И. А. Глазбог, *Социјална екологија*, Москва, 2005, стр. 288-390.

³¹ А. Бадју, *Демократско друштво није праведно*, Београд, НИН, 21/08/18.

³² Ј. Ђорђевић, цит. рад, стр. 31.

³³ Н. Д. Никандров, *Цености как основа социологизацији и васпитания*, Москва, "Мир образования – Образование в мире", 3/2003.

³⁴ Опширније видети у књизи аутора: *Глобализација и високошколско образовање*, Ниш, 2008, стр. 85-96.

³⁵ Опширније видети у раду аутора *Социолошке основе васпитног рада у школи*, годишњак Српске академије образовања за 2013. годину, Београд, 2014.

погађања, која се обично супротстављају демократским осећањима и схватањима.³⁶ У таквом приступу и сазнања о човеку ако је сваки човек унікалан и обдарен различитим способностима човек треба да има средишно место у свом развоју и то не било какав човек, који је по традицијама различит на различитим крајевима света, већ човек са идентитетом и културном особеношћу³⁷.

Уз ова разматрања о парадигмама патриотског васпитања треба имати у виду да се патриотизам често повезује са национализмом за који се сматра да он није нешто само по себи разумљиво, и чине се покушаји, мање или више прихватљиви, да се он схвати и објасни као појава која настаје у току историјског развоја. У таквом приступу етногенези (настанку) народа, настанак једног народа се схвата као *локална варијанта унутрашњег обликовања условљеног узајамним историјским и пејзажним чиниоцима* (у које улазе биљке, животиње, биљне културе, рудно богатство и вештачки предели) улиће у састав динамичних система. То су аналогно биоценозама, тзв. етноценозе. Зато се може рећи да је *етничност природна особина човека, па се етничка припадност осећа као природна чињеница, а у непоновљеном склопу одређеног пејзажа настају извесни етноси па предели утичу на духовност и обичаје народа* (Гумалов).³⁸

Ова теорија својим садржајем и могућим њеним утицајима на друге теорије, било да полазе од ње, или су несагласне са њом, заслужује озбиљно критичко промишљање и о национализму и његовој повезаности са патриотизмом и схватањем патриотског васпитања у појединим државама и фазама њиховог историјског развоја. У овом контексту треба поћи од разликовања више национализма, као што су политички (грађански), културни и етички национализам. Неки од ових национализма блиски су схватању патриотизма, посебно културни и етички, али политички национализам најбоље означава оно што се означава као патриотизам. Управо зато указујемо на основна значења политичког и културног национализма. Политички национализам заснива се на осећању припадности одређеној држави којој припадају сви њени држављани. Најважнија одлика овог национализма је стварање и одржавање те државе. Зато се за овај национализам може рећи да се *руководи циљно рационалним деловањем и покушава да integriше различите етичке групе*. Културни национализам показује заједничку традицију на основу развијања националне свести и културе. Ипак за

³⁶ Јован Ђорђевић, цит. рад, стр. 20-21.

³⁷ Опширније о овоме видети у студији: Ю. Г. Волков, *Целостная личность*, Ростов на Дону, 1985.

³⁸ О овој и њој сличним теоријама опширније видети: Александар Гиљевич Дугин, *Четврта политичка теорија*, Београд, 2014.

разлику од културног национализма *политички* (грађански) *национализам у први план истиче расни принцип, односно крвно-сродничке везе*, па у том смислу нацији припадају само они који могу доказати заједничко порекло.³⁹

6. Осврт на појмовно одређење патриотизма као социјално-политичког и моралног принципа који се остварује не само у снажном осећању везаности појединца за друштвену групу коју сматра домовином (отаџбином) већ и спремношћу да своје интересе подреди неким интересима схватајући то својом моралном дужношћу уз осећање гордости за такво своје осећање и понашање указује и на историјску условљеност и повезаност са променама у развоју друштва, припремајући се моралним васпитањем за те промене, тачније идући им у сусрет. У новом свету који настаје тим променама исчезавају неке од постојећих противуречности или сукоба или настају нова⁴⁰. Зато је у условима економске и политичке глобализације потребно ново промишљање основних представа о путевима и могућностима остваривања националне и светске безбедности са становишта објективног и законитог развоја цивилизације⁴¹ са осећањем правде и осећањем пропорције док разматрамо различите начине на које се колективно или појединачно припремамо.⁴²

У овим промишљањима о законитостима развоја наше цивилизације и садржајима опште човечног модела, значајно место међу његовим нормама треба да заузме борба за мир (обезбеђење демократски оствареног мира) и преуређивање међународних односа на принципима хуманизма и демократије уз усаглашавање националних, регионаних и општепланетарних интереса и искључивање националног егоизма ширењем духовне експанзије (права и слободе човека, посебно права на мир, живот и достојанство) и очување људског рода као биолошке основе земаљске цивилизације.⁴³ Међутим, ове нове општечовечанске или планетарне норме настају у условима постојања више цивилизација које имају своје системе вредности и моралне норме. Те цивилизације постоје у истом земаљском простору у коме се сусрећу,

³⁹ В. Вулетић, *Културни национализам у Србији дубљи је од етничког и политичког*, Културни додатак "Култура, Уметност, Наука", "Политика", LVIII, број 29, стр. 01.

⁴⁰ Ф. Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, стр. 32.

⁴¹ Рудолф Яновски, *Глобалные изменения и социальная безопасность*, Москва, "Academia", 1999, стр. 48.

⁴² П. Кенеди, *Припреме за двадесетпрви век*, Београд, "Службени лист СРЈ, 1997, стр. 372.

⁴³ А. Каинто, *Динамика миротворческого потенциала человечества*, Москва, "Безопасност Евразии", 3(9)/2002, стр. 117-118.

сукобљавају или прожимају.⁴⁴ Тако да уједињено човечанство (посебно процесом глобализације) представља више разноврсних цивилизација и њихових центара, чији су односи разноврсни и историјски условљени,⁴⁵ али ту разноврсност треба омогућити као израз човекових стваралачких способности и делатности. У овом смислу треба схватити и указивање да је очување разноврсности у савременом глобалном друштву један од његових основних проблема као облик супростављања тенденцијама унификације које имају за циљ остваривање једнополарног света упркос његовој разноликости и вишеполарности⁴⁶ развијањем и нове политичке културе, посебно *културе мира* и њеног значаја у демократском развоју држава и друштва оличених у постојању настајућег глобалног друштва.

Разматрања о питањима патриотског васпитања као значајног чиниоца сложеног процеса социјализације и политичког образовања у условима глобализације⁴⁷ треба вршити и са три међуповезана аспекта. *Прво*, са аспекта познавања и усвајања одређених сазнања о парадигмама тог васпитања: држава и човеку у датим друштвено-историјским условима условљених односа и вредности какви они стварно постоје и тежњи и опредељења да те парадигме добију обележја која ће се заснивати на правди и привлачности свих облика друштвеног организовања посебно државно-политичког организовања. *Друго*, да овакав приступ патриотском васпитању се јавља не само процес знања о друштвеној реалности, облицима друштвеног организовања и друштвеним нормама и вредностима, већ и као допринос овог васпитања успостављању бољег праведнијег и човечнијег друштва на свим нивоима са наглашенијим осећањима правде и правичности. *Треће*, ово патриотско образовање треба разматрати у контексту прихватања и све веће афирмације филозофије која се означава као *култура мира* која полази од једнакости и равноправности свих друштвених субјеката, посебно држава, уз пуно уважавање њихових интегритета и достојанства.⁴⁸

⁴⁴ "Цивилизација је дефинисана заједничким објективним елементима, као што су језик, историја, религија, морал, обичаји и институције, али и субјективном самоидентификацијом људи (Х. Хантингтон, *Сукоб цивилизација*, Подгорица ЦИД, Бања Лука, "Романов", 2000, стр. 463.

⁴⁵ У двадесетом веку, односи међу цивилизацијама померили су се из фазе у којој доминира неумерен утицај једне над свим цивилизацијама ка фази интензивних непрекидних и мулти усмерених интеракција међу свим цивилизацијама" (С. Хантингтон, цит. дело, стр. 57.)

⁴⁶ О овоме видети и рад аутора: *Глобализација и проблеми очувања националог културног интегритета*, Ниш, "Теме", 1-2/2000, стр. 37-45.

⁴⁷ О овоме видети и рад аутора: *Глобализација и патриотско образовање*, "Српска политичка мисао", Београд, Институт за политичке студије, 1-2/2000.

⁴⁸ Опширније о овоме видети и рад аутора: *Култура мира и патриотизам*, Ниш, зборник радова "Геокултура развоја и култура мира на Балкану", 2006, стр. 355-366.

Разматрање патриотског васпитања са ових аспеката треба да буде праћено настојањем да оно буде остварено са становишта креативног приступа схватања односа образовања и васпитања у контексту односа етике и педагогије, превазилажењем осећања да оно што је нужно понекад изгледа недостижно, показујући да је немогуће ипак могуће, указујући да је „дело могуће чак и кад је резултат немогућ“.⁴⁹

⁴⁹ Филип Марије, *Образовање и васпитање: етика и педагогија*, Београд, Завод за уџбенике, 2014, стр. 29.

Академик Грозданка Гојков⁵⁰

Висока васпитачка школа
„М.Палов“ Вршац и
Учитељски факултет
Универзитета у Београду⁵¹

Жељка Бојанић,
Секретаријат за науку
АП Војводине, Нови Сад⁵²

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014. годину
УДК: 37. 012
стр. 113-124

ДРУШТВЕНИ КОНТЕКСТ И ЦИЉ ВАСПИТАЊА

Резиме: Живимо у социо-политичком контексту постмодерних друштава са доминирајућом неолибералном идеологијом која тежи ка чистој економској рационалности и своди индивидуу на зависнике „економског успеха“, као основног критеријума понашања човека „потрошачког друштва“ неосетљивог на моралне норме заговаране у Кантовом категоричком императиву. Морални нихилизам, како моралност постмодерне виде многи аутори данас, има следеће препознативе црте:

1. велики број индивидуа је данас вредносно дезоријетисан и задовољава се редукованим концептом живота и живи по принципу потрошачког менталитета, без размишљања о значају развоја људских и стваралачких капацитета и моћи, јер подлеже технократским принципима као императивима живота и понашања;
2. имитација и репродукција замена су за индивидуалну и групну креативност и имагинацију, а просечност се сматра нормом, те креативност и рефлексивност губе битку у трци са ширењем популизма;
3. идеје просветитељства су оцењене као неефикасне и маргинализоване (као „велике приче“) заједно са хуманистичким приступом појавама модерне и замењене „неутралним дискурсом“;
4. осећају се јаке тенденције евроцентризма и етноцентризма над креативним интеркултурним комуникацијама, што даље подстиче осећај беспомоћности на индивидуалном и на националном нивоу у тражењу излаза из глобалног хаоса који је признат и јавно објављен светском кризом крајем 2008. године.

Кључне речи: постмодерна, друштвени контекст, циљ васпитања.

⁵⁰ e-mail: g_gojkov@open.telekom.rs

⁵² Zeljka.bojanic@vojvodina.gov.rs

Карактеристике времена као контекст у коме се формира и/или препознаје циљ васпитања

Поменути морални нихилизам из угла вредности у постмодерни има као ознаку и релативизацију консензуса о „највишој“ људској вредности. По неким је то људско достојанство, као синоним за поштовање сваког људског бића, као и других либералних, односно демократских вредности (слобода, једнакост, аутономија, солидарност...). Систем вредности, као део погледа на свет (индивидуалистички, колективистички, алтруистички, егоистички, активистички, пасивистички, хедонистички...), такође, по својим карактеристикама обележава прелаз из модерне у постмодерну. Многи сматрају да је уочљиво да се у постмодерном друштву одбацују идеје о потреби да се трага за новим визијама и оплемењивањем људске егзистенције (о бољем и хуманијем друштву), да би се подстакли људски интелектуални потенцијали и смањила агресија, насиље и сиромаштво, односно да је крај 20. века обележило алармантно скретање система вредности са филозофског утемељења основних филозофских питања егзистенције ка суженој дефиницији економских интереса, која читав друштвени развој своди на економску рационалност, изражену профитом. А, све су чешће констатације да све ово иде у цинизам, очај, моралну равнодушност и неку врсту миоптичке усмерености. На знање се гледа као на робу, знање има облик вредности, стицање знања одваја се од образовања, индивидуализам влада сценом, морални аспекти образовања занемарују се. Етика одговорности глобализације заобилази се (Узелац, М., 2008) .

Неки амерички педагози замерају савременом образовању то што се не размишља о потпуно другачијој педагогији коју њихово савремено друштво треба. Поред латиноамеричке и азијске културе, мисли се да би требало више приближити природне и друштвене науке из угла културне трансформације школе. Такође се истиче да плурализам и непредвидиве околности, без обзира на то да ли долазе путем медија или дислокације коју узрокује економски систем, пораст нових социјалних покрета или криза репрезентације, резултат је у великом делу света исти: недовољно сигурних психолошких, економских или интелектуалних маркера. А, то је свет у коме је човек осуђен да лута унутар, или између вишеструких граница и простора који су обележени неумереношћу, различитостима и поремећеном идејом о значењу и пажњи. Модернистички свет извесности и реда уступио је место планети у којој хип хоп и реп кондензује време и простор у оно што Паул Вирлио назива „убрзани простор“. Више не припадајући ни једном месту или локацији, млади све више настављају променљиве културе и

социјалне сфере које су обележене плурализмом језика и култура (Узелац, М. 2007).

До јуче не тако видљиво, данас већ и на нашим просторима присутне су слике које су на Западу већ јасно дефинисане, заједнице се редифинишу док простор и време утерују у мултиплицитну и све-прожимајућу мрежу сајбер простора. Млади међусобно разговарају преко електронских паноа у кафеима, рецимо, Калифорније, Лондона, Берлина, па и Београда... и на другим местима јавног окупљања, која су некад била места окупљања хипика и других културних радикала, а сада су уступљена члановима хакерске културе. Они реорганизују своју машту кроз везу са технологијама виртуелне реалности, изгубе се у сликама које воде рат са традиционалним значењем тако што редукују све облике разумевања кроз наочаре насумичног приступа.

Аутори са Запада верују да се масовне или популарне културе у доба постмодерне не могу занемарити. Напротив, постоји уверење да су нове електронске технологије својом полиферијом вишеструких прича и отворених облика интеракције промениле не само контекст за продукцију субјективитета, већ и начин на који људи „прихватају информације“. Вредности не израћају више из модернистичке педагогије основаности и универзалних истина, или из устаљених идентитета са устаљеном структуром и крајем. Многи млади људи до значења долазе успут, медији су постали замена за искуство, а оно што чини разумевање заснива се на децентрализованом и дијаспоричном свету разлике, измештености и размене. Постоје аутори, попут Гирокса (Giroux, према: Гојков, Г., 2014) који сматрају да је за постмодерну омладину која стасава културна критика постмодерне донела досаду и незадовољство, те да јој је оно што је некада био песимизам радикалног обода друштва сада постала заједничка претпоставка читаве генерације.

Отуђење се појављује изнутра, а иронија помало замагљује одбијање да се замисли било која врста колективне борбе. Реалност изгледа сувише очајна да би се због ње бринуло. Људи разговарају, али изгледа као да нису у вези ни са самим собом ни са другима; животи се укрштају, али без осећаја заједништва или повезаности, као и без елемената социјалне активности која прати индивидуализовани смисао одустајања и самосвесног придруживања хаосу и неизвесности.

Контекст постмодерне из економског угла многи аутори виде отприлике на следећи начин: економски односи који су створили нови свет вероватно се неће мењати у догледно време; избори за младе људе биће све суженији. За неколико година сталан посао у неком тржном центру или ланцу брзе хране можда ће бити све што је остало за већину људи који су завршили високо образовање. Живот све више личи на лото - јесте лото - ни на шта више од среће која одређује да ли ћете

добити уговор за снимање, да ли ће се снимати филм по вашем сценарију, или ћете добити посао у локалном студију. Лутање зато представља логичан одговор на казино неолиберализам, спорадичност успеха и истинску произвољност моћи. Ако таленат није довољан, зашто се трудити и усавршавати своје способности и вештине? Ако је немогуће наћи добар посао (Гојков, Г., оп. цит.).

После претходне констатације има смисла питати се да није можда савременост, постмодерна са свим оним што она значи, условила тај осећај безнађа. Даље бисмо се могли питати ко је одговоран у изгубљеној визији друштва, ко је одговоран што је омладина постала „чудна“, „отуђена“ и одвојена од реалног света, што се као предзнак младих могу ставити и квалификације: без наде, без аспирација, живе у свету у коме случај и насумичност, а не борба, заједница и солидарност покреће њихову судбину? Педагогија као наука, а у њој и ми педагози сносимо свој део одговорности што ћутећи, некритички прихватамо наметања прекрајања система образовања, стратегијских праваца, законске регулативе, која лелуја мало десно, мало лево, добрим делом преписујући, кроз пројекте финансиране споља идеје и курсеве без дубљег разумевања суштине васпитања и без шире дискусије о значењу и значају циља васпитања. Већина оних који су уназад 20-так година реформисали наш систем образовања није ни елементарно педагошки писмена, јер у супротном знали би да су појмови „активне школе“ и др. пре сто година били искрице у покрету „нове школе“ које су се кратко задржале, не без разлога, на педагошкој мапи света. Није необично што се док пишем ове редове у дискусији Националног просветног савета Србије чуло мишљење (проф. др Б. Кузмановић, Просветни преглед, 3. април, 2014) да данас сви зазиру од одговора на питање за шта васпитавати, које су то врлине и вредности које хоћемо да створимо... И нико се не усуђује да то наброји и прецизније каже, које су то заправо пожељне моралне особине...и у усмерењима функције образовања не види се шта треба да се уради на васпитној функцији до 2020. И шта се очекује када се предвиђеном стратегијом дође до краја.

Из претходног могло би се рећи да су вредности на којима се заснива наше васпитање, а тиме главне и координате циља васпитања, па и читавог система васпитања нејасне, односно недефинисане. Проф. Поткоњак (Поткоњак, Н., ет. ал. 2014), бавећи се овим питањима у књизи *Српски педагози о циљу и задацима васпитања* отвара бројна питања и покреће рефлексије везане за питање циља васпитања. Једна од њих је да се данас мало пажње посвећује чињеници да се анализом циља и задатака васпитања разазнају филозофске, идејне, психолошке, социолошке, антрополошке и научне основе сваке педагогије – педагошке концепције и педагошког система, односно како сам аутор

каже: „...проучавање циља и задатака васпитања указује, више него било које друго педагошко питање, на којим и каквим основама почива одређено васпитање, па и педагогија која се њиме бави. На основу тога може се утврдити ком педагошком правцу (смеру, школи, оријентацији) припадају педагогија и педагози који се њоме баве“ (ибидем). У књизи се ово аргументује представљањем схватања и дефинисања циљева савремених, као и педагога пре њих. Ово је посебно значајно данас када су се научно-теоријске расправе, а са њима и научно-теоријске или метатеоријске концепције педагогије и њених дисциплина у размишљањима о теоријским полазиштима изгубиле у плурализму, који би се могао узети као предзнак времена у коме смо. Последњих деценију-две мало је расправа код нас које се баве теоријском утемељеношћу и објашњавањем структурних, основних педагошких питања, а уз ово присутна је и свест о неадекватности позајмљених теорија из других сродних дисциплина, за које већина педагога данас мисли да не одражавају проблеме везане за педагогију, да се хипотезе не заснивају на педагошким појмовима, него пре на недомишљеним теоријским конструктима, позајмљеним из других наука (које данас у време конструктивизма и саме ове науке напуштају, одричу их се), што је један од значајних разлога што је педагогија у актуелном тренутку у дефанзиви, бар код нас, што истиче потребу за сагледавањем и редефинисањем фундаменталних педагошких категорија, а у склопу овога и за детаљнијим разјашњењима многих питања везаних за педагошку категорију циља васпитања.

А, у практичном смилу ово се јасно очитује у чињеници да нема педагога тамо где би их морало бити, у комисијама које раде стратегију васпитања, акционе планове за њену реализацију, у комисији и поткомисијама за акредитацију, Националном просветном савету и др. телима које уређују системска питања, односно не примећују се. И како је претходно већ примећено, системске промене, реформе система кроје људи који нису ни један испит из система образовања полагали, као ни историју педагогоје, те није чудно што нису свесни домета поступака у реформи система који су давно пропали. Ово је значајно имати на уму у време када је већ дошло до прихватања става да не постоји једна или „права педагогија“, него различите концепције, иза којих се не уочавају њихова научна становишта, која обликују различите педагошке теорије. А, ово се одражава и на схватање појма и суштине циља васпитања, те се педагогија у постмодерни све мање бави својим фундаменталним категоријама, пре свега циљем васпитања, и како проф Поткоњак у поменутој књизи помиње, као основном и *усмеравајућом снагом* сваког васпитања, како би превазишла шокантан утисак који је филозофија постмодерне на њу оставила, означавајући крај прос-

ветитељства, одрицање од трагања за истином, плуралност уместо обавезности, нову непрегледност, оповргавање васпитања и образовања, и педагогије уопште. Први корак у сналажењу у овом стању подразумева озбиљну анализу циља васпитања, а смернице у овом смислу могу се наћи у поменутој књизи проф. Поткоњака.

Како је питање циља васпитања скрајнуто, односно како се о њему не говори на прави начин и како бављење њиме не одражава суштину ове фундаменталне педагошке категорије, намећу се са помињаним плурализмом друга питања која имају иза себе, такође, циљ васпитања, али који би требало више разјашњавати, дефинисати, отворено рећи, теоријски ослонити, што до сада није у нашој педагошкој јавности још урађено. Једно од њих које ће се овде кратко дотаћи односи се на стандарде. У посматрању питања стандарда, компетенција и исхода наилази се на схватања више аутора (оп.цит.) о њиховој педагошкој нелегитимности, јер су везана за постигнућа–друштвено економску перспективу – функционалистичка, а њихове су интенције и досезања усмерени економским интересима, без промишљања путева о промени педагошке културе која узима у обзир целовитост личности, те скривају опасност сужавања садржајне, односно образовне перспективе? Дакле, без промишљања о циљу васпитања и задацима овакав начин конципирања образовних интенција не води до нове културе учења и поучавања, него према рационално планираном предузетништву, апсолутизовању одређених форми технолошки осигуране наставе и духовном осиромашивању ученика. Импликације примене стандарда за образовни систем, за организацију школе и квалитет наставе, тек треба да се емпиријски истраже и требало би већ сада озбиљно схватити разлоге негативних искустава земаља које су концепт образовних стандарда увеле у праксу и схватиле опасност потенцијалне редукције коју доносе ако се њихова интерпретација сведе на статистичку димензију, а упоредне студије, попут ПИСА и др. постану основни показатељи квалитета образовног процеса. Сведоци смо да се сада већ и у нашој педагошкој јавности о томе пише (оп.цит). Функционална перспектива образовних стандарда и компетенција, схваћена као стандарди школског постигнућа не може бити агенс целовитог образовања личности, јер образовање *per definitionem* значи самообразовање, за шта човек поседује и потенцијал и компетенцију, и односи се на индивидуалитет човека као таквог, тј. на његов карактер, многострукост интереса и склоности, на његову креативност, самосталност, опхођење с' другима, способност самосталног суђења и одлучивања итд. о чему говоре и проф. Ј. Ђорђевић и проф. Н. Трнавац (према: Н. Поркоњак, ет. ал., оп. цит). истичући да педагози циљу васпитања приступају као формирању свестране личности, моралне

снаге карактера и многострукости интереса, еманципованој личности, слободној, самоодговорној личности, самооставреној личности... Тако да образовни стандарди у смислу обавезујуће, индивидуалне развојне норме, како се на њих гледа данас противурече природи процеса образовања, а као мерила (развоја личности) они немају смисла, јер особа као индивидуалитет може бити једино сама себи мерило, а не овако како је уско схваћена и стављена у службу допуне капитала. А, након претходног значајно је истаћи педагошки став да се образовање увек односи на одређено схватање човека, које је формулисано у облику образовног идеала или високо апстрактних циљева, који се онда - у педагошкој перспективи - "преводе" у задатке, ситуације и искуства подстицајна за развој особености. То су задаци које појединац самоактивношћу савладава, али је, нажалост, данас ревизијом концепта општег образовања знање претворено у интелектуални капитал, употребну вредност, тржишно добро и тиме, измештено из основног човековог права, те почиње измицати функционално изравнатим битним компетенцијама, пре свега, и због тога што се образовање одвојило од васпитања, што се о циљу васпитања не дискутује, што се педагогија окренула од филозофије.

Значај циља васпитања за васпитни процес и покушаји његовог одређивања

Поред претходно поменутих аутора значајем циља васпитања за васпитни процес бавили су се и други педагози (Gerhard Kochansky, 1984), разматрањем могућности и начина планирања циљева васпитања. Тако Герхард Кочански у разматрању питања значаја циља васпитања истиче потребу давања одговора на питање о значају циљева васпитања, а уз то као значајно истиче и потребу да се одговори на питање о могућности планирања васпитања, што је актуелно питање и место разилажења педагошких теорија, односно праваца васпитања у данашњем педагошком плурализму не само у Србији.

Око питања комплексног васпитања, углавном, се сви педагози слажу, а и слагали су се одувек, те се том питању прилази из више аспеката (педагошки, филозофски, психолошки, социолошки...). Зато је за разматрање питања одређивања циља васпитања важно не губити из вида ову сложеност и опасност да се склизне у симплификацију. Такође је значајно да остварење циља васпитања није праволинијски процес; оно се у великој мери не може предвидети и измиче шематизму метода. Кочански (Gerhard Kochansky, оп. цит.) сматра да би веома опасна последица било да се из претходних чињеница закључи да би се

васпитање могло и требало схватити како развојни процес, односно процес социјализације у који се не може и не треба мешати, што се данас већ не ретко среће. У педагогији се ствари и тако не одвијају као у математици: она не познаје једнозначно тачна и погрешна решења. Многе варијације између тачног и погрешног леже једна крај друге. Још више, једна одлука може истовремено бити и тачна и погрешна (ибидем). Исти аутор сматра да онај ко васпитање посматра као процес који се може сигурно планирати, греши исто као и онај ко га види као усамљени егзистенцијални процес на кога не треба утицати. Могло би се, дакле, закључити да одређивању циља васпитања треба флексибилно приступити, те да би се могао скицирати, углавном, правац, смер, систем вредности на коме се заснива васпитање и принципи који га воде, јер је васпитање у великој мери стохастични процес и завистан од испреплетености великог броја фактора који су, такође, врло динамични, променљиви, те оно свој успех може предвидети не са сигурношћу, али га може са великом вероватноћом формулисати као идеју водиљу, која има јасан курс и од велике је помоћи свима који су на пољу васпитања. У планирање васпитања у сваком случају спада циљ. Код циљева васпитања се ради о „треба-представама“ које васпитач развија у вези са оним што својим мерама жели да постигне. Иза таквих „треба-представа“ стоји слика човека која може бити јасно дефинисана, свесна или несвесна. Та слика човека могла је настати индивидуално, али је могла израсти и на широкој основи кроз векове. Када је о овој последњој реч, онда говоримо о историјској условљености слике човека и о историјској димензији циљева васпитања; јер циљеви васпитања су се искристалисали, а и данас се то исто догађа, из вредности и норми. Другачије изражено: циљеви васпитања су представе о вредностима и нормама једног друштва у посебном облику. Питање које се данас у Србији поставља није питање како се долази до циља, како се он структурише, јер то је већ и у овом тексту речено, односно у поменутој књизи проф. Поткоњака, него је питање свести о томе колико се прихватају начини садашњег одређивања циља, или да га посматрамо из другог угла, колико су се променили начини његовог одређивања. Када будемо спремни да се суочимо са чињеницом да иза сваког васпитања стоји циљ који не креира само индивидуа, као и са оним што је о суштини и значају циља до сада у овом тексту, позивима на ауторитете у овој области речено, јасна ће нам били слика данашњег стања у области одређивања циља васпитања у Србији, као и одговорност којиу педагогија има у погледу свога удела у формулисању циља који би био релевантан за делање.

О проблематици описивања разграничавања и ситуацији конкуренције циљева васпитања писали су бројни наши и страни педагози помињани у књизи проф Поткоњака (оп.цит). Први проблем је вишезначност. Ако су циљеви вишезначни, постоји могућност да их васпитачи различито схвате. Овакве тешкоће тумачења постоје нпр. при описивању вредности као елемената циљева васпитања као што су: скромност, задовољство, вредноћа, послушност... Други проблем је недовољно разграничавање, а тиме и могућност да се циљеви васпитања учине инструментом стратегије делања који се може проверити. Већ је речено да се васпитање схвата као целовит процес. Међузависност између когнитивних, емоционалних и социјалних циљева учења, односно васпитања произилази из организације људске свести и из целокупне структуре човека. Утолико је обавезно да се циљеви васпитања узајамно објашњавају. Не може се ни очекивати да се они стриктно разграниче једни од других. Тако треба само покушати разликовати оне који се „јаче“ односе на индивидуу, односно индивидуалне циљеве васпитања и оне који се „јаче“ односе на групу, односно социјалне циљеве васпитања. Уз то долази и то да се неки циљ не може са сигурношћу означити као когнитивни, афективни, односно емоционални и социјални. Како Кочански на то гледа види се у следећој табели (Gerhard Kochansky, 1984).

Табела 1. Покушај да се одреде циљеви васпитања

	Јаче за индивидуу везани, односно индивидуални циљеви васпитања	Јаче за групу везани, односно,социјални циљеви васпитања
когнитивни	флексибилност, зрелост, самосталност сигурност у себе, способност просуђивања, самоконтрола, вредноћа	свест о одговорности, искреност, критичност, способност превладавања конфликта
афективни, емоционални	поверење у себе, способност доживљаја, толеранција амбиватета	толеранција на фрустрације
социјални		способност контактирања, способност комуницирања, сремност на помоћ, толеранција, емпатија, ми-свест

Треба скренути пажњу на још једну потешкоћу. У васпитној пракси се мешају општији, груби, односно водећи циљеви и блиски циљеви, конкретнији. Груби, уопштенији циљеви могу нпр. бити: зрелост неке личности и њена способност за живот. Груби и водећи циљеви имају функцију вредности која усмерава, према којој пракса може да се оријентише. Они нуде могућност да се одлучи да ли појединачне васпитне мере и васпитно понашање иду у очекиваном развоју индивидуе. Оне подстичу васпитача да себи увек изнова поставља питање да ли мере које уводи, стил васпитања који практикује и циљеви које следи служе досезању вишег степена жељеног циља.

Од ових далеких циљева треба раздвојити тзв. блиске циљеве, односно fine циљеве, оствариве у краћем року, или како је у пракси уобичајено рећи оперативне. Они су станице на путу до целокупног циља. Они се с'тога могу означити и као међуциљеви. У ове блиске циљеве спадају, између осталог, искреност, поузданост, саосећање и спремност да се помогне.... Овде спадају и циљеви као послушност или уредност.... Блиски циљеви се могу боље описати од водећих циљева, односно општих, грубих циљева. Али, се увек морају посматрати у вези са општим циљевима. Велику потешкоћу ствара даље дијалектички однос напетости, а у извесном тренутку, или месту и сукоби неких циљева васпитања. Треба подсетити на конкуренцију поставки циљева, као нпр. између креативности и прилагодљивости. Пренаглашавање прилагођавања, стандардизација може лако утицати на неопходан лични развој у погледу креативности и обрнуто би пренаглашавање креативног понашања могло ометати потребно укључивање у друштво и прилагођавања. Вечито педагошко питање односа социјализације и индивидуализације се изнова поставља и данас, само га треба у савременим педагошким теоријама, а још пре у потезима реформе система препознати и одмерено усаглашавати у складу са свим одредницама друштвеног контекста, како би се лакше носили са непредвидивошћу и несигурношћу социо-политичког контекста пост-модерних друштава, са доминирајућом неолибералном идеологијом која тежи ка чистој економској рационалности и своди индивидуу на зависнике „економског успеха“, као основног критеријума понашања човека „потрошачког друштва“ неосетљивог на моралне норме заговаране у Кантовом категоричком императиву, са моралним нихилизмом који велики број индвидуа вредносно дезоријентише и усмерава их ка задовољавању редукованим концептом живота и принципима потрошачког менталитета, без размишљања о значају развоја људских и стваралачких капацитета и моћи и прихватању технократских принципа као императивима живота и понашања; имитација и репродукција замена су за индивидуалну и групну креативност и

имагинацију, а просечност се сматра нормом, те креативност и рефлексивност губе битку у трци са ширењем популизма, иза кога, или чега, сложићемо се стоје циљеви који одређују оваква понашања, дакле формирања личности, васпитања, те их треба осветлити, индивидуално и социјално вредновати и одредити се у односу на њих.

Литература:

- Гојков, Г. (2014), *Српски педагози о циљу и задацима васпитања*, Педагошка стварност, Нови Сад, Педагошко друштво Војводине, с. 230-237
- Kochansky, G., u: Klaus Kruse, Sybille Tochtermann (1984) (izd.) *Erziehung in Schule und Schullandheim* Band 5, *Psychosoziale Erziehung im Schullandheim*, Gesamtband zum Modellversuch Verband deutscher Schullandheime e. V., Hamburg, str. 23-25
- Кузмановић, Б., (3. април 2014), Београд, *Просветни преглед*
- Узелац, М. (2007), *Метапедагогија II. Пαιδεία као παιδεία политике*, Вршац, Висока струковна школа за образовање васпитача "М.Палов"
- Узелац, М. (2008), *Феноменологије света уметности*, Нови Сад, Студио Верис
- Поткоњак, Н., Ј. Ђорђевић и Н. Трнавац, *Српски педагози о циљу и задацима васпитања*, стр. 188, Београд, САО

**Grozanka Gojkov, Teacher Training Faculty – Belgrade University
Preschool Teacher Training College “M. Palov”, Vrsac
Željka Bojanić, Provincial Secretariat for Science and Technological
Development, Novi Sad**

SOCIAL CONTEXT AND AIM OF EDUCATION

Abstract: We live in socio-political context of postmodern societies dominated by neo liberal ideology striving for pure economic rationality and boiling an individual down to an addict of “economic success”, as a basic criterion of behaviour of a man of “consuming society” insensitive to moral norms, advocated by Kant’s categorical imperative. Moral nihilism, as morality of postmodernism has been seen by numerous authors today, has the following distinctive features:

1. a great number of individuals has nowadays been value-disoriented, being satisfied by reduced concept of live and living according to the principle of consuming mentality, without thinking about the importance of development of human and creative capacities and powers, being subjected to technocratic principles as imperatives of life and behaviour;’
2. imitation and reproduction have replaced individual and group creativity and imagination, while mediocrity is considered a norm, so that creativity and reflexivity are losing the battle in the race for spreading of populism;
3. ideas of the Enlightenment have been assessed as inefficient and marginalized (as “grand stories”), together with humanistic approach which appeared with modernism, and they have been replaced by “neutral discourse”.
4. strong tendencies of Euro-centrism and ethno-centrism over creative intercultural communications have become visible, encouraging the sense of helplessness at both individual and national level in the search for the way out from the global chaos recognized and publicly announced by the world crises at the end of 2008.

Key words: postmodernism, social context, aim of education.

Академик Младен Вилотијевић
Српска академија образовања
Београд
Проф. др Нада Вилотијевић
Учитељски факултет, Београд

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014. годину
УДК: 37.035
стр. 125-130

РАЗВИЈАЊЕ СОЦИЈАЛНИХ ПОТРЕБА И ВРЕДНОСТИ КАО ЦИЉ ВАСПИТАЊА

***Резиме:** Васпитање је целисходна друштвена активност која се одвија у складу постављеног циља као идеалне слике жељене будућности. Циљ се увек односи на вредности које се желе васпитањем достићи и интернализovati у личност појединца. Васпитањем се желе остварити позитивне промене у личности појединца. Нема васпитања као организоване људске делатности без јасно постављеног циља. Циљем се усмерава укупна васпитна активност појединца. Васпитање без циља би наликовало броду на олујном мору без кормилара. Циљ осветљава стазу васпитне праксе. Циљ наликује удаљеној светлој тачки којој се свакодневном праксом приближавамо али је никада не достижемо. Циљ је идеал којем се тежи. Циљ се остварује његовом конкретизацијом на васпитне задатке као мањим организационим васпитним јединицама рада које су дефинисане у времену трајања и педагошкој технологији обављања. Њихова реализација је конкретизована и мерљива. Циљеви и задаци се темеље и на људским потребама. Потребе су унутрашње силе које покрећу активност појединца. Човек не би ништа урадио да га на то не нагоне његове потребе. Потребе се вредностима задовољавају и даље развијају. Многи истраживачи (Обуховски и др) сматрају да се циљеви могу дефинисати као развијање људских потреба.*

***Кључне речи:** Социјалне потребе као циљеви васпитања; Циљеви и вредности; Конкретизација циља васпитања.*

1. Уводне напомене

Циљ је усмеравајућа снага сваког организованог и целисходног васпитања. Нема васпитања без његовог усмеравања. Васпитање се увек темељи на одређеним моралним нормама и вредностима која је човек генерацијски проверавао и уобличио у одређене научне законитости.

Потребе, вредности и циљеви су међусобно повезане и условљене категорије. Потребе се увек односе на вредности којима се оне задовољавају и даље развијају. Циљеви се односе на вредности које треба постићи активношћу појединца.

Циљевима се изражавају и одређене друштвене потребе као и личне потребе појединца које треба организованом активношћу развити, остварити. Поставља се питање шта су потребе. Потребе су унутрашњи покретачи човекове активности. Човек не би ништа урадио да га на то не нагоне његове потребе. Потребе и циљеви појединца се стално развијају и мењају. Достигнути ниво потреба је само основа за достизање потреба вишег реда остварености. Остварено је само део могућег. Развоју људских потреба нема краја. То је лепо изразио М. Горки истичући да што човек дуже живи све ће више имати да жели. Биће које највише жели то баш и јесте човек. Жеља има синонимно значење за потребу. Потребовати у основи значи желети.

2. Развијање потреба као циљ васпитања

Спољани утицаји неће дати жељене резултате ако се они не темеље на потребама појединца. Учење које полази од приморавања појединца путем дрила или приморавања путем контроле траје онолико колико траје и тај утицај. Кад тај утицај престане престаје и учење. У том је основна слабост нашег система образовања и васпитања. Кад код ученика није развијена унутрашња сила, унутрашња глад за знањем мало вреди сви други облици приморавања. Зато су многи педагози и психолози истицали важност развијања људских потреба, унутрашњих покретача који нагоне појединца да се баве одређеним активностима. Развијање потреба сматрали су основним циљем васпитања. (Обуховски, 1985)

И Абрахам Маслоу је, као и Карл Роџерс, сматрао да се пуни развој појединца може постићи ако се полази од његових потреба. И он је био против васпитања и учења заснованог на спољној принуди. У досадашњем педагошком раду ученицима је наметнут дрил и бескрајно понављање што убија радост рада и учења. Васпитање мора да се темељи на унутрашњим потребама ученика. Потребе је сврстао у две

категорије – основне или егзистенцијалне (храна, вода, биолошка репродукција, емоционална сигурност) и више (целовита личност, лепота, правда, честитост). Без реализованих ових других потреба појединац се не може остварити као личност. И Маслов, као и Роџерс, инсистира на самоактуелизацији која води самосталном расуђивању, стваралаштву и богатом унутрашњем свету. Своју хијерархијску лествицу потреба он је овако поставио: а) храна и вода, б) физичка и психичка сигурност, в) тежња за пријатељством и наклоњеношћу, г) самопоштовање и д) самоактуелизација (самоиспуњење). Успешно учење и васпитање појединца мора да полази од задовољавања органских егзистенцијалних потреба. Оне нису примарне (човек не живи да би јео и дисао) али су приоритетне. Оне се приоритетно морају задовољити да би се појединац бавио духовном надградњом и да би развијао примарне људске вредности које су основни смисао човековог постојања. Васпитање у основи јесте развијање људских потреба. Човек је, како је истицао М. Горки, богат по богатству његових потреба. Не само потребе око себе већ у потребама у себи. Потребе се изражавају путем интересовања. Интересовања су позитивна усмереност појединца према одговарајућим циљ-објектима као вредностима. Позоришна интересовања изражавају одређену врсту културних потреба појединца. Исто важи и за радно-техничке, културно-забавне, спортско-рекреативне и друге потребе. Развијање интересовања у основи значи развијање потреба као вредносних сила у појединцу.

Кад говоримо о циљевима васпитања онда у првом реду мислимо на њихову усмереност према одређеним вредностима путем којих се потребе задовољавају и даље развијају. Развијање и обогаћивање личности по структури и нивоу развијености потреба појединца је основни циљ васпитања. Потребно је повући разлику између учења и васпитања које је споља детерминисано и васпитања путем развијања унутрашњих потреба појединца. Придржавање појединих норми из морања је сасвим другог квалитета у односу на придржавање одређених норми из унутрашњег жељеног стања и вредносног става. Васпитавање људских потреба значи изазивање «глади» за одређеним вредностима. Једно је читање лектира што то наставник тражи а други је квалитет читања као стање глади појединца за читањем литературе.

Физиолошке потребе су поремећај био-физиолошке структуре у организму због чега појединац има осећај глади, жеђи. Храна и пиће су вредности којима се ове потребе задовољавају. Привремено се успоставља равнотежа до њеног поновног «поремећаја» односно појаве глади, жеђи и манифестовања других органских потреба.

Слично се догађа и код социјалних потреба. Ако је код појединца утемељена потреба за учењем, читањем, бављењем спортом, одласком у позориште, онда ће се ове потребе манифестовати као одређено недостајање, као поремећај социјалне равнотеже и појединац ће све учинити да се ове потребе задовоље. Бавиће се читалачким, позоришним и другим социјалним активностима којима се испољене потребе задовољавају. Потребе се утемељују и развијају путем бављења одређеним активностима. Честим одласком у позориште развиће се позоришне потребе. Читање се развија читањем. Појединац мора да потребу доживљава као одређену глад за нечим. Тешко је нешто називати потребом ако је појединац као такву не доживљава. Циљ васпитања као усмереност појединца према неким идеалима и вредностима се остварује васпитањем одговарајућих социјалних потреба. Друштво изражава одређене потребе које појединци треба васпитањем да прихвате, интернализују и доживљавају као своје личне потребе. Друштвене тежње, циљеве и потребе појединци васпитањем треба да прихвате као своје. Тек тада одређене друштвене потребе постају и личне потребе појединца. Оне усмеравају активност појединца. Оне постају унутрашње силе, унутрашњи покретачи активности појединца. Ако је ученик утемељио потребу за учењем он ће учити и тада када га нико на то не приморава. Његов унутрашњи «гонич» ће покретати да обавља ту активност.

У процесу самоактуелизације врло је битна улога наставника који треба да осети које потребе ученик фаворизује и да настоји да код њега развије тежњу за самоиспуњењем, обогаћивањем, васпитањем и самоваспитањем. М. Вилотијевић (1999) истиче да је Маслов замерао образовним системима што као главни циљ постављају ефикасност која се испољава као "уграђивање највећег броја чињеница у највећи број деце уз минимум времена, трошка и напора". Школа је добра ако је у њој сваки ученик пронашао себе, осетио шта жели, увидео своје слабости и врлине, осетио се као аутономна личност.

Појединца треба ценити и помоћи му да развије своје потенцијале. Проблем је код хуманистичких теоретичара што они за високо постављене циљеве не нуде начине и средства за реализацију. Проблем циљева васпитања треба сагледавати у контексту развијања људских потреба и вредности. Циљеви као идеална слика жељене будућности остаће нереализовани ако се васпитањем не развију снажне потребе које ће бити унутрашња снага и унутрашњи покретачи раста и развоја свестране личности појединца. Основни циљ васпитања јесте развијање људских потенцијала и снажних потреба које ће стално генерирати развој личности појединца,

3. Закључак

Основни циљ васпитања јесте развијање и обогаћивање социјалних потреба појединца. Потребе су унутрашњи покретачи активности појединца. Човек не би ништа учинио да га на то не нагоне његове потребе. Једно је учење из принуде, морања, а друго је квалитет када га на учење нагоне његове унутрашње потребе. Кад осећа глад за учењем. Зато се богатство личности појединца изражава кроз богатство његових потреба и интересовања. Богат човек није онај ко има више предмета око себе већ духовних вредности у себи. Који је «гладан» сталног напредовања, учења, који осећа потребе да чини добра дела себи и другима. У данашњем времену када се подстиче глад за материјалним добрима, за великом зарадом, профитом прети опасност да човек у људском смислу осиромаша и да како то неки научници истичу, уђе у еру варварства са људским ликом. Зато је данас веома значјано поствљати нове васпитне циљеве које треба остваривати снажним развијањем људских потреба.

Литература

1. Абелъс Х.. *Интеракција, идентичност, презентација* (www.twirpx.com/file/238866), преузето 16. марта 2014.
2. Амонашвили Ш.А. (1984). *Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников*. Москва: Педагогика
3. Ананьев Б. Г. и Мясичев В. Н. (2001)., *Психология личности*, Москва
4. Андевски, М. и Ристић Д. (2010). *Плуралитет улога наставника – на који контекст обратити пажњу*, У зборнику Годишњак 2010. Бооград: Српска академија образовања
5. Андевски, М. (2008) *Уметност комуницирања*, Нови Сад, СЕКОМ-books.
6. Андреева Г.М., Богомолова Н. Н., Петровская Л.А. (2002). *Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов.* – Москва: Аспект Пресс, 2002.
7. Андреев, А.А. *Введение в дистанционное обучение* //Евразийская ассоциация дистанционного образования. Материалы IV Международной конференции по дистанционному образованию.

8. Андриенко, Е.В. (2000). *Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / Под ред. В.А.Сластенина. – Моква: Издательский центр «Академия»
9. Басова, Н.В. (2006). *Педагогика и практическая психология*. - Ростов н/Д: «Феникс»
10. Березин, Ф. Б. (1988). *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. -Л.: Изд-во ЛГУ
11. Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание*. /Пер. с англ. – Москва: Прогресс
12. Божович, Л. И. (1997). *Проблемы формирования личности*/ Под ред. Д.И.Фельдштейна. 2-ое изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК»
13. Виготски, Л. С. (1977). *Мишљње и говор*. Београд: Нолит.
14. Виготски, Л. С. (1996). *Проблеми опште психологије (Сабр. дела 2)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
15. Вилотијевић, Г. (2010). *Емоционалне компетенције наставника*. У Годишњаку (2910) Српске академије образовања, Београд.

КОМПЕНТЕНЦИЈЕ И ПЕРФОРМАНСЕ ЗА УЧЕЊЕ

***Резиме:** У убрзаном техничко-технолошком развоју и великим друштвеним трансформацијама и у таквим социјалним превирањима настаје нови тип друштва. То захтева и нови тип школе и у њој учење за нове компетенције и перформансе, најпре наставника, потом и ученика како би по завршеку школе успешно остваривали своје професионалне, породичне и друштвене функције. Од наставника се очекује да превазилазе застареле наставне садржаје, дотрајалу образовну технологију и прихватају иновирани циљеве учења и обновљиве наставне планове и програме, уџбенике и друге садржаје за функционално образовање. Ученике је нужно оспособљавати да боље спознавају сами себе и преузимају већу одговорност за успех у учењу и понашању. Такве промена траже велики заокрет у организацији школе, па је за очекивати отпоре, јер школе и окружења око њих теже да задрже status quo као природно стање, чак и по цену властитог губитка. Све је ово утолико теже што се школство, први пут у својој петмиленијској историји налази пред захтевом да ученике припрема за живот и рад десетину година унапред, чије садржаје и облике још не познаје.*

***Кључне речи:** нови тип друштва, нови тип школе, нови типови ученика и наставника, нове компетенције, вредности, перформансе и проактивности.*

Увод

*Ко не зна куда иде право је чудо ако
икада стигне тамо где би желео.
Марк Твен*

1) ⁵³ biljananj@neobee.net biba57@neobee.net

Зашто нови циљеви?

Рађа се и у Србији нови тип друштва који захтева и нови тип школа и у њима компетентне наставнике а у породицама брижне родитеље да би у синергијским односима оспособљавали ученике за нов начин рада, живљења и стварања и у њих усађивали одговарајуће компетенције адекватне свим тим променама. Пред њима је обавеза да се ослобађају идеолошких баријера, бирократских стега националних ускогрудности (не и националног достојанства), традиционалних оптерећења, одбацујући слабости прошлости а прихватајући увођење у живот и рад нових технологија, нових друштвених односа као и нових садржаја, облика и начина живљења и стварања. Таква модернизација намеће и нову филозофију и методологију образовања, којом, нажалост, још увек не владамо. У тим и таквим превирањима, неизвесностима и мењањима евидентан је и судар двеју школа: традиционалне, која се опире и не жели да оде и нове (проактивне), која се тешко пробија, али не одустаје, устрајава и крчи пут ка новом типу школе. У таквим превирањима пред школом, наставницима и родитељима јесте и примаран задатак: оспособљавање ученика за живот и рад у новом типу друштва.

Циљеви на реформа

Први корак у модернизацији школства јесте у избору, дефинисању, предлагању, и усвајању циљева школовања јасно сročених и као таквих понуђених јавности на критичко разматрање. Ако се расправа ваљано проведе, критички опсервирају предлози са добрим сугестијама, то би омогућило да се логичком синтезом досегну реално оствариви циљеви. Ни један пут за њих као такве не би био недостижан. То би умногоме одредили ново устројство ефикаснијих школа. Ако се то не постигне, десиће се оно што је протеклих, више од пола века, потресало, гушило и урушавало наше школе. Све раније реформе, а било их је неколико, због лоше одабраних циљева нису успеле. Доживеле су *restitutio in integrum*. Након лутања и промашаја и великих штета вратиле су се у предреформско стање. Дакле, много корака уназад у односу на реформе школства последњих двадесетак година који се остварују у већини европских земаља.

UNESKO и Европска унија о циљевима

Крајем прошлог века са чувеним UNESCO-вим порукама *Образовање за XXI век* године 1996. учињен је прави заокрет у садржајима и стратегије истраживања, утврђивању и усвајању циљева образовања, прецизније циљеве школовања. У средишту постају ученик и студент и зато UNESCO и преферира следеће:

- свима, и то без изузетка, омогућити да изразе свој таленат и стваралачки потенцијал;
- оријентисати образовање најпре да човек спозна самога себе, да схвата другог и околину која га окружује;
- нужен је прелаз ка когнитивном друштву у којем ће машта ићи испред разних технолошких достигнућа.

У том контексту и Жак Делор, прихватајући UNESCO-ву филозофију, лансира четири стуба школовања:

- научити стицати знања;
- научити радити;
- научити живети;
- научити живети заједно.

Европски савет 2000-те године иде даље и у Лисабону циљеве претаче у кључне компетенције којима ученик треба да овлада. У Бриселу 2002. године операционализује кључне компетенције и смешта их у документ под називом *Образовање и обука до 2010. године* са намером да се инкорпорира у наставне планове и програме, уџбенике и коначно у лекције.

То су, фактички, циљеви за формирање профила човека, за његово активно укључивање у нови тип друштва у настајању. Такви циљеви, кључне компетенције представљају трансферзални мулти-функционални пакет знања, вештина и ставова неопходних за лична остварења, развој и инклузију.

Ради илустрације ево и неколико кључних компетенција:

- *дигитална писменост* која подразумева висок ниво управљања информацијама и добро развијене вештине комуникације, што захтева и вештину коришћења мултимедијалне технологије и учествовање у умрежавању преко интернета. Дигитална писменост захтева рад с текстом, табелама, базом података, комуникације преко електронских медија;
- *интерперсоналне и грађанске компетенције* обухватају све облике понашања којима појединац мора овладати индивидуално и у групном опхођењу једнако и у породичном и у јавном комуницирању, превазилажењем стереотипа развијајући

коректне и ненаметљиве интерперсоналне и интраперсоналне односе;

- *предузетништво* захтева да појединац сам покреће неку промену или способност да се прилагоди иновацијама. Ту се јавља и одговорност за поступке било негативне или позитивне, развијајући диспозиције да се покаже иницијатива, идентификује област у којој се може показати предузетништво, било у кући или у бизнису.

Значајна је и *културолошка експресија* – тј. спремност да се кроз различите облике културолошке експресије и уметничко само-изражавање, посебно развија јак осећај идентитета.

Да би се тај идеал остварио нужно је препознати шта је човек данас, шта се очекује да постане већ сутра, које нове перформансе нужно је у њега уградити да у новом типу друштва не буде изгубљен већ у њему да умешно егзистира, и више од тога, да буде успешан и сретан. То је средишњи задатак у формирању иновираних циљева, који се разликују од досадашњих.

Менталитет под луном нових циљева

Да би се наш човек успешно припремао не само за усвајање већ и примену функционалних знања, за радозналост, креативност за смелије предузетништво и ризик. То захтева обављање послова *ex profeso*, са профињеним комуникацијама, углађеним понашањима, уз толеранцију и коегзистенцију, свакако и у тимском раду. Пред индивидуом, хтео то или не, јесте и задатак да мења многе навике и усваја нове. Ово су не само егзистенцијалне потребе које истовремено захтевају и васпитање и преваспитање, образовање и реобразовање, ради критичког прихватања, рационалног и стваралачког примењивања, али и оплемењивања постојећих новина те креирања нових материјалних и духовних творевина. Дакле, у фокусу су успони и падови лични и национални првенствено на домаћој, али и међународној сцени, јер су били, сада су а футуролошки гледајући још ће више бити пресудни квалитети човека. Све ово значи да је у средишту образовања, конкретно школовање, устројство новог типа човека, одстрањивање штетног у његовом карактеру као и у менталитету целог народа, а прихватајући све оно што човековог живот чини богатијим, сретнијим и лепшим. Свесни смо да је у тим преображајима теже савладати саме себе, него најљућег непријатеља. Али смо уверени и у вековима потврђивану и необориву Овидијеву поруку: *Ivia virtitus nulla est via!*, Ниједан пут није непроходан за врлину!

Нов тип човека у новом типу друштва

Овим, дакако, још увек није речено какав се тип човека очекује за рад и живот у новом типу друштва. То захтева и нов тип школе и у њој нови конструкт наставника и ученика те велике промене родитеља. Сви тај зов разумеју, али проблем настаје из противуречности између прагматизма и интелектуализма уместо њихове узајамно-функционалне спреге што је у природи успешног образовања које има *raison d'être* само у напоредном стицању знања и његовој примени. У противном имамо „образовање ради образовања” какво је стање у већини наших школа последње две деценије.

Зато је школско учење нужно усмерити на доследно остваривање следећих циљева:

- усвајању и развијању адекватних знања;
- развијању способности употребе знања из једног подручја у другом;
- оспособљавању ученика да стеченим знањима савладавају непредвиђене проблеме, посебно у властитој околини;
- подстицању креативности, стваралачког мишљења, просуђивања и јасноћу израза ученика.

Нису ово никакви нови, већ основни, чак примарни задаци школе, али, истина је у томе да се они врло ретко у целости остварују, претежно делимично, понегде лоше што је трајни хендикеп наше школе. То поврћују и OCDE/PISA тестови. Квалитет знања и његова примена у завршном разреду (VIII) обавезног образовања знатно је испод европског нивоа. Овај проблем је утолико тежи што је његово савлађивање први услов да се наша школа темељито мења како би била способна да и васпитава и образује своје ученике за нов начин мишљења, деловања, решавања проблема и то за нов квалитет живљења и стварања, за нов стил понашања и комуницирања. Овде није реч само о остварењу иновираних циљева у школском припремању ученика за нове професионалце, грађанске и породичне функције већ о веома дубоким трансформацијама друштва и грађана у том друштву које треба да прерасте у општељудско буђење, мењање, прихватање. Без таквог свенародног превирања и преображења није могућа школска реформа па сходно тој непремостивој препреки не може се очекивати ни модернизација садашњег школства. Уз сва та ограничења било би погрешно да уложимо све своје напоре у технологију ради решавања проблема будућности.

Универзалност циљева

Сваки грађанин, без обзира на његово имовинско стање, занимање, политичко или било које друго одређење, увек, мање или више животно или професионално суделује у техничко-технолошким, микроелектронским, информативно-комуникацијским, социјалним и другим активностима. То га одређује као универзално биће. Зато је у праву Никола Поткоњак када 1971. године упозорава на различите врсте вулгаризације појма *свестраност*. „Свестраност и индивидуалност нису међусобно супротни, нити се искључују. Напротив свестраност значи развијање код сваког човека онога што је његова најдубља индивидуалност, оног што чини његову људску суштину.”

Изједначавајући појам *свестраност* са појом „човек-свезналица”, у време експлозије науке и информација је погрешно. Извесно је да нико не може имати енциклопедијско знање, па је разумљиво да таква свестраност није могућа. Међутим, овде је појам свестраност симплификовано, чак буквално протумачено.

Свестраност је првенствено својствена личностима способним да разумевају и критички прихватају друштвене, производне, социјалне и друге процесе, да рационално и стваралачки примењују иновације, да поседују способност креирања нових материјалних и духовних продуката те да поседују флексибилност и адаптибилност и уопште слободу и гипкост духа и тела и да су и сами себе спремни да мењају и прилагођавају. Тежи се ка томе да образовање, као процес, буде више прилагођено појединцу, његовом личном развоју као грађанину, као човеку у породици и друштву, а онда тек појединцу као „раднику”.

„Уско грло” у расту продуктивности, супротно владајућем мишљењу, мање је у технолошким а више у социјалним иновијацијама. То захтева проширену спознају културе. Земља која тежи да ствара властите технологије, она пројектује укусе у стварању новог друштва, што је материјално изражавање културе Земље, као што ја наша, претежно увози страну технологију, што захтева њихову модификацију како би у њу сместила и нашу културу. Јер одбацивање стране технологије, било у виду оруђа и/или know-howa, је ирационалан однос као и њено „ропско прихватање”. Отуда потреба њене пажљиве имплементације у нашу културу. Важно је важно истаћи да у нас егзистира истовремено више технологија различите старости и ефикасности па је нужно образовати и за тај технолошки плурализам.

Депрофесионализација стручног и професионализација општег

Строго разграничење стручног и општег образовања ни у теорији ни у пракси није могуће. Јер све што више нове технологије улазе не само у производне процесе него и у свако људско стваралаштво, све се више опште и стручно образовање сједињују те долази до „професионализације општег, депрофесионализације стручног”. Техника улази у све облике и садржаје у домаћинства и свакодневни људски живот и рад. Постаје основна компонента опште културе. У том смислу у образовању технолошко мишљење доприноси формирању свести исто толико, ако не и више, од математике, учења страних језика, етике и логике. Технологија постаје, дакле, есенцијална димензија културе. Зато и Међународни савет научних организација (ISCU – *Scientific Research and Education*) већ 1994. године упозорава на превелику изолованост ученика и студената од научног и технолошког развоја. Наше школство у том смеру отишло је и даље. Претежно се остварује „образовање ради образовања”.

Вертикалне вредности циљева

Предстоји да се ревалоризују садашњи циљеви и сачувају они који представљају трајне вредности, те да се јасно према томе одреди каквог човека школа жели, може и треба да васпитава, што захтева уношење нових циљева и кључних компетенција у све наставне планове и програме и све школе.

У ствари, то је грађење нове вертикалне вредности, одређивање физфиономије и филозофије *школе будућности*, те успостављање човекових односа према свету у којем живи. „Тако се гради антрополошка димензија људске егзистенције у којој је садржана способност човека да превазилази историјске околности и ствара нову историјску перспективу”, тврди Загорка Голубовић (1973). Зато циљеве васпитања и образовања треба издићи на општи ниво – довести их до онога што је универзално у човековом животу и деловању. То нас никако не ослобађа да пренебрегавамо нове циљеве нити обавезује да слепо робујемо традиционалним циљевима. „Јер човек се”, упозорава даље Загорка Голубовић (1973), „изграђује као људско биће не само прихватајући систем друштвено пожељног понашања, већ и одбијајући онај који са његове тачке гледишта није пожељан”. То подразумева да се у њему збивају много сложенији процеси него што је пресађивање у његову личност друштвених стандарда понашања. Да би био у стању да врши избор између могућих алтернатива и да се опредељује, појединац мора изградити комплекснији систем схватања, у којем је разумевање

односа његовог „ја” и спољашњег света – што укључује и предмете и друге људе. Од примарног значаја за уређивање односа са тим светом. Човек мора да изгради концепцију о свом месту у свету у којем живи и о својој могућој улози; мора, дакле, да осмисли однос „ја” – „други”; али мора и да схвати своје унутрашње потенцијале и тежње – да осмисли своју егзистенцију”. Дакле, вредности настају као елемент културе, оне се афирмишу и у структури личности, али и у комбинацији једнога и другог. Тако се стварају критички односи према вредностима. Отуда се појављују и синтагме *позитивне вредности* и *негативне вредности*. Ова подела је проблематична, јер ограничава алтернативе између којих треба извршити избор, процењујући их међусобним упоређивањем. Али, када настане потреба да се нешто процени као „боље” или „горе”, тада се човек налази чешће у дилемама него у сигурном избору „алтернативе”.

Оно што је значајно уважавати управо сада јесте да се вредности не могу одређивати на основу тренутног стања у друштву. Према М. Животићу (1969), вредности треба сагледавати само као пројекције и идеале, или као могућности, а никако као позитивне норме. То посебно одговара природи васпитања и образовања као футуролошкој категорији.

Такав заокрет од школе првенствено очекују дубоке друштвене, технолошке и научне трансформације (свет се из темеља мења). Али, решење будућности, како с правом тврди Исак Адижес (1994), „није само у томе да имамо више технологија, нити да се одричемо сопственог корена, већ да прво научимо да будемо друштвена бића, те да се интегришемо на приближно свим нивоима друштва – у политици, етничким односима и као креативна створења”. То су круцијални захтеви које будућност поставља пред наше школство, које на жалост, још увек није ни завирило а камоли усвојило новију филозофију и методологију циљева васпитања и образовања, па према томе, ни њихово инкорпорирање у наставу.

Проактивна школа налази се пред још једним задатком: мењање и иновирање циљева образовања тако да све што је позитивно, трајно вредно, универзално и надаље задржава, а што је превазиђено одстрањује, те ново и вредно, проверено, уноси у корпус циљева. И код селекције и код иновирања нужно је бити осетљив, толико да се не одстрани оно што је вредно а унесу неки „новуми” који не могу функционисати или су више штетни него корисни.

У појмовима вредности има и неколико стандардних, универзалних циљева школовања што је подсетник и више од тога, јер асоцирају на карактере личности потребне за сва времена, све напредне друштвене системе. У том смислу нужно је трајно развијати:

- каријеру,

- управљање собом,
- радозналост,
- иницијативност,
- флексибилност,
- толерантност,
- хуманост,
- одговорност,
- храброст и смелост,
- истинољубивост,
- осећај праведности,
- слободоумље,
- критичност,
- завичајност,
- националну припадност,
- родољубље,
- интернационализам,
- љубав уместо мржње,
- еколошки опрез,
- итд.

Развојни карактер циљева

Развој, како свакодневно видимо, јесте динамизација друштва у тоталитету што одређује и динамизација човека у његовом бићу. Такви процеси захтевају напуштање раније утврђених концепција, структура и организације школа и понашања у њима што изазива сукобе, контраверзе и напетости. У томе се очекује од школства да препозна рационалну визију развоја и да прихвата иновације као главни динамички фактор и ученике и студенте оспособљава за усвајање функционалних знања, за радозналост, креативност и смелије продоре, ако је потребно и ризика у раду и стваралаштву. Јер, креативне способности одумиру, ако њихов носилац није млада генерација. Све ово показује да је пред нама нови тип школе, али нови конструкти и ученика и наставника.

Нови тип школе која и води и припрема децу, омладину и одрасле сада за сада, али претежно за сусрете, живљење и стварање у надолazeћем друштву можемо назвати и проактивна школа. Префикс про сливен са речју активна постаје атрибут проактивна, значи оријентисана за будућност. То не значи да таква школа одбацује све оно што је традиционално и добро јер са новим циљевима чини нераскидиво јединство. То су, на пример, циљеви чији је задатак и до сада био да развијају људске ресурсе у примени интерних знања.

Људски ресурси у средишту

Структурална прилагођавања и мутације у економикама западних земаља избациле су у први план *људске ресурсе* као нове и најважније конкурентске факторе производње. Синтагма *људски ресурси, и/или људски капитал* данас се објашњава као највеће богатство једне земље, њених компетенција и конкуренција на међународном тржишту, не више само роба и услуга, већ првенствено памети, знања, умења и способности:

- што је у било којем производу уграђено више знања и људских способности, а мање природних и финансијских ресурса, то је он конкурентнији на светском тржишту;
- креативни људски потенцијал једини је развојни ресурс без ограничења – кора великог мозга (*cortex cereby*);
- жели ли се постићи критична маса знања, умења и способности било у породици, било у фирми, општини, регији или држави, онда се људски ресурси не могу политички или фамилијарно пондерирати (како се то у нас чини) већ на тржишту радне снаге (ко зна боље – широко му поље). То је услов инструментализације генералног принципа опште компетитивности – то је за сваку земљу императив хватања развојног ритма, за фирме услов опстанка, за породице шанса продора у свет бизниса и престижа.

Примењивати интензивна знања

Из кризе свако предузеће или установа може изаћи само ако своје пословање заснива на *интензивним знањима*. Главне препреке за економски развој и високу запосленост јесте у недовољној оспособљености људи на микро и на макро плану да примењују знање. OECD зато упозорава „да је људско знање заменило машине и фабрике, да је главни покретач повећања продуктивности, а када потребно знање недостаје, онда трпи производња без обзира колика су финансијска средства и хардвери обезбеђени”.

Занимљиво је да је већ „далеке” 1985. године компанија *IMB* обелоданила факторе који су у тој години учествовали у расту продуктивности:

рад 14%, капитал 27%, ново знање 59%.

рад + ново знање = 73%

материјал + финансије = 27% (и они су продукт људи)

Садашње неповољно стање привреде (велики губици) није последица *продаје* знања већ *продаје* застареле технологије за разлику

од конкурентских фирми које продаје људску интелигенцију, домишљатост, машту. Дакле, ново знање, поред тога, има вишеструке вредности:

- Даје висококонкурентске производе,
- Ако се продаје остаје у целости као залиха,
- С употребом се не троши, с делањем се не смањује.

Проактивни циљеви школовања

Главни проблем је у томе што је постојеће школовање претежно за садашњост а мање за будућност. Деца, која први пут данас седају у школске клупе, из њих ће са дипломом стручњака најраније изаћи тек за једанаест, дванаест, четрнаест, шеснаест и више година. Какав ће рад, производи, живот и понашање људи тада изгледати? Према томе, први пут у својој дугој историји школа се налази пред задатком да припрема ученике за живот и рад чије облике и садржаје не познаје. Каква филозофија, методологија, програмска и организациона структура школовања треба тада да буде прихваћена и примењивана која би највише одговарала будућности?

Одговор веома, тежак, сложен, неизvestан, јер још увек нема визије нити концепцију такве школе. Контуре јој се једва назиру. У релевантним и рецентним домаћим и страним истраживањима и на научним скуповима, претежно су теме *школа будућности* или *школа за будућност*. Истакнути су индикатори и из њих проистекли закључци да школа, какву имамо сада, не одговара, али мало је предлога какву школу можемо очекивати и како је пројектовати.

У тој и таквој неизвесности, конфузији и недоречености усуђујем се да предложим један нов назив: *проактивна школа*. Тип школе која делује унапред. Припрема и води децу, омладину и одрасле једнако *сада за сада* али претежно за сусрете, живљење и стварање у *надолазећем друштву*. Префикс *про* сливен са речју *активност* постаје атрибут *проактивност*. Уз именицу *школа* (проактивна школа) значи школу оријентисану за будућност. Три циља су такве школе: а) учити децу, омладину и одрасле разумевању највреднијег што су цивилизације стварале у прошлости, б) учити живети и радити сада за сада; в) учити за будуће живљење и стварање. Таква школа је остварива ако у њој имамо *проактивног наставника*, *проактивног ученика* и на тој линији *активног родитеља*.

Конструкт проактивног наставника

Ретке су професије које свој „производ” припремају за „тржиште” десет и више година унапред као што наставници у дугом

времену оспособљавају своје ученике за прву професију. Проактиван наставник у тим процесима има два задатка:

- прво, оспособавање ученика за антиципирање интереса и аспирација до успеха с тим да унапред предвиђају, отклањају и заобилазе препреке које им на том путу стоје не само за сутра већ за нешто дужи рок;
- друго, да са ученицима расправљају о програму њиховог школовања до првог занимања и предвиђају и шта их чека када ступе на посао.

Од наставника се, дакле, очекују визионарске способности али и *опрезност* да његове пројекције не нуде нешто што ће га већ сутра демантовати. Сагледавајући будућност не значи употребу маште без стварне подлоге било да се идеализује будућност и глорификује или јој се проричу црни дани те дестимулишу ученике.

Без обзира на сву сложеност и осетљивост прогнозирања, наставник својом педагошком спремношћу и способностима дужан је да „убаци” ученике у проактивност како би од најраније младости сагледавали и планирали своју будућност и живот и рад и у породици и у друштву. Мултидимензионалне су користи такве проактивности.

Проактиван наставник, по природи свога посла, нужно је и у постојећим школама да је визионар, јер припрема ученика за будућност, дакле проактивно. То га приморава да и код себе, као и код ученика, развија *сензоре културе* за уочавање и тражење најбољих путева до успеха, али и да перцепира и предвиђа могуће проблеме и препреке и предузима мере да до њих у процесу учења не долази.

Други захтев јесте да наставник ученике извлачи из пасивне или полупасивне позиције и уводи их у активно стање, побуђујући потребе за самоактивност, самоучење, самопотврђивање. То је истовремено одбацивање строгог, ауторитарног наставника који захтева да се деца ангажују у нервно исцрпљујућем учењу, и то најчешће у стерилној школи. Захтева се од наставника да буду „оријентисани према детету”. Али, како је учење озбиљан напор мало остаје простора за сентименталност”. Јер, школовање је нешто што је детету наметнуто и представља покушај да га се промени. Ту треба да додамо и чињеницу да нико ни за кога ништа не може научити, да се знање, умење и вештине стичу великим напором, првенствено напором властите свести. Управо зато проактивна настава и проактивна школа су решење.

Питање да ли наставник може на све то да одговори? Макнамара упозорава да су реформатори образовања, политичари, психолози, академици и многи истраживачи, посебно администратори, узели образовање из руку практичара. „Наставници не само да „издржавају” огромну радну снагу експерата него се тиме њихов сопствени

ауторитет, искуство и статус доводе у питање и девалвирају. Њихове расправе, нарочито унутар текуће образовне политике еродирају наставников ауторитет и компетентност”. Џорџ Штајнер (George Steiner) је изразито забринут због доминације секундарног и паразитског у култури, посебно у школству. Он је утврдио да школство постаје предмет којекакве критике и анализе које постају саме себи циљ. Зато је нужно, објективним и рационалним критикама, подизати наставнички ауторитет како би био равноправно ангажован и у расправама и у доношењу одлука о школовању.

Конструкт проактивног ученика

У сваком ученику је клица проактивности. Њено клијање и раст овисе о томе да ли у ученику будимо и стимулирамо њен узгој учећи га да *данас мисли за сутра* (проактивно) уместо да *сутра мисли за данас* (реактивно). То значи да га од најмлађих дана учимо да предвиђа, планира и остварује своје жеље не чекајући да му се догоде несавладиве препреке већ да их предвиђа и стрпљиво и пажљиво отклања, да учење лекције не одгађа за сутра када пред наставником треба да одговара. Закаснио је, неће успети.

Од најмлађих дана ученика ваља учити и предузетништву, способностима идентификације области у којима своје аспирације може остварити те да га учимо прилагођавати иновацијама. То су све нови али оствариви задаци и школе и породице које их поступно и на адекватан начин усађују у ученика и тада побуђују и изазивају његов интерес. Он постаје активан. Ако је ученик пасиван и не предвиђа будућност, у живот улази стихијно и у њему је губитник.

Проактиван ученик, дакле, не дозвољава да касни у праћењу и савладавању лекција, да га проблеми савладају и да изгуби контролу над сопственим понашањем. Проактиван ученик не чека да га неприлике савладају већ их предупредује, пажљиво изграђујући свој унутрашњи компас. Правовремено антиципира пут до успеха као и могуће препреке и отпоре који стоје на том путу. Труди се да их отклони, ако је потребно и заобилази. Супротно томе, пасивни ученик не предвиђа нити осмишљава пут до успеха. Зато са више напора и спорије долази до позитивних резултата или пред и под тешкоћама осећа се беспомоћан, запада у депресивност и апатичност те одустаје. Проактиван ученик и у таквим неприликама не одустаје, проналази друге, боље путеве, како би доспео до позитивних резултата. Неуспех претвара у успех. Наступило је, дакле, време које захтева и од ученика и од старијих да стално делују проактивно. То су потпуно нови захтеви у формирању ученика. Очекује се да о свакој

активности, пре њеног почетка размишља, да је планира и проактивно делује. Тако развија функције потребне човеку једнако и данас и сутра.

* * *

Тешкоће у пројектовању проактивних циљева школе не могу се решавати у подручју постојеће педагошке футурологије која је још увек у настајању. Уз то трајне су противуречности између експлицитног (познатог) и имплицитног (непознатог). То је могуће на основу двеју парадигми: прва, на математичким моделима, полазећи од досадашњег развоја, што је, у ствари, поступак екстраполације у одређивању могућности будућих циљева школе; друга, на интуитивном пројектовању будућих школа. То је начин када се роје и делују многе идеје, које се истовремено слажу, допуњују или одбацују. У морфолошкој анализи усклађују се са циљевима, док не досегну оптималну хармонију и тада се претачу у концепцију и модел школе будућности. Овде се појављује и потреба за прекорачењем информација. То начело настаје из чињенице о инезвесности будућности. дилема се решава тако да се прекораче информације којима се располаже.

Литература

- Адижес Исак: *Дијалектика стилова управљања*, Прометеј, Нови Сад 1994.
Голубовић Загорка, *Човек и његов свет*, Просвета, Београд 1973.
Ђорђевић Јован: *Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању*, Педагогија, Учитељски факултет, Београд, 1994.
Еуропен Комисија: *Education and training 2010*.
Животић Миладин: *Човек и вредности*, Просвета, Београд, 1987.
OECD/PISA: *Programme for International Student Assessment* (истраживања 2003-2013).
OECD/CERI: *Пројект Технолошке промене и развој људских ресурса – терцијарни сектор*, Педагошки факултет Осијек, 1991.
Поткоњак, Никола: *Циљеви васпитања*, Педагогија бр. 1, Београд, 1971.
Ратковић Милан: *Проактивна школа*, Српска академија образовања Београд, МИД, Нови Сад, 2012.
UNESCO: *International Standard Classification of Education – ISCED – 1997*, Париз 1997.

Проф. др Бранко Јовановић⁵⁴⁵⁵
Универзитет у Приштини
Филозофски факултет
Косовска Митровица

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 37.017
стр. 145-160

СХВАТАЊА САВРЕМЕНИХ РУСКИХ ПЕДАГОГА О ЦИЉУ И ЗАДАЦИМА ВАСПИТАЊА⁵⁶

Резиме: У раду се представљају и анализирају схватања савремених руских педагога о циљу и задацима васпитања. Аутор настоји да утврди: основна филозофска, психолошка, педагошка и социолошка полазишта у одређивању општег циља и задатака васпитања; у којој мери су у циљевима и задацима васпитања садржане традиционалне, хуманистичке, универзалне и националне вредности и позицију циља и задатака у односу на друге важне аспекте концепције васпитања, као што су педагошки принципи, садржаји васпитања и технологија остваривања васпитног рада

Кључне речи: циљ васпитања, задаци васпитања, садржаји васпитања, развој, вредности

На савремене концепције васпитања у Русији делује низ фактора и услова у којима се ова земља нашла крајем 20. века: распад СССР; успостављање новог друштвено-политичког и економског система заснованог на принципима демократије, тржишних односа и система слободног привређивања, поштовања људских права и слобода, толеранције и хуманизма; одрицања од комунистичке идеолошке оријентације; тежња за економским, научним, културним и свеукупним

⁵⁴ jovanovicffkm@gmail.com

⁵⁵ ivanavi@ptt.rs

⁵⁶ Рад је настао у оквиру пројекта *Косово и Метохија између националног идентитета и европских интеграција*, бр. 4703, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Србије (2010–2015).

националним развојем и новом позиционирању земље на светској мапи великих нација.

Највећи број савремених руских педагога у својим концепцијама васпитања полази од: социјално-економских и културних услова у којима се земља налази и циљева којима тежи; отаџбинског васпитно-образовног и културног наслеђа и педагошке традиције; искустава иностраних васпитно-образовних система и педагошких теорија; парадигми хуманистичке педагогије и настојања да се превазиђу слабости совјетског система васпитања и образовања, посебно њихове идеолошке обојености, ауторитарни стил васпитања, запостављање васпитаника као субјекта и превелике усмерености на социјалне димензије развоја личности.

Садржаји васпитања, који су у основи детерминисани циљевима и задацима васпитања, схватају се као свеукупност знања, норми понашања, вредности, идеја и идеала, елемената материјалне и духовне културе друштва који подлежу усвајању, претварању у индивидуални унутрашњи свет личности. Крајем 20. и почетком 21. века велики број руских аутора разматрају садржаје васпитања као елементе који представљају основну (базичну) културу личности. Базична култура личности представља основ за одређивање и описивање садржаја васпитања. Садржаји васпитања укључују „свеукупност културе“, а посебно културу животног, образовног и професионалног самоопредељења, као и правну, економску, интелектуалну, радну, моралну, уметничку, комуникацијску и културу породичних односа (Крившенко, 2005, с. 103–104).

У концепцијама васпитања савремених руских педагога све су уочљивија настојања да се циљеви васпитања базирају на вредностима које имају универзални значај, које су општеприхваћене у друштву, као и специфичним руским националним, културним и духовним вредностима. Вредности се схватају као апстрактне идеје и идеали који представљају узоре и стремљења за било које друштво, целокупно човечанство и сваког човека посебно. Филозофи, социолози, педагози, психолози и други профили научника у својим концепцијама покушавају да разреше проблем избора и склада између општечовечанских, националних и либералних вредности савременог света као што су хуманизам, права човека, демократија, слободно тржиште, индивидуалне слободе, национални идентитет, интеркултуралност и др.

Реални циљеви васпитања имају своју специфичност у зависности од одређене епохе, од конкретног друштвеног система и институција које реализују васпитну делатност. На пример, у старој руској школи један од циљева васпитања био је формирање

религиозности, послушности и кроткости. Савремена епоха циљ васпитања види у формирању личности која високо цени идеале слободе, хуманизам, демократију, правичност и има научни поглед на окружујући свет. Остварење овако одређеног циља захтева другачије, нове приступе васпитном раду. Циљ васпитања одражава идеалан модел личности на који је усмерен васпитни процес. Дати идеал – модел личности највише одређују потребе друштва, научно-технолошки развој, државна политика и схватања педагога – истраживача.

Многобројне педагошке теорије које заговарају свој модел личности настале су у зависности од тумачења циља васпитања, њиховог садржаја, као и методике реализације тих циљева.

Циљ васпитања у суштини представља пројектовање резултата у припреми младих покољења за живот, у њиховом личносном развоју и формирању који треба да се постигну у процесу васпитног рада. Познавање циља васпитања има непосредан утицај на разраду педагошке теорије и праксе васпитног рада. Васпитач је дужан да зна да пројектује личност васпитаника, да зна каква личност треба да буде, односно да зна особине које код ње треба развијати и формирати (Рапацевич, 2005, с. 658). Друштво се непрестано развија и усавршава што подразумева и високе захтеве у припреми, развоју, односно васпитању младих. Нови задаци васпитања детерминисани су снажним развојем друштва у свим његовим сегментима (науци, техници, производњи, технологији, информационим технологијама и др.).

В. С. Селиванов (2000) констатује да се при одређивању циља васпитања све већа пажња обраћа на систем вредности прихваћених у друштву. При томе се поставља питање које су то праве, односно кључне вредности, у чему је њихов смисао и садржај. О томе постоје различита филозофска, научна и религијска гледишта. Аутор објашњава смисао повезаности вредности и људских потреба, позивајући се на Масловљево схватање хијерархије људских потреба: физиолошке (глад, жеђ, полни нагон) и виших потреба (самоактуелизација). Између ових потреба налазе се потребе за сигурношћу, љубављу, уважавањем, сазнајне (знати, схватити, истраживати, умети) и естетске потребе. У систему човекових потреба су вредности човековог живота: храна, вода, осећање заштићености, сигурност, знања, вештине, уважавање других људи, достизање хармоније и развој сопствене личности. У процесу васпитања потребно је подстицање (побуђивање, оснаживање) тежњи и активности ка задовољењу не само органских, него и духовних потреба као и човекових потреба за самоактуелизацијом. Задовољење ових потреба односи се на човека појединца и његово лично благостање.

Поставља се питање како ове потребе ускладити у односима појединца према другим људима и заједницама у којима живе, раде и остварују своје психосоцијалне потребе и разноврсне активности (Селиванов, 2000, с. 54–78).

В. С. Селиванов се залаже за повезивање вредности, идеала и циљева васпитања. Циљевима васпитања ваља дати специфичан руски садржај, нарочито када је реч о схватањима као што су: социјална одговорност, љубав, хармонија и реализација сопствених (индивидуалних) циљева. Он наглашава неопходност истовременог остваривања општег циља и идеала васпитања и индивидуалних циљева сваког васпитаника, као и потребу постизања хармоније између општег циља васпитања и индивидуалних циљева васпитаника. Циљеви васпитања нису статични, већ променљиви. Систем васпитних циљева има хијерархијску структуру:

- општи циљ васпитања,
- циљеви васпитања на одређеном узрасту,
- циљеви васпитања појединих облика васпитног рада,
- циљеви васпитања појединих наставних предмета и томе слично.

Селиванов одређује циљ васпитања као свестрани и хармонијски развој личности. На тај начин одређен циљ представља основу и претпоставку за остварење других циљева васпитања. Овај аутор сматра да се условно могу издвојити пет интегративних својстава личности на којима треба даље утврђивати садржај васпитања. То су: активност, осећајност, скромност, образованост и благородство. Ово одређење интегративних својстава личности која улазе у садржај васпитања инспирисано је и Коменсковим схватањем кардиналних вредности које код деце треба развијати: мудрост, умереност, одважност и правичност (Селиванов, 2000, с. 76). Занимљиво је и схватање овог аутора о томе да религија, односно религијско васпитање, не смета развијању научног погледа на свет и да у значајној мери може помоћи изграђивању високих моралних вредности.

Н. Д. Никандров је сачинио веома студиозну анализу вредности као основу за одређивање циљева васпитања. Промена система вредности који се догађа у Русији има снажног утицаја на све сфере друштва и његових чланова, па тако и на промене циља и задатака васпитања. Циљ социјализације и васпитања је усмерен на приоритет руских вредности и уважавање вредности других култура; остваривање складности личних интереса са интересима друштва, државе и других људи; развијање способности да се правилно изабере животни циљеви,

избегавајући крајности индивидуализма и колективизма; развој толеранције према другим људима и њиховим вредностима. Аутор наглашава да су идеална друштвена уређења суштински само апстрактни модели и да реална оријентација човека треба да буде непрекидно и поступно развијање у оквирима друштвеног света, правде, једнакости и могућности диференциране расподеле богатства у складу са уложеним радом, његовим квалитетом и количином и квалификацијом радника; оријентација на схватање и остваривање идеје сигурног развоја различитих форми својине; развијање схватања о демократији као реалној народној власти, али и њеним ограничењима; способности на брзо адаптирање на измењене услове живота и спремност да се активно утиче на услове за досезање друштвеног прогреса и личног успеха; развијање лојалности, одговорности, уважавања закона и спремности да се легитимним средствима усавршава систем власти (Никандров, 2000, с. 266).

Лихачев је детаљно и свеобухватно разрадио теорију васпитних вредности у књизи *Увод у теорију и историју васпитних вредности*. Посебну пажњу посветио је објашњењу значаја и смисла интегративних вредности као што су: воља за живот; љубав према природи; јединство човека са светом и сазнање духовне величине човека (Лихачев, 1997). В. А. Сластенин о циљевима васпитања расправља у оквиру садржаја о *Циљевима и задацима хуманистичког васпитања и Личност у концепцији хуманистичког васпитања* (Сластенин, 2003, с. 12–21). Хуманизам се одређује као друштвено-вредносни комплекс идеја и захтева стварања услова (политичких, економских, психолошких и педагошких) за слободан развој суштинских снага човека и стваралачке реализације животних циљева и тежњи. Хуманистичко васпитање има за циљ хармонични развој личности и претпоставља хумани карактер односа између учесника у педагошком процесу. Овако одређен циљ васпитања постављен је у светској теорији и пракси хуманистичког васпитања. Специфично одређење општег циља хуманистичког васпитања исказује се у наглашавању неопходности стварања услова за саморазвој и самореализацију личности у складу са собом и друштвом. Општи циљ хуманистичког васпитања подразумева остваривање следећих задатака:

- формирање филозофског погледа на свет, тј. оријентација личности у схватању смисла живота, свог места у свету; разумевање своје уникалности и вредности;
- пружање помоћи у изградњи личносних концепција развоја у подручјима развоја физичких и духовних способности, ствара-

лачких потенцијала и одговорности за животну делатност и стварање уопште;

- увођење младих у систем вредности културе које одражавају богатство општељудских и националних култура и изграђивања сопственог односа према њима;
- разоткривање смисла општељудских норми хуманистичког морала, њиховог дијапозона и садржаја (доброте, разумевања, милосрђа, саосећања и других) и култивисање интелигентности као значајног личносног параметра;
- развој интелектуално-моралне слободе личности, способности за адекватно оцењивање и самооцењивање, саморегулације понашања и делатности, и филозофске рефлексije;
- развијање традиције руске менталности, осећања патриотизма, јединства етичких и општечовечанских вредности, уважавање закона држава и грађанских права личности, тежње ка очувању и развоју престижа, славе и богатства домовине;
- промене односа према раду као друштвеној и личној потреби и фактору изградње материјалног и духовног богатства и потенцијала који омогућује личности развој снажних убеђења и усмерења о здравом начину живота, формирање схватања о животним плановима и постепеном остваривању личних и друштвених циљева у будућности (лична и друштвена перспектива).

Набројани задаци, уз одговарајуће садржаје васпитања, треба да допринесу формирању основне хумане културе личности, која за живот везује потребу да изграђује свет, друштво и себе (Сластенин, 2003, с. 15–16).

В. С. Кукушин (2002) систематично и детаљно разматра принципе, садржаје, методе, психологију и механизме остваривања задатака васпитања који произилазе из општег циља васпитања. Посебна пажња посвећена је објашњавању смисла васпитања на плану формирања грађанина као човека културе и моралности; естетском, еколошком, економском, моралном, патриотском и породичном васпитању, полном просвећивању, као и васпитању религијске и међунационалне толеранције.

Ослањајући се на концепцију васпитања Е. В. Бондаревске, Кукушин одређује следеће задатке васпитања:

- Интернализација универзалних општељудских вредности: осмишљавање јединства човековог рода и себе као његовог непоновљивог дела и аутентичног бића; очување свеукупног духовног богатства човечанства; дијалог између различитих култура и народа; уважавање човековог живота и сазнање његове неприкосновености; одговорност пред покољењима која долазе; слобода, братство, једнакост и човечност.
- Да млади овладају свим сферама животне делатности савременог човека и хуманизованим односима међу људима; уметничко и техничко стваралаштво; брига о здрављу и животу; очување и развој животне средине; општење са друговима и родитељима; заједничке екскурзије и путовања; учествовање у васпитању млађе браће и сестара; пружање помоћи и свакодневне пажње другима.
- Усвајање материјалних и духовних вредности општечовечанске и националне културе: уметничке, научне, техничке, моралне и њихово очување; неговање стваралаштва у различитим облицима делатности.
- Формирање компетенција грађанског понашања (учешће у грађанским активностима; исказивање грађанских осећања у ситуацијама ризика; супротстављање аморалним појавама; заштита људских права).
- Акумулација искустава доживљених у емоционално богатим ситуацијама хуманог понашања; исказивање бриге о другим особама, толеранција и уважавања других људи.
- Овладавање ситуацијама реалне одговорности: доношење одлука, слободан избор поступака, способности саморегулације понашања у свим сферама животне делатности.
- Самоваспитање и самооцењивање: рефлексивност у вези са оним што се догодило; самоанализа и самооцена; планирање понашања; овладавање способностима самоусавршавања и психопројекције (Кукушин, 2002, с. 40–42).

Према Кукушину, васпитање се може базирати на различитим вредностима:

- трансценденталним (приближавање васпитаника апсолутним вредностима – истини и Богу);
- социоцентричним (слобода, једнакост, братство, разумевање, стваралаштво, мир, хуманост) и

- антропоцентричним (самореализација, хедонизам, корист, искреност, аутономност, индивидуалност)

Разматрању циља васпитања посвећено је посебно поглавље у уџбенику *Педагогија* у редакцији П. И. Пидкасистија (1998, с. 62–83). Циљ васпитања се схвата као кључна категорија педагошке науке. Његово откривање, формулисање и разрада представља централну карику у изградњи педагошке концепције. Циљ васпитања има објективни и субјективни аспект. Објективни аспект циља васпитања изражава потребе, усмереност и циљеве одржања и развоја одговарајућег друштва, његових заједница и различитих облика делатности (економске, научне, културне, технолошке, техничке, политичке и др.). Субјективни аспект циља условљен је природом његовог сазнања од стране сваког појединог човека. И код исте формулације циља различити педагози, васпитачи и други субјекти у васпитању не подразумевају увек иста значења тог циља и његову разраду.

Постављање циља васпитања је сложен систем професионалног осмишљавања објективних социјално-психолошких и културних неопходности, тј. услова одговарајућег нивоа развоја личности савременог човека способног да живи у контексту савремене културе и успешно изграђује свој живот. Одређивање циља васпитања представља захтев максимално тачног формирања општег идеалног лика човека. То је, истовремено, и аналитичка оцена природе деловања, суштине развоја личности и природе индивидуалности као услова који омогућују прихватање циља васпитања. У процесу постављања циља васпитања садржан је и систем анализе конкретних услова у којима се налази конкретни васпитаник, као и анализа односа између садржаја и постављеног циља васпитања.

У овом уџбенику циљ васпитања се одређује као свестрани развој личности. Васпитање и образовање се схватају као остваривање процеса свестраног развоја човека током његовог целог живота који је усмерен на најпуније откривање и развијање способности у интелектуалним, емоционалним, моралним, духовним сферама и односима. Образовање се не сме ограничити само на усвајање знања, умења, навика и вредности и других елемената културе којој припада дете. Оно треба да допринесе и развоју самосталности стваралачке делатности васпитаника.

О циљу васпитања Т. М. Коджаспирова (2010) расправља у оквиру поглавља *Садржајне компоненте основне културе личности*. Аутор експлицитно не одређује циљ васпитања, већ се позива на схватања и истраживања која представљају идеални тип човека у

савремености и ближој будућности. Тај идеални тип човека се представља као човек кога одликују самосталност, предузимљивост, комуникативност, толерантност, способност да процењује и одлучује аутономно и у тиму, спремност и способност да учи ново на радном месту (самостално и уз помоћ других), да налази и прима информације, да ради у тиму итд. Сва набројана својства су универзална. У средишту универзалних својстава изграђују се кључне компетенције. Садржајне компоненте основне културе личности аутор по сродности групише на:

- функционалну писменост, која обухвата: вредносно-смислене компетенције, социјално-радне и компетенције личносног самоусавршавања;
- културу животног самоопредељења и смисаоност животних оријентација (поглед на свет, убеђења, личносни смисао);
- интелектуалну културу – умно васпитање;
- моралну културу личности;
- грађанску културу личности (грађанска култура и грађанство, грађанско васпитање, патриотизам, интернационализам, политичко васпитање, правно васпитање, култура међунационалног општења);
- културу рада и економску културу личности;
- еколошку културу личности;
- естетску културу личности;
- физичку културу и здрав начин живота;
- културу породичних односа и
- културу идентификације са полом – родом (Коджаспирова, 2010, с. 314–334).

У уџбенику *Опште основе педагогике* (2007) аутора В. В. Анасимова, О. Г. Грохолске и Н. Д. Никандарова наглашава се да је појам *васпитање* за руску културу и педагогику увек имао посебан смисао и значење и да је оно повезано са духовно-моралним формирањем и развојем човека које се постиже кроз образовање човека. Имајући ово у виду, садржај васпитања неопходно је обогатити вредностима духовне културе, погледа на свет и моралности. Садржајне компоненте васпитања обухватају подручја интелектуалног, етичког, физичког и здравственог, породичног и професионалног васпитања.

Поменути аутори сагласни су да се као водећа идеја у савременом васпитању проглашава доминантност личности васпитаника који је спреман да се укључи у систем друштвених односа и на

путу социјализације да свој пуни индивидуални допринос у развоју светске цивилизације.

Циљеви васпитања ближе се конкретизују у оквиру развијања одговарајућих компонената основне културе личности: формирање научног погледа на свет; политичка култура; економска култура; еколошка култура; правно васпитање; патриотизам и култура међунационалних односа; морална култура; радно васпитање; професионална оријентација; естетско васпитање и физичко васпитање (Анисимов и др., 2007, с. 250–290).

Л. П. Крившенко (2005) циљ васпитања објашњава и одређује у оквиру садржаја посвећених *Формирању личности у процесу васпитања* и *Проблемима садржаја васпитања*. Основни садржаји васпитања груписани су у оквиру следећих подручја васпитања: морално васпитање и поглед на свет; грађанско васпитање; радно васпитање и професионално опредељење; естетско васпитање и физичко васпитање. Крившенко расправља о различитим приступима у избору и структурирању садржаја васпитања, као што су: знања, вештине, навике, идеје, идеали, елементи материјалне и духовне културе који подлежу интернализацији и претварању у унутрашњи свет личности. Традиционални приступ одређује као циљ свестрани и хармонијски развој личности и конкретизује се на задатке – подручја – компоненте: умно васпитање; идејно-политичко васпитање; радно васпитање; физичко васпитање и естетско васпитање. Овај приступ је у Русији критикован 90-тих година због функционализма, ванличносне усмерености васпитања и идејне комунистичке усмерености.

Анисимов (2007) се у разматрању циљева васпитања позива на званична руска документа о образовању и васпитању у којима су одређени циљ и задаци васпитања и образовања, изражена државна политика у образовању и у којима су формулисани принципи хуманизма и демократизације, управљање, моделовање васпитног окружења у циљу самоодређења личности и стварања услова за самореализацију („Закон РФ об образовании“, 2001). У *Програму развоја васпитања у систему образовања у Русији* („Приказ Минобразования России №574“, 1999) циљ васпитања се одређује као стварање услова за развој васпитања у образовним установама – удружењима, садејству развоја социјалне и културне компетентности личности, њеног самоодређења у друштву, формирање човека грађанина, домаћина породице, родитеља и специјалисте – професионалца.

У *Закону Руске Федерације о образовању*, циљ васпитања се разматра као „циљно усмерена делатност која се остварује у систему

образовања, оријентисана на стварање услова за развој духовности ученика (и младих уопште) на основу општељудских и отаџбинских вредности, пружању помоћи у животном самоодређењу, моралном, грађанском и професионалном постојању и стварању услова за самореализацију“ (*В редакцији Федералног закона от 13.01.96 N 12-ФЗ*).

Стратешку политику у области образовања и васпитања одређује и *Национална доктрина образовања у Руској Федерацији*, законодавни документ који одређује приоритете образовања у државној политици који одражава тржишне услове функционисања образовања, одговорност социјалних партнера у питањима општег и професионалног образовања младих. Осим тога, у савременој педагошкој пракси у Русији користе се и ауторске концепције које конкретизују, продубљују и развијају бројне основе федералних закона и програма. То су, на пример, концепције Е. В. Бондаревске, Н. Е. Шћуракове, И. А. Зимне, И. М. Илинске.

Е. В. Бондаревска васпитање разматра као процес изграђивања грађанина, човека културе и моралности. Васпитање у друштву има прогресивно-стабилизирајуће функције: очување, стварање и развој културе; управљање историјским процесом организованог и културног стварања нових поколења младих и стварање услова за слободан развој личности као субјекта културе, сопственог развоја и животног стварања. Полазећи од принципа хуманости, Е. В. Бондаревска наводи функције васпитања у којима су на имплицитан начин садржани и следећи задаци васпитања:

- Увођење васпитача и васпитаника у свет вредности хуманитарне културе, интернализација вредности и на тој основи васпитање духовности и моралности.
- Друштвена заштита и очување детињства, живота и здравља деце, животне средине, достојанства и права човека.
- Стварање услова за развој детета као субјекта културе и сопственог животног стварања.
- Пружање помоћи детету у развоју стваралачког потенцијала, његових способности у животном самоопредељивању, пуној самореализацији његове индивидуалности у породици, школи и окружујућем друштву (Бондаревская, 1991).

Н. Е. Шћуракова развија концепцију васпитања у контексту културе са хуманистичком оријентацијом. У васпитној делатности пружа се подршка организацији васпитања као фактору улажења руског

друштва у контекст светске културе. Садржаји васпитања представљени су вредностима културе у повезаности живот Природе, живот Човека, живот Друштва, начин – тип живота, достојанство човека и унутрашњи свет човека. Резултат васпитне делатности је, према овом аутору, промена односа детета и човека према вредностима културе, целисходност деловања и повећање самореализације.

Крајем 90-тих година прошлог века Н. Е. Шћуракова је развила општи модел програма васпитања ученика састављен из шест међусобно повезаних целина. У њима су садржане следеће вредности и циљеви васпитања:

- формирање вредносног односа према природи као општем – заједничком дому човека;
- формирање вредносног односа према нормама културног живота (хигијена, здравље, право, економика, екологија);
- формирање схватања о човеку као субјекту живота и виших вредности на Земљи (различити облици човекове делатности, професија, породица, општење, достојанство);
- формирање вредносног односа према друштвеном устројству човековог живота (отаџбина, држава, прошлост, садашњост);
- формирање вредности типа живота достојног човека (оријентација на истину, добро и лепоту);
- формирање животне позиције, развој способности за избор животног пута (Штуркова, 1998, с. 13–20).

И. А. Зимња (1997) схвата васпитање као процес формирања односа човека према свету. Однос је основни механизам формирања вредности. Односи увек имају одређену усмереност и из односа увек произилази одговарајући став према одређеним појавама, процесима, догађајима и вредностима (позитивни, неутрални или негативни). Та наклоност одређује везу човека са светом. Аутор предлаже пето-компонентни систем васпитања, као процес формирања односа према свету: личност и делатност учитеља/васпитача; правилна организација васпитне средине; сарадња; општење (комуницирање) и активна делатност субјеката васпитања у складу са типом водеће делатности.

И. М. Илински васпитање разматра као делатност оспособљавања за живот способних поколења. Концепцију васпитања заснива на: идеји подстицајног васпитног окружења; плурализму погледа на свет; повезивању личности и друштва и служењу хуманистичким вредностима. Општи циљ васпитања је формирање идеалног грађанина

Русије кога одликује усмереност ка успеху, воља за победом и одговорност. Реални циљ васпитања своди се на формирање животно способних личности које се брзо прилагођавају на измењене услове, које су овладале активношћу, усмереношћу према циљу и предузимљивошћу.

В. В. Анисимов (2007) васпитање одређује као специјално организовану делатност педагога и воспитаника у циљу стварања, односно развијања личности воспитаника. Најважнији резултат васпитања је спремност и способност човека према самопромени, самоизградњи и самоваспитању.

Аутор циљ васпитања конкретизује са пет међусобно повезаних задатака васпитања:

- васпитање свестрано и хармонично развијене и самоорганизоване личности;
- усвајање вредности културе и развијање човекове стваралачке индивидуалности;
- васпитање социјално компетентне личности;
- васпитање аутономне личности;
- еманципација и слободан развој личности.

Различити циљеви васпитања претпостављају и одговарајуће садржаје и методiku васпитног рада. Стварно познавање суштине циљева васпитања омогућује педагогу представу о томе каквог он човека треба да формира и природно даје његовом раду неопходни смисао и усмереност. Васпитање треба да буде не само свестрано него и хармонично. Под свестраним развојем В. В. Анисимов подразумева развој три суштинске стране: ума (интелекта), душе (моралности) и тела (физичко савршенство). Хармоничан развој значи да све наведене стране личности треба да се формирају у тесној и међусобно складној вези (Анисимов и др., 2007, с. 207–209).

Закључна разматрања

Сви аутори чије смо радове анализирали разматрају проблем циља и задатака васпитања као кључну тачку својих педагошких схватања. Ова разматрања најчешће се односе на одређивање смисла, значаја, природе и детерминанти циља и задатака васпитања и потребе њиховог осавремењивања у складу са свеукупним променама у савременом свету, националним специфичностима и водећим педагошким концепцијама.

Нови друштвени, научни, технолошки, kulturni, politički i drugi uslovi i ciljevi razvoja društva na globalnom i nacionalnom planu подразумевају нове циљеве и садржаје васпитања, као и стратегију и технологију њиховог остваривања у непосредној васпитној делатности. Формирање свестране и хармонијске личности је најопштије и најчешће одређен циљ васпитања савремених руских педагога чија смо схватања анализирали. Они наглашавају да формирање свестране и хармонијски развијене личности није само објективна потреба савременог друштва, него и основни модел, односно општи циљ савременог васпитања који најчешће укључује следећа подручја, компоненте, односно садржаје васпитања: интелектуално (умно); друштвено-морално; физичко и здравствено; радно-техничко и естетско васпитање. У оквиру пет поменутих подручја васпитања, као засебна подручја или компоненте васпитања или компоненте базичне културе, аутори најчешће разматрају следеће садржаје или задатке васпитања: еколошко; грађанско; идејно-политичко; правно; економско; патриотско; космополитско; породично; религијско; култура мира; култура међунационалног општења и култура међурелигијске толеранције.

Аутори повезују циљ васпитања са идеалом васпитања и вредностима и истовремено се указује на проблеме различитог одређивања и поимања садржаја идеала и вредности и њиховог уграђивања у педагошке (теоријске и практичне) основе општег циља, задатака и садржаја васпитања. При одређивању идеала, циљева и вредности аутори се често позивају на схватања великих мислиоца и педагошке класике о идеалном – модалном типу личности, као и на званична светска и европска документа о образовању и васпитању (УНЕСКО, Европске конференције о образовању и др.).

Циљ васпитања се најчешће ближе одређује (конкретизује, операционализује) на два начина:

а) Навођењем особина, својстава, компетенција, вредности, способности и погледа личности коју у процесу васпитања треба изградити (развити, формирати). Оваква личност се описује као: свестрана и хармонично развијена; слободна; хуманизована; аутентична; креативна; социјално активна; морална; духовно изграђена; национално освешћена, са филозофском рефлексijом о себи и свету; способна за саморазвој, самоваспитање и самообразовање; физички здрава; предузимљива; толерантна на различитост; способна да своје циљеве хармонизује са циљевима заједница којима припада; која поседује основну културу (интелектуалну, информатичку, језичку, правну, економску, еколошку, грађанску...).

б) Конкретизацијом према подручјима развоја личности и компонентама, односно садржајима васпитања, узрастима развоја васпитаника, чиниоцима или институцијама у којима се остварује васпитно-образовни рад.

Задаци се најчешће групишу према подручјима васпитања под називом „садржаји васпитања“ или елементи „основне културе“ које треба развијати код васпитаника: умно; физичко и здравствено, радно, морално, естетско, еколошко васпитање. У оквиру поменутих подручја васпитања или самостално разматрају се и следећи садржаји, компоненте или задаци васпитања: грађанско васпитање, правно васпитање, економско васпитање, култура међунационалног живота, религијско васпитање, идејно-политичко васпитање, васпитање за мир, еколошко васпитање, патриотско васпитање, космополитско васпитање, интеркултурално васпитање и породично васпитање.

У разматрању циљева и задатака васпитања аутори указују на детерминанте које имају значајан утицај на одређивање циља, задатака/садржаја савременог васпитања (друштвене промене, демократизација, развој нових технологија, узајамна повезаност света, интеркултуралност, борба за очување и развој средине и очување мира, очување и неговање националних вредности, уважавање уникалности личности и стварање услова за њен пуни развој и самоактуелизацију).

О циљу васпитања се говори као о објективној потреби и реалности (идеали, циљеви, захтеви, потребе и вредности друштва, окружења, науке, технологије, културе, нације, али и сваког појединца и заједнице којој појединац припада) и субјективном аспект (сваки појединац, односно субјект у васпитању на свој начин разуме и прихвата циљеве васпитања и учествује у њиховој реализацији).

У највећем броју анализираних уџбеника посебно се наглашавају циљеви концепције хуманистички заснованог васпитања који су усмерени на целовити развој личности, њено самоодређење, развој стваралачких потенцијала и самореализацију. Уочљива је и тенденција наглашавања потреба за развојем појединца као особеног индивидуалитета и потреба да се он хармонизује са собом и светом у коме живи, те да се при томе не занемарује усвајање и развој вредности које се означавају као општељудске, хуманистичке, демократске, културне, националне, просоцијалне, моралне, духовне и интеркултуралне.

Аутори објашњавају природу и карактер циљева васпитања и са аспекта његове динамичности, хијерархијске структуре и значаја у свакодневној пракси планирања, реализације и вредновања васпитног рада. Циљеви се доводе у везу са исходима и стандардима образовања, компетенцијама васпитаника и професионалном делатношћу васпитача.

Литература

- Анисимов, В. В., Грохольская, О. Г., Никандров, Н. Д. (2007). *Общие основы педагогики*. Москва: Просвещение.
- Бондаревская, Е. В. (1991). *Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности*. Ростов-н/Д.
- Закон РФ об образовании. (2001). Приступлено: 15. јун 2014, на: [http://uozp.akcentplus.ru/zakon 10 07 1992 n 3266-1.htm](http://uozp.akcentplus.ru/zakon%2010%2007%201992%20n%203266-1.htm)
- Зимняя, И. А. (1997). *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Зујев, Д. Д. (1999). На путу ка правој духовности. У: *Образовање -- теорија и пракса* (Књ. 1, с. 69–72). Београд – Москва: Заједница учитељских факултета Србије – Руска академија образовања.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.
- Јовановић, Б., & Вучинић, Д. (2013). Смисао и карактеристике педагошких принципа у концепцији хуманистички усмереног васпитања. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLIII(2), 1–23.
- Коджаспирова, Г. М. (2010). *Педагогика: учебник*. Москва: КНОРУС.
- Крившенко, Л. П., Вайндорф-Сысоева, М. Е. (2005). *Педагогика*. Москва: Проспект.
- Кукушин, В. С. (2002). *Теория и методика воспитательной работы*. Ростов н/Д: Феникс.
- Лихачев, Б. Т. (1997). *Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках)*. Самара: СИУ.
- Никандров, Н. Д. (2000). *Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий*. Москва: Педагогическое общество России.
- Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей*. (1998) (Под ред. П.И. Пидкасистого.). Москва: Педагогическое общество России.
- Поткоњак, Н. (2014). *Прави смисао и значај бављења циљевима и задацима васпитања*. Београд: Српска академија образовања.
- Приказ Минобразования России №574. (1999). Приступлено: 15. јун 2014, на: <http://docs.cntd.ru/document/901753440>
- Рапацевич, Е. С. (2005). *Педагогика. Большая современная энциклопедия*. Минск: Современное слово.
- Российская педагогическая энциклопедия. В двух томах*. (1993) (Панов В. Г.). Москва: Научное издательство «Большая российская энциклопедия».
- Селиванов, В. С. (2000). *Основы общей педагогики: теория и методика воспитания*. М.: Академия
- Сластенин, В. А. (2003). *Общая педагогика*. Москва: Владос.
- Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. (2002). *Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* (Под ред. В.А. Сластенина.). Москва: Академия.
- Степаненков, Н. К. (2007). *Педагогика школы*. Минск: Адукацыя і выхаванне.
- Щуркова, Н. Е. (2002). *Программа воспитания школьника*. Москва: Педагогическое общество России.

Проф. др Милан недељковић⁵⁷
Српска академија образовања,
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 37.01
стр. 161-178

УЧЕЊЕ ЗА ЗНАЊЕ КАО ЦИЉ И ЗАДАТАК ВАСПИТАЊА У ДРУШТВУ КОЈЕ СЕ МЕЊА

Резиме: У савременом (светском) друштву на делу су процеси глобализације и хомогенизације економије, политике и културе. Њихова покретачка снага су наука, технологија и образовање. Постојећи концепт друштвеног развоја онемогућава формулисање циља и задатака васпитања/образовања чије остваривање доприноси социјалној и моралној солидарности у заједничком развоју и напретку човека и друштва. За успешан људски и друштвени развој потребне су нове компетенције. Знање производи наука, а шире учење и образовање. Оно (знање) представља људски потенцијал који се стиче учењем и образовањем. Васпитање је сврсисходна људска делатност, па је улога циља у тој области велика. Право на образовање је претпоставка за остваривање права на развој и права на будућност, чији је смисао да сви људи и сваки човек развију своје потенцијалне могућности и остваре се као стваралачке личности. Знање је у вези са процесом образовања и са образовањем. За сваког човека учење има фундаментални значај. Дуг нових генерација старијим увек постоји. Оне имају дужност да одржавају, унапређују и шире знање. Технолошки напредак је првенствено одређен науком. Напредак у хуманистичким и друштвеним наукама доприноси да се боље разумеју чиниоци у друштвеним процесима и променама. Учење за знање првенствено значи оспособљавање за комуникацију и умешност учења. Постоји међузависност васпитно-образовних циљева, васпитно-образовног система и васпитно-образовног процеса.

Кључне речи: савремено (светско) друштво, глобализација, циљ и задаци васпитања, учење за знање.

⁵⁷ slobsim@gmail.com

Учење за знање је врста оспособљавања чији је циљ не толико усвајање готових знања, већ овладавање средствима сазнавања. Проширивање знања помаже човеку да боље схвати своју околину, доприноси буђењу интелектуалне радозналости и стимулише критичко мишљење. Знање се брзо развија, па се смањују могућности да се научи све што је познато. Специјализација у струци и науци не искључује општу културу. Културолошко образовање јесте темељ друштва у времену и простору.

Учење путем увежбавања пажње, памћења и мишљења доприноси учењу учења. Истраживачки процес подразумева трајање и продубљивање сазнатог. Заблуда је веровати да је запамћивање постало непотребно захваљујући огромним могућностима прикупљања и ширења информација. Треба бити селективан у избору садржаја за учење. Меморију треба вежбати од детињства, а у педагошкој пракси не запостављати традиционалне захтеве у вези са развојем пажње, памћења и мишљења.

Вежбање мишљења води повезивању конкретног и апстрактног. Потребно је комбиновати две методе у учењу и истраживању – дедуктивну и индуктивну. Процес усвајања знања никада није завршен и може се стално употпуњавати новим знањима и искуствима. Образовање се у друштву знања сматра успешним у мери у којој омогућава да се настави са учењем читавог живота, на послу и ван њега.

1.

Наука се може разумети и као организовано знање. Она представља систем знања која се непрекидно стварају и попуњавају. "Под системом научних знања најчешће се подразумева уређен, повезан, обухватан, проверљив и испитљив скуп научних чињеница, искуствених генерализација, научних закона и научних теорија заснованих на одређеним принципима" (Ристић, 1995:17). Знање и сазнање су предмет проучавања више научних дисциплина. То је условљено утицајем знања на све области друштвеног живота, па се посвећује све већа пажња његовом "одржавању, унапређивању и ширењу" (Мајор, 1997). Оно се више не сматра идеалом већ оруђем напретка човека и друштва. Што знање значи за човека то је лични идеал знања, а што представља за цивилизацију то је друштвени идеал знања (Милс, 1966).

Постоје различите интелектуалне оријентације које постојеће знање обезвређују са различитих позиција: "једна је скептицизам која у њега сумња, друга је догматизам, која га дискредитује тобожњим утемељивањем на некритички прихваћеним, произвољним поставкама" (Марковић, 2005:11). Развој сазнања је неограничен, али је свакако

одређено људско знање ограничено. "Знање је целина језичких исказа који су комуникативни, искуствено проверени и практично применљиви" (Марковић, 2005:14). Наука је својом методом и значајем универзални људски производ.

Различити индикатори показују да су све економије које се заснивају на производњи, дистрибуцији и употреби знања и информација најуспешније у глобалној утакмици на светском тржишту. Учење и усавршавање су процеси који трају целог живота (Кулић и Деспотовић, 2005). Сазнања о новој позицији и функцији знања имају велики утицај на образовање, наставу и учење.

Аристотел је знање поделио на теоријско (епистеме), практично (техне) и знање које је у домену практичне мудрости. Знања се деле на *декларативна* (знања о чињеницама) и *процедурална* (знања о процесима и техникама). У новије време истраживаче привлаче знања која поседују компетентни наставници (Петрић, 2006). Школско знање ваља разматрати са становишта научног знања, незнања и погрешног знања. Школска знања су парадигме научног знања. Ученици у школи стичу знања, вештине и навике, развијају способности и формирају поглед на свет.

Појам "знање" је неодвојив од *истине* и *неистине*. Знање је, према Поперу, трагање за истином и увек постоји тензија између знања и незнања. Незнање се различито дефинише. Најпре, реч је о одсуству свести о појавама, односима и карактеристикама предмета или појава. Незнање је неадекватан однос према стварности. Оно може да се јави и у облику *привидног знања*. Незнање није исто што и *неистина*. Погрешно знање треба разликовати од незнања. Облици погрешног знања су: *зablуде*, *предрасуде* и *привиди* (Аврамовић, 2007). Знање подразумева проверљивост тврдњи и чињеница.

Школа није једина установа за образовање. Поред *школског* (формалног), постоје још *неформално* и *информално образовање*. Школско знање отклања незнање и погрешно знање, а темељи се на научном знању. Једно од најзначајнијих питања образовања тиче се врсте знања које треба да се предаје у школи. Квалитет образовања није више толико у обиму знања него у развијању сазнајних способности. Друштвену и образовну политику првенствено интересује квалитет знања које се предаје ученицима и однос према незнању. Модерна школа је критична према свим облицима знања. Знање треба посматрати као исход разумевања и усавршавања садржаја наставе и учења. Под утицајем научно-техничке револуције знања се веома брзо мултиплицирају (Мајор, 1991). То утиче на систем образовања, школу, наставу и учење, знање, наставне садржаје, методе наставе и учења, положај ученика и нас-

тавника у васпитно-образовном процесу, однос школе и њеног окружења.

Постоји више гносеолошких праваца који се баве пореклом и развојем сазнања. Сазнање није исто што и знање. Појам сазнања означава процес настајања знања, приближавања човека суштини предмета и појава, односно стварности. Процес сазнања је у основи пут кретања и развоја науке, све дубље понирање у непознато и откривање законитости које владају у природи, људском друштву и мишљењу. Сазнање се налази у сталном развоју и зависности од свеукупних развојних промена у објективној стварности и разноврсности путева и облика. Треба правити разлику између податка, информације и знања (Влаховић, 2012).

Опстанак, функционисање, развој и напредовање сваке друштвене групе омогућава људско знање и његова примена. Знање је саставни део сваке делатности, сваке институције, нормативне структуре друштва. Знања око нас су дата у небројано много облика. Она се могу грубо класификовати према предметним областима. Знање постоји и као облик професионалне активности. Постоје два типа знања са којима се среће сваки појединац и друштвена група: (1) искуствена знања, стечена "методом властите коже" и (2) теоријска знања.

Потреба за сазнањем је у уској вези са целокупним човековим деловањем. Сазнање је темељ васпитања и образовања. Оно је сложен процес настајања знања у коме учествују многи чиниоци. Појам, сазнања и појам свести се не могу изједначити, мада су међусобно повезани.

Под појмом сазнање "подразумева се целисходно усмерен процес различитог трајања у коме се стичу реално могућа знања представљајући субјективни одраз својстава и закона објективне стварности у свом кретању од релативне ка апсолутној истини" (Филиповић, 1995:242). Сазнање се налази у сталном кретању, променама и развоју. Појам сазнања има велики значај за васпитање и образовање. Сазнање чини темељ погледа на свет. За свако друштво од велике је важности функционална организација сазнајних делатности (Пешић, 2007). Појам сазнајних делатности обухвата: (1) организовани процес настајања знања и (2) проналажење, прикупљање, сређивање и дифузија информација о изворима знања.

Знања су тесно повезана са процесом сазнавања, из којег произилазе, и с образовањем, јер служе остваривању васпитно-образовних циљева и задатака.

2.

Знање је мисаони напор да се прошири рационално искуство наспрам индивидуалних и социјалних потреба. Оно је саставни део друштвене целине. Избор знања (садржаја) за школски програм, или неформалне облике образовања, подразумева одлучивање о врсти, обиму и функционалности знања које одређена циљна група треба да усвоји.

Основни критеријуми за избор знања и вештина које треба предавати у школама су: филозофско-сазнајни, друштвено-политички, социјално-културни и психолошко-педагошки. (Аврамовић, 2004:20). Реч је о знањима која су неопходна за развој друштва и знањима која доприносе развоју личности. Знање које се ствара и знање које постоји у друштву "улазе" у школе посредством курикулума. Курикулум је једна од кључних нових речи у реформи образовања која је заменила традиционални наставни план и програм. Постоји знатна разлика између ова два појма. Наставни план и програм првенствено се односе на наставне садржаје, а курикулум обухвата и методе, приступ, циљеве, материјале, оцењивање и опрему потребну за образовни систем у одређеној земљи или школи. Према томе, курикулум се односи на целокупни образовни процес. Тежиште у образовном раду се премешта са реализације планова и програма на постизање циљева и исхода садржаних у курикулуму. Оваква концепција подразумева постојање оквирног националног курикулума који прецизно одређује циљеве и исходе образовног система. Шта сваки наставник треба да ради одређује се школским курикулумом. У најважније компоненте курикулума убрајају се: циљеви и исходи, карактеристике ученика, начин оцењивања ученика, наставни садржаји, методологија и наставна средства (Петрић, 2006:13-15).

Курикуларна реформа се односи на иновације курикулума у циљу побољшања образовног система у целини. У реформама курикулума ангажује се велики број учесника на свим нивоима образовног система, "јер је образовање неодвојиво од свих функција друштва". Реформа образовања је комплексан, дуготрајан друштвено-политички процес.

Када се расправља о курикулуму, ваља објаснити и деловање скривеног или невидљивог курикулума. У питању су неписане вредности и ставови који се ученицима преносе кроз образовни процес и структуру образовног система. Још 1938. године Дјуј је указао на ову појаву, упозоравајући да учење ставова на овакав начин може имати дугорочнији утицај од учинка званичног курикулума. Друго значење скривеног курикулума односи се на ситуације у којима наставници прибегавају алтернативном наставном програму, јер је званични

курикулум нереалан. Због тога је неопходно да сви фактори реформе образовања буду укључени у неки облик одлучивања о њој. Иначе, образовање је комплексна динамичка област, а образовне реформе и иновације стални процес на путу ка модерном образовању (Недељковић, 1997).

Један од захтева савремене наставе и учења јесте увођење глобалне перспективе у образовање. Глобалне теме су "појаве и догађаји чије дејство прелази националне границе једне земље и одражава се директно или посредно на читав свет" (Петрић, 2006:20). У питању је велики број тема и проблема из области екологије, друштва, културе, економије и политике (Динан, 2010). Циљ увођења глобалних тема у наставу и учење јесте да се код ученика развија свест о припадности националним државама, али и да су грађани света (Мајор, 1996:81–87).

Образовање/знање о глобалним темама дефинише се као скуп знања, ставова и вештина битних за одговорно живљење у мултикултурном међузависном свету. Осим знања, вештина и навика, циљ овог образовања јесте активно ангажовање. Важан елемент знања о глобалним темама чини прихватање вредности битних за живот у глобалном свету као што су: једнакост, толеранција, друштвена одговорност, поштовање људских права и заштита природе. Наставни садржаји који чине глобалне теме могу се обрађивати на различите начине, што зависи од конкретних услова.

Мултикултурно образовање је својеврсна филозофија образовања. Овај појам обухвата низ различитих програма и приступа, зависно од карактера друштва и образовне политике конкретних земаља. Намећу се пет захтева за организовање мултикултурног образовања: (1) интеграција садржаја, (2) конструкција знања, (3) искорењивање предрасуда, (4) педагогија равноправности и (5) стварање својеврсне културе школе.

Сам појам мултикултурно васпитање и образовање, и његово теоријско утемељење, појавили су се шездесетих година XX века у САД као резултат деловања покрета за грађанска права. Термин "*мултикултурна едукација*" први пут се појављује у *Интернационалној енциклопедији образовања* (друго издање – 1994:396). "*Мултикултурна едукација*" је образовни процес или стратегија која укључује више од једне културе, дефинисане на основу националних, језичких и етничких критеријума". Крајњи циљ мултикултурне едукације је повећање комуникације и разумевања међу културама, народима, групама и појединцима.

Европска димензија образовања разрађена је у више докумената ЕУ, почев од 1988. године. Усвојена је посебна резолуција 1991. године. Потребу за увођење европске димензије у образовање наметнуло је

стварање мултикултурне и мултилингвалне европске заједнице, која захтева "разумевање и толеранцију међу националним заједницама етничког или миграционог порекла".

Уношење европске димензије у националне програме образовања не подразумева увођење новог предмета који би се у оквиру свог програма бавио тим питањима, већ да такви садржаји прожимају све области школског васпитања и образовања. Основу за међународну сарадњу и разумевање представља изучавање страних језика, посебно енглеског. Осим наставе и учења, у школи се могу садржаји европске димензије образовања обрађивати у целини васпитно-образовног рада школе.

У избору наставних садржаја треба имати у виду и то да се већа пажња мора посвећивати питањима и проблемима развоја писмености (Влаховић, 2012:66) и (Лал и Нанди, 2012:242-247). Термин писменост се данас среће у различитим варијантама као што су: медијска, математичка, информациона, економска, политичка и друге. УНЕСКО, чији је један од примарних задатака искорењивање неписмености у свету, дефинише писменост "као способност да се напише и прочита кратка реченица о себи". Још педесетих година XX века лингвисти увиђају да писменост ваља посматрати не као изоловану вештину, већ као способност употребе писаног језика, тј. читање и писање у различитим друштвеним ситуацијама у свакодневном животу. Тако се дошло до појма *функционална писменост*. Ова форма писмености потенцира употребну вредност писмености као средства које појединцу омогућава функционисање у савременом друштву. Писменост се све више схвата као скуп вештина неопходних за успешно обављање савремених животних улога које обухватају вештине разумевања текста, визуелних симбола и способност извођења основних нумеричких операција. Током осамдесетих година XX века долази до гранања појма писмености на низ подвештина: информациона, нумеричка, писменост коришћења докумената и др. Има аутора који се залажу за то да се термин писменост користи у множини. У новије време све већи значај добија електронска писменост која се дефинише као скуп четири подврсте писмености: компјутерска, информатичка, мултимедијална и писменост за потребе компјутерски поседоване комуникације.

Извори наставних садржаја мењају се зависно од ширих друштвених промена. Најважнији извори наставних садржаја су: природа, друштво, рад, техника, технологија, култура, уметност, наука и живот (Продановић и Ничковић, 1974:80-84). Прихватање нових извора наставних садржаја доприноси осавремењивању наставе и учења. Има више теорија и схватања о изворима наставних садржаја. Деле се на

традиционалне и савремене теорије (Трнавац и Ђорђевић, 1992:186-192).

У образовању се преплићу учење и развој. Постоји потреба да се знања стално преиспитују и проверавају по критеријуму њихове тачности, потпуности и актуелности. Технолошко-техничка достигнућа добијају све значајнију улогу "као спољни ослонци у процесу учења, на изградњи техника интелектуалног рада и изграђивања креативног односа према знању, изворима знања и ауторитетима (Крњајић, 2004:123).

Традиционална школа је оријентисана на садржај, чињенице и донекле, на логику појединих школских дисциплина. Савремена школа прихвата неопходне промене. Тежиште рада преноси на развој способности, учење и прихватање принципа и интегративних процеса који воде глобализацији друштва и образовања (Шефер, 2001:130). У друштву које се мења образовање треба да користи предности и вредности различитих парадигми, јер међу њима има додирних тачака (Шефер, 2001:139).

3.

Учење постаје кључна преокупација друштва знања. Реч је о комплексном (сазнајном) процесу којим се баве многе науке (Влаховић, 2012:96-97). Према Б. Стевановићу, "учење је прогресивно и релативно трајно мењање индивидуе која се мења" (1990:55). Учење је круна усавршавања човека. Наше време је доба високе културе учења (Недовић и Шеховић, 2006). Школа је центар учења. "Добро поучавати значи, у ствари, подстицати и омогућавати што активније учење (Баковљев, 1990:97).

Свако учење је мање или више активно, али постоје различите врсте и нивои мисаоне активности. Када говоримо о активном учењу, онда првенствено мислимо на менталну активност. То што се настава у којој се знања добијају у готовом облику споро замењује наставом у којој се знања стичу властитим интелектуалним напорима има више узрока (Ивић, 1997:35-40). Наравно, мислити се може ако се има о чему мислити, а суштину активне наставе/учења чини учење расуђивањем. Захтев да се ученици интелектуално осамостаљују не доводи у питање руководећу улогу наставника у настави и учењу. *"Под учениковом мисаоном активношћу у процесу стицања знања у настави подразумевамо његову мисаону ангажованост при долажењу до знања"* (Баковљев, 1968:26).

Резултати научних истраживања потврђују да се у нашим школама недовољно ради на интелектуалном осамостаљивању ученика; да су ученици преоптерећени наставним градивом; да у школама нису

ретке појаве псеудо-активности ученика; да се не уважава у потребној мери дедуктивно и индуктивно закључивање у процесу стицања знања (Баковљев, 1968. и Јукић, 2001). Захтев за мисаоном активизацијом ученика у наставном процесу је рано истакнут у педагошкој и дидактичкој мисли (Јакшић, 2001:9-23). Највиши ступањ мишљења је стваралачко мишљење. Његове препознатљиве карактеристике су: оригиналност, долажење до нечега новог, необичног, ретког и особеног. Три су типа стваралачког решавања проблема: објашњење, предвиђање и иновација.

Активна настава/учење захтева истраживачке наставне методе. У њима се потенцира самостални и истраживачки рад ученика, њихово самостално планирање, прикупљање чињеница коришћењем различитих извора знања, самостална анализа чињеница, њихово тумачење и саопштавање резултата сопствених истраживања. Велике су могућности истраживачког рада ученика у настави (Јукић, 2001:290-304). Потребно је путем образовања и професионалног усавршавања оспособљавати наставнике за нове улоге у настави и учењу (Влаховић и Вујсић-Живковић, 2005:8-17).

Веома је важна улога знања у критичком мишљењу. О томе постоје два различита мишљења. Једни истичу да постоје општи (логички и епистемолошки) принципи критичког мишљења и опште способности и вештине критичког расуђивања. У логички оријентисаним концепцијама критичко мишљење се своди на способности и вештине логичког расуђивања. Заступници схватања о предметној специфичности критичког мишљења истичу да је улога предметног знања у критичком мишљењу веома велика. Према томе, критичко мишљење има и генералну компоненту, односно постоје опште способности и вештине критичког мишљења, али начин на који се оне манифестују зависи од природе знања и мишљења у датој предметној области (Пешић, 2007).

Веза образовања и осталих чинилаца друштвеног развоја се историјски мења. Научно-технолошка револуција донела је нов однос према знању и образовању. Из деценије у деценију људи се суочавају са све већим и сложенијим друштвеним променама, а постојећа објашњења нису функционална. Дух често заостаје за развојем структура. У нашем времену се образовање и знање односе на најзначајније видове живота човека. Без образовања нема ни знања, ни стручности, ни предузетничког духа, ни мобилизације енергије једног народа. У праву су они који упозоравају да промене у образовању (реформе и иновације) захтевају много "храбрости, инвентивности, знања и способности, које далеко превазилазе оно што је потребно за друге значајне људске подухвате" (Лангран, 1971:65).

Самообразовање је "вид *образовања* које обавља појединац, сам или ослањајући се на образовно-васпитне и друге институције, организације и факторе ради стицања, усавршавања и допуњавања знања, вештина и навика и развијања својих способности" (ПЕ 2, 1989:320). У прошлости самообразовање је било окренуто одраслом човеку. У нашој савремености оно се отвара према целини човекових све развијенијих образовних потреба. Постало је перманентан процес.

Савремено образовање стално проширује своје димензије. Убрзани токови људског живота отварају нове проблеме у домену знања и образовања. Функционална писменост, шира образованост, виши ниво културе откривају нове проблеме продубљујући увид у друштвена збивања и одговарајући однос према побољшању квалитета људског живота. "Општи процеси акцелерације у свим димензијама индивидуалне и социјалне егзистенције стављају савременог човека у проширене границе његових нових односа" (Продановић, 1973:15). Савремено самообразовање поприма обележја делатности која се укључује у токове целине процеса који су значајни и сједињени са социјалним и индивидуалним сферама.

У мери у којој је човек оспособљенији за самообразовање расту му шансе за сналажење у сложеним ситуацијама. Процес самообразовања се остварује у различитим видовима. Самообразовање је јединствен процес, али је животним циклусима разграничен одређеним специфичностима изражен феномен. Проблематика самообразовања у основи је јединствена за сва четири животна циклуса – предшколски, школски, професионални и постпрофесионални.

Настава никада и нигде није постојала без одређене функционалне везе са самообразовањем. "Савремена настава својим димензијама и карактером и својом морфологијом изразито прераста интелектуалну и све уочљивије добија интегралну функцију" (Продановић, 1973:79). У основи наставног процеса увек треба да нађе одговарајуће место феномен прерастања учења у самоучење, а образовања у самообразовање.

Образовање у савременим животним, радним и индивидуалним и социјалним релацијама све више постаје образовање за самообразовање. Човеку никада није превише васпитања и образовања, али образовање и васпитање никада не могу бити без њиховог функционалног јединства са самообразовањем и самоваспитањем.

Самообразовање у условима "учења за знање" (Делор, 1996) добија посебан значај. Човек самообразовањем "остварује своју образовну зрелост и оствареност према свим релевантним вредностима и иновацијама савременог живота и рада (Продановић, 1973:116).

Потребе за професионалним самообразовањем се у највећој мери задовољавају *доквалификацијом* и *преквалификацијом*. Институционално стечено образовање брзо застарева. Ни један степен стручне оспособљености сам по себи не обезбеђује професионално ангажованом човеку оно што му је неопходно у професионалном животном циклусу. Трајно неизменљива професионална област више не постоји. Самообразовање има једнако значајну улогу у општем и професионалном образовању и самообразовању. Опште образовање утиче на домаћаје професионалног освежавања, али и професионално усавршавање "проширује услове за нове димензије општег образовања".

Ученост је вазда била и трајно остаје услов човекове еволуције, а она се остварује образовањем, и с њим сједињеним самообразовањем. "Схваћена у својој суштини ученост је функционална синтеза образовања и самообразовања" (Продановић, 1973:129). Социјални статус човека у друштву знања је у великој мери израз његове образованости и самообразованости. Све четири категорије човекових функција – индивидуална, социјална, професионална и глобална – показују чврсту везу са образовањем и самообразовањем.

Експлозија образовања/знања, као својеврсни феномен савременог друштва, које се све више обликује у друштво учења и знања, изазива суштински значајне процесе мењања системских основа и структурних обавеза у све бројнијим и разноврснијим димензијама образовног рада. Као неодвојиви и неиздвојиви део глобалног перманентног образовања, самообразовање постаје карактеристични вредносни показатељ динамичности, променљивости и стабилности човековог живота и рада у свим његовим, животним димензијама.

Општи и образовни потенцијал уже и шире друштвене средине значајан су фактор самообразовања. Средине са развијеном културом, друштвеним и уметничким животом, савременом мрежом образовних институција, и стручним и научним кадровима у области образовања равномерно развијају самообразовање.

Самообразовање постаје све развијенији и сложенији процес у сфери образовања, и све изразитија и неопходнија функција савременог човека. "Уколико човек постаје егзистенцијално и социјално еманципованији и ангажованији, утолико су његове обавезе према самообразовању веће, развијеније и разноврсније" (Продановић, 1973:166). Комплексност, функционалност, ефикасност, рационалност, интензитет и перманентност савременог образовања у великој мери условљени су степеном развијености самообразовања у укупној структури савременог система образовања. Евидентна је потреба проучавања и истраживања положаја и улоге самообразовања у друштву које се брзо мења у свим подручјима своје игзистенције и еманципације.

На историјском путу ка "друштву знања" један од најзначајнијих покретача јесте учење. Досадашња проучавања и истраживања овог феномена су усмеравана ка природи, компонентама и врстама учења; чиниоцима од којих оно зависи; повезаности са другим сазнајним процесима; и проучавању филозофских основа учења. Остало је, међутим, по страни учење учења у настави. До знања се долази образовањем и учењем. Знање је данас опште добро. Његово очување, унапређивање и ширење је све значајнији услов индивидуалног и социјалног развоја и напретка (Мајор, 1997).

Учење је важан и сложен сазнајни процес, а знање о томе зашто и како треба учити не стиче се спонтано, па се "вештина успешног учења мора научити у школи". Значајан допринос рационализацији учења учења у настави дао је Јукић у књизи *УЧЕЊЕ УЧЕЊА У НАСТАВИ* (1995). Она се састоји из три независна, али међусобно повезана поглавља – целине: (I) *Појам учења учења и резултати истраживања*, (II) *Дидактичко-методички фрагменти учења учења*, и (III) *Учење учења – нови наставни предмет*.

У првом делу књиге аутор полази од тезе да је учење учења приоритетан задатак сваке школе. При томе има у виду промене које се под утицајем научно-технолошке револуције одвијају у целини друштва. Констатује да се у нас доста дуго говори и пише о учењу, као педагошком и психолошком појму. Међутим, "учење учења као појам се ни у једном нашем речнику или некој енциклопедији из области педагошког или психолошког подручја, не дефинише" (Јукић, 1995: 19). Сматра "да учење учења треба схватити као плански, организован и свесно усмерен процес ка оспособљавању ученика и студената за процес позитивних промена, за успешно овладавање знањима, развој умења, формирање позитивних навика и развој психо-физичких функција" (Јукић, 1995:21-22).

У истом (првом) делу књиге Јукић је саопштио резултате два своја емпиријска истраживања: (1) *Како уче студенти – будући наставници* и (2) *У којој мери је учење учења заступљено у основној и средњим школама*. У оба истраживања узорак је исти (298 студената ПА из Војводине и 237 студената Филозофског факултета у Новом саду – укупно 535 студената). За прикупљање података коришћен је упитник. У првом испитивању студенти су одговарали на питања која се односе на дванаест *дијагностичких категорија* које се односе на проблеме учења: услови за учење, учење новог градива, познавање библиотечарске технике, брзина питања при учењу, коришћење енциклопедија

и речника при учењу, белешке на часу и учење, празнине у знању и учење, подвлачење текста при учењу, белешке о прочитаном при учењу, оптерећеност ученика и студената током школовања, самокритички став према сопственом начину учења.

Аутор је у истраживању дошао до интересантних података. Преко 79% студената нема радно место за учење и унапред не утврђује план за учење. Преко 43% студената, често или понекад, прекида учење, а 40% испитаника учи у лежећем положају. Већина испитаника (53%) градиво учи по деловима, а не у целини, а 54% избегава тешко градиво или га нерадо учи. Тешко се концентрише на оно што учи 44% испитаника, а више од једне трећине не познаје библиотекарску технику рада. Око 60% студената не уме да води белешке са предавања, а 54% испитаника има празнине у знању из појединих наставних предмета. Подвлачење текста при учењу студенти углавном обављају механички, већина нема навику да саставља белешке о прочитаном, док 60% осећа трему при усменом одговарању. Око 60% испитаника сматра да нису оптерећени претераним захтевима на факултету, док скоро половина испитаних студената не анализира свој начин учења.

На основу добијених података Јукић изводи краће закључке који потврђују полазне хипотезе. Учење учења у настави је запостављено. Због тога студенти уче према свом искуству и нахођењу, а далеко мање према научним сазнањима из релевантних научних области. То намеће потребу да се у свим школама предузму конкретне мере за унапређење рационалности учења.

У другом емпиријском истраживању аутор потенцира значај и улогу учења у рационализацији наставе и учења. Полазе од тезе да се ученици у основној и средњој школи упућују на то шта треба да уче, али не и како то треба да чине. Констатује да се у нашим основним и средњим школама (на основу сећања студената) не посвећује потребна пажња учењу учења у настави у свим његовим основним елементима. То има негативне последице на процес учења и на незадовољавајуће резултате у настави и учењу. Запостављање учења учења има за последицу да већина ученика техникама учења овладава самостално. Због тога већи број испитаних студената није задовољан својим начином учења и оствареним резултатима у настави и учењу. Наравно, неспособљени наставници не могу у овој области успешно да оспособљавају своје ученике. Школски педагози и психолози, одељењске старешине и сви други наставници занемарују у великом броју обавезу учења учења у настави, па испитаници изјављују да су основни проблеми у њиховом учењу непознавање технике учења – како треба учити и недовољно изграђене радне навике. "Зато учење учења мора бити централно питање у образовању будућих наставника у основним и

средњим школама" (Јукић, 1995:84). Због тога свака школа треба да има разрађен план и програм учења са задужењима свих оних који у томе треба да учествују (педагози, психолози и сви наставници).

Други део књиге носи наслов *Дидактичко-методички фрагменти учења учења*. Видели смо да је први део књиге анализа стања, други део, по истим питањима, нуди корисна, практична и конкретна дидактичко-методичка решења. Овај део представља синтезу теоријских захтева из области учења на којима инсистирају педагошка психологија, дидактика и методике појединих предмета, и практична решења која се нуде, зависно од обрађених питања. Укупно има дванаест фрагмената: радно место ученика у породици, дневни распоред активности ученика, упознавање основних садржаја наставних предмета на почетку школске године, учење о методама учења, учење преслишавања и графичког представљања текста, како учити из уџбеника на наставном часу, подвлачење и означавање текста при учењу, коришћење ликовно-графичких садржаја у уџбенику, учење из уџбеника и писање теза – сажетака, белешке ученика у настави, учење учења – понављање наставних садржаја, домаћи задаци и учење учења, учење вештина одговарања на часу, могућности учења о томе како користити енциклопедију или речник.

Фрагменти су написани кратко, дидактичко-методички коректно и инструктивно. Сваки фрагмент се може анализирати и користити појединачно, али и као саставни део једне дидактичко-методичке целине, веома важне за учење учења.

Трећи део ове вредне књиге гласи *Учење учења – нови наставни предмет*. На основу проучавања обимне референтне литературе, извршених емпиријских истраживања, богатог наставничког искуства и личног уверења Јукић се залаже за то да се у наставни план и програм уведе нови наставни предмет под називом *Учење учења*, од првог до осмог разреда, са једним наставним часом недељно. Скреће пажњу на низ важних претпоставки које треба испунити да би овако осмишљен наставни предмет могао бити прихваћен. Предложио је целовит наставни програм за све разреде основне школе. С обзиром на питања која покреће, начин на који то чини и образложене предлоге које нуди предлог завређује пуну пажњу. Наравно, намећу се и неке дилеме. Кључно питање је: да ли ићи на увођење посебног наставног предмета или садржај понуђеног наставног програма инкорпорирати у све наставне предмете и школски курикулум у целини.

Учење које доводи до нових решења прелази у стваралаштво. Оно (стваралаштво) је у неком облику и неком обиму доступно сваком нормалном човеку/детету. Дечје стваралаштво се испољава и лако уочава у дечјим цртежима, у говору, нарочито у игри у којој долази до

пуног изражаја дечја машта. Неки облици психичке активности имају важну улогу у развоју стваралаштва у настави и учењу. То су: стваралачко посматрање, стваралачка машта, флексибилност мишљења и култура језика (Радовановић, 1966).

* * *

На основу изложеног се може закључити да је одабрана тема саопштења актуелна, вишедимензионална и веома важна за даљи рад на унапређивању педагошке теорије и васпитно-образовне праксе. У раду се доказује да се у савременом (светском) друштву учење и знање налазе у основи људског и друштвеног развоја и напретка у свим подручјима њихове егзистенције и еманципације. Искуства најразвијенијих земаља наше савремености потврђују да јачају везе између научног сазнања, учења и образовања, а да учење за знање првенствено значи оспособљавање за комуникацију и вештине учења. Шире су обрађена следећа међусобно повезана питања: појам, стварање и врсте знања; избор и карактеристике школског знања; активно учење и перманентно самообразовање; и учење учења у настави и другим подручјима васпитања и образовања.

Коришћена литература

- Аврамовић, З. (2004) : Друштво и школа: проблем избора знања, у: *Знање и достигнуће*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Аврамовић, З. (2007): *Знање, незнање и погрешно знање у школи, Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд.
- Аврамовић, приредио, *Два века образовања у Србији*. Београд : Институт за педагошка истраживања.
- Баковљев, М. (1968): *О процесу стицања знања у настави и мисаоној активизацији ученика у њему*. Београд : Ново поколење.
- Баковљев, М. (1990): *Дидактика*. Београд : Научна књига.
- Влаховић, Б. и Н. Вијсић – Живковић (2005) : *Наставник – изазови професионализације*. Београд : ЕДУКА.
- Влаховић, Б. (2012) : *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд : Српска академија образовања и ЕДУКА.
- Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница: УНЕСКО: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век*. Београд : Министарство просвете Р. Србије.
- Динан, Д. (2010): *Мењање Европе : историја Европске уније*. Београд : Службени гласник.

- Ивановић, С. (2011) : *Социологија образовања : избор радова*. Београд : Учитељски факултет у Београду.
- Ивић, И. (1997) : *Активно учење*. Београд : Институт за психологију.
- Јукић, С. (2001) : *Настава у којој ученик мисли*. Вршац : Виша школа за образовање васпитача у Вршцу.
- Јукић, С. (1995) : *Учење учења у настави*. Београд : Учитељски факултет.
- Крњајић, З. (2004) : Изградња знања и развијање способности кроз процес образовања, у: *Знање и постигнуће*. Београд : ИПИ.
- Кулић, Р. и М. Деспотовић (2005) : *Увод у андрагогију*. Београд, Свет књиге.
- Лал, В. и А. Нанди (2012) : *Будућност знања и културе*. Београд : Клио.
- Лангран, П. (1971): *Увод у перманентно образовање*. Београд : НУ "Браћа Стаменковић".
- Мајор, Ф. (1991) : *Сутра је увек касно*. Београд : Југословенска ревија.
- Мајор, Ф. (1996) : *Сећање на будућност*. Београд : Завод за међународну, научну, просветну, културну и техничку сарадњу Србије и Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мајор, Ф. (1997) : УНЕСКО : идеал и акција: актуелност једног визионарског текста. Београд : Завод за међународну, научну, просветну, културну и техничку сарадњу Србије и Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марковић, М. (2005) : Развој знања у Србији после Првог српског устанка, у: З. Аврамовић, пшпиредио, Рајт, М. (1966) : *Знање и моћ*. Београд : "Вук Караџић".
- Министарство просвете Р. С. (1997) : *Европска димензија у образовању*. Београд : Министарство просвете Р. С.
- Недељковић, М. (1997) : *Време промена и образовање*. Јагодина : Учитељски факултет у Јагодини.
- Недељковић, М. (2010) : *Друштво у променама и образовање*. Београд : ЕДУКА и Српска академија и образовање.
- Недовић, В. и С. Шеховић (2006) : *Учење и читање у савременој култури*. Београд : Учитељски факултет у Београду.
- Петрић, Б. (2006) : *Речник реформе образовања*. Нови Сад : Мисао и Педагошки завод Војводине.
- Пешић, Ј. (2007) : Улога знања у критичком мишљењу, *Зборник Института за педагошка истраживања*. Београд.
- Продановић, Т. Т. (1973) : *Човек и самообразовање*. Сарајево : Завод за издавање уџбеника.
- Продановић, Т. Т. и Р. Ничковић (1974) : *Дидактика*. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.

Прпић, К. (уредница) (2005) : *Елита знања у друштву (не)знања*. Загреб : Институт за друштвена истраживања.

Радовановић, Р. (1966) : Систем ефикасног самообразовања. Београд : Завод за издавање уџбеника.

Ристић, Ж. (1995) н: *О истраживању, методу и знању*. Београд : Институт за педагошка истраживања.

Рудњински, Ј. (1969) : Како треба учити. Сарајево : Завод за издавање уџбеника.

Стевановић, Б. (1990) : *Педагошка психологија*. Београд : Завод за уџбенике и наставних средстава.

Филиповић, Д. (1995) : *Развој и образовање*. Београд: Зенит.

Шефер, Ј. (2004) : Конструисање знања као креативни акт и разумевање целина, у: *Знање и постигнуће*. Београд : Институт за педагошка истраживања.

Prof. dr Milan Nedeljković
 Serbian Academy of Education
 Belgrade

LEARNING FOR KNOWLEDGE AS GOAL AND TASK FOR EDUCATION

In changing society

Summary: In modern (global) society are going on political, cultural, modernization and economic homogenization proceses. Present concept of society development does not aloud formulation of goals and tasks of education whose realization can contribute to social and moral solidarity and development and prosperity of society in whole. For successful human and social development, two new competences are needed. Science is producing knowledge and wider learning education. Knowledge represent human capital thas is obtained through learning an education. Education is appropriate social activity, so the role of goal in this area is huge. Right to education is assumption for achievement of right on development and means that all the people and every human develop his own popentials creative personality. Knowledge is connected with learning process and education.

Learning is fundamental meaning of every human. There is always debt of younger generations toward older ones. Young ones have obligation to cherish, improve, and expend knowledge. Technological progress is mainly determined by science. Improvement in social studies contributes to better understanding of subjects in social processes and changes. Learning mainly means qualifying for communication and capability of learning. There is interdependence between educational goals, educational systems and educational processes.

Key words: modern (global) society, globalization, goal and tasks of education, learning for knowledge.

ПРОБЛЕМИ ПАТРИОТСКОГ ВАСПИТАЊА У ДЕМОКРАТСКОЈ СРБИЈИ

Резиме: У раду се анализира проблем односа патриотских и анти-патриотских васпитних вредности у демократском поретку. Нови концепт демократије утемељен на правима и интересима појединаца, условљава и нови поглед на питање васпитања. Како у тако схваћеној демократији и отвореном друштву у коме је појединац и његово право свето место, васпитавати за патриотске вредности? Како повезати изразито индивидуалистичке вредности са колективним међу којима патриотизму припада водећи значај? Разматрају се појам васпитања, карактеристике патриотске и антипатриотске, извори антипатриотске оријентације, проблем курикулума у образовању, патриотско васпитање у Републици Србији.

Кључне речи: патриотизам, васпитање, образовање, Република Србија

„Друштво може да живи само ако између његових чланова постоји довољна хомогеност; васпитање одржава и појачава ту хомогеност, усађујући унапред у дететову душу суштински сличне особине које захтева колективни живот“

(Dirkem, 1981:40).

⁵⁸ zoran.a@sezampro.rs

Васпитање за демократију. У основи свих савремених демократија налази се појам »отворено друштво« (плуралистичко, цивилно, грађанско) које је само по себи изазов за савременог човека и друштвене групе. Нова и диференцирана знања са мноштвом информација утемељују отворено друштво – човек је суочен са самим собом и непредвидивим тржиштем.

Образовању и васпитању, разуме се, припада измењена улога у концепту отвореног друштва. Демократије државе и друштва нема без образовних и васпитних циљева. Са становишта васпитања и образовања, друштва у транзицији, у која спада и српско друштво, подразумевају решавање нагомиланих проблема претходног периода, квалитетно знање као услов активног живота, доживотно образовање итд. Од кључног значаја је, у том смислу, питање: какве су могућности појединца у отвореном друштву и да ли је његово васпитање може да се институционално дефинише?

Теоретичари и практичари образовања у Европској унији дефинисали су основне циљеве образовања за демократију: (1) развијање у појединцу осећање за универзалне вредности, (2) развијање способности самосталног и одговорног деловања (решавање проблема), (3) прихватање различитости појединаца, полова, народа, култура и развијање способности комуникације и сарадње с другима (*Secondary education in Europe: problems and prospects*, 1997).

Нови концепт демократије утемељен на правима и интересима појединаца, условљава и нови поглед на питање васпитања. Како у тако схваћеној демократији и отвореном друштву у коме је појединац и његово право центар света, васпитавати за патристоске вредности? Како повезати изразито индивидуалистичке вредности са колективним међу којима патристизму припада водећи значај?

Укратко о васпитању. Појам »васпитање« концентрише се око идеје методског, планског утицаја на свест и осећања младог људског бића. Другим речима, васпитни поступак омогућава стварање и развијање одређених интелектуалних, моралних, социјалних и емоционалних особина личности. У појмовном средишту васпитања је »уливање идеја и усађивање осећања« (Токвил, 1991) у структуру психичких диспозиција личности помоћу којих појединац тумачи стварност, разумева живот човека и објашњава физички свет. Џон Дјуи (1971) повезује процес васпитања са »сталном реконструкцијом искуства«.

Породица, школа, група вршњака, медији су свакако кључне станице на путу младе особе у друштво чији је члан.

Сигурно је да васпитањем појединац постаје друштвено и културно биће тако што усваја норме понашања и опредељује се за друштвене

и културне вредности. Могу се разликовати две фазе у процесу васпитавања – примарна (породица и основна школа) и секундарна (круг пријатеља, професија, медији, политичка опредељеност, културне вредности).

Васпитање се одвија путем многобројних интеракција свакодневног друштвеног живота у коме се усвајају разни садржаји. Друштво, а то су религија, политичке организације, наука и образовање, стање привреде, преноси на појединца свој начин мишљења, веровања, понашања, културне вредности (Dirkem, 1981). Разуме се, друштвени карактер васпитања увек је историјски и просторно условљен.

Помоћу каквих механизма појединац „усваја” од друштва елементе своје личности? На ово питање Анри Мандра (2001) одговара да свако друштво „живи” у великом броју својих чланова помоћу обичаја, образовања, васпитања, интерперсоналних односа, институција, понашања, идеологија. Ипак, васпитном и образовном систему припада главна улога у преношењу вредносног модела неке нације и цивилизације.

Васпитање је делотворно само уколико је укључено у неку групну и индивидуалну самосвест као што су схватање живота, схватање човека и друштва, схватање природе. Значење појма се концентрише око развоја одређених особина личности (стицање знања, развој способности, култивисање и развој потреба). Питања за чијим одговорима наука још увек трага су: шта је урођено, а шта се стиче у току васпитања будући да се личност формира дејством три основна чиниоца: биолошко наслеђе, друштвено учење, лична иницијатива (каријера) појединца.

Циљеви васпитања су се, историјски и актуално, различито одређивали. Свака епоха и свако конкретно-историјско друштво су дефинисали идеје водиле на свој начин. Либерално схватање васпитање је следило циљеве по којима држава не треба да држи у својим рукама целокупно или већи део образовања народа (Џ.С.Мил). У анти-демократским системима, држава је октроисала како да се млади васпитавају. Тако, омладину треба васпитавати у духу дисциплине о јунаштву, у способности и љубави према отаџбини и презиру удобног живота. Али овде треба истачи проблем значења васпитних појмова. Дисциплина је морална категорија, јунаштво такође. Љубав према отаџбини такође. Питање је у каквој идеолошкој концепцији се одређују значења ових појмова. По неким теоретичарима, индустријски капитализам „мора награђивати дисциплину, послушност и подређивање без обзира ко располаже средствима за производњу“ (Nojman, F. 1974)).

Основни проблем у одређивању циљева васпитања појављује се на нивоу тумачења онога што Диркем назива „идеја водилца“. Примера ради, идеја послушности, која мора бити уграђена у сваки васпитни концепт може да се тумачи демократски и недемократски. На исти начин љубав према отаџбини може бити демократска и патриотска, а исто тако и антидемократски злоупотребљена. Дискусија се наставља.

Које су карактеристике патриоте и антипатриоте? Најпре, да подвучемо разлику између антипатриотске и непатриотске личности. Овај први је далеко активнији, предузетнији, агресивнији у погледу заузимања става према властитој нацији. Други је равнодушан, благо активан, а понекад може да стане и на страну патриотизма.

Антипатриотизам је опозит патриотизму, а не хедонизму, егоизму, индивидуализму. Разлози за овакво тумачење антипатриотизма су у томе што индивидуализам или хедонизам може да буде својство и једне и друге вредносне оријентације.

Ако патриотизам као значајна друштвена вредност и васпитни (социјализацијски) циљ припада алтруизму и просоцијалној оријентацији, заправо ангажовању у интересу других без очекивања за сопствене интересе, онда антипатриотизам нагиње егоизму у социјалном простору.

Антипатриотизам можемо одредити као супротност патриотизму, односно диспозицију за одређене облике индивидуалног и друштвеног понашања. Као и патриотско понашање и антипатриотско укључује неке сазнајне, емоционалне, мотивационе чиниоце који се концентришу у ставовима према нацији и отаџбини. Међутим, вредносна усмереност је коренито другачија (Vasović, 1972, 1989).

Антипатриотизам не показује бригу за националну заједницу, а самим тим нема љубав према отаџбини. Та генерална одбијајућа оријентација према сопственој нацији препознаје се на *два нивоа мишљења и деловања* антипатриоте. Први је круг активности који не показује спремност за одбрану националних интереса. Можемо је именовати као непротективна антипатриотска активност (Trebješanin, 2002).

Други круг се везује за одуство продуктивних напора да се унапреди национални развој.

Размотрићемо структурне компоненте антипатриотске непротективне активности. Можемо их поделити на оне које су усмерене према спољним (иностранству, туђину) и унутрашњим (на пример, „српски антисрби“) националним чиниоцима.

Антипатриота *не брани слободу*, интегритет и идентитет нације од спољних снага које је на разне начине угрожавају.

Антипатриота не држи много до одбране *независности* државе и нације. Ништа није туђе антипатриоти као оданост сопственој отаџбини.

Са посебним жаром антипатриота избегава спремност за *жртву* за слободу, правду, истину нације и отаџбине. Одбацивање спремности за жртву за опште добро нације има више облика. На једном крају је издаја поверљивих државних одлука и планова, а на другом се лако прелази преко одбране идеала, вредности и достојанства нације који су нападнути из иностраних центара. Не само да се одбацује и помисао на неку физичку жртву за опште вредности нације, већ и напор да се одбране вредности нације од лажних и нетачних блаћења.

Антипатриотизам се не показује само у непротективном односу према спољњем угрожавању вредности, слободе, независности и идентитета нације, већ и у критичко-нихилистичком односу на политичке групе и појединце унутар нације које бране патриотске вредности.

Борба против патриотских идеја, ставова и мишљења унутар нације, показује широк репертоар антипатриотског деловања. Лако се запажа да они одбијају сваку *сарадњу* која би била у општем интересу нације. Такође, *помагање или помоћ* је ограничена само на присталице и активности антипатриотских група и појединаца. *Даровање или награђивање* је такође резервисано за групе присталица. Основан је велики број награда за антипатриотски круг. Нема саосећања за патриоте. Било би право чудо да антипатриота изговори стих „мене све ране свога рода боле”. Он ће напротив показати спремност да усменим говором у електронским медијима, у новинским текстовима или организационом деловању допринесе паду угледа националног идентитета и интегритета државе, не устежајуће се и од најтежих дисквалификација сопствене нације.

Прелазимо на други аспект деловања антипатриота – облици продуктивне активности. Патриота је спреман да брани колективне вредности државе и нације. У том погледу предузима и активности које су афирмативне за националне вредности. Тако, он не подрива државне установе и не срамоти нацију. Затим, труди се да допринесе успешном развоју и функционалној стабилности државе. Посебно истиче резултате стваралачке елите нације – научника, уметника, спортиста.

Антипатриотска делатност се препознаје у супротним понашањима. Она је продуктивна у рунирању и слабљењу нације. Она укључује наношење штете нацији, деструктивни, неморални однос према установама, историји и вредностима нације. Ова групација људи се уопште не труди да унапреди развој нације нити да допринесе побољшању рада друштвених установа. Креће се у распону од непоштовања закона до несавесног рада у установама. А када је реч о односу

према стваралачкој елити, онда можемо да кажемо да се део антипатриотских снага налази управо у овој елити.

Антипатриотско мишљење и понашање показује да су ове вредности део егоистичких вредности (супротно – алтруистички). Они дају искључиву предност личним користима над интересима сопствене нације, и одбацују сваку помисао на жртву за општу ствар. И када је реч о моралној страни ове друштвене групације, мора се приметити да користе сва средства за своје циљеве без освртања на лично и национално достојанство.

Какав би био могућан психосоцијални портрет антипатриоте? То су: мржња (нетрпељивост) према сопственој нацији, хладни прагматизам, осећање самодовољности, „моја осећања моја водилја”, не везује се емоционално за другог, тежња ка изузетности, тежња ка моћи и доминацији, ослонац на странца и страно, прикрива своје мотиве, некарактерни склоп особина.

Дакле, антипатриотизам треба оценити као: 1) негативан однос према сопственој нацији, 2) ниско вредновање њеног значаја за васпитање младих чланова друштва, 3) спремност за ангажовање у личну или инострану корист, 4) одсуство заједничких националних вредности.

Васпитне последице односа антипатриотизам – патриотизам могу се оценити као суштински значајне за будућност националне културе, идентитет, развој. Које вредносне оријентације и каква колективна понашања ће превагнути ствар је низа персоналних, социјалних, политичких и међународних околности.

Одакле извире антипатриотско васпитање? Потребно је обезбедити члановима друштва довољно заједничких идеја и осећања без кога је друштво немогуће. Без тога „велика душа домовине би се поделила и разложила на једно некохерентно мноштво малих фрагментарних душа које би биле у сукобу једне с другима“ (Dirkem, 1981:49).

Али које су то препреке, да се ова хомогеност не остварује? Како, примера ради, у религиозној породици дете постаје атеиста? Како у патриотској породици и у оквиру патриотског круга вредности у друштву, дете (младић) прихвата антипатриотске вредности?

Како објаснити промену младалачке патриотске социјализације у одраслу антипатриотску или непатриотску вредносну оријентацију и понашање? Говори ли нам ово о високом степену непоузданости и непредвидљивости социјализацијског процеса?

Покушај систематичнијег одговора на ово питање још увек се суочава са бројним непознаницама. Ни психичке карактеристике

личности, ни разумевање социјално-политичких услова, ни увид у идејно политичка струјања у друштву нису довољни сазнајни услови за објашњење опредељивања младих чланова друштва за и против патриотизма. Потребна је дубинска анализа чинилаца који утичу на позитиван и негативан однос према патриотској вредности.

Кључно питање националне будућности: како долази до усвајања антинационалних вредности у току примарне и секундарне демократске социјализације?

Колико је овај васпитни ток плански условљен а колико је производ непредвидљивих околности? Откуда ова појава у широком обиму у српској нацији која има дубоконационални и патриотско-ослободичаки карактер сопствене историје?

Ако је васпитање друштвени процес, онда се мора остати у везу са конкретним друштвом. Васпитање је искључиво друштвена активност зато што друштво одређује циљеве. „Једино социологија може да нам помогне да тај циљ разумемо“ (Dirkem, 1981:87).

Инсистирање на друштвеном карактеру васпитања може да нам понуди одговор на питање: како је могуће да појединци одрасли у истом друштву и култури имају опречне ставове о патриотизму? Могуће је зато што појединачна и колективна егзистенција снажно утиче на начин вредносног опредељивања. А под егзистенцијом подразумевамо низ наследних, биографских, ситуационих, образовних, васпитних, економских и других чинилаца.

Диркем упозорава на фактор промене. Непрестано се стварају нове потребе и нове идеје, а са новим ситуацијама мења се и васпитање.

Образовање:скривени (и нескривени) курикулум и васпитање за демократију. Школа систематски делује на плански, методични али и на дифузан и несвестан начин. Она то чини посредством курикулума и наставника (учитеља).Овде ће нас интересовати колико скривени и нескривени курикулум утичу на (анти)патриотске вредности?

У педагошком значењу ову реч разумевамо као пут којим се креће образовање. Курикулум је један од најзначајних елемената образовног система. То је рационално организовање наставног процеса (предавања, учења, оцењивања). Овај програм институционализује наставну стратегију, садржаје наставних програма, циљеве које треба постићи и методе које треба примењивати.

Сваки курикулум садржи сазнајни, вредносни и управљачки део, односно социјални, технички, технолошки, научни, индивидуалистички садржај. (Sajlor i sardnici; према: Koković, 2004:32). Најпре, наставни план и програм организује знање које треба предавати ученицима. Такође садржи и вредности које треба да се усвоје. Најзад курикулум је управљачки документ који има моћ да наметне своја знања и своје обрасце понашања. На основу курикулума издају се дипломе којима се стиче запослење на тржишту рада.

Поред институционалног курикулума постоји и скривени? Какво је значење овог другог? Он обухвата скуп вредности, ставова, уверења које наставници на имплицитан начин преносе ученицима. То су она знања и вредности, мишљења, ставова, уверења, очекивања и представа о детету, дечијем развоју, које наставници уносе у школу са својим искуством и својим знањима изван службеног курикулума. Имплицитне педагогије су условљене, како личним карактеристикама наставника, његовим претходним знањем и искуством у раду тако и социо-културним чиниоцима услова у коме наставник живи и ради (Vujačić, 2010). „Постоји и несвесно васпитање које никад не престаје. Својим примером, речима које изговарамо, поступцима које чинимо – ми непрестано обликујемо душу наше деце“. (Dirkem, 1981:59).

Један од битних и неопходних услова за квалитетан рад наставника, а самим тим и за квалитетно социјализовање јесте адекватна представа наставника о детету, детињству, процесу учења и властитим улогама. Уколико желимо да одговоримо на питање шта представљају могућности а шта ограничења (не)патриотске социјализације, неопходно је да испитамо и какве су имплицитне педагогије наставника, које у великој мери утичу на начин рада наставника, а самим тим и на њихов однос према деци у развоју. (Vujačić, 2010). Вешт наставник (учитељ) зна шта треба чинити а не може да каже разлоге који оправдавају његове поступке.

И на вишим ступњевима образовања делују чиниоци имплицитних педагогија. У средњој школи али и на универзитету на коме наставник има прилику за антипатриотско агитовање.

Наставник, посебно на вишим ступњевима образовања, често залази и у знања која нису повезана са предметом. Када се упусти у разговор или држи предавање о томе шта треба да чинимо или како да живимо он се упушта у моралне дилеме и у подручје вредносних судова (антипатриотизам-патриотизам). А када се унесе властити вредносни суд у видљиво знање онда престаје потпуно схватање чињеница.

Невидљиво знање се појављује и у облику политичког знања у настави. Свако заузимање политичког става у учионици је проблематично и наставници треба да избегавају заузимање политичких

ставова. Наставник ради са знањем али он није нити пророк нити демагог (Вебер1998).Али, шта ако не избегава пророштво или демагогију? Овакво деловање омогућава неподударност између наставног предмета, науке, политике, друштва и животне стварности. Та разлика се појављује и у настави, па је наставник свакодневно углављен између видљивог и невидљивог знања.

Под видљивим знањем наставника подразумевам она знања која обликује наставни програм, која су препознатљива за наставника и сваког компетентног субјекта изван учионице. То су знања из одређених научних дисциплина, тачније суштинска, релевантна, репрезентативна, тачна знања која се у процесу наставе „преносе” на ученике. Реч је о знањима из струке (чињенице, појмови, анализе, идеје, аргументи, тумачења, методе).У школи се дете суочава са структурисаним системом знања и научним појмовима, односима између појмова.

Сваки наставник свесно или несвесно користи невидљиво знање у свом раду са ученицима. У току сваког часа појаве се „празнине” у излагању видљивог знања и те празнине треба попунити. То може бити питање ученика, асоцијација, догађај, васпитни проблем који ставља наставника у ситуацију да одступи од видљивог знања. У настави се појављују знања која зависе од искуства, средине, маште, значења која наставници и ученици конституишу, поетичка и метафорична знања.

Образовни систем не може да истисне из институционалног курикулума она знања која су невидљива, која произлазе из социјалног, културног и политичког услова. На скривени курикулум утичу наставник, медији, ученици и њихови родитељи. Знања из ове области обухватају људско деловање или друштвене појаве са значењем. Свака друштвена ситуација садржи смисао који треба открити.

Овде нас не интересује питање односа (скривеног) курикулума и социјализацијских облика: конформизам, индоктринација, манипулација. Наша тема је појављивање антипатриотских садржаја у образовању.

Наставници али и поједини ученици (студенти) групе могу да форсирају у учионици за време предавања антипатриотске теме и ставове. Како ће ученици (студенти) реаговати на такве ставове отворено је питање. Само заступање антипатриотског става или било ког другог политичког става нема моћ да наметне прихватање. Треба рачунати на отпор ученика. Али, код неких ученика и студента ће произвести учинак – они ће прихватити такве погледе на нацију.

Нема никакве сумње да скривени курикулум производи у највећој мери антипатриотске и друге националнополитичке вредности васпитног обрасца. Овоме иде на руку и део јавног мишљења који на одређени начин врши притисак на скривени курикулум. Тако, захтеви за

реформу предметних садржаја могу да буду експлицитно антипатриотски. Они најчешће долазе из нестручних али јавно агресивних невладиних организација и појединаца. Примера ради, покушај да се тема „геноцида у Сребреници” уведе у школске програме од стране председника невладине организације Грађанске иницијативе, типичан је нестручни напад на курикулум са драстичним васпитним последицама (Avramović, 2010).

Међутим, не треба занемарити и присутност антипатриотских вредности и у службеном (видљивом) курикулуму.

Упоредна анализа социјално-националних вредности у социјалистичком и постсоцијалистичком курикулуму у Србији показује следеће. У марксистичком образовању преовладавале су ненационалне вредности (интернационализам, развој самоуправљања, несврстани, социјализација целовите личности, оштра критика традиције). У постмарксистичком, грађанском курикулуму доминирају такође ненационалне вредности (европске интеграције, развој демократије и људских права, маргинализација традиције, социјализација грађанина) (Аврамовић, 2003).

Други примери могу да се нађу у школској уџбеничкој литератури. Уџбеник историје за шести разред основне школе који садржи историјске нетачности типа да је „Стефан Немања освојио Косово и крајеве северне Албаније” (Damjanac, 2010). Истраживање појављивања историјских личности у средњешколским уџбеницима историје у Републици Србији, показало је да се име Мухамеда више појављује од имена Исуса Христа (Avramović, 2000).

Одрицање од српског језика у уџбенку *Српски језик и култура говора* за 8. разред основне школе (Klikovac, 2010) обављено је реафирмацијом српскохрватског језика. Тако, тврди се да је с/х народни језик и да је то лингвистички појам (а не политички везан за југословенску државу), да је термин с/х традиционалан (а не везан за идеологију југословенства) и да су српски, хрватски и бошњачки признати за књижевне језике.

Дакле, видимо да изостају патриотске вредности, у марксистичком и у грађанском курикулуму. А у школским уџбеницима откривамо и присутност непатриотских вредности.

Какво је патриотско васпитање у Србији? Који је то идеал човека у Србији на почетку трећег миленијума? Светски човек, дете човечанства, човек Европе, града, нације? Да ли је то личност која има љубав према отаџбини или љубав према човечанству?

Са становишта патриотске – антипатриотског васпитања у Србији је већ подуже једно бојно поље на коме се сукобљавају породице, разни облици друштвених група, политичке странке, образовни систем,

медији, јавност. Даљи и ближи поглед у прошлост показује да је Србија (и Срби као народ) увек била суочена са ова два васпитна обрасца. Емил Диркем с добрим разлозима тврди да у одређеним историјским раздобљима није могуће одупрети се васпитном систему који се намеће појединцу (1981: 36). Та историјска раздобља припадају прошлости. У савременим друштвима, растуће комплексности и демократских права и слобода, у које спада и Србија, васпитни систем се разлива, диференцира на нове центре и утицаје. И сам Диркем констатује да у друштву постоје различита васпитања, „колико различитих средина у њему” (1981:38). То су сви они системи који делују у грађанском друштву, у центрима јавног утицаја који није уоквирен државном политиком или државним нормама. Савремена Србија је отворена за све унутрашње и спољашње васпитне утицаје чији је производ егоистичко ЈА у оквиру глобалистичких вредности. Преовладавањем таквог васпитног модела потискује се национално МИ и национално ЈА као и њихова традицијска особеност.

Значајан чинилац српског антипатриотизма (непатриотизма) је идеолошко и и државно југословенско наслеђе. Патриотска мисао је саставни део националне историје и егзистенције. Без ове компоненте нација не би постојала. Зашто вредност патриотизма припадници нације одбацују?

Када је реч о појави антипатриотске мисли у српској нацији током XX и почетком XXI века онда можемо да констатујемо неколико чинилаца који су преплетени и неодвојиви. На првом месту је идеолошки чинилац – *југословенство и комунизам*. Југословенство је идеологија стварања нове нације. Комунистичка идеологија је као интернационалистичка неговала одрицање од нације. (Аврамовић, 2013).

Већа приврженост југословенској држави него српској била је значајан чинилац антипатриотске мисли. Српска национална елита је стала на браник те државе што је нација платила огромном ценом. Када је дошло време њеног разбијања, део критичке интелигенције је стао на становиште друштва изнад државе и подржавао захтеве „међународне заједнице” српској нације. Одржавању антипатриотске мисли доприносила је југословенска носталгија у делу српске интелигенције упркос катастрофалном билансу.

Нова значења државе, друштва и нације такође су део ширења непатриотске мисли у српском народу. Идеје о друштву изнад државе, грађанину изнад државе и глобализму изнад нације, свакако су мисаони оквир за цветање антипатриотизма. Таквим визијама друштва, патриотизам само смета.

Распршеност српске нације на простору Балкана је такође значајан чинилац постојања мисли која је била предмет истраживања. Дијаспоричност српског народа утицала је да се рубови или периферија српства губи, асимилује, проверава. Дуготрајући контакти са суседним нацијама представљали су националноидентетеска искушење за Србе који су на тим просторима живели. Преверавање и однорођивање су део српске националне историје који је хранио националну дезинтеграцију.

Менталитетски фактор у објашњавању антипатритоске свести не може се заобићи. Живот у просторно, државно и културолошки различитим условима, свакако је допринео слабљењу кохезије националне свести српске нације. То мишљење припада типу осећајног мишљења које полази од ситуације и интереса, а не од идеала и вредности целине нације.

Европски притисци и геополитичке стратегије су увек имале одређени број српских присталица. У последњих неколико деценија, избио је у први план европски (ЕУ) чинилац. Зов Европе је позив на слабљење улоге националног интереса у колективном животу и државном послу европских народа. Део српске интелигенције није одолео том зову, па је почео да даје предност европским идеалима на штету српских.

Ратно разбијање југословенске државе 1991-1995. године као и НАТО бомбардовање Србије (СРЈугославије) 1999. године, значајан су чинилац разумевања пораста непатриотске свести у српској нацији и броја њених присталица. Производња *српске кривице*, у неким европским антисрпским центрима није почела са разбијањем СФРЈ. Она има своју богату прошлост, али је кулминирала у последњој деценији XX века. Ову српску кривицу за ратове и злочине на простору бивше државе, раширених руку је прихватио и део српске интелигенције.

Тријумф индивидуалистички схваћене слободе, иде на руку оним погледима на друштво, у чијем средишту је појединац а не колективни интереси. Ова схватања су производ *нових теорија* о друштву, посебно теорије отвореног друштва, конструктивизма, постмодерне, интеракционизма.

Демократија и васпитање за патриотизам? Како да се пробуди љубав према отаџбини у демократском поретку државе и друштва?

Сваки политички поредак у историји имао је свој концепт политичке социјализације. Апсолутна монархија, уставна монархија, тоталитаризам (фашизам, стаљинизам, лична диктатура) имали су своје обрасце навикавања појединца на свој систем вредности. У националсоцијализму, примера ради, циљ васпитања се схвата као подвргавање личности држави и нацији.

Демократски поредак институционализује разлике између појединачних и групних интереса и потреба, на темељу људских права. У таквом поретку дата је предност грађанину, дакле појединцу у односу на групноколективне интересе који су предмет организовања. Свеукупни развој личности остварује се на два начина: (1) свесно (интенционално) усмеравање – школа, организација и (2) спонтано (контекстуално) усмеравање – породица, суседство, група вршњака, медији. Када је реч о у систему образовања овај развој обухвата: (1) стицање знања, (2) развој способности, (3) култивисање и развој потреба, мотива, интересовања и усвајање вредности.

У демократском поретку на развој патриотских (или антипатриотских) васпитних вредности утичу бројни агенси од којих су примарни школа-образовање (породица) а секундарни: друштво пријатеља (вршњака), непосредно животно искуство, религијске и политичке организације, медији. Како ће се остварити укршени утицаји није једноставно предвидети.

С друге стране, циљеви васпитања су увек повезани са друштвеним потребама. Васпитање треба да оствари спој индивидуалних менталних стања појединца и колективних мишљења. Његови циљеви се мењају с променама друштвених стања, али су условљени традицијом и знањима.

У једној грубој подели задатака може се разматрати образовање и васпитање за живот у демократској држави и друштву и за демократску социјализацију личности – грађанина – при чему треба увек имати у виду да је реч о педагошком и политичком пројекту у сложену, вертикално и хоризонтално диференцирану друштво.

Напред је упозорено да демократија није статичан систем институција већ један немиран друштвени поредак у коме се стално дешава нешто ново. На овако схваћеној друштвеној позадини није једноставно одредити циљеве образовања и васпитања за демократију. Окренућемо сензибилитет ученика према патриотском и антипатриотском „ако имамо потпунија и прецизнија сазнања о целини појава које називамо тежње, навике, жеље, емоције, о различитим условима од којих они зависе, о облику у којем су код деце присутне”. (Dirkem 1981:73).

У процесу демократизације непрекидно се сукобљавају планске намере, методичка настојања да се млада генерација уведе у друштво и спонтане, непредвидиве и невидљиве понорнице животних сила. Никада се не сме занемарити снажан ирационални фактор који делује на мисао, осећања и понашање субјеката васпитања за патриотизам. То нису само нагони моћи, похлепе, зависти, већ и оно што се подразумева под случајношћу у животу. Најзад, не треба скрајнути нове потребе, интересе, жеље учесника овог процеса. Кад Диркем

тврди да је васпитање скуп утицаја које *природа* или други људи могу вршити на нашу интелигенцију и нашу вољу, онда он подвлачи управо значај ирационалног фактора. У томе треба тражити још једно објашњење скретања младе особе с патриотског пута у друштву на странпутицу – у антипатриотско (непатриотско) понашање, мишљење и деловање.

Литература.

- Аврамовић, З. (2009): Родомрсци, Институт за политичке студије, Београд
Аврамовић, З. (2013). Родомрсци и родољупци, Службени гласник, Београд
Аврамовић, З. (2003): *Држава и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
Чавошки, К. (2011): *Раскрљивање: Нови Сад: Опнхецс*
Challenges of Parliamentarism (1995): (The Case of Serbian in the Early Nineties), Edited by Vladimir Goati, Belgrade: Institute of Social Science.
Dal. R. (1994): *Dileme pluralističke demokratije*. Beograd: BIGZ
Darendorf, R. (1997): *Budućnost nacionalne države, Reč*, oktobar br. 38.
Демократија, васпитање, личност, (1997): ур. Зоран Аврамовић, Београд: Институт за педагошка истраживања.
Димитријевић, В. (2010): *Мала књига велике мржње* (речник србофобије). Горњи Милановац: Лио.
Dirkem, E. (1981): *Sociologija i vaspitanje*. Beograd: Zavod za udžbenike
Dirkem, E. (1972): *O društvenoj podeli rada*, Beograd: Prosveta
Dirkem, E. (2007): *Društvo je čoveku Bog*, Istitut za sociološka istraživanja, Beograd
Dvorniković, V. (1939): *Karakterologija Jugoslovena*, Beograd: Geca Kon
Džadžić, P. (1987): *Homo balcanicus, homo heroicus*, Beograd, BIGZ
Jaspers, Karl. (1999): *Pitanje krivice*. Beograd: B92.
Јовановић, С. (1991): *Из историје књижевности*. (део: Један прилог за проучавање српског националног карактера). Београд: БИГЗ.
Југословенска педагогија друге половине 20. века (2004), Учитељски факултет, Београд
Милосављевић, П. (2007): *Идеје југословенства и српска мисао*. Ваљево: Логос.
Mitrović, J. (2005): *Srbofobija i njeni izvori*. Beograd: Službeni glasnik.
Милошевић, Б. (2010): «Утицај сеоба на (дез)интеграцију српског друштва», Зборник, Косово и Метохија у цивилизацијским токовима, Књига 4. Филозофски факултет, Косовска Митровица.
Müller, J. W. (2010): *Ustavni patriotizam*. Beograd: Fabrika knjiga.
Nojam, F. (1974): *Demokratska i autoritarna država*, Naprijed, Zagreb
Patriotizam (2004): Zbornik radova (priredio Igor Primorac), Kru ZAk. Zagreb
Poper, K. (1993): *Otvoreno društvo i njegovi neprijatelji*. Beograd: BIGZ.
Поткоњак, Н. (1997): Педагошки тезаурус, Завод за уџбенике, Београд
Симеуновић, Д. (2007): *Српска колективна кривица*. Београд: Нолит.
Васовић, М. (1998): Вредносне претпоставке демократске трансформације, *У лавиринти кризе*. Београд: Институт за европске студије

Светозар Богојевић⁵⁹
Филозофски факултет

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 37.037
стр. 193-216

ИНСТИТУЦИЈЕ И ЉУБАВ НА ПУТУ ОД РАСЦЕПЉЕНОСТИ ЧОВЕКА КА ТОТАЛИТЕТУ ЛИЧНОСТИ

Резиме: Аутор у расправи покушава одговорити на веома сложена питања развоја (одрастања) човека пропитујући колико институције у условима за наше време типичне индивидуалне алијенације, при којој се разоткрива да расцепљеност човека није само онтичке већ и онтолошке природе, успевају да на ту расцепљеност одговоре изградњом тоталитета личности кроз акцију присвајања свестраног бића човека на свестран начин. Аутор сматра да друштво знања не може рационално, помоћу институција, реформисати друштво, те да су за то неопходни индивидуални ослонци и индивидуална подлога у конкретним људима. То индивидуално које појединац носи, а које би могло бити подлога новог друштва – истинске људске заједнице, је љубав – ерос према животу. Она нам у околностима отуђења у виду артифицијелизације човека може помоћи да све своје стваралачке потенцијале уградимо у рађање слободе. Истинску револуцију која доноси суштинске цивилизацијске промене могуће је покренути помоћу љубави управо због духовне беде коју уз ослонац на принуду конзумирања шири потрошачко друштво. Једини одговор на тескобу и стрепњу коју та беда шири је љубав, јер једино за њу вреди: што је више дајем, то је више имам.

Кључне речи: расцепљеност, тоталитет личности, алијенација, друштво знања, институције, љубав

⁵⁹ svetozar.bogojevic@gmail.com

Расцепљеност човека и тоталитет личности

Природа и природни процеси подложни су нужности сталне мене; коју, када је у питању жива природа најчешће разумемо као еволуционо кретање, тј. као борбу за опстанак која увек изнова захтева адаптирање кроз јачање пожељних својстава, што, ако не развоју, води усложњавању организама. Већ на том нивоу отвара се проблем разумевања чему те промене воде. Наиме, поставља се питање да ли је већа сложеност напредак, у односу на шта је напредак и ка чему је напредак, ако ни оно чему се прилагођавамо није статично већ је стална мена. Када еволуција прерасте у социјалну еволуцију, односно, кад бар једна врста почне да пише повест свога мењања покушавајући да при потрази за смислом у свом том кретању које слугује хаосу интелигибилно обухвати све што јесте, проблем постаје парадоксалан. „Животиње живе у миру са собом и са стварима око себе, док духовна људска природа тјера двојство и раздртост у чијем протурјечју се он преобраћа“ (Хегел, по Бургеру стр. 149). Та парадоксалност се битно увећава ако бивствовање човека, како то чини Хајдегер, повежемо са сталном меном свега што јесте, ако биће човека покушамо да разумемо у његовој повезаности са структуром света као ту-битак који у битак стваралаштвом уноси квалитет. „Гдје има човјека битак је ту, гдје има смисла битка људско биће је ту“ (Симеуновић, 2004, стр. 581), али кроз науку, па и филозофију, човек запада у метафизику, јер га затвореност појмовног мишљења наводи да „увијек мисли биће, а никада битак“ (Симеуновић, 2004, стр. 585). Угроженост која избија из парадоксалности таквог човековог бивствовања — постављености насупрот целине битка — обзнањује се у расцепљености његовог бића која се оспољава на мноштво начина, а најизразитије у његовој субјекатско-објекатској позицији у свету која најбоље показује да та расцепљеност није само онтичке већ и онтолошке природе.

Марксистичка теорија човека и друштва пошавши од тезе да је расцеп изазвала подела рада нагласила је онтичку димензију расцепљености човека. „...Цијела повијест настаје разбијањем хомогене, али неизграђене стварности примитивног комунизма. Расцјеп је изазвала подјела рада. Она је створила низ самосталних сфера: државу, морал, религију, умјетност, знаност итд.“ (Сергејев, 1986, стр. 50). Та теза је тачна онолико колико говори о човеку као бићу акције које је акцијом као суштином свог бића покренуло повесно кретање. Онтичка димензија расцепа најлакше је уочљива у чињеници да је човек од самог почетка и филогенетски и онтогенетски истовремено друштвено и

индивидуално биће, те је као такав упућен да властитом акцијом сам себе утемељи у целовиту личност. Човек је личност у друштву и само у друштву то може и бити, или како то каже Маркс: „Човек то је човеков свет“. Утолико је неоправдано на основу нарастања издиференцираности друштва накнадно успостављање двојства друштва и личности и то као супротности – „друштва као апстракције насупрот индивидууму“ (Маркс). Та супротност постоји само у смислу неутемељености човека у личност. Због те неутемељености свет нам изгледа не само стран, већ и изопачен. Наиме, психолошки је лакше проблем видети једино у спољашњем, у свету, а не и у човеку. У суштини то је један те исти, али у свакодневници двострани проблем – бити светски, а бити свој. Ако се очекује да ћемо га разрешити класном борбом, чиме се повест своди на историју класне борбе, или ако се повест схвата као историја друштва, односно његове материјалне производње, па се решење тражи кроз докидање противречности производних снага и производних односа подруштвљавањем рада, занемарује се индивидуалност у име друштвености, односно, повест утемељења човека у личност као темељно дешавање повесног кретања. Наиме, између друштва и појединца не постоји *однос* у смислу историје међусобног условљавања и узроковања, већ од самих почетака, дијалектички ток у смислу преплитања спиралних ланаца друштвених (спољашњих) и индивидуалних (унутрашњих) потреба чијим се препознавањем и усаглашавањем у одређеном времену повесно *образује* личност. „Индивидуални и генерички човјеков живот нису *различити* колико год је – и то нужно – начин постојања индивидуалног живота више *посебан* или више *опћенит* начин генеричког живота, или, генерички живот више *посебан* или *опћенит* индивидуални живот“ (Маркс по Кораћу, 1982, стр. 69). Због тога препреке образовању личности произилазе и из индивидуе и из друштва. Упркос свим препрекама личност се увек изнова *образује*, уз наду да је реч о сталном напредовању, али управо то указује на немогућност досезања, једном за увек, тоталитета личности. Поуздано знамо да тај тоталитет није заокруживање личности у неку готову, савршену форму, јер опетованим *образовањем* чинимо само нови искорак на дијалектичкој спирали бивања којим настаје нови квалитет који се поима као слобода. Тоталитет личности стога разумевамо као стално настојање — акцију на присвајању свестраног бића човека на свестран начин. Та акција, да би била успешна, мора полазити од стварног, конкретног човека и његових реалних потреба, али те појединце Маркс жели видети удружене у колективну акцију кроз асоцијацију слободних произвођача, јер једино тако удружени могу вршити корекцију „креативног негативитета“ (Хегел) и повест, као самоникло друштвено кретање које се одиграва случајно, по зако-

нитости великог броја, преобратити у људску повест. Овим би, по очекивањима, требала бити разрешена алијенација настала онтичком димензијом расцепљености човека

Међутим, човек је и у дубљем смислу расцепљено биће, тј. расцеп, како смо истакли, има и онтолошку димензију. Због тога, за разлику од Маркса за којег је корен човека сам човек, па је хуманиста који упркос свему верује у човека, Хајдегер сматра да: „Човјек није по себи“, већ је „биће које припада самом битку, али истовремено биће коме припада сам битак, једино биће у чијој структури можемо раскрыти присуство нечега што је битак и његов факт“ (Симеуновић, 2004, стр. 580). Управо из те истоветности структуре произлази његов усуд да раскрива смисао битка бивствујући у битку као суштини. Али до суштинског се доскаче (Хајдегер), а наше мишљење је често недостатно када од емпиријског треба доскочити до битног. Упркос томе, управо зато што припадамо битку а битак нама, расцеп од битка тера човека да му тежи, те да; по Канту, захваљујући „трансценденталном јединству самосвести“, по Хегелу, уз ослонац на дијалектички динамизам мишљења не докидајући противречности стварности, по Хајдегеру, уносећи поиетичким мишљењем у Ништа опстанак; скоковитим произвођењем *идеја* гради своје обитавалиште у свету. Скок (трансценденција), на који смо позвани, могућ је само као дијалектичко субјекатско-објекатско кретање бића које је по својој суштини ту-битак, те управо зато, по нужди свога бивствовања, као свесни битак, тежи целовитости личности. Човек је, дакле, парадоксално биће којем је властита егзистенција дата у руке. До ње доспева идући трновитим путем разоткривања онога што покреће свет – противуречности (Хегел). Разоткривене противречности „се разрешавају у својој *основи (разлогу)* бића“. ... „Разлог јесте јединство идентичности и разлике... Он је *суштина* постављена као *целина*“ (Хегел, 1973, стр. 227). Да би опстао на таквом путу човек своју суштину нужно поставља као целину – *идентичност* (опште), због чега и јесте могуће да је појединачни човек себи *разлог* на начин да је мера *разлике* (посебности) свих ствари. „Општост, посебност и појединачност су, апстрактно узети, исто што и идентичност, разлика и разлог“ (Хегел, 1973, стр. 282). Када се апстрактно логике спусти на ниво земље спознајемо да је *хомо* као особа својом особености еталон посебности (разлике), а као личност резултанта самеравања појединачног (разлога) и општег (идентичности). Успостављајући увек изнова самим собом меру „као јединство квалитета и квантитета“ – „квалитативну количину“ (Хегел, 1973, стр. 208) човек стреми у „бескрајни прогрес – као превазилажење у безмерно и поновно постављање мере“ (Хегел, 1973, стр. 211), те из њега самога као разлога произилази његова егзистенција. Због тога је сваки човек личност – лик

и идеја и тиме квалитативни квантитет, дакле, провиђење, истовремено, онај који већ јесте и онај који ће тек бити.

Поставља се питање где је извор човекове снаге за подухват којим увек поновним образовањем личности тежи њеном тоталитету који није могуће досегнути једном заувек. Несумњиво је само да, без обзира да ли се остварени искораци разумевају као прогрес или супротно као редукција у односу на неко првобитно, расцепом докинуто стање, човек опстаје само у, тим расцепом покренутом, сталном кретању – акцији и то као њен субјект-објект. Потреба за опетованим образовањем личности произилази, дакле, из самог бића човека, бића расцепом измјештеног из свега што јесте – битка у виртуелну стварност, коју, по својој мери, сам обликује и надограђује почевши од виртуелног покрета, преко виртуелности језика до све актуелније виртуелне појавности компјутерског програма. Сам расцеп је, дакле, покретач на акцију, а њим настала расцепљеност човека, као цена за у Ништа унесени опстанак, за бивствовање на начин човека, тражи такав ниво отворености за изгубљену целину који се не може постићи ничим мањим од настојања ка досезању тоталитета личности. Парадоксалност човекове ситуације је у томе да се његова расцепљеност стално повећава, јер када је једном од битка расцепљен, тежећи да му се приближи, он се од њега све више удаљава. У том удаљавању Хајдегер открива „ослобађање приближавања оног о чему треба мислити“ (Хајдегер, 1998, стр. 35), али отвореност за приближавање удаљавањем не припада, како Хајдегер мисли, филозофу, већ детету, јер једино њему успева „потрага којој припада чисти налазак“. Оно је то које се попут феникса „буди из заборава бивствовања“ и чини „корак назад“ којим „ступа натраг пред оно што ће тек доћи“, а то значи да је то универзални задатак човека и човечанства, а не ствар мишљења, односно домишљања неког посебно обдареног мислиоца, „генија“ (Хегел), ма колико домети његовог мишљења били ексклузивни. Ка Ништа, тј. ка битку, јер, не само по Хегелу и Хајдегеру, битак и ништа су исто, приближавање је могуће само удаљавањем. Приближавање – удаљавање је игра којом се у свету који је игра опстанак уноси у Ништа. Та игра својом отвореношћу ослобађа *чуђење* као ослонац за трансценденцију живота у више живота. Расцеп од битка, једном отворен, не може зацелити сем нестанком човека, на шта нас смрт индивидуе свакодневно подсећа, па га у име опстанка врсте нужно држимо отвореним не би ли свест као свесни битак увек била за сваку мену отворена свест. Ум нема другог лека за расцепљеност човека до своје отворености којом чува *чуђење* као потврду смислености тежње ка тоталитету личности.

Али има у томе и нешто више од сталне бриге човека око голог опстанка. Само отворене свести ту-битак бивствује у битку производећи квалитативну количину којом од Ништа стижемо до нешта. Потребно је још једном нагласити, из одметнутости од битка насталој све већој расцепљености човека, као њена противтежа, дакле нужно, следи тежња ка досезању тоталитета личности. Пошто је то универзални задатак човека и човечанства корен човека је сам човек, па је свако новорођено дете, као и дете које живи у нама стваралац, отац човека. „Само непрестано започињање одржава нашу свијест у могућности сучељавања са изворним свијетом, јер је она тек у том акту почетка и започињања ослобођења сваког предметног садржаја. Тек је ту потпуно отворена према `самим стварима`, тек је ту на нивоу наивне дјечије радозналости и отворености према свијету и животу, тек ту је наша свијест у свом природном елементу, јер је растерећена свих предрасуда и претпоставки, антиципација и усмјерења. Или другачије речено: тек у том почетку наша свијест није методичка, него истинита, не појављује се као метода, него као истина (Гадамер)“ (Симеуновић, 2004, стр. 591). Та отвореност је извор рађања идеје као општег, место на којем се ту-битак стварањем идеје повезује са битком. Дете је у стању „природног незнања“ (Сиоран) и у том смислу оно је, а не филозоф, „вечити почетник“, јер је његов ум „ум света живота“ (Хусерл), дакле, још отворен ум који нужно иде уз све што јесте. Деца се баве битком, а одрасли бићем и премда су њихове идеје често наивне, увек су, за разлику од идеја одраслих, пошто су окренуте животу, оригиналне и спонтане. Ако уместо филозофа и филозофије, како то чини Симеуновић, у фокус односа човека и света ставимо дете и одрастање његова парафразирана мисао (2004, стр. 587) добиће нови смисао и гласит ће: Ниједно дете не прихвата оно што су урадили претходни. Свако покушава наћи своју упоришну тачку разумевања смисла, за њега праву и аутентичну. Дакле, свако започињући живот полази из самог почетка. Тако се историја одрастања састоји из вечитих покушаја нечег новог и превазилажења већ достигнутог. Уколико би неко дете прихватило претходно достигнуће онда то не би било право одрастање. Право, аутентично одрастање састоји се само у нечем новом, а то темељно постављено значи у новом почетку.

Друштво знања и институционализација интеракционих односа

Ако, ипак, понукани идејом да живимо у одређеној епохи — друштву знања, желимо говорити о односу таквог друштва и личности из спознаје о расцепљености човека произилази да је потребно обратити пажњу на најмање три проблема и њихов међуоднос. Ти проблеми су: проблем људске природе, њеног континуитета и дисконтинуитета, проблем постојања или непостојања прогреса у повести и проблем да ли развој човека тече у правцу више или мање слободе, односно, у правцу ширења или редукције људских потенцијала. Сва три наведена проблема сажимају се у појму алијенације — у конкретном времену и друштву уобличене расцепљености човека, а она је до сада сагледавана са два аспекта: друштвеног и индивидуалног. „Алијенација има социјални и индивидуални аспект који може бити изражен у два изворна значења. С нагласком на друштвеном аспект, отуђење од других и од околине јест концепт који је створио Хегел и касније Маркс, који је сматрао да човјек постаје отуђен од других и од свог рада под ударом индустријске револуције. С нагласком на индивидуалном аспект, отуђење од самога себе је концепт алијенације који се употребљава у овом столећу“ (Фредерик А. Веис по Димитрију Сергејеву, 1986, стр. 97). Ова промена у приступу појму алијенације је сама по себи знаковита, јер, у зависности од тога на шта се ставља нагласак, можемо ишчитати у којој мери се у датом времену наглашава друштвени, а у којој индивидуални идентитет, тј. како се субјекатско-објекатска позиција човека реализује у пракси, те докле смо стигли у процесу утемељења личности у савременом друштву које себе сматра друштвом знања.

Одмах на почетку разматрања њиховог значења треба истаћи да је посматрањем с друштвеног аспекта наглашаван онтички смисао алијенације, а да се посматрањем с индивидуалног аспекта разоткрива и њено онтолошко значење. Али да би разумели о чему говори и камо води мењање значења алијенације кроз ова два аспекта треба да размотримо шта је то друштво знања, јер је оно савремена позорница те промене. Сматрамо да друштво знања није битно нов појам, као што се то жели представити, јер му зачетак датира још у Кантово време, у епоху просветитељства чији је оно својеврсни изданак. Већ је Кант уочио промену односа индивидуе и друштва у грађанском друштву означивши га као „антагонизам недруштвене друштвености“. У том антагонизму Кант је видео покретачку снагу грађанског друштва. Из

њега израња и нараста индивидуалност коју он још разумева као недруштвеност, али мада на њу због искорака из природног стања, „из дивљачности у културу“, гледа као на патологију, ипак, увиђа да она рађа најлепшим плодовима. „Сва култура и уметност, која краси човечанство, најлепши друштвени поредак, — то су плодови недруштвености која је сама собом принуђена да се дисциплинује и да тако посредством изнуђене уметности потпуно развије клице природе“ (Кант по Коршу, 1984, стр. 49). Надовезујући се на уздизање индивидуалности у друштву знања се одвија процес индустријализације и економизације знања којим се знање своди на ниво информације и информисаности. „Друштво знања није новум, нити искључује индустријско друштво. Прије би се дало закључити да бројне реформе образовања воде индустријализацији и економизацији знања...“ (Лисман, 2008, стр. 7 и 8). Тиме је образовање срозано на ниво усвајања употребљивог, корисног знања, а васпитање занемарено. Задовољавамо се сумирањем исхода заснованих на фрагментизацији знања, које се стога лако усваја, ефикасно примењује и лако замењује и заборавља. Нема труда око синтезе јер и не тежимо тоталитету личности, већ лажном субјективитету особе — персоне која живи под маском сачињеном од суме друштвених улога које игра — способне да у вези с сваком новом „потребом“ прикупи довољну количину информација (обавештености) неопходних да би у свакој од улога могли да се покажемо, не као васпитане, већ, као актуелне и популарне — еманциповане особе. Личност више није циљ, а пошто нема циља као да више нема ни васпитања. „Док образовни процес као процес изградње личности већ имплицира рекогницију као могућност синтезе (Кант), дотле систем информисања као процес изградње према друштвеној улози компатибилног и ефикасног идентитета (Дарендорф), онемогућава било какву синтезу. ... Редукцијом личности на идентитет укида се идеја тоталитета, дијалектике, другости, утопије, хуманума итд., чиме се онемогућава освјешћивање масе, спречава њихово аутономно организовање, квалитативно редукује њихова друштвена пракса на позитивно репродуковање постојеће структуре. На тај начин се укидањем личности као централне фигуре процеса рестаурације одређеног система друштвених односа, превентивно укида сама могућност захтјева за радикалном друштвеном промјеном јер је а priori укинута свака идеја трансценденције“ (Ђукић, 2012, стр. 55). Треба нагласити да промене у образовном процесу нису узрок већ последица нарастања значаја индивидуалног идентитета. Али оно што је битно за наше разматрање је да нас његово пренаглашавање уз истовремено запостављање друштвеног идентитета очигледно не усмерава ка тоталитету личности.

Међутим, тек смо се кроз друштво знања примакли Кантовој антиципацији о потреби да човек постане „грађанин света“, што је он сматрао предусловом да кречући се од дисциплиновања преко култивисања и цивилизовања коначно стигнемо до морализовања човека. На том путу стигли смо до цивилизовања и ту смо стали, јер као да смо у име науке и технике одустали од моралности. „Кантово повјерење у једнозначни напредак у људској моралности, у `морализирање човјечанства` – што је за њега представљао средишњу точку пројекта названог просвјетитељство и модерна – показало се неодрживим. У овом погледу повијесни развој кренуо је у сасвим другом смјеру“ (Бургер, 2001, стр. 73). Такође, постоји битна разлика у начину остварења тог грађанства у односу на идеје просветитељства. Грађанин света није, како се претпостављало у складу са духом тог времена, појединац јаког друштвеног идентитета интројектованог у индивидуални карактер, већ особа (персона) са израженим индивидуалним идентитетом и пре-наглашеним субјективитетом. За разлику од просветитељства; од којег је грађанин света своје грађанство почео темељити на припадању свеколиком свету по обрасцу у индивидуални карактер утиснутог осећања дужности и обавезе уклапањем у већ постојећу хијерархију, односно кроз „контролу положаја“ (Базил Бернстајн), чиме је појединац постајао члан *масовног друштва*; савременим упоредним процесима персонализације и глобализације грађанин света се постаје изолирањем јединке и њеним усамљивањем у гомили која нема никаквог везивног ткива осим у свима присутне жеље за спектаклом, жеље за учествовањем у „главном“ догађају, који нам стално измиче, па тежећи му у недоглед *сами себи доказујемо* своју субјекатску позицију у свету. „Потреба“ да се учествује у спектаклу побуђује се маркетингом помоћу све разрађенијих *социјалних техника* неуро-лингвистичког програмирања. Путем информационих медија управља се гомилом усамљених индивидуа из једног центра моћи, а у сврху обучавања грађанина за „социјализирану размену потрошачких укуса“ (Дејвид Рисман). Том ураниловком свима загарантована улога потрошача омогућава једнаку почетну позицију индивидуа у општој борби за једнакост у доминацији. То је у све већој мери *програмирано друштво* које само конструише своје подсистеме почевши од „осамостаљене“ индивидуе као основне јединице система најпогодније за манипулацију, па се контрола више не врши над масом, већ, много суптилније и ефикасније, над појединцем као особом путем „контроле личности“ (Базил Бернстајн). То је „цивилно друштво“ засновано на људским правима цивилизованог човека, али још увек смо далеко од морализовања човека, којим би, како је Кант замишљао, коначно усагласили индивидуално и друштвено биће човека.

Показало се да је такав, у први план постављени, индивидуални идентитет инструментализована индивидуалност погодна за образовање човека — потрошача, те да није у функцији досезања тоталитета личности. Наглашавањем индивидуалног на уштрб друштвеног идентитета уместо тежње ка утемељењу личности пошли смо лакшим путем, тј. направљен је отклон од личности ка особи (персони) и то у све већој мери сведеној на једну једину битну улогу — улогу потрошача што њену маску чини потпуно артифицијелном. Међутим, при томе смо доспели још до нечега, што по Марксовом теоријском полазишту није било могуће, до тога да до развоја производних снага долази и без мењања производних односа. Наиме, производни односи, затомљени све већом сложености и продуктивношћу друштвено организованог рада, али и нарастањем потрошње, нису постали „материјалном производном снагом“ оличеном у радничкој класи чија производна снага произилази из, како је Маркс веровао, властите стваралачке енергије — прометејски, дакле, из човекољубља, а не из интереса ношеног борбом за профит као код буржоаске класе. „Од свих оруђа за производњу, највећа је производна снага сама револуционарна класа“ (Маркс по Коршу 1984, стр. 194). Уместо револуционисања и освешћивања радничке класе, чиме је она требала постати основна покретачка производна снага, која ношена стваралачким односом према раду мења не само производне односе већ и друштвену стварност добили смо аморфну масу потрошача. Радничка класа, супротно Марксовом очекивању, није извршила своју револуционарну мисију. Класа од које се очекивало да буде авангарда промена докидањем и измештањем пауперизма изгубила је своју револуционарну снагу. „Маркс је веровао да је радничка класа најотуђенија класа, и да ће због тога ослобађање од отуђења нужно морати да почне са ослобађањем радничке класе. Маркс није предвидео до које мере ће отуђење постати судбина огромне већине људи...“ (Фром, 1979, стр. 63). Проблем човека, његовог бивања и настајања се овим из домена политичке економије вратио у окриље филозофије. Оно што нам је пукло пред очима је огромно нарастање алијенације, како је то Маркс и предвидео говорећи о фетишизацији робе и „човеку-роби“ као феномену отуђења, али уз додатак да се у друштву знања људске творевине и знања постављају изнад човека. Дејвид Рисман наведену промену уочава у педесетим годинама двадесетог века. Она се поклапа са почецима наглашавања индивидуалних аспеката алијенације. „Основна карактеристика трансформације масовног друштва 20. вијека у *програмирано* друштво 21. вијека јесте губитак аутономије и спонтаности друштвеног живота. Друштвени процеси и догађаји више нису последица природних и спонтаних интеракција између независних друштвених актера“ (Ђукић, Н. 2012, стр. 46). Одбрана од утицаја

масовног друштва и алијенације коју је оно узроковало још је и била могућа, а заснивала се на тежњи индивидуе ка приватности и самоћи и из њих проистеклој романтици и идеалима који су, бар у доколици, штитили наш осећај субјективитета од отуђености при раду. Одбране од програмираног, потрошачког друштва као да нема. Оно је јавним оглашавањем свега, укључујући и наше емоције, елиминисало приватност, а потребу за самоћом угушило тако што је пренаглашавањем субјективитета произвело усамљеност као најпогодније средство за манипулацију индивидуом. Усамљен можеш бити само у гомили што значи да си и незнајући већ ухваћен у замку свеопште манипулације којом је отуђеност проширена и на доколицу. Усамљен човек је отуђен од самог себе. Он је сада роба не само за другог човека, већ и за самог себе, чиме се алијенација продубљује у правцу артифицијелизације човека. Самоћа нас чини тужним али храбрим, а усамљеност тескобним и стрепљивим, али суштинска разлика је да се у самоћи окрећемо ка унутра и завиравши у себе одрастамо, а при усамљености окрећемо се према другима и заједно са њима трчимо за спектаклом доказујући да смо актуелни учесници у догађању. Али поправљајући под притиском стално иновираних и стога неиспуњивих спољашњих захтева своје компетенције за учествовање наше Ја не израста, већ се урушава. Што смо компетентнији, популарнији и еманципованији то смо мање аутономни и аутентични.

Наша теза је да су наведени процеси интензивирани у моменту у којем је регулација не само друштвених већ и интеракционих односа у већој мери почела да се преноси у институције. „Потреба“ за институционализацијом интеракционих односа теоријски је осмишљена од Кантових сљедбеника и настављача као потреба на разуму заснованог, дакле, потпуно рационалног „друштвеног инжењеринга“ (Карл Попер) који води настајању отвореног друштва ослобођеног не само трибализма и традиције (митова) већ и историје. „...Рационализам је повезан с признавањем нужности друштвених институција које имају за циљ да заштите слободу критике, слободу мишљења и, према томе, слободу људи. ...Ето зашто је рационализам блиско повезан с политичким захтевом за практичним друштвеним инжењерингом — корак-по-корак инжењерингом, наравно — у хуманистичком смислу, са захтевом за рационализацију друштва, за планирање слободе и њену контролу помоћу разума...“ (Попер, 1993, стр. 286). Проблем је у томе што институције, *планирањем слободе и њеном контролом помоћу разума*, добивају улогу регулатора не само друштвених већ и интеракционих односа, чиме се ти односи институционализују и формализују, а људи међусобно удаљавају и губе спонтаност у међусобним односима. Институције, као човеков покушај рационалног одговора на сталну

мену света, успешно делују у оној мери у којој је та мена онтички проблем човека — опасност враћања у природно стање, примитивизирање, али су немоћне пред онтолошком димензијом угрожености човека, шта више, уопште не кореспондирају с њом, пошто у њој нема ништа рационално за шта би се разум могао ухватити. Рационални одговор заснован на логици, који оне нуде, не само да не допушта могућност ирационалног, већ ни постојање иоле релевантног субјекта пошто се сазнајна способност заснива на преваленцији објекта. Та објективизација у нашем времену кулминира у оквиру науке у форми научног знања, па зато и говоримо о друштву знања, које се као „трећи свет — свет објективног знања“ (Карл Попер) уздиже изнад човека. Стога наглашавање индивидуалног идентитета има неочекивану и нежељену поледицу: губљење субјективитета, што се прикрива навалом говорења о субјективитету. На тај начин је одговор на проблем онтолошке угрожености човека до краја банализован, а у пракси, поново, али сад још бескрупулозније, сведен на питање образовања човека за потребе конкретног друштвеног система и њему одговарајуће расподеле моћи. Наиме, бит човека сведена је на, од тог система, очекивани збир исхода — знања, а негиран је човек као властитом праксом ка циљу усмерено биће и самим тим као слободно биће специјализирано за неспецијализираност. „...Образовање сваког конкретног система и у свакој (конкретној) историјској епоси представљало је перманентан инструмент нихилацијске праксе социјалне контроле (Лукман — Бергер), јер је, утврђивало онтолошке пропозиције идентитета неопходне за очување датог друштвеног поретка и постојеће констелације моћи“ (Ђукић, 2012, стр. 53). Друштво знања, односно потрошачко друштво као систем којем оно одговара, не доноси у том погледу ништа суштински друкчије сем непосреднијег, пермисивношћу засићеног, имплицитног начина контроле. У основи такве контроле је манипулација субјективитетом индивидуе као мамцем.

Међутим, управо овом перфидном банализацијом субјективитета поново се разоткрива, рационалношћу скривено и одбачено као метафизичко, питање онтолошке угрожености човека и тиме, кроз позив на поновно одговарање на њега, могућност новог разумевања које води помаку на дијалектичкој спирали људског бивања. Због тога је прво питање, можда, да ли је уопште могуће друштво знања с обзиром да је наше знање увек само један од мноштва могућих начина разумевања стварности. Није ли друштво знања само еуфемизам за програмирано друштво у којем се рачуналачко-прорачуналачко мишљење уздигло на ниво процесуалности аутоматизованих система који су на корак од самопроизвођења знања. Какво је то друштво знања у којем знати више не значи разумевати или бар покушати разумети смисао стварности,

већ, у име рационалности, знати значи обезбедити функционисање система који својом самодовољношћу све више искључује потребу за човеком. Ако су досадашњи начини доминације у различитим системима образовање стављали под контролу да би производили један једини валидан тип искуства лажно представљен као стварни онтолошки корен човека, а који је у ствари најбоље чувао дати друштвени поредак и „постојећу констелацију моћи“, по чему је васпитање и образовање било интенционална делатност, нисмо ли, данас, кад смисао догађања као да није битан, већ је битно само то да процеси несметано теку, стигли на руб програмираног хаоса пермисивног друштва. Оно пермисивност дугује управо томе што социјалну контролу реализује конструкцијом друштвене стварности по аутоматизму саморегулативних процеса, а не интенционално, што се уочава у сталној „потреби“ за реформом реформи уз истовремену појаву идеје о непотребности и крају васпитања. Али крај интенционалности васпитања није крај васпитања, већ шанса за његов нови почетак заснован на *пермисивности*. Непосредно видљива сврха замене интенционалности пермисивношћу је у томе да се интеракциони односи уобличени и усавршени социјалним техникама представе кључним за функционисање друштва, те као такви пресудним за обликовање економске и друштвене стратификације. Споља се то манифестује у привидном уважавању индивидуалних способности у форми признавања компетенција и истицању на њима „стећених“ „људских права“. Међутим, права сврха те замене, обављене инструментализацијом индивидуалности, је доказати да нема потребе, и то је кључно, за мењањем друштвених односа, тј. да је за организацију *бољег*, „цивилног друштва“ довољно побољшати квалитет интеракционих односа помоћу институционално загарантоване пермисивности. Али, парадоксално, преферирањем интеракционих односа програмирано друштво, ипак, доноси нешто уистину ново, а то је управо пермисивност. Она је непланирана последица аутономизације саморегулативних процеса. Уселивши се у васпитни процес она отвара ново поље одрастања и детета и одраслог (Александра Марјановић). Његово отварање омогућено је мењањем природе ауторитета од отвореног, одређеног, јасног у скривени, дифузни, нејасни ауторитет (Фром). Али промена у природи ауторитета није се десила да би дошли до отвореног васпитања, већ је била нужан услов за нови искорак — прелазак на друштвени карактер „другим људима усмерене особе“ (Рисман) или „тржишни карактер“ (Фром) неопходан за функционисање потрошачког друштва. То дешавање је у складу са дијалектиком бивања по којој свака нова опасност са собом доноси и одговор на саму себе, јер у свему новом што настаје изнова се

сучељава и препличе субјекатско-објекатско бивање човека у свету при чему старе облике алијенације замењују њени нови облици.

Љубав као потка субјектско-објектског ткања личности

Рационалност је у битној вези са сумњом. При спознајном процесу заснованом на логици сумњу покушавамо објективизирати превodeћи је у једном заувек установљену истину. Супротно, при вољном процесу заснованом на етици ту исту сумњу покушавамо превазићи субјективизацијом уводећи моралну норму која би требала важити заувек. Иако, за разлику од логике, у потрази за смислом, етика наглашава субјекатску улогу човека управо тим наглашавањем нарушава његову субјекатско-објекатску позицију у свету и онемогућава да докучимо до њеног разумевања. Очигледно је да ни логика и на њој саздано знање, а ни етика успостављањем утопијско-постулативних моралних норми не могу довести однос субјект-објект у моменат равнотеже – рађања идеје која омогућава трансценденцију. Човек је до сада покушавао превазићи дуализам субјект-објект односа на два начина, оним којим је кренуло друштво знања, тј. преко институција, и оним попут Кантовог, који је до рационалног одговора хтео доћи пошавши директно од индивидуе, те њеним етичким уздизањем стићи до морализовања човека. Али постоји још један пут који нуди естетика, пут игре и уметности. Наиме, не ради се о томе да субјект-објект однос треба превазићи, уосталом како то показује логика и етика то није ни могуће, већ о томе да се те две инстанце доведу у склад. „...У складу са принципом *coincidentia oppositorum* уметничко дело, а не тек теоријска или морална пракса, треба да на апсолутан и непосредан начин – *in concreto* –, дакле, с ове стране бивства, уједини и помири супротстављене инстанције субјекта и објекта, индивидуалног човека и апсолутне заједнице, форму и садржину, идеално и реално, рационално и ирационално, опште и сингуларно. Уметност је тачка окупљања, центрирања супротности и, најзад, њиховог превладавања и укидања у срећној синтези“ (Сретен Петровић у предговору, 1977, стр. XXXIII). Утицај естетске норме могућ је тек ако је однос субјект-објект очуван без превладавања неке од те две интенције. Из те чињенице изведена је идеја о васпитању игром и уметношћу какву је у нашој педагогији заступао Вићентије Ракић. „...Игра и уметност теже једном истом циљу, наиме, слободној преради живота, и зато припадају оним појавама које доприносе успостављању унутрашње равнотеже живота“ (Ракић, 1946, стр. 22). Али та идеја никада није заживела у пракси. Уз ослонац на науку и технику изабран је рационални пут, који, како се показало, води конформисању, а тиме и гушењу спонтаности и креативности човека. Стигли смо дотле да постављањем интеракционих изнад друштвених

односа, што се реализује кроз манипулативну контролу сваког над сваким помоћу институцијама гарантоване пермисивности, лажно величамо субјективитет индивидуе. Уместо морализовања појединца институције „раде“ на педагогизацији околине да би обезбедиле да субјект насупрот субјекта стоји градећи субјекатско-субјекатски однос. Такво постављање је, међутим, у директној супротности с стваралачким потенцијалом – креативношћу и тиме с естетском димензијом човека која једина успева да мири инстанције субјекта и објекта у нама. Због тога алијенација поприма карактеристике артифицијелизације, а игра и уметност губе друштвену улогу коју су имале. Подвргнуте, с једне стране, педагогизацији, а с друге интересу профита оне губе естетски квалитет, те у све мањој мери успевају да нас подстичу на досезање тоталитета личности. Одатле, данас, произилази осећај да: „Алијенација произлази из сукоба људске креативности и карактера друштвених институција. Друштвене институције надилазе ток људског живота. Оне имају своју властиту реалност, властите циљеве и смисао. У томе се налази дуализам људског живота, трагедија и криза цивилизације. Ту појаву зове Симел 'објективизацијом људског духа'. ...Због ње је човек у сталној опасности 'да буде погубљен од објеката своје властите креације'“ (Сергејев, 1986, стр. 79-80). Натлер је утврдио постојање високе позитивне корелације између алијенације и креативности, па по њему што смо отуђенији то смо креативнији. То је типичан пример утицаја треће варијабле – друштвених институција. Оне гуше креативност уводећи мериторност просећности. Због тога само они појединци који су се „отели“ институцијама, па су у складу с актуелним разумевањем алијенације отуђени, успевају да сачувају и испоље креативност. Стога је оно што стварно уочавамо нарастање псеудо-креативности. Истински оригинални ствараоци у правој поплави спектакуларних инсталација све теже бивају уочени. Прети им опасност да заједно са уметношћу нестану под притиском институционално контролисане креативности. Потпуно је јасно да ако човек претендује да уз помоћ институција, дакле посредно, гради субјект-субјект релације, због те посредности нужно своје односе са другим преокреће у објект-објект релације. Као једини стварни субјект појављују се институције, али им домете ограничава њихова функција, а функција институција у друштву знања је рационално каналисање сумње.

Нова могућност коју доноси пермисивно друштво ослањајући се на пермисивно васпитање је да васпитање више не почива само на сумњи, већ и на веровању. Та могућност, израсла из потребе да човек човеку верује, је предуслов за отворено васпитање. За разлику од масовног друштва које је експлицитно васпитавало интенционално дисциплинујући казном и наградом пермисивно друштво имплицитно

васпитава пермисивношћу којом манипулише на начин попустљивости или на начин допустивости. Та промена произилази, како смо рекли, из промене у природи ауторитета. Јасни, конкретни ауторитет право да кажњава и награђује заснива на сумњи да би могао бити угрожен, а са њим и већ успостављена друштвена хијерархија. Дифузни, нејасни, неодређени ауторитет, пошто, по самој својој природи, контролу врши имплицитно, што подразумева узајамну контролу свих учесника у процесу у циљу његове реализације, уз сумњу нужно укључује и веровање. Ако се пермисивност реализује као *попустљивост* тада се ради о узајамној манипулацији, у чијој је основи заједнички интерес учесника да се процес финализира. Вођени властитим интересом одрасли и дете, премда у васпитним ситуацијама наизменично заузимају и субјекатску и објекатску позицију, у свакој конкретној ситуацији изнова се боре око доминације, што значи да се васпитањем и даље, али сад прикривено, под формом остваривања заједничког интереса, расподељује моћ. Напредак је у томе што се, по први пут, расподела моћи врши рационалним усаглашавањем заједничког интереса, у чије постојање се и верује и сумња, па се од свих учесника у процесу увек изнова преиспитује. По први пут су полазне позиције свих учесника васпитног процеса, као ортака у процесу, једнаке. Рисман у томе види напредак, јер је дошло до преласка од брутализације ка манипулацији, па сматра да је тиме на ваги одрастања коначно превагнула креативност над конформисањем. Колико је то тачно тек ће се показати, за сада можемо речи да је у васпитном процесу спољашња мотивација (дисциплиновање) у великој мери замењена унутрашњом мотивацијом (манипулација). Тај прелаз је идеолошки обликован и обзнањен као прелазак на васпитање за демократију, онакву, каква је потребна у потрошачком друштву. У педагогији школе у којима се по том новом концепту увежбава расподела моћи срећемо под именима: квалитетна школа, школа живота, респонсибилна школа.

Ако се пермисивност реализује као *допустивост* реч је о сусрету личности које имају поверења у себе и тиме довољно самопоуздања да верују у друге. Као унутрашња мотивациона снага тада се уз интерес појављује и љубав. Веровање у другог је основ истинске љубави, а без љубави нема стварног одрастања, јер одрастати можемо само кроз квалитетан партнерски однос са другим. Сумња за резултат има знање, а веровање производи љубав, што значи да циљ васпитања при пермисивности као допустивости није компетентност еманциповане особе и иза ње скривена борба око расподеле моћи, већ, по први пут, личност. Личности, при сусрету, измењујући субјекатско-објекатску позицију у васпитној ситуацији, изграђују партнерски однос који се развија од узајамног респекта до љубави. Овим се у васпитање на суштински нов

начин, као оно око чега се оно обликује, уплиће љубав чиме добивамо могућност за прелазак са институционалног на отворено васпитање. То је васпитање којим сами собом, као личности, отварамо пут у стварност објективног света. „Спољашни свет постаје стваран за човека када се овај односи према објективном свету посредством својих моћи, али, уствари, тек `љубав` је у стању да натера човека да истински поверује у стварност објективног света изван себе“ (Маркс по Фрому, 1979, стр. 41-42). Љубав је у васпитању и до сада постојала произилазећи из примарне потребе детета за афективним везивањем, дакле, као форма генеричког живота која се манифестовала на више посебан или опћенит начин у индивидуалном животу, што је нарочито уочљиво у односу родитеља и деце. Али љубав се у околностима пренаглашавања субјективитета, по први пут, појављује као суштински потребна за функционисање генеричког живота, што значи да се појављује као животни принцип. Љубав се у датим условима као таква појављује управо зато што се у индивидуалном животу појављује *in concreto*, па поседује моћ да као *конкретно опште* уједињује и мири супротстављене инстанције субјекта и објекта, те се око ње као општељудског обликује конкретни истински људски однос. Присуство љубави говори колико је генеричко (родно) биће заживело у индивидуалном бићу. Колико је родни живот суштински реализован у индивидуалном животу и обрнуто колико је индивидуално биће у љубави остварено друштвено биће. Марија Монтесори је, интуитивно осетивши значај љубави у васпитању, у своју педагошку методу увела појам „љубав на дистанци“ што је њена антиципација појаве пермисивности на начин допустивости. Пракса тек постепено разоткрива да са онтолошком димензијом угрожености човека кореспондира само љубав, јер премда не можемо стећи моћ да једном заувек надвладамо увек реално присутну, *стварну угроженост*, ипак, љубављу можемо превазићи за човека, парадоксално битнији, болни *осећај угрожености*. Једино љубав може да нас уздигне од бриге због властитог опстанка на ниво бриге као одговорности за Другог што је истовремено једини пут којим је, још увек, при изградњи личности, могуће ићи ка тоталитету личности.

Маркс је своју антиципацију будућег друштва назвао „чисто друштво“, а разумевао га је као друштво у којем између индивидуе и друштва нема посредника, те је очекивао да ће се у њиму отворити нови, слободнији простор за неометано усвајање свестраног бића човека на свестран начин. Стога се поставља питање зашто долази до наглашеног осећања усамљености, изолованости и потонућа човека у анксиозност и депресију када би, поставши члан „чистог друштва“, требао бити квалитетнија личност. Овим се отвара још једно питање да ли алијенација има позитивно или негативно значење. Када се на

алијенацију гледало са друштвеног аспекта, како је то чинила данас већ традиционална филозофија, онда се алијенацији, упркос мноштва пратећих нежељених последица, у укупности њеног деловања придавало позитивно значење. „Самостваралаштво човјека посредством алијенације за Маркса је нужна етапа људске еволуције. Човјек се није могао откинути од животињског свијета на други начин него помоћу алијенације. Зато је епоха алијенације прелазна епоха између биолошког и правог људског свијета. Епоха алијенације јесте епоха незрелог човјечанства — претхисторија људске еволуције“ (Сергејев, 1986, стр. 62). Наравно, ово се не сме схватити као прекид везе човека са својим биолошким коренима, као да ће човек престати бити природно биће, већ баш супротно у смислу довршења натурализације и хуманизације човека. „...Довршени натурализам — хуманизам, као довршени хуманизам — натурализам, он је *истинско* рјешење сукоба између човјека и природе, између човјека и човјека, истинско рјешење борба између егзистенције и суштине, између опредмећивања и самопотврђивања, између слободе и нужности, између индивидуума и рада“ (Маркс по Фрому, 1979, стр. 43). Савремено разумевање алијенације; управо због истицања значаја индивидуалитета и величања субјективитета индивидуе, што прати још већи степен њене изолације, сад у форми усамљености; има претежно негативно значење. „У савременом доживљају алијенације доминира спознаја о помањкању, губитку, расцјепу, одвајању... Тај доживљај губитка и тегобе толико прожима савремену мисао о алијенацији да га с пуним правом можемо убројити у нај-карактеристичније моменте савременог доживљаја алијенације. Према томе, савремени је доживљај алијенације индивидуални доживљај губитка и тегобе савременог човека“ (Сергејев, 1986, стр. 98). Усамљеност и из ње проистекла тескоба и стрепња јесу мера алијенације, али нису њен узрок, па се намеће питање у чему или по чему је савремени човек на таквом и толиком губитку да му свет почиње да изгледа безнадно безизгледан, толико цинично празан да имати идеју не доводи ни до каквог момента прекида и тиме новог почетка који води до стварне промене у бесконачној игри настајања и нестајања. По нашем мишљењу, иако још нисмо окончали старе, егзистенцијалне битке, отвара се нова војишница пред човеком и човечанством из које израђа нова опасност по човека, опасност од његове артифицијелизације. Тежњом ка рационалности институције програмираног друштва нарушиле су везу с натуралним аспектом људског бића, а без њега нема ни даље хуманизације човека. Међутим, ако индивидуалну алијенацију посматрамо целовито, те је у датим околностима схватимо као израз супротстављености друштвеним инсти-

туцијама и стога као меру очуваности креативних потенцијала, она може имати и позитивно значење.

Усамљеност изазива у нама тескобу мерену стрепњом која није попут храбрости у служби супротстављања вањској опасности, већ је индикатор унутрашњег *осећаја угрожености*. Храброст је мера страха од смрти, а стрепња мера страха од живота. Стрепња, ипак, отвара могућност отпора, али сада опасности која долази изнутра, опасности да уљуљкани „благодетима“ потрошачког друштва нећемо открити своје животно послање и усудити се да порадимо на његовом испуњењу обликујући се у личност. Наглашени лажни субјективитет сабијен у улогу потрошача алрмира на опасност од непрепознавања индивидуалног идентитета. Звук аларма одјекује унутар нас и избија препознат у тескоби и стрепњи. Пошто су то исконска осећања, она воде увидима у дубље, као што смо истакли, онтолошке корене опасности при настајању човека. Не значи ли, међутим, то разоткривање и дотицање корена човека и могућност његовог дубљег разумевања, сада, спознавањем проблема бивствовања човека у дубље постављеној есенцијалној равни. Не значи ли то отварање нове могућности за трансценденцију и то баш кад се помислило да је трансценденција, као нешто ирационално, немогућа. Због тих могућности неопходно је размотрити и позитивну страну индивидуалне алијенације, односно, испитати у чему је тај материјално обезбеђени, али анксиозни човек поново на губитку и нема ли у том губитку, бар у најави, шанси за добитак — даље уљуђивање човека кроз изградњу тоталитета личности.

Губитак анксиозног човека је у томе што је из новог угла боље сагледао да је изгубио оно што никада није ни имао — моћ, дакле, губитак је исти, а новина је само у томе што се свест о величини недостатка моћи тек сада у пуном смислу освешћује. За Хегела, који мисли дијалектички, од прве је јасно да „је алијенација истовремено и позитивна и негативна појава, и недостатак моћи и њезино рађање. Недостатак моћи је само појавни облик рађања моћи. За Хегела алијенација изражава цјеловиту ситуацију. У тој цјеловитој ситуацији губитак је површина догађања чији је смисао добитак“ (Сергејев, 1986, стр. 98). Освешћивање свести о недостатку моћи појављује се у новој форми алијенације која наступа у нашем времену управо зато јер се сав смисао бивања свео на имати моћ. Управо у тренутку када смо понесени објективизацијом света његовим прорачунавањем помислили да смо коначно постали субјекти — владари свеколиког простора и времена расцеп је нарастао толико да смо престали бити ту-битак, издигли смо се изнад догађаја, те као да више не учествујемо у икаквом догађању, а да његов исход није унапред прорачунат. Тиме је игра приближавања —

удаљавања доведена у питање. Артифицијелност човека је постала толика да гуши игру у човеку. Онај ко није кадар бити спонтани судионик у догађају није играч света игре. Његова креативност је у толикој мери замрла да идеје производи само по спољашњем критерију – корисности. Проблем бивствовања човека у тим околностима више није у вези са припадањем одређеној класи, није питање односа слуге и господара, већ је генерални проблем човека и управо зато, по први пут, човек са егзистенцијалних питања постепено прелази на есенцијална питања бивствовања. Тај прелазак је изузетно болан, јер се при отварању есенцијалних аспеката бивствовања други појављује као пакао (Сартр), као „нељудска сила“ (Маркс), али то је битан предуслов досезања до разумевања колико нам је Други потребан, колико је нашем бићу потребно друго биће, али сад не као гарант егзистенције или предмет уживања, већ као биће са којим као трпно биће делимо своје патње по чему и јесмо страствена бића. „Наша сопствена самосвест зависи од другог и то не као од предмета жеље кога треба укинути, него од њега у духовном смислу зависи као од сопства. Самосвест признање о себи може да обезбеди само уколико други није пуки `њен други`, него је `независан` други – насупрот њој самој“ (Гадамер, 2003, стр. 194-195). Димитрије Сергејев упркос том болном прелазу с оптимизмом указује да: „Поманкање моћи које појединац све интензивније проживљава, не може бити друго до празнина у појединцу коју ће испунити његово јаче друштвено ангажирање. То је оно индивидуално тло из кога се може родити нова цивилизација. Немогуће је битно реформирати друштво, а да не постоје индивидуални ослонци, индивидуална подлога за ново друштво“ (Сергејев, 1986, стр. 182). Пошто нам ни тежња ка асоцијацији слободних произвођача, а ни реформе друштвених институција нису вратиле изгубљену друштвеност упућени смо да нове форме самоорганизовања у циљу остваривања друштвености тражимо уз ослонац на индивидуалност.

Неуспех горе наведених покушаја показује зашто Хегел није био у праву када је прелаз од нужности ка слободи заснивао само на мишљењу. „*Мишљење* о нужности јесте, напротив, разрешење од ове окрутности; јер мишљење је прелажење самим собом у нешто друго, оно је *ослобађање*,...“ (Хегел, 1973, стр. 275). Међутим, најконкретнији израз онога у индивидуи по чему она сама собом стреми другоме је љубав. Стога је не само мишљење, већ и љубав оно чиме ће „права бесконачност ... у своме другом доћи до себе самог“ (Хегел, 1973, стр. 186). Љубав није само игра којом се човек, у свету који је игра, играјући се, враћа сам себи увек за главу виши. Она је моћ која нас, обједињујући у себи страст, пријатељство и игру, ослобађа и то не само прелажењем самим собом у нешто друго, већ и кроз узајамност у деловању у

истинској заједници са другим. Истина, Хегел прелаз од нужности ка слободи мишљењем додатно образлаже: „Ово ослобађање као *за себе постојеће* јесте *ја*, као нешто што се до своје целине развило јесте *слободни дух*, као осет јесте *љубав*, као уживање јесте *срећа*“ (Хегел, 1973, стр. 275). Али љубав није обићан осет. Она је духовна моћ која у себи обједињује све оно што сувом разуму не припада. Хегел је и сам увиђао да је љубав оно конкретно опште, и као таква аналогна умном, те попут игре и уметности мири инстанце субјект-објект омогућујући нам да будемо своји, а светски – животни, да учествујемо у развоју „историјског духа“ кроз враћање на себе самог – приближавањем удаљавањем. „Љубав је за младог Хегела била аналогна уму. ...Онај који воли заборавља на себе, излази ван сопствене егзистенције и истовремено живи у другом. Овом изјавом је Хегел по први пут ударио на своју стварну тему. Јер, та аналогија ума и љубави подразумева двоструко значење, како сагласност, тако и разлику. Општост љубави није општост ума. ...Иако се предају једно другом, у љубави, увек постоје једно Ја и једно Ти. Љубав је превазилажење отуђености између Ја и Ти, отуђености која је увек присутна и која увек мора да буде присутна, да би љубав уопште могла да постоји. Насупрот томе, у уму се Ја и Ти стапају, представљају једно исто. И још даље: управо зато љубав не претставља апстрактну него конкретну општост, не оно што сви јесмо (као умска бића), него оно што смо Ја и Ти, и то тако да нисмо ни Ја ни Ти, него бог, заједнички дух, који је више од знања оног Ја и знања оног Ти“ (Гадамер, 2003, стр. 180). У зрелијим годинама, у складу с већ од Аристотела и преко Декарта присутним усмерењем европског ума, Хегел даје предност сумњи над веровањем, мишљењу над љубави. Али индивидуална алијенација, при којој се човек сучељава сам са собом, разоткрива да се све више повећава раскорак између осетилне и разумске стране човека, указује на располученост ума и поново отвара питања која су изгледала једном заувек затвореним.

Освешћивање недостатка моћи човека огледа се баш у томе што нам је много јасније да до себе, а тиме и до другога, све теже стижемо, јер све теже ишчитавамо своје унутрашње потребе, а нарочито потребу за љубави. Оног момента када смо на позорницу светских збивања ступили у улози потрошача и тиме добили на важности по основу права да једнакоправно учествујемо у борби за доминацију, помислили смо да смо постали субјекти повести и господари света, али су тиме наше невоље добиле само нове облике и нова значења. Управо због нарастања жеље за моћи, спознали смо о коликом недостатку моћи је реч. Испоставило се да свако поседовање објекта (другог) као објективизираним израза моћи, а нарочито у форми објективног знања као највеће моћи, води нашем властитом опредмећењу. Отуђење савременог

човека је толико продубљено да се више не може очекивати да се виши степен самосвести може постићи само подизањем нивоа радне свести ослобађањем од нехуманог, мануелног рада. „Радна свест, утолико што сама израђује сопствени предмет, долази до `назора да је самостално биће њено сопствено (биће)`". Јасно је шта се тиме хоће рећи: самосвест умешности је та која себе, у оном постојаном и трајном што је сама створила, види као постојану и трајну. За себе постојећа самосвест се у `елемент постојаности` насељава кроз рад“ (Гадамер, 2003, стр. 200). Слободну свесну делатност можемо најлакше препознати код човека који оно што ради ради с љубављу, па Гадамер с правом поставља питање: „Но, ако је истина да начин производње модерне индустрије и облик постројења у индустријском друштву радницима не дозвољавају да сопствени смисао пронађу у раду, који једини омогућава слободну самосвест, онда се, у погледу општег карактера тог рада, нужно поставља следеће питање: ко је уистину слободан у данашњем индустријском друштву којим у целини влада притисак ствари и принуда конзумирања“ (Гадамер, 2003, стр. 204). Показало се да механизација и аутоматизација доводе до повећања, а не до смањења алијенације. Дошло је до потпуног губитка друштвеног смисла рада. Савремени човек кроз рад не долази до *признавања*, већ само до задовољења прохтева. То нарастање отуђења, како је Маркс и предвидео, постало је свеобухватно: „Отуђење се исто тако појављује у томе што је *моје* животно средство средство *другога*, што је оно, што је *моја* жеља, недоступан посјед *другога*, као и у томе што је свака ствар *друго* него она сама, што је моја дјелатност *друга*, што напokon – а то важи и за капиталиста – уопће влада *нељудска сила*“ (Маркс, по Кораћу, 1982, стр. 141-142), дакле, израсло је у владавину „нељудске силе“ над целокупним човечанством.

Субјект који у жељи за моћи пренаглашава свој субјективитет преобраћа се у објект. Због тога његов субјективитет не доспева до момента (идеје) који води новом преокрету у дијалектичком кретању субјект — објект, већ се у жељи за моћи губи. Настојање да се помоћу институција — рационално оствари однос који тече од субјекта ка субјекту разоткрива се као нови облик увек присутне метафизике у човековом кретању од јесте ка треба, дакле, као нова димензија алијенације човека. Рачунало се барем с тим да ће институције друштва знања образовањем обезбедити репродукцију средње класе и тиме очувати демократију, али чини се да је социјална контрола, овај пут помоћу осмишљених социјалних техника, још једном исклизнула од демократије ка тоталитаризму. Смисао тог новог тоталитаризма Р. Цекоби, алудирајући на Х. Маркузеов појам „репресивна толерантност“, сажима у појму „ослобађајућа нетолерантност“, тј. манипулација. Она

проистиче из „нужности тоталног управљања“ нерепресивним средствима, дакле, без потребе за ауторитетом – пермисивно. Институције по том моделу могу успјешно функционисати само у оквиру демократије. Али савремена форма тоталитаризма која се реализује кроз отворени позив у општу борбу за моћ; у којој, и то је новина, сви не само да имају право, већ, ако не желе бити усамљени и лузери, морају да учествују; као своју супротност призива љубав као духовно осјетило које још једино буди веру и наду и стога је једина алтернатива апсолутизацији значења моћи у виду акумулирања материјалне моћи као апсолутне моћи. Љубав је једини могући начин на који индивидуалном алијенацијом насталу тескобу можемо преобратити од стрепње због губитка у веровање да постоји шанса за добитак у игри приближавања-удаљавања која нас упућује да идемо по путу чији је циљ тоталитет личности. Љубав је једини лек за тескобу, јер је једина људска моћ која може да се супротстави „нељудској сили“ коју смо сместили у Другог и врати нам веру у могућност изградње истинске људске заједнице. Она је духовно осетило којим смо кадри препознати пут у стварност објективног света изван себе као пут који јесте наш пут, јер се једино идући њиме враћамо сами себи осећајући се при томе и својим и светским – признатим и прихваћеним. Љубав је стога једина суштинска људска моћ.

Литература

1. Бернстајн, Б. (1980). *Класе и педагогије – експлицитне и имплицитне*. Београд: Предшколско дете бр. 3-4
2. Богојевић, С. (2002). *Стилови васпитања*. Бања Лука: Филозофски факултет
3. Богојевић, С. (2007). *Усрдно, у опуштености чекајући чуђење*. Бања Лука: Радови 10
4. Бургер, Х. (2001). *Сфера људскога*. Загреб: Прометеј
5. Гадамер, Х-Г. (2003) *Хегелова дијалектика*. Београд: Плато
6. Граорац, И. (2011). *Љубав у Монтесори педагогији*. Призрен-Лепосавић: Зборник радова учитељског факултета
7. Ђукић, Н. (2012). *Реформа образовања као инструмент социјалне контроле*, Бања Лука: Радови бр. 15
8. Кораћ, В. (1982). *Марксово схватање човека, историје и друштва*. Београд: БИГЗ
9. Корш, К. (1984). *Карл Маркс*. Београд: Нолит
10. Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
11. Лукач, Ђ. (1977). *Хајделбершка естетика I*. Београд: Младост

12. Попер, К. (1993). *Отворено друштво и његови непријатељи, II том*. Београд: БИГЗ
13. Ракић, В. (1946). *Васпитање игром и умјетношћу*. Београд: Просвета
14. Сергејев, Д. (1986). *Отуђени човјек*. Загреб: Школска књига
15. Симеуновић, В. (2004). *Традиционална филозофија и могућност новог мишљења*. Бања Лука: Зборник Филозофског факултета
16. Фром, Е. (1979). *Марксово схватање човека*. Београд: Графос
17. Хајдегер, М. (1998). *О ствари мишљења*. Београд: Плато
18. Хегел, Ф. (1973). *Наука логики*. Београд: Просвета

Академик Станоје Ивановић⁶⁰

Српска академија образовања
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 37.01
стр. 217-234

ДРУШТВЕНА ТРАНЗИЦИЈА И ПРОМЕНЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: Системске промене које се одвијају у оквиру постсоцијалистичке транзиције у Србији (приватизација привреде, либерализација тржишта, пропагирање грађанских вредности), суштински утичу на област образовања и на карактеристике реформе образовања. Концепција реформе образовања заснива се на неолибералним принципима тржишно оријентисаног образовања и практичног и примењивог знања, чему су прилагођене и друге промене у систему образовања. То се види код снижавања нивоа општег образовања, код функционализације стручног образовања и код повећавања неједнакости у образовању. Компаративни поглед на карактеристике ранијег система школства и транзиционог образовања указује на све веће разлике између њих, али и на све веће сличности са западним моделима масовног и недовољно квалитетног јавног образовања.

Кључне речи: друштвена транзиција, реформа образовања, пад квалитета образовања.

1. Друштвена транзиција и образовање

Друштвена транзиција је процес преласка из социјалистичког у грађански, капиталистички друштвени систем. То је еуфемизам за низ сложених, дугорочних и противуречних друштвених промена у различитим областима. На једној страни, долази до промена у економији ка

⁶⁰ Stanoje.Ivanovic@uf.bg.ac.rs

тржишној преорјентацији привреде, а на другој врши се промена политичког система и ширења грађанских друштвених вредности.

Транзиција у образовању обухвата системске промене и модификације у систему образовања ради усклађивања друштвене транзиције и развоја образовања. Промене у образовању су повезане са транзиционим променама у другим областима и представљају један од важних и приоритетних подручја укупне транзиције друштва. Имајући у виду политичке, економске и друге промене, реформа образовања треба да прилагоди школски систем новом типу друштва. То се одразило и на циљеве образовања и васпитања.

Компаративна анализа основних карактеристика претходног система образовања и образовања у периоду транзиције, указује на њихове сличности и разлике.

1.1. Социјалистичка концепција образовања

На почетку транзиције, почетком 90-их година XX века, још су били доминантни елементи наслеђеног социјалистичког система образовања. Иако су постављени нови уставни оквири државе, са плуралистичким опредељењима у политици, економији и другим областима, у образовању су задржане основне, концепцијске карактеристике система, уз извесна прилагођавања измењеним околностима.

Систем образовања почивао је на следећим принципима:

- остваривање једнаких права свих грађана на образовање, без обзира на социјалну и националну припадност,
- обезбеђивање услова на бесплатно образовање, од основног до високог школства,
- организовање система образовања у складу са наслеђеним достигнућима, друштвеним условима и интересима,
- прилагођавање образовања економским, демографским и социјалним друштвеним потребама,
- обезбеђивање услова за задовољавајући стандард ученика и студената.

Ови принципи, права грађана у образовању и циљеви образовања уграђени су нормативне прописе, законе о појединим нивоима од предшколског до универзитетског образовања. „Реформско образовање својим системом и образовним садржајима треба да омогући стицање знања које ће припремати ученике за процес рада, али и доприносити развоју свестраних личности као слободних и стваралачких чланова демократског социјалистичког друштва“⁶¹.

⁶¹ Papandopoulos, G, **Learning for the Twenty-first century – issues**, In Education for the Twenty-first century – issues and prospects, Unesco, Paris, 1998, p. 32.

Према Закону о основној школи Србије (1992) свим грађанима се обезбеђују следећа права: право на стицање осмогодишњег обавезног и бесплатног образовања, право на основно образовање одраслих, право на основно музичко и балетско образовање, право на допунско основно образовање и васпитање деце грађана на привременом боравку и раду у иностранству. Циљ основног образовања и васпитања је стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрема за живот и за даље опште и стручно образовање.

Основним образовањем и васпитањем остварује се: оспособљавање младих за живот, рад и даље образовање и самообразовање; овладавање основним елементима савременог општег образовања; оспособљавање за примену стечених знања и умења и стваралачког коришћења слободног времена; развијање интелектуалних и физичких способности, критичког мишљења, самосталности и заинтересованости за нова знања; упознавање основних законитости развоја природе, друштва и људског мишљења; стицање и развијање свести о потреби чувања здравља и заштите природе и човекове средине; развијање хуманости, истинољубивости, партиотизма и других етичких својстава личности; васпитање за хумане и културне односе међу људима, без обзира на пол, расу, веру, националност и лично уверење; неговање и развијање потреба за културом и очувањем културног наслеђа, стицање основних сазнања о лепом понашању у свим приликама.

Закон о средњој школи (1992) предвиђао је да грађани имају право на редовно средње образовање у двогодишњем, трогодишњем и четворогодишњем трајању; право на средње образовање редовних ученика са посебним способностима и талентованих ученика; право на редовно средње образовања на језицима националних мањина, право на упоредно средње образовање ученика који постижу изванредне резултате у учењу, право на васпитни рад и дому ученика.

Средње образовање има за циљ да се стичу општа и стручна знања и способности потребна за даље школовање, односно за рад, заснована на достигнућима науке, технологије, културе и уметности; да се остварује васпитање, негују моралне и естетске вредности; развијају духовне и физичке способности личности, развија свест о хуманистичким вредностима, личној и друштвеној одговорности и да се негује заштита здравља.

Остваривање ових циљева образовања зависи од услова, организације, материјалних средстава и активности наставника. Међутим, околности у друштву нису томе погодиле. Економска криза, пад друштвене производње и запослености, међународна изолација земље и увођење санкција Савета безбедности УН (1992.) и друге појаве, утицали су на драстичан пад материјалне основе друштва, друштвеног

стандарда и на погоршавање услова живота. То се одразило на финансирање и функционисање образовања, уместо развоја и реформе образовање је запало у дубоку кризу. На то су утицали не само нагло смањивање средстава за образовање, него и пад производње, пад потреба за стручним кадровима, стагнација запошљавања, ширење социјалне кризе и сиромаштва, поремећени социјални односи и др.

Иако је у овом периоду утврђена нормативна основа система образовања (донети закони према нивоима образовања, извршена реорганизација мреже средњих школа (уместо мешовитих школа формиране су гимназије (стручне и уметничке школе), донети нови наставни планови и програми основног и средњег образовања, покренута нова едиција уџбеника, извршена централизација система образовања, повољни економски услови за њихову успешну реализацију нису постојали.

Осврт на карактеристике социјалистичке концепције образовања показује да је она била ослоњена на развојне приоритете друштва (економске, техничко-технолошке, социјалне), тежила је задовољавању развојних потреба друштва, али се убрзо појавио несклад између економских процеса и токова образовања. То се одразило на циљеве образовања и васпитања и на могућности њиховог остваривања.

Ако треба издвојити још нека обележја ове концепције, онда се може нагласити: а) значајно учешће науке, стручне и педагошке јавности у припремању и спровођењу промена у систему образовања; б) постављање личног развоја (свестрани развој личности) међу приоритетне васпитно-образовне циљеве; в) усклађен однос између школског система и друштвено-економских потреба и повезаност образовних установа са друштвеним окружењем у задовољавању образовних потреба; г) наглашена васпитна функција образовања и разрађени програмски, вредносни и други елементи у остваривању васпитних циљева; д) наглашена социјална функција образовања не само у обезбеђивању бесплатности образовања, него и у сузбијању класних неједнакости; ђ) развијена културна функција образовања и неговање естетског васпитања као основе за свестрани развој личности.

Неповољне економске и друштвене околности, међународни притисци на нашу земљу, од увођења санкција до НАТО агресије и бомбардовања 1999. године, ширења социјалне кризе и социјалних проблема у друштву, негативно су се одразили на функционисање образовног система и његов развој. У том периоду ова пажња је усмерена на одржање постојећег стања, а готово су занемарене активности на реформи образовања.

2. Либералистичка концепција образовања

Политичке промене извршене крајем 2000. године утицале су на радикализацију транзиције у свим областима, па и у области образовања. Промене су најпре извршене у саставу Министарства просвете и у руководству образовних установа, затим у конципирању реформе система образовања.

Могло се очекивати да економска и друштвена транзиција утиче на реформу образовања. Измењене потребе за радном снагом у појединим секторима рада, напуштање масовних фабричких система, приватизација предузећа, девастација производње и други економски процеси, изменили су структуру образовних захтева којима се образовни систем морао убрзано прилагођавати. Технолошки развој у свету са своје стране намеће потребу модернизације образовања, а социјалне и политичке промене представљају окосницу реформе образовања како би се шириле грађанске и демократске вредности, наметнули нови циљеви друштвеног развоја и афирмисали транзициони процеси у друштву.

Међутим, у конципирању реформе нису били примарни национални, научни и стручни разлози, већ практично-политички интереси и опредељења актера промена. У суштини реформа образовања заснована је на либералистичким принципима и доминантном утицају страних фактора⁶²

Према првим документима Министарства просвете из тог периода, реконструкција школског система има за циљ да допринесе економском опоравку, развоју демократије и будућој европској интеграцији земље. Суштински циљеви реформе образовања су „формирање и развој генеративних и трансферних знања, вештина мишљења и ефикасности решавања сложених проблема; стицање животних вештина и функционалне писмености и развој система вредности који уважава различитост и поштује правичност, људска права, као и друге највредније елементе националне традиције“⁶³.

⁶² Либерализам се схвата као „доминантна идеологија западне демократије“ која се заснива на економским слободама, смањеним интервенцијама државе у јавни живот и људским правима и слободама, што доприноси развоју индивидуализма, рационалном и слободном избору и задовољавању личних интереса. Иако неки сматрају да либерализам изазива „посесивни индивидуализам“ (Макферсон, 1962), он развија индивидуалну аутономију и веровање у владавину права и трајност грађанског друштва (Фукујама, 1992).

⁶³ **Квалитетно образовање за све**, Министарство просвете и спорта, Београд, 2002
стр.10

Страни експерти који су активно учествовали у реформским процесима као саветодавци у Министарству просвете и невладиним организацијама које су финансирале поједине пројекте, дали су опширне оцене о стању у школском систему и приоритетима промена. У својим препорукама они су тражили раскид са претходним системом образовања, реформу начина финансирања образовања и нову образовну политику до које би се дошло у сарадњи државних и невладиних организација. То је захтевало промене у свим сегментима образовног система, а посебно у садржају и начину вођења наставног процеса. Са једне стране, подстакнута је либерализација у начину доношења програма и извођењу наставе, либерализација у издавању и коришћењу уџбеника, а са друге стране, уведена је већа државна контрола у избору, раду и усавршавању наставника. Настава је оријентисана ка практичним активностима ученика. „Треба проширити спектар активности процеса учења; вежбе, дебате, групни рад, интерактивно учење, пројектни рад, теренски рад, увести решавање проблема и истраживање у редован наставни рад“⁶⁴.

Елементи реформе система изложени су у неколико докумената где спадају налази експерата међународних организација и програмски материјали Министарства просвете. Општи циљеви реформисаног система образовања обухватају „формирање и развој генеративних и трансферних знања, вештина, мишљења, ефикасне комуникације и решавања проблема; стицање животних вештина и функционалне писмености, неопходних у савременом информативном друштву и развој система вредности у којем се негују највреднији елементи традиције, уважава различитост и поштује правичност, људска и дечја права, подстиче и особљава за критички однос према друштвеној стварности, као и за личну аутономију“⁶⁵.

У Општим основама школског програма полази се од оцене да је последњих деценија двадесетог века у нашој земљи извршено „драматично занемаривање образовних институција и укупног образовног система“ и да је потребно „темељито претресање и приспитување образовне збиље“⁶⁶.

Либерална концепција образовања нарочито долази до изражаја код наставе – од израде програма до његове реализације и оцењивања. Настава се схвата као неоптерећујућа активност прилагођена интересовањима ученика, а програми флексибилна структура садржаја до које

⁶⁴ Извештај о образовању у Србији, OEBS, Београд, 2001. стр. 51.

⁶⁵ Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању, Министарство просвете и спорта, Београд, 2002., стр. 8-9.

⁶⁶ Општеоснове школског програма, Министарство просвете и спорта, Београд, 2002., стр. 1.

долазе сами наставници, а утврђују школе. Програми треба да пружају знања која „омогућавају стицање нових и даљу изградњу знања (генеративна знања)“, која „могу да се примењују (трансферна знања) и која подстицајно делују на развој других способности и особина ученика (формативна знања)“⁶⁷. Али је поента на процесу учења и активностима ученика, на њиховим искуствима и практичним способностима. „Школски програм треба да буде обликован тако да кроз избор садржаја, метода, облика рада, активности ученика и наставника ученицима јасно покаже смисло, сврху и корист од учења и вредност стечених знања и умења, чиме се подстиче и развија мотивација и одговорног ученика за учење и образовање“⁶⁸. Практична корист и примена су главни ослоњци стицања знања.

Током лета 2002. године одржано је више заједничких боравака младих (кампова) са специфичним активностима ради „ослобођења од ауторитета и предрасуда“. Биле су то својеврсне играонице и „радионице“ где су млади подрвргнути вербалним утицајима и физичким активностима којима се оспоравају моралне вредности, родне разлике и право на интиму.“ „Увођење у живот“ одвијало се кроз „ослобађање од табуа“, оспоравање традиционалних ауторитета и јавно показивање сексуалности. Ови облици рада са младима убрзо су доживели општу критику јавности и били су прекинути уз јавну осуду Министарства просвете. Демократизација образовања и припрема за живот у грађанском друштву обухвата неколико реформских подухвата где спада укључивање свих заинтересованих субјеката у реформу образовања, афирмација вредности грађанског друштва, оспособљавање младих за учешће у друштвеним активностима, увођење грађанског васпитања и сл. То подразумева обезбеђивање нових знања и способности за „демократско грађанство“ (о колективном животу, институцијама, правним и политичким односима, људским правима, обавезама и сл.) Она чине комплекс образовања за демократију и грађанско друштво које се реализује кроз посебан предмет, али и кроз друге активности у школи.

Увођење Грађанског васпитања, предмета који је намењен усвајању вредности грађанског друштва, представља подстицај да се идеолошке идеје капитализма и либерализма укључе у образовни процес. То је новина за образовање у транзицији, али је добила своје место у образовном систему како би допринела стварању „демократског грађанина“. образовање за демократију и грађанско друштво обухвата одређена знања о друштву, политици, грађанским правима, обавезама и слободама, али и одређене способности и вештине потребне свако-

⁶⁷ Исто, стр. 3.

дневном животу. Ако се погледа структура и садржај ових елемената, онда се може видети да је функција овог васпитања прилагођавање појединца друштвеном систему, учвршћивање вредности капиталистичког друштва и смањивање социјалних сукоба.

На осмишљене утицаје са Запада у припреми и спровођењу ове концепције (САД и неких других западних држава) указује и Н. Трнавац истичући да је стратегија тог утицаја „осмишљена ван и независно од интересовања наше државе или науке“ и да се одвија „кроз неколико линија“: преко инструктираних кадрова, намештањем припремљених модела реформе образовања, инсталирањем „експертских група“ и модела „без икакве теоријске подлоге или адаптације“, ниподаштавањем домаће педагошке традиције, материјалном подршком и финансирањем активности и актера промена у образовању“.⁶⁸

То нарочито долази до изражаја у реформи стручног образовања и високог школства. Стручно образовање се усмерава у правцу припремања радне снаге за актуелне потребе тржишта рада, са функционалним и практичним знањима и способностима и лојалним прихватањем класног поретка. Увођење тзв. огледних профила и програма у којима доминирају уско стручни садржаји у средње образовање се уводе нови модели образовања усмерени на тржиште рада, са малим могућностима за даље образовање. Редукцијом општеобразовних предмета природних и друштвених наука у суштини се мења концепција средњег образовања које све више постаје резервоар радне снаге. Због огромног несклада између понуде школоване радне снаге и могућности запошљавања, њихова оријентација на даље школовање је још неизвеснија.

Реформа високог школства подређена је спровођењу болоњске декларације о високом образовању и усклађивању високог образовања са европским захтевима. Још Од мастрихтског договора европских земаља (1993) уводи се „европска димензија образовања“ која има за циљ уједначавање високошколског образовања у стварању стручњака и европског грађанина, погодног за рад у условима либералне економије. Болоњска декларација (1999) представља оквир за уређивање јединственог образовног простора, стандардизацију образовања и покретљивост радне снаге. У транзиционим условима ове промене се остварују веома отежано. То се нарочито види кроз комерцијализацију високог школства, усмеавање непрофитних институција на тржиште и образовање стручњака пема захтевима тржишта рада. То доводи до неравнотеже у структури образовне понуде, до несигурности у функци-

⁶⁸ Трнавац, Н, *Хронолошки преглед иностраних утицаја на школску педагогију у Србији*, Настава и васпитање, 2004, бр. 4-5, стр. 402-403.

онисању високошколских установа и до поремећаја у остваривању њихових функција. Запоставља се делатност високог школства као јавног добра, научна, развојна, културна, национална и еманципаторска улога. То неминовно изазива нову кризу високог школства које није прилагођено комерцијалним захтевима, функционализацији и инструментализацији знања и социјалном раслојавању. Отуда и бројне критике ове реформе и захтеви да се очувају изворни принципи универзитета као стетишта највиших знања и културе, протагонисте највиших вредности у друштву и носилац друштвеног развоја.

Ако би требало да се издвоје неке карактеристике образовних промена у периоду транзиције, могу се навести следеће: а) запостављена улога науке, стручне и педагошке јавности у планирању и спровођењу промена и пасиван и подређен положај носилаца васпитно-образовног процеса; б) занемарен свестрани развој личности као васпитно образовни циљ; в) запостављени друштвени аспекти образовања, а посебно неговање националних вредности, културе и традиције; г) несклад између економске структуре друштва и понуде образоване радне снаге, између образовних потреба и токова школовања; д) запостављена социјална функција образовања и велики утицај све дубљих класних подела на могућности школовања; ђ) запостављена васпитна функција образовања, занемаривање васпитних програма и активности; е) недовољна брига за неговање културе и културно уздизање младих.

То је можда и у складу са новом образовном парадигмом, али је додатно подстакнуто економском кризом и социјалним проблемима у друштву. Образовни систем се прилагођава датим околностима, а социјални услови одређују однос према за образовању. Класно раслојавање, пораст незапослености и сиромаштва и све скупље школовање, утичу на ширење неједнакости у образовању. Иако глобални процеси привидно нуде веће могућности за напредовање у условима конкуренције, у стварности класна припадност и класна селекција све више утичу како на образовање, тако и на каријере младих.

Економска криза у друштву доприноси сиромаштву самог образовања. Иако промене у образовању имају за циљ да рационализују образовни систем, да смање трошкове и расходе у образовању, материјални проблеми погађају најпре запослене у образовању, а затим утичу на квалитет наставног процеса и на друге активности образовних установа. Либералистички приступ тежи смањивању јавне потрошње у области образовања, ограничавању државног буџета и комерцијализацији образовања. Пребацавањем трошкова на кориснике (ширењем мреже приватних и комерцијалних образовних установа, увођењем школарина, увођење економских критеријума за финансирање образовних установа и сл.), растерећују се буџетски извори, али то

ограничава развојне планове, инвестиције и могућности модернизације и подизања квалитета образовања.

Све ове појаве указују на слабости не само реформских подухвата, него и саме концепције либералистичког образовања. Запостављање научног и теоријског знања, а ширење практичног и корисног знања и вештина, запостављање васпитања и културе, хуманистичких вредности и суштинских потреба младих, имају за последицу својеврсну кризу образовања, пад квалитета образовања, снижавање постигнућа, пад мотивације за стицање образовања, ширење девијантних појава међу младима итд.

3.Промене у образовању и други модели школства

У мноштву савремених типова и модела образовања, могу се издвојити неке карактеристике које их повезују. Бројна истраживања и теоријска схватања показују чврсту повезаност образовања и друштвено-политичког истема, укрењеност образовања у друштвену структуру и важну улогу образовања у одржању и репродукцији друштва. Због својих различитих циљева и дуготрајног рада са генерацијама младих, образовни систем је погодан и за остваривање различитих друштвених интереса. У класном, капиталистичком друштву образовање се користи и као средство класне репродукције за остваривање различитих класних интереса.

Тако амерички аутори С. Боулс и Х. Гинтис показују да постоји структурна кореспонденција између друштвено-политичког и образовног система према којој образовање служи као извор нове радне снаге и као средство за репродукцију друштвених неједнакости и класних привилегија⁶⁹. Критеријум тзв. економског успеха и користи намеће се и кроз образовни процес (прилагођавање појединца будућим улогама, идентификација са пожељним друштвеним групама, социјална селекција путем образовања, дипломе као средство друштвене промоције). Образовање негује хијерархијске односе, пасивност и послушност појединца, спутава креативност и аутономност личности и подстиче подложност појединца друштвеним ауторитетима. И француски аутори К. Бодло и Р. Естабле доказују да образовање крије суштинске неједнакости које су повезане са класном структуром самог друштва⁷⁰. Образовни систем тако функционише што врши масовну

⁶⁹ Опширније у књизи С. Ивановић, *Социологија образовања, избор радова*, Учитељски факултет, Београд, 2011, стр. 117-131.

⁷⁰ Опширније у књизи М. Филиповић, *Школа и друштвене неједнакости*, Хеспериа, Београд, 2013, стр. 63-122.

дистрибуцију младих генерација у складу са економским и социјалним интересима капиталистичког система. На једној страни су интереси владајућих друштвених група којима је намењено елитно школство, „супериорна школска мрежа“, а на другој страни је масовно образовање, прагматично нискозахтевно образовање, „професионална школска мрежа“ за будућу радну снагу која ће бити предмет дугогодишње експлоатације. И друге теорије (теорија сукоба, теорија културног капитала), указују на учешће образовања у класној репродукцији друштва.

Припрема младих за друштвене улоге које одговарају њиховом класном положају у условима подељених и супротстављених класних интереса, захтева коришћење прихватљивих и привидно неутралних принципа као што су либералистички принципи о тржишту и конкуренцији, али примену идеолошких и психолошких средстава која делују прикривено и посредно. Томе служи наметање идеја и вредности које су део идеологије владајућег система које преносе и усађују и други делови система, а не само школски систем.

Ако су оваква обележја образовања реалан израз класне природе капиталистичког друштва, онда и реформа образовања у оквиру друштвене транзиције неминовно добија класне контуре. Започете промене у образовању код нас показују да се оно прилагођава моделу масовног и неелитног образовања. То потврђују како запостављање социјалне функције образовања, социјално раслојавање путем образовања⁷¹,

тако и програмска усмереност стручног образовања оспособљавању за рад, али други аспекти промена као што су циљеви образовања, начин селекције, идеологизација образовања и друго.

3. Савремена схватања реформе и циљева образовања

Постоје бројни разлози који утичу на организовање и спровођење реформи образовања у свету. Они се могу сврстати у две групе: 1) општи, друштвени и 2) посебни, образовни. **Друштвени разлози** везују се за економске, научно-технолошке, социјалне и културне промене које обликују друштвени живот, па и улогу образовања у савременим

⁷¹ С. Ивановић, **Социјална функција основне школе у периоду транзиције**, Зборник **Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији**, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2008, стр. 319.

условима. Утицај ових општих, друштвених промена све је израженији и значајнији за промене у образовању. **Образовни разлози** за реформе образовања представљају инвентар уочених слабости, недостатака и системских ограничења због којих се не постижу очекивани резултати или су они просто израз иманентне природе система образовања да се усавршава и дограђује.

Према експертима Унеска, економске промене, достигнућа науке и технике, као и растући значај сазнајних и нематеријалних фактора у производњи роба и пружању услуга, условљавају нови прилаз организацији рада и припреми радне снаге. Из ових разлога потребно је, у складу са новом улогом образовања развијати нову концепцију образовања која ће омогућити флексибилност, разноврсност и доступност образовања у времену и простору. Уместо прилагођавања појединца променама у професионалној делатности, образовање постаје процес "перманентног развоја човекове личности, знања и вештина, способности изношења својих ставова и предузимања разних активности"⁷², процес који доприноси извршавању његових улога у процесу рада и живота у друштву. То је концепција образовања која треба да омогући стварање "друштва знања" у коме ће образовање бити услов опстанка, у коме ће рад бити заснован на стицању, активирању и примени знања, на перманентној обнови знања због промена у професионалном и друштвеном животу.

Када су у питању развијене земље, конкретне друштвене промене условљавају реформу образовања у овим земљама. То су информатизација друштва, интернационализација рада и тржишта и утицај науке и технологије на развој друштва и производње. Под утицајем ових процеса дошло је до модернизације производње, радна места захтевају сложеније и разноврсније активности, расте улога стручњака, као и потреба сталног прилагођавања новим технолошким достигнућима. Интернационализација рада руши границе између тржишта рада и формира глобално тржиште радних места, што захтева уједначавање стручних знања и подизање општег нивоа квалификација људи.

Због тога се јављају **нови захтеви у области образовања** који обухватају:

- потпуније опште образовање, посебно широку основу знања неопходних за савремене услове живота и рада,
- пружање стручног образовања и оспособљавања током целог живота,

⁷² Зборник **Стратегије развоја и реформе образовања у свету**, Министарство просвете, Београд, 1997, стр. 18.

- ширење могућности за стицање стручних квалификација, не само на основу редовног школовања, већ и употпуњавањем "карте личних способности" која представља "попис" свих актуелних стручних знања и способности појединца према новим областима и стандардима,
- ширење нових облика и видова образовања и оспособљавања, мултимедијалног образовања, образовања на даљину,
- иновирање стручних квалификација и провера стручности током целог живота,
- повезивање образовања и привреде, образовања и науке, образовања и рада,
- пружање "друге прилике" у школи за неуспешне ученике, како би сви дошли до дипломе,
- учење страних језика (на пример, знање три језика као знак ЕУ квалитета).

Реформе образовања, као отворени процеси реконструкције и модернизације система образовања, у основи **имају заједничке карактеристике**:

1. усклађивање система образовања са друштвено-економским, техничко-технолошким и културним захтевима и достигнућима;
2. подизање квалитета образовног процеса и ефикасности образовних активности;
3. проширивање сарадње и партнерских односа у образовно-васпитном раду између образовних установа и других институција, од породице до привредних и других субјеката;
4. модернизација средњег, посебно стручног образовања које постаје "образовање за све", "обавезно образовање", "прво професионално образовање";
5. реформа наставног програма ради усклађивања садржаја образовања са друштвеним, економским и културним захтевима;
6. увођење нових система за оцењивање рада ученика, процењивање резултата образовних установа и функционисање система образовања у целини.

Ако будуће друштво треба да буде засновано на стицању, активирању и примени знања неопходних за обављање различитих друштвених улога, образовање треба да припрема и оспособљава људе са високим радним, стручним и социјалним способностима. То се посебно истиче у високо развијеним земљама које сматрају да високи квалитет општег образовања, флексибилно стручно образовање, образовање као отворен, развојни и доживотни процес представља окосницу укупног развоја. Стратегија развоја образовања почива на перма-

ментном образовању које је суштински услов за "свакога који иде према XXI веку", а "школа сутрашњице" треба да пружа бројне и разноврсне програмске, образовне и друге могућности на том путу.

У светлу нових технологија, напредака у педагогији и другим наукама, нових форми и видова учења и нових образовних технологија, развија се и нова образовна парадигма у којој је доживотно учење средишња категорија образовних захтева. Томе теже и многе савремене реформе образовања.

За разлику од сцијентистичко-технократског усмеравања образовања развијених земаља, постоје и схватања која нову образовну парадигму виде као моралну и вредносну категорију. Развој и реформа образовања зависе како од научно-технолошких, тако и од културних и моралних чинилаца и њихових особености. Реформа образовања треба да почива на филозофској основи која даје смисао образовању.

Савремена филозофија види перспективу образовања у хуманизацији знања, у неговању хуманистичког мишљења и праксе која омогућује развој целовите стварности, културе и личности." Образовање је област социокултурне животне делатности где се одвија стварање духовно зреле, природно слободне личности, способне да носи терет одговорности за судбину цивилизације и културе, да штити и чува општечовечанске вредности, да ствара целовити, хумани мир по мери људског живота"¹⁴. Поред друштвених промена и развоја науке и технике, на стварање нове образовне парадигме утичу и други фактори као што су културни процеси, политички процеси и односи између народа и заједница. На једној страни, глобализација света и конвергенције друштвених тежњи, воде обједињавању приступа у решавању заједничких проблема и усмеравању развоја, па и глобализацији образовања. На другој страни, разлике између друштвених система, држава и култура, намећу многе разлике и специфичности у области образовања које утичу на карактер образовне парадигме. Међутим, ове особености не смеју да занемаре улогу образовања у развоју личности, зреле, слободне и способне да носи терет одговорности за своју судбину, судбину културе и цивилизације.

Захтеви за обновом и конституисањем филозофије образовања као опште дисциплине о развоју образовања указују на значај филозофске основе образовања. То је начин упротстављања инструментализацији образовања и обнова изворних вредности на којима почива.

Током осамдесетих и деведесетих година у европским земљама спроводе се замашне реформе образовања, са различитим обимом и дубином промена. У неким земљама оне обухватају читаве образовне системе, у неким само одређене сегменте система, али са значајним импликацијама. Неке анализе ових промена показују да је Европа

преусмерила своју образовну политику и своје образовне системе ка новим друштвеним, културним и привредним изазовима, са којима је сучељена на крају овог века.

У документима међународних организација и стратегијама развоја образовања у појединим земљама садржане су визије образовања и његова улога у будућем веку. Динамичне промене у свету, нарочито економски и технолошки развој, захтевају нову визију образовања која почива на доживотном учењу. Поред прилагођавања образовања динамичним захтевима професија, образовање постаје процес непрекидног развоја личности, индивидуалних способности и особина неопходних измењеним условима живота и рада. "Задатак образовања се састоји у томе да свима без изузетка омогући да изразе свој таленат и сав свој стваралачки потенцијал, што за сваког појединца значи могућност остваривања својих личних планова". То значи да образовање као делатност не сме да остави "неискоришћеним ни један таленат који је као ризница сакривен у сваком човеку"⁷³.

Овај приступ који се залаже за афирмацију индивидуалних способности у образовању, подразумева крупне измене у систему образовања, од циљева и организације школства, до садржаја и програма образовања, али и нов приступ реформи образовања. Између крајности као што су радикалне промене које занемарују искуства и достигнућа у развоју образовања, на једној страни, и низа малих промена које не садрже нове идеје и не ангажују активно све субјекте образовања, на другој страни, он се залаже за такав прилаз реформи који ће поред државних институција, активно укључити локалну заједницу и нарочито наставнике. Без пуне одговорности свих чинилаца за успех реформе, тешко је остварити постављене циљеве.

Стратешко место образовања у економском и технолошком развоју потврђује се у ставу да "образовање представља критични фактор подршке економском расту земље и не постоји земља у ери информатизације која може да буде конкурентна на светском тржишту ако занемари област"⁷⁴. Да би се то постигло, образовање има два основна приоритета:

- образовање мора да задовољи повећане захтеве економија у погледу оспособљавања радне снаге, и
- образовање мора да подржава континуирану експанзију знања.

⁷³ Валицкаја, А. П., *Филозофские основанија современной парадигмы образования*, Педагогика, Москва, 1997, бр. 3, стр. 19.

⁷⁴ Делор, Ж., *Образовање скривена ризница*, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 1996, стр. 12.

Иновације захватају све нивое образовања, од основног и базичног до високошколског. У базичном образовању неопходна су знања и способности из различитих области, од језика, природних наука и математике, до информатике и комуникације. Она обухватају и одређене професионалне способности, вредносне оријентације и схватања неопходна за живот, рад и развој у савременим условима.

Структура средњег образовања представља најсложенији део сваке реформе. Све већи захтеви у диверзификацији професионалног образовања намећу решавање многих тешкоћа и ограничења. Овде је потребно пружити заједничко језгро (страни језици, природне науке, општа знања), професионална и стручна знања и способности, али и шире садржаје намењене технолошком образовању, припреми за друштвени живот и откривању и испољавању индивидуалних способности и талената. Стручно образовање мора да помири два различита циља: припрему за постојеће послове и припрему и прилагођавање за будуће послове и захтеве који још нису познати.

Високо образовање, чији значај и улога нарочито расту, у свим својим сегментима - образовној, истраживачкој и иновативној функцији, има повећане задатке. Квалитет, доступност и отвореност високог образовања су неопходни услови за његово активно и креативно учешће у економском и друштвеном развоју.

Нове образовне стратегије управо због утицаја појединих чинилаца која делују у друштвеном систему, због економских, технолошких, демографских, еколошких и других промена, усмеравању образовања посебну пажњу треба да дају следећим приоритетима:

- ширењу образовних могућности,
- обезбеђивању квалитета и компетентности образовања,
- подизању једнакости образовања,
- међународној димензији и перспективи образовања и
- подизању улагања у образовање⁷⁵.

Непрекидно ширење знања и информација у свим областима људских активности даје учењу главну улогу у будућем прогресу. "Учење постаје главно средство целовитог развоја појединца, његове адаптације на рад и активизације у другим областима. Мора се закључити, да је више од свега потребно развијати нове концепте за примену принципа доживотног учења"⁷⁶ То захтева ширење облика и могућности образовања,

⁷⁵ Зборник **Стратегије развоја и реформи образовања у свету**, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 1997, стр. 67.

⁷⁶ Papandopoulos, G, **Learning for the Twenty-first century – issues**, In Education for the Twenty-first century – issues and prospects, Unesco, Paris, 1998, p. 32.

иновирање циљева, преиспитивање програма и укључивање нових видова наставе.

Обезбеђивање квалитета и компетентности образовања у новим условима добија на значају, али се критеријуми за процењивање проширују тако да поред постигнућа у настави и учењу, обухватају припрему појединца за живот, за "ефикасно функционисање у модерном, технолошко-информатичком прожетом друштву", за све његове животне улоге. Главна упоришта за неопходан квалитет образовања у новим условима су програм, квалитет наставника и облици и методи рада.

Реформа програма изазвана је наглим ширењем знања и потребом да се задовоље захтеви различитих корисника; они треба да су савремени, али да не оптерећују ученике. Посебне тешкоће у програмирању постоје у стручном образовању и високом школству због промена у процесима рада и појаве нових способности и вештина потребних раду које имају више персонални карактер него раније.

Уједначавање образовних могућности је, такође фундаментална функција образовних система у друштву у коме је "меритократија основно обележје модерности". У њему образовање остаје главна социјална установа за припрему водећих позиција и канал селекције, насупротив формираним системима који се заснивају на пореклу и богатству.

Решавање извора финансирања је стратешко питање развоја образовања. Поред постојећих облика финансирања, потребно је проширивати могућности обезбеђивања средстава и учешћа различитих чинилаца у томе. Подизање ефикасности образовних процеса захтева интензивирање наставе, већу употребу технологија, али и рационалније трошење средстава.

Учење за XXI век мора да носи визију какво ће друштво бити и какве квалитете ће имати човек који ће се обликовати учењем. Образовање мора да има у виду последице технолошке основе, доминирајућих медија и такмичарских односа на човека, дехуманизације вредности и културе. Образовање, заправо, остаје и даље "средство хуманизације које прихвата недељивост културе, уметности, науке, технологије, емоционалног и рационалног, перцептивног и аналитичког и наравно, хуманистичког, што је потребно савременом човеку"⁷⁷.

Овакве визије развоја образовања снажно одређују практичне кораке на усмеравању и реформи система образовања. Зависно од

⁷⁷ Papandopoulos, G, **Learning for the Twenty-first century – issues**, In Education for the Twenty-first century – issues and prospects, Unesco, Paris, 1998, p. 45-46

друштвено-економских, научно-технолошких и других услова, одређују се конкретни приоритети промена у образовању. У високо развијеним земљама то су стратегије образовања ка информатичком друштву, у мање развијеним земљама то су мере на подизању квалитета и достигнућа образовања.

Доц. др Јелена Стаматовић,
Учитељски факултет у Ужицу

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 371.263
стр. 235-240

САМОВРЕДНОВАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА ВАСПИТАЊА

Резиме: У раду се разматра питање система вредновања и самовредновања у односу на васпитно-образовне циљеве и задатке. Усмереност ових процеса се везује за ниво школе и наставника појединца, а усмерено је на унапређење и развој. Систем вредновања и самовредновања подразумева систематски приступ резултатима, ефектима васпитања и образовања али првенствено на процесима који до њих доводе. Овим процесима се прати и процењује оствареност циљева и задатака васпитања и образовања. И због тога је задатак савремене школе да тежи да процес вредновања и самовредновања постане саставни део свакодневних активности како наставника тако и ученика.

Кључне речи: вредновање, самовредновање, циљеви и задаци васпитања

Квалитетно образовање се данас посматра као стратешки циљ у многим земљама света. Квалитет образовања подразумева присутност континуираних мера вредновања и самовредновања. Имајући у виду комплексност процеса васпитања и образовања, може се говорити о сложености процеса вредновања и приступу вредновању као систему кога чине разноврсне компоненте и елементи. Различити су приступи процесу вредновања, а једна од дефиниција вредновање види као систематски процес прикупљања, анализирања и интерпретирања информација о нивоу остварености циљева васпитања и образовања или циљева наставе (Матијевић, 2004). Савремено вредновање, према Јовановићу (2005), тежи да утврђује шири опсег васпитно-образовних циљева у програмима васпитно-образовног рада у односу на резултате из појединих наставних предмета. На основу резултата вредновања потпуније и свестраније се сагледавају проблеми, слабости и тешкоће у остваривању пројективних задатака школе. Сложеност и ширину овог процеса износи Јоргић (2008), указујући да вредновање у себи садржи

поступке евидентирања, проверавања, мерења и оцењивања. Он указује на процесе и резултате рада ученика и наставника, а поступци се реализују на основу утврђених критеријума. Оваква схватања указују на потребу да се вреднују различити аспекти васпитно-образовног процеса. Вредновање се не може сводити само на оцењивање и мерење знања ученика, онога што представља само ефекат тог процеса, већ је евидентна потреба за вредновањем процеса и околности који доводе до ефеката, вредновањем рада осталих учесника васпитно-образовног процеса, вредновање васпитно-образовних програма и слично. Аспекти који се могу вредновати односе се на васпитно-образовне резултате, вредновање понашања и активности ученика у васпитно-образовном процесу, као и вредновање наставниковог рада (Ољача, 2004). Оно обухвата све фазе васпитно-образовног рада и подразумева свеобухватну делатност школе, па се самим тим полази од вредновања циљева и задатака васпитања и образовања.

Основна функција вредновања је унапређивање васпитно-образовног процеса, усмереног на квалитет. А може се рећи да је једна од карактеристика која прати процес вредновања развојност, усмереност *новим циљевима и задацима* који су производ планирања на основу вредновања. Схватање евалуације као система и односа према вредновању посматраћемо полазећи од става да евалуацију као систем чини процес вредновања свих аспеката и елемената васпитно-образовног рада чија је сврха мењање, унапређење и развој.

Систематичност и структуриран приступ самовредновању одређује његову усмереност квалитету рада, како наводи Кумп (Kump, 2000), а прикупљање података о квалитету сопственог рада наставника представља процес који га одређује. Култура квалитета у потпуности је повезана са процесом самовредновања. То је средство и механизам који је усмерен на једној страни да користи културу квалитета, да би је на другој страни стварао (Bezinović, 2010). Као темељна компонента културе квалитета она одређује и односе у процесу вредновања и самовредновања, као и отвореност, креативност, иновативност и ентузијазам наставника и ученика. Трансформацијски карактер самовредновања мора да проистекне из потребе учесника васпитно-образовног процеса за развојем и унапређењем свога рада.

Када се разматра питање самовредновања најчешће се одређују два приступа која условљава ниво процеса. Један приступ односи се на самовредновање на нивоу школе, а други ниво је самовредновања рада наставника. Међутим, немогуће је потпуно одвојити ова два процеса, јер су међусобно повезана и комплементарна. Њихова условљеност одређује крајњи квалитет васпитно-образовног процеса. Савремени приступи наглашавају континуирану укљученост наставника у процес вред-

новања, а нарочито се истиче идеја о наставнику као евалуатору сопствене праксе. Самовредновање наставника подиже ниво самоодговорности, доприноси побољшању праксе наставника, јер они сами преиспитују ефикасност сопствене праксе. Због тога праћење и преиспитивање активности које наставник предузима у образовном-васпитном раду јесте пут проверавања остварености постављених циљева и задатака.

Посматрајући процес васпитања у различитим контекстима, потребно је вршити сталну проверу постигнутих резултата. Посматрање и процена се врши у односу на контекст у коме се процес реализује, у односу на опште постављени циљ васпитања, његове компоненте и задатке. Јасно формулисани задаци васпитања усмеравају утврђивање јасних и конкретних исхода којима се тежи у процесу васпитања и образовања. Планирање и програмирање наставних активности подразумева операционализацију циљева и задатака стављајући их у околности у којима се тај процес реализује. Наставник стално себи мора да поставља питања усмерена на то шта жели да постигне кроз планиране активности, како ће да оствари постављене циљеве и задатке, као и то да ли су планиране активности и програмски захтеви усклађени са свим потребама и могућностима ученика. Преиспитивање свога рада и одлуке које доноси у процесу планирања могу му пружити одговор на питања која су у основи унапређења његовог рада.

Процес вредновања и самовредновања на свим нивоима претпоставља утврђивање јаснијих и конкретнијих нивоа циљева и задатака васпитања и образовања. Због тога се приступа одређивању и дефинисању стандарда образовања, који се могу односити на стандарде везане за рад образовних институција, стандарде везане за знања ученика, стандарде везане за рад наставника и слично.

Ако се епистемолошки одређује, стандард може бити одређен ниво изврсности која је потребна да би се остварио неки циљ или неки прихваћени узорак на основу кога се врши мерење или процена (Мијановић, 2000). Често се стандарди одређују као мере које успостављају релевантна тела или ауторитети консензусом заинтересованих страна које је прихватила већина. Образовни стандарди односе се на скуп норми које дефинишу какав треба да буде образовни систем. Ти стандарди обухватају стандарде квалитета образовних услова, квалитета школа, наставног кадра, начина управљања, стандарде квалитета наставног процеса, ефеката и исхода образовних постигнућа и стандарде праћења и евалуације ученичких постигнућа (Ђерманов, Костовић, 2006). Уочава се читав спектар стандарда, чије дефинисање представља почетни корак у остваривању квалитета. За стандарде је потребно одредити индикаторе којима се мери њихов степен остварености. То су

квантитативни и квалитативни показатељи онога што се променило у односу на почетно стање. Ђурић (1990) истиче да се индикатори квалитета односе најчешће на једно или мањи број обележја, те је оправдано говорити о систему индикатора, на основу којих је могуће доносити закључке о квалитету образовања са више поузданости и ваљаности. Дефинисање образовних стандарда је веома сложен и одговоран посао. Важно је полазити од друштвених интереса и интереса самих ученика у одређивању стандарда и индикатора на основу којих би се лакше сагледао квалитет. Стандарди и индикатори се дефинишу и одређују полазећи од циљева и задатака образовања и васпитања.

Често се поставља питање колико је у процесу вредновања објективно и оправдано посматрати само ефекте, без околности у којима су настали. Такво сагледавање ефеката и резултата је теоријски и практично без вредности (Хебиб, 1996). Мора се нагласити да је квалитет процеса вредновања у томе да се истовремено реализује вредновање резултата и процеса који је до њих довео. Гајић (2007) критички прилази тенденцијама у вредновању које су усмерене само на крајње исходе или „излазне податке“, при чему се занемарује процес, односно оно што стоји „између почетка и краја“.

Продукти вредновања и самовредновања важна су питања у систему вредновања, јер како наводи Хавелка (2001), ту је снажан потенцијал за мењање, обликовање и унапређење наставничког рада и педагошке праксе уопште. Један од захтева савременог система вредновања подразумева паралелност процеса вредновања и самовредновања. Јер, уколико се вредновањем жели нешто мењати и унапређивати, онда је неопходно да се ти процеси одвијају заједно са учесницима самовредновања чији рад се мења и унапређује. Поглед на самовредновање из угла наставника претпоставља континуиран процес спровођења, анализирања, праћења, кориговања и планирања свога рада и личног доприноса целокупном животу и раду школе.

Механизам функционисања система вредновања и самовредновања ослања се на методолошки утемељен систем принципа, техника, метода и поступака. Такав приступ омогућава вишедимензионално праћење и вредновање васпитно-образовног процеса на различитим нивоима система васпитања и образовања, уз неопходност квантитативног и квалитативног приступа. Критеријуми у приступу требало би да буду уједначени на свим нивоима вредновања, а у самом процесу нема једносмерне комуникације, јер се једино сарадњом и заједничким радом долази до сврсисходних резултата вредновања који служе за даљи развој и унапређивање. Развијање и подстицање културе вредновања доводи до реализације циља коме се тежи, а то је квалитет рада школе и наставника.

Процес самовредновања је дуготрајан, а позитивни резултати се не могу уочити одмах. То је процес који подразумева стални развој методолошког приступа, развој метода, техника и инструмената, прикупљање података, претпоставља учење из властитих искустава, што доприноси већој одговорности за сопствени развој и напредовање. Механизам функционисања система вредновања и самовредновања ослања се на методолошки утемељен систем принципа, техника, метода и поступака. Такав приступ омогућава вишедимензионално праћење и вредновање васпитно-образовног процеса на различитим нивоима система васпитања и образовања, уз неопходност квантитативног и квалитативног приступа. Критеријуми у приступу требало би да буду уједначени на свим нивоима вредновања, а у самом процесу нема једносмерне комуникације, јер се једино сарадњом и заједничким радом долази до сврсисходних резултата вредновања који служе за даљи развој и унапређивање.

За праћење и вредновање остварености циљева и задатака користе се разноврсне технике и инструменти, чији избор још зависи и од сврхе процеса вредновања и самовредновања. Ако је усмерено на ефекте васпитно-образовног процеса онда се најчешће користе тестови знања којима се мере постигнућа ученика. Ако је самовредновање усмерено усавршавању и развоју наставника, онда се може говорити о техникама истраживања и анализе властитог рада, који подразумева повратне информације од ученика, користећи као инструменте упитнике, скале процене, чек листе и слично. Инструменти који су намењени ученицима морају да задовоље неке од критеријума који се односе на јасност питања у односу на узраст ученика, усаглашеног циља испитивања са садржајем питања и слично. Може се говорити о заједничком вредновању и учењу од колега, кроз менторство, хоспитације, супервизије и друго. Тимски рад и заједничко вредновање доприноси објективнијем сагледавању васпитно-образовне праксе и предност у ситуацијама „критичког пријатеља“. На крају, можемо поменути праћење и вредновање властитог рада применом неструктурираних инструмената као што су личне забелешке или дневници наставника, обликовањем портфолија, употребом техничких помагала која омогућавају снимање ситуација у пракси и њихову анализу. Оно што је битно нагласити јесте да примена поступака и инструменатра мора да задовоље основне емпијске стандарде.

Питања спровођења вредновања и самовредновања отвара простор за многе предуслове реализације као што су оспособљеност наставника за њихово спровођење, развијање културе квалитета у школама и континуирано спровођење ових процеса као обавезни део активности школе и наставника. Савремена школа треба да тежи да

утемељује поменуте предуслове да би тежила развоју и остваривала циљеве и задатке васпитања и образовања.

Литература

- Bezinović, P. (2010): *Samovrednovanje škola*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa
- Вилотијевић, М. (2004): *Вредновање рада школе – евалуаторска функција*, Српско Сарајево: Филозофски факултет
- Гајић, О. (2007): *Прилог методици васпитно-образовног рада*, Нови Сад: Филозофски факултет Нови Сад.
- Ћерманов, Ј., Костовић, С. (2006): Европски оквир квалитета школског образовања, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет, бр.1, стр. 251–263.
- Ђорђевић, Ј. (2002): *Својства наставника и процењивање њиховог рада*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђурић, Ђ (1990): Социјално–психолошки индикатори квалитета и ефикасности образовања, у: *Зборник универзитета у Новом Саду*, Нови Сад: Институт за педагогију, свеска бр. 8, стр. 9-15.
- Јовановић, Б. (2005): Вредновање васпитног рада школе, у: *Савремене концепције схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном раду и могућност*
- Јоргић, Д. (2008): *Педагошка евалуација и (ауто)корекција*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Kump, S. (2000): Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja, v: *Evalvacija*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 13–27.
- Matijević, M. (2004): *Ocenjivanje u osnovnoj školi*, Zagreb: Tipeks.
- Міјановић, N. (2000): Kvalitet stručnog obrazovanja, *Pedagogija*, vol. 38, 3–4, str . 368– 376.
- Ољача, М. (2004): Савремене концепције евалуације васпитно-образовног процеса, у: *Традиција и савременост*, 5, том II, Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 1116–1128.
- Стаматовић, Ј. (2008): Самоевалуација рада наставника у функцији стручног усавршавања, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 197–204.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хебиб, Е. (1996): *Улога педагога у праћењу и вредновању рада наставника*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Проф. др Крстивоје Шпијуновић
Доц. др Сања Маричић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 37.012
стр. 241-252

ЦИЉ И ЗАДАЦИ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У МЛАЋИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У УСЛОВИМА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА⁷⁸

Резиме: *Полазећи од историјске ретроспективе аутори анализирају актуелни циљ и задатке наставе математике за млађе разреде основне школе у Републици Србији у условима друштвених промена. У том контексту истичу да су они, посматрано у целини, у складу са савременим тенденцијама у настави математике. Истовремено скрећу пажњу на неке од проблема са којима се учитељи суочавају у процесу њиховог остваривања. Ти проблеми, по мишљењу аутора, произилазе, пре свега, из уопштености у формулисању поједних задатака због чега их учитељи схватају као формалност, односно као идеал коме треба тежити и за који се сматра да ће бити остварен сам по себи. Осим тога, указују на једнострану усмереност оперативних задатака наставе математике у млађим разредима основне школе и скоро искључиву оријентацију на материјалну компоненту наставе математике, док су остали аспекти те наставе, а посебно формални и васпитни, заостављени. Из тих разлога указују на потребу за конкретизацијом циља и задатака наставе математике, односно на потребу да се они изразе таксономијом која ће бити конкретна у тој мери да учитељи немају дилема у вези са активностима које треба предузети да би тако дефинисани циљ и задаци били остварени и да би се на основу тога могли мерити ефекти који се у настави математике остварују.*

Кључне речи: *настава математике, основна школа, циљ и задаци наставе математике, таксономија.*

⁷⁸ Рад је резултат рада у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Проблем циља и задатака наставе математике, а посебно наставе математике у млађим разредима основне школе, представља једно од најзначајних, увек актуелних и често контраверзних питања у овој области. То питање се, са мањим или већим интензитетом, поставља још од 16. века, када се рачунска настава уводи у поједине школе искључиво из практичних разлога и када се јављају први „мајстори рачуна“, а посебно од 17. века, када је математика постала обавезан предмет у основним школама. У том периоду једини циљ наставе математике (рачунске наставе) био је да оспособи ученике да механички решавају практичне задатке. У таквој настави учитељ је задавао шаблонске задатке, показивао начин на који се они решавају и био задовољан уколико су га ученици могли опонашати.

У другој половини 18. века, под утицајем филантрописта, рационалиста и сензуалиста (Rochow, Busse, Descartes, Locke и други), јачају захтеви да се уместо механичког учења више пажње у настави математике посвети формалном циљу, тј. оспособљавању ученика да свесно схватају рачунске поступке, односно да логички рачунају. Ту тенденцију својим радом, крајем 18. и почетком 19. века, посебно је апострофирао Ј. Х. Песталоци (J. H. Pestalozzi) избацујући из рачунске наставе учење напамет правила и формула и истичући да је главни циљ те наставе формално образовање или развијање духовних снага ученика, а број најбоље средство за остваривање тог циља. Један од најзначајнијих присталица Песталоцијевих идеја, П. Тилих (P. Tillich), на темељу тих идеја, истиче да је најважнији циљ наставе математике *мислећи рачунати, а рачунајући мислити*. Међутим, таквим схватањем циља рачунске наставе Песталоци је запао у екстремни дидактички формализам.

Унапређивању наставе уопште, па и унапређивању наставе математике несумњиво је допринео и Хербарт (J. F. Herbart) својим чувеним ступњевима (јасност, асоцијација, систем и метод). Међутим, инсистирањем на унапред строго утврђеној артикулацији часа, апострофирањем специјалних техника и поступака и схватањем математике као вештине учинио је да се настава математике у појединим сегментима врати корак уназад и поново поприми неке карактеристике средњовековне наставе.

Значајан допринос потпунијем схватању циља и задатака наставе математике дао је А. Дистервег (A. Disterweg), половином 19. века, указујући на њихове образовне, васпитне и практичне аспекте. Основни циљ рачунања, по његовом мишљењу, је хармонијско развијање психичких снага ученика.

Међутим, без обзира на очигледан напредак, све то није било довољно да се проблем циља и задатака наставе математике целовитије сагледа и осветли.

Преломни тренутак у свеобухватнијем схватању циља и задатака наставе математике везан је за конференцију у Мерану (1905). На тој конференцији је, између осталог, истакнуто да главни циљ наставе математике треба да буде повезивање математике са животом, развијање математичких способности и функционалног мишљења и уважавање могућности ученика конкретnog узраста. Афирмацији наведених ставова посебно је допринео познати немачки методичар Ј. Кинел својом књигом *Нова изградња рачунске наставе* (1925).

Када је у питању Србија јужно од Саве и Дунава, проблем циља и задатака наставе математике решаван је у складу са условима и општим стањем школства на том подручју, а начин остваривања највише је зависио од учености самог учитеља. А како су учитељи у то време и сами били једва писмени, онда није тешко замислити у каквом је стању била настава рачуна. Ту ситуацију сликовито описује Ж. Ђорђевић истичући да „они најслабији уче ђаке само читању; писање ни сами не знају. Други уче ђаке и писању. Најзад они најспремнији раде с ђацима и 'численицу', уче их простом рачунању 'практически'“ (1935: 27). У сваком случају, оно што је у то време из рачуна и учено, учено је искључиво напамет и по шаблону.

Ни доношење првог наставног програма за трогодишње школовање у *Малој школи* у Србији (*Наредба Попечитељства* од 1811. године) није донело значајније промене на плану јаснијег сагледавања циља и задатака наставе математике (рачуна), јер су учитељи радили без икаквих упутстава и контроле. Корак напред учињен је тек 1838. године када је у Србији донето *Наставленије* које „устаје противу старог механичког учења од речи до речи, без разумевања садржине, па се захтева да се све учи разумевајући и још више, да се на ползу своју (знање) применити може“ (Према: Ђорђевић, 1935: 56). Тиме је у Србији учињен први конкретан корак и ка јаснијем сагледавању функције и улоге наставе рачуна, односно одређивању циља и задатака који у тој настави треба да буду остварени.

Тенденција вођења рачуна о циљу и задацима рачунске наставе задржана је и у програмима наставе математике (рачуна) који су у Србији доношени након тога (1844, 1850, 1871, 1884, 1891, 1899.). Тако је, примера ради, циљ *Рачуна*, према *Наставном програму за нижу основну школу* из 1891. године да „развија логичко мишљење и да вежба ученике у писменом рачунању, у обиму овог програма тако, како ће моћи решавати рачунске задатке, који у животу долазе“ (стр. 169), а циљ наставног предмета *Рачуница и геометријски облици*, „стварање

јасних представа и појмова о количинама и облицима и развијање осећања тачности и правилности“ (*Наставни план и програми за основне школе у Краљевини Србији*, 1899: 616).

Као што се види, „утилитарно-информативна функција рачунске наставе која је почетком XIX века доминирала, крајем XIX века замењена је концептом математике као предмета са широм функцијом развијања интелектуалних способности ученика“ (Vujisić Živković, Zeljić, 2011: 146).

До битнијих промена у схватањима циља и задатака рачунске наставе није дошло ни у периоду између два светска рата. Најважнији циљ рачунске наставе, по мишљењу Ј. Ђ. Јовановића је „буђење и развијање свестраног интересовања у области бројева и њихових одношаја“ (1921: 19). Овако схватање циља рачунске наставе делимично је измењено у *Наставном плану и програму за основне школе у Краљевини Југославији* из 1933. године. Према том документу „рачунска настава треба да пружи ученицима путем очигледности и активности јасне представе и појмове о количинама и бројевима, а геометријска да их оспособи да схвате предмете по облику и величини. Рачунска настава са геометријском треба да оспособи ученике за поуздано и лако решавање практичних задатака. Према томе рачунска настава с геометријском развија логичко мишљење, осећање тачности и правилности“ (1933: 710).

Методичари тог времена у Србији, као што се види, имали су релативно прогресивне ставове о циљу и задацима наставе рачуна (математике). Друго је питање да ли су и у којој мери такви ставови оживотворени у непосредној наставној пракси.

Просветне власти, педагози, дидактичари и методичари у Србији, након Другог светског рата, циљу и задацима наставе математике посвећују све више пажње. Тако је, задатак наставе рачуна, према *Наставном плану и програму за основне школе у Србији* из 1952. године да се код ученика формирају представе и појмови о бројним количинама путем опажања и руковања предметима, да се ученици оспособе за схватање бројних односа и да науче основне рачунске радње.

Наставним планом и програмом за основну школу у СР Србији из 1964. године задаци наставе математике усмерени су ка усвајању математичких знања, њиховој примени у пракси, развијању интелектуалних способности и развијању позитивних карактеристика личности (1964: 149). Тиме је учињен значајан помак у односу на претходне програме, јер је скренута пажња, не само на математичке садржаје, већ и на развијање способности, личност и оспособљавање ученика за практичну примену знања. Слични су захтеви и у уџбеницима методике

и наставним плановима и програмима који су у Србији објављивани, односно доношени након тог времена.

Где смо данас?

Правилником о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања из 2006. године у Србији дефинисани су општи циљ и задаци наставе математике за основну школу, као и оперативни задаци за сваки од наведених разреда појединачно. Анализа општег циља наставе математике („да ученици усвоје елементарна математичка знања која су потребна за схватање појава и зависности у животу и друштву; да оспособи ученике за примену усвојених математичких знања у решавању разноврсних задатака из животне праксе, за успешно настављање математичког образовања и за самообразовање; као и да допринесе развијању менталних способности, формирању научног погледа на свет и свестраном развоју личности ученика“ (*Правилник о наставном плану и програму*, 2006) показује да се у *Програму* води рачуна, не само о математичком садржају који ученици треба да усвоје и знањима која треба да стекну, већ и о развијању интелектуалних способности и свестраном развијању личности ученика у различитим сферама њеног испољавања.

Задаци наставе математике изведени из тако дефинисаног циља, такође, су свеобухватни и комплексни. Можемо их условно поделити на образовне (материјалне, функционалне), васпитне и практичне.

У домену материјалне компоненте предвиђено је да ученици стичу знања неопходна за разумевање квантитативних и просторних односа и законитости у разним појавама у природи, друштву и свакодневном животу; усвоје основне чињенице о скуповима, релацијама и пресликавањима; савладају основне операције са природним, целим, рационалним и реалним бројевима, као и основне законе тих операција; упознају најважније равне и просторне геометријске фигуре и њихове узајамне односе; да се оспособе за прецизност у мерењу, цртању и геометријским конструкцијама.

Функционални се односе на обавезу учитеља да развија ученикове способности посматрања, опажања и логичког, критичког, стваралачког и апстрактног мишљења; стицање способности изражавања математичким језиком, јасност и прецизност изражавања у усменом и писменом облику; омогућавање разумевања одговарајућих садржаја природних наука и допринос радном и политехничком васпитању и образовању.

Васпитни обавезују учитеља да код ученика развија културне, радне, етичке и естетске навике, као и математичку радозналост у посматрању и изучавању природних појава; изграђује позитивне особине ученикове личности, као што су: истинољубивост, упорност, систе-

матичност, уредност, тачност, одговорност, смисао за самосталан рад; да интерпретацијом математичких садржаја и упознавањем основних математичких метода допринесе формирању правилног погледа на свет и свестраном развоју личности ученика.

Практични обезбеђују да ученици стичу основну математичку културу потребну за откривање улоге и примене математике у различитим подручјима човекове делатности, оспособљавају се за успешно настављање школовања и укључивање у рад; стичу навику и обучавају се у коришћењу различитих извора знања.

Као што се види, циљ и задаци наставе математике дефинисани на овај начин обухватају различите аспекте личности ученика и у складу су са савременим тенденцијама у настави математике које апострофирају развој способности мишљења, оспособљавање ученика за примену знања и практично решавање проблема, а не само усвајање математичких садржаја. Зато им се, на први поглед, тешко може нешто приговорити.

Међутим, проблем се јавља због тога што се оперативни задаци, за сваки разред појединачно, односе само на садржај (материјална компонента), а остали аспекти наставе математике су запостављени (функционална, васпитна и практична компонента). Овај проблем се додатно компликује и због тога што *Општи стандарди постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања* (2011), такође, усмеравају пажњу учитеља само на програмом дефинисане садржаје, не уважавајући при томе личност ученика и сам процес учења. Другим речима, и оперативни задаци и образовни стандарди постигнућа у настави математике упућују на квантитет (садржаје), односно на процесе који се најлакше могу мерити и квантитативно изразити. Насупрот томе, квалитативна димензија наставе и учења, односно процеси који се том приликом дешавају (мотивација, интересовања, упорност, радне навике, начин размишљања, оспособљеност за самосталан и заједнички рад, упорност, радозналост, креативност, критичност, интелектуалне способности и низ других процеса) нису експлицитно изражени, а ништа мање нису значајни. Отуда се о степену успешности наставе математике суди на основу непотпуних и недоречених критеријума. Вероватно да у наведеном контексту треба посматрати и резултате које наши ученици постижу на разним међународним тестовима, без обзира на све резерве које према таквом тестирању можемо имати. На основу тога јавља се потреба за кориговањем и проширивањем задатка и стандарда како би обухватили и ефекте који се јављају као последица наставе математике и учења у тој области.

Осим тога, евидентно је да је већина задатака наставе математике дефинисана веома уопштено и декларативно. Зато је дискутабилно и

отворено питање шта учитељ, на пример, подразумева под задацима наставе математике дефинисаним као развијање развијање логичког, критичког и стваралачког мишљења, шта је то математичка култура, шта су етичке и естетске навике ученика, које су одлике правилног погледа на свет, како препознати свестрано развијену личност и тако даље. Чињеница је да су то вредни и значајни задаци. На први поглед изгледа да су подстицајни и инспиративни и за учитеље и за ученике. Међутим, они се због своје комплексности могу дефинисати на различите начине, учитељи их могу различито схватати или, пак, уопште не разумети њихово значење. Чини се да задаци формулисани на тај начин у суштини никога и не обавезују. Напротив, пре би се могло рећи да представљају „попис жеља, идеал коме треба тежити и који ће бити остварен сам по себи, него што представљају руководство за оне који треба да их реализују“ (Шпијуновић, 2009: 18).

Овде је потребно указати и на опасност да понекад, како истиче Н. Поткоњак, исте формулације могу имати различита значења, као што и различите формулације могу имати иста значења (1995: 23). Осим тога, задаци формулисани на такав начин не садрже "податке о начинима понашања на основу којих бисмо могли да препознамо ученике који су ове циљеве постигли" (Ђорђевић, 1981: 70).

Додатна тешкоћа произилази из чињенице што поред циљева у настави постоје и делују и паралелни, неписани, скривени циљеви који често, ни код ученика ни код учитеља, нису намерни нити су их они увек свесни.

Зато није тешко претпоставити са каквим се све проблемима суочавају учитељи када на основу тако формулисаних циљева и задатака треба да дефинишу задатке које треба реализовати у непосредној наставној пракси, у конкретном одељењу, на конкретном часу и конкретном садржају.

Из тих разлога јавља се потреба да се уопштени, нејасни, декларативни и формални описи циља и задатака наставе математике учине једнозначним и прецизно изразе у форми која је разумљива свим субјектима те наставе како би се искључиле дилеме у њиховом схватању и тумачењу. Једном речју, јавља се потреба за операционализацијом циљева и задатака наставе математике. Она треба да буде извршена на такав начин да учитељи немају никакву дилему о томе шта треба да учине да би на тај начин дефинисане циљеве и задатке остварили. Осим тога, тако операционализовани циљеви и задаци требало би да омогуће мерење резултата остварених у настави математике. То је утолико значајније што мерење има битан утицај на одговорност учитеља за резултате које он остварује у настави математике. Без тога није могуће „сврсисходно структурирање наставног процеса“ (Terhart,

2001: 38), нити се, по нашем мишљењу, може очекивати да настава математике буде квалитетна у мери која се од ње очекује.

Дакле, сваки циљ, па и циљ наставе математике, "мора да се разложи на идеје и елементе који су у њему садржани, како би могао да буде остварив" (Ђорђевић, 1995: 40). Тако се, на пример, развијање стваралачког мишљења, као циљ и задатак наставе, може конкретизовати кроз његове компоненте: оригиналност, флексибилност, флуентност, редифиницију, осетљивост за проблеме и елаборацију (Шпијуновић, 1994), критичког кроз формулисање проблема, реформулисање проблема, евалуацију, осетљивост за проблеме (Маричић, 2009), логичког, кроз коњуункцију, дисјункцију, негацију, импликацију, еквиваленцију, индукцију, дедукцију, анализу, синтезу, аналогију, апстракцију, генерализацију, конкретизацију, специјализацију и тако даље (Maričić, Špijunović, 2011: 977). Тек на основу наведених, или неких других, операционализација учитељи могу имати јаснију оријентацију о корацима које треба предузети да би тако дефинисани задаци могли бити остварени.

Свест о потреби за конкретизацијом циљева и задатака подстакла је низ теоретичара да се баве овим проблемом. Прву таксономију, како истиче Ј. Ђорђевић (1993: 24) направио је 1934. године Р. Тајлер (Ralph Tauler). Касније су на том плану запажене радове објавили Bloom (1956), Krathwohl (1964), Guilford (1967), Mager (1984), C. Möller (1994), а у области наставе математике посебно су значајне таксономије које су предложили Gronlund (1985), Метељски (1989), И. А. Рудакова (2005), Гусев (2003), Zech (1995) и други.

Свака од тих таксономија скреће пажњу учитељима на неке од аспеката циља и задатака наставе математике и на тај начин може, мање или више директно, допринети њеном унапређивању. Међутим, још увек није конструисана ни једна довољно оптимална и потпуна таксономија у настави математике. Свакој би се могле приписати одређене предности, али и одређени недостаци. При томе треба имати у виду да проблем и није могуће решити једнократно и за сва времена. Настава математике је процес који се непрекидно мења и усавршава, процес на који утичу друштвене промене, процес у коме се, сасвим природно, у складу са тим променама морају мењати и циљ и задаци. Уосталом, „циљ (васпитања) у педагогији није“, како истиче Н. Трнавац, „као у атлетском такмичењу, црта која је негде на крају трке и коју треба прећи, нити као у послу вајара и грађевинара, замишљени пројекат који треба што верније реализовати, већ водила и освешћеност сврхе целокупног тока и процеса васпитања“ (1993: 75).

Потребно је нагласити да строга операционализација и конкретизација циља и задатака има и своје противнике. Они сматрају да се у

том случају "задатак наставника састоји у условљавању ученика на одређену врсту понашања, и на тај начин се спутава развој активне и креативне личности" (Милановић-Наход и Шарановић-Божановић, 2004, 68). Такав приступ, по њиховом мишљењу, наставу чини сувише контролисаном, имплицира пасивно образовање, не дозвољава флексибилност у одлукама које наставник у конкретној ситуацији често на часу доноси и слично.

У вези са циљем и задацима наставе математике могло би се расправљати и о низу других питања као што су:

- На којој теоријској основи се они заснивају;
- Колико су циљ и задаци окренути ка личности која је потребна данас, а колико ка пројетовању личности која је потребна друштву будућности;
- У којој мери се приликом дефинисања циља и задатака наставе математике уважавају сазнања до којих су педагогија, психологија, дидактика, методика наставе математике и друге науке већ дошле;
- Да ли постоји довољно јасна и кохерентна веза између циља и задатака, с једне, и математичких садржаја, стандарда, исхода, обликарада, наставних метода и других методичких елемената, с друге стране;
- Постоји ли континуитет у постављању циља и задатака математичког образовања на различитим нивоима школовања (предшколски ниво, разредна настава, предметна настава, средња школа, факултет);
- Шта учитељ треба да учини да ученици циљ и задатке наставе математике разумеју и прихвате као своје сопствене, а не да их доживљавају као нешто што је за њих апстрактно и наметнуто од стране других. Ово је утолико важније што резултати неких истраживања, како истиче М. Бекер, показују да циљеви учења са којима су се сагласили и ученици и наставник имају више могућности да буду остварени него циљеви које наставник једнострано намеће ученицима (2005: 21-27);
- Да ли на факултетима који припремају кадар за позив учитеља чинимо довољно да припремимо студенте за разумевање суштине циља и задатака наставе математике и за изналажење ефикасних поступака за њихово остваривање и тако даље.

Дефинисање циља и задатака наставе математике није само методичко, већ и изузетно значајно друштвено и педагошко питање. Они представљају полазну тачку, дају тон целокупној организацији, а истовремено су и најважнији критеријум за оцену ефикасности и

успешности наставе математике. Њихов значај је утолико већи што живимо у времену радикалних друштвених промена, времену у коме је личност највеће богатство и капитал којим нека нација располаже, у времену када је организација школе и наставе заснована на парадигми Коменског изложена жестоким критикама, односно у времену када се све вредности преиспитују и траже решења која би омогућила да се бројне антиномије на овом подручју помире и да се уваже нове тенденције у организацији и исходима наставе уопште, па и у организацији и исходима наставе математике. Отуда и континуиран интерес, бројне расправе и стручни и научни радови на ову тему, што је резултирало разрешавањем великог броја питања и значајним напретком на овом плану.

И поред тога, у вези са циљем и задацима наставе математике још увек постоји велики број отворених питања, дилема и неспоразума, од којих смо на нека (усмереност ка различитим аспектима развоја личности ученика, веза са стандардима и исходима, потреба за конкретизацијом) скренули пажњу у овом раду. За њихово решавање потребан је интердисциплинарни приступ педагога, психолога, методичара, математичара и других који се мање или више директно баве овим проблемом. Само њиховим заједничким ангажовањем могуће је конципирати циљ и задатке који ће моћи да одговоре потребама садашњег и будућег друштва и који ће бити основа и руководство за квалитетнију наставу математике.

Међутим, све то неће бити довољно ако немамо одговорне, креативне, мотивисане и стручне учитеље, односно учитеље који познају суштину појединих циљева и задатака наставе математике и који су у стању да у складу са тим циљевима и задацима одаберу адекватну организацију, садржаје, методе и облике рада, а образовање таквих учитеља је један најважнијих задатака који стоје пред учитељским факултетима.

Литература

- Бекер, М. (2005). *Мотивација за учење*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Vujisić Živković, N. i Zeljić, M. (2011). Nastavni planovi i programi iz računanja u osnovnim školama u Srbiji u XIX veku, *Pedagogija*, LXVI(1), Beograd, 146–160.
- Гусев, В. А. (2003). *Психолого-педагогическије основѣ обученія математике*. Москва, Вербум – М.
- Ђорђевић, Ж. (1935). *Школе у Србији 1700-1850*. Београд: Штампарија „Привредник“.

- Dorđević, J. (1981). *Savremena nastava – organizacija i oblici*. Beograd: Naučna knjiga.
- Dorđević, J. (1993). Problemi ciljeva i zadataka u vaspitanju i obrazovanju, *Pedagogija*, XXVIII(1–2), Beograd, 8–31.
- Ђорђевић, Ј. (1995): Циљеви и задаци наставе: проблеми и перспективе, у: *Сазнавање и настава* (37–54). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Zech, F. (1995). *Methodika matematike*. Goettingen.
- Јовановић, Ђ. Ј. (1921). *Методика рачунске наставе у народној школи*. Београд: Штампарија „Заштита Друштва за Потпомагање, Васпитање и Заштиту Деце“.
- Маричић, С. (2009): Операционализација критичког мишљења као услов његовог развијања у настави математике, у: К. Шпијуновић (ур.). *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада* (478–488). Ужице, Учитељски факултет.
- Металскиј, Н. В. (1989). *Пути совершенствований обученной математике*. Минск: Университетское.
- Meler, K. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma, u: Klafki i dr. *Didaktičke teorije* (79–94). Zagreb: Eduka.
- Милановић-Наход, С. и Шарановић-Божановић, Н. (2004). Развој сазнајних способности као циљ образовања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, Београд, 66–84.
- Наставни програм за нижу основну школу* (1891). Београд: Просветни гласник.
- Наставни план и програми за основне школе у Краљевини Србији* (1899). Београд: Просветни гласник.
- Наставни план и програм за основне школе у Краљевини Југославији* (1933). Београд: Просветни гласник.
- Наставни план и програм за основну школу у СР Србији* (1964). Београд: Савремена школа.
- Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања* (2011). „Службени гласник-Просветни гласник РС“, бр. 5. Београд.
- Поткоњак, Н. (1995). Људска 'есенцијоја' и 'егзистенција' као основа за утврђивање задатака и избор садржаја образовања и васпитања, *Наша школа*, 1–2, Бањалука, 23–28.
- Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања* (2006). Београд: „Службени гласник РС-Просветни гласник“, бр. 15.
- Рудакова, И. А. (2005): *Дидактика*, Ростов-на-Дону: Феникс.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Eduka.

- Trnavac, N. (1993). Procesualnost kao bitna odlika formulisanja ciljeva vaspitanja, *Pedagogija*, 1–2, Beograd, 74–82.
- Шпијуновић, К. (1994). *Такмичење из математике и развијање стваралачког мишљења ученика*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Шпијуновић, К. (2009). Циљ и задаци васпитања и образовања у условима друштвених промена, у: К. Шпијуновић (ур.): *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада* (13–20). Ужице: Учитељски факултет.
- Špijunović, K., Maričić, S. (2011). Development of pupils' mathematical thinking as a goal and task of the initial teaching of mathematics. In: *The modern society and education – VI International Balkan Congress for Education and Science* (975–981). Skopje: Fakultety of Pedagogy „St. Kliment Ohridski“.

Проф. д-р Никола Петров⁷⁹
Педагошки факултет
"Св.Климент Охридски" - Скопје

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014.
годину
УДК: 37.034
стр. 253-258

ОСНОВНА ШКОЛА НА ПРЕКРЕТНИЦИ

Резиме: Основно васпитање и образовање има фундаментални значај за развој младе личности. Темелј је едукативног процеса који се одвија кроз цели живот савременог човека и претпоставка је за даљи развој, култивирања и прахватања демократских процеса, савремене тенденције у оспособљавању за перманентно образовање и живот.

У раду се елаборирају савремена гледишта о потреби мењања и усавршавања постојећег образовног система.

Кључне речи: васпитање, образовање, настава, школа, наставни процес, наставник ученик, креативност.

Пристап проблему

Основна школа у свом досадашњем развоју прешла је фазу свога развоја, овисно о друштвеним и економским приликама. Увјек је показивала тенденцију о осавременавања и прихватања младе генерације и свих социјално економских и друштвених промена. Зависно о ступњу развоја друштва, и потребе младе генерације, показивала је своју виталност и тенденцију за сталним променама. У том развојном путу доживљавала је многе успоне, падове и кризе. И поред тога, уз критике које је доживљавала, преображавала се, реформирала се и ишла стално узлазном линијом. То се најбоље види у процесу трансформације и демократизације у постојећем образовном систему.

⁷⁹ nikola.petrov@live.com

Основна школа као примарна институција за едукацију младих генерација и као уставна категорија за обухват све деце основним образовањем, заснована је на свим релевантним државним документима, као и документима међународних организација у области образовања.

Нови изазови захтевају нову школу, која у детету-ученику види активног учесника. Школа која даје квалитетна знања, умења (интелектуална, социјална, практично-апликативна, техничко-технолошка, која су потребна за даља учења, живот, професионални рад, ка школи која се формира иницијативне и активне грађане) (Ивић, И. 2000:5).

Свако друштвено раздобље пред школу је постављало нове изазове који су се огледали у тражењу што веће ефикасности и већег обухвата ученика. И један и други захтев су остварљиви, иако је питање пролазности ученика није било на задовољавајућем нивоу. Друштво је увек тражило максималну пролазност, а да прије тога није било у стању осигурати потребне кадровске, материјалне и друге услове, укључујући одговарајуће стандарде и нормативе који се тичу броја ученика у одељењу, школи и саме опремљености наставе.

Из досадашњих теоретских и практичних сазнања може се констатирати неједнак третман наставника и ученика. То се види из чињенице да су наставници били фаворизирани у нормативном смислу како би педагошки, дидактички и методички управљали наставним процесом, при чему су ученици и њихови родитељи остајали у другом плану, а то значи да су били запостављени. У том смислу тежиште рада наставника је било на реализацији програмских садржаја, који су били оптерећени фактографским чињеницама, које су, чак, превазилазиле психо-физичке могућности ученика. По ономе како остварује постављене задатке и садржаје и што развија основна школа је још увјек далеко од савремене и припадају атрибути традиционалне школе. Зато су чешћи притисци од стране друштва, споља и изнутра, за савремене тенденције да се школа мења (Николић, Р. 2002:68).

Као последица тога ученици су били принуђени механички да репродуцирају наставне садржаје, учило се кампањски и као резултат тога одређен број ученика није био у могућности савладати градиво па се тако јављао одређени број понављача у свакој школи. То је постао озбиљан проблем за друштво, школу, ученике и родитеље. Излаз за овакве ситуације покушавао се тражити у чешћим изменама наставних програма, законских прописа, објављивање нових уџбеника, повременим организирањем стручних скупова за наставнике, давање упута за растериђивање ученика и др. Ове мере иако нису биле потпуне

дале су делимичне резултате. Међутим изостала је подршка друштва у погледу обезбеђивања средстава за набавку стручне литературе и периодике и афирмирања домаће издавачке делатности.

Имајући у виду доктрину о измењеној улози наставника-едукатора, јавља се потреба новог профила наставника а тиме и према наставничким факултетима. Ове институције за образовање наставника више су окренуте прошлости него садашности и будућности. Наставници се требају припремити за нове промишљености и руковођењем у наставном раду како би се оспособиле у новим улогама у смислу да делују као партнери, сарадници, ментори, истраживачи, евалуатори и креатори. Наставник едукатор новог типа је онај који претендира на атрибут уметника који се одликује богатством мисли и идеја, који је вођа тима одељенске заједнице, има способност проматрања и откривањем дечјег талента у некој области. Он стално врши испитивања у своме раду, непрекидно мења, иновира и увек тражи нове стазе (Стевановић, М. 2003:7).

Теорија и пракса морају наћи заједничку кореспонденцију. Практика мора произлазити из теорије, али има позицију да и сама сугерира оригиналне претпоставке за теоријска уопштавања. Стог гледишта није тешко закључити да је пракса у индиферентном положају у односу на теорију ако имамо у виду дефицијентност из саме теорије, онда је јасан овај раскорак.

Ученик као индивидуа и субјект, као и наставник, од увјек није имао исти третман и позицију као што се третира и тражи. Ученик као партнер и партиципијент у процесу наставе треба га третирати као индивидуу, личност са својим индивидуалитетом и интегритетом, односно са својим индивидуалним способностима, афинитетима и интересима. Све то тражи од наставника да га третира као равноправног партнера, да учествује као активно, мисаоно и креативно биће. Да би све то дошло до изражаја треба мењати улоге и функције и дати могућност ученика да се опредељују и бирају више наставних модела у којим сваки ученик треба да нађе себе. Ако се ученик усагласи са својим интересима, способностима и активностима, стварају се претпоставке за узајамне интеракцијске односе које омогућавају ученику да буде мобилан, а изнад свега доживљава себе као креативну личност способну за стваралаштво и стваралачко учење (Стевановић, М. 2001:67).

Ученике не треба увјек подучавати и давати готова знања, него заданим подацима и чињеницама неструктурирано и на начин на који им највише одговара и омогућава развијање и усавршавање учења,

развијање скривених потенцијала у неком подручју деловања, достизање индивидуалног максимума. Из тих разлога наставник-едукатор треба осигурати добар старт сваком ученику да може даље самостално напредовати. А то значи да је потребно омогућити појединцу да стекне есенцијална знања из сваког градива који се касније може користити за самостално учење за живот и рад (Стевановић, М. 2004:93).

Имплементација креативног-стваралачког деловања само са добро едуцираним, способним и мотивираним наставницима. Они требају имати поверење у властите снаге и пружити помоћ у едукацији за стваралаштво, олакшати убирање информација, извора и медија према њиховим погодностима за одрђену намену, подићи одговорност према властитој компетенцији за наставнички рад.

Наставник има обавезу не само бити посредник у преношењу информација, него и за креативно деловање, интерперсонално комуницирање, информатичку писменост и деловање. Циљ наставе, наставника и ученика, је омогућити и помоћи сваком ученику у наставном процесу да нађе себе. Конкретније, да се развије и усавршава процес учења који му највише одговара. Тиме постиже индивидуални максимум и развија индивидуалне потенцијале и уради оно што му највише одговара. Достизање индивидуалног максимума у неком подручју за којим има интерес и диспозиције је прворазредни задатак. Упоредо са циљевима ученици и наставници реализирају конкретне садржаје и задатке.

У наставном процесу треба дати ученику равноправан старт за образовање да би могао да има бољу основицу за целовито учење. Омогућити свим ученицима да развијају своје вештине, знања, особине и потребе за живот и рад. Афирмисати критичко мишљење, остварити високе домете у стваралачком мишљењу, осигурати дивергентне продукције, оригиналност и флуентност.

Поменуто само по себи потврђује да ученик у наставном процесу треба научити новим моделима размишљања, развијати логички и креативни ум, оспособити за самостално стицање знања и служење са разноврсним изворима као и датих могућности за изражавање на различите начине и поступке као што су то потврдили одређен број теоретичара, истраживача и креатолога међу којима и Глигорије Данилович Димитријев на Калифорнијском универзитету.

Закључак

Уопштавајући досадашње научне спознаје и емпиријска достигнућа може се запазити да су наставници и ученици у својим интеракцијским односима пролазили кроз различита искуства која су се у последње време више фокусирала на ученике као стваралачке личности. Школа треба постати институција која је континуирано отворена за нове промене, односе и улоге појединих субјекта у њој. Тиме ће се осигурати и створити школа новог типа која афирмира ученика за самосталну истраживачку и стваралачку личност. У таквој школи сваки ученик проналази себе и постиже индивидуални максимум у подручју за које има највеће интересе, афинитете и склоности.

Литература

1. Ивић,И. 2000,*Образовање у Србији десно и куда идемо*, Перспективе образовања бр.18, Београд;
2. Николић,Р.2003, *Каква нам је основна школа потребна данас*, Учитељски факултет Ужице,Зборник радова 3;
3. Херера,А./Мандић,П. 1989, *Образовање за 21 столеће*, Завод за Уџбенике, Сарајево;
4. Каменов, Е. са сарад. 2004, *Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*,Тампограф, Нови Сад;
5. Група аутора, 2002, *Квалитетно образовање за све пут као развијеном друштву*, Министерство просвете и спорта, Београд;
6. Петров,Н. 1999, *Трансформационо - иновационите процеси на образованието во Република Македонија на прагот на 21 век*,РаботниИчки Универзитет, Скопје;
7. Стевановић,М.1999, *Креатологија*, Тонимир, Вараждинске Топлице;
8. Стевановић,М.2003,*Наставник уметник одгајатељ*, Тонимир, Вараждинске Топлице;

9. Стевановић, М. 2001, *Квалитетна школа и стваралаштво*, Тонимир, Вараждинске Топлице;
10. Стевановић, М. 2004, *Школа по мјери ученика*, Тонимир, Вараждинске Топлице;

Академик Стана Смиљковић⁸⁰

Универзитет у Нишу

Учитељски факултет у Врању

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014. годину
УДК: 371.89
стр. 259-262

КЊИГА И ЈЕЗИК У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА СРПСКОГ ТРАДИЦИЈСКОГ НАСЛЕЂА

Резиме: Аутор рада указује на неизбрисиве трагове које оставља књига у сазнавању вредности садржаних у времену и простору, по свему специфичним што се комуникације са писцем тиче, и естетских порука које чине саставни део те комуникације. Читањем као креативним чином конкретизују се тежње аутора као што је то случај у изабраној књизи под називом *Ратников аманет Чедомира Минића*. Прошлост у слици и речи открива тегобно време ратовања, печалбарења, губитака, и живот који, упркос свему, траје.

Кључне речи: *Књига, језик, традиција, време, простор.*

*„Разумни људи прилагођавају
се свету, неразумни
прилагођавају свет себи.“*

Бернард Шо

Књига Чедомира Минића представља још једну неиспричиву причу о човеку пчињског поднебља, о његовим невољама, као и о потреби да згуснуто животно искуство преточи у речи и слици упамћеној од првих сазнања о себи до момента када сабира свеживотна зрна свога, и живота других.

⁸⁰ stasmiljkovic@yahoo.com

У садашње време причања уплетена је сва прошлост, почев од Зебрњака и жестоких борби, до печалбарења у Америци и враћања назад. Између ових догађаја протеже се дугачка прича од које је аутор, захваљујући снажном посматрачком дару, успео да отргне најдраматичније елементе бурнога живота. То је прича о животним чудима и преокретима, судбинама, наравима, недаћама, понајвише о човештву као врхунској врлини.

Тренутак када главни јунак доводи унука у школу и сусрет са учитељем у коме је видео и осетио свесрдност, вешто је искоришћен за причање дела своје животне туге. Човек - у овој књизи наратор - главни јунак, одвојен од тла родне Пчиње не веже се за туђину и људе тако лако. Све је друго у другој земљи - јадао се он. Вуче га крај, људи и жална песма печалбарска, туга домаћинска и родитељска, болови за пропуштеним радостима и жалостима. Све што је било, а можда није морало, наратор Стојан талози у причу о себи, својим Пчињанима и учитељу који је своју посвећеност послу васпитања деце стављао у први план.

Причање у књизи има више слојева и времена. Из различитих географских и временских перспектива зачињу се и теку приче. Епизоде се претварају у драму нарочито када је реч о сећањима о одласку из родног краја. Емоције у појединим моментима причања надвлађавају наратора и он постаје, не човек - симбол издржљивости до тог момента, него нека мекоћа мисли лови његово срце и ломи душу. Зато су сусрети, растанци и састанци драматични. Свему томе доприноси и песма као бунт против очаја, али и жеља да туга изађе и обзнани се. Пева он, а сузе теку. Песма је баладична, а у њој је смештена трострука љубав: према породици, земљи рођеној и прецима. Те три врсте љубави непрекидно су га опомињале да стоички подноси животне драме. Никада није осетио потребу да заигра - зато су играле његове мисли.

Други наратор је учитељ-аутор, те је књига делом биографског карактера. Носталгична мисао о првим учитељским данима по пчињским брдима и међу добрим људима, разгаљује срце човека. Иако радња приче тече у више приповедачких токова хронолошки поремећених, крајња намера писца била је да свеукупном хаосу пронађе пристојни ред.

Године наталожене од искустава оба наратора говоре о формираној филозофији живљења и тежњи да се немири душе, тела и знања доведу до разумне мере постојања. Из њихових прича народне мудрости теку као из ненаписане народне читанке. Аутор с пажњом бележи речи дијалекта које говору горштака дају посебну мелодију и

драж, све са циљем да се мирeње са судбином лакше поднесе. Уз то је и жеља да се живот достојно оконча, онако како свевидећи Бог налаже.

У књизи - причи - роману о животу печалбарском има пуно светлости: фењера, сунца, бистре воде; ту су осунчани брежуљци пуни живота као контраст америчкој доживљеној стварности. Иза описа крије се човек који деценијама покушава да одговори на питање да ли је тежак одлазак или опстанак. За главног јунака Стојана, одлазак је био права мера његовог постојања јер се вратио измењен. Живот овог човека - паћеника пут је ка самом себи јер је наговестио своје стазе - у старости, и у младости. Са тих путева понео је истинска сазнања о човеку и његовим пороцима и потребама. У књизи он тумачи самог себе проверавајући мајчину мисао о поштењу и правди. Исповест је тежа од речи којима је описује. Болна је, јер је живот прекраћен и осиромашен за много доживљаја породичне среће. Прекинут, па после пола века продужен кроз бригу о одгајању поколења невиђеног сина, живот овог човека позних година доноси тренутке радости виђене из сасвим другачијег угла. И љубав о којој је маштао и испредао снове у самотним ноћима указује на искрену везу човека са коренима који га држе усправним.

Форма књиге - приче или краћи роман о дужем делу живота и о судбини печалбара, и мисли аутора подстичу читаоце да са другачије перспективе гледају на свет и животне токове. Истовремено, књига пружа доста података о менталитету људи, њиховом језику и односу према народном стварању, Богу у чији су имагинарни лик њихове очи упрте. Паралелно с тим иде и слика о односу према школи и васпитању, родољубљу и човеку уопште. Из наведених и других разлога који се називају из рукописа, књигу свесрдно препоручујем за штампу.

Закључак

Књига као писани медијум главну пажњу поклања читаоцима као корисницима разноврсних садржаја. Иако информационе технологије истичу да је књига у данашњем облику и форми одживела свој живот, може се рећи да она представља историјски извор, цивилизацијски код у коме функционише језик као сигнал и знак, доживљај одређене културе. Знање о свету и духовности прочитано из књиге као културног добра хуманизује свести и испуњава биће доживљајем естетског. Књига која је била предмет нашег интересовања у правом смислу открива начин

размишљања обичног човека притешњеног несрећом, и истовремено, осећањем да је живот богат непредвиђеностима и искушењима. Мисли И. Андрића из књиге *Кућа на осами* потврђују нашу мисао: „Живети је увек добро. Живети, то је главно.“

СОЦИЈАЛНИ РАД У ФУНКЦИЈИ ОСТВАРИВАЊА ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Рад се бави социјалним радом у васпитно-образовним установама у Републици Српској. Полазећи од значаја образовања и васпитања у савремено доба и права све деце на образовање, указује се на професионални социјални рад као на један релевантан чинилац који, ако постоји у васпитно-образовној установи, може допринети успешнијем остваривању основног циља васпитања и образовања - да свако дете понаособ оствари своје право на образовање и максимално развије своје способности, у складу са својим природним потенцијалима. Рад садржи и кратак преглед развоја социјалног рада у свету, а затим представља резултате теоријско-емпијског истраживања о стању, потребама и могућностима за његово увођење у основне школе у Републици Српској. Посебан акценат у раду стављен је на потребе за увођење професионалног социјалног рада у основне школе у Републици Српској.

Кључне речи: социјални рад, васпитно-образовне установе, основне школе, потребе за професионалним социјалним радом у школи.

1. Увод

Образовање и васпитање, као фундаментални друштвени процеси стварања човека и човечанства, од којих зависи континуитет културе и судбина друштва и сваког појединца, у савремено доба имају велики значај, а образованост се третира као највећи капитал једног друштва. То је циљ којем се тежи, сигуран пут да се промени положај појединца и положај друштва. Образовање покреће снаге и појединца и

⁸¹ Редовни професор Универзитета у Бањој Луци, у пензији, социјални радник

друштва, помаже у креирању циљева и путева да се циљеви достигну. Образовање и усавршавање уз рад чине кључне детерминанте њиховог развоја.

Почетак 21. века још више потенцира значај образовања и за појединца и за друштво, чији се циљеви у томе формулишу као "образовање за све до краја живота". Концепт целоживотног учења данас је саставни део образовања и стил живота. Њега чине неминовним и развојни процеси, а посебно развој технологије, информатике, нових технологија и нови проналасци у свим сферама рада. Посебну тежину и смисао дају му и кретања на тржишту рада где су неквалификовани и ниско образовани радници најтеже запошљиве категорије, а и када се запосле, због ниских зарада, остају у кругу сиромашних. Дакле, већ је сасвим јасно да образовање може донети бољитак и на друштвеном и на индивидуалном плану. Оно постаје и циљ и средство развојних процеса и на микро и на глобалном нивоу.

У оквиру самог образовања и васпитања, као посебног друштвеног система, тај значај, који објективно овај систем има, одређује његове циљеве, садржаје, организацију, начин рада, вредновање, исходе, ефекте и сам развој. Циљеви се првенствено фокусирају на полазнике образовно-васпитних институција - децу и ученике, чија се суштина изражава у опредељењу да свако дете има право на образовање и васпитање и да у том друштвено организованом процесу постигне резултате који су максимално пропорционални његовим психо-физичким способностима. Како сва деца, због различитих тешкоћа, немају услове да остваре то право, школа треба да им помогне у савладавању тешкоћа и успешном завршетку школовања. У томе је свет, пре више од једног века препознао школски социјални рад као један од делотворних начина за подршку и помоћ ученицима у процесу њиховог образовања и васпитања и међу неопходне стручне сараднике који брину о функционисању школе и потребама ученика увео и професионалне социјалне раднике.

2. Развој школског социјалног рада

У Сједињеним Америчким Државама, професионални социјални рад у школи постао је законска обавеза још далеке 1918. године, а постоје и два универзитета на којима се образују социјални радници само за школски социјални рад. На његовим циљевима и задацима радили су бројни социјални радници - практичари и теоретичари, а за потребе овог рада чини се најубедљивијим став Флоренс Пул (Флоренце Поол) из 1949. године, који гласи: "Социјални рад у школи треба да се оријентише на то да свако дете има право на образовање, али сва деца

немају услове да остваре то право због различитих тешкоћа (неприметна деца). Школа треба сваком детету да омогући услове за успешно образовање – школски социјални рад треба разумети као основни ресурс захваљујући којем школа може постићи своју сврху”. У том смислу, Флоренс Пул каже: ...” Ми сматрамо да је школа једна од наших најзначајнијих социјалних институција у којој делује социјални рад као интегрални део те установе, основни сегмент кроз који школа испуњава своју сврху...”. Њен приступ пракси изграђен је на идеји мисије школе, знања и вештина социјалног радника и професионалној одговорности сваког радника да одреди које је потребе унутар школе потребно задовољити, као и да развије одговарајуће програме којима ће се те потребе задовољити. Она је преусмерила професионални фокус решавања проблема са студије случаја (деце која се нису прилагодила на школу) на децу и школе који се прилагођавају једни на друге, водећи се идејом да свако дете има право на образовање.

Улогу школског социјалног радника Флоренс Пул видела је као флексибилног професионалца који се прилагођава потребама и сврси школе, па према томе треба да развија различите програме (www.pravo.unizg.hr, прочитано 05.02.2013).

У Европи не постоји јединствен однос нити јединствена пракса социјалног рада у школама. Социјални рад у школи почео је постепено да се уводи у нордијским земљама од 1940. године, па све до 1970., а назив му је био социјални куратор – онај који се стара. Основни задатак социјалних радника био је превентивни рад. У Холандији, социјални рад уведен је у школе током 1940-тих, а током 1960-тих, уведен је и у Немачкој и Пољској. Током 1980-тих, уведен је у Аустрији, Швајцарској, Северној Кореји, Новом Зеланду, Саудијској Арабији, Шри Ланки, Русији, Летонији, Мађарској, Естонији и Албанији.

Према доступним информацијама, може се закључити да је Шведска једна од европских земаља која има развијен школски социјални рад и концепт његовог даљег развоја. Уведен је у школе крајем осамдесетих година 20. века. Школски социјални радник је део стручне службе школе и ради индивидуално и тимски. У континуираној сарадњи са наставницима добија информације и индикаторе за своје деловање, које почиње као индивидуални рад контактом са учеником, затим његовим родитељима, посетом породици и укључивањем других стручњака у решавање проблема или њихово ублажавање, у школи или на нивоу општине у којој школа делује.

У Француској, за време школовања у прва четири разреда основне школе, не постоје ангажовани социјални радници за различите проблеме ученика. Ако проблеми постоје, решавају их социјални бирои у местима у којима ученици живе. У вишим разредима основних и у

средњим школама, постоје социјални радници који су ту да саслушају проблеме ученика и њихових породица и да их упуте у установе које даље преузимају пружање помоћи и подршке у решавању проблема.

У Швајцарској, општина Мозедорф, нуди решење за помоћ у решавању приватних или социјалних проблема ученика увођењем социјалног рада у школе. У неким кантонима, то је и законска обавеза.

У Словенији, до осамдесетих година прошлог века саветодавну службу у основним школама чинили су психолог, педагог, дефектолог и социјални радник. Почетком деведесетих година 20. века у образовној политици захтевало се смањење броја запослених у саветодавним службама, што је ишло на штету социјалних радника, пошто су они углавном имали двогодишњу школу за социјални рад. Тада су се школе суочиле са проблемом одговарајуће стручне спреме постојећих педагога и психолога за социјална питања, као и макро ниво друштвених кретања. Решење је потражено у формирању посебног профила педагога - социјални педагог, у оквиру Педагошког факултета, 1996. године, али ни то није било одговарајуће решење за све изазове рада са младима, превасходно у основним школама (Поштрак, 2008). Факултет за социјални рад, који је конституисан 2003. године (из Високе школе за социјални рад), оформио је изборни смер *Социјални рад са младима*, и тиме омогућио специфичније припремање будућих социјалних радника за рад у школама. Међутим, школовање за профил социјалног педагога је остало, а на Факултету за друштвене науке у Љубљани постоји и образовање за питања омладинских култура или субкултура. У постојећим условима, како закључује Поштрак (2004), будућност социјалног рада у школама може се темељити на доброј теоријској заснованости.

У Србији је 1980-тих година спроведен један пројекат Факултета политичких наука у Београду који је имао за циљ увођење професионалног социјалног рада у школе. Иако је пројекат показао добре резултате, то није произвело значајније ефекте. У малом броју школа уведен је професионални социјални рад, али се није задржао. Истовремено, мењала се и законска регулатива о томе - од увођења социјалних радника као стручних сарадника у школе, до њиховог изостављања. *Законом о друштвеној бризи о деци* из 1992. године уведен је професионални социјални рад у предшколске установе. Међутим, критеријуми у погледу броја васпитних група које треба да има једна предшколска установа да би запослила социјалног радника били су много оштрији него за педагоге и психологе. Отпор предшколских установа на увођење социјалних радника у њихову делатност био је веома изражен. Ипак, током неколико наредних година у предшколским установама у Србији запослено је преко 40 социјалних

радника. Променама законских решења, а посебно *Законом о основама система образовања и васпитања*, као кровним законом, социјални радници предвиђени су као стручњаци у предшколским установама и школама, али само као "сарадници" (као да нису стручни), док су педагози и психолози задржали статус "стручних сарадника". Ова неоправдана дискриминација социјалних радника утицала је на њихово напуштање предшколских установа, тако да је њихов број преполовљен и углавном сведен на предшколске установе у великим градовима. У школама, иако постоји законска могућност запошљавања социјалних радника као стручних сарадника, у пракси се то не дешава, па је законско решење само "мртво слово на папиру". У реалном животу, пак социјални проблеми ученика и ризична понашања ученика су у нарастању.

У Хрватској су још од 1970-тих постојали покушаји за увођење социјалних радника у предшколске установе и школе (експериментално је уведен професионали социјални рад у шест основних школа у Загребу и у Каштел Сучурцу). Постигнут је успех у повезивању породице и школе и испуњавању социјализацијске функције школе, али се њихово масовније запошљавање није догодило. Данас, у основним школама у Хрватској ради шест социјалних радника (www.pravo.unizg.hr, прочитано 05.02.2013).

3. Социјални рад у васпитно-образовним установама у Републици Српској

Стање, потребе, могућности и ставови о професионалном социјалном раду у основним школама у Републици Српској испитивани су спровођењем теоријско-емпијског истраживања у оквиру треће фазе УНИЦЕФ-овог пројекта *Јачање система социјалне заштите и инклузије дјеце*, тзв. СПИС програм, чији су један део биле активности под заједничким називом *Социјални рад у образовном систему - Подришка развоју стандарда и капацитета социјалних радника у основним школама у Републици Српској*. У реализацији активности, поред УНИЦЕФ-а, Канцеларије за БиХ, учествовало је и Министарство здравља и социјалне заштите Републике Српске, уз подршку Министарства просвјете и културе Републике Српске.

Циљ истраживања био је сагледавање стања професионалног социјалног рада у основним школама, спознавање потреба за професионалним социјалним радом у тим установама, испитивање ставова руководиоца основних школа и стручних сарадника о професионалном социјалном раду у основним школама, као и могућности за њихово

запошљавање, како би се креирале активности за јачање капацитета социјалних радника запослених у основним школама.

За потребе истраживања креирана су два оригинална упитника која су настала, пре свега, као резултат научног и стручног искуства аутора истраживања, али и увида у друга домаћа и страна истраживања.

Популацију у емпиријском делу истраживања чинили су директори и стручни сарадници свих основних школа (187) у РС у школској 2012/2013. години. Из овако дефинисане популације издвојена су три узорка: случајни узорак 126 директора, случајни узорак стручних сарадника из истих школа из којих су и директори и намерни узорак стручних сарадника из школа у којима су запослени социјални радници.

Како први узорак чини 67,3% популације, други 56,6%, а трећи 68,1%, репрезентативност је неспорна не само са становишта броја школа обухваћених испитивањем него и са становишта обезбеђивања територијалне и организационе репрезентативности исказане величином основних школа мереном бројем ученика и бројем запослених у њима.

Истраживање је спроведено од 05. до 24. фебруара 2013., а статистичка обрада је завршена 09. марта 2013. године. Статистичка обрада подразумевала је, сходно врсти прикупљених података, анализу фреквенција и постотака за свако поједино питање у инструментима, те непараметријске статистичке поступке утврђивања разлика и повезаности (хи квадрат тест – χ^2 и коефицијент контингенције – Ц). Статистичка обрада је извршена помоћу статистичког софтвера СПСС 13. За обраду одговора на питања отвореног типа коришћени су методолошки поступци кодирања и категорисања квалитативних података.

3.1. Нормативни оквир и стање

У Републици Српској, социјални рад уведен је у васпитно-образовне установе у новије време. Тачније, усвајањем нових закона о образовању, 2008. године, као стручни сарадници у васпитно-образовним установама, поред педагога, дефектолога, логопеда, психолога, библиотекара и васпитача, идентификовани су и социјални радници (Закон о предшколском васпитању и образовању, *Службени гласник Републике Српске*, бр. 119/08 и 1/12 и Закон о основном образовању и васпитању, *Службени гласник Републике Српске*, бр.74/08, 71/09 и 104/011). Наведеним законима одређени су и задаци стручних сарадника, на општем нивоу, па су наизглед подударни - нарочито они који се тичу саветодавног рада са ученицима, наставницима и родитељима, затим задаци везани за програмирање рада школе и аналитичко-истраживачки рад. Међутим, унутар тако дефинисаних зада-

така садрже се специфичности сваког профила стручних сарадника које се изражавају у специфичним знањима везаним за дете, породицу, школу и друштвено окружење. Оне долазе до изражаја у операционализацији и свакодневном раду са поједином децом и њиховим породицама, са групама деце са сличним проблемима и њиховим родитељима и у заједници, покретањем и спровођењем одређених програма или пројеката који су циљани према различитим потребама ученика и школе или проблемима који представљају препреке за постизање бољег успеха.

Закон о средњем образовању и васпитању (*Службени гласник Републике Српске*, бр. 74/08) не наводи профиле стручних сарадника који треба да раде у средњим школама, већ је то учињено подзаконским актима.

Подзаконска акта којима се ближе разрађују законске одредбе о финансирању школа, одређују само број педагога и библиотекара зависно од броја одељења, док остале стручне сараднике одређују веома рестриктивно, а уводе и категорију "алтернативно", што значи да школе под одређеним условима могу запослити или психолога, или социјалног радника или дефектолога (логопеда).

У пракси, као што је и очекивано, школе дају предност психолозима (запослено их је 99 у основним школама) тако да је број социјалних радника у овим установама симболичан, или их уопште нема - у основним школама запослено је само 11 социјалних радника, у средњим школама 10, док их у предшколским установама нема. Кад је реч о плановима даљег запошљавања социјалних радника у основне и средње школе, ситуација је крајње неизвесна.

3.2. Потребе за професионалним социјалним радом у основним школама

Потребе за професионалним социјалним радом могу се утврђивати полазећи од различитих критеријума, као што су, на пример:

- Изложеност ученика социјалним проблемима (сиромаштву, насиљу у породици), дисфункционалности породице (разводи), вршњачком насиљу, злоупотреби интернета ("сајбер булинг") и другим;
- Теже повреде обавеза ученика;
- Поремећаји понашања ученика;
- Незадовољавајући успех једног броја ученика
- Смањивање броја ученика у ОШ;
- Превентивни програми – пројекти;
- Инклузивно образовање.

Резултати емпријског истраживања о социјалном раду у основним школама у Републици Српској спроведеног на репрезентативном узорку (Гавриловић, 2013), показали су следеће стање:

1) Изложеност ученика социјалним проблемима

По мишљењу директора, ученици ОШ изложени су свим наведеним социјалним ризицима:

- екстремно сиромаштво јавља се у изразитом степену у 17 или 13,5% школа у узорку, а делимично погађа ученике у 75 школа или 59,5% (стручни сарадници сматрају да је то и нешто веће: као изразит проблем делује на 14,4% ученика, а као делимичан на 62,4%);
- насиље у породици присутно је као делимично у 62 или 49,2% школа;
- дисфункционалност породица има изразито дејство у пет или 4% школа, а делимично у 88 или 69,8% школа (стручни сарадници сматрају да је дисфункционалност породица у облику делимичног проблема присутна у 80% школа);
- вршњачко насиље као изразит проблем присутан је у две или 1,6% школа, а као делимичан у 67 или 53,2% школа (стручни сарадници мисле да су те вредности 5% и 61,9%);
- злоупотреба интернета има облик изразитог проблема у пет или 4% школа, а у форми делимичног присуства налази се у 49 или 38,9% школа (стручни сарадници сматрају да је то изразито у 1,7%, а делимично у 43,6% школа).

2) Теже повреде обавеза ученика

Теже повреде обавеза ученика приказане су у табели бр. 1.

Табела бр. 1: Теже повреде обавеза ученика

Р.бр.	Врста тежих повреда обавеза ученика	Ф	%
1.	Преpravка података у сведочанству, ђачкој књижици и другој јавној исправи	12	9,5
2.	Преpravка или дописивање података у школској евиденцији.....	8	6,3
3.	Крађа школске имовине или имовине ученика	20	15,9
4.	Употреба или подстрекавање ученика на употребу дувана, алкохола или наркотичког средства	18	14,3
5.	Изазивање туче или учешће у тучи.....	43	34,1
6.	Изражавање националне или верске нетрпељивости	8	6,3
7.	Број ученика који непоравдано изостају из школе више од 25 часова у току школске године	53	42,1
8.	Недоличан однос или насиље према наставнику	33	26,2
9.	Недоличан однос или насиље ученика једних према	49	38,9

	<i>другима</i>		
10.	<i>Поседовање оружја</i>	2	1,6

Најчешће заступљене теже повреде обавеза ученика су изазивање туче или учешће у тучи (34,1%), неоправдано изостајање из школе (42,1%), недоличан однос или насиље према наставнику (38,9%) и недоличан однос или насиље ученика једних према другима (38,9%).

3) Поремећаји понашања ученика (процене стручних сарадника)

Процену поремећаја понашања ученика дали су стручни сарадници школа које су учествовале у наведеном истраживању у Републици Српској. Процена је вршена на основу класификације поремећаја понашања у 30 категорија (врста), према учесталости јављања (врло често, често и ретко) и степену тежине (благ, умерен и тежак). Добијени резултати показали су следеће:

- у основним школама Републике Српске испољавају се све врсте поремећаја понашања ученика (30 врста);
- све врсте поремећаја понашања испољавају се у свим степенима тежине (благ, умерен и тежак);
- према учесталости јављања, такође, постоји појављивање поремећаја понашања у сва три степена (врло често, често и ретко);
- у свим основним школама које су у узорку, појавност **поремећаја понашања у благом степену има заступљеност од око 30%.**

У табели која следи приказане су процене најучесталијих умерених поремећаја понашања и њихов удео у истој врсти поремећаја.

Табела бр. 2: Најучесталији поремећаји понашања

<i>Ред. бр.</i>	<i>Врста поремећаја</i>	<i>Умерена тежина - % удео у тој врсти поремећаја</i>	<i>Учесталост јављања - % удео у истој врсти поремећаја</i>
1.	<i>Беспосличарење</i>	28,2	20,4
2.	<i>Пркосно понашање</i>	43,6	28,7
3.	<i>Непоштовање правила понашања</i>	50,3	40,3
4.	<i>Непоштовање правила у кући</i>	40,9	34,3
5.	<i>Лош успех у школи</i>	54,7	40,3

6.	<i>Лагање</i>	46,4	40,9
7.	<i>Врињачко насиље</i>	23,2	19,3
8.	<i>Зависност од интернета</i>	39,8	34,8

На питање: ”Ко се бави ризичним понашањима”?, добијени су следећи одговори:

- поремећајима понашања највише се баве сви, заједнички: разредне старешине, помоћници директора и стручни сарадници (у 54,8% школа);
- само разредне старешине (у 11,1% школа);
- само стручни сарадници (у 7,9% школа);
- различити модалитети могућих комбинација (незнатно).

Начини бављења су:

- покретање превентивних активности;
- систематичност и континуираност са предузимањем одговарајућих мера и акција (то јесу и пожељни начини);
- од случаја до случаја;
- предузимање дисциплинских мера у случајевима кршења прописане дисциплине;
- утврђивање индивидуалних планова заштите, њихова реализација и праћење.

Бављење школских колектива поремећајима понашања ученика у контексту успеха и постигнућа ученика показују следећи налази:

- 58,7% школа се бави тиме,
- 28,6% се бави делимично,
- 8,7% се уопште не бави
- 4% није дало одговор.

Акције школа које се баве поремећајима понашања у контексту успеха ученика су:

- обавештавање родитеља ученика и позивање родитеља на сарадњу у сузбијању негативних појава - 53,54% случајева;
- за сваку врсту појаве утврђивање посебних задатака и њихових носилаца - 27,10%;
- захтевање од надлежних органа да обезбеде школи потребне претпоставке - 10,32%;
- посебно скретање пажње надлежнима и органима локалне заједнице - 9,03%.

Постизању бољих резултата ученика може допринети синергијско дејство свих релевантних фактора, мишљење је 42% испитаника, док само 13,69% испитаника сматра да се то може постићи ако у школи постоје сви Законом предвиђени стручни сарадници. Боља

опремљеност има удео у томе од 20,33%, а боља сарадња са родитељима 10,37%, итд.

На основу ових налаза, може се закључити да школе предузимају све мере, али њихови капацитети за све то нису потпуни ни по профилима стручњака, ни по њиховом броју.

4) Незадовољавајући успех у школи

Само 8,7% школа не повезује негативне појаве које се испољавају у школи и њихов утицај на успех и постигнућа ученика када разматра успех ученика кроз редовне полугодишње и годишње извештаје о свом раду. Највише је школа које то чине редовно - 58,7%, а 28,6% чини то делимично.

Основне школе на различите начине виде шта је то што може допринети постизању бољих постигнућа ученика у образовању и васпитању.

Највећу предност испитаници су дали синергијском дејству свих релевантних актера (41,91), подразумевајући при томе и стварање бољих кадровских и материјалних услова и бољу сарадњу са родитељима.

5) Смањивање броја ученика

Смањивање броја ученика чини видљивим постојеће изразите проблеме демографског развитака Републике Српске, пре свега недовољног рађања. У табели бр.3 приказано је кретање броја ученика у последњих десет година.

Табела бр.3: Кретање броја ученика ОШ у РС од 2002-2011. године

<i>Година</i>	<i>Разреди</i>	<i>Укупан број ученика</i>
<i>2002.</i>	<i>I-VIII</i>	<i>114.094</i>
<i>2003.</i>	<i>I-VIII</i>	<i>113.366</i>
<i>2004.*</i>	<i>I-IX</i>	<i>124.539</i>
<i>2005.</i>	<i>I-IX</i>	<i>121.830</i>
<i>2006.</i>	<i>I-IX</i>	<i>119.101</i>
<i>2007.</i>	<i>I-IX</i>	<i>115.949</i>
<i>2008.</i>	<i>I-IX</i>	<i>114.563</i>
<i>2009.</i>	<i>I-IX</i>	<i>112.440</i>
<i>2010.</i>	<i>I-IX</i>	<i>107.986</i>
<i>2011.</i>	<i>I-IX</i>	<i>104.424</i>

Извор: Републички завод за статистику Републике Српске

* Основно образовање је постало деветогодишње

Да ли се питање развитака становништва РС некад разматрало на седницама стручних и управних органа школе, било је логично питање после увида у стање овог проблема. Одговори су садржани у прегледу који следи:

	<i>Ф</i>	<i>%</i>
<i>Да (на наставничком већу)</i>	<i>61</i>	<i>33,7</i>
<i>Не</i>	<i>99</i>	<i>54,7</i>
<i>Укупно:</i>	<i>160</i>	<i>88,4</i>
<i>Није наведен одговор</i>	<i>21</i>	<i>11,6</i>
<i>Укупно:</i>	<i>181</i>	<i>100,0</i>

Расправу о смањивању броја ученика иницирао је један директор и два педагога, док су материјале припремали један педагог и два директора.

6) Превентивни програми/пројекти из области социјалне заштите ученика

Превентивно деловање је ефикасан начин за предупређивање негативних појава у школи, и у свету се, често, задаци социјалних радника дефинишу и групишу као превентивно деловање, ране интервенције и интервенције. У школским условима то је битан део професионалног рада стручних сарадника.

7) Инклузивно образовање

Процес инклузивног образовања код нас нема дугу традицију и оптерећен је бројним проблемима. Већина испитаника сматра да им у том процесу недостаје стручна помоћ социјалног радника, потпуно или делимично.

4. Ставови директора и стручних сарадника о увођењу социјалних радника у основне школе Републике Српске

Опредељење законодавца да међу стручне сараднике у школи уврсти и социјалне раднике, директори ОШ, у великој већини, оценили су позитивно (28,6% сматра да је то одлично решење, а 61,9% да је добро). Само 4,8% директора сматра да је то лоше решење. За социјални рад у школи и његову будућност, овакве оцене су охрабрујуће. Оне показују и високо разумевање мисије школе и значаја

образовања за младе и за друштво у целини. Није довољно само пружити шансу сваком детету да похађа и заврши основну школу. За тај степен образовања и тај узраст деце треба обезбедити услове да се у свакодневном практичном животу остварује приступ детету као целовитој личности и да се обезбеде услови за његов целовит и хармоничан, индивидуалним потребама, интересима и могућностима прилагођен развој његових интелектуалних, социјално-емоционалних, моралних, радних и физичких потенцијала и способности до личног максимума. Потребно је да се детету пружи помоћ и подршка у случајевима неповољних социјалних и породичних услова у којима оно живи и одраста.

Преко половине директора (50,8%) познаје послове социјалног радника, а 46% процената познаје их делимично. Само један испитаник дао је негативан одговор, док три испитаника нису одговорила на ово питање. "Млађи" директори (пет до 20 година стажа) наклоњенији су социјалним радницима у односу на директоре који раде више од 20 година, али не у статистички значајној мери. Директори великих школа имају позитивнији став, и истичу да им је социјални радник потребнији, него директори мањих школа, али не у статистички значајној мери.

У претпостављеној ситуацији да постоји потреба за запошљавањем више профила стручних сарадника, а могућности дозвољавају да то буде само један, што се у стварности дешава, предност социјалном раднику дало би само 20,7% директора, 30,2% директора питало би наставничко веће, а 30,2% не би дало предност социјалном раднику. Разговоре са постојећим стручним сарадницима о запошљавању социјалних радника, водило је 27% директора, исти проценат није уопште, а 42% је учинило то само делимично. Они који су разговарали, у 27,6% добили су подршку стручних сарадника за запошљавање социјалних радника, у 42,2% добили су је делимично, а у 29,3% нису добили подршку. Блага већина (52,6%) стручних сарадника има позитиван став према запошљавању социјалних радника у основне школе, 17% је резервисано, а 3,5% је против, док се 26% испитаника није изјаснило. Иницијатива за запошљавањем социјалног радника појавила се само у 6,9% случајева, али није била прихваћена због недостатка средстава, док је у једном случају забележено и одсуство подршке у школском колективу. У 93,1% школа није било иницијативе за запошљавањем социјалних радника.

Испитивање стручних сарадника показало је да 58,4% њих има позитиван став према законском решењу о увођењу социјалних радника у основне школе и сматра да је то добро решење. У недоумици их је 33,1%, негативан став има 3,6%, а 4,9% се није изјаснило. Исказани ставови упућују на закључак да је потребно радити више на објашњавању потреба за

професионалним социјалним радом, подручјима рада социјалних радника, а посебно на тимском раду. Ово тим пре због тога што се социјални проблеми ученика шире и усложњавају, а професионалним социјалним радом они се могу делом превенирати. Када се социјални проблеми појаве, на њих се мора брзо реаговати. Присуство социјалног радника као стручног сарадника у школи треба да учини могућом правовремену помоћ, односно директна је организациона претпоставка за ефикасну помоћ деци која су угрожена разним облицима ускраћености, растућим проблемима у функционисању породица и различитим врстама ризичних понашања, која неспорно постоје у школама и имају растући тренд. Социјални радник у школи треба да буде у функцији остваривања циљева школе у порцесима стицања знања, васпитања и социјализације за сву децу и постизања њиховог максималног успеха, према њиховим способностима.

5. Налази истраживања о ставовима и мишљењима стручних сарадника у ОШ које су увеле професионални социјални рад о социјалном раду у њима

За даљи однос према социјалним радницима важан је став директора школа које су запослиле социјалне раднике. Наводимо њихове ставове, како следи:

- социјални радник је добро интегрисан у стручну службу школе (већина),
- мали део сматра да је углавном интегрисан, што значи да има и одређених проблема,
- мали број сматра да се социјални радник није добро интегрисао у постојећу стручну службу,
- велика већина директора дала је оцену да рад социјалног радника задовољава,
- мали део сматра да делимично задовољава,
- само један директор дао је негативну оцену рада социјалног радника.

Одговори стручних сарадника у школама које су запослиле социјалне раднике недвосмислено показују њихов позитиван став према социјалним радницима, истичу веома добру сарадњу са њима, равноправност у тимском раду и њихов значајан допринос у подручјима поремећаја понашања и ублажавања последица изложености ученика дејствима социјалних ризика (екстремног сиромаштва, насиља у породици, дисфункционалности породице, вршњачког насиља и злоупотреби интернета). Испитаници ових школа указали су и на потребу још јаснијег диференцирања послова и задатака стручних сарадника.

Социјални радници запослени у основним школама одговарали су на сет питања о свом раду. Наводимо најзначајније што су одговори показали:

- Нешто више од половине социјалних радника, који су учествовали у овом истраживању, одредило је индикаторе за своје деловање. Међутим, други, мањи број њих, чекају "а то учини неко други и да их обавести". То у пракси значи, чекање да се проблеми догоде, да се развију или да ескалирају, па да се онда реагује. За реаговање, потребно је познавање проблема и ситуације, прибављање информација, координација, теренски рад итд., што захтева време, успорава дејство социјалног рада и чини га немоћним и не-ефикасним. Постојање индикатора оријентише социјалног радника на предупредивање проблема и негативних појава, али и на припрему за бављење проблемима када се испоље, што социјални рад чини ефикаснијим и делотворнијим;
- Социјални радници у школама су успоставили добру сарадњу са ученицима. У томе је значајно што код једне трећине њих ученици долазе самоиницијативно, због проблема које имају, а код једног се то догађа само када их позове;
- Социјални радници у школама покретали су и учествовали у бројним социјалним акцијама, а најчешће заступљене акције биле су везане за организовање радионичарског рада за децу са посебним потребама и њихове родитеље, малолетничку делинквенцију, хуманитарне активности и помоћ материјално угроженим породицама. Ефекти који су постигнути тим акцијама (пројектима) су: побољшање социјализације деце са сметњама у развоју, упознавање ученика са малолетничком делинквенцијом, обезбеђивање породица основним животним намирницама, помоћ сиромашној и болесној деци и др. Више од половине социјалних радника изјавило је да су акције у којима су учествовали одрживе, два социјална радника тврде да су делимично постале одрживе, а два нису одговорила на то питање;
- Сарадњу са невладиним организацијама или удружењима родитеља остварује већина социјалних радника, а питања на којима се сарадња остварује су: покретање и спровођење појединачних социјалних акција, реализација пројеката за које се обезбеде финансијери, припремање заједничких манифестација одређеним поводима, покретање и спровођење појединачних социјалних акција, пружање логистичке подршке НВО и/или удружењима родитеља и друге;
- Процес инклузивног образовања подразумева обављање низа послова везаних за породицу и њену сарадњу са школом, остваривање социјалних права деце са сметњама у развоју у другим подручјима

социјалне политике, повезивање са другим чиниоцима у заједници који се баве пружањем помоћи овој деци (НВО, удружења родитеља, здравствени систем и др.), што јесу компетенције социјалних радника. Њихово ангажовање у томе зависи од поделе рада у школама, али и од њих самих. Већина анкетираних социјалних радника учествује у процесу инклузивног образовања потпуно, у складу са својим задацима и компетенцијама, а само мањи број њих учествује делимично или не учествује уопште. Кад је реч о задовољству сопственим доприносом том процесу, трећина социјалних радника је потпуно задовољна, нешто више од трећине је задовољно делимично, а мали број њих није одговорио на то питање.

- Као највеће тешкоће у свом раду у школи, социјални радници наводе: проблем сиромаштва, проблем анимирања родитеља, проблем превоза, недовољну подршку, недостатак инструмената за анализе ситуација и преклапање њихових и ингеренција других стручних сарадника.
- Сви социјални радници који су учествовали у овом истраживању исказали су потребу за даљим стручним усавршавањем из одређених подручја социјалног рада и методологије (методе, вештине и технике), посебно из методологије израде мерних инструмената, вештина преговарања, примени креативних техника у социјалном раду, рада у заједници и медијације као вршњачке подршке у решавању пролема.

6. Закључак

Социјални рад као професија, траје више од једног века, развија се и шири подручја свог деловања, а савремене промене у свету мењају га у правцу хуманизације и унапређења праксе како би, у све слоенијим и социјалним проблемима бременитим друштвеним условима, пружао помоћ и подршку људима погођеним различитим и бројним недаћама. Обликовању, развоју и афирмацији социјалног рада доприносе Међународна федерација социјалних радника и Међународна асоцијација школа за социјални рад, залажући се за интегративни приступ у његовом остваривању, за социјалне промене у циљу подстицања благостања, а полазећи од теорије о људском понашању и социјалним системима и уважавајући принципе људских права и социјалне правде као принципе фундаменталне за ову професију.

С обзиром на своја суштинска одређења, професионални социјални рад био је, природно и приоритетно оријентисан на помоћ деци. Прошли век, који многи називају ”Златни век детета”, посредством међународних организација и покрета, пре свега Организације уједи-

њених нација, обезбедио је признање човечанства да се детету (због његових биолошко-психолошких карактеристика) мора пружати пољна подршка и помоћ и изнедрио је многа документа која су прихваћена у читавом свету као основа за поступање према деци. У томе, посебно је значајно усвајање *Конвенције о правима детета*, 20. новембра 1989. године, коју су ратификовале скоро све земље света, осигуравајући тако и правну снагу начела и одредби овог документа којим су установљена права и слободе детета. Тиме је и фактички почело ново раздобље у положају детета, хуманије и праведније него до тада.

У условина Републике Српске, угроженост деце савременим социјалним проблемима, нарочито сиромаштвом, и примена *Конвенције о правима детета* у пракси треба да значе повећање степена социјалне сигурности деце и породица, побољшање рада институционалног система, оснаживање и побољшање професионалног социјалног рада и његовог увођења у васпитно-образовне установе. Друштво треба да активира све своје потенцијале, да води инвентивнију и офанзивнију политику у свим секторима социјалне сигурности како би социјални индикатори постали присутнији у јавној политици и деца била заштићена од ризика сиромаштва и свих других ускраћености. Дакле, приоритет треба да добију деца, системи за децу, институције за децу, родитељи деце и они који раде са децом и за децу.

Вреднујући потребе деце и њихов значај за друштво, многе земље у свету увеле су професионални социјални рад у школе још почетком прошлог века и до сада су постигле да је он развијен, афирмисан и законски уређен. Његова основна мисија у систему васпитања и образовања је да васпитно-образовни процес учини успешнијим и да помогне сваком ученику понаособ да постигне резултате примерене својим психо-физичким способностима.

У Републици Српској, професионални социјални рад уведен је у васпитно-образовне установе - предшколске установе, основне и средње школе - *Законом о предшколском васпитању и образовању*, *Законом о основном образовању и васпитању* и *Законом о средњем образовању и васпитању*. Ови закони усвојени су 2008. године. Међутим, у реализацији законских опредељења постоји читав низ ограничења – административних, формалних, финансијских, организационих, али и оних који се налазе у скривеном отпору на ново, у страху да увођење професионалног социјалног рада у васпитно-образовне установе не угрози сигурност других стручњака који су сада запослени у њима. Такође, социјални рад се третира као социјални проблем, и као невоље разних врста и ускраћености што нико не жели, па се поимање његовог присуства доживљава на исти начин, а не да је он уствари професија која предупредује социјалне проблеме, ублажава последице у слу-

чајевима њиховог постојања и делује у правцу произвођења промена које треба да допринесу изласку људи из стања социјалних потреба и постизању нормалног функционисања и задовољавања људских и друштвених потреба, односно постизања благостања. Због тога је за његово брже увођење потребно вишеструко деловање и веровање да је он у процесима васпитања и образовања чинилац њиховог успешнијег остваривања, односно остваривања до нивоа на којем свако дете понаособ може постићи успех у свом развоју, примерен сопственим природним способностима.

Циљеве и задатке професионалног социјалног рада у школи доминантно одређују разлози за његово постојање, професионална оспособљеност дипломираних социјалних радника као његових компетентних и аутентичних стручњака, друштвени контекст и време у којем се одвија делатност ових установа. Непосредни циљеви и задаци идентификују се у свакој конкретної средини, према конкретним условима и карактеристикама сваке школе понаособ. У процесу операционализације циљева професионалног социјалног рада дефинишу се посебно циљеви према ученицима, родитељима, школи и заједници. Затим се одређује који се задаци реализују заједнички или у сарадњи са другим стручним сарадницима (педагог, психолог, дефектолог и др.), наставницима, другим запосленима у школи, као и спољним сарадницима (надзорничка служба, установе социјалне и здравствене заштите, установе културе и спорта, органи државне управе, невладине организације), у форми индивидуалног професионалног социјалног рада. Овај део посла је кључни за успешан професионални социјални рад у школама и због тога се на њему прелама „прихватање“ или „неприхватање“ социјалног радника као равноправног и потребног стручног сарадника у њима. Један део циљева социјалног рада поклапа се, или је веома сличан циљевима образовно-васпитног рада, па се ствара утисак да професионални социјални рад није ни потребан (јер се већ остварује радом педагога и психолога). Поклапање или сличност циљева, задатака, па и принципа и метода ових врста струка или делатности у школи, уствари значи да се образовно-васпитни и социјални рад додирују, допуњавају, али и разграничавају, као и да његово постојање у васпитно-образовним установама значи приближавање претпоставкама за истинско остваривање права и правде за децу.

Литература

- Constable, R. (2008). The Role of the School Social Worker. http://lyceumbooks.com/pdf/Sclsocwk7_Chapter_01.pdf, pregledano 22.03.2013.
- Чекеревац, А. (2008). *Ридер* за наставни предмет Социјални рад у школи, Факултет политичких наука, Београд
- Гавриловић, А. (2006). *Професионални социјални рад у образовно-васпитним установама*, поглавље у монографији филозофског и Природно-математичког факултета у Новом Саду и Учитељског факултета у Сомбору - *Реформа система* васпитања и образовања у Републици Србији, 2006, стр.329-340.
- Гавриловић, А., (2009). *Ридер* за наставни предмет Социјални рад у школи, Факултет политичких наука Бања Лука
- Конвенција ОУН о правима детета*
- Лакићевић, М. и Гавриловић, А. (2009). *Социјални развој и планирање*, Филозофски факултет Бања Лука
- Милосављевић, М. (2009). *Основе науке социјалног рада*, Филозофски факултет Бања Лука
- Милосављевић, М. и Бркић, М. (2005). *Социјални рад у заједници*, Социјална мисао, Београд
- Недељковић, Ў.- Р. (1982). *Социјални рад* (прилог студијама научних основа) Завод за проучавање социјалних проблема града Београда, Београд
- Недељковић, Ў.- Р. (1988). *Социјални рад у основној школи као средишту друштвеног сазревања генерација*, Часопис *Социјална политика и социјални рад* бр.2, стр.5-13
- Петровић, Д., Седмак, Т. и Ћорић, Б. (2005). *Методe групног социјалног рада*, ауторско издање, Београд
- Поштрак, М. (2008). *Социјални рад у школи: поглед у прошлост, поглед у будућност*, Зборник радова, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Practice Standards for School Social Workers (2008). <http://www.aasw.asn.au/document/item/814>, pregledano 04.04. 2013.
- Правилник о стручним профилима у основним школама, "Службени гласник Републике Српске" бр. 77/2009
- Правилник о финансирању основног образовања и васпитања, "Службени гласник Републике Српске" бр. 5/2009
- Правилник о финансирању средњег образовања и васпитања, "Службени гласник Републике Српске" бр. 116/2008
- Правилник о стручним профилима у основним школама, "Службени гласник Републике Српске" бр. 77/2009

Правилник о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у средњим техничким и средњим стручним школама, "Службени гласник Републике Српске" бр.91/2009

Правилник о норми рада са ученицима у основним школама, "Службени гласник Републике Српске" бр. 5/2009

Правилник о норми непосредног рада са ученицима наставника и стручних сарадника у оквиру 40-часовне радне седмице, "Службени гласник Републике Српске" бр. 5/2009

Правилник о основама програма социјалног рада у предшколским установама "Службени гласник РС", бр.70/94

Програми рада социјалних радника запослених у основним школама у Републици Српској за школску 2012/2013. годину

Статистички билтени - Основно образовање од 2000-2011. године

Тахсини, И. (2019). Социјални радници и школа - потребе данашњице, Социјална мисао 3/2009

Уредба о педагошким стандардима и нормативима за основно образовање и васпитање, "Службени гласник Републике Српске" бр. 51/2011

Видановић, И. (1996). *Појединац и породица - методе, технике и вештине социјалног рада*, Научно истраживачки центар за социјални рад и социјалну политику Факултета политичких наука, Београд

Закон о предшколском васпитању и образовању, "Службени гласник Републике Српске" бр. 119/08 и 1/12

Закон о основном образовању и васпитању, "Службени гласник Републике Српске" бр. 74/08, 71/09 и 104/11

Закон о средњем образовању и васпитању, "Службени гласник Републике Српске" бр.74/08

www.pravo.unizg.hr, pročitano: 05.02.2013.

www.shule-moosseedorf.ch/schule/dok/

Универзитет у Новом Саду,
Природно-математички факултет,
Нови Сад

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014. годину
УДК: 37.018.1
стр. 283-292

ДРУШТВЕНИ КОНТЕКСТ ПЕДАГОШКЕ ФУНКЦИЈЕ РОДИТЕЉА⁸³

Резиме : У раду се разматрају потребе и могућности за развојем и унапређењем педагошке функције родитеља у актуелном друштвеном контексту код нас. Полазећи од чињенице да је друштво последње две деценије кроз образовне политике минимизирало васпитне задатке који се реализују у васпитно-образовном систему, и васпитање препустило породици, јавља се потреба за оснаживањем породице, не само у материјалном, организацијском и програмском погледу, већ пре свега у јачању васпитне функције. Друштвена подршка породици дефинисана је у стратешким документима социјалне заштите кроз мере популационе политике. Предвиђено је да би програм подршке породице, као један од видова популационе политике, требало развијати кроз популациону едукацију. Операционализација циља популационе едукације, као једна од мера нематеријалне природе предвиђа, између осталог, ширење знања о породичном животу, односно промоцију здравог породичног живота и реафирмацију и модернизацију саветодавне функције институционалног система, односно стварање мреже саветодаштва за родитеље у циљу подизања и развоја педагошке културе родитеља. Могућности за реализацију тих задатака пружа Закон о образовању одраслих (2014.) кроз различите видове неформалног образовања. Предвиђени Парт-тиме програми образовања одраслих пружају велике могућности за реализацију циљева доживотног учења и могу се развити различити модели. Предност им је флексибилност према различитим циљним групама и могућност

⁸² snezanabk@gmail.com

⁸³ Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања”, бр. 179036 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

континуираног организовања у складу са развојем науке и индивидуалним потребама. С обзиром на то да је стратешким документима полазиште у чињеници да је образовање одраслих основни инструмент за социјално-економску трансформацију и развој, те да оно треба да, између осталог, подржи индивидуални развој и самоиспуњење, неопходна је конкретна друштвена подршка за реализацију програма развоја породичне политике и снажења породице кроз јасно позиционирање образовања родитеља у стратешким документима који дефинишу образовну политику и легислативи која уређује систем образовања одраслих, пре свега у делу који се односи на неформално образовање.

Кључне речи: *популациона политика, педагошка функција родитеља, образовање одраслих.*

Увод

Последњих деценија XX века у земљама бившег социјалистичког уређења, процес транзиције доводи до крупних друштвених промена, политичке и економске кризе, па и ратова, које су се директно одразиле на породицу, њене функције, динамику, структуру, адаптивност, функционалност и системе вредности (шире: Бабић-Кекез, 2009, 2012.). Србија припада земљама код којих се транзиција истовремено одвијала на неколико паралелних колосека и отпочела је, својим највећим делом, 2000. године. За разлику од других земаља у региону источне Европе, Србија је „пропустила“ десет година у отпочињању транзиционих реформи. У тим „пропуштеним“ годинама бележени су негативни трендови: пад друштвеног бруто производа; уместо интегративних процеса земља се дезинтегрисала у међусобним ратовима; уместо укључивања у међународну заједницу земља је била изолована и под санкцијама; процеси настајања нових друштава и државних заједница још нису завршени; социјална стратификација становништва се готово свакодневно мења због економских потреса и реструктуирања. Са данашње тачке гледишта, сасвим је евидентно да су те године биле више разарајуће, него пропуштене и то од разарања базичне инфраструктуре друштва до људских ресурса (Национални извештај о развоју и стању образовања и учења одраслих-Србија, Confintea VI, 2008;1.).

Питање друштвених потреба за реформом целокупног система васпитања и образовања отворено је крајем 2000.године, али ни до данас, осим спорадичних покушаја, није дошло у фокус

владајуће елите. Ентузијазам за реконструкцијом свих темељних друштвених система трајао је до 2003. године, када се Србија суочава са новом друштвеном кризом. Распад државне заједнице Србије и Црне Горе, одвајање и проглашење самосталности Црне Горе, затим криза на Косову, скренули су фокус друштвене пажње на сасвим друге проблеме и поново гурнули цело образовање, на маргине државне подршке – како у области политике и легислативе, тако и у области финансирања и институционализације (исто). У области васпитања и образовања централна питања су постали искључиво школство и образовање, односно друштво кроз образовне политике минимизира васпитне задатке и васпитање препушта породици. Последице друштвених промена могу на породицу деловати дезинтегративно и изазвати дезорганизацију, нестабилност, па и слом породице. Према А. Милић (2001;236) конфликтна ситуација у друштву и немогућност да појединци задовоље своје основне потребе и аспирације може се на различите начине одражавати на породицу: своје незадовољство друштвом родитељи могу пренети на породицу, што ће представљати латентни извор породичних конфликта и дезорганизације, ...а дезинтегрисане личности су потенцијални носиоци како поремећених породичних односа, тако и поремећених друштвених односа, с обзиром на то да је мања вероватноћа да ће нестабилна личност бити у стању да решава конфликтне ситуације у породици и друштву (види:Бабић-Кекез,2009.). Самим тим, плурализација породичних облика и све већи захтеви друштва стварају потребу снажења породице и развој породичне политике. Неопходна је подршка државе породици у материјалном, организацијском и програмском погледу, пре свега у јачању васпитне функције и развоју педагошке културе родитеља.

Друштвена подршка породици и развој породичне политике подразумева да би дугорочно требало тежити запослености оба родитеља, поспешити развој услуга за породицу и улагање у развој деце. Неопходно је постепено прећи са садашњег компензацијског ка развојном моделу породичне политике. Друштво се мора суочити са плурализацијом породичних облика, као што су, поред потпуне породице, једнородитељске породице, ванбрачне заједнице, ванбрачна деца, самачка домаћинства и са повећањем стопе развода, падом броја склопљених бракова и одгајању рађања деце. Неопходна је подршка државе породици у материјалном, организацијском и програмском погледу. Материјална подршка временом треба да се издвоји из система социјалне подршке и да поприми развојни карактер, да буде инвестиција за будућност јер

позитиван демографски развој директно утиче на привредни развој и развој друштва у целини (шире:Бабић-Кекез, 2012.).

Породична политика мора имати упоришне тачке у запошљавању оба родитеља – модел два хранитеља и у развоју услужних делатности за породицу, које ће снажити породицу у обављању основних функција, пре свега у подизању и социјализацији деце. Модел два хранитеља се пре свега односи на запошљавање жена, посебно жена које се желе запослити након што су подигле децу. Запошљавање, и то младих до 25 година, је претпоставка побољшања неповољне демографске слике, квалитетних будућих породичних односа, развијању партнерства чланова породице, али и партнерства породице и друштва. Услугне делатности за породицу треба развијати на нивоу локалних самоуправа и посебно развити програме усмерене на афирмацију успешног и одговорног родитељства улагањем у подизање педагошке културе родитеља у циљу снижавања психолошке цене родитељства (исто).

Популациона едукација у систему образовања одраслих

Популациона едукација, важан елемент популационе политике, полази од чињенице да појединац нема довољно специфичних знања неопходних за одлучивање и деловање у многим областима живота. Циљ популационе едукације је да утиче на промену система вредности, ставова и понашања, а сам процес популационе едукације треба да буде дуготрајан и систематичан. Мере за спровођење популационе едукације су разноврсне и зависе од националне стратегије популационе политике или програма демографског развоја једне земље. Најчешће се као мера нематеријалне природе наводи ширење знања, односно популациона едукација која би требало да обухвати, поред целе популације и посебне циљне групе као што су просветни радници и сарадници школа, социјални радници, радници предшколских установа и родитељи. Нагласак се ставља на коришћење интерактивних метода наставе и обуку за савремене методе рада оних који врше популациону едукацију. Операционализација циља кроз мере нематеријалне природе предвиђа, између осталог, ширење знања о породичном животу, односно промоцију здравог породичног живота и реафирмацију и модернизацију саветодавне функције институционалног система, односно

стварање мреже саветовалишта за родитеље у циљу подизања и развоја педагошке културе родитеља (Бабић-Кекез, 2012.).

Унапређење педагошке културе родитеља и развијање компетенција за одговорним родитељством је друштвени, али и лични, индивидуални циљ. Поставља се питање у којој мери су родитељи оспособљени за остваривање две основне функције у односу родитељ-дете и то бриге о детету у смислу подмиривања његових физиолошких потреба и васпитања с циљем формирања целокупне личности детата. Како се «опремити» за ефикасно индивидуално и социјално функционисање? Према Г.Гојков (2008) постоји читав сет општих способности, односно компетенција, које су неопходан услов за постизање индивидуалног и социјалног остварења. Компетентност, и њене уже области самокомпетенција и социјална компетенција, сматрају се кључним способностима у питањима остварења појединца у личном и социјалном животу. С друге стране, тежња, па и захтеви, друштва за стицањем знања за компетентним родитељством намећу потребу системског решења што указује на присуство потреба друштва за образовањем родитеља за васпитно деловање у породици (Бабић-Кекез, 2009.).

У Стратегији развоја образовања одраслих (Сл.гласник РС, 1/2007,9) наглашена је неопходност институционалне и програмске разноврсности у образовним могућностима и путевима стицања образовања у одраслом добу, односно стварање широке мреже институција и организација за образовање одраслих у циљу да се прошире реалне могућности за образовање и учење одраслих; створе добро уређено тржиште образовних програма и услуга у коме институције/организације продукују и нуде програме образовања и обуке под једнаким условима и усвојеним стандардима. Могућности за реализацију тих захтева пружа Закон о образовању одраслих (2014.) кроз различите видове неформалног образовања. Полазећи од основних обележја, добровољности, флексибилности, доступности, неформално образовања одговара на друштвене, али и на персоналне потребе. Диференцирани циљеви и садржаји образовања одраслих не морају бити тако постављени да произлазе само из тренутних или “перспективних” потреба друштвено–привредног стања и развоја, па макар на тај начин нудили много путева и разгранатих модела образовања. Циљеви и садржаји морају полазити од индивидуалних мотива и пореба појединаца и скупина кроз које се могу ослобађати њихови креативни потенцијали (Клапан, А.; 2001; 85). Савремено схватање неформалног образовања полази од ставе да је оно део

модерног концепта образовања, и неопходна допуна формалном образовању са задатком да оствари циљеве који се односе, пре свега, на овладавање вештинама што је и један од задатака европског образовног простора.

У Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године (Сл.гласник РС,72/2012.), за обезбеђење квалитетних услова у реализовању неформалног образовања, као мера акције предвиђен је развој посебних парт-тима програма за одрасле. Парт-тима програми образовања одраслих пружају велике могућности за реализацију циљева доживотног учења и могу се развити различити модели флексибилни за различите видове популационе едукације, јер се њихов квалитет огледа управо у флексибилности према различитим циљним групама и могућностима континуираног организовања у складу са развојем науке и индивидуалним потребама. Због великих могућности овог облика образовања, важно је прецизно дефинисање парт-тима програма и детаљно планирање са конкретним исходима. То је наглашено у законским и стратешким документима који се односе на систем образовања одраслих код нас. Квалитет образовања обезбеђен је захтевима за високим квалитетом средине/услова, програма /курикулума, процеса наставе/учења и исхода учења, применом система акредитације институција и програма образовања одраслих у складу с међународним стандардима и успостављањем међународне сарадње у области мониторинга и евалуације квалитета система образовања одраслих (Бабић-Кекез, 2013.). Од изузетног значаја је, када говоримо о тренутном стању неуређености неформалног образовања у Србији, акредитација и осигурање квалитета програма (садржаја), услова за извођење наставе и степена компетенција наставника (едукатора, тренера) у неформалном образовању. Говорећи о друштвеном контексту педагошке функције родитеља, од изузетне важности је јасно позиционирање (под)система образовања родитеља у стратешким документима који дефинишу образовну политику и легислативи која уређује систем образовања одраслих, пре свега у делу који се односи на неформално образовање.

Закључак

Процес транзиције, којем је изложено наше друштво, довео је до крупних друштвених промена, политичке и економске кризе, које су се директно одразиле на породицу, њене функције, динамику, структуру, адаптивност, функционалност и системе вредности. Према А. Милић (2001.) конфликтна ситуација у друштву и немогућност да појединци задовоље своје основне потребе и аспирације може се на различите начине одражавати на породицу: своје незадовољство друштвом родитељи могу пренети на породицу, што ће представљати латентни извор породичних конфликта и дезорганизације. Исто тако, полазећи од чињенице да је друштво последње две деценије кроз образовне политике минимизирало васпитне задатке који се реализују у васпитно-образовном систему, и васпитање препустило породици, јавља се потреба за оснаживањем породице, не само у материјалном, организацијском и програмском погледу, већ пре свега у јачању васпитне функције. Друштвена подршка породици, која се темељи на плурализацији породичних облика и све већим захтевима друштва, различитим мерама и активностима требало би да реализује програме развоја породичне политике и снажења породице. Програм подршке породице, као један од видова популационе политике, требало би развијати кроз популациону едукацију, односно кроз улагање у подизање педагошке културе родитеља у циљу снижавања психолошке цене родитељства. Популациона едукација, важан елемент популационе политике, полази од чињенице да појединац нема довољно специфичних знања неопходних за одлучивање и деловање у многим областима живота. Циљ популационе едукације је да утиче на промену система вредности, ставова и понашања, а сам процес популационе едукације треба да буде дуготрајан и систематичан. Друштво би требало услужне делатности за породицу развијати на нивоу локалних самоуправа и посебно развити програме усмерене на афирмацију успешног и одговорног родитељства улагањем у подизање и развој педагошке културе родитеља.

Разноврсне могућности за остваривање наведеног циља и задатака, који се јављају као изражена друштвена потреба, пружа систем образовања одраслих, пре свега кроз квалитетну организацију неформалног образовања родитеља, односно могућности за реализацију тих захтева пружа Закон о образовању одраслих (2014.) кроз различите видове неформалног образовања. Исто тако, у Стратегији развоја образовања одраслих (2007.) наглашена је

неопходност институционалне и програмске разноврсности у образовним могућностима и путевима стицања образовања у одраслом добу, односно стварање широке мреже институција и организација за образовање одраслих у циљу да се прошире реалне могућности за образовање и учење одраслих; створе добро уређено тржиште образовних програма и услуга у коме институције/организације производе и нуде програме образовања и обуке под једнаким условима и усвојеним стандардима. У Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године (2012.), за обезбеђење квалитетних услова у реализовању неформалног образовања, као мера акције предвиђен је развој посебних парт-тима програма за одрасле, којим се могу развити модели флексибилни за различите видове популационе едукације, јер се њихов квалитет огледа управо у флексибилности према различитим циљним групама и могућностима континуираног организовања у складу са развојем науке и индивидуалним потребама. За развој и унапређење педагошке функције родитеља неформално образовање је од изузетног значаја јер, полазећи од основних обележја: добровољности, флексибилности, доступности, одговара на друштвене, али и на персоналне потребе.

Уважавајући све наведено од значаја је да друштво препозна потребу за образовањем родитеља и јасно је, кроз конкретну активност, позиционира у стратешким документима који дефинишу образовну политику, као и у легислативи која уређује систем образовања одраслих, пре свега у делу који се односи на неформално образовање.

Литература/извори

- Бабић-Кекез, С. (2009): Образовне потребе у функцији развоја компетенција за одговорним родитељством, Вшссов, Вршац.
- Бабић-Кекез, С. (2013): Стандардизација у неформалном образовању као (пред)услов квалитета, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду.
- Бабић-Кекез, С. (2012): Улога школе у спровођењу програма популационе политике (A School Role In The Population Policy Implementation Program), *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja*, Ново Место, Љубљана, вол.27,н.1/2, Ново Место, стр.158-171.
- Болоњски процес 2020-Европски простор високог образовања у следећој деценији, www.unze.ba/download/Komunike%20iz%20Leuvena.pdf
- Гојков, Г. (2008): Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача, издање у припреми, Вршац.
- Голубовић, З. (1981): Породица као људска заједница, Напријед, Загреб.
- Ђорђевић, Б. (1985): Савремена породица и њена васпитна улога, Просвета, Београд.

Клапан, А. (2001). *Образовне потребе одраслих - кључно питање андрагогије*.
 Образовање одраслих - часопис за образовање одраслих и културу, 1 (1-3), 79-87.
 Марковић, С. и други (2003): Неформално образовање – невидљива снага друштва, Група “Хајде да”, Београд.
 Милић, А. (1988): Рађање модерне породице, Ззунс, Београд.
 Милић, А. (2001): Социологија породице, Чигоја, Београд.
 Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године (Сл.гласник РС, 72/2012.).
 Стратегији развоја образовања одраслих (Сл.гласник РС, 1/2007).
 Врцељ, С. и други (2009): Међународне организације о образовању одраслих, Агенција за образовање одраслих, Загреб.
 Закон о образовању одраслих (Сл.гласник РС, бр.55/2013).

Snežana Babić-Kekez, PhD

University of Novi Sad,

Faculty of Sciences, Novi Sad

SOCIAL CONTEXT OF PEDAGOGICAL FUNCTION OF PARENTS

Summary: This paper is considering needs and possibilities for development and enhancement of pedagogical function of parents in current social context with us. Based on the fact that society has, over the last two decades, through educational policies minimized educational tasks in the educational system and left education to family, there is a need for strengthening the family, not just materially and organizationally, but above all to strengthen the educational function. Social support to families has been defined in strategic documents through measures of population policy. It has been envisaged to develop program of family support through population education as one of the forms of population policy. Operationalizing of population education's goals, as one of the measures of intangible nature, predicts spreading knowledge of family life, respectively, making network of parents' advising clinics in order to raise and develop educational culture of parents. Possibilities of making these tasks are given in Adult Education Act (2014.) through various aspects of nonformal education. Predicted part-time adult education provide great possibilities for realization of lifelong learning goals and can be developed various models. Advantage is flexibility toward different target groups and possibility of continuous organizing in accordance with science development and individual needs. Considering the fact that starting point of strategic documents is the fact that adult education is the key instrument for socially-economical transformation and development, and that it should support individual development and self-fulfillment, specific social support in realizing the program for developing family policy and family strengthening is necessary through clear positioning of parents' education in strategic documents which define educational policy and in legislation which regulates adult educational system, primarily part related to nonformal education.

Key words: population policy, pedagogical function of parents, adult education

**Проф. др Петар О. Дмитривић⁸⁴,
Универзитет у Источном Сарајеву,
Педагошки факултет у Бијељини**

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014. годину
УДК: 371.15
стр. 293-308

ПОЖЕЉНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ЛИЧНОСТИ КАО ВАСПИТАЧА

Резиме: *Ако успијемо да разумијемо личност, то ће нам знатно помоћи у васпитању и образовању, као и у њеном слободном и правилном конструктивном развоју. У оквиру савремених наука (филозофије, социологије, педагогије и психологије) формиране су поддисциплине за праћење развоја личности. Од њих се очекује да одреде прецизније и конкретније критеријуме за препознавање развојних промјена у појединим периодима развоја. Нас у оквиру овог рада интересује цјелокупни развој личности и развијање комуникацијских способности ради већег постигнућа у раду и цјеложивотном учењу при развијању пожељних карактеристика.*

Данас је веома важно схватити да образовање, наука и технологија постају трајни и главни чинилац напретка друштва. Образовање постаје један од веома важних фактора за бржи развој друштва. Данашње реформе, а посебно у школству, захтијевају бољу организацију и осавремењавање васпитно-образовног процеса у коришћењу савремене информационе технологије у настави за развој пожељних карактеристика личности.

Кључне ријечи: образовање, Европска Унија, савремена школа, пожељне карактеристике.

Увод

Веома запажени педагог, на просторима бивше СФРЈ, проф. др Никола Поткоњак, академик, цјелокупни свој живот посвјетио је васпитању и образовању, како младих, тако и одраслих. У објављеним радовима дао је велики допринос сагледавању школе будућности, посебно малих земаља и њихову интеграцију у веће друштвене за-

⁸⁴ dmitar@rstel.net

једнице. Посебно истиче да је природна потреба преко школског система бринути се о младима кроз институције друштва. Уочио је постојање одређене дискриминације у школству, које су се и данас задржале. Савремена школа тежи демократизацији образовања и васпитања свих грађана, без обзира на било какву припадност.

У радовима истиче да је основна мисија школе да на младе генерације пренесе тековине заједнице: знање, вјеровања, начин живљења и опстанка, умења, навике и све оно што је вредно, те га треба сачувати. Међутим, веома је важно развијати индивидуалитет сваког члана заједнице. Неопходан је правилан приступ ученику развијајући га максимално кроз индивидуално васпитање и образовање, те га научити да мисли. У стварању моћних појединаца и заједнице школа има посебан значај. Она мора посвјетити већи значај талентованим и надареним ученицима и студентима. Школа будућности полази од тога да свако може бити креативан, да развија своје особине и стваралачку моћ. Друштво треба да одреди мјесто у развоју какво ће бити образовање, из чега би произашла стратегија образовања. У томе значајно мјесто има настава, као једини облик рада школе. Настава се стално мијењала. Она је и данас задржала парадигму Коменског из 17. вијека. Нова школа заснива се на „учењу путем истраживања“ на личном раду и ангажовању сваког појединца.

Академику Поткоњаку стално је присутна мисао да се човјек развија постепено током живота. Иако развој личности дуго проучавају многи научници, ипак до данас нису дати одговори који су одлучујући, па и валидни за сагледавање човјековог развоја, као што су питања: зашто се појављују толике разлике међу људима, која је и колика улога социјалног фактора, да ли је развој личности континуирани процес, да ли се личност развија у фазама, и којим, итд.

Проучавањем радова академика Николе Поткоњака може се закључити да данашњи изазови упућују на то да се науком баве изузетне личности, склоне стрпљивом раду, али и оне са натпросјечним знањем. То је одређена страст, али и преданост овом раду који захтијева велики напор и одлучност. Таква опредјељеност може бити и шанса за велике резултате. Човјек који се бави науком мора бити хуман и да користи њене праве интелектуалне ресурсе. То је "занат" гдје се много ради, а мало зарађује. Такви научници свјесни су условности и пролазности својих достигнућа. Научне чињенице некада могу бити штетне за напредак науке, јер се веома дуго одржавају. Мали број научника има задовољство да доказује њихову нетачност. Познато је да нормално људско биће показује интензивну радозналост. Трагање за бројним информацијама радозналост остаје најплеменитија особина и жеља за новим сазнањима. Та жеља развија наш ум, стално је истицао академик Поткоњак.

Развој комуникативних способности

Многе личности дјелују тако као да су заборавиле комуницирати. Оне постају отуђене најчешће због трке за зарадом. Веома су честе јадиковке свих учесника у комуникацији, најчешће због неразумијевања информација. Нама у младости говорили су учитељи да, прије свега, слушамо другог кад говори и да га гледамо у очи. Данас, чим неко проговори нешто, иако још није довршио реченицу, прекидан је и упада му се у ријеч. То је честа појава у нашој комуникацији, посебно са младима. Сва досадашња истраживања показују да: 1) руководиоци не слуша запослене, 2) учитељ не слуша ученике и 3) дјеца не слушају родитеље. На другој страни, траже се само чињенице до којих је тешко доћи. Треба познавати персијску пословицу, која гласи: **“Ко говори - сије, а ко слуша - жање”**. Сматра се да је слушање најважнији дио комуникацијске вјештине, да је важније од јаког гласа, да је слушање важније од способности говора на неколико језика, те да је важније чак и од вјештине доброг писања. Способност да се слуша мишљење другог захтијева повећану унутрашњу снагу личности, као и прихватање реалности. Ту реалност треба посматрати као подложну различитим тумачењима. Генерација која сада васпитава младе није у свом обавезном школовању развијала способности за успјешну комуникацију. Истраживања показују да у садашњем васпитно-образовном процесу већи број просвјетних радника није код себе развио неопходне комуникативне способности, нити су образовани за медије. Едукација ове генерације одвијала се спонтано, само уз жељу појединаца који су за тим осјећали потребу.

Сваког дана можемо пратити путем средстава мас-медија да у разним приликама саговорници држе монологе, говоре у исто вријеме, одузимају један другоме ријеч, понављају већ речено итд. Основни циљ успјешне комуникације јесте да једни другима изнесемо своје мисли, осјећања и ставове, због чега је слушање прва претпоставка. Напредовати може само онај ко непрестано провјерава и преиспитује своје ставове и идеје. Међутим, **ако желимо да оно што ми изговарамо буде и слушано, саслушано схваћено, схваћено прихваћено, прихваћено задржано, задржано примљено, а примљено у наше стално понашање уграђено**, таква порука мора бити изговорена с љубављу. То се очекује од нашег савременог наставника и васпитача.

Наставници стално размишљају о узроцима слабог слушања ученика или студената. Ово је било присутно још код Коменског (Komenski Jan Amos, 1592-1670), који у књизи “Материнска школа”, истиче да слушање није васпитна датост, него педагошка задатост. “Док дјеца уче да говоре, ваља им дозволити да брбљају и тепају до миле воље, али кад науче да говоре, врло је потребно научити их да ћуте. Не

због тога што бисмо жељели да од њих направимо нијеме лутке, већ зато што од њих желимо да створимо разумне створове... почетак велике мудрости је разумно ћутање” (Коменски, 1960, стр. 52). У оквиру комуникације сигурно је да сви људи чују исти појам, али га не схватају на исти начин – у томе се и састоји велики људски проблем. **Комуникацијске сметње** подразумевају било који облик развојних поремећаја који отежавају комуникацију са другим људима. Практично, сви типови хендикепа отежавају социјалну комуникацију и покретљивост у средини. Комуникација, а тиме и језик, знатно утичу на наше емоције и даљи развој емоционалног искуства.

Школа треба да је отворена према изворима информација, литературе, периодичним и другим публикацијама. За квалитетнији педагошки рад треба **усавршити наставнике за комуникацију**, у смислу коришћења и располагања литературом, периодичном публикацијом, комплетним уџбеницима, прибором и инструментима за обављање одређеног посла. Кад се заврши настава, школа треба да ради на други начин. Сваки ученик треба да постане члан неког тима, у спорту, експедицији, некој музичкој или спортској секцији, да ради у галерији и сл. Осјећа се потреба за неопходним консултацијама ученика са наставником у једној слободној атмосфери дружења.

Активно слушање

Поставља се питање који су узроци слабог слушања? Чути може свако, али је слушање контролисани поступак којим бирамо или негирамо информације. Приликом слушања свјесно или несвјесно можемо у себи ућуткати дио онога што чујемо. Човјек у минути изговори око 150 ријечи (мозак за то исто вријеме може да обради око 1000 ријечи), што може продубити информацију или је искривити. Ријечима се не исказује све. Има и других извора у настави. Знати слушати велика је умјетност. Слушање треба тренирати што захтијева “рад на себи”. Активно слушање дугујемо психолошкој науци. Настава треба да је увијек комуникација. У центру је информација, а услов је да се познаје језик комуникације. Наставник увијек бира комуникацију и медиј у настави.

Један од узрока **слабог слушања** (истраживања вршена са студентима од 2001. до 2005. године) јесте и тај што неке личности мисле да све знају. Кад им поставимо одређено питање, на њега не могу дати одговор. У пракси знамо да сви људи чују исти термин, али га не схватају на исти начин. Отуда и неспоразуми. Студентима не одговара почетак наставе прије 10 или 11 сати у току дана, а чини им велику потешкоћу сједити на тврдој столици пет до шест сати. За **добро слушање** потребно је:

1. сконцентрисати се на оно о чему се говори,
2. покушати схватити шта саговорник жели и предвидјети шта ће рећи,
3. препознати и маркирати истакнута мјеста из информације,
4. ако то саговорник не чини, неопходно је сажимати и постепено допуњавати значење реченог кроз мисли,
5. у себи расуђивати о ваљаности и логичности реченог,
6. неопходно је слушати на три нивоа:
 - а) **вербалном**: обратити пажњу на избор ријечи, теме и повезивања мисли,
 - б) **невербалном**: опажање невербалних сигнала који говоре о томе како саговорник проживљава речено и
 - в) **ниво вјеровања**: процјењивати које су то вриједности што их саговорник протезира.

Многи истраживачи сматрају да је активно слушање лични став у свакодневном животу да се слушају други, не износећи суд о реченом. Тако поштовање других показује интерес за речено, улагање труда да се схвати порука коју примамо. Допуштајући другима да буду саслушани и схваћени, стварамо претпоставку да и нас слушају. Да би ученик активно слушао свога наставника, неопходно је да га он охрабри, да ученику омогући да настави да говори, да га подстиче и да прати његова осјећања. Тако вјештина активног слушања захтијева охрабрење ученика, појашњавање појединих ставова и потврду његовог знања.

За добро слушање неопходно је сконцентрисати се на материју која се излаже, покушати сазнати шта наставник настоји да схватимо, препознати истакнута мјеста (поруке), постепено допуњавати значење реченог и расуђивати о ваљаности и логичности реченог. На тај начин лакше ћемо генерализовати све примљене информације. Сазнање човјека усмјерено је на улазне сензорне информације, њихову селекцију и обраду, како би се смјестиле у меморију, те се поново активирале и користиле. Сазнање почиње пријемом сензорних информација, након чега слиједи трансформација, што подразумијева утврђивање приспјелих информација, њихов значај за личност у датом тренутку, повезивање са прошлим искуствима и организовање сврсисходне активности на основу тих информација и прошлих искустава.

Да бисмо успјели да нас ученици - студенти слушају, неопходно је охрабрити их да и они говоре, објаснити шта је ученик - студент рекао, постављати подстицајна питања, посматрати "говор тијела", оправдати ученикова осјећања и приказати их другима. Код активног слушања, гдје год је то могуће, наставник треба да избјегава критику, моралисање, питати "зашто" и тражити од ученика "да изложи неки свој доживљај". Вјештина активног слушања обавезно укључује: охрабрење, појашњавање, потврду и сумирање. За вријеме слушања треба посма-

трати “говор тијела”: очи (продорне, широм отворене или лутајући поглед), вилице (стиснуте, напете), уста (насмејана, стиснуте усне, отворене), тијело (повијено, усправно, у грчу), главу (укочена, нагнута напријед или на страну, климање главом и руком) итд.

Ученицима треба дати до знања да им желимо поклонити посебну пажњу. Зато их треба више слушати, охрабрити их у изношењу чињеница и треба их пустити да заврше своје излагање. Треба их стално подстицати да сами рјешавају своје проблеме, али их пажљиво треба посматрати и слушати.

Развој способности

Досадашња научна сазнања већег броја истраживача полазе од тога да су примарни услови за развој личности: биолошки, психолошки и социјалне тековине човјека. Дејство свих тих фактора предуслов су за развој личности, иако је свака личност сложена и до сада недовољно истражена. Без утицаја средине и самог активирања личности, у правом смислу ријечи, личност се не може развијати.

Развој способности подразумејева редосљед прогресивних едукацијских активности, које се врше на досљедан начин са циљем да се дође до зрелости организма, при чему постепено долази до квалитетних промјена код личности. Развој се одвија у етапама, од чега су веома важне нове способности које се стичу: таленат, интелектуалне, емоционалне и социјалне способности. Најинтензивнији развој је у раном периоду, а одвија се током планираних активности. Што су разноврсније активности, већа је вјероватноћа да се развијају његови потенцијали. Кад промјене имају прогресиван карактер, онда се сложеније структуре разлажу у једноставније, елементарније. У савременој науци начело развојности увео је енглески научник **Чарлс Дарвин**⁸⁵ (Charles Darwin, 1809-1882) **1877. године**, својом теоријом еволуције. Природна селекција проузрокује нестајање старих врста и стварање нових. И сами људи су производ природне селекције. У дијелу “Поријекло човјека”, Дарвин каже: “Човјек још носи у свом тјелесном склопу неизбрисиви печат свог ниског поријекла” (Дарвин, 1896, стр. 606-607). Та Дарвинова књига покренула је многа питања.

У новије вријеме појављују се и други научници, као што су: С. Фројд (Sigmund Freud, 1856-1939), Л. С. Виготски (Виготски Лав Семјонович, 1896-1934), Ж. Пијаже (Piaget Jean, 1896-1980) итд. Тако се данас многе науке баве развојном концепцијом човјека. Развој може бити условљен и генетичким законима, тј. хередитетом или утицајем разли-

читих вањских фактора, међу којима је најважније учење. Не постоји код научника, без обзира који фактор преферирају, сагласност колика је то сразмјерност и колики је утицај појединих фактора у развоју личности

Код сагледавања нечијих **способности** неопходно је под тим појмом подразумијевати скуп индивидуалних особина које личности омогућавају успјех у одређеној активности. То су све оне способности које су потребне за извођење неке активности, те се могу мјерити тестовима. Основне способности су анатомско-физиолошке структуре (риба плива јер има пераје, а птица лети јер има крила) које се наслеђују. Способности су основа когнитивне сфере личности, за разлику од конативне гдје су то мотиви, и афективне - гдје су то емоције. Али, сваки интелектуални акт одређен је мотивационим, емоционалним и искуственим елементима.

Уобичајено је да способности класификујемо на опште и специфичне. Најзначајнија општа способност је **интелигенција**. Расправе о томе да ли на интелигенцију више утиче наслеђе или средина напуштене су. Тешко је повући границу између наслеђења и средине. Специфичне способности су, на примјер, музичка, а специфични фактор је под утицајем учења и може се мијењати.

Информатичко образовање и усавршавање наставника

Овај вијек и на нашим просторима треба да обиљежи нове идеје при формирању "новог човјека" у вријеме нове "ере комуникација", као прекретнице у начину коришћења савремене информационе комуникацијске образовне технологије. Од наставника се очекује да примјеном савремене технологије испоручују информације ученицима које они уз помоћ савремених медија сагледавају интердисциплинарно. Ученици у интерактивној средини, намјењеној учењу, а потпомогнути технологијом истраживања, откривају и конструишу знања која помажу сваком појединачно да директно учествује у процесу стварања нових сазнања. Због плурализма различитих, па чак и супротстављених друштвених и педагошких теорија у савременом свијету, наш образовни систем треба градити на широком консензусу о томе "шта је добра школа". Креирање новог система треба заснивати на знатно већем информатичком образовању, резолуцији о европским димензијама образовања и васпитања, на заједничком европском наслеђу, културним и моралним вриједностима које се огледају у правима човјека на демократију, толеранцију и солидарност.

Живимо у вријеме када код људи треба формирати модерне представе о даљем технолошком развоју друштва у коришћењу информатичких ресурса и информатичких средстава. На тај начин форми-

рали бисмо културу друштва која би омогућила човјеку приступ информацијама које су му потребне, тако да би се формирала лична култура у области информационе технологије, јер је информационо образовање нужност и потреба данашње цивилизације.

Наставник је личност којој друштво и просвјетне власти дозвољавају да образује и васпитава младе и одрасле. Он пружа теоријска и практична знања, умијећа, формирајући код ученика правилан поглед на свијет, развијајући код њих одређени квалитет и црте личности и знатно већу активност у приступима свакодневном раду. Све то захтијева од наставника широко и солидно опште образовање, да познаје психолошко-педагошке и методичке основе наставе и васпитања, да је овладао педагошким умијећима и савременом информатичком технологијом која се може примјењивати у настави. Свако стицање новог знања треба да омогући савременије васпитање ученика. У току наставног процеса формира се партнерство у комуникацији и интеграцији са ученицима, а посебно код примјене савремене технологије. Од личности наставника у великој мјери зависи квалитет учења, као и цјелокупни наставни процес, што опет све доводи до већих васпитних резултата. Томе свему може да одговори савремени наставник који располаже наведеним квалитетима. Данашње просвјетне власти захтијевају од наставника висок ниво општег и стручног знања, прихватљиву у свим условима, општу културу и моралне одлике значајне за функцију наставника.

Нове информационе и комуникацијске образовне технологије неопходно је непрекидно истраживати и пратити, посебно нова сазнања и проналаске који би се могли користити у васпитно-образовном процесу. Данашње вријеме захтијева да се у оквиру различитих система образовања посебна пажња посвети школовању и стручном оспособљавању наставника за примјену нове информационе технологије. Све то би могло побољшати ниво учења и наставе. Данас су иновације у нашим школама засноване на **добровољности** и субјективном фактору наставника. Најновија савремена технологија неће ништа значити ако наставник за то није припремљен и оспособљен да је употреби. Оспособљавање наставника могу реализовати наставнички факултети који треба да упознају и примјењују наставну технологију с којом се они нису упознали током свог школовања.

Истраживање, извршено код наставника основних школа за вријеме стручног усавршавања (2003-2005) забрињава када је ријеч о стручном оспособљавању за примјену мултимедија у настави. Од анкетираних 120 наставника 91% у настави није користио рачунар, 65% никада се није оспособило за рад на рачунару, а 42% се изјаснило да и не жели да се стручно оспособљава. Просјек старости анкетираних је 48

година. Међу њима један број је са вишом стручном спремом. Ови подаци могли би се довести у питање са економијом знања, тј. треба сагледати шта ће то остати трајно и у личној својини ученика и наставника након стручног оспособљавања. Жеља за знањем код наставника треба да стално расте, да се прате иновације, тако да је већ у данашњим условима немогуће пратити толики број информација. У поновљеном истраживању 2010. године ситуација је сасвим другачија, јер информативна средства сада користи 88% наставника. Сви студенти отпочели са писањем семинарских и дипломских радова на рачунару.

Стручно усавршавање наставника

Један број међународних докумената истиче важност стручног усавршавања наставника, као кључног фактора, који су одговорни за квалитет образовања.

Неопходно је у свим основним школама много више радити на стручном и методичком усавршавању наставника на новим савременим информатичким технологијама. Данас се не може говорити о савременом човјеку уколико он нема основна знања која му омогућавају рад на рачунару. Чињенице које се излажу морају бити савремене и непревазиђене, што подразумева утршак доста времена, због чега је неопходно ажурирати и похранити податке, што је веома значајно како за наставника, тако и за ученика.

Усавршавање наставника организује се путем разноврсних облика, а најчешће индивидуалним и групним усавршавањем. Индивидуално се започиње одмах након завршетка факултета, посебно у првој години рада, после чега се полаже стручни испит. Самообразовање подразумева проучавање одређене литературе, прије свега, због увођења иновација. Групно усавршавање се одвија путем семинара, савјетовања, симпозија, конгреса, консултација итд., у чему најважније мјесто заузимају високошколске установе.

Образовна технологија тежи поједностављењу процеса стицања знања, јаснијим, систематизованијим и трајнијим знањима. То су техничка средства и медији који се могу примијенити у настави. Тако, образовна технологија подразумева концепцију примјене средстава и медија у васпитно-образовном раду. Она проширује знања и омогућује различите комбинације доласка до знања и адекватан поступак у двосмјерној комуникацији.

У савременој школи наставникова улога знатно се мијења. Основна преокупација је усмјеравање и вођење ученика. Проналажење и излагање чињеница препушта се компјутерима и ученицима, а наставник своје вријеме троши у буђењу радозналости, постављању питања

у правом тренутку, подстиче дебате и сврсисходне дискусије о веома важним питањима. Наставник треба да указује ученицима на мулти-дисциплинарне материјале који су потребни за њихова истраживања. Пошто познаје разне медије, он ће помагати ученицима да и они савладају све медије који се користе у настави. Долажење до знања је мукотрпан процес и треба тежити да се научено може примијенити у свакодневној пракси.

Сваки наставник треба комплетно теоријски да буде информисан о савременим и функционалним знањима, да развија своје креативне потенцијале и да непрекидно примјењује образовну технологију. Он треба да познаје:

- (1) карактеристике наставних средстава које користи,
- (2) да уводи средства мас-медија у наставни процес,
- (3) да познаје компјутерску технику и интернет-комуникацију и
- (4) да схвати образовну технологију као примијењену науку, као један одређени начин размишљања.

Настава из образовне технологије на наставничким факултетима треба да је тако организована како би будуће наставнике припремила за примјену образовне технологије. Сваки наставник треба да има на уму да се свакодневно мијењају и усавршавају техничка средства, а повећава им се број свакодневно.

Наставник треба да учи, те да оспособи ученике да они самостално долазе до знања и сазнања, јер је крајњи циљ образовања самообразовање. Образовна технологија помаже наставнику у реализацији програма. Ту долази до изражаја њихова самосталност и инвентивност. Ученик има могућност да напредује по сопственој узлазној линији, сопственим темпом, задовољавајући при томе своје потребе и интересе. Зато наставник усмјерава, води, планира, евидентира, вреднује итд. У великом броју случајева он се повлачи, посматра, анализира, али никад није искључен из наставног процеса.

Примјена наставне технологије тражи дуготрајну припрему наставника. Он бира начине и поступке, моделе наставног рада који ће омогућити усвајање наставних садржаја на најадекватнији начин. Наставник сам прави проблемску ситуацију, о којој ученици размишљају и трагају за рјешењем, самостално долазе до закључака и генерализација. Нову наставну технологију наставник уводи постепено, упознаје ученике са начином рада у новонасталој ситуацији, одржава и његује интеракцију која произилази из тог односа. У оквиру те интеракције долази до формирања личности ученика.

Морал просвјетног радника

Позив наставника је специфичан и одговоран. Његов рад знатно се разликује од посла осталих стручњака. Грешке које настају у његовом раду много су теже од грешака у другим звањима. Многобројни су захтјеви који се постављају пред наставнички позив: (1) стручна спрема и свестрано образовање, (2) педагошко-дидактичка, методичка и психолошка спрема, (3) љубав према дјечи и поштовање дјечије личности, (4) правилан однос према звању и раду, (6) личне карактерне особине и др.

Морал можемо посматрати као понашање примјерено обичајима једног мјеста. То је комплекс правила, критеријума вриједности о смисау дјеловању који имају извјесну самосталност, тј. не очитују се у личним увјерењима и понашањима, него долазе до изражаја и у односима институција у културној пракси. То се усваја васпитањем, школом, религијом, вербалним и невербалним одобравањем и забраном, тј. живљењем у одређеној групи. Морал мора бити увијек отворен за промјене и критику, при чему стари морал може да се одржава све дотле док не буде штетан, тј. док критика и ревизија морала не докажу супротно.

Морал је један од облика друштвене свијести, систем норми, скуп правила понашања људи у заједници, изграђених на схватању заједнице, групе, класе о томе шта је добро, а шта зло. Настао је из потреба да људи регулишу своје односе у оквиру друштва. Различит је у различитим временима, друштвима и народима и мијења се заједно са друштвено-економским односима, из којих израста и на које повремено дјелује.

Промјене зависе и од личности. Човјек је за себе самосталан тек онда кад стоји на властитим ногама. На властитим ногама стоји тек онда кад своје постојање посматра према самом себи. Ерих Фром (Erich Fromm, 1900-1980), друштвени теоретичар и психоаналитичар, истиче: “Личност је онолико велика колико је активна”. Кад је ријеч о преношењу и пријему знања, треба имати у виду ставове Имануела Канта (Immanuel Kant, 1724-1804) који у свом дјелу “Критика чистог ума” каже: “Ви нећете од мене учити филозофију, него како да самостално мислите. То значи како да самостално мислите, да самостално истражујете и стојите на властитим ногама” (Кант, 1987, стр. 76). Млади треба да буду одговорни за оно што јесу и оно што ће бити, способни да управљају својим животом. Њихову активност треба усмјерити на креативни рад, тако да својим радом креирају себе. Слободу не треба схватити само као владање датим, него и као стварање новог и савршенијег. Човјек је слободан само онда када активност у њему креативно дјелује. Ово је могуће остварити, јер је човјек биће универзалних потреба и биће универзалног и лако прилагодљивог понашања.

Свјесно и стваралачко ангажовање појединца у остваривању друштвених задатака доприноси и развијању морала појединца, групе и друштва у цјелини. Код младих треба развијати свијест да они тиме испуњавају своје најважније људске обавезе. То развијамо код ученика и студената његујући карактерне црте личности. Карактер и карактерне црте личности најчешће се односе на моралне одлике личности и њено понашање. Испољава се у односу појединца према себи, другима и према друштвеној заједници. Најчешће кад описујемо карактерне црте понашања имамо у виду: упорност, самопоуздање, досљедност, одлучност, иницијативност, самокритичност, али, упоредо, и социјалне ставове, вриједност, скромност, мотиве итд. За неку личност кад кажемо да има чврст карактер имамо у виду да осим моралних принципа показује енергичност и упорност у свом понашању. Слаб карактер је код оних који посједују моралне принципе, али не и довољно снаге и одлучности да их примењују.

Васпитање је увијек у служби друштвеног система, јер је његов основни циљ задржати тај систем. Васпитање је најопштији појам у педагогији, који обухвата и образовање и наставу. У ужем смислу, многи теоретичари сматрају да је васпитање искључиво активност усмјерена према дјеци и омладини. Тачно је да је васпитање дјелатност у оквиру које млађи усвајају искуства и норме до којих се дошло у научном сазнању, тј. преношење искустава старијих генерација на млађе. Васпитање захтијева развијање појединих особина ученикове личности на интелектуалном, физичком, моралном и естетском плану. То је процес интеракцијског дјеловања великог броја чинилаца и стална функција људи, најчешће због друштвеног живота. Данас се васпитање превише затворило у школске институције, те отуђило од рада и живота у цјелини. Институционално васпитање се организује на основу посебног плана и програма, уз употребу одговарајућих метода и средстава, са ограниченим временом и под контролом стручних органа. Значи, планирање васпитања је друштвена радња. Ми можемо говорити и о посебном планирању, које врши појединац с обзиром на неку своју потребу. Сврха плана је усмјеравање на постизање најбољих резултата у васпитно-образовном раду, с обзиром на постављене циљеве са жељом унапређења овог рада.

Основни задатак педагогије јесте да прикаже и научно објасни васпитање у свим његовим облицима: какво је било раније, какво је сада и какво се предвиђа у будућности у различитим друштвеним срединама. Васпитање се проучава научним методама, проналазе се законитости које дјелују на том подручју друштвеног живота и, на основу тога, постављају се принципи и правила којима се одређују најуспјешнији циљеви које треба постићи.

Према мишљењу студената (истраживање извршено 2002-2003. године) просвјетни радници, да би свему овоме удовољили, осим одговарајућег степена образовања, морају имати:

- (1) педагошко-психолошку и дидактичко-методичку оспособљеност,*
- (2) способност да утврђују дијагнозу и уважавају потребе, индивидуалне разлике и стилове учења,*
- (3) способност да креирају услове и окружење за активно учење и инклузивно образовање,*
- (4) одговарајућу стручност за евалуацију резултата учења и развоја ученика, те поступака, метода и облика које користе у настави,*
- (5) способност водитеља, фасилитатора, дијагностичара, инструктора активне наставе, координатора, креатора нових интерперсоналних односа, градитеља емоционалне климе у одјељењу и менаџера наставног процеса,*
- (6) мотивисаност за стално стручно усавршавање и отвореност за промјене у образовању и*
- (7) развијене способности за примјену средстава мас-медија.*

Морално понашање означава опште понашање у складу са обичајима које је прихваћено од друштва. Представља правила, критеријуме, вриједности изречене институцијама које су примјерне пракси друштва. Усваја се васпитно-образовним процесом, религијом, вербалним и невербалним одобравањем и забранама, провођењем у одређеној групи када се интернализује и постаје питање појединца.

Личност наставника најважнији је фактор у већем постизању квалитета у настави. Дobar наставник и добар метод у настави доноси најбоље резултате. Он треба да разматра сваку ситуацију у учењу са становишта ученика. Код ученика развија позитивну слику о себи, олакшава, подстиче, помаже да буде колега и пријатељ са учеником.

И хуманистичка педагогија истиче динамичност, садржану првенствено у тежњи личности да оствари саму себе. Са тог аспекта посматрају се својства доброг наставника.

Истраживања извршена код наставника (од 2000. до 2005. године, након реализације пројекта) упућују на то да су успјешни они наставници који имају **развијене способности и особине личности**:

- 1) способност да раде, цјеложивотно уче и непрекидно се усавршавају,
- 2) способност комуникације, да јасно и искрено искажу своја осјећања, ставове и идеје као и способност, да слушају друге личности и уважавају њихове ставове,
- 3) развијен позитиван став према личном раду и послу који обављају,
- 4) самопоуздање и самопоштовање, интегритет и личну етику,
- 5) иницијативност и истрајност у раду,

- 6) способност критичког суђења и вредновања, способност планирања и постављања циљева у свом раду,
- 7) одговорност за своје понашање и преузимање одговорности за своје успјехе и неуспјехе,
- 8) уважавање разлика у способностима и особинама личности својих ученика,
- 9) способност за сарадњу и рад у тиму,
- 10) разумијевање и подржавање развитка сваког ученика и
- 11) да имају развијен став и спремност да траже помоћ, али и да пружају помоћ другима кад год је то потребно и кад се то тражи.

Прикупљени подаци показују да најмању помоћ од наставника траже они ученици којима је она највише потребна, јер се плаше да ће на тај начин открити не само своје незнање, него и неспособност долажења до знања.

Истраживањем код 220 наставника основних школа (након реализације пројекта у 2005. години у десет основне школе) истакнуте су позитивне карактеристике успјешног наставника:

1. оставља утисак самопоуздања и оптимизма код других,
2. повезује теорију са свакодневном праксом,
3. познаје потребе својих ученика и не жали се на њихове недостатке,
4. окренут је свјетлијим странама живота,
5. уважава индивидуалне способности код ученика,
6. реално анализира узроке и посљедице понашања ученика,
7. заинтересован је за добре стране својих ученика,
8. у свим ситуацијама је објективан,
9. добро познаје своју област рада и законитост,
10. подстиче ученике на улагање већег напора за континуирано учење,
11. обезбјеђује да учioniца буде живот у малом, гдје сваки ученик може да поставља одређена питања и добија потребне одговоре,
12. промовише групни рад, кооперативно и интерактивно учење,
13. обезбјеђује да сваки ученик износи своје мишљење, ставове и идеје,
14. у настави користи поткрепљење,
15. обезбјеђује непрекидну комуникацију међу ученицима,
16. похваљује, награђује, охрабрује и прихвата идеје ученика,
17. омогућује ученицима да формирају проблем за дискусију
18. преферира креативан рад, умјетничко изражавање и креативне ставове,
19. има развијену радозналост и воли игру са ученицима,
20. код ученика развија сигурност и самопоуздање,
21. има развијен дивергентни сазнајни стил и отвореност ума за све идеје и истраживања,
22. има богат рјечник и флуентност изражавања,

23. охрабрује ученике у новим putevima развоја мишљења,
24. истражује и експериментира и поставља многобројна питања и
25. има велике радне и организаторске способности.

Наведене карактеристике изнијели су наставници од 2000. до 2005. године у упитнику наконведеног усавршавања по одобреном пројекту.

У савременим условима **наука** се мијења врло брзо, тако да наставник мора пратити све новине у области предмета и наставних садржаја. Реформа захтијева практичне промјене у цијелокупном систему образовања. Едукација ће бити успјешнија ако наступамо са аргументима и што успјешније своје слушаоце заинтересујемо за област изучавања. Увијек је потребна размјена са колегама из своје струке, са циљем усаглашавања садржаја. Допунско образовање наставника путем курсева неопходно је ако желимо да идемо у корак са развијенијим свијетом. Ту је неопходна интеграција знања из педагогије, дидактике, методике, као и истраживање у свим другим дисциплинама. Та надградња знања треба да обухвати:

- (1) интеграцију и повезивање предметних области са осталим наукама, практичну примјену стечених знања, разрјешење научних проблема за ефикаснију примјену знања;
- (2) знање и вјештине наставника треба да повећају начин и облик који је прилагођен реалним приликама, али и да трагају за новим осавремењавањем и побољшањем рада; и
- (3) за бољу разумљивост наставнику треба дати објашњења на сва питања у вези са реализацијом наставе.

Наставне садржаје треба прилагодити потребама знања и вјештина младог човјека који у будућности треба да изграђује савремено друштво. Сложеније информације не могу се разумјети ако нисмо код ученика развили мишљење и идеје. Те сложеније информације захтијевају висок ниво апстрактног и конкретног мишљења. Данас је главна преокупација како наставни процес учинити квалитетнијим и подићи га на виши ниво. Веома је важно да образовање прати достигнућа у цијелом свијету из свих научних области.

Закључак

Одрастао човјек зна шта га чека у животу. Има одређено искуство у животу и раду. Своје усмјерење може оријентисати према друштвеним потребама. Циљеви појединца су ужи и конкретнији. Принцип образовања најчешће је заснован на добровољности. Он учи да би задовољио себе и обавезе према друштву, да би у групи постигао веће задовољство и самопоштовање. И одрастао човјек тражи да се стално подстиче, усмјерава и

мотивише, оријентише и охрабрује у трагању за новим рјешењима било ког проблема. Успјех у учењу зависи од примјене одговарајуће методе и технике учења. При учењу вербалних садржаја најчешће је проблем у памћењу и учењу у цјелини. Адекватно одабрана метода у учењу доприноси бржем, лакшем и квалитетнијем стицању знања, формирању вјештина и навика, развијању способности, као и трајности и практичној примјенљивости наученог.

Свака личност рађа се са одређеним карактеристикама и личним особинама. Оне одређују како ћемо да реагујемо на повољне и неповољне околности. Сви смо ми наслиједили нешто од карактера и створили збир својих ставова и особина. Начин на који реагујемо зависи од насљедних особина. Лош однос у дјетињству појачава и учвршћује наш облик реаговања. Дјете према коме се лоше понашало кад одрасте не вјерује много одраслим лицима.

Код човјека способности настају и развијају се под дјеловањем друштвено-историјских чинилаца, што посебно вриједи за човјекове психичке способности. Код личности ни једна се способност не јавља одмах као изразита способност, већ се развија из диспозиција. Да би диспозиције прерасле у способности, једини је услов вјежба или одређена активност, релевантна за развој одређених способности. Уколико је личност мотивисана на активности, мора зато добијати одговарајуће поткрепљење. Код савременог човјека то су друштвена и симболичка признања, на основу постигнутих пожељних карактеристика.

Литература

- Дмитровић, О. др Петар (2004-1): Усавршавање наставника у условима савремених промјена, Књига прва, Педагошки факултет у Бијељини.
- Дмитровић, О. др Петар (2004-2): Усавршавање наставника у условима савремених промјена, Књига друга, Педагошки факултет у Бијељини.
- Дмитровић, О. др Петар (2005): Методика инклузивног образовања, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Даниловић, др Мирчета и Попов, др Слободан (2003): Технологија, информатика и образовање 2, Институт за педагошка истраживања и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад.
- Даниловић, др Мирчета и Попов, др Слободан (2003): Технологија, информатика и образовање 3, Институт за педагошка истраживања и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад.
- Надрљански, др Ђорђе и Солеша, др Драган (2004): Информатика у образовању, Учитељски факултет у Сомбору.
- Зборник радова са научног «Будућа школа», Српска академија наука, Београд, 2009.

Академик Миодраг Игњатовић⁸⁶,
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014. годину
УДК: 37.014.3
стр. 309-314

КОНТИНУИТЕТ У ДИСКОНТИНУЕТУ ИЛИ О CIRCULUS VITIOSIS ШКОЛСКИХ РЕФОРМИ

Резиме: Уз спонтано везивање за личност и дело једног од најзначајнијих научника – педагога Србије, чија делатност означава тенденције развоја не само педагошке науке, него и образовања и у Србији и шире, проф. др Николе Поткоњака (Председника и једног од оснивача Српске академије образовања), аутор, педагог и књижевник др Миодраг Д. Игњатовић актуализовао је на релацији друштвене и школске реформе у Србији, неколико већ деценијама присутних проблема. Прво, нису ли школске реформе, више него из саме природе суодноса друштвени развој – наука – школство, много кад диктиране из сфере политичких, чак ужестрачких интереса. Аутор је то актуелизовао примерима из скорије прошлости, присутних, нажалост и сада. Он се зато залаже за континуитет, пре свега у валоризацији већ постојећих искустава, наравно с критичким и продуктивним односом. Као што се и у развоју социјалне структуре и технолошких изазова мора поштовати и валоризовати свако искуство, тако и школство, као готово најважнија развојна област – која се, природно, реформише као генератор промена у свим сферама живота – трпи последице доктринарних, често регресивних притисака „споља”, понајпре из сфере идеологије, па и парцијалних страначких интереса – посебно честим променама руководећих структура, па чак и – негацији несумњиво вредног у ранијим раздобљима. У том комплексу питања аутор истиче значајну иновативну улогу академика Поткоњака, а залаже се и за „античку мудрост”: да је континуитет неопходна „архитектура” стварања „нове школе”, школе „по мери и потребама” савременог друштва које се, учећи, развија.

⁸⁶ jevticdr1@open.telekom.rs

Наш скромни принос пред овим цењеним скупом тицаће се, понајвише, питања стратегије дугорочног битисања – нећемо рећи намерно "развоја" – школског система у нас, најконкретније Србији. Излагање ће, стога, имати више улогу каквог подсетника, јер се обраћа углавном онима који су и то више деценија свој сав људски потенцијл уградили у тако важну друштвену делатност као што је образовање и васпитање читаве наше, условно - "нације". Кажемо "условно" јер у нас, Срба, много шта већ дрценијама није – да ли намерно или из нехата – разјашњено! Ми, примерице, поодавно немамо монархију, али имамо као симбол круну, вероватно због колективне емпатије и сентимента прошлости. Уставом смо градили секуларну државу али, иако је, мање – више (а доскора и сасвим!) наше школство јавна "државна" и обавеза и надлежност, верска настава је уведена, не само као супституент образовних програма (упознавање с религијама као темељним ослоњцима бар најважнијих култура, па и наука), већ са функционалним верским предзнаком! То, наравно, у Србији, у којој поред највећих, естаблираних религија постоји још најмање двадесетак верских конфесија, не ретко антагонизира и дели још од најранијег доба оно што бисмо ми желели да подведемо под појам "заједничка држава", а понајмање "нација" (у смислу нпр. схватања, па и прихватања "америчке нације" и сл.). ако – а ми смо то истраживали и понудили још 2000-тих година целокупан преглед заступљености верске наставе у највећем броју земаљ света – САД или Француска малтене законом не допуштају у школи верску "индоктринацију", питање је да ли је то и у Србији, уз све веће појаве индоктринације омладине и подела по верској припадности требало олако, очигледно из лукративних страначко – политичких разлога чинити и то с благословом министра - професора права?

Овде, сасвим узгред, сматрамо својом обавезом, јер смо, што као руководилац школа, посебно као припадник београдско – републичке управљачке структуре, да отворимо једно, верујемо по значају круцијално питање: ко и како ствара оно што називамо "стратегијом" тако важне делатности као што је образовање? Наша компетентност за ту иницијацију ослоњена је, прво – на личном професионалном континуитету, од учитељског и наставничког школовања, па до професионалног ангажмана дужег од две и по деценије у тзв. "органима управљања", наравно – просветом. Могућно је да спадамо у малобројније, оне који су, као ми близу две деценије обављали сложене послове у основним школама, а затим гимназијама, учествовали у стварању уџбеника, па чак и имали и одговоран задатак на истакнутим позицијама као што су Секција за образовање ГК ССРН Београда, саветима факултета и Универзитета у Београду, затим покретача чувене акције "Школски час" листа Политика и др. Усто, радећи своју дисер-

тацију ваљано смо обавили и истраживања рада националног Просветног савета, а и проучавали корпусе уџбеника за наставу, с разлогом то кажемо, фундаменталног наставног предмета, МАТЕРЊИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ, све од црквених часловаца до, рецимо, краја 20. века. Ову конкренитизацију чинимо с разлогом што данас, сасвим некритички, а и врло, нажалост агресивно, мимо готово свих светских искустава надобудни "информатичари" натурају кратковидо техно-кратију уместо дубљег, а и свеобухватнијег образовања, посебно васпитања, а тиме и изградње прогресивне цивилизације! Нека нам буде допуштено да подсетимо да је, још Хорације у знаменитим *Писмима браћи Пизони*, дубоко уверен (као уосталом и ми) децидно записао: Да је и м а г и н а ц и ј а, дакле способност замишљања и представљања најсуштаственији супстрат личности, а у том смеру Енгелс у *Дијалектици природе* записао оне знамените мисли о разлици између човека и пчеле: да ће градњом свог саћа пчела надмашити и најбољег архитекту, али да је разлика само у томе што је и тај "најгори" архитекта ипак прво "видео", тојест замислио, па тек онда градио своје дело... Наравно, проћи ће још много, много времена да се компјутери том "вештачком интелигенцијом" осамостале с идејама, а и тада, попут оне Платонове идеје о идеји вечито ће бити отворено питање: а ко је том идејом "нахранио" паметни компјутер?

Шта је нас на ове мисли навело – а повод је и тих 90 срећно успешних година академика Николе Поткоњака? Управо проучавање "хрпе" материјала, записника са седница и, уопште аката, славог Просветног савета наше Србије! Импозантан је већ његов персонални састав и углед. Један непоновљиви Јован Скерлић, рецимо, био је посвећен чак и томе да је био у једном његовом телу, а расправе – ми смо их циљано према нашем истраживању проучавали – на пример о програмима (баш) за наству матерњег језика и литературе, као *suī generis* најваспитније области биле су такве да се из њих рељефно може реконструисати естетско – етички, па и најшири социјални дух времена. Ми смо, радећи свој научни рад, руковођени сјајном студијом академика Светозара Петровића "Природа критике", који пледира да се између одговорне вредновалачке књижевне критике и науке готово мора ставити знак аксиолошке једнакости, ишчитали, наравно и студију – докторат Анте Бежена о "Знанственом саставу методике наставе књижевности" и – разумљив нам је револт на оне који сада предлажу маргинализацију смањењем броја часова у стручним школама тог предмета. Нећемо да помињемо матерњи (а и све друге) језике јер, за znalце, језик није ништа мање егзактан од, рецимо алгебре, па и других математичких дисциплина, а шта тек да кажемо на то да је Аристотел, децидно и уверено, у свом спеву *О драмској поезији*, дословце записао: Да је

драмска поезија ствар истинитија и озбиљнија од историографије јер – док историографија приказује оно што је било, драмска поезија приказује и оно што је – то посебно наглашавамо – могло да буде и то – по законима вероватности и могућности! Ми смо у рукама имали научни рад једне Италијанке која је доказала да је, малтене више идеја и техничких проналазака зачето од стране писаца него – инжењера! А за неуге техномане додајмо да је овећи рад "Алегорије и метафоре" дичног Мике Петровића Аласа један од најбољих, иако разматра фундаменте уметничке, више него физичке стварности...

Овај хетерогени пледоаје је, у ствари, наш апел да не примењујемо брутализам закона "негације негације" јер – као што Свет не почиње од нас, тако и српско школство није, како то лаици колоквијално, наравно тврде, ни "упропастител", а ни пука реликвија прошлости! Чак и то радикално анатемисано "усмерено" образовање, с обзиром на предлоге који се сада увелико, па и јавно чине, није било без импулса и намере да следи дијалектику времена тражења, бар у обрисима, оног што је увек и у свему најтеже: каква нам будућност и предстоји и како јој ићи у сусрет? Данас се, рецимо, помиње као потреба бар благог усмеравања општеобразовне гимназије, тражи што већа професионализација стручних школа, а мултициплирано усложен друштвени живот образовање за учешће у њему и инкорпорацију то "глобално село", Свет! Ми смо и раније – има, наравно, трагова у радовима које смо потписивали – иницирали разговоре бар на тему како легализовати, али и наћи "рецепт" за продужавање националног обавезног образовања на бар 11 година, наравно са диференцирањем – то се већ подуго садржи у школским системима већине европских држава – у правцу, како Словенци кажу "Единствено али деференцирано шоло"? Намерно смо то навели јер нисмо сигурни да су творци ни најновије "стратегије" српског школства ту словеначку студију још 2000-тих година бар прегледали... А било би добро да јесу, и не само њу већ и врло обимну другу страну литературу, јер су управо то кључна питања оног школства за које држава "одговара" и мора да брине! Нисмо убеђени да чак ни високи званичници, који на ресорна места долазе мање – више из врхова политичких странака, суштински могу да уђу у сложени комплекс захтева малтене за сваку стручну категорију, а и појединачне и групне животне потребе... Пример образовања такозваних "индивидуалних пољопривредника", наших фармера, с обзиром бар на три чиниоца – сложеност, од економике, до заштите здравља, па све до потребе да се одговори захтевима које живот, мање више увек у културно деградираној средини намеће, императив је за државу која баш у тој области види и тражи "компаративну предност". Или, како

разрешити Гордијев чвор вредновања ученика кад нумерички показатељи малтене ништа не говоре о личности осим – у односу на знање...

Овде, у ствари, ми желимо да укажемо можда и на најбитније: на вишедеценијски волунтаризам у политици када је школство у питању. Догодило се рецимо – и то је за Риплија – да је око 2000-те кад су раздвојени у посебна министарства предшколско, основно и средње од високог школства, исти човек, иначе машински инжењер и професор машинства, остао као министар за систем од предшколског до средњег, а, у исто време – био помоћник министра у другом, Министарству за више и високо образовање! Ако се има у виду да од приближно 140 хиљада запослених у образовању Србије можда стотину хиљада припада, тако да кажемо "предвисоком" образовању, да стотине стручњака имају у својој стручној генези и биографији вертикалу од основно-школског до универзитетског нивоа, значајна научна постигнућа баш у тој области, просто је несхватљиво погубна, смели смо да кажемо, чак подцењивачка страначко – политичка вртешка кад су – требало би бар да буду – најкреативнија руководилачка места у просвети у питању! Тешко је и разумети, а камо ли прихватити флоскулу попут "има он око себе стручњаке" јер онај ко руководи, по природи ствари би и требало да производи – да тако кажемо – идеје! Наравно, то итекако има реперкусије и на читаву кадровску вертикалу, а најпогубније на ефекте и функцију руковођења...

Са свешћу да се обраћам вероватно и бољим зналцима, бар у овој области, исписао сам, више као подсетник него рад са већим претензијама, ове речи. Прво, да почаствујем једног умног и преданог посленика, академика Поткоњака који – верујем – у својој интелектуално – стручној флукуацији је такође на нашим, како се каже, таласима. Јер, годинама смо били за онај прави животни "инжињеринг" који, дабоме, има своје "матичне ћелије" – могућност обнове и развоја школског организма, ergo последично самог друштва у нашој Србији до које нам је итекако стало. Подсетићу да је у време његовог председниковања Просветном савету унет бројан регистар иновација – од дисперзивности, нажалост, подоста уштогљених школских планова и програма, па до бриге да нам најважнији педагози, наставници, како је још Доситеј агитовао уче да би друге учили. Спадамо, нажалост, у малодушне народе који, кад год им нешто, поглавито због масовне сујете, па и непосвећености не успе, прогласе и саму идеју лошом! Много шта чиме се, на пример, у последње време "ките" успутни и привремени "реформатори" има подужу генезу и зачетак (модернизација образовне технологије, егзатност мерљивих вредности, актуализација и, наравно рационализација наставних програма, стручна активност и одговорност наставника, демократизација, а и деполитизација школства

и сл.). није добро, штавише – погубно је без остатка све рушити, да би себе проглашавали градитељима. Манипулисање јавношћу, као и бацање у запећак огромне научно – стручне емпирије, подсећа на херостратски чин. Још Плинијус је с разлогом, а и заувек упозорио: *Орач који није погнут, правиће оплазе!* Поздрављам с најлепшим жељама и нашег педагошког трибуна, а и овај скуп од чијег наслеђа и вредног рада – паметни и "погнути" орачи и данас би требало, можда још тачније: требало да се прво подуче! У ревалоризацији наслеђа огледа се, у ствари, прави неимарски дух и добра, племенита намера... Хвала! Уваженом Професору – Академику, нашем учитељу и пријатељу Николи Поткоњаку са искреним осећањима желим дуг живот и нове креативне узлете!

Miodrag Ignjatović

CONTINUITY IN OR ABOUT DISKONTINUETU CIRCULUS VITIOSIS SCHOOL REFORM

Summary: With a spontaneous connection to the personality and work of one of the most significant scientist – pedagogue of Serbia whose activity marks not only a tendency for development, not only in pedagogic science but also in education in Serbia and beyond, Prof. Dr. Nikola Potkonjak (President and one of the founder of Academy of Education), the author, pedagogue, and writer, Dr. Miodrag D. Ignjatovic, has actualized, in relation with the social and school reform in Serbia, several problems, already existing for decades. First of all, are the school reforms, more than by the very nature of co-related social development – science – school, often not much more dictated by political, even by a close of party's interest sphere? The author has actualized the examples from the near past that are present, unfortunately, also today. He is for continuity, first of all in valorization of already existing experience, but, of course, with a critical and productive relation. Also, as in development of the social structure and technological challenges, every experience must be valued and valorized, also the school, as one of the most important developmental field - which, naturally, is reformed as a generator of changes in all spheres of life - suffers from consequences of doctrinarian, often regressive pressures from the "outside", first from the sphere of ideology, and, also partial interests of the parties - especially because of often changes of leadership structure, and even in negation of undoubted values of previous times. In this complex of questions, the author points out the significant the role of academic Potkonjak, and he is also for "wisdom of antics" where the continuity is necessary "architecture" of the "new school", creation, the school according the "measure and needs" of the contemporary society, that is developed by learning.

Љубомир Коцић⁸⁷

Београд

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014. годину
УДК: 37.01
стр. 315-328

ПРОМЕНА ДРУШТВЕНОГ СИСТЕМА У СРБИЈИ И ЦИЉ ВАСПИТАЊА

Резиме: *Циљ васпитања у Србији (и Југославији) у другој половини двадесетог века, у периоду изградње социјализма, формулисан је у званичним документима, а и у педагошкој литератури, као свестрани развој личности, тј. развој свих „сфера“ („страна“, „компоненти“) личности и обухвата све области васпитања – физичко, интелектуално, морално, естетско, радно васпитање. Даља конкретизација циља васпитања вршена је навођењем ужих циљева, односно задатака за сваку од наведених области,*

Међутим, у документима (законима о образовању и васпитању) донетим после 2000. године, у периоду транзиције српског друштва, тј. изградње новог друштвено-политичког и економског система земље – општи (генерални) циљ се не наводи (не формулише, не одређује), већ се наводи више циљева (посебних, ужих) који се односе на поједине области васпитања. Поставља се, стога, питање: који је општи (генерални) циљ васпитања у постсоцијалистичкој Србији и да ли су промене у друштвено-политичком и економском систему земље условиле промену циља васпитања? Циљ овога рада јесте управо у томе – да се на основу анализе формулација тих посебних, ужих циљева васпитања и образовања – утврди како би се могао формулисати општи (генерални) циљ васпитања, тј. која би формулација могла да обухвати све оно што садрже наведени ужи циљеви.

На основу извршене анализе констатовано је да наведени ужи циљеви обухватају све компоненте развоја личности (интелектуални, емоционални, социјални, морални, естетски, физички развој), тј. све области васпитања, односно све „стране“ личности које подразумева појам свестрани развој. Закључује се, стога, да и у овом (постсоцијалистичком) периоду концепт

⁸⁷ ljkcic@f.bg.ac.rs

свестраног развоја личности није напуштен, те да се циљ васпитања може формулисати као свестрани развој личности.

Кључне речи: *циљ васпитања, формулисање циља васпитања, области васпитања, развој личности, свестрани развој личности.*

Циљ васпитања у Србији (и Југославији) у другој половини двадесетог века, у периоду изградње социјализма, а потом и самоуправног социјализма, формулисан је у званичним документима, а и у педагошкој литератури, као **свестрани развој личности**. Садржај овога (општег) појма одређиван је навођењем „сфера“ („страна“, „компоненти“) личности које треба развијати. Обухваћене су, тако, све „сфере“ личности – когнитивна (сазнајне способности), афективна (емоционално-мотивациона компонента), конативна (вољно-делатна компонента), као и психосоцијална и психомоторичка сфера. Укључује се овде, наравно, поред психичких својстава личности, и њен телесни/физички развој. Или, педагошким језиком речено, то су следеће области (подручја, видови) васпитања, које обухватају („покривају“) наведене „сфере“ личности – физичко васпитање (означаavano и као физичко и здравствено или телесно), интелектуално васпитање (тј. умно), морално васпитање (или друштвено-морално), естетско васпитање. Овоме се додаје и радно васпитање (означаavano и као политехничко, радно-техничко, техничко или општетехничко), с тим што га неки наводе као посебно (пето) подручје, док га други разматрају заједно са интелектуалним васпитањем (а неки га сматрају и делом моралног васпитања). Даља конкретизација циља васпитања вршена је навођењем ужих циљева, односно задатака за сваку од наведених области из чега се јасније види садржај појма „свестрани развој“. То је чињено, како је напред речено, и званично – у документима које доносе државни органи, тј. у законима који регулишу област образовања и васпитања и наставним програмима, али и у педагошкој литератури.

Међутим, у документима усвојеним после 2000. године, у периоду транзиције српског друштва, тј. изградње новог друштвено-политичког и економског система земље (у основи капиталистичког – заснованог на приватној својини, тржишној економији, и у условима политичког плурализма и вишепартијског система) – **општи (генерални) циљ се не наводи (не формулише, не одређује)**, већ се наводи више циљева (посебних, ужих) који се односе на поједине области васпитања. У педагошкој литератури (новијој), такође, ово питање се ретко покреће и нема јасног става о томе.

Поставља се, стога, питање: који је општи (генерални) циљ васпитања у овоме периоду – у постсоцијалистичкој Србији, и да ли су промене у друштвено-политичком и економском систему земље (које су евидентне) условиле и промену циља васпитања. То је потребно знати/одредити јер формулација циља указује на суштинске одлике личности коју треба формирати/развити, одређује правац и карактер васпитања и важан је оријентир за васпитну праксу, тј. непосредну организацију васпитно-образовног рада.

Пошто, дакле, циљ васпитања (општи) није експлицитно формулисан, остаје нам да на основу анализе формулација посебних, ужих циљева који су наведени у званичним документима (законима о образовању и васпитању) покушамо да до тога дођемо – **да видимо да ли се из тих формулација може уочити каква се личност има у виду и која би формулација општег циља томе одговарала.** Циљ овога рада јесте управо у томе – да се на основу анализе формулација посебних, ужих циљева васпитања и образовања, које су дате у званичним документима донетим након 2000. године – утврди како би се могао формулисати општи (генерални) циљ васпитања, тј. која би формулација могла да обухвати („покрије“) све оно што садрже наведени ужи циљеви. Нормално би, наравно, било да је најпре одређен општи циљ васпитања, па да се онда из општег циља изводе ужи циљеви (или задаци) за поједине области васпитања, тј. да ужи циљеви буду резултат конкретизације општег циља. Али пошто то није учињено, пошто се општи циљ не наводи, остаје нам да о томе закључујемо на основу анализе наведених ужих циљева.

Та анализа ће показати и да ли би формулација циља васпитања из претходног (социјалистичког) периода била одговарајућа и за овај период, тј. да ли се оно што је означено формулацијама посебних циљева из транзиционог периода може обухватити појмом *свестрани развој личности* или не. Уколико би се показало да је формулацијама из овог другог (транзиционог) периода обухваћено све оно што садржи појам *свестрани развој личности*, ако су „покривени“ сви аспекти развоја личности које обухвата овај појам (тј. све „стране“ личности), било би основа за закључак да формулација општег циља васпитања и у овоме периоду може да буде иста – да би, дакле, формулација *свестрани развој личности* могла бити прихватљива (одговарајућа) и за постсоцијалистички период.

Први закон који регулише питања образовања и васпитања након промене друштвено-политичког система у Србији јесте Закон о основама система образовања и васпитања, донет 2003. године. Овај закон има карактер системског закона, тј. општег закона о образовању и васпитању, јер регулише сва битна питања система образовања и васпи-

тања у Србији, па и питање циља/циљева васпитања. Допуне и измене овог закона извршене су већ наредне, 2004. године, када су извршене и мање измене у формулацији циља/циљева васпитања. Нови закон о основама система образовања и васпитања, који је донет 2009. године, потпуније регулише многа питања у овој области, па и циљ/циљеве васпитања потпуније разрађује. Неке одредбе овог закона допуњене су и измењене 2013. године, укључујући и неке формулације циља/циљева васпитања. На основу овог закона донети су посебни закони – Закон о основном образовању и васпитању (2013) и Закон о средњем образовању и васпитању (2013), који углавном преузимају формулације циља/циљева васпитања из овог (општег) закона. Стога ће предмет анализе у овој раду бити формулације циља/циљева из Закона о основама система образовања и васпитања (2009), узимајући у обзир и извршене измене и допуне из 2013. године.

Дакле, ни у општем закону о образовању и васпитању (Закону о основама система образовања и васпитања), нити у посебним законима (Закону о основном образовању и васпитању и Закону о средњем образовању и васпитању) нема формулације општег (генералног) циља васпитања, већ се наводи више посебних, ужих циљева. На основу тих формулација, како је већ речено, настојаћемо да закључимо како би могла да гласи формулација општег циља.

У Закону о основама система образовања и васпитања (2009) формулисани су циљеви у 15 тачака и ниједан није издвојен, нити означен као општи (генерални) циљ. (Изменама Закона из 2013. године додат је, у тачки 16, још један циљ.) Али, иако нема експлицитно наведене формулације општег (генералног) циља, већ из циља наведеног у тачки 1. може се закључити каква се личност жели формирати/развити. У овој тачки наведено је да је циљ образовања и васпитања **„пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика (изменама Закона из 2013. додато „и одраслог“), у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима“** – подв. Ј.К. (чл. 4. став 1. тачка 1). Може се уочити да је ова формулација довољно општа (мада није посебно означена, осим што је наведена као прва) и **да може имати значење општег циља васпитања. Она изражава готово све што садржи појам свестрани развој личности**, тј. укључује „компоненте“ личности, односно области васпитања које обухвата овај појам, како је схватан у претходном, социјалистичком периоду – и физичко, и интелектуално, и морално васпитање, делом и естетско васпитање (израз „емоционални... развој“ односи се и на то), док једино радно васпитање у овој тачки није посебно истакнуто (мада оно и у претходном периоду, како је напред речено, није увек издвајано као посебно подручје, већ је

разматрано заједно са интелектуалним васпитањем). Али у формулацијама које следе, наводи се експлицитно и естетско васпитање (у тачки 3: **„развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса“** – подв. Љ.К), као и радно васпитање (у тачки 9: **„развој кључних компетенција потребних за живот у савременом друштву, оспособљавање за рад и занимање стварањем стручних компетенција, у складу са захтевима занимања, развојем савремене науке, економије, технике и технологије“** – подв. Љ.К). Према томе, **обухваћене су све области васпитања, односно све „стране“ личности које подразумева појам свестрани развој**. Израз „пун... развој“ сваког детета, ученика и одраслог – уз навођење свих „страна“ личности – значи управо свестрани развој. Може се сматрати да ова формулација, у ствари, замењује синтагму „свестрани развој личности“. У Закону о основном образовању и васпитању (2013) то је појачано изразом „пун и усклађен...развој детета и ученика“ (чл. 21. став 1. тачка 1).

Дакле, иако у члану Закона, у којем се формулишу циљеви (члан 4), синтагма „свестрани развој личности“ није употребљена (да ли: избегнута?), све што је наведено означава управо такав развој. Да је то тако, јасно показују и остали наведени циљеви (тач. 2-16). Сви они могу се распоредити, тј. сврстати/груписати у напред наведене категорије – „стране“ личности, односно подручја васпитања, што говори о томе да и овде (у овом закону, а и у законима донетим на основу њега) **концепт свестраног развоја личности није напуштен**, иако та синтагма није употребљена (вероватно стога што се сматра да припада претходном, социјалистичком периоду и да је, с обзиром на промене друштвено-политичког, економског и вредносног система, потребно учинити одклон од тога).

Груписање циљева (2-16) у наведена подручја васпитања дато је у тексту који следи. Наравно, неке формулације односе се на више подручја васпитања (нпр. на интелектуално и морално, интелектуално и естетско васпитање), што је у тексту и назначено.

Интелектуално (и радно) васпитање обухваћено је следећим формулацијама:

- стицање квалитетних знања и вештина и формирање вредносних ставова, језичке, математичке, научне, уметничке, културне, техничке, информатичке писмености, неопходних за живот и рад у савременом друштву; – изменама Закона из 2013. године ова формулација је промењена, тј. допуњена, тако да гласи: „стицање квалитетних знања, вештина и ставова које су свима неопходне за лично остварење и развој, инклузију и запослење и стицање и

развијање основних компетенција у погледу комуникације на матерњем језику, комуникације на страним језицима, математичке писмености и основних компетенција у науци и технологији, дигиталне компетенције, компетенције учења како се учи, међуљудске и грађанске компетенције и културног изражавања“; – ова формулација односи се делом и на морално васпитање (тачка 2);

- развој способности проналажења, анализирања, примене и саопштавања информација, уз вешто и ефикасно коришћење информационо-комуникационих технологија (тачка 4);
- оспособљавање за решавање проблема, повезивање и примену знања и вештина у даљем образовању, професионалном раду и свакодневном животу; – изменама Закона из 2013. године ова формулација допуњен је речима: „ради унапређивања личног живота и економског, социјалног и демократског развоја друштва“ (тачка 5);
- развој мотивације за учење, оспособљавање за самостално учење, учење и образовање током целог живота и укључивање у међународне образовне и професионалне процесе (тачка 6);
- развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења; – ова формулација односи се делом и на морално васпитање (тачка 7);
- оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања, сопственог развоја и будућег живота (тачка 8);
- развој кључних компетенција потребних за живот у савременом друштву, оспособљавање за рад и занимање стварањем стручних компетенција, у складу са захтевима занимања, развојем савремене науке, економије, технике и технологије; – изменама Закона из 2013. године ова формулација је коригована и гласи: „оспособљавање за рад и занимање стварањем стручних компетенција, у складу са захтевима занимања, потребама тржишта рада, развојем савремене науке, економије, технике и технологије“ (тачка 9);
- повећање образовног нивоа становништва и развој Републике Србије као државе засноване на знању (формулација додата изменама Закона из 2013. године, тачка 16).

На област **моралног васпитања** односе се следеће формулације:

- развој свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине, еколошке етике и заштите животиња; – ова формулација односи се и на интелектуално васпитање (тачка 11);
- развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски

- рад и неговање другарства и пријатељства; – ова формулација односи се и на интелектуално васпитање (тачка 12);
- развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге, као основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности (тачка 13);
 - формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине (тачка 14);
 - развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрастне равноправности, толеранције и уважавање различитости (тачка 15).

Естетско васпитање обухваћено је, како је већ наведено, формулацијом: „развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса“; – ова формулација односи се и на интелектуално васпитање (тачка 3).

Област **физичког васпитања** обухваћена је формулацијом: „развој и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности, потребе неговања и развоја физичких способности“ (тачка 10).

Према томе, сви наведени циљеви обухваћени су областима васпитања које подразумева свестрани развој личности. **Отуда следи закључак да је свестрани развој личности циљ васпитања у Србији и у овом – транзиционом периоду.**

Додајмо овде и то да иако циљ васпитања није експлицитно формулисан као свестрани развој личности – јер у члану Закона у којем се наводе циљеви такве формулације нема – ипак се, на другом месту (у другом члану) синтагма „свестрани развој личности“ појављује. У Закону о основама система образовања и васпитања (2003), у члану 95 – у којем се говори о правима детета и ученика, која су разврстана у 10 тачака – у тачки 1. наводи се да деца и ученици имају право на „квалитетан образовно-васпитни рад“, у тачки 2. да имају право на „уважавање личности“, а у тачки 3. експлицитно је наведено да имају

право на „свестрани развој личности“ (подв. Љ.К.). Такође, и у Закону о основама система образовања и васпитања (2009), у члану 103 – у којем су права детета и ученика разврасана у 12 тачака – у тачки 1. наведено је да деца и ученици имају право на „квалитетан образовно-васпитни рад који обезбеђује остваривање принципа и циљева“ утврђених овим законом, у тачки 2. да имају право на „уважавање личности“, а у тачки 3. експлицитно се наводи да имају право на „**подршку за свестрани развој личности**, подршку за посебно исказане таленте и њихову афирмацију“ (подв. Љ.К.). Ово већ јасно говори да појам „свестрани развој личности“ није могао да буде избегнут. **То додатно потврђује тезу коју заступамо у овоме раду – да је свестрани развој личности циљ васпитања у Србији и у постсоцијалистичком периоду.**

* * *

„Свестраност“ није идеолошка категорија, па ни формулацији којом се циљ васпитања одређује као *свестрани развој личности* не треба приписивати идеолошко и политичко значење и везивати је само за друштво са одређеном идеологијом и политиком. Она се односи на „стране“ („сфере“) личности и значи управо то – да треба развијати **све** „стране“ личности, **све** њене потенцијале, тј. личност у тоталитету – целовиту личност.

Погрешно је поистоветити свестраност и универзалност, а нити се свестраност може свести на енциклопедизам, нити изједначити са општим образовањем. Пожељно је имати шире опште образовање – познавати кључна достигнућа из области науке, технике и технологије, културе и уметности – због чега је временом и дошло до продужавања основног (општег) образовања са четири на шест, па на осам, а негде и на десет година, а опште образовање, због значаја који има за развој личности, наставља се и у средњој школи, и то не само у гимназији него и у средњим стручним школама, где иде упоредо са стручним образовањем. То је свакако добра основа за свестрани развој, али свестраност се не може свести на то. Свестраност не значи да свако све зна, или што више зна, из различитих области науке, технике и технологије, културе и уметности и различитих подручја рада, а нити да из свих тих области зна понешто. Таква „свестраност“ данас није могућна. Ако се свестраност тако схвати, онда такву „свестраност“ не може постићи нико. Учити „свакога свему“ је апсурдно, будући да због огромног фонда знања није могућно имати ни најповршнији увид у све те области. **Свестраност, дакле, није у томе, већ у што потпунијем развоју свих потенцијала личности, тј. у интензивном индиви-**

дуалном развоју који би обухватио све сфере личности. (Управо стога што се свестраност каткад, наравно неоправдано, тумачи у смислу универзалности и енциклопедизма, неки аутори уместо термина „свестраност“ предлажу термин „многостраност“. Сматрамо да нема потребе за овом заменом термина, али би можда, ипак, било боље користити израз „свестрани развој личности“, а не „развој свестране личности“, јер се ово друго пре може тумачити у смислу „свезнања“, екстензивности, универзалности. Осим тога, израз „развој свестране личности“, дословно узето, може да значи и да је личност већ свестрана, па да треба ту, такву, свестрану личност даље развијати, а није реч о томе, други је смисао.)

Дакле, свестраност значи само то – да треба подстицати и развијати **све компоненте или све „стране“ личности, све њене потенцијале**, тј. не запоставити ниједну „страну“ – не развијати једну на рачун друге, него водити рачуна о свима и развијати их у мери у којој је то могуће, а у складу са узрастом, развојним потребама, индивидуалним могућностима и интересовањима. То значи да на све видове васпитања – и физичко, и интелектуално (и радно), и морално, и естетско – треба обратити пажњу.

Свестраност, у ствари, подразумева хармоничан развој личности, али то, опет, не значи да свако треба (мора) у истој мери да развија све „стране“ личности, тј. да се подједнако развија у „свим правцима“, па и у онима за које нема довољно потенцијала. Није суштина у томе него управо у **обезбеђивању услова, стварању могућности за развој свих „страна“, развој у „свим правцима“ и подстицању таквог развоја**, а личност ће се у једнима развијати више, у другима мање, у зависности од потенцијала које поседује. Зато, **залагати се за свестрани развој личности не значи бити против индивидуалног развоја – свестраност не искључује интензиван индивидуални развој, већ га управо подразумева.**

Свестраност, тако, није супротстављена ни стручном/позивном образовању и усавршавању и специјализацији у одређеној области, у којој ће се појединац професионално остваривати. Свестраност, дакле, није шаблон по којем треба васпитавати све људе, не значи униформност, једнообразност, већ, напротив, подразумева разноврсност и пун развој индивидуалности – да свако што потпуније развије своје диспозиције, способности, таленте, да своје стваралачке снаге развије до највишег степена, да у највећој могућој мери задовољи своје потребе, жеље и интересовања. (Наравно, подразумева се да је реч о друштвено прихватљивим својствима, о пожељним особинама личности, а не било којим.)

Дакле, овде успостављена релација јесте: „и – и“, тј. и свестраност (у смислу развијања свих „страна“ личности) и индивидуалност (у смислу развоја потенцијала личности и задовољавања њених потреба и интересовања), а то значи – развој свих „страна“ личности, али не истозначно, на исти начин и у истој мери него индивидуализовано, саображено посебним способностима, потребама и могућностима сваког појединца. Овако схваћена свестраност, у ствари, изражава се кроз индивидуалност.

Истичемо овде да је професор Поткоњак – поводом чијег јубилеја је и организован овај научни скуп – доста радова посветио циљу васпитања, у којима свестраност тумачи управо у овоме смислу, наглашавајући индивидуалну компоненту развоја личности, односно индивидуалну димензију циља васпитања. У монографији припремљеној за овај скуп (*Поткоњак, Н. и др., 2014*) говори о *индивидуализованој свестраности као циљу васпитања*, тј. циљ васпитања одређује као *процес индивидуалног свестраног развијања сваког појединачног људског бића*, као *процес свестраног развијања индивидуалитета сваког човека*.

* * *

Са оваквим значењем, дакле, формулација циља као *свестрани развој личности* може одговарати друштвима са различитим вредносним системима, али само под условом да теже развоју свих „страна“ личности. Конкретни, ужи циљеви, тј. задаци могу се разликовати. Они ће ближе одредити садржај појма „свестрани развој“, али не у смислу „страна“ које треба развијати, јер то је самим појмом одређено – то су све „стране“ личности. Свако друштво ће конкретизовати циљ васпитања у складу са системом вредности који прихвата, што ће бити исказано ужим циљевима или задацима васпитања. На садржај појма свестраности, осим вредносног система у друштву, утицаће и други чиниоци – степен демократичности друштва, економски развој, научно-технолошки напредак, традиција итд.

Наведено се пре свега односи на друштвено-морална својства личности. На пример, у социјалистичком периоду у Србији, у области моралног васпитања од ученика се захтева да: „развијају осећање љубави према Социјалистичкој Федеративној Републици Југославији – заједници равноправних народа и народности и да се оспособљавају за одбрану њене независности и за друштвену самозаштиту, негују тековине народноослободилачке борбе и васпитавају се у духу братства и јединства, интернационализма и сарадње свих прогресивних снага у

свету“, као и да „активно учествују у друштвеном животу и раду и уводе се у самоуправне социјалистичке односе, односно оспособљавају за разумевање њихових токова“ (*Закон о основном образовању и васпитању*, 1978, чл. 4, тач. 4. и 5). Слично је и у *Закону о усмереном образовању* (1986) : „развијање осећања припадности своме народу и Југославији као заједници наших народа и народности, васпитање у духу братства и јединства и југословенског социјалистичког патриотизма, неговање традиције народноослободилачке борбе, социјалистичке револуције и изградње; развијање свести о циљевима и значају наше независне и несврстане политике и интернационалне солидарности са свим ослободилачким и напредним покретима, борбом и тежњама народа и земаља за слободу, независност и мир у свету; оспособљавање за одбрану независности Социјалистичке Федеративне Републике Југославије и за друштвену самозаштиту“ (чл. 2). Или у *Закону о средњем образовању и васпитању* (1990): „развијање југословенског социјалистичког патриотизма, неговање братства и јединства, развијање равноправности народа и народности, неговање слободарских традиција и традиција народноослободилачке борбе, социјалистичке револуције и изградње и развијање интернационалне солидарности“ (чл.2, алинеја 9).

На другој страни, у *Закону о основама система образовања и васпитања* (2009), који је донет у постсоцијалистичком периоду, у периоду транзиције, формулације које се односе на морално васпитање, напред већ цитиране, истичу: „развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге, као основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности“, као и: „формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине“ (чл. 4. тач. 13. и 14).

Дакле, разлике у овој области постоје, али ове разлике – које произлазе из различитих вредносних система (и тичу се моралног васпитања, тј. само једне „стране“ личности) – не подразумевају и промену општег (генералног) циља васпитања. Јер, ако би се прихватило да се на основу констатованих разлика у области моралног васпитања мења општи (генерални) циљ васпитања, то би значило да општи циљ васпитања зависи само од циља моралног васпитања, тј. да

се општи циљ поистовећује са циљем једне области васпитања, да узима у обзир само једну „страну“ личности, а то даље значи да су остале области васпитања мање важне, да су у другом плану (и физичко, и интелектуално и естетско и радно васпитање), што не би било прихватљиво.

Осим разлика у области моралног васпитања, које су овде показане, у другим подручјима васпитања (физичком, интелектуалном, естетском, радном) битних разлика нема. У законима из претходног периода, и законима донетим у постсоцијалистичком периоду, циљеви су у основи исти, с тим што има извесних разлика у формулацијама. Наравно, то што се циљеви који се односе, на пример, на „дигиталне компетенције“, тј. „информатичку писменост“ (оспособљавање „за вешто и ефикасно коришћење информационо-комуникационих технологија“), које садрже закони донети у постсоцијалистичком периоду (почетком трећег миленијума), не налазе у законима из претходног периода (друга половина 20. века) – резултат је објективних промена условљених технолошким развојем. Али то не захтева промену у формулацији општег циља васпитања. Тако и промене у циљевима у области моралног васпитања, о којима је напред било речи, нису разлог за преформулисање општег циља васпитања.

* * *

Да закључимо. Претходна анализа званичних (државних) докумената показује да се циљ васпитања у Србији и у постсоцијалистичком периоду (периоду транзиције и изградње новог друштвено-политичког и економског система) може формулисати као – *свестрани развој личности*, те да, према томе, везивати формулацију „свестрани развој личности“ само за социјалистичко друштво (за другу половину 20. века у Србији) и приписивати јој идеолошко и политичко значење – није оправдано. Она има шире важење, готово универзално. Ако погледамо формулације циља које су давали истакнути филозофи, педагози и уопште други напредни мислиоци, у различитим епохама и у различитим друштвима (још из периода античке Грчке, па надаље), биће јасно да формулација *свестрани развој личности* не може бити власништво само једнога друштва (са одређеном идеологијом и системом вредности) и једнога времена. Уосталом, овако је циљ формулисан не само у социјалистичким земљама, које су прихватиле марксистичку концепцију васпитања, него и у неким капиталистичким земљама, односно другим концепцијама васпитања (нпр. у персоналистичким концепцијама).

Разлике које се у формулацијама јављају – попут „тотална личност“, „потпуна личност“, „целовита личност“, „многострана личност“, „вишестрана личност“, „хармонијски развој личности“, „складан развој личности“, „пун развој личности“ – само су варијације у називу а не суштинске разлике (реч је о синтагмама са готово истим значењем). Атрибути који се каткад наводе – да би се неко својство личности посебно истакло – као „активна“, „радна“, „слободна“, „критичка“, „креативна“ личност имају уже значење и не могу да обухвате све оно што појам „свестрани развој“ обухвата, те не могу да буду адекватна замена. Поставити свестрани развој личности као циљ васпитања значи прихватити принцип уважавања личности, хуманистички приступ у васпитању – да се човек не развија једнострано, него свестрано – да развија све своје потенцијале до максимума, да задовољи своје потребе и интересовања у највећој могућој мери.

Литература:

- Бабић, Ј. (1993), Вредности, промене, педагогија, *Педагогија* (Београд), бр. 1-2.
- Блум, Б. С. (1970), Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева, књ.1. Когнитивно подручје, Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.
- Бранковић, Д. (1995), Комплементарност општег и посебних циљева васпитања, *Наша школа* (Бања Лука), бр. 1-2.
- Ђорђевић, Б. (1993), Индивидуализација циљева и задатака у образовању и васпитању, *Педагогија* (Београд), бр. 1-2.
- Ђорђевић, Ј. (1978), Проблеми конкретизације циљева и задатака васпитања и образовања, *Настава и васпитање* (Београд), бр. 5.
- Ђорђевић, Ј. (1993), Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању, *Педагогија* (Београд), бр. 1-2.
- Ђорђевић, Ј. (2000), Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности, *Педагошка стварност* (Нови Сад), бр. 1-2.
- Лекић, М. (1957), Свестрано развијање личности у нашим савременим условима, *Настава и васпитање* (Београд), бр. 7.
- Медаковић, М. (1993), Неки проблеми дефиниције циља васпитања и образовања, *Педагогија* (Београд), бр. 1-2.
- Мрмак, И. (1980), Могућности и проблеми остваривања циља васпитања – свестрано развијање личности у нашим условима, *Педагогија* (Београд), бр. 2-3.
- Поткоњак, Н. (1974), Циљ васпитања, у: Педагогија (учбеник за педагошке академије), друга књига (коаутор М.Орловић Поткоњак), Београд: Завод за учбенике.
- Поткоњак, Н. (1993), О циљу васпитања, терминологији и операционализацији тог циља, *Педагогија* (Београд), бр. 1-2.
- Поткоњак, Н. (2009), Циљ васпитања је полазиште, основа и оквир сваког друштвено организованог васпитања и педагогије чији је оно предмет проучавања – за модерну педагошку телеологију, *Зборник радова „Образовање и усавршавање наставника, циљеви и задаци образовно-васпитног рада“*, Ужице: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н., Ђорђевић, Ј., Трнавац, Н. (2014), Српски педагози о циљу и задацима васпитања (променљивост циља и потреба проучавања), Београд: САО.
- Хавелка, Н. (1993), Циљеви васпитања и образовања: о неким концептуално-методолошким питањима, *Педагогија* (Београд), бр. 1-2.

Закони Републике Србије о образовању и васпитању: Закон о основном образовању и васпитању (1978); Закон о усмереном образовању и васпитању (1986); Закон о основном образовању и васпитању (1990); Закон о средњем образовању и васпитању (1990); Закон о основној школи (1992); Закон о средњој школи (1992); Закон о основама система образовања и васпитања (2003); Закон о основама система образовања и васпитања (2009); Закон о основном образовању и васпитању (2013), Закон о средњем образовању и васпитању (2013).

Ljubomir Kocić

CHANGING OF THE SOCIAL SYSTEM IN SERBIA AND THE AIM OF PEDAGOGICAL WORK

Summary: The aim of pedagogical work in Serbia (and Yugoslavia) in the second half of the 20th century, in the period of developing socialism, was formulated in official documents and in the pedagogical reference. This description referred to *versatile development of personality*, i.e. development of all the “spheres” (“parts, “components”) of personality, it includes all areas of pedagogical work, and these are physical, intellectual, moral, aesthetic and working ones. Further systematization of the aim of pedagogical work was done by stating defined aims, i.e. tasks for each of the mentioned areas.

Nevertheless, in documents (laws on education and pedagogical work) brought after the year 2000, in the period of transition of Serbian society, i.e. developing new socio-political and economic system of the country – *basic (general) aim was not stated (not formulated, not determined)*. There were more aims (particular, more defined) which referred to separate fields of pedagogical work. This is why the questions are asked: What is the basic (general) aim of pedagogical work in post-socialist Serbia and Have changes in social-political and economic system influenced the change of the aim of pedagogical work? The aim of this paper is based on the analysis of formulation of these particular, defined aims of pedagogical work and education and determination of the possible formulation of the general aim of education, i.e. which formulation could include all the contents of the stated defined aims.

Based on the completed analysis, it has been found out, that stated defined aims include all the components of the personality development (intellectual, emotional, social, moral, aesthetic and physical development) i.e. all the fields of pedagogical work, and those are all “parts” of personality which include the term *versatile development of personality*. It is concluded, therefore, that in this (post-socialist) period, the concept of versatile personality development has not been neglected, and that the aim of pedagogical work can be formulated as *versatile development of personality*.

Keywords: aim of pedagogical work, formulating aims of pedagogical work, fields of pedagogical work, personality development, versatile development of personality.

Проф. др Биљана М. Сладоје-Бошњак⁸⁸

Филозофски факултет

Универзитет у Источном Сарајеву

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2014. годину
УДК: 37.032
стр. 329-343

ДУХОВНИ ИДЕНТИТЕТ (НАЦИОНАЛНИ И ВЈЕРСКИ) СРПСКОГ НАРОДА И ПОТРЕБА ЗА ЊЕГОВИМ ИСКАЗИВАЊЕМ У ЦИЉУ ВАСПИТАЊА

Уводне напомене

Друштво у коме живимо већ дуже вријеме налази се у транзицији, од социјалистичког ка новом интегрисаном друштву народа Европе. У таквим друштвеним контекстима појавило се низ питања везаних за циљ и задатке васпитања, а посебно се намећу захтјеви за новим тумачењем/предтумачењем/преиспитивањем постојећег циља васпитања. Поткоњак (2014:30) је то описао на следећи начин: „Ми би требало да сагледамо како се мењањем, транзицијом српске друштвене заједнице, посебно у условима када се уместо једног (социјалистичког или „социјалистичког“, једнопартијског) успоставља нови систем друштвених односа и друштвеног организовања (либерално – капиталистичко – слободног тржишног и вишепартијског демократског организовања, интегрисања у ширу економско – политичку заједницу народа Европе и сл.), мењају циљ и задаци, а са њима и васпитање које треба да је у функцији њиховог остваривања“. Тематизовање циља васпитања на самом почетку омогућава отварање широког дискурса кога је зато потребно омеђити и на тај начин усмјерити рад: потреба за исказивањем духовног (националног и вјерског) идентитета у циљу

⁸⁸barka@bih.net.ba

васпитања. Сасвим је јасно да је ово питање нераскидиво везано са питањем о човјеку. Будући да човјеково васпитање не може бити правилно схваћено ван антропологије и антрополошког утемељења, па тако ни васпитање у нашим друштвеним контекстима не може бити правилно схваћено без уважавања нашег драгоцјеног, али и угроженог црквено – народног идентитета. Као што је Јанарас (2000:7) написао у Предговору књиге *Азбучник вере*: „Овај рад нема намеру да убеди читаоца у своја становишта нити да се бори са замишљеним противницима“, него је његов циљ да освијетли традицију српског народа, која би по нашем мишљењу требала да буде уграђена у циљ васпитања. У складу с тим у раду ће бити објашњена хришћанска антропологија као основа православног васпитања; појмови: традиција, духовност, идентитет, светосавље и на основу њих чудесност и загонетност васпитања у смислу стварања услова за развој духовног живота.

Хришћанска антропологија као основа православног васпитања

Ако је ријеч о потреби за исказивањем духовног аспекта у циљу нашег (српског) васпитања, онда је пожељно у кратким цртама расвијетлити хришћанску антропологију. Темelj хришћанске антропологије представља присуство слике Божије у човјеку. Будући да је савршенство основно својство Божанског, човјек као истински боголик је пријемчив за савршенство. Према ријечима св. Григорија Паламе (према: Амфилохије Радовић, 1993: 33): “Човјек је постао после најузвишеније Тројице тројичка природа, као образ њен, њоме створен, више од свих других бића – уман, словесан и духован“. У тој тројичности састоји се љепота људског лика и његова боголикост и богообразност. Игуман Георгије Шестун (2013:14) пише: „Тројично богословље је донело апсолутну потврду личности као слободе у односу на природу...Тајна личности се не састоји у својствима индивидуалне природе, већ у способности ‘издићи се изнад самог себе, бити с ону страну самог себе, с ону страну сваког свог чињеничког стања, па чак и своје чињеничне опште природе’“. Хришћанска антропологија човјеку открива бездан његовог бића које превазилази тварни свијет. То је Христу лијепо (1997:198) описао: „Човек је створење које поседује такве моћи да шири своју ипостас изван категорија простора и времена, с оне стране почетка и краја – да достигне до трона Божијег“. Овдје је неопходно осврнути се на слободу као најважнији предуслов човјековог ширења своје ипостаси, стицања боголикости. Будући да има слободу

у одлучивању, он је узрочник сопственог обликовања. Човјек јесте оно што је примио од Бога, психофизичка природа са божанском сликом у себи, али постаје оно што сам задобије, тј. људска личност или оно на што сам себе сведе. Христу (1997:81) то потврђује: „Он (човек) не само што поседује, него и стиче, не само јесте, него и постаје“. Такво одлучивање има два пола: може водити ка савршенству, али може водити и у пад. Уколико човјек дјелује сагласно свом логосу, он постаје дио Бога, а ако се покреће супротно њему, он пада и поново доспијева у небиће: нпр. самим стварањем човјек није обдарен мудрошћу и добротој, него ове особине постиже својом вољом као слободно и самовласно биће. *Издићи се изнад самог себе/Надићи самог себе* (Игуман Георгије Шестун, 2013) могуће је ако се осврнемо на једну димензију, о којој је Калезић (2006:12) написао: „У натприродноме Божјем откривању постоји и Бог који може да одговори на питања која превазилазе човјеков домет и способност“, јер Бог се открива и даје одговор. Овај аутор на истом мјесту пише: „То је канал непосредног општења“, а на другом мјесту додаје (2006:21): „Он (човек) се више не понаша, чак и не мисли само земаљски – инстинктивно, нити само интелектуално – логички, него му је отворен натпростор вјере, па мисли и схвата – логосно“. Општење – као једно од заборављених и потиснутих човјекових чула, неизоставан је дио формирања идентитета човјека у хришћанској антропологији. Да би човјек успио да превазиђе своје тренутно стање и тако *надиђе* себе у свим својствима, потребно је да прође кроз процес општења. У људској творевини, „(...) од самог њеног настанка, запретан је тихи али неуништиви поветарац гласа Божијег, оживотворава је и над њом се *носи* животворни Дух Свети“ (Амфилохије Радовић, 1993:52), па у наставку додаје: „Зато она и може бити једино схваћена кроз послушавање тог гласа Божијег у њој запретаног, кроз општење са животворним Духом Божијим, остваривано непосредно или посредно преко разноликог бића и образа света“. Христу казује (1997:203): „Могућност комуницирања човека са Богом осигурава се присуством једног у природу утканог сродства са њим, тако да се кроз одговарајући елемент ствара наклоност према сроднику, према Божанству“. Калезић (2006:25) својим описом као да се надовезује на Христа: „(...) Бог ће се открити и огласити човјеку да да одговор на његова питања и утоли његову радозналост и битне потребе – разумије се онолико колико овај буде питао и тражио, и колико буде кадар да прими и способан да усвоји“. Посланица Корићанима казује (Кор. 13,12): „А онда ћу познати као што сам познат“ или (Кор. 8,3) „А ако ко љуби Бога, тога је Бог познао“. Григорије Ниски (према: Христу, 1997: 138) објављује: „Ко види себе, тај у себи види оно(г) чему жуди; и тако (онај који је) чист у срцу бива блажен, јер гледајући (у) сопствену

чистоту, у тој слици запажа прволик (архетип)“. Тако настаје остварени дијалог између Бога и човјека. Управо оваква врста дијалога омогућава морално и свако друго човјеково напредовање и на основу тога, уздизање ка Господу. Теолозима је сасвим јасно и разумљиво ово људско онтолошко својство. На питање како се може знати да ли је Дух Свети са човјеком или не, св. Серафим Саровски (2008:36) је одговорио: „У садашње време због наше безмало свеопште хладноће према светој вери у Господа нашег Исуса Христа, због непажње наше према дејствима Његовог Божанског Промисла за нас и због заборављања општења човека с Богом, ми смо дотле дошли, да смо, може се рећи готово сасвим се удаљили од истинског хришћанског живота“. На овом мјесту морамо указати на још једну битну чињеницу која омогућава човјеково напредовање у духовном обликовању и уједно је иманентна само човјеку. Битност те чињенице огледа се у томе што човјек, премда једном бива зачет у мајчиној утроби, више пута доживљава процес рођења. У току свог живота он се изнова препорађа, постаје други, нови. Крајњи циљ суочавања и заједништва Божанске и људске егзистеније јесте обожење. Појам *обожење* који је детаљно развио св. Григорије Палама упућује на духовни подвиг који води ка преображају и обожењу цијелог човјека. „Theosis, обожење, обоготворење или примање Светог Духа, чини циљ православног живота“ (Јеротић, 2000:16). Човјек је дужан да ту своју боголикоост усавршава „вером, подвигом и слободом“ (Амфилохије Радовић, 1993: 33). Али, различите филозофске концепције које утичу на креирање педагошких праваца одражавају се на друкчија поимања циља васпитања па се у таквом миљеу, формирају различита духовна искуства људи. Управо из тог разлога жељели смо се осврнути на хришћанску антропологију која је негдје током наше вишевековне историје дјелимично или већим својим дијелом, случајно или намјерно, маргинализована.

Традиција, Духовност, Идентитет

У ријечницима страних ријечи (Вујаклија, 2009; Klaić, 1974), појам *традиција* означава предање/предавање; с кољена на кољено усмено ширење/усмену предају историјског материјала. Трнавац (2012:584) под традицијом подразумијева „Предање, тј. оно што треба сачувати: знања, обичаји, веровања, легенде; у усменом или писаном облику“. Традиција (lat. *traditio*); има значењску паралелу у грчком језику (гр. *парадосис*), а значи „Предање... нешто што је ишло из руке у руку“ (Калезић, 2006: 9). На исти начин Шијаковић (2013:133) дефинише традицију: “Предање обичаја и норми с покољења на покољење“. Традиција као форма међугенерациске комуникације

подразумијева допринос претходних генерација и помаже при избору, обради и преносу најтрајнијих, најбољих и најкориснијих вриједности. Значајна је улога традиције (Трнавац, 2012) у родословном доприносу породице, фамилије или сопственог народа, у ангажовању на очувању и унапређивању наслијеђеног, раније стеченог, у његовању обичаја којима се чува кохезивност и хармоничност социјалне заједнице, у његовању култа заслужних личности, у односу према вјеровањима и религији својих предака, у изучавању свега наслијеђеног и у избору трајних материјалних и духовних вриједности, у очувању образаца понашања који су се показали успјешним. М. В. Захарченко (према: Игуман Георгије Шестун, 2013: 67) такође сматра да се традиција не односи на цјелокупно наслијеђе, већ на његове издвојене елементе, при чему принцип издвајања увијек произилази из система вриједности. Овако схваћена и дефинисана традиција садржи Јанарасово (2000: 19) поимање да се „(...) познање Бога заснива на вери – поверењу у претке, у веродостојност њиховог сведочења“. Хришћанска вјера је, поред хеленске културе, основни елемент европског духа. Због тога, национални идентитет не смије бити схваћен као шовинистички или неки други колективизам. Он је прије свега, одговор на потребу за идентитетом. Будући да учествовање у модерној цивилизацији претпоставља музејско депоновање сопствене традиције, представићемо укратко успоне и падове у развоју нашег националног идентитета ради обнављања изблиједјелих слика у нашем колективном памћењу. Прва систематска сазнања дјеца нису стицала кроз систематско васпитање и образовање јер су они каснија појава, већ из светих прича и светих књига. Шушњић (2009:154) је написао: „(...) манастири су постали духовна седишта која су чувала не само старе свете приче, него гајила и световну културу“. Захваљујући светосавском предању, богослужењу и скупљању народа по манастирима, српски народ је успио да очува и да не изгуби свој религиозно-национални и културни идентитет у току исламског ропства. Таква ситуација трајала је до краја 17. вијека и до половине 18. вијека, тј. до времена великих сеоба у крајеве Аустроугарске (према: Митрополит Амфилохије, 1993). Сеобе су довеле до првог непосредног додира са тзв. нововјековном културом, која је проузроковала кризу нашег духовног народног бића, ионако већ осиромашеног. Митрополит Амфилохије, позивајући се на Д. Медаквића, наглашава да је епоха барока и просвијећености, измијенила наше духовно наслеђе. Најзначајнија личност израсла из тих превирања био је Доситеј Обрадовић, који ће као носилац нововјековне западне културе, у посљедња два вијека у много чему промијенити нашу просвјету и културу. Све мањи број образованих људи, имало је за посљедицу, немогућност цјеловитог образложења духовних предања.

У току комунистичког периода наш народ одсјечен је од својих коријена који су га држали и хранили, од националног бића и народног јединства. Антирелигиозна, атеистичка идеологија је систематски и смишљено удаљавала од традиције и правих вриједности нашег народа. “Дуго навикавани да о нацији и национализму говоримо углавном идеолошко – политикантски, па отуд и квазинаучно, ми ни сада – када се над нама јавно и дрско демонстрирају тзв. *национални интереси* разних држава нисмо способни ни да формулишемо сопствени национални интерес, па тако ни савремени национални идентитет” (Шијаковић, 2013:133). Ово сажето представљање успона и падова у развоју националног идентитета било нам је потребно због бољег разумијевања рада.

Духовну климу једне традиције чини сфера коју именујемо једним изразом *духовност* (Шијаковић, 2002); које је изведено из именице *дух*. В. В. Медушевски (према: Игуман Георгије Шестун, 2013: 79) сматра да „Духовност не чине знања нити умеће решавања задатака, већ способност светоназорски полетног бића. Она је покретачка сила која стреми ка висинама. Сила вишестрана и целовита“. Калезић (2006) пише да је човјек у православљу примарно биће духа; он је *homo religiosus* и сједињен с Христом до идентификације, али – благодатне. Орган којим човјек поима и доживљава духовне стварности јесте „духовно чувство“ (Христу, 1997:253), а дефинише се као сила којом човјек схвата, за све друге, скривену, Божанску благодат, док она дјелује у њему и којим стиче искуство Божанског блистања. „Човек, као духовно биће, увек тражи боље“ пише И.А.Иљин, „јер га неки тајанствени глас призива ка савршенству. Он можда осећа немоћ своје мисли и своје речи сваки пут када покушава да каже у чему се састоји то савршенство и који путеви воде према њему. Али му је тај глас јасан, он влада над њиме. И управо жеља да се одазове на тај призив и трагање за путевима ка савршенству човеку дају достојанство духа, дају његовом животу духовни смисао и откривају му могућност да ствара истинску културу на земљи“ (према: Игуман Георгије Шестун, 2013: 61). Духовни човјек је код нас незаслужено потиснут и занемарен, а тјелесни човек уздигнут и слављен: култ тијела однио је превагу над култом духа (Шушњић, 2009). Јеротић (1997) сматра да религију треба посматрати као једну од најважнијих биолошких функција, јер је од великог утицаја на читав живот човјека. Исказујући човјекове основне потребе без којих не може да опстане, Јеротић (1997:18) је између осталог навео: „(...) потреба за припадањем, затим потреба за укореношћу“, (под којом подразумева његовање традиције на најбољи начин, што значи без шовинистичких застрањивања, али и без прећуткивања о истинским вриједностима у религиозној, националној, философској, уметничкој и научној прошлости свога народа) „потреба за

идентитетом, која значи човјекову свесност којој вјери и нацији припада“ – и индиректно указао на потребу преиспитивања данашњег циља васпитања, јер су вјера и религиозност, који су дубоко укоријењени у бићу човјека, остали изван цјеловитог промишљања о васпитању. Како идентитет тражимо у традицији, а у традицији српског народа не постоји личност самјерљива са Светим Савом (1174-1235), у наредном наслову укратко ћемо назначити значај лика и дјела Светог Саве за српски народ.

Светосавље и значај Светосавља за српски народ

У предању српског народа Сава Немањић је највише помињана личност, „скоро митска константа“ (Коларић, 2004:196). Према писањима животописаца Св. Саве, Доментијана и Теодосија, полазна тачка за њега била је „Истина примана вером“ (према: Митрополит Амфилохије, 1993). И Милинови наводи то потврђују (према: Коларић, 2004: 143): „Све остале његове величине настале су баш из те основне његове величине, величине светитељства“ (Коларић акцентује да је за Милина извор светитељства благодат или харизма, која наравно није људског већ божанског порјекла).

Као што смо у претходном тексту навели да је циљ васпитања нераскидиво везан са вриједностима и вриједносном оријентацијом, овде напомињемо да је Свети Сава српском народу дао најпоузданију вриједносну оријентацију јер је то оријентација око олтара и Христове жртве, одакле исходи све оно што је везано за Светог Саву и Светосавље (Шијаковић, 2013). Овај аутор пише за Светог Саву, као за нашег оријентира и за оног који нам подарује идентитет који траје кроз историју тако да ни светосавска светковина није неки профани празник већ сакрална пуноћа. Веома близак став аутору овог рада јесу сљедећи наводи: „Духовна наука није игра, нити речи безумља мисли људских, него је то проповедана света вера Божија на којој су основани свети чинови у Христу Исусу Господу нашем, о коме пророци Светим Духом Божијим прорекоше, и апостоли научише.....“ (према: Митрополит Амфилохије, 1993:248). Владимир Дворниковић у Карактерологији Југословена (према: Коларић, 2004:131) констатује сљедеће: „Осећајући да је духовна подлога дубља и трајнија од државне и војне организације, Свети Сава је својом аутокефалном црквом постао оснивачем српске националне идеје и континуитета српске државне идеје“. Прву систематску теолошку анализу о учењу Светог Саве (Растка Немањића) дао је Јустин Поповић (према: Трнавац, 2012:507). Свети Сава – светогорски монах и архиепископ, светитељ и просвјетитељ, писац и учитељ – прославља се још од 1734. године као школска слава

(најстарије сачувано свједочанство о Светом Сави као школској слави налази се у једном уџбенику за Српско-латинску школу у Сремским Карловцима (Шијаковић, 2013). Светосавска химна, настала 1817. године у једном од фрушкогорских манастира, а каснији нотни запис сачињен је 1858. године (композитор Корнелије Станковић). Из тог придјева *светосавски* (по узору на *православље*) настала је именица *светосавље* да означи приврженост црквено – народном идентитету (Ибидем). „Светосавље као архимедовска тачка српског етноса и етоса изражава хришћанску природу душе и духа српског народа и због свега светосавље представља основну црту српског идентитета“ (Коларић, 2004:139), а Шијаковић се надовезује (2013:209): „Благодарети Светосављу српски народ није биолошка, безлична паганска етница него охристовљени народ који има своју историјски потврђену личност, националну личност потврђену у наднационалној хришћанској култури“. Омиљени писац Саве Немањића био је Јован Лествичник (према: Коларић, 2004). Садржај *Лествице* треба да означи човјеков пут ка висинама божанског савршенства, везу између земље и неба.⁸⁹ Поручује да је пут духовног усавршавања тежак и узак. Зато је прилично јасно зашто се људи задовољавају овоземаљским стварима, јер је лакше ходити *широким* путем на коме је много шта дозвољено, него ли духовно и морално се уздизати. Данашње стање најбоље је описао Атанасије у *О очовечењу Логоса*: „Људи се задовољавају оним најнепосреднијим, до којег се долази најлакше и без имало муке, јер се њихов разум одвојио од оног духовног и деградирао ка оном чулном (према: Христу, 1997:127), теисти аутор даље наводи: “Појединачне ствари су мале и по нашој мери; њих разумемо, за њих се везујемо и њима се задовољавамо. Бића разликујемо и препознајемо, али занемарујемо и игноришемо логос бића, битије бића. Трагање за узроцима који се скривају иза појава захтева труд који нисмо баш спремни да предузмемо. Много већи труд захтева трагање за Богом који се налази изван наших мерила, јер иако је увек око нас, чувство којим га поимамо није нам отпрве на располагању, већ је потребно да

⁸⁹Из Предговора Лествице (2008) сазнајемо да је Јован Лествичник био човјек са општим образовањем. Под општим (енциклопедијским) образовањем у то доба подразумијевало се темељно познавање граматике, поетике, реторике, философије, математике и других дисциплина. Колико је био цијењен као духовник и посвећеник у божанске тајне, најбоље свједочи писмо светог Јована Раитског у коме моли да му свети Јован напише и пошаље једну књигу посвећену монашком животу, монашкој философији. Тако је и настала Лествица, по коме он и носи назив Лествичник. То је спис састављен из тридесет поука. *Лествица* приказује ступњевито узрастање у духовном савршенству, стоји на земљи, а помоћу тридесет степеница дотиче небо на којем је сам Господ Бог.

га ми сами развијемо“. У наредном тексту осврнућемо се на чудесност и загонетност васпитања (наслов преузет од Николе Поткоњака), јер управо овај наслов најбоље очитује једно од чуда стварања: довођење два хетерогена елемента, душе и тијела, у једну синтезу задивљујуће пуноће и хармоније.

Чудесност и загонетност васпитања

Док Поткоњак (2005) пише да смисленог васпитања нема без јасно формулисаног циља у чијој функцији оно треба да буде, Хавелка (2000) сматра да данас нема таквог идеолошког усмјерења, те зато дјелује различит идеолошки и интересни плурализам. Посебно у земљама које се налазе у транзицији, а посебно наглашавамо транзицији система вриједности, постоји злоупотреба васпитања у идеолошке сврхе. Док се не утврди вриједносни систем који ће бити основа васпитно-образовног система, постојаће опасности од разних манипулација. „Циљ васпитања, као и његов основни садржај, изводи се из тих система вредности“ (Поткоњак, 2003:96). Они који прихватају највише вриједности и норме, сигурно ће бити вољни да живе у складу са њима (Шушњић, 2009), док они који не прихватају овај систем вриједности, свој живот усмјериће према неком другом циљу и према неком другом систему вриједности и норми. Ако се Бог схвати као онај ко све зна, а човјек као слика и прилика Божја, онда људско биће има јасан и разговетан циљ којем тежи: његов живот може бити посвећен сазнању појава овога и онога света, јер људско биће има могућност бескрајног самоусавршавања у сазнању. Шушњић (2009: 168) даље пише: „Ако се бог схвати као највише добро, онда морални живот човека може да изгледа сасвим другачије: човек има могућност и моћ да бива све бољи и да свет чини бољим но што јесте“. У томе му помаже његова вјера, која му пружа конкретне норме, да би он знао и умио да постане добар. Схвативши Бога као јединство ових и многих других обиљежја, онда сваки вјерник има пред собом *когнитивни, етички, естетички, социјални и културни идеал коме тежи* и он од себе може створити свестрано развијену личност, да се *обожји или охристиви*“. Поткоњак(2014:8) наводи: „Ако је, *Творац*, дајући човеку делић своје енергије, истовремено му дао слободу (како учи и хришћанство) и тиме омогућио човеку да бира свој развојни животни пут, али и да буде одговоран за свој избор, онда ту циљ и задаци васпитања имају и те како велики значај и потребу постојања!“. С једне стране, савремени педагози сматрају да дјеци треба обезбиједити здрав, снажан и стваралачки развој у одређеним правцима. У том педагошком реализму има много тога вриједног, али оно о чему се брине савремено

васпитање не дотиче се основне тајне у човјеку, заобилазећи оно што је у животу од највеће важности (Игуман Георгије Шестун, 2013). Физичко здравље, култура ума и чула, чврст карактер и здраве социјалне навике не спасавају од опасности дубоких, често трагичних конфликта у човјековој души. С друге стране, васпитање човјека према духу Јеванђеља значи његово уздизање од нискости и чулности ка божанском савршенству при чему најважнију улогу има дух. Свети Јован Златоусти (према: Пурић, 2009) био строг је према оним људима који су игнорисали духовна дјела и све своје наде полагали на овосвјетске дјелатности, улажући у њих сав свој напор. Георгије Шестун (2013), као и велики број психолога, сматра да се иза границе душевне периферије одвија други живот у нама. Исто мишљење заступа и Братанић (2002). Она сматра да је васпитање (одгој) примарно везано уз духовне вриједности и одвија се у дубљим сферама сваке поједине особе. Управо тамо су коријени свега онога што се дешава *на површини* душеи они дјелују на цјелокупно понашање и развој човјекове аутентичне свијести. Игуман Георгије Шестун (2013: 436) наводи: „У пракси је могуће научити испуњавати Божију вољу уколико служам глас савести“. Духовни закони су стварни колико и закони природе. Да би човјек открио духовни свијет у себи, неопходно је да буде частан и смирен, да буде у дослуху са самим собом, да се интроспективно сагледава, да се преиспитује, да изграђује критички однос према појавама спољашњег свијета. Али, будући да човјек посједује слободу и у тој слободи може да изабере свој животни пут, васпитање не би смјело да има маргинализовану улогу већ управо супротно, васпитање би требало да заузме главну улогу у развијању духовних људских димензија. Промашаји у васпитавању садашњих генерација младих, у виду израженог вршњачког насиља, асоцијалног понашања младих, друштвено неприхватљивог односа према старијим и одраслим, према друштвеној заједници више су и него довољан индикатор да је крајње вријеме да се озбиљно позабавимо питањем циља васпитања.

На васпитање треба гледати као на дјелатност која за циљ има стварање услова за развој духовности код ученика, на основу општечовјечанских и наших традиционалних вриједности. Јер, не смије се изгубити из вида да се развијањем свијести појединца посредно развија друштвена свијест. Игуман Георгије Шестун (2013) сматра да међу следећа три елемента владају хијерархијски односи: национално-народно-глобалистичко васпитање. Национално васпитање подразумева усвајање националне културе, матерњег језика, националног начина живота, вјере док у цивилизацијско васпитање потпада усвајање заједничке културе на којој се заснива држава, заједничког језика,

друштвених односа, правних и етичких норми заједничких цијелој цивилизацији. У глобалистичко васпитање спада усвајање језика, правила понашања и основних знања, неопходних за улазак у глобално друштво. Васпитање би требало бити оријентисано према њима. Духовно-морално обликовање личности остварује се у оквирима националне и цивилизацијске традиције, док утицај глобалног друштва за духовно-морално обликовање може бити двојак. Може бити користан ако су у глобални образовни простор укључени најбољи обрасци културно-историског стваралаштва народа планете Земље и уколико се не игноришу хришћанске основе најважнијих вриједности глобалне културе, попут слободе, достојанства личности и социјалне одговорности (Ибидем). Међутим, може бити и штетан, уколико су образовни модели глобалног друштва оријентисани у складу са идеологијом адаптације на свјетско информационо тржиште. Школовање није само стицање знања из једне или више области него оно има антрополошки и етички па и дубоки духовни смисао. Иако представља важан улаз на који млади улазе на позорницу живота, нарочито су важни данас када удаљеност између човјека на једној и друге особе, природе и Бога на другој страни, постаје све већа и већа. Поткоњак (2014:28) пише да је „Савремена доминација научно-техничко-технолошко-информатичких знања, схватање да је најисплативија инвестиција *инвестиција у човека*, тј. у његово образовање и омогућавање сваком појединцу да овлада данас неопходним математичко-научно-технолошко-информатичким знањима, услови које намеће глобализација, затим савремена схватања о *тржишту радне снаге*, наговештаји и предвиђања да идемо ка *интелектуалном капитализму*, капитализму у коме ће најважнија роба бити управо знање итд.– при чему се не води довољно рачуна, да ти услови доводе до отуђивања човека и од себе самог и своје људске суштине, али од своје уже друштвене заједнице – наметнули су и пракси васпитања парцијални и једностранни приступ васпитавању човека као људске личности“. Данас је присутан став да постигнућа модерне науке, открића психологије и тријумфи технологије доносе човјеку више доброг но лошег. Оно на шта Нелас (2001) упозорава јесте да она бивају отуђена и пропадају због људског стремљења за безаконом аутономијом. „Не васпитава се и не образује само човек својим трудом и радом (иако то ни без њих не бива), него се васпитава и образује и божанским дејством и благодаћу“ (Амфилохије Радовић, 1993:42). Све оно што човјек изучава током свог школовања, има ново мјесто, улогу и циљ јер је преображено Христом. Професија за коју се опредјељује и школује члан заједнице јесте плод дара (талента) добијеног од Бога и они нису циљ, већ помоћно средство за служење у заједници, односно *убожјењу*. На тај начин, човјекова

дјела не служе остварењу његових циљева (оно о чему је Нелас говорио када спомиње незакону аутономију). Човјекова духовна дјела су, у ствари, отпор незаконјој аутономији која је негативан елемент. Јер, свако створење је Божије дјело и ништа није за одбацивање ако се прима са захвалношћу. То је призив и позив за човјека да се подигне у мјери раста висине Христове, као што каже апостол Павле. Поткоњак (2014:20) о овоме пише на сљедећи начин: „Сваком човеку је, на пример, од природе дата (како би рекао Ж.Ж. Русо, дата од *Творца свих ствари*) комплексна општа способност да се родно развија – као појединачно људско биће; али му је уз то дата једна или више индивидуалних особености (диспозиција-различите врсте *обдарености*, све до изразитих талената) које исто тако треба развијати, јер улазе у индивидуалитет тог појединца“.

Никола Поткоњак (1999) наводи да је дошло до квалитативних промјена положаја васпитања у мијењању друштва. Од васпитања се досад захтијевало да што досљедније прати друштвене промјене, али данас се очекује да васпитање учествује у промјенама и да буде носилац тих промјена. Педагози, како оптимистично наводи Босиљка Ђорђевић (2005) својим широким и темељним познавањем васпитања дјете и младих треба да се наметну у њиховом утврђивању и формулисању. Правилно осмишљеним васпитањем враћа се и даје се достојанство свакој љуској личности на индивидуалном нивоу, али и достојанство једног народа, у овом случају нашег (српског) народа. Под условом очувања националног идентитета који се заснива на православној традицији могућ је стабилан развој српског народа у условима глобалних процеса.

Закључак

У процесу преузимања друштвених позиција, данашња генерација свих оних који су директно укључени у васпитно-образовни систем неке земље, требала би да постави питање у чему је смисао и значај васпитања, какво јесте и какво би требало да буде (Сладоје-Бошњак, 2009). Расправа о васпитно образовним циљевима подразумијева шта ће бити циљеви васпитања и образовања, која су то питања у оквиру васпитања и образовања која требају највећу важност јер су то питања од великог значаја за друштво у коме се постављају и за грађане који у њему живе. Без одређеног смисла и циља живота човјек не може да се васпитава и школује. Један од могућих праваца на који би српска педагошка мисао данас требала да обрати пажњу, јесте правац повратка традиционалним и духовним вриједностима. Савремена ситуација захтијева од нас да будемо свјесни традиционалних и религијских

темеља на којима почива наше друштво. Управо из тог разлога увели и актуелизовали смо неке загубљене теме и тачке гледишта, што нам је омогућило да извршимо реконструкцију питања о циљу васпитању у нашем друштву. Будући да је васпитање веома деликатан процес – његова суштина је развој људи – у одговор на питање циља уграђено је широко људско сазнање. То укључује укупност филозофско-теолошко-антрополошко-социолошко-психолошко-филолошко-анатомских сазнања о човјеку. Зашто је потребно увести духовни (национални и вјерски) идентитет у циљ васпитања? Узимајући у обзир дубоке промјене на пољу вриједносних оријентација које су се десиле како на националном тако и на глобалном нивоу, неминовно је било, као што смо нагласили и на почетку рада, преиспитати постојећи циљ. Да би човјек волио своју нацију и да би јој служио из све душе, треба да је цијени и да се прожме њеним духом (Игуман Георгије Шестун, 2013). Националност је потребна у васпитању да би се у свијести младих људи сачувало и утврдило драгоцјено наслеђе народне историје, завјети и најбољи идеали старине и да би путем тих идеала млади усавршавали сопствени живот. Живљењем у данашњем друштву, човјек организује свој живот тако да никада нема мира, да никада не бива сам са собом. У том му помаже бука око њега, телевизија, интернет, свеprisутне информације о свему и свачему. На тај начин, он се отуђује од самог себе и од своје суштине. Запостављајући оно што је битно за васпитање: духовне вриједности, љубав према ближњем, љубав према отаџбини, хуманост, васпитање савјести и развој свијести, развијање мира, стрпљења, толеранције; васпитање се претворило у своју супротност, оно што је Братанић подвела под *парадокс одгоја*. Овај рад имао је задатак да укаже на нову/стару свјетоназорску основу нашег васпитно-образовног система као и на чудесну моћ васпитања, у зависности од тога како је постављен циљ васпитања, да утиче на развој људи.

Литература

1. Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada. наклада.
2. Вујаклија, М. (2009). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
3. Gudjons, H. (1993). *Pedagogija, temeljna znanja*, Zagreb: Eduka.
4. Ђорђевић, Б. (2005). Педагогија и савремени образовни васпитни изазови. У: Педагошке стазе 3. Ужице: Учитељски факултет.

5. Игуман Георгије Шестун (2013). *Православна педагогија– онтолошке и историјско-теоријске основе педагогије православне цивилизације*. Крагујевац: Каленић.
6. Јанарас, Х. (2000). *Азбучник вере*. Нови Сад: Беседа.
7. Јеротић, В. (2000). *Индивидуализација и (или) обожјење*. Београд: Издавачки фонд Архиепископије београдско-карловачке.
8. Калезић, Д. (2006). *Из црквенога школства*. Београд: Издавачки фонд Архиепископије београдско-карловачке и Фоча: Православни богословски факултет.
9. Клаић, В. (1974). *Veliki rječnik stranih riječi, izraza i kratica*. Zagreb: Zora.
10. Коларић, И. (2004). *Харизма и мит Светог Саве Српског*. Чачак: Легенда.
11. Кончаревић, К. (2009). Стазама аутентичне духовности. У: *Православље-новине српске патријаршије*. На сајту: www.pravoslavije.org.yu. Очитано: 15.12.2009.
12. Мандић, П., Радовановић, И., Мандић, Д. (2000). *Увод у општу и информатичку педагогију*. Београд: учитељски факултет.
13. Митрополит Амфилохије Радовић (1993). *Основи православног васпитања*. Врњачка бања: Св. Симеон Мироточиви.
14. Митрополит Амфилохије (Радовић) (2012). *Православна вјеронаука. Нема љепше вјере од хришћанске*. Цетиње: Светигора: Манастир Острог.
15. Митрополит Волоколамски Иларион (Алфејев) (2014). Хришћанске вредности у доба глобализације. У: *Православие*. На сајту: <http://www.pravoslavie.ru/srpska/69352.htm>. Очитано: 20.марта.2014.
16. Нелас, П. (2001). *Обожјење и Христу, Православне перспективе природе људске личности*. Београд: Универзитетска библиотека православни богослови.
17. Поткоњак, Н. (1999). *Васпитање-школа-педагогија*. Ужице: Учитељски факултет.
18. Поткоњак, Н. (2003). *XX век: Ни век детета ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
19. Поткоњак, Н. (2005). *О занемаривању, деполитизацији и дезидеологизацији педагогије*. Ужице: Учитељски факултет.
20. Поткоњак, Н. (2014). *Прави смисао и значај бављења циљевима и задацима васпитања*. Београд: Српска академија образовања.
21. Пурић, Ј. (2009). *Богословске основе педагогије св. Јована Златоустог*. Фоча: Православни богословски факултет “Свети Василије Острошки” и Манастир Острог.
22. Пурић, Ј. (2009). *Философија васпитања у делу Св. Јована Златоустог*. Београд: Финеграф.

23. Ристовић, Н. (2010). *Хришћанство и античко наслеђе*. Београд: Институт за теолошка истраживања.
24. Сандо, Д. (2006). *Православно васпитање деце до седме године*. Београд: Глобосин.
25. Свети Јован Лествичник. (2008). *Лествица*. Света Гора Атонска: Манастир Хиландар.
26. Свети Серафим Саровски (2008). *Циљ хришћанског живота–Задобијање духа светог*. Београд: Златоусти.
27. Сладоје-Бошњак, Б. (2009). Концепцијска питања васпитно-образовног система у Републици Српској, Бања Лука: *Наша школа* 3-4, Бања Лука, 163-169.
28. Сладоје-Бошњак, Б. (2010). Теантрополошки аспекти у васпитању. У: *Зборник радова са научног скупа: Интердисциплинарност и јединство савремене науке*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
29. Трнавац, Н. (2012). *Лексикон историје педагогије српског народа*. Београд: Завод за уџбенике.
30. Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у побразовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
31. Христу, П. (1997). *Тајна Бога - Тајна човјека*. Београд: Хелнид.
32. Шијаковић, Б. (2013). *Присутност трансценденције. Хеленство, Хришћанство, Философија*. Београд: Службени гласник.
33. Šijaković, B. (2002). *Between God and Men. Essays in Greek and Christian Thought*. Nikšić: Filozofski fakultet i Sankt Augustin: Academia Verlag.
34. Шушњић, Ђ. (2009). *Религија II*. Београд: Чигоја штампа.