

СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА

ШТА ЈЕ ВАСПИТАЊЕ

ЧУДЕСНОСТ И ЗАГОНЕТНОСТ ВАСПИТАЊА

НИКОЛА М. ПОТКОЊАК

Никола М. Поткоњак

ШТА ЈЕ ВАСПИТАЊЕ
ЧУДЕСНОСТ И ЗАГОНЕТНОСТ ВАСПИТАЊА



Београд, 2020.

Никола Поткоњак

ШТА ЈЕ ВАСПИТАЊЕ

ЧУДЕСНОСТ И ЗАГОНЕТНОСТ ВАСПИТАЊА

Рецензенти

Грозданка Гојков
Младен Вилотијевић

Издавач

Српска академија образовања-Београд

Лектор
Чеда Недељковић

Технички уредник
Горан Вилотијевић

Тираж

Штампа
Електронско издање

ISBN-978-86-89393-15-6

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	4
Први део	12
КАКО САМ СХВАТАО ВАСПИТАЊЕ	12
Други део.....	89
КАКО СУ ВАСПИТАЊЕ СХВАТАЛИ ПОЗНАТИ СРПСКИ ПЕДАГОЗИ	89
ВОЈИСЛАВ БАКИЋ.....	90
ВИЋЕНТИЈЕ РАКИЋ	105
СРЕТЕН АЏИЋ.....	113
ЉУБОМИР ПРОТИЋ	117
МИЛОШ МИЛОШЕВИЋ.....	121
МИЛАН ШЕВИЋ	124
ВОЈИСЛАВ МЛАДЕНОВИЋ	128
ВЛАДИМИР СПАСИЋ.....	142
Трећи део	153
ОДРЕДБЕ ВАСПИТАЊА У ПЕДАГОШКИМ ЕНЦИКЛОПЕДИЈАМА И ЛЕКСИКОНИМА.....	153
ПЕДАГОГИЈСКИ ЛЕКСИКОН	154
ЕНЦИКЛОПЕДИЈСКИ РЈЕЧНИК ПЕДАГОГИЈЕ.....	155
ПЕДАГОШКИ РЕЧНИК.....	159
ПЕДАГОШКА ЕНЦИКЛОПЕДИЈА.....	161
ПЕДАГОШКИ ЛЕКСИКОН.....	166
ЛЕКСИКОН ИСТОРИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ СРПСКОГ НАРОДА.....	167
ЗАКЉУЧАК.....	170
Могући одговор на питање: шта је васпитање?	170
Литература:	232

ПРЕДГОВОР

Иако сам се целог живота бавио педагогијом и *васпитањем* ја, сада, на крају, нисам сасвим сигуран да бих успео без двоумљења да јасно, кратко и недвосмислено одговорим на питање: *шта је васпитање по својој природи и суштини?*

Те своје дилеме, сумње, па и незнање, исказао сам више пута, а посебно у својој *беседи о васпитању* на скупу који је организовала Српска академија образовања (САО) 2012. године када је нас десетак беседило о педагогији и васпитању (објављене су те беседе у *Годишњаку САО* за 2012. годину). Нисам ја случајно ту своју беседу о васпитању насловио: „*Чудесност и загонетност васпитања*“!

Пошто је та моја беседа полазна тачка, па и повод и основа за ово што намеравам да напишем, ја ту беседу, а није дугачка, овде наводим у целини (штампана у поменутом Годишњаку САО, стр. 429-434).

„Више од пола века, изгледа узалуд, ја трагам за одговором на питање: *шта је васпитање?* И после толико деценија трагања нисам дошао до задовољавајућег одговора.

Да ли да се тешим тиме што прави одговор на то полазно педагошко питање нису нашли ни моји велики претходници, као ни моји савременици.

Васпитање је, изгледа, чудесан и загонетан дар, којим је Бог обдарио човека и омогућио му да се развија и да се разликује од свих осталих живих бића на овој нашој сићушној планети у бесконачности Космоса.

У праву су сви они који трагајући за одговором на питање *шта је васпитање*, постављају још сложеније и за одговор далеко теже питање: *шта је људски род, шта је човек, у чему је смисао његовог рођења, живота, рада и постојања на овом свету?*

Основно питање за педагогију, нимало лакше за одговор, јесте: *шта је дете, шта је његова природа, које тајне и развојне могућности та природа крије од нас?*

И поред свих проучавања и сазнања о људској природи, о генима, њиховој структури, ДНК анализама, о генетској једначини човека, ми још увек мало знамо о природи човека.

Чувени антички мудрац, који је своју мудрост платио животом – принуђен да испије чашу отрова - упутио је давно човеку позив: *Упознај себе!*

У протеклом времену од двадесет и пет векова многи су покушали да се одазову том позиву мудрог Сократа. Узалуд! Од свих ствари које је човек успео да сазна о свету у коме живи, ипак, он најмање зна о себи самоме. Човек је и данас највећа и вишеструка тајна за самога себе. Једна од човекових тајни је и васпитање. Још увек се воде и стално обнављају расправе између креациониста и еволуциониста о пореклу човека и његовог рода.

Сви они који се чуде што се и данас неко усуђује да постави питање о човеку као појединцу и његовом роду, о природи детета и њеним тајнама, о откривању тих тајни и о васпитавању детета у човека, о развоју човека као појединца и његовог рода, иако су уверени да им је ту све јасно и да се о томе све зна - или о детету и васпитању не знају ништа, или и не наслућују у чему би могла бити суштина васпитавања детета и обликовања његове људске личности.

Има ствари за које се верује да *сваки* човек о њима зна *све*. Тако се мисли и за васпитање. Давно је и тачно речено, да оно о чему *сви* мисле да *знају све*, у ствари веома мали број људи зна тек понешто!

Васпитање, поновићу то још једном, тај божански дар дарован човеку, још увек је једна велика човекова тајна и загонетност.

Где се може тражити одговор и одгонетка те човекове тајне, тиме и очекивати одговор на питање: *шта је васпитање?*

Прихватамо гледишта оних који су одгонетку те велике и вечне људске тајне и загонетке - јер васпитање је старо колико и сам човек – тражили и налазили у природи детета и у сакривеним моћима те природе да се дете може васпитањем развити у Човека (намеро пишем велико слово), али и у нечовека.

Не може се не прихватити, бар условно, одговор да у децјој природи, која крије ту велику људску тајну која се назива васпитање, делују два чудесна и тајновита нагона: *нагон самоодржања* и *нагон продужавања врсте!*

Али шта рећи о тој нагонској основи васпитања када се зна да се она развијала и мењала миленијумима и миленијумима?

Да ли данас уопште можемо, бар приближно, замислити колико је времена било потребно да се та нагонска природа детета оплемени и социјализује?

„Хомо еректус“ – усправни човек - за кога се верује да је знао и за неку врсту говора као средства комуникације, појавио се на земљи

пре око два милиона година. „Хомо сапинес“ – разуман човек – чији смо непосредни баштиници, појавио се „само“ пре око тридесет и пет хиљада година!

Хришћанство, као и неке друге велике светске религије, трагајући за одговором на постављена питања о суштини васпитања, полазе, исто тако, од човечије – дечје природе, али не и од еволуционистичког становишта.

Бог је створио човека по „свом образу“ и свакоме је, приликом рођења у његову природу усадио божанску искру, односно делић божанске енергије. Тиме је сваком човеку омогућио да се развија и обликује, путем васпитања и живота, као богочовек.

Хришћанска црква, посебно православље, учи, да ником унапред није загарантован његов развој и животни ход божанским путем. Не! То је само човеку дата божанска могућност. Али пошто човек рођењем на свет доноси и честицу прародитељског греха његов развој и животни пут могу кренути и путем греха и неврлине. И то је могућност која је сваком човеку рођењем дата.

Бог је човеку, по веровању Хришћана, подарио једну од највећих људских врлина – *слободу*. Човек је, по природи својој, слободан да бира, током живота на овој земљи, којим путем ће ходити, божанским или путем сотоне. Човек је, сваки за себе, одговоран за животни пут који изабере и којим ходи. Он је слободан и само је он одговоран за себе самога пред Богом. За схватање васпитања то је и те како важна полазна тачка.

Односи ли се то не само на човека као појединца већ и на цео људски род?

Хришћанска црква помаже човеку, управо путем васпитања, да крене правим – божанским – путем. Она своје вернике учи божијим и црквеним заповестима, којих би требало да се придржавају, а упозорава их и на „седам смртних грехова“ које би требало да избегавају.

По неким хришћанским педагозима, управо у окриљу православља и светосавља, човек се рађа са четири основне прафункције духа: *истинитост, доброта, лепота и светост*. Васпитањем се у сваког човека морају развијати управо те прафункције духа, јер у њима је садржана, сваком човеку дата, божанска искра.

И велики *Х. Песталоци (1746-1827)* тражи одговор на постављено питање у природи детета. У тој природи, по њему, има животињског, али има и „унутрашњих снага“ које, ако се васпитањем развијају, могу учинити да свако постане не само човек, већ „савршен човек“!

Васпитање, по њему, има као основни задатак да потпомаже развијање дечје природе. Оно то може само ако је усклађено са „вечним законима природног развоја“ човека. Без васпитања ниједно дете не може да развија „унутрашње снаге“ своје природе. То развијање зависи и од „рода“, који треба да створи разноврсност могућности за развијање дечјих природа, тако да свако може да нађе могућност која одговара његовим унутрашњим снагама. Развијање зависи и од самог детета. Васпитање није могуће ако дете није активно у развијању својих „снага“. Песталоци пише: „Ја се морам као дело самога себе издићи до сваке савршености за коју је моја природа способна“. Васпитање нема потребу да у дечју природу уноси било шта споља. Оно, организујући одговарајућа вежбања, треба само да потпомогне развој „унутрашњих снага“ сваког детета.

Полазећи од дечје природе у трагању за одговором на постављено питање *шта је васпитање* контраверзни, али генијални Ж.Ж.Русо (1712- 1778), унеће у то моралну категорију. Он ће свога *Емила*, то педагошко јеванђеље многих, прво и досад једино педагошко дело спаљено на јеретичкој ломачи, почети противречним ставом: „Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout degenerate entre les mains de l'homme – “Све је добро што излази из руку Творца ствари, све се квари у рукама човека“!

Природа детета је по Русоу, дакле, добра. Њу треба пустити да се сама од себе слободно развија и то у природним условима. Васпитање које организује заједница само спутава такав спонтани и природни развој детета. Васпитање више штети него што користи. У крајњој линији– друштвено организовано васпитање детета није потребно.

Више педагошких теоретичара током 19. и почетком 20. века тражи и налази одговор на питање *шта је васпитање*, исто тако, у природи детета. За њих васпитање има смисла само ако је child-centred, interests-centred, self-developement-centred, за Клапареда само ако је школа „по мери“ сваког детета, за О`Нила ако је то слободна самерхилска „школа која одговара детету“ итд.

Њима се оштро супротстављају они који полазе од става, истакнутог још у Антици, да је сваки човек само *зоон-politikon*. И они полазе од природе детета и тврде да свако наслеђује и носи у себи делић свог етноса, „народне душе“, свако је крвно везан за своју људску заједницу. Заједница је целина, појединац само њен делић, па да би појединац постао оно што му је природа дала и омогућила, васпитавање сваког за заједницу смисао је, суштина и циљ сваког васпитања. Штавише, неки представници тако схваћене социјалне

педагогије тврдили су да се васпитањем може мењати и заједница – друштво. Доказ више да је управо у томе права суштина васпитања.

Негде између та два схватања васпитања налазе се они које не мучи распетост између развијања или људске есенције или људске егзистенције. Они сматрају да је у васпитању најважнији *садржај*, јер само путем тог садржаја може се развијати и обликовати личност детета. Те садржаје чине, по једнима, општечовечанске и националне културне тековине, по другима научне и техничко-технолошке истине и знања, по трећима уметничке, односно религијске, моралне итд. тековине и вредности.

Та стална борба и дилема да ли васпитање треба усредсредити на развијање човекове есенције (индивидуалитета сваког) или човекове егзистенције (припреме сваког за живот у друштвеној заједници), при чему је ово друго потпуно превагнуло на масовном плану током 20. века (фашистичка и стаљинистичка друштва и државе). Зато сам га ја и назвао „ни век детета“ како га је утопистички замишљала Елена Кеј, ни „век педагогије“. Све се то, на жалост нас педагога, задржало и актуелно је и на почетку 21. века.

Педагошко клатно се опасно и веома дуго у ово наше време задржало на полу погрешно схваћене социјализације, претворене у масовну манипулацију, уместо и у васпитавање индивидуалитета и младих и одраслих.

Век који је управо почео, глобализација и господарење моћних – и војно, и економски и политички – над слабима и малима, и појединцима и њиховим заједницама, упорно задржавају педагошко клатно далеко од дечје природе и људске есенције. Васпитање уместо да је чинилац очовечавања и обожења постаје снажан чинилац онечовечавања и духовног отуђења човека од себе самога. Све то у условима када се најсилнији и најмоћнији заклињу и у свом нечовештву заклањају иза права човека и права народа, које, управо ти најмоћнији, најмање поштују и уважавају. Моћници злоупотребљавају васпитање данас – тај чудесни и загонетни божански дар дат човеку - и уместо очовечења они га користе за онечовечење и појединаца и њихових заједница, целог људског рода.

Узалуд смо чекали новог педагошког визионара, попут једног Песталоција, Русоа или Коменског, током 20. века! Још узалудније ће их људи чекати, како сада изгледа, током 21. века. У том веку, који већ данас неки означавају као век „когнитивне цивилизације“, веком „когнитивно-биолошке револуције“, „веком знања, интернета и градње“, „ером интелектуалног капитализма“, „веком стваралаштва“ и

сл., започети процес онечовечавања и манипулације човеком путем васпитања - напуштање природе детета и могућности и тајни које она носи собом као основе његовог васпитавања - јачају и добијају на снази током прве деценије овога века. Основа и извориште одговора на питање - *шта је васпитање* – тешко да ће се ускоро вратити свом правом извору - *дечјој природи и њеној људској и божанској суштини*.

На крају и себе и вас питам: да ли је могуће помирити екстремни креационизам и еволуционизам у одговору на питање - *шта је васпитање*? Може ли се прихватити, како је рекао Ж. Ж. Русо, да је „Творац свих ствари“ учинио први корак створивши човека и уграђујући у његову природу део свој божанске енергије, човеку као појединцу подарио васпитање, а његовом роду еволуцију као могућности њиховог неомеђеног и слободног телесног и духовног развијања?

И даље, дакле, остаје отворено питање: *ШТА ЈЕ ВАСПИТАЊЕ, где је његово људско исходиште, који је његов прави смисао и циљ?* “

И пре, а посебно током припреме и после те одржане беседе, често сам себи постављао питање: Како сам ја одређивао васпитање у току свога бављења педагогијом и током своје професорске каријере на Факултету? Што сам говорио студентима о природи и суштини васпитања? Шта сам им говорио о моћи васпитања? Да ли сам био доследан томе или сам мењао своја схватања? Ако сам их мењао у ком правцу и зашто сам то чинио?

Био сам, наиме, обавезан да као професор Педагогије (тачније Опште педагогије) својим студентима јасно одредим предмет науке коју су изабрали да студирају, тј. да им прецизно одговорим на питање: *шта је васпитање*?

Написао сам више радова, неколико уџбеника из Опште педагогије за ученике учитељских школа и студенте педагошких академија, у којим сам се бавио васпитањем. И ту сам био обавезан да прецизно одговорим на постављено питање о васпитању!

Усудио сам се чак да напишем и своје „педагошко кредо на крају 20. века“ у коме сам доста простора посветио управо васпитању (и педагогији).

Интересовало ме је сада, на крају, како сам ја у протеклом периоду, од избора за асистента (1950.г.) за Општу педагогију на Педагошкој катедри на Филозофском факултету у Београду, посебно од избора (1960.г.) у прво наставничко – доцентско – звање, схватао и тумачио природу, карактер и моћ васпитања. Интересовало ме је да ли

та моја схватања, сређена хронолошки показују неку развојну линију и да ли ћу у тим схватањима сада наћи основу за одговор на питање зашто ја и данас постављам себи питање: шта је васпитање?

Одговор на постављена питања - предмет је овог мог рада.

Веома је тешко критички преиспитивати себе самога и своја схватања. То и није моја намера у овом раду. Ја једноставно желим да прикажем и покажем и себи и другима да ли сам био доследан у свом схватању васпитања, да ли сам та схватања мењао и модификовао, и ако сам то чинио у ком правцу се то одвијало и да ли сам се тиме приближавао одговору на питање које данас себи и другима постављам.

Питање је тим интересантније што се нисам само ја њиме бавио. Напротив, хиљаде и хиљаде људи, теоретичара и практичара, је тражило исте или сличне одговоре током историјског развоја друштва и његовог васпитања. За многе одговоре сам знао и са њима се нисам увек слагао. Зато сам и трагао за *својим* одговором.

Разумљиво све то преиспитивање има највише значаја за мене, али, хоћу да верујем, да може бити интересантно и за друге, за оне који се данас озбиљно баве педагогијом и озбиљно замишљају над питањима: шта је васпитање, па следствено томе и над питањем шта је педагогија као наука, којој је тако схваћено васпитање предмет проучавања?

Крећем и трагам, дакле, хронолошки за одговорима на постављена питања. То ће бити садржај првог дела овог мог рада.

Пошто је временски распон, више од пола века, веома велик, а ја сам радове у којима сам писао о васпитању објављивао у бројним часописима, зборницима, књигама и другим публикацијама, до којих је данас доста тешко доћи, ја овде неке своје радове (а то значи схватања у њима) наводим доста целовито, а неке у већим и мањим изводима.

С обзиром на карактер овога рада у њему није увек било могуће избећи понављања. Трудио сам се да то сведем на најмању могућу меру. Понављао сам неки став само онда ако у њему има неки нов елемент или је иста мисао исказана на нешто другачији начин.

У другом делу ћу приказати како су, неколико најпознатијих српских педагога, припадника различитих педагошких праваца, схватили васпитање: Војислав Бакић, Љубомир Протић, Вићентије Ракић, Сретен Аџић, Милош Милошевић, Милан Шевић, Војислав Младеновић и Владимир Спасић.

Верујем да ће и разноврсност њихових погледа на васпитање показати пуну оправданост наслова који сам дао овом свом раду – чудесност и загонетност васпитања!

У трећем делу ћу навести како се одређује васпитање као посебна одредница у педагошким енциклопедијама и лексиконима на српскохрватском језику. Верујем да ће и то бити важан прилог у одговору на постављено питање у овом мом раду.

У завршном делу ћу покушати да дам одговор на постављено питање о васпитању онако како га ја видим и схватам данас.

Захваљујем рецензентима који су и први читаоци овог мог рада.

Ужице, 2017/2020. године Аутор

Први део

КАКО САМ СХВАТАО ВАСПИТАЊЕ

Пошто су у мојим *Изабраним делима*, штампаним у три тома у Библиотеци „Сувремени југославенски педагози“ (Педагошки факултет, Осијек, 1981.год.) објављени најзначајнији радови које сам написао и објавио до 1980. године, ја ћу овде приказати радове који су садржани у првом тому тог издања у коме су сабрани и објављени хронолошки редом радови, који се односе на педагогију, образовање и васпитање. Дакле, реч је о неким радовима који су интересантни и за овај мој рад. Странице које се при томе овде наводе односе се на тај први том мојих *Изабраних дела*.

У раду *О проблемима опште педагогије* (објављен 1956.г.) ја говорим о „педагогији као друштвеној науци“ и кажем да та наука мора јасно рећи којом облашћу „друштвеног живота“ се она бави, која је то „друштвена активност која чини предмет њеног проучавања“ (том 1; страна 22). Нема сумње, пишем даље, да се та област „друштвеног живота и делатности“ означава као *васпитање*. После тога констатујем да у нашој педагогији при одређивању васпитања постоје одређене „слабости“: сувише генерално, уопштено и неодређено се пише о васпитању, доста је општих места и фраза када се пише о васпитању! Начелно се говори о васпитању чак и када се то чини у оквиру „југословенске педагогије“. Уместо да се одреди конкретно шта је предмет те (сасвим одређене) педагогије, уместо да се одредба васпитања „конкретизује“ и у тој педагогији се остаје на општим местима и тврдњама. Уз понеку од таквих општеважећих тврдњи као „конкретизација“ само се додаје придев „југословенска/и“. Далеко је то од довољног и јасног за једну друштвену науку.

Прихватам да се у педагогији (и југословенској) с правом пише о васпитању у античко доба, у феудалном, грађанском, буржоаском и социјалистичком друштву, али се тиме, по мени, никако не појашњава што је суштина и природа васпитања, већ се само тврди, што је историјски тачно, да је васпитање постојало у свим тим (и у свим другим) историјско-друштвеним формацијама кроз које је прошао развој друштва. Не само постојало, већ се и међусобно разликовало зависно у коме друштвеном систему је организовано. По тим

формацијама се, онда, оправдано назива и васпитање (робовласничко, феудално итд. васпитање). Јер тиме се истиче и признаје да се васпитање разликује од једне до друге друштвене формације, али се тиме не приближава одговору на питање: што је васпитање по својој природи и суштини.

У том раду сам као узроке те слабости наше педагогије видео и у недостатку јасне методологије педагогије, поготово оне методологије којом би се успешно проучавала и педагошка емпирија. Наглашавам да би то помогло да се лакше одговори и на питање о природи самог васпитања.

И поред таквих критичких напомена ја нисам покушао у том раду да сам одговорим на постављено питање о суштини и природи васпитања.

Слично сам поступио и у раду *Основна питања даље развијања наше педагошке науке* (из 1961.г.), што је, у ствари, било моје приступно предавање на Филозофском факултету после избора за доцента Опште педагогије.

У том раду највише се говори о задацима и условима за развој педагогије у нас. На једном месту сам истакао да се у „нашој педагогији“ тврди да постоје „три основна педагошка појма: васпитање, образовање и настава“ и да то, по мени, указује на ускост наших схватања. Јер, такав став више одговара одређивању школске, него опште педагогији (1;75) . У њој би, пре свега, требало прецизно одредити њен предмет, а тиме и основни појам – васпитање.

После критике „буржоаске педагогије“ и појединих праваца насталих у њеном крилу, ја директније говорим о васпитању и кажем следеће: „Васпитање, што чини управо предмет педагогије, увек је друштвена делатност, најтешње повезана са друштвом које га остварује, са његовим стремљењима и проблемима, без обзира да ли то педагогија признавала или не, била тога свесна или не. Према томе свака педагогија која хоће да буде ван простора и времена, тј. општеважећа, универзална, светска – само је пуста жеља, плиткост своје врсте, „лаж и лицемерје“ да се послужим речима великог Лењина“ (1;54).

У раду *За савремено третирање предмета педагогије*“ (из 1962.) којим се ја укључујем у дискусију о томе како разграничити предмет педагогије од предмета осталих друштвених наука које се, исто тако, баве, на одређен начин, и васпитањем (филозофија, психологија,

социологија и антропологија). Ја истичем да је позната и довољно омеђена друштвена делатност која се означава као васпитање којом се бави педагогија. Она би, исто тако, свој предмет морала „разматрати и одређивати и из аспекта промена до којих је дошло у раду, животу и друштвеном положају људи. Педагогија која то не би узимала у обзир постала би крута, догматска, назадна, удаљила би се од живота и стварних потреба људи и друштва, престала би да буде „руководство практичне делатности“ (1;63). И даље .“ Васпитање је као друштвена делатност обogaђено и проширено и садржински, и по броју васпитних чинилаца и узрасних периода на које се односи, што је довело да тога да се у тај предмет укључе и све више укључују нека нова подручја и области васпитне делатности“ (1;63). Васпитање се, према томе, стално мења, па се тако мора, узимајући у обзир те промене, одређивати и предмет педагогије.

Васпитање одређено као „друштвена делатност“ и „као процес развијања личности“ није предмет ниједне друге, већ само педагошке науке. Остале науке, горе поменуте, васпитање „проучавају из својих аспеката“.

У том раду понављам став да се педагогија не може свести само на то да има „три основна појма“.

Заступам гледиште да је „образовни процес, гледано шире и развојно, основа процеса васпитања, његова реална материјална подлога, како у смислу изграђивања убеђења и погледа на свет (на основу усвојених знања, вредности, навика и умења), тако и у смислу развијања одређених одлика и способности личности, у њеном ослобађању и хуманизацији, у изграђивању сваке индивидуе у стварно, тотално људско биће. Јер, васпитавати се може успешно и трајно само на одређеном садржају (знања, чињенице, разноврсне вредности, навике, умења, рад)). Иначе, васпитање се претвара у вежбање – дресуру, у конструкцију која се лако разбија и руши у првом додиру са реалним животом, у ситуацијама у којима индивидуа треба да иступи као људска личност. Од тог садржаја, од те образовне основе, од њихове активизације у процесу васпитавања, зависи, у великој мери, можда у највећој, степен развитка појединаца – ниво постигнуте свестраности и слободе личности (1;67).

У педагогији се није увек ни у прошлости ни данас „увиђао дијалектички однос јединства и условљености између образовања, које је по својој основној компоненти - стицања знања и развијања психичких (пре свега когнитивних) способности личности - прогресивно усмерено, и васпитања, које је непосредније подложно

разним идеолошким и друштвеним захтевима, чак и реакционарним по својој суштини, а самим тим је онда и у супротности са образовањем на коме треба да почива“ (1;67).

Са изнетих основа расправљам и о односу педагогије и андрагогије и заузимам став да то нису две одвојене већ једна наука, јер *узраст васпитаника* не може бити основа за диференцирање међу наукама и њиховим предметима. Битнија је делатност (садржај предмета) којом се једна наука бави, а она је иста (уважавајући узрастне разлике) и за педагогију и за андрагогију (1;68 и даље).

Исти став заступам и када је реч о конституисању „педагошке социологије“ и њеном разграничавању од педагогије (1;80 и даље).

Навешћу неке ставове из тога рада значајне за моје поимање васпитања у том периоду: „Нема данас педагога који би порицао друштвени карактер васпитања, који не би признавао најтешњу повезаност целокупног васпитања са животом, потребу да образовање и васпитање буду стално у току развитка науке, технике, производње, културе, уметности итд., да буду адекватни потребама друштва које то васпитање организује. То су основни проблеми образовања и васпитања у савременим условима. Тако постављено и замишљено васпитање не може се остварити ако се читав процес изграђивања личности не повеже са стварним животом“ (1;92). И даље: „Васпитање је у целини и у свим својим појавностима увек провера дијалектичког јединства индивидуалног и социјалног“. (1;94). „Васпитање је друштвена делатност, Према томе социјални аспект је нешто што је иманентно самом васпитању“ (1;95). „Пошто је васпитање веома сложен, комплексан, масован и веома дуготрајан рад (све се више њиме обухватају људи током целог живота), пошто укључује разне интенционалне, а исто тако све више и неинтенционалне утицаје, нужно је да се и педагогија стално развија, да проширује и богати свој предмет проучавања, да проширује свој систем педагошких дисциплина“ (1;95).

У дискусији на округлом столу часописа „Педагогија“ (расправа је објављена у Педагогији број 2, за 1970. год.) ја сам рекао: „Социјалистичка, тачније марксистичка педагогија, сасвим је оправдано истакла политичност васпитања, повезаност васпитања са друштвом и политиком тог друштва (односно владајуће класе) као посебне карактеристике васпитања. Правилно је што се говори о партијности педагога и педагогије (уосталом, о тим питањима данас говоре и представници савремене грађанске педагогије). Међутим,

сматрам неприхватљивим што се у марксистичкој педагогији сматра да су та питања једном заувек правилно постављена и заувек решена, нарочито у социјалистичким земљама“ (1;166).

Даље сам у дискусији поставио као могуће и интересно питање: „Колико су, у ствари, педагогија и васпитање аутономни у односу на просветну политику друштва у коме постоје“? Одговарам на то питање: “Сасвим је јасно, то не треба ни доказивати, да је друштво заинтересовано за васпитање. Оно није заинтересовано само за праксу васпитања, већ и за концепцију васпитања, за теорију васпитања, за педагогију... Мене интересује зашто се од тог општег става није много даље отишло? То питање није често, односно веома је ретко критички анализирано... У том погледу смо чак сиромашнији и од педагогије која се данас развија у буржоаским земљама“... „Последица је то управо оног односа који постоји у социјалистичком друштву између политике и педагогије...“ (1;167-168). Социјалистичка педагогија „погрешно сматра“ да су сва питања васпитања и педагогије већ решена у ставовима класика марксизма, односно у партијским документима и да је ту свака дискусија, чак и о фундаменталним питањима (ту пре свега спада васпитање) сувишна, непотребна, па чак и непожељна. Уместо да се просветна политика ослања на педагогију у социјалистичким земљама је прихваћен став да је добра само она педагогија која је „слушкиња просветне политике“! (1;173).

У раду *Теоријско-методолошки проблеми педагогије* (објављен у Зборнику Института за педагошка истраживања бр. 8, Београд, за 1975.г.) ја, у ствари, саопштавам, у краћем виду, основне ставове које сам детаљније изложио у књизи под истим насловом (објављена у Београду, у издању Института за педагошка истраживања, 1977.). Овај рад је био уводни реферат за скуп који је одржан на ту тему у организацији ИПИ у Београду.

Из тих радова (уводни реферат и књига), у којима се говори о „марксистичкој педагогији“ и њеној методологији, ја ћу навести ставове који се директно односе на васпитање. Реч је о „марксистичкој концепцији васпитања“ коју сам тада прихватао и заступао. Ово може имати, пре свега, методолошки значај када се одговара на питање: шта је васпитање?

„Природа и карактер васпитања, како у прошлости, тако још увек и данас, веома различито се схватају и одређују. Узроци таквом стању су бројни и разноврсни. Познате су, наиме, с обзиром на схватања улоге васпитања у процесу мењања и формирања личности

васпитаника, положаја васпитаника у процесу васпитања и схватања човека као људског бића, биологистичке, нативистичке, психологистичке, теолошке, педагошке и многе друге, мање или више, есенцијалистичке (схватање васпитања као развијање „унутрашње“ човекове суштине), односно егзистенцијалистичке (схватања васпитања као „припреме за живот“) оријентације у тумачењу концепције васпитања. Стављајући у основу тумачења васпитања, односно, узимајући као полазиште могућност сазнавања природе и карактера васпитања, познате су разноврсне филозофске, дедуктивистичке, аксиолошке, догматске, теолошке, нормативистичке, па преко индуктивистичких, позитивистичких, емпиристичких и експерименталистичких све до крајње агностичких и анархистичких становишта о васпитању.

„Разлози тако широкој лепези тумачења природе и карактера васпитања (с обзиром на предмет и метод педагогије) веома су бројни. Посебно помињемо, следеће: сложеност, дијалектичност и посебност природе и карактера васпитања као друштвене и људске делатности; друштвено-историјску, филозофско-идејну и вредносну условљеност сваког васпитања; недовољна, односно једнострана проученост васпитања (настојање да се васпитање више објашњава на основу спољних, него на основу сазнатих његових битних унутрашњих компоненти и законитости); доминирање здраворазумског над научним и теоријским објашњавањем и тумачењем васпитања; несагледавање стварног односа између општег, посебног и појединачног у васпитању; могућности и намерно различито приступање васпитању у циљу замагљивања његове стварне природе (из сасвим одређених друштвених, класних, државних, филозофских, идејних, методолошких, политичких и других разлога)“ (1;187-188).

„Намерно све ово наводимо зато што неки поменути приступи васпитању, као и узроци који до њих доводе, нису до краја превладани ни у савременим концепцијама васпитања. А управо из тога произлазе многи теоријско-методолошки проблеми у педагогији, укључујући и марксистичку педагогију“ (1;188). Реч је не само о неким „чисто теоријским и методолошким питањима“ педагогије, већ и о многим другим педагошким питањима, па чак и када је реч о „практичној васпитној делатности“ (1;189).

„Када је реч о марксистичкој концепцији васпитања, онда, с обзиром на природу, карактер, функцију (друштвену и индивидуалну) и могућности научног сазнавања васпитања, сматрамо неопходним да подвучемо следеће његове битне компоненте:

- васпитање је сложен процес сталног изграђивања (подстицања, развијања, утицања, мењања и самомењања, саморазвијања) човека као људског и друштвеног бића, процес оформљавања (и самооформљавања) личности човека;

- васпитање је усмерено ка одређеном циљу, па је, дакле, целисходна друштвена и људска делатност и налази се у функцији тог циља; у наше време има доста чинилаца васпитања који нису уклопљени у целовит и кохерентан систем, штавише, могу деловати и супротно од постављеног циља и задатака васпитања;

- васпитање се увек врши у одређеним друштвеним условима, њима је детерминисано, односећи се према тим условима активно, ангажовано и функционално;

- васпитање је увек међуљудски однос и у себи садржи основне компоненте ширих друштвених односа, посебно односа између личности и заједнице (шире и уже), односно положаја личности, појединца у заједници;

- васпитање се увек остварује на сасвим одређеним садржајима, путем одговарајућих метода, средстава и облика, у оквирима све израђенијих и кохерентнијих система васпитања, детерминисаних циљевима, друштвеним односима и условима у којима васпитање као практична друштвена делатност постоји.“

„Васпитање, дакле, представља посебан вид сложене и комплексне *друштвене практичне делатности*, део друштвене праксе, па се зато његова природа и карактер могу и научно проучавати, сазнавати и тумачити само ако се разматрају у тим оквирима. *Према томе васпитање се ни теоријски ни методолошки не може свести само на оно што је емпиријски дато, на оно што јесте, пошто васпитање у себи садржи увек и одређену могућност, нешто што тек треба да буде.* Често оно што се јавља може бити далеко значајније од онога што постоји као емпиријски већ дато. Марксистички теоријско-методолошки приступ васпитању, као уосталом и свакој другој области људског живота и рада, подразумева, дакле, стваралачки, радно-практични, активан однос. То је процес друштвене и људске самореализације путем заједничког и индивидуалног *људског рада и стваралачког односа* према природи, друштву и самом човеку. Тај став Маркс веома јасно утврђује, поред осталог, у својим *Тезама о Фојербаху*.“ (1; 190-191).

Битно је да се у поимању васпитању превладају „дилеме, било наслеђене из прошлости, било данас вештачки стваране, о тобожњим супротностима између теоријског и емпиријског, дедуктивног и

индуктивног, рационалног и практичног, објективног и субјективног, научног и вредносног, друштвеног и индивидуалног, постојећег и могућег и сл.. супротности које су веома присутне у приступу, проучавању и у тумачењу карактера и природе васпитања и педагогије“ (1;191-192).

Када је реч о емпиријским проучавањима васпитне праксе и правој улози тог проучавања кажем следеће: „Васпитање јесте пракса, јесте емпирија, али оно је увек и још *нешто више од тога*. Васпитање је увек и *могућност*, оно је пракса усмерена ка одређеном циљу и задацима, оно се настоји ставити у функцију тог циља и задатака и *само у односу према њима та емпирија, васпитна практична делатност, добија своје право значење и смисао*. Осмишљена емпирија престаје да буде сама себи циљ, престаје да буде слепа, она се претвара у један од извора и основа педагошког сазнавања!(1;193).

“Неопходно је научно проучавати праву природу васпитања, његове домете и ограничења, проучавати „улазе“, „прераду“ у тзв. „црној кутији“ и „излазе“, овладати свим етапама и деловима веома сложене система и процеса васпитавања. На основи тога ће се, у будућности, моћи научно засновано „управљати васпитањем“. (1;194).

У осталим деловима и овог чланка (уводног реферата) и књиге се говори о методолошким проблемима марксистичке педагогије, посебно о улози емпиријских проучавања, о позитивизму у педагогији, о односу педагогије и других наука и о односу педагошке теорије и васпитне праксе и, напokon, о односу научно засноване педагогије и просветне политике.

Те опште ставове о васпитању и могућностима научног сазнавања његове природе, ја сам у књизи, на неки начин, конкретизовао излажући „марксистичку концепцију васпитања“.

Наводим неке основне ставове овде, јер их сматрам важним (теоријски, још више методолошки). Изостављам образложења и документацију коју сам за неке ставове дао у књизи.

„Постоји неколико чинилаца и аспеката који се морају анализирати да би се могло марксистички одговорити на питање: што је васпитање? *Основни чиниоци јесу; човек, рад, друштво.. Али и функција васпитања у односу према тим чиниоцима, као и њихов међусобни однос!* (у књизи, стр. 129).

“По марксистичком схватању човек је биће рада (схватајући рад као производну људску делатност), рада који је прерастао у праксу, човек је *homo practis* “. “Рад је основни начин одношења човека према природи, према спољњем свету“.. „Човек се опредмеђује у раду“...

„Опредмећујући се у раду који обавља, мењајући природу, стварајући ново у материјалном свету око себе, човек истовремено мења и себе, ствара новог себе. Произвођење, рад произвођења, претвара се у *самопроизвођење*, а реализација идеалних људских замисли у *стваралачку самореализацију*. И у оној мери у којој човек више ради он се у већем степену самопроизводи, самореализује као људска јединка“... „У том раду, који постаје људска пракса, човек не производи само себе самога већ и свој људски род, он развија генеричка својства тог рода, постаје све *универзалније*, а тиме и *тоталније* биће. Та тоталност важи двојачко – за његов људски род (генерички) – и за њега појединачно (индивидуално) - и зато се она и налази у дијалектичком јединству“ ... „Рад је био и остао једина права основа непрестаног човековог очовечавања, његовог самоостваривања као човека, па према томе и једина основа на којој се може засновати из које може проистећи и васпитање“ ... „И као што је *рад* *необходност*, *неопходност* и *биолошког* и *људског* *постојања*, *једини* *пут* *задовољавања* *биолошких* и *људских* *потреба* *мењања* и *самооформљавања* *човека*, *тако* *је* и *васпитање*, *израсло* *из* *рада*, *необходност* и *неминовност* *човекове* *егзистенције* и *есенције*“ (131). „Производни човеков рад, производна његова делатност није само и искључиво физички рад“ ... „Човек према природи почиње да се односи као *свесни*, *активни* и *стваралачки* *субјект*. Човек према природи почиње да се односи *људски*. Према томе делатност производње није само сфера материјалног, већ и *сфера* *духовног* *произвођења* и *стварања*“. „У стварном раду човек је увек ангажован целовито, као *тотална* *личност*. Мењајући се путем рада, човек се мења целовито, стварајући новог човека. То значи да човек радом не развија само своју телесну конституцију, нити само своју свест. Он мења и стално развија и сва друга људска својства, све друге сфере људске личности (емотивну, афективну, волитивну и др.). У процесу историјског развоја, штавише, човек је све мање у односу према природи, у свом раду ангажован физичком својом снагом, а све више се ангажује својом духовном снагом и способностима“ (132) ... „Марксистичка концепција о човеку и раду једина је основа на којој се може засновати материјалистичка марксистичка концепција васпитања. Предњим указивањем хтело се показати да је *суштину* *васпитања*, *као* и *суштину* *човека*, *немогуће* *схватити* *ван* *рада*, *ван* *његовог* *односа* *према* *природи*, *ван* *његовог* *историјског* *развијања*. Ово се подједнако односи на универзални, генерички, историјски, као и на лични, индивидуални процес развијања човека. Разумљиво, то није и једина основа васпитања конципираног марксистички, пошто досадашње

разматрање односа рада и човека, није целовит приступ том питању. За пуно разумевање односа рада, човека и васпитања морају се узети у обзир и друге компоненте, а пре свега *друштвена компонента*“(132).

„Човек је био и данас је биће праксе, биће рада, само ако је *удружен са другим људским бићима*, ако постоји друштво (заједница) у коме се тај однос са природом остварује. *Друштвеност* је битна и универзална генеричка карактеристика човека. Самоопредмећење, самореализација човека може се у потпуности остварити једино у друштву, у заједници са другима, што јој и даје одређени смисао. И управо то је нова димензија, нов квалитет сваке човекове делатности, сваког човековог рада – па и васпитања“ (132) ... Са поделом рада, дели се и човек, дели се и његова заједница, дели се и његово васпитање. Историјски развој друштва и васпитања то јасно показују и потврђују.

Рад, а са њиме и васпитање, су се често претварали од средства самореализације у средство за отуђење човека и од себе самог, и од рада који обавља, и од заједнице у којој га обавља.

„Рад подстиче развитак личних разлика и не води ка униформисању, ка „подшишавању на исти калуп“ свих људи, већ ка разликовању. Свестраност управо значи могућност за сваког појединца да се испољи као тотална људска индивидуа, а услов таквог личног испољавања јесте да те своје личне квалитете ставља у службу заједнице која такав развитак треба да и омогућава и подстиче. Отуда су неприхватљиви и са марксизмом неспојиви сви они покушаји који, правдајући то на овај или онај начин, желе развитак личности да подведу под неке калупе, шаблоне и да га, практично и стварно онемогуће“(135).

На основу тих полазних ставова извео сам следеће основне карактеристике суштине и природе марксистичке концепције васпитања: „У свакој друштвеној заједници васпитање *објективно егзистира* као *одређена друштвена делатност*, као *одређена друштвена пракса*... зато је свако васпитање *друштвено условљено*“(139). Иако је васпитање „конкретно друштвено условљено“ оно у себи садржи и одређене универзалне карактеристике. Проблем је педагогије да „*проналази и успоставља прави однос између општег и универзалног на једној и појединачног и конкретног на другој страни*“(139). Јавља се ту и појединачно, па је још сложеније „*успоставити и стално одржавати у васпитању прави однос између општег, посебног и појединачног*“.

Остале карактеристике васпитања, које одређују његову природу јесу: велика динамичност и развојност; потреба сталног повезивања

прошлог, садашњег и будућег; успостављање правог односа између постојећег, могућег и жељеног; васпитање је увек целисходна, а тиме и свесна људска делатност; требало би да постоји (друштвена и појединачна) свест о томе што се може и што би требало постићи васпитањем, како га смишљено планирати и практично изводити, да се тиме не угуши индивидуалност онога ко се васпитава, да се васпитање не претвори у укалупљивање уместо у стално мењање и развијање појединаца; васпитања је веома комплексна и слојевита друштвена делатност; бројне су дијалектичке противуречности које су садржане у васпитању као људској делатности.

Из тога изводим следеће: “Васпитање је друштвена пракса, која у својој бити значи развијање и саморазвијање, формирање и самоформирање, обликовање и самообликовање човека у личност одређених својстава и квалитета. Васпитање је, дакле, сталан процес мењања човека, једна непрекидна и временски непрекинута сукцесија мењања, при чему сваки нови корак, ослањајући се на претходни, истовремено значи и нешто *квалитативно* ново и *више*. То је *неограничена спирала мењања коју карактерише дијалектичка узлазност и тежња ка све вишој свестраности. Скоковитост, неравномерност, квалитативне промене смењиване са квантитативним, негирање претходног да би се постигло ново, дијалектичко прожимање и узајамна зависност бројних чинилаца - то су само неке карактеристике тог процеса мењања и обликовања људске личности*“ коју називамо васпитањем (141). Васпитање је усмерено на тоталитет човека, на његово свестрано развијање. Делатност којом сваки човек постиже своју сопствену свестраност (нема свестраности као универзалног калупа једнаког и истог за све васпитанике). Васпитање увек претпоставља одређене садржаје на којима и помоћу којих се остварује то васпитање, односно свако васпитање има свој циљ; васпитање је увек *међуљудски однос*, васпитање увек има *друштвени карактер*, а из тог друштвеног карактера васпитања проистичу и многе друге његове карактеристике (историчност, класност, сталешки карактер, ослобађајућа улога васпитања, етатистичност васпитања, манипулисање васпитањем и сл.) (142-143). Произлази, дакле, да је васпитање „најдијалектичнија друштвена појава и пракса“ (А. С. Макаренко) и она се само тако – дијалектички - може и разумети, и схватати и тумачити. Напокон: васпитање је могуће научно проучавати (потребна је за то посебна методологија педагогије) и у њему је могуће откривати законитости и

законе (142-143). Када се то оствари биће лакше прецизно одредити праву природу и карактер васпитања!

У раду *Савремено образовање* (1968.), које чини прво поглавље у двотомној југословенској Педагогији (у редакцији П. Шимлеше, В. Шмита, Љ. Крнете и Н. Поткоњака) расправља се о савременим условима који утичу на образовање, а тиме и на васпитање (о новим тековинама науке, о аутоматизацији и механизацији производње, о променама у људском раду, о односима међу појединим категоријама занимања људи, о друштвеним променама и сл.), што доводи до већих промена и у друштвеним/јавним/државним системима образовања и васпитања (продужавање обавезног школовања, дуже трајање општег образовања, „професионализација“ општег и „депрофесионализација“ основног стручног образовања, образовање одраслих, доживотно образовање итд.) поново се истиче став да образовање чини основу (садржај) сваког васпитања и да је оно мање подложно идејно-политичким и другим друштвеним утицајима у односу на васпитање и да то ствара одређене противуречности између образовања и васпитања. На крају (стр.273-275) истичем да свестраност као циљ васпитања, не треба тумачити као неки универзални калуп важећи за све васпитанике. Напротив, има онолико свестраности колико има и васпитаника. Свако има своју свестраност и мора се, у крајњој линији, сам за њу изборити. Погрешно је развијање свестраности везивати само за одређени узрасни период, као што је погрешно везивати свестрани развој само за период школовања у коме доминира опште образовање (основно обавезно школовање). За свестрано развијање човека је не мање значајно и његово стручно образовање.

„Свестрани развитак личности се не постиже на одређеном ступњу образовања (основном, средњем или вишем), на одређеној етапи развитка индивидуе. Свестраност се стално стиче, личност јој се непрестано приближава, то је циљ коме се тежи, а колико ће се ко том циљу и идеалу приближити, зависи, како од бројних друштвених, објективних, тако и личних фактора и делатности саме личности. Нема сумње да организовано савремено опште образовање у осмогодишњој школи представља значајну основу свестраног развијања сваке личности (и с обзиром на узраст, и на знања која се стичу, и на могућности које се пружају свима, и на задатак буђења снага сваке личности и подстицање да се оне испоље и развију). Међутим, тиме се развитак индивидуе не завршава. Јер, и опште и стручно образовање, сједињени на нов начин, који долазе после те прве етапе образовања,

играју не мање значајну улогу у развоју сваке личности. Свестрани развојак је нешто што нужно траје кроз читав живот човека....“(274).

Анализе у овом раду се, најпре врше, на општем плану, а потом се анализирају промене и услови у којима се врши савремено образовање и васпитање у процесу изградње социјализма у Југославији и условима, који се тиме стварају, односно најављују, за савремено образовање и васпитање.

У раду *Идејне, научне и друштвене основе и проблеми васпитања и педагогије у нас* (1971.) наводим да је идејна основа на којој почива наше социјалистичко друштво марксизам, па је то, логично, и идејна и филозофска основа и нашег васпитања. Другу основу чини научно-технолошка револуција у људском раду и производњи и, трећу, „развојак самоуправљања, децентрализација и одумирање државе“ у изградњи социјализма у Југославији. Све то намеће потребу „коренитијег преиспитивања досадашњих схватања и решења на релацији држава, друштво, личност – васпитање, школа, систем васпитања“ (1;303) Значајне промене се дешавају и у образовању. „Док је раније, наике, првенствени задатак образовања био да припреми младу генерацију за живот, тј. да је наоружа свим оним знањима, навикама и умењима који ће јој бити потребни и довољни готово за цео радни век, основни проблем који се постављао био је преоптерећеност садржаја образовања, односно недовољност и парцијалност тих садржаја с гледишта оног што младу генерацију очекује у животу и раду. Данас више уопште не може бити говора о таквој припреми младих за живот и рад. У образовању све више, насупрот донедавно владајућем дидактичком материјализму и енциклопедизму, јача мисао о формативној функцији и могућности образовања. Образовање коренито мења своју функцију у односу и на личност која се образује и на рад и живот који је очекују у друштву. Првенствени задатак образовања јесте да на рационалан и адекватан начин, на сасвим одређеним садржајима, развија све потенцијалне снаге сваке личности, да створи код сваког појединца реалну научну и идејну основу за самостално и индивидуално стицање знања током читавог живота. Није без основа тврдња да је суштина савременог образовања и у оспособљавању сваког појединца за самообразовање.“ (1;306-307). Ако се прихвати да је образовање основа сваког васпитања, а оно то јесте, онда коренита промена у поимању савременог образовања, мора имати велики утицај и на поимање и остваривање савременог васпитања.

Пишући тезе за расправу о циљу васпитања на првом округлом столу часописа „Педагогија“ (1971.), унесећи у њих, разумљиво, одређене личне ставове, написао сам и следеће (наводим неке тезе): „1.1. Предмет васпитања је човек. Смисао васпитања састоји се у помагању и усмеравању развитка и формирања личности тог човека“; „1.3.3. „Покушаји превазилажења и једностране социјалне и једностране индивидуалистичке оријентације у постављању циља. Тежња да се човек истовремено васпитава и као индивидуа и као члан заједнице“; „3.1. Циљ васпитања условљава процес, методе, облике и средства васпитне делатности. Интенционалност васпитања произлази из усмеравајуће функције циља васпитања. Целисходност је једна од битних одлика сваке људске делатности – па и васпитања као веома сложене и дијалектичке друштвене праксе. Постоји међузависност циља и процес васпитања. Зато је одређивање циља васпитања једно од фундаменталних питања педагогије“; „3.2. Прави смисао једне концепције васпитања може се до краја схватити и разумети само ако се разматра у јединству са циљем који је том васпитању постављен. И обратно - циљ васпитања добија свој прави смисао и значење само ако се сагледава и концепција васпитања која му је стављена у службу“. Неколико теза је посвећено „интердисциплинарности“ циља васпитања и томе ко и како може „формулисати циљ васпитања“; „4.8 Врло често се пренебрегава да циљ васпитања има и футуристичку димензију“, „4.10 Ставови и фактори који детерминишу циљ васпитања јесу: концепција о друштву и човеку као индивидуалном и генеричком бићу, затим постојећа друштвена структура, схватање и стварни однос личности и заједнице, однос умног и физичког рада, степен сагледаности перспектива друштвеног развитка и улоге човека у том развитку, ниво културног развитка, развитка науке, технике, технологије и примене њихових тековина у процесима производње и другог друштвеног рада, карактер људског рада (подела и промена рада), положај човека у процесу рада, однос човека и средстава рада, радног и слободног времена, развијеност концепције васпитања и услови њеног реализовања“. Даље се у тезама говори о проблемима конкретизације циља васпитања – стварање система конкретних задатака васпитања и образовања, затим о појму свестраности као универзалном циљу васпитања, а посебно у социјалистичком друштву и васпитању, затим како се тај циљ конкретизује код нас. „7.1 Постоје различите врсте вулгарности у поимању свестраности. Све развијати код сваког до истог степена, подједнак развитак свих „страна“ код

сваке личности, хармоничност, наводно, значи подједнак развитак свих „страна“ и сл.“ . После тога наводе се посебне тезе о односу „свестраности и индивидуалности“, „свестраности, индивидуалности и друштвености“; „7.5 Личност је индивидуална и као таква представља тоталитет, интегралност и само као таква се може свестрано развијати....“ Тезе се завршавају: „8.1 Реализација циља васпитања није предмет овог разматрања. Међутим, треба рећи да јасно постављен циљ и на њему заснован систем задатака васпитања, представља значајну полазну основу за њихово реализовање. То није само собом довољно, јер је за реализацију потребно обезбедити и садејство бројних других фактора. Наше време – изразите дехуманизације човека, његовог даљег отуђивања и у многим сферама, тежња ка стварању *хомо техникуса*, *хомо математикуса*, *хомо симболикуса* – опире се реализацији овако постављеног циља васпитања. Ни социјалистичко друштво још није створило услове за тако схваћен свестрани развитак сваке личности. Томе не одговара ни постојећи образовно-васпитни систем (због своје униформности, малих могућности за разноврсне, индивидуализоване путеве реализације постављеног циља, тј. развијања сваког појединца итд.“ (1;322).

У раду *Васпитање у југословенском самоуправном социјалистичком друштву* (1973.), који је извод из реферата на Трећем конгресу педагога Југославије, одржаном у Охриду, критикујем нашу „југословенску марксистичку педагогију“ због заостајања за променама у нашем друштву (самоуправљање, деетатизација, подруштвљавање васпитања“) као и за потребама и могућностима које ствара научно-технолошка револуција и за појединачни - индивидуални и за друштвени развој. Поред осталог пишем: “Наша педагогија, као наука о образовању и васпитању које се код нас остварује и треба да се остварује не може да се оглушује о наше тренутне и веома актуелне захтеве, али она не може остати само на томе, јер би то било сувише уско, практицистички, па и слепо. Она мора сагледавати процесе и друштвеног и научно-технолошког развитка, мора предвиђати (у педагогији је увек нужна и футуристичка компонента) и у максимално могућој мери припремити, васпитањем које се организује, човека за промене које ће се током његовог живота десити. Једна је од основних тешкоћа и противуречности у педагогији у томе што треба да конципира васпитање у садашњости, али за будућност. Јер, човек кога васпитавамо данас живеће и радити и после више деценија, и то у знатно измењеним не само радним и економским, већ и друштвеним

условима. У педагошком раду се треба држати, данас више него икад раније, све чешће исказане истине, да нико више у наше време, неће свој живот проживети у свету у коме се родио и да нико неће завршити свој љуски радни век радећи у условима у којима је започео свој радни век. У том смислу научно-технолошка револуција, сједињена с друштвеним развитком, који се одвија у нашој самоуправној социјалистичкој земљи, постаје и општи и посебни, веома значајан и вишеструко утицајан фактор васпитања и педагогије, као што је и обратно - васпитање може постати значајан фактор и друштвеног и научно-технолошког развоја“ (1;351-2). „Васпитање и образовање у нас, у периоду његовог подруштвљавања и деетатизације различито је третирано, као сфера општекултурног стандарда, идејне надградње, значајан облик инвестиција (у кадрове) и као област друштвене потрошње. Међутим и поред свих тих напора у сфери образовања и васпитања веома упорно су се одржали елементи етатизма, административног мешања у многа, чак и стручна питања, доста је старих и већ преживелих решења која се још увек упорно одржавају (на пример, у погледу стварног статуса појединих школских институција, пре свега оних које су намењене припремању за радничка занимања, у опирању у повезивању образовања са сфером материјалне производње, у крутости планирања и програмирања садржаја образовања, у прецењивању институционализованих, од државе организованих и још увек контролисаних, установа за образовање и васпитање и сл.)“ (1;360-361). “У периоду етатизма, административног решавања васпитних проблема, због односа који су постојали између државе и просветне политике, на једном, и васпитања и педагогије, на другој страни, неразвијеност педагогије као науке, као критичке теорије о постојећој васпитној пракси, није се ни осећала. Штавише, тако развијена педагогија није била ни потребна, па чак ни пожељна, јер је у општој отуђености науке од друштва и радног човека, више том периоду одговарала догматски и апологетски постављена и развијена педагогија“ (1;371).

У брошури *Класност васпитања*, коју је објавио „Просветни преглед“, Београд 1975., детаљније се анализира класност као једна од ужих карактеристика у оквиру друштвене условљености васпитања. Ако је васпитање друштвена појава и пракса, ако је оно друштвено условљено, сасвим је природно да је у класном друштву (робовласничком, феудалном, буржоаском) васпитање и класно условљено. У првим класним друштвеним формацијама

(робовласничко, феудално) веома је јасна подељеност друштва на класе (робовласници – робови, феудалци – кметови) и, без обзира како је васпитање било организовано у тим друштвеним заједницама, оно није било исто за једну, односно за другу класу. Ситуација се променила са грађанским, касније развијеним буржоаским друштвом. Државе су прописивале, често и законски обавезивале, да сви појединци тих друштвених заједница имају једнако право на васпитање које се јавно организује. У пракси, међутим, то није био случај. Постојале су многе препреке и та се једнакост није остваривала у животу. Класност васпитања се у буржоаском друштву испољава као недемократичност, селективност, диференцијација, затвореност појединих јавних школских институција, па и читавих делова државних система школства и образовања за припаднике обе класе (буржоаске и пролетерске). Селекција и сегрегација се вршило различитим, тобоже „научно“ заснованим начинима и средствима (на пример: тестирањем), постављањем одређених административних и других услова за упис у поједина школске институције, разликовањем институција општег и стручног образовања, путем школске мреже и просторне недоступности одређених школа свим грађанима, неједнаким правима оних који завршавају одређене школе у погледу могућности за наставак школовања, познато као дуализам школског система, плаћањем школарина у елитним школама, потребом да родитељи издржавају децу током целог школовања, што сиромашнима није било могуће итд.

Класност васпитања испољава се почев од формулације циља васпитања, па током читавог процеса његове практичне реализације, до вредновања резултата који се васпитањем постижу.

„Пошто је у центру васпитања човек, схватање човека, смисла његовог људског постојања, његове људске и друштвене мисије, а циљ васпитања треба да изрази суштину тако замишљеног човека, разумљиво је да се циљ васпитања не може засновати независно од одређених филозофских и идејних концепција. Циљ васпитања је, наиме, немогуће формулисати уколико се не пође од одређених одговора на суштинска питања о човеку (што је човек, у чему је његова људска мисија, који је смисао човековог живота и рада, која су људска својства која треба код човека развијати, какав је однос човека према другим људима и према људској заједници, а какав према природи итд.). Одговоре на та питања дају филозофија, религија и идеологија. Ти одговори су веома различити и они су предмет одређених опредељења. Свака класа, сталеж, друштвени слој бира онај одговор (у ствари сама га изграђује), који највише одговара и изражава њене

интересе. Владајућа класа одабрани одговор настоји да наметне потчињеној класи служећи се свим расположивим средствима. Тако заснованом циљу настоји се што потпуније потчинити целокупно васпитање, а то потчињавање се оправдава „вишим интересима“ проистеклим из циља васпитања. Круг је, према томе, довршен и затворен“ (1; 392-393).

На крају постављам питање да ли је васпитање у социјалистичком друштву (начелно и у Југославији) класно, јер социјализам није бескласно друштвено уређење. Каква је та „социјалистичка класност“? Та расправа није од интереса за предмет овога рада, па је овде и не наводим.

У раду (предавању које сам одржао у Сутомору 1976. г. за наставника основа марксизма у црногорским школама), објављеном у часопису „Васпитање и образовање“, бр. 6, Титоград, 1976.г., детаљније сам изложио оно о чему сам и у неким напред наведеним радовима већ говорио – марксистичко поимање васпитања. Пошао сам од два „основна питања сваке педагогије“: што је човек и што је личност?

Навешћу неколико ставова из тог рада. „Теоретичари су и човека и личност, и раније и данас, одређивали по неким њиховим карактеристикама, особеностима, одликама и својствима, по оним које су сматрали битним и суштинским. Позната су, на пример, схватања да је човек *homo naturale* – природно биће, биолошко биће, слично свим другим живим бићима, од којих се разликује само степеном укроћености и подруштвљености своје нагонско-животињске природе; односно схватање да је човек *homo religiosus* – несавршена слика бога, кога је створила нека натприродна сила, божанство, усадивши му жељу, учинивши смислом његова живота – тежњу приближавања богу, враћања богу, свом праоцу итд.; односно схватање да је човек *homo sapiens* или *ens rationale*, при чему се инсистира на рационалности човека, на поседовању логоса, *ratio-a* од стране човека, који је његова *diferentia specifica* у односу на сва остала жива бића; односно схватање да је човек *homo sociale*, *zoon politicon*, како је рекао још Платон, сматрајући друштвеност битном одликом човека као бића, његову неминовну везаност и зависност од других сличних бића; односно схватање да је човек *homo faber* – човек рада, како су говорили неки економисти схватајући рад у економистичком смислу, пре свега као отуђени рад. Могла би се навести и многа друга схватања о човеку – утилитаристичка, виталистичка, функционалистичка, персоналистичка,

егзистенцијалистичка итд. – али наш циљ није да овде наводимо веома бројне одговоре на питање што је човек, већ да укажемо на њих и на њихову разноврсност“ (1;444-5). „Није другачија ситуација ни онда када је у питању одређивање људске личности. Познате су разне биологистичке, психоаналитичне, социјалне и персоналистичке теорије о структури, динамици и функционалности људске личности. Веома различито се одређују и одлучујући чиниоци од којих зависи личност, пре свега три њене основне компоненте: целовитост, односно тоталитет, интегралност; особеност, односно појединачност и индивидуалитет и активност, понашање, практично испољавање личности. Једни теоретичари дају примат биолошким и унутрашњим, а други спољашњим, пре свега социјалним, а трећи самоактивности личности, четврти организованим процесима и утицајима на развитак личности, пети комбинују неке од тих чинилаца, или све њих заједно“ (1;445). „Дакле питање одређивања човека и његове личности није нимало једноставно и просто. Међутим, то је питање које готово сваког човека интересује. Нема, ваљда, ниједног човека који себи није бар једном у животу поставио питање о себи самоме, о смислу свог живота, постојања и рада, о својој судбини и људској мисији. Дакле, реч је о таквим питањима која се не могу никако избећи“ (1;445-6). После тога износим особености личности по класицима марксизма – „човек је биће рада“, „човек се према природи не односи директно, већ посредно, путем свога рада, путем своје практичне делатности, путем праксе“, у том одношењу човек иступа као субјект; „човек се опредмећује у раду, самоопредмећује“, „производни човеков рад, производна његова делатност није само и искључиво физички рад“, „у стварном раду човек је увек ангажован целовито, као *тотална личност*“, „природним, физиолошким потребама човека, које леже у његовом односу према природи, придружују се духовне, научне, уметничке, друштвене и друге потребе човека“, „човек је био и данас је биће праксе, биће рада, али само ако је *удружен са другим људским бићима*, ако постоји друштво (заједница) у ком се тај однос са природом остварује. *Друштвеност* је битна и универзална, генеричка карактеристика човека“, „услед друштвене поделе рада дошло је до отуђења човека од рада, од производа његовог рада...*отуђујући се од себе човек се отуђује од друштва и свих других људских делатности, отуђује се и од васпитања*“ ; „развијањем средстава за производњу у датом моменту људски рад се постепено деперсонализује“, што поставља нова питања пред друштво, човека и његово васпитање; „отуђеност човека у датим друштвеним условима је пролазна, а не

стална појава“; „односећи се на одређен, активан, стваралачки, радни начин према природи, човек мора да се на исти начин односи и према друштвеној стварности. Он може, исто тако, да мења и међуљудске и друштвене односе, да производи и ствара нове односе у заједници којој припада“; Маркс није заборавио „ниједну људску димензију (природну, биолошку, друштвену, личну)...“ друштво које се изграђује у Југославији (самоуправни социјализам) пружа одређене погодности за нов однос према човеку и његовом развијању и васпитању.(1;443-456).

После тога детаљније говорим о погрешкама у схватању „свестраности личности“, о „претераном инсистирању на екстензивној, уместо на интензивној компоненти развоја такве личности“, на супротстављању свестраности и индивидуалности, свестраности и специјалности човека. „Ако се свестраност схвати онако као што смо је напред покушали ближе одредити, онда неће бити тешко схватити каква је функција и однос према тој свестраности слобода и стваралаштво личности“, једно не искључује друго, напротив претпоставља друго; схватање свестраности доживело је код нас у педагогији, у протеклим деценијама, одређен развитак у процесу изграђивања социјализма у земљи (1;456-462).

У раду *Демократизација образовања*, објављеном у „Ревизији образовања“ бр. 3, Београд, 1979., садржани су следећи ставови“: „Најчешће се под демократизацијом образовања подразумева стварање таквих услова у систему и процесу образовања и васпитања, као и у друштву у целини, који омогућавају да се свака индивидуа максимално развија у складу са својим личним способностима и интересовањима“ (1;465). Када се то конкретизује и објашњава шта у ствари значи демократизација образовања каже да то значи „не препустити ниједног ученика самом себи, већ му пружити сву потребну помоћ да се што више развије, пошто је његов максимални индивидуални развој не само извор његове личне људске среће и радости у раду и животу, већ је то и једини пут да индивидуа да свој максимални прилог развоју друштва коме припада. У складу са овим потребно је знатно изменити постојећи однос међу свим школама, као и однос наставника према својим ученицима“ (1;466-467). „Није довољно у школама стварати само мноштво могућности за развој сваког ученика, већ свакоме треба пружити ону помоћ која му заиста највише одговара да те могућности максимално искористи и то у правом моменту. Сваког треба подстицати, треба подржавати позитивне аспирације сваког да постигне онај степен развоја који му индивидуалне способности

омогућавају. Колико год је значајно да се стално и све више остварује „отворено васпитање“, још је значајније да се та „отвореност“ не односи само на садржаје образовања и њихово стално актуализовање, на отвореност простора у коме се ови садржаји остварују, већ да се пре свега односи на „отвореност“ метода васпитања, на њихово стално индивидуализовање, на успостављање нових односа између наставника и ученика, између формалних и неформалних путева образовања и васпитања и на другачији положај и функцију наставника у образовању и васпитању“(1;). После тога се говори о „различитим аспектима демократизације образовања у Европи“.

Учествовао сам (у коауторству са другима) у писању више уџбеника педагогије (за учитељске школе, педагошке академије и учитељске факултете): *Педагогија*, коаутори Љубомир Крнета и Милена Орловић-Поткоњак, Београд, Завод за уџбенике, 1965; *Педагогија*, коаутор Милена Орловић-Поткоњак, први део, Београд, Завод за уџбенике, 1974; *Педагогија*, коаутор Милена-Орловић Поткоњак, Београд, Завод за уџбенике, 1981; *Педагогија*, коаутор Јован Ђорђевић, Београд, Научна књига, 1983; *Основи педагогије*, коаутори Милена Орловић-Поткоњак и Недељко Трнавац, Београд, Завод за уџбенике, 1988; *Општа педагогија*, више аутора, Н. Поткоњак, аутор и редактор, Београд, Учитељски факултет, 1996. У њима сам писао уводна поглавља о васпитању и педагошкој науци (изузев у првој *Општој педагогији*, штампаној у редакцији Р. Теодосића, Београд, Знање, 1952, где сам аутор друга два поглавља). Готово свака од тих педагогија – уџбеника – доживела је више издања. У тим педагогијама заступао сам, углавном, иста гледишта о васпитању и педагогији као науци о васпитању.

Најопширније и најдокументованије сам своја гледишта о васпитању и педагогији изложио у *Педагогији*, књига прва, Београд, Завод за уџбенике, 1974.год. (користићу овде шесто издање из 1981.год., текст је истоветан са првим издањем). То ћу нешто шире приказати овде, изостављајући остале уџбенике, пошто сам у њима те своје ставове понављао и излагао само сажетије.

Најпре ћу дати преглед (садржај) тих уводних поглавља (о васпитању и педагогији), па ћу после тога навести и основне ставове о васпитању.

Прво поглавље је посвећено „Настанку, развоју и карактеристикама васпитања као друштвене делатности“. Ту сам говорио о следећим питањима: Васпитање као једна од битних и

вечних друштвених функција; Васпитање и рад; Улога биолошких фактора у васпитању и немогућност васпитања ван људског друштва; Развитак васпитања: васпитање у првобитној заједници, васпитање у робовласничком друштву, васпитање у феудалном друштву, васпитање у буржоаском друштву; Карактеристике васпитања као друштвене делатности: историјски карактер, класни карактер, сталешки карактер, бескласни карактер, политички карактер васпитања; Карактеристике васпитања као сазнате људске делатности: целисходност и свесност, систематичност и организованост; Васпитање у социјалистичком друштву: васпитање у социјализму, специфичност васпитања у појединим социјалистичким земљама; Неки термилошки проблеми.

Друго поглавље: „Настанак и развитак педагошке науке“ обухвата следећа основна питања: настанак и диференцирање наука; порекло и значење термина педагогија; развитак педагошке науке и педагогије од Антике до буржоаског друштва; развитак буржоаске педагогије до конституисања педагогије као науке; развитак социјалистичких педагошких идеја; конституисање педагошке науке и правци њеног даљег развијања: конститутивни елементи науке, савремене детерминанте развитака педагошке науке, различите класификације праваца савремене педагогије, могућности и правци развитака савремене педагогије с обзиром на неке конститутивне и друге компоненте, савремени развитак марксистичке педагогије; Основне педагошке категорије: различито одређивање основних педагошких категорија, компоненте образовања, компоненте васпитања, однос образовања и васпитања, остале педагошке категорије и основни појмови; Дефинисање предмета марксистичке педагогије: од опште, преко посебне ка конкретној дефиницији предмета марксистичке педагогије; критички осврт на одредбе којима се неоправдано сужава предмет педагогије; систем педагошких дисциплина; различите класификације педагошких дисциплина.

Други део у овом уџбенику педагогије посвећен је „Методологији педагогије“.

Навешћу овде неколико ставова који се непосредно односе на моје тадашње поимање васпитања (странице се односе на коришћену књигу).

Када говорим о „компонентама васпитања“ кажем следеће: *„Васпитање је сложен, комплексан и дуготрајан процес изграђивања и формирања личности. Оно је по својој суштини интенционално, њиме се тежи остварењу неког циља и идеала. Под васпитањем се подразумева укупност утицаја које врши друштво као целина,*

друштвене групе, институције, организације и појединци, разним средствима, путевима и методама, на разним садржајима, под условом да је све то усмерено ка остваривању постављеног циља васпитања. Тиме је одређена само једна страна процеса васпитања – утицање на васпитаника. Друга страна састоји се у стварању максималних и реалних *могућности свакој индивидуи* да се испољи као личност, да развије све своје позитивне људске квалитете, да се оформи као целовита личност. Само таква личност може бити *стваралачка*, а највиши интерес социјализма, поготово самоуправног, јесте да се што више личности тако развија и оформи“ (100)...“Према томе, васпитање као битна категорија *марксистичке педагогије може се одредити као процес изграђивања и формирања свестране, стваралачке социјалистичке личности у нашим условима изградње самоуправног друштва*; то је процес који, с једне стране, обухвата *укупност* свих оних *утицаја*, а с друге стране *све реалне могућности* које наше социјалистичко друштво обезбеђује у овом моменту сваком појединцу да постигне постављени циљ васпитања“ (101)...“Према томе, васпитање је (требало би да буде) кохерентан процес неговања и развијања свих позитивних психичких и физичких својстава и снага једне индивидуе, процес изграђивања и формирања погледа на свет, социјалистичких убеђења, ставова и уверења, социјалистичке воље и карактера, једном речју – *процес изграђивања тоталне свестране личности*“ (101). „Социјалистичко васпитање је, што се из дате одредбе може видети, *двосмерно активан процес*. То је активност онога ко организује и врши утицаје, ко усмерава и руководи тим утицајима, на једној, и активно учествовање у том процесу онога на кога се врши утицање, ко се васпитава, на другој страни. Разумљиво да ће степен активности једног и другог фактора зависити од многих чинилаца (на пр. од узраста, организованости процеса васпитања и сл.), али је битно да она у социјалистичком васпитању чини једну од његових основних компоненти. Само у том случају васпитаник ће бити и *објект* и *субјект просеца васпитања*, што је једана од основних поставки марксистичке педагогије“.. “Васпитање се остварује на одређеним *садржајима*, под утицајем бројних *фактора*, путем одређених облика и врста *активности*. У социјалистичком васпитању, у процесу изграђивања социјалистичке личности, и садржаји, и фактори, и активности морају бити најтешње *повезани са животом*, са изградњом самоуправног социјалистичког друштва“...“Марксистичка педагогија заснива се на становишту о потреби *стварног повезивања* васпитања са животом друштва, тј. о потреби непосредног *укључивања васпитаника у*

*друштвени живот, учествовања (поштујући могућности узраста) у изграђивању новог друштвеног поретка, у стварном решавању друштвених проблема“ ... “При разматрању односа образовања и васпитања у процесу изграђивања једне личности поставља се као основно питање – да ли може постојати образовање без васпитања, и обратно – васпитање без образовања? Какав је њихов међусобни однос? Полазећи од одредби које су напред дате о образовању и васпитању, правилан одговор би био: *образовање и васпитање чине сложен, али јединствен процес, чије су посебне стране, ужи процеси међусобно условљени и не могу постојати један без другог, као што се без тог јединства не могу постићи ни жељени резултати.* „ (103).*

У публикацији *Остваривање васпитне улоге школе*, коју је штампао „Просветни преглед“ (Београд, 1984. год.), која је послужила и као основа за саветовање „Проблеми васпитног рада у савременој школи“, одржаног на Златибору, маја 1985.г. у Предговору сам писао: “Свака школа, прошла и данашња, у сваком друштвеном уређењу, увек је и без изузетка *друштвено условљена*. Свако друштво (тачније, владајућа класа, staleж, односно држава у њихово име) поставља школи одређене захтеве, формулишући их као *циљ и задатке*, које она треба да испуњава. Друштво настоји да обезбеди услове за остваривање тих задатака. У сваком друштву свака школа (обавезна и необавезна; друштвена, јавна, државна и приватна; општеобразовна и стручна; била предшколска, основна, средња или високошколска), па и цео школски систем у том друштву, имају увек *више улога* које им друштво намењује и које захтева да они испуњавају.“(5)

„Као што је познато школа је веома стара друштвена институција. Она не постоји само вековима, већ миленијумима. По неким налазима школа је стара преко седам хиљада година. Постојала је већ у старом сумерском и египатском царству. Управо због тога што је школа могла да испуњава захтеве и задатке сваког друштва које је постојало и данас постоји у људској историји у тако великом временском распону, управо због тога што је школа представљала значајан друштвени чинилац у очувању и развоју сваког друштва, она је преживела многе друштвене револуције и ратове, мање или више дубоке промене у друштвеном бићу, као и многе културне и научно-техничке револуције и напретке. Могло би се, према томе, рећи да је *природи и суштини школе иманентна могућност постојања и остваривања разноврсних захтева, задатака и улога које јој поставља друштво коме она припада*. Школа, уосталом, због тога и постоји у

сваком том друштву. Природи и суштини школе је, према томе, иманентна могућност да јој свако друштво (класа, сталеж, држава) поставља *своје* захтеве, задатке и улоге. Дакле, захтеви, задаци и улоге школе, као такви, *трајне* су њене карактеристике. Истовремено школи је својствена *променљивост* карактера и садржаја тих захтева, задатака и улога, као и *променљивост* путева, начина, облика, метода и средстава њиховог остваривања. И управо захваљујући дијалектици сталности и променљивости тих иманентних својстава сваке школе – *школа је и постала тако дуговечна и прихватљива за најразличитије друштвене заједнице* (с обзиром на њихову унутрашњу структуру, на идејно-политичке основе на којима такве заједнице почивају, на степен њиховог производног, техничко-технолошког, економског, културног, уметничког, етичког и другог развоја).“ „И наше самоуправно социјалистичко друштво поставља свакој својој школи одређене захтеве, задатке и улоге, водећи рачуна о специфичном карактеру сваке те школе (узрасту ученика којима је она намењена, карактеру образовања које даје, положају у школском систему и систему образовања и сл.). Ти захтеви, задаци и улоге могу различито да се формулишу у документима којима се уређује подручје рада сваке школе...”(6).

У многобројним данашњим написима и разговорима у нас под *васпитном* улогом школе првенствено се подразумева њена улога у остваривању задатака *моралног васпитања*. У том склопу на прво место, међу васпитним задацима школе, стављају се задаци моралног васпитања на релацији: грађанин (човек, личност) – наша социјалистичка заједница...” (8-9). После тога долазе задаци односа према другим људима, према друштвеној имовини, према раду и према себи самом.

„Нема сумње да је подручје моралног васпитања изузетно значајно у укупном васпитном раду школе, схваћеном као обликовање *моралне личности* (моралне савести, моралних осећања, моралног понашања, моралне савести) одређених својстава, квалитета и способности. Не може се, међутим, *васпитна улога школе сводити само на подручје моралног васпитања*. Јер, поред подручја моралног васпитавања личности та улога школе *обухвата и многа друга подручја*. Ствар се не чини јаснијом, односно наведена ограниченост се не превазилази тиме што се морално васпитање „проширује“, па се назива „друштвено-морално васпитање“. Ни тако „проширено“ то подручје не поклапа се са укупним васпитним обликовањем личности, са васпитном улогом школе. Ван тога остају подручја *физичког, радног,*

естетског и интелектуалног васпитања личности. Разумљиво, сва та подручја су у васпитању међусобно повезана и условљена. Не може бити моралног васпитања без, на пример, интелектуалног (на тој основи остварује се изграђивање, на пример, моралне свести човека).... Али, исто тако, не може се на основи такве неизбежне повезаности закључивати да не постоје посебни васпитни задаци за подручја интелектуалног, естетског итд. васпитања, који чине *саставне делове васпитне улоге школе*, као што га чине и задаци моралног васпитања.“ (9)

„Ако сумирамо речено онда бисмо могли утврдити да под *васпитном улогом школе треба подразумевати целокупан процес изграђивања (васпитавања) и самоизграђивања личности човека, процес обликовања (оформљавања) оних својстава, особина, способности, квалитета и начина понашања личности, који јој омогућавају да постане свестрана, слободна, стваралачка и ангажована (активна) у нашем самоуправно социјалистичком друштву*“ (10).

„Дата одредба указује на то да је *процес васпитања* у целини, па и онај део који се одвија у школи, веома сложен, слојевит, комплексан и дуготрајан. Он постаје још сложенији, слојевитији, комплекснији и дуготрајнији ако се узме и обзир да тај процес обухвата не само *когнитивну сферу* (да се нешто учи), не само *емотивну сферу* (да се нешто доживљава и претвара у убеђења), не само *мотивациону сферу* (да се жели учинити оно што произлази из убеђења и сазнања) и не само *делатну сферу* (да се нешто стварно учини, изврши, оствари, да се на одређен начин поступа и понаша), *већ све те сфере заједно у њиховом дијалектичком јединству*“ (9-10).

„На овом месту желимо да дамо и објашњење другог основног појма садржаног у предмету овог нашег рада – *остваривање, односно неостваривање* васпитне улоге школе. Јасно је да се под остваривањем подразумева *постизање* постављених задатака, *долажење* до резултата који су предвиђени и постављени као задаци школе. Мисли се, разумљиво, на остваривање и у *квантитативном* и у *квалитативном* виду.“ (11).

После тога постављам питање ко је одговоран за остваривање, односно за неостваривање васпитних задатака наших школа. Наводим спољашње и унутрашње препреке и проблеме у том раду школа. Посебно помињем улогу наставника, који раде у школама и који би требало да се баве не само остваривањем образовних већ и васпитних задатака школе.

У зборнику радова под насловом *Васпитање – школа – педагогија*, који је објавио Учитељски факултет у Ужицу 1999. године објављене су три групе мојих радова, као што и наслов показује. У првом делу објављено је седам радова који се односе на васпитање и образовање, који су писани и штампани у различитим публикацијама у распону од 1993. до 1998. године. Време је то тзв. „транзиције“ у Србији – време напуштања социјалистичког једнопартијског и уско идеологизованог и политизованог друштва и прелаз на демократско, вишепартијско, либерално-капиталистичко, тржишно оријентисано итд. организовано друштво. Изазивало је то дубоке промене у целом друштву, па и у поимању и организацији образовања и васпитања у нас. Главни проблеми који су се тада јављали у нашој педагогији и којима сам се тада ја бавио били су: нов приступ циљу и задацима образовања и васпитања, положај васпитаника у процесу васпитавања, однос између индивидуализације и социјализације у васпитању, проблем квалитета образовања и – како даље у тој области – одговор: једино њеним проучавањем и мењањем на основу резултата проучавања.

Навешћу овде неке ставове из тих радова, који имају директан значај за моје поимање васпитања у том периоду.

Пошто се циљем васпитања, који утврђује друштвена заједница (одређени чиниоци у њено име) директно утиче на поимање природе и суштине васпитања и пошто васпитање не може без циља (оно је по својој природи целисходна људска и друштвена делатност), посебно је важно да се у време промена („транзиције“) у друштвеној заједници утврди који је то *идеалитет личности* коме заједница тежи и који она настоји постићи путем васпитања које организује.

У првом раду у тој публикацији *О циљу васпитања, терминологији и операционализацији тог циља* (објављеном у часопису „Настава и васпитање“ бр. 1.2, Београд, 1993.) заступам став да циљ васпитања у нас треба да буде – *развијање слободне, стваралачке, свестране личности*. При томе напомињем да се не треба плашити исте терминологије као у претходном периоду друштвеног развоја (које се у „транзицији“ напушта), јер се често дешавало у историјском развоју друштва да се задржавала иста педагошка терминологија, посебно при формулисању циља васпитања, али су се дубоко мењали смисао и садржај тих термина у новим друштвеним условима (посебно је то долазило до изражаја приликом операционализације циља васпитања и

стварања нових система васпитно-образовних задатака). Тако је и код нас. По мени и у новим условима, чак и израженије него пре, најактуелнији проблем нашег васпитања јесте *положај васпитаника* у процесу васпитања и однос између његовог индивидуалног и социјалног развоја. Томе су посвећени остали радови у првом делу наведене публикације.

Посебно о томе говорим у раду „Људска *есенција* и *егзистенција* као основе за утврђивање задатака и избор садржаја образовања и васпитања“ (објављен у часопису „Наша школа“, бр. 1-2, Бања Лука, 1995). Ево неких ставова.

„Сваки циљ, односно из њега изведена таксономија задатака образовања и васпитања, садржи у себи као црвену нит, као основну детерминанту, однос појединца и заједнице, личности и друштва, у датом историјском и развојном моменту. У заједницама и друштвеним уређењима у којима је присутан висок степен демократичности, поштовања грађанских права и слобода, у којима се уважава сваки појединац и сл. – тежиште у васпитању и образовању се помера ка појединцу, индивидуалитету, личности, њеном праву на слободан развој. Човек у тој концепцији постаје субјект у процесу васпитања. Заједнице које су ауторитарне (диктаторске), једнострано идеологизоване, централизоване, национално еуфоричне и сл. тежиште образовања и васпитања стављају на тзв. друштвене, заједничке, државне, националне и сл. потребе и на садржаје изведене из тих потреба. У таквом случају човек је у положају објекта у васпитном процесу (без обзира да ли је реч о детету или одраслом човеку). Тај однос у систему задатака образовања и васпитања (не увек и у терминолошкој формулацији циља и задатака васпитања) може се наћи, назрети, наслутити, а понекад је и експлицитно исказан. Да ли тај однос утиче на избор садржаја образовања? По мом мишљењу – да. Постоје разлике у садржајима образовања (односи се, свакако, и на наставне планове и програме) зависно од тога да ли је васпитаник (термин се употребљава за означавање сваког оног ко се образује и васпитава) схваћен као субјект или објект. Те разлике се испољавају на више начина, на пример, у доминацији и већој заступљености (чињеничкој, по обиму, по времену) садржај универзално друштвеног карактера (оправдаваног друштвеним потребама) над садржајима проистеклим из потреба развоја индивидуе, у степену обавезности садржаја образовања, односно у не/могућности слободног бирања

одређених садржаја образовања, њиховој неприлагођености стварним потребама; у крутости остваривања одабраних садржаја и сл.“

„Разумљиво, назначени однос у садржајима образовања највише долази до изражаја у процесу реализације тих садржаја образовања. То је практична и конкретна акција, делатност, у којој одабрани садржаји чини основу и средство рада. Ту се не може избећи нити општим формулацијама прикрити положај човека у процесу образовања и васпитања, степен и карактер комуникације који се са њим у том процесу остварује. Од садржаја и реализације тог садржаја да би се постављени задаци образовања постигли зависи карактер и суштина васпитног процеса, да ли ће то бити диригован процес „емитовања“ садржаја према „примаоцу“ – објекту или ће то бити процес који ће подстицати човека (васпитаника) на активност, сопствени развој и саморазвој, а тиме стално прерастати из процеса васпитања у процес самоваспитања и самообразовања, у процес у коме је човек субјект - стваралац самога себе“(33-34).

„У праву је пољски педагог Богдан Суходолски, који је тврдио да је цео досадашњи развој педагогије текао између два пола – педагогије есенције и педагогије егзистенције, тј. између концепције да у процесу васпитања треба инсистирати на развоју човекове есенције, тј. човекове суштине (самобитности, особености, индивидуалности, личних способности), односно на развоју човекове егзистенције, тј. припремању (васпитању, образовању) човека за живот и припадност одређеној заједници (народу, нацији, држави, вери), за одређени рад којим се обезбеђује и лични живот и припадност заједници“ (34).

У раду „Квалитет образовања“ (објављен у зборнику радова, „Систем квалитета у образовању“, Београд, Институт за предузетништво и Завод за уџбенике, 1996.). Због промена које су се десиле у свету (научно-техничко-технолошки и привредни развој) „Није нимало случајно што се већ почетком и нарочито средином 80-их година, пре свега у земљама ОЕЦД, поставило питање „квалитета образовања“... што је то постала „доминантна тема“ у ОЕЦД, који организује и посебан министарски састанак 1990. на тему „Висок квалитет образовања и оспособљавања за све“ (38-39). Поставило се питање: „Да ли огромна експанзија и масовност образовања доводи до пада његовог квалитета, до нижих резултата, до нарушавања „квалитета образовања“ (39). „Квалитет образовања“ постаје у то време тема више међународних и националних скупова и расправа. „То практично значи да би се постигао „квалитет образовања“ (жељени,

очекивани, планирани) мора се постићи „квалитет“ у следећим основним компонентама целине образовања: циљ и задаци образовања и њихова операционализација (тако да се могу остваривати), прецизно утврђени садржаји образовања (планови, програми) према постављеном циљу и задацима; ефикасно остваривање задатака образовања на и путем утврђених садржаја (питања „педагошких стратегија“ у процесу образовања); утврђени стандарди (норме) у погледу исхода (резултата) образовања; адекватан инструментариј за мерење резултата образовања и утврђивања постигнутих нивоа предвиђених стандарда; вредновање целокупног процеса и резултата образовања“(41). За постизање „квалитета образовања“ одговорни су многи чиниоци и у систему образовања и васпитања, и у друштву у целини.

У раду *„Образовање: традиција и иновације у условима социјалних промена“* (објављено у зборнику радова „Иновације и традиција у образовању“, Београд, Заједница Учитељских факултета Србије, 1996., припремљеном за „међународни руско-југословенски научни скуп“) за који је дато „десет теза“ као основа за дискусију, коментаришући понуђене тезе ја пишем: „С правом је на овом нашем научном скупу постављено питање *циља васпитања/образовања*. Јер, да бисмо одговорили на питање *какво нам је образовање потребно, треба одговорити на питање какав нам је човек потребан, каквог човека захтева наступајуће друштво, каква лична својства, особине, знања и умења треба код њега образовањем развијати?* А то је проблематика и садржај *циља васпитања/образовања*. Разумљиво је, није довољно оперативно за образовање само рећи треба развијати „људске ресурсе“, треба „образовати новог човека и сл., већ се ти општи захтеви (циљ) морају конкретизовати (у систем задатака).“ (60). Пошто сам указао на проблеме који постоје између жељеног и стварног, могућег у образовању и васпитању током 20. века кад су срушени готово сви системи вредности, а нису створени нови системи, ја пишем: „Постављају се, у тој области, и многа друга питања, на пример: однос универзалних и специфичних (националних, културних, верских) вредности, однос између религијских (с гледишта различитих религија) и лаичких вредности. Биће потребно још доста времена, мудрости, знања и стрпљења, да се у тој области образовања и васпитања поставе сигурније основе и формулишу поузданији циљ и задаци. И добро је што се на овом нашем скупу постављају нека питања из тог домена (циљ васпитања/образовања, односи међу људима, радни

морал). Област циља и задатака образовања веома је бремениста сукобима и супротстављањима традиције и новог“ (61-62). Посебно сам говори о педагогији. „Педагошка теорија негована у нашим социјалистичким земљама, сувише везана са државне и партијске институције, са само једним марксистичким исходиштем, мора уложити много труда, знања, смелости и отворености за другојачија схватања и приступе образовању, да би се вратила самој себи – свом стручном и научном педагошком исходишту. Није довољно само истаћи да се педагогија мора ослободити наслага и идеологизације, апологетике, потчињености држави и партији, своје једностраности и искључивости, своје дугогодишње позиције „разрађивања“ и „тумачења“ званичне просветне политике, свог положаја „слушкиње политике“, већ треба учинити веома конкретне кораке у том правцу. То није нимало једноставно. Што пре педагогија у нашим земљама пре свега сама себи почне да поставља питања ослобађања од традиционалног и трагања за новим, заснованим на стручним и научним проучавањима, то ће она пре постати слободна и према дојучерашњим својим „господарима“, али слободна и према сопственој педагошкој (образовној и васпитној) пракси. Са те нове позиције, дистанцирајући се и од једних и других, педагогија као *критичка теорија научно утемељена*, лакше ће процењивати и превладавати традиционално, прихватати оно што је животно и одбацивати преживело, лакше и брже ће постати иницијатор и носилац иновативног“ (66).

У раду „Јединство социјализације и уважавање личних особености васпитаника у процесу васпитања“ (објављен у зборнику радова „Школа и породица као агенси социјализације личности“, Ваљево, Основна школа „Нада Пурић“, 1997; то је реферат одржан на обласном састанку школских педагога и психолога) пишем: „Код нас се у последњих пет-шест година наглашено расправља о аутономији личности васпитаника, о индивидуализацији васпитног и образовног рада, о диференцијацији образовних садржаја, о праву младих на слободан развитак, о циљу и задацима који би усмерили васпитање у том правцу. Једном речи, наглашено се расправља и истиче значај уважавања личних особености сваког васпитаника у процесу васпитања. Такве расправе су нам, разумљиво, веома потребне. Није, међутим, ни добро ни разложно што су ретки у овом периоду код нас радови и скупови, као што је овај, посвећени социјализацији у процесу васпитања. Колико год се раније претеривало у истицању значаја

васпитавања појединца за живот и рад у ужим и ширим друштвеним заједницама, у захтеву за оспособљавањем младих за укључивање у свет одраслих, толико се данас таква питања, рекли бисмо, запостављају. Имали смо у претходном периоду доста радова о колективу, васпитању младих за колектив путем колектива, о колективизму, о неопходност развијања ученичког самоуправљања, о важности неговања ученичких заједница (одељењских, разредних, школских), много радова о ученичким организацијама, слободним активностима, неопходности развијања социјалних интересовања и сл. Данас као да се и те теме, а посебно термини „колектив“, „ученичко самоуправљање“, „ученичке организације“ и др. избегавају и ретко користе“ (69).

После тога наводим разлоге због чега је то тако. „Први разлог произлази из опште ситуације у свету. У свим земљама захваћеним научно-технолошком револуцијом, аутоматизацијом, роботизацијом, бурним променама до којих долази у сфери људског рада и производње, а посебно у условима бескомпромисног међусобног такмичења, и то привредно најразвијенијих земаља, све више се као основни задатак целокупног васпитања и образовања младих и одраслих поставља: „развијање људских ресурса“, „развој људског потенцијала“, „људског капитала“ и сл. Сматра се да само тако развијени људи могу бити залога будућег развоја земље и њеног такмичења са другим земљама, могу бити, како се то каже, „конкурентни“ на „светском тржишту радне снаге“. Иако се као циљ образовања (васпитања) данас најчешће истиче развој креативног, иновативног, адаптивбилног, иницијативног и сл. појединца – отуда наглашени захтеви за индивидуализацијом образовања, то се, ипак, више односи на оспособљавање појединаца за укључивање у развојне научне и привредне процесе једне земље, за његово прилагођавање садашњим и будућим променама и условима живота и рада у „постиндустријском“, „информатичком“, „учешћем“ и сл. друштву, него на развој појединца као особене и слободне људске личности“ (70). „Други разлог наглашеног истицања значаја индивидуализације и уважавања личности у процесу васпитања видимо у условима до којих је дошло у бившим социјалистичким земљама, укључујући и нашу, у периоду њихове тзв. „транзиције“ из социјалистичког у неко ново друштвено уређење. Кажемо „неко ново“ јер то „ново“ још увек није јасно дефинисано, а требало би да се налази негде, по мишљењу многих, између бившег социјалистичког и на Западу владајућег капиталистичког друштвеног система ...“(70). Реакција је то у

васпитању на претходно стање у „социјализму“ када се ретко говорило о васпитавању личности као личности. „Трећи разлог лежи у чињеници да су општа права детета, па и она која се односе на развој његове личности, угрожена у целом свету. Није без разлога, 1989. год. , усвојена *Конвенција о правима детета УН*, које се, иако је већ усвојена у преко 180 земаља, ипак многе земље не придржавају...“ (71). „Четврти разлог наглашеног истицања значаја уважавања особености личности васпитаника у процесу васпитања произлази, по мишљењу неких, из све јачег утицаја психолошких и потискивања утицаја антрополошких и социолошких схватања на педагогију и праксу васпитања, што је општи тренд у свету па, у одређеној мери, и код нас“ (71-72).

„У савременом друштву, привредно и научно-технолошки веома развијеном, у коме се човек вреднује првенствено по томе колико је као појединаца „конкурентан“ на „тржишту радне снаге“, постоји за сваког тог појединца и те како велика потреба за дружењем и комуникацијом са другим људима, постоји потреба за социјализацијом човека. Обезличени човек у овој ери постиндустријског развоја отуђује се од себе, али и од својих ужих и ширих људских заједница. „Нови светски поредак“ хоће да га отуђи и од нације, и од традиционалних његових корена. У таквим условима социјализација је и те како потребна. Васпитање које није и у том правцу усмерено, није на линији потреба савременог – данашњег и сутрашњег – човека. Ако за то није више погодно радно време, онда је, свакако, погодно слободно време“. (72).

Једном речју, налазимо се поново у ситуацији да, у новонасталим савременим условима, тражимо пови однос између социјализације и индивидуализације у васпитању. У даљем тексту ја истичем у чему би се састојала та „социјализација“ у новим условима и каква би требало да је улога школе у тој новој индивидуализацији и социјализацији.

При обележавању 70-е годишње академика Петра Мандића одржан је у Београду, децембра месеца 1998. године, округли сто на тему – *Личност - центар васпитања*. Ја сам се у дискусији на том округлом столу залагао „за јединство индивидуалне и социјалне компоненте личности у васпитању“. „Може се рећи да је појединац увек у центру васпитања. Васпитање се организује ради појединаца. Оно је у функцији развијања тих појединаца. То је примарна улога васпитања. Није, дакле, основно питање да ли је појединац у центру васпитања, већ је основно питање у ком правцу се настоји усмерити, путем васпитања, његов развој. Основно је питање *како се гледа и*

односи према личности тог појединца, које компоненте личности се стављају у центар развијања и васпитања“ (83).

У раду *Мењање образовања и васпитања мора се заснивати на проучавању“* (Објављен у зборнику радова са Осмог конгреса Савеза педагошких друштава Југославије и у часопису „Педагогија“ бр.1-4, за 1995. годину; постоји и посебна публикација под насловом— *Образовање и људски фактор данас* - у којој је тај рад објављен). Рад почињем следећим ставом: „Код нас су у протеклом периоду, рекли бисмо, намерно створене контрадикторне позиције када је реч о улози и потреби проучавања мењања образовања и васпитања. Оне се и даље, све до данас одржавају. На једној страни се налазе носиоци просветне политике, владајуће идеологије и државе, који сматрају да научно проучавање постојећих промена у образовању и васпитању омета и успорава те промене, да нужно води заостајању образовања и васпитања за брзим и динамичним друштвеним (економским, научно-технолошким, културним и сл.) развојем. Није мало заступника овог схватања који сматрају да највећи број питања, пре свега начелних, глобалних, концепцијских, уопште није могуће научно проучавати. Такво схватање требало би да осигура право онима који пројектују мењање образовања и васпитања (и система и процеса) да „конципирају“ промене онако како они сматрају да је најбоље и најпаметније. Такав став ослобађа их обавезе да се обрате науци (не само педагогији) за „савет“ о томе шта би у датом моменту најбоље одговарало циљу и било реално могуће. На другој, сасвим супротној страни, налазе се најчешће, они који непосредно остварују промене у образовању и васпитању. Већина међу њима су наставници свих нивоа, врста школа и наставних предмета. Било да не желе промене у раду којим се баве, или не верују да су побољшања могућа, или се желе заштити од импровизација и честих, на брзину срочених „реформи“ образовања и васпитања, или због опозиционог става према владајућем систему (партији, идеологији, држави), или из неког овде непоменутог разлога — носиоци другог становишта захтевају да и концепција „реформе“ у целини и сваки њен део буду увек експериментално (ређе само емпиријски) проверени и доказани пре него што се прихвате, а посебно пре него што се почну масовно спроводити у пракси. На томе носиоци овог схватања заснивају чест отпор мењању образовања и васпитања“. Није потребно много доказивати да ниједно од поменутих становишта није ни методолошки ни научно утемељено. Због тога, ниједно није ни прихватљиво. У праву су они (али се далеко мање чују

и уважавају код нас) који сматрају да сваком мењању образовања и васпитања морају претходити *одговарајућа* проучавања. Подвукли смо реч „одговарајућа“, јер управо она означава рационални методолошки и научно заснован приступ поменутој контраверзи о улози, значају и потреби проучавања образовања и васпитања пре и у току његовог мењања“ (91-92).

„Свака разумна просветна политика (не мисли се само на ону коју води Министарство просвете – школства) посебно у вишеструко плуралистичком, демократском друштву, требало би да почива на универзалним вредностима дате друштвене заједнице и на тековинама науке, да би у најмањој могућој мери била „поприште идеолошке борбе, политичких рачуница и супротстављања или инструмент партијске и државне власти. Образовање и васпитање треба да буду предмет општег друштвеног интереса, као и интереса сваког појединца. Због тога би, и код нас, друштво (држава) требало да подстиче и омогућава проучавања у припреми, спровођењу и евалуацији извршених промена у образовању и васпитању. Оно би требало да ствара материјалне, кадровске, финансијске и друге претпоставке да такве промене успеју. У својим захтевима према образовању и васпитању друштво (држава) треба увек да се ослања на резултате проучавања. У томе би просветна политика требало да добије подршку свих чинилаца друштва“ (97-98).

У књизи *Двадесети век ни „век детета“ ни век педагогије... Има наде*“ (Београд, Учитељски факултет, 2000. год.) покушао сам, као што и у наслову стоји, да покажем како је 20. век изневерио наде многих и у погледу изградње новог односа према детету и према његовом васпитању, а тиме и новог односа према педагогији. Покушао сам да та своја схватања документујем и када је реч о деци и када је реч о педагогији. На крају сам констатовао да ипак све није безнадежно. Да има наде да се то промени у 21. веку ако људи схвате промашаје учињене у претходном веку. Та своја разматрања завршио сам пишући своје „верују“ (кредо) у најављене промене током новог миленијума и века.

Пошто је реч о веровању у промене и ново логично је било да то учиним у виду једног „кредо“. О тој својој одлуци рекао сам следеће: „Питања која обухвата *Педагошки кредо* постављали смо себи читавог радног века, а посебно у последњих деценију-две педагошког рада. Није ни људски, ни научно-стручно очекивати да смо увек, од самог

почетка, та питања постављали на исти начин, а још мање се може очекивати да смо на таква питања одговарали као што, ево, данас одговарамо. Па, ипак, верујемо, а то смо, поновним читањем оног што само написали и објавили, проверавали, да се у раније написаном и урађеном могу наћи основна опредељења садржана у овом *Педагошком креду*. Да би се она сагледала, неопходно је, веома често, очистити раније исказано од разних наслага – од незнања, недовољног познавања ствари, заблуда, младалачких наивности и самоуверености и идеолошке, често и утопистичке обојености, па до зависности од тренутка и услова у којима су поједина опредељења исказана. Разумљиво, данас је лакше све то сагледавати јасније. Али, то није и не може бити без ослањања на претходно. То је „природно“ и „нормално“ ограничење и оквир у коме се човек може људски кретати. Ми нисмо изузетак од тога. Идеја да напишемо *Педагошко кредо* рођена је у процесу личног преиспитивања досада учињеног. Оно је резултат жеље да разјасним оно што сматрам примарним у педагогији и васпитању, областима којима сам посветио живот“ (422-423).

Због напред реченог *Кредо* и садржи само два питања: *васпитање* и *педагогија*. Овде ћу у целини навести оно што сам у том раду рекао о *васпитању*.

„Верујем у могућност васпитавања човека. Васпитање није свемоћно. Може бити моћно када се на прави начин и у правом моменту остварује складним садејством свих чинилаца васпитања.

„Васпитање је неизбежно и посебно средство подстицања и развијања индивидуалних способности и обликовања целовите личности сваког човека.

„Нема човека коме васпитање као помоћ и средство индивидуалног развијања и саморазвијања, самоваспитавања, није потребно на сваком развојном нивоу његовог људског бића – телесном и духовном.

„Васпитање је процес подстицања и омогућавања индивидуалног развоја које траје, код сваког човека, од рођења до краја човекова живота.

“ Верујем да је васпитање моћно када је саставни део човекова живота као људског бића, када му није наметнуто, када се не уноси споља у човеков живот, када је израз човекових животних потреба и личних могућности. Васпитање је моћно када извире из човекова живота и када је у функцији таквог живота од рођења до смрти.

„Васпитање је моћно када полази од човекове природе, када је уткано у ту природу, када доприноси индивидуалном развијању природе сваког човека.

„Право на индивидуалност, на особеност и различитост сваког од других људских бића, на своју сопствену личност и њено неспутано развијање и обликовање – темељи су истинског и правог васпитања.

„Присила у васпитању, наметање споља, нарушавање неприкосновености индивидуалитета човека, упросечавање, уместо узимање конкретног човека као субјекта васпитања, „развој“ индивидуе која се васпитањем настоји да уклопи у унапред створене шеме и калупе - уништавају васпитање у корену, гуше и спутавају његову моћ и улогу. Такво „васпитање“ престаје да буде људска природна и животна потреба, пут и средство развијања и обликовања човекове личности. Оно престаје да буде у функцији различитости људских бића, њихових индивидуалитета и обликовања њихових целовитих личности. Уместо да буде чинилац очовечавања, такво „васпитање“ постаје чинилац онечовечавања, обезличавања и отуђивања човека.

„Верујем да сваки појединац, као особена индивидуалност, са свим својим наслеђеним и стеченим потенцијалима, представља прави темељ и исходиште истинског васпитања човека као људског бића, његовог обликовања као личности.

„Верујем да то није једини ни целовити темељ истинског васпитавања човека. Други темељ и полазиште произлази из човекове неизбежне припадности људској групи, заједници, друштву. Човек је неодвојив од групе, од живота у групи са другим људском бићима.

„Колико год је човек индивидуално и конкретно појединачно људско родно биће, толико је он и друштвено људско биће. Ван људске групе човек престаје да буде човек. Ван групе престаје васпитавање човека. Васпитање јесте неотуђиви и саставни део човековог индивидуалног развијања и живота, али само када се остварује у оквирима групе и група којима тај индивидуални човек као члан припада током целог свог живота. Само у групи човек може да се самореализује као истински човек.

„Верујем да су индивидуални и друштвени развој сваког појединца две неодвојиве стране истог процеса, процеса који траје читавог човекова живота, процеса очовечавања и обликовања јединствене и целовите личности сваког човека.

„Индивидуално и социјално не могу бити супротстављени ни код васпитавања човека. Кад год се они супротстављају, када се група ставља изнад појединца, односно када се појединац ставља изнад групе,

престаје право васпитавање човека. Оно постаје тада средство поробљавања, онечовечавања и обезличавања индивидуалног човека. Оно се претвара у манипулацију човеком, његовом индивидуалном и друштвеном природом, његовим положајем и правима у групи.

„Верујем да је васпитање међуљудски однос. Оно је то само када се у тим односима уважава и поштује слобода и индивидуална различитост сваког човека обухваћеног тим односима. То је једино ограничење које не нарушава природу правог васпитања. Слобода једног човека у животу, па и у васпитању, може бити ограничена само исто таквом слободом другог човека, члана исте људске групе.

„Верујем да је васпитање успешно када је оно вишеструка међусобна комуникација слободних људских индивидуа: човека са човеком, старијег са млађим, млађег са старијим, вршњака са вршњаком, жене са мушкарцем, мушкарца са женом, као и сваког човека са самим собом. Васпитање је успешно када је уткано у комуникацију појединца са групом, групе са појединцем, групе са групом.

„Васпитање као међуљудски однос и комуникација слободних појединаца и група веома је богато и разноврсно по садржајима, методама, средствима, симболима, по облицима испољавања и остваривања такве комуникације и односа у тој комуникацији.

„Верујем да је васпитање узајамно деловање и утицање, давање и прихватање, самодавање и самоутицање.

„Васпитање увек претпоставља постајање одређених садржаја који се дају и прихватају. Онај ко има више, као индивидуа и појединац, више као морално и друштвено људско биће, више као зналац и познавалац ствари, догађаја, појава и процеса у природи и друштву, који више познаје живот, рад и људе, лепо у уметности и људском животу, који боље познаје међуљудске односе и поступања људи, који поседује више и бољих умења, вештина и навика, који је богатијег унутрашњег емотивног и уопште духовног живота – а то су садржаји сваког васпитања – даје онима који имају мање од њега. Они који имају мање, а као људима, људским индивидуама и социјалним бићима потребно је више, прихватају то више у процесу васпитања – развијања и обликовања сопствене личности.

„Ни генерације ни људи у једној друштвеној групи не могу се делити само на оне који имају и могу више и на оне који имају и могу мање. Сваки појединац, члан и уже и шире друштвене групе и заједнице, свака генерација, у нечему има више од другог члана исте групе и заједнице, од припадника друге генерације, али, исто тако,

сваки члан и генерација има у нечему мање од осталих чланова и генерација у групи и заједници. Свако треба да даје и узима. На тој основи се успостављају односи и одвија комуникација међу члановима и генерацијама унутар група и заједница. Јер, само у таквим односима и таквом комуникацијом могућ је индивидуални развој сваког појединца, обликовање и оплемењивање његове људске личности, његова индивидуализација и социјализација.

„У васпитању се мора стално дијалектички превазилазити „природни“ несклад између индивидуе и групе, појединца и заједнице, личности и друштва, слободног и неслободног човека, између очовечавања и онечовечавања човека, између човека ствараоца и човека отуђеног од те своје родне и индивидуалне суштине. То је основни проблем и задатак сваког васпитања, прошлог, садашњег и будућег.

„Сви садржаји, облици, методе и средства васпитавања и самоваспитавања добри су само ако чине васпитање човека оним што оно треба да буде, само ако полазе и темеље се на назначеним основама.

„Циљ и задаци васпитавања човека, који се формулишу у свакој друштвеној заједници, прихватљиви су само када су изведени из различитости човекових индивидуалности, права на слободан и хармоничан развој личности сваког људског бића, као и из универзалних људских вредности на којима почива и живот појединаца и његова људска група, заједница и друштво. Индивидуално и социјално не би смели бити супротстављени ни у васпитању, па ни у циљу и задацима првог васпитања.

„Друштвене групе и појединци веома су рано, у свом историјском настајању, увидели значај, потребу и неопходност васпитавања појединаца, најпре деце и младих, затим и свих осталих. Оне су настојале да нове генерације учине чуварима дотадашњих и ствараоцима нових културних и цивилизацијских вредности и тековина значајних за заједницу којој припадају. У том оквиру свака друштвена заједница формулише свој циљ и задатке васпитања. При томе, веома често, многе заједнице људи нису уопште, односно нису довољно, уважавале ни права ни потребе сваког појединца на слободан и индивидуалан развој. Нису уважавале ни универзалне друштвене вредности. Раздвајало се то и данас се раздваја у таквим заједницама људи. Међусобно се супротстављају у васпитању индивидуално и социјално. Васпитање се претварало у оруђе потчињавања појединаца групи, у владање групе над појединцима, члановима те групе, па и у

настојање да једна група влада другом групом и појединцима, њеним члановима. Васпитање се често претварало у средство манипулисања људима и групама људи. Његова моћ је, можда, тада расла, али је била изгубљена његова суштина и права природа.

„Друштвене заједнице и групе су, исто тако, веома рано увиделе да се васпитање не може препустити стихији и насумичном одвијању. Да би оствариле циљеве и задатке које су постављале васпитању, да би у процесу васпитања обезбедиле преношење на субјекте васпитања, младе и одрасле, оних садржаја васпитања које представљају вредности за те друштвене заједнице, оне су настојале да васпитање организују и контролишу његов ток и резултате. Створене су институције чије је задатак да се баве васпитавањем, најпре само младих, а затим и одраслих. Прве школе појавиле су се пре више миленијума. Друштвене заједнице су их не само прихватиле, већ су их и даље развијале и мењале, разграђивале и богатиле, стварајући током историје читаве система школа. У те системе, директно и индиректно, укључивани су, посебно у новије време, и неки други чиниоци васпитања. Настали су веома разгранати и разноврсни системи образовања и васпитања.

„Институционализација васпитања доводила је често до нових подела и супротстављања између индивидуалног и социјалног у васпитању. Нова времена, све до наших дана, доносила су нове облике, методе, начине и средства развијања појединаца у складу са постављеним циљем и задацима васпитања које је постављала заједница. Од субјекта појединац је претваран у објект васпитања. Нови, трећи миленијум нове ере се дочекује управо са таквим раскорацима и супротстављањима, увек на штету индивидуалног, а у „интересу“ друштвеног.

„Васпитање је у свим друштвеним заједницама, прошлим и савременим, вредносно опредељено. Прихватили су се само они циљеви и задаци васпитања, само они садржаји од њиховог великог мноштва и разноврсности, само они облици и методе, само они начини и средства васпитања, који су одговарали различитим друштвеним заједницама и циљу и задацима васпитања које су оне постављале. Вредносно опредељење вршено је у име друштвених заједница, нација и држава, њихових „виших интереса“, у име идеја, идеологија, вера и веровања, у име науке, технике и технологије, културе и уметности, па чак, нажалост, само декларативно, и у име човека и његових људских слобода и права. Вредносно опредељење постало је темељ и оквир решавања свих питања васпитања и у оквиру друштвено институционализованих и неинституционализованих облика. Чак и

када се у центар васпитања стављао појединац, индивидуа, развој и обликовање личности тог појединца, његово васпитавање, оно не може ни из објективних ни из субјективних разлога бити вредносно неутрално.

„Вредносно опредељење у васпитању, само собом неизбежно, постало је основа могућих супротстављања индивидуалног и социјалног, једностраног васпитавања појединца, основа манипулисања и других злоупотреба васпитања, и то важи и за институционално и за неинституционално организовано васпитање у свакој друштвеној заједници и групи.

„Све је то до несхватљивих размера заоштрено и супротстављено у свету и у васпитању који улазе у трећи миленијум. Не само да су потпуно угрожени појединци, угрожене су шире и уже људске заједнице. „Нови светски поредак“ намеће и појединцима и многим друштвеним групама нељудске и недруштвене односе, услове и могућности живљења. Биће потребно још доста времена, много промена и у друштвеним заједницама, у државама, у свету у целини, положају појединца у групама, њиховом појединачном и укупном односу, да би се створили односи и оквири за разрешење и превазилажење та „вечне“ – данас веома изражене – неусклађености између индивидуалног и социјалног у васпитању. Оно, најпре, мора бити разрешено у свакој друштвеној групи и заједници, од најуже до најшире, у човечанству као таквом, да би могло бити разрешено и у васпитању.

„Васпитањем се не може непосредно поправљати, побољшавати и мењати савремена друштвена заједница, ни ужа ни шира. Не могу се васпитањем мењати савремена друштва и државе. Поготово не када у многим влада сила и моћ, право јачега, као на крају 20. века. Али људи, иако васпитавани у постојећим условима и друштвеним заједницама, макар и делимично развијени, више саморазвијени, као слободне и целовите личности, у чему саморазвијање и самоваспитавања има одлучујући значај, могу бити иницијатори и носиоци одређених, макар и минималних, друштвених промена. Верујем да ће се то морати постићи, корак по корак, у даљем развоју људских друштвених заједница. Тако ће се доћи до заједница које ће настојати да отуђено васпитање врате свакој појединачној људској индивидуи и да га претворе у средство и пут њеног особеног личног развијања, а тиме и правог развијања његове људске заједнице. Ако тога не буде, људи ће сами себе уништити као људска бића. У томе им

неће бити потребна ни атомска бомба ни друга разарајућа средства. Довољни су сами себи „(438-445).

Толико сам у свом *Креду* рекао о суштини и битним карактеристикама васпитања. У продужетку говорим о „остваривању васпитања“. Пошто је и то важно за поимање суштине васпитања. Навешћу овде, опет у целини, и тај део текста.

„Остваривање васпитавања човека зависи од многих чинилаца, разноврсних садржаја, метода, средстава, појединачних и општих услова.

„Верујем да врло велику улогу, готово незаменљиву, као чинилац васпитања има *породица*. Она је прва, често и пресудна заједница, за васпитавање деце и за стварање основе за слободан и индивидуалан развој његове личности. У породици се сваки појединац суочава и принуђен је да решава индивидуално и социјално, појединачно и заједничко, моје и твоје, ја и ти.

„Некадашње веровање да је васпитање у породици само утицање старијих – родитеља, на младе – децу, у ново време је добило далеко сложеније не само вертикалне, већ и хоризонталне димензије узајамног утицања, давања и прихватања. Старији утичу на младе, али и млади утичу на старије, старији на старије и млади на младе. Мудри родитељи прихватају и подржавају те вишеструке односе и комуникације у породици.

„Верујем да се у породици најмање може успешно васпитавати само вербално, а поготово не празним приликама, поповањима, наређењима, присиљавањем, кажњавањем. Далеко су као методе и средства ефикаснији: општа атмосфера у породици, пријатност припадања и живљења у њој, међусобна слога и љубав чланова породице, уважавање индивидуалности и особености личности сваког члана породице, захтевање да сваки члан породице благовремено извршава своје породичне обавезе, осећање сигурности и заштићености сваког члана породице, међусобне солидарности, поверења и искрености чланова породице.

„Данас није нимало једноставно створити наведене услове за васпитање у многим породицама. Трка за зарадом, за новцем, за поседовањем, борба многих породица за преживљавањем, велико временско одсуство родитеља из породице, мало слободног времена за међусобно дружење чланова породице, остављање деце саме или њихово „везивање“ за мас-медије кад родитељи нису код куће, недостатак средстава за живот, односно сувише таквих средстава,

расколи у породици, непотпуне породице, отуђеност појединаца од породице и, напокон, незнање многих родитеља и старијих укућана како да се односе према деци, како да их васпитавају – само су неки разлози и узроци промашаја у васпитању у окриљу породице, промашаја који се касније тешко надокнађују и поправљају.

„Томе треба додати и међусобну отуђеност породица које живе у урбаним срединама, често и у истим зградама, не знајући једна за другу, не комуницирајући и не дружећи се међусобно.

„Васпитање у породици данас чини далеко сложенијим и тежим чињеница да се у велики број породица ушли мас-медији. Они могу изнутра, из породице, да делују позитивно или негативно, а не тако ретко и разарајуће на васпитање младих у породици.

„Верујем да је данас васпитање у многим породицама доста тешко остваривати на прави начин из многих узрока. Верујем, исто тако, да је васпитање, и поред свих поменутих тешкоћа, укључујући и често негативно дејство мас-медија, у породици, ипак могуће остваривати узајамну љубав, уважавање и поштовање, узајамно помагање и заштиту, заједничку борбу против свега што такав живот и односе у породици онемогућава и отежава, одређен стандард живљења, а то су већ довољни услови да се постигну позитивни и прави васпитни резултати.

„*Излазак детета из света породице* у свет изван породице, њихов неизбежни сусрет са тим светом, различитим од оног породичног, представља значајан корак у животу, развоју и васпитању сваког човека.

„Тај свет представљају различите институције за васпитање намењене деци. То су *предшколске установе* (које код нас још увек обухватају мали број деце), затим *обавезне школе* (намењене свој деци) и после *обавезне школе: средње, више, и високе* (намењене оним младим који настављају школовање и желе да стигну до највишег њиховог нивоа). После тога као чиниоци васпитања јављају се многе и веома разноврсне институције и облици *образовања и васпитања одраслих*.

„Формалним – институционалним, школским, традиционалним системима придружили су се данас неформални – неинституционални, нешколски системи образовања и васпитања, мање или више међусобно повезани у јединствен систем доживотног образовања и васпитања сваког човека.

„Рекли смо зашто су се појавиле школе и друге образовно-васпитне институције и са каквим проблемима су оне суочене

настојећи да, на једној страни, обезбеде слободан развитак сваком појединцу, а на другој страни, да што доследније и целовитије остваре циљ и задатке које им, заједница којој припадају, поставља.

„Те институције, иначе најзначајнији чиниоци васпитавања младих после породице. Нису могле ни у прошлости а ни данас, да на задовољавајући начин, васпитањем које организују, одговоре на потребе појединаца, ни на потребе заједница којој припадају. Зато су такве институције, а пре свега школе као најстарије и најмасовније институције васпитања, доживљавале многе промене.

„Многи покрети за мењање (реформисање) школе у даљој и ближеј прошлости, посебно током 20. века, захтевали су промену неке од компоненти школе – од организационих и унутрашњих структуралних, преко захтева да се промене садржаји образовања и васпитања и редослед њиховог посредовања ученицима, да се промене методе, облици, начини, средства образовања и васпитања, па до промена положаја и међусобних односа свих субјеката у образовању и васпитању у школи. Неки покрети су захтевали целовито мењање школе, а неки су захтевали њено укидање.

„Како друштвена заједница данас, далеко више него у прошлости, не може без школе или њој сличне образовне и васпитне институције, постојање школе и убудуће је сасвим извесно. Верујем, исто тако, да ће и у будућности школа морати стално да се мења и прилагођава потребама појединаца, својих ученика, и потребама заједница које школе организују. Основни проблеми школе у прошлости, данашње школе и школе будућности биће, како истовремено развијати сваког појединачног ученика као индивидуално и слободно људско биће, као особену људску личност, и како одговарати на друштвене захтеве и потребе заједнице којој школа припада. Верујем да ће се та решења налазити, превазилазити и поново налазити. Сва остала питања школе морају се сагледавати и решавати у том оквиру.

„Садржаји образовања и васпитања представљају окосницу рада и деловања сваке школе. Основни облик њиховог посредовања ученицима јесте *настава*. Настава у школи је постала изузетно значајан чинилац васпитања сваког ученика као субјекта и објекта васпитања. И настава, као и целокупна делатност школе, била је веома често једнострана, парцијална, шаблонска, непримерена онима којима је намењена. Пренаглашавала је она час индивидуалну час социјалну компоненту у васпитању. Настава је често, уместо да буде развијајућа, развојно била спутавајућа и онемогућавајућа у односу на субјекте

васпитања. Због тога је, и у даљој и у ближој прошлости, било много покушаја мењања наставе, њеног ослобађања од слабости које су је од чиниоца образовања и васпитања претварале у јак чинилац ометања и спречавања слободног развијања сваког појединца, као и задовољавања потреба и тих појединаца и друштвених заједница којима припадају. Школе су се, у таквим ситуацијама, претварале у своју супротност.

„Да би се садржаји образовања и васпитања посредовали ученицима на прави начин, неопходно је да се, у оквиру наставе, користе одговарајуће методе, облици, начини и средства. Произлазећи увек из сасвим одређене концепције наставе те методе, облици, начини и средства рада били су предмет критика и оспоравања. Верујем да ће се успешнијим решавањем овог основног проблема наставе створити сигурнија основа и за процену оправданости и сврсисходности коришћења у образовању и васпитању путем наставе одређених метода, облика, начина и средстава.

„Учење, стицање нових знања, вредности, навика и умења, увек ће бити окосница сваке наставе, сваког образовања и васпитања, развијања сваког појединца. Максимално ангажовање субјекта образовања и васпитања у тим процесима, њихова активност и самоактивност, активно учешће у решавању животних проблема, сазнавање сопственим откривањем новог, обезбедиће развијање индивидуалних способности, интересовања и аспирација, што ће се стално претварати у нову и вишу основу следеће развојне етапе.

„Верујем да учење, стицање нових знања, вредности и навика, њихово прихватање као сопствених вредности, није ни лако ни једноставно. Учење захтева пуно ангажовање, активност, рад и напор сваког појединца. Постоје многе објективне и субјективне тешкоће на том путу. Ако се оне не савлађују на прави начин, онда учење у школи, настава у школи, цела школа, постају одбијајући, непријатни, неприхватљиви. Ученици их не воле. Они их избегавају. Верујем да ће нова школа пронаћи методе, облике, начине и средства којима ће те процесе учинити пријатнијим, прихватљивијим, интересантнијим за све субјекте образовања и васпитања. То ће моћи ако их максимално индивидуализује и учини прихватљивим за сваког ученика појединачно.

„Настава није једина, иако је веома важна, образовна и васпитна делатност школе. Школа се мора широко отворати према свом окружењу и према животу у целини. Нова друштвена (ужа, шира, глобална), културна, уметничка, религијска, научна, техничка, технолошка, електронска, информатичка, интернетска, виртуелна

середина школа мора са свих страна, и то на широка врата ући у школу. Између школе и њеног окружења, тог реалног живота изван школе, између нових индивидуалних и друштвених потреба, морају се срушити све границе, препреке и зидови, сви калупи и шаблони.

„Верујем да само школа, максимално индивидуализована и диференцирана према ученицима (и одраслим полазницима), отворена и пријемчива за ново, демократизована и слободна, недискриминативна према сваком ученику, без крутости и шаблона, устаљених начина рада, без строге поделе на разреде, без упросечавања и нивелисања ученикових индивидуалности, без превазиђених облика комуницирања међу субјектима процеса образовања и васпитања, без застарелих метода, облика, начина и средстава рада и у настави и на многим другим подручјима ваннаставног рада школе, има перспективу, има будућност, има услове да постане и опстане као нова школа.

„Верујем да предстоје радикалне промене и школе и свих подручја, наставних и ваннаставних, њеног образовног и васпитног рада, да би она била и даље појединцима и друштвеним заједницама потребна и као образовна и као васпитна институција. Ако школа у томе не успе, она нема своју будућност.

„У оваквим оквирима рада, и у области наставе и у многим ваннаставним областима рада, треба посматрати и улогу *наставника* и других *сарадника* у остваривању задатака образовања и васпитања у школи. То је основа за њихово припремање и образовање, за њихов рад и друштвено ангажовање, за вредновање њиховог рада и резултата тог рада. Управо зато што друштво не може без школе, а школе не могу без наставника, што образовање и васпитање не могу без њих, зато што они представљају значајне чиниоце у процесу образовања и васпитања сваког појединца, од предшколске установе, преко свих врста и нивоа школа, до институција за образовање одраслих, овој категорији стручњака и њиховом раду свака будућа друштвена заједница, што досад није био случај, мораће посветити дужну пажњу.

„Породице и школе – формални систем – јесу два стуба сваког васпитања (у том склопу и образовања), сваког појединачног људског бића, сложени и веома утицајни чиниоци васпитања у свакој друштвеној заједници. Они нису, ма колико да су значајни, ни једини ни најмоћнији чиниоци васпитавања људи.

„У савременим друштвеним заједницама у индивидуалном развоју сваког појединца и у обликовању његове личности, у његовом васпитавању, поред породице и школе, формалног система образовања и васпитања, учествује и веома велик број *разнородних чинилаца*, често

моћнијих и од породице и од школе. Они делују планирано и непланирано, организовано и неорганизовано, трајно и континуирано, повремено и спорадично, негативно и позитивно. Они делују непосредно на појединце, али и посредно, најчешће преко група и заједница којима појединци припадају.

„Религије, секте, цркве, ваншколске организације и институције (културне, уметничке, стручне, научне, техничке, технолошке, електронско-информатичке, спортске, забавне, рекреативне, еколошке), формалне и неформалне групе којима појединци припадају, јавно мњење – снажни су и често веома моћни чиниоци у васпитавању човека и друштвених група.

„У наше време посебно значајни чиниоци образовања и васпитања, који постају све значајнији и моћнији и за појединце и за њихове друштвене групе, јесу модерна електронска, информатичка, рачунарска, интернетска и друга слична средства, која су премрежила и повезала све друштвене заједнице, цео свет, у недељиву целину. Проток информација и њихова доступност сваком појединцу је све већи и бржи. Уз класична средства информисања, штампа и радио, касније телевизија, дошла су нова средства, данас сва позната као мас-медији. Они су данас постали изузетно моћни чиниоци васпитања. Без њих се не може. Они су широко ушли у сваку породицу, у све школе и остале образовне и васпитне институције, у радно и слободно време сваког човека, постала су саставни део свакодневног живљења сваког човека. Све је то добро, позитивно и пожељно. Али та средства данас се све више претварају и у средства манипулисања и људима и њиховим групама, од најужих до најширих. Постигу се то честим понављањем лажних, непотпуних и једностраних информација са циљем да се створи искривљена слика и о појединцима и о друштвеним заједницама. Онај ко влада тим средствима, ко има моћ над њима може да намеће, на врло моћан и ефикасан начин, ону слику о човеку и његовим групама, о међуљудским односима, о свету у коме живимо, о постојећим системима вредности, какву жели. Управо зато што су тако моћна и што се могу користити у такве сврхе средства мас-медија су веома опасна по човека, његову слободу и индивидуални развој, разарајућа по његову личност, али исто опасна по човекове друштвене групе, њихове међусобне односе и међусобну комуникацију. Опасна су по свет у целини. Могу, разумљиво, бити и веома корисна и позитивна када се употребе на прави начин, када се ставе у службу развијања појединаца и њихових друштвених заједница на културним и цивилизацијским вредностима појединих народа и целог човечанства..

„Човечанство се већ суочава, а још ће се више суочавати, са негативним дејством савремених мас-медија. Верујем да ће се морати учинити велики напор и пронаћи методе, облике и путеве за обезбеђивање позитивног дејства тих средстава, позитивног с гледишта човека као слободног индивидуалног бића, људске личности, позитивног с гледишта друштвених група као група слободних људских индивидуа, позитивног с гледишта перспектива опстанка човечанства. Ако се то не учини, ако се не успостави ефикасна контрола над мас-медијама из назначеног (педагошког) аспекта, она могу постати веома опасна, опаснија од савремених оружја којима људи могу да униште сами себе.

„У процени ових чинилаца, садржаја, метода, начина, облика и средстава васпитавања човека треба полазити од следећег става. Човек може и треба да постане велики зналац, стручњак, мајстор, иноватор, истраживач, научник, стваралац и шта се још год од тога може пожелети, током свог образовања и васпитања, под дејством бројних и веома разноврсних чинилаца, садржаја, метода облика и средстава васпитања. И то је добро. Живимо у времену када то постају човекове животне потребе. То од човека захтева наглашено његово лично ангажовање, напор, систематски рад, захтева непрестано учење и претварање образовања у свакодневно самообразовање, а васпитања у свакодневно самоваспитавање. То захвата целокупан живот човеков, његово радно и слободно време. Али, ако тај човек у том сложену и у дуготрајном процесу не постане истовремено индивидуалност и особеност, слободно људско биће, *људска личност*, социјализован човек, човек који живи, ради, поступа и понаша се по одређеним друштвеним, моралним и другим прихваћеним системима вредности, онда све што је научио, сазнао, зашто је оспособљен у складу са својим индивидуалним могућностима и способностима, губи људски смисао, сврху и домет. Јер, без тих осталих људских компоненти, ма колико се на когнитивном плану уздигао високо, није целовит човек, није потпуна личност.

„Управо таква индивидуална, слободна и целовита људска личност почиње да се гради и обликује, самогради и самообликује у процесу васпитања у породици, предшколској установи, школи и формалном и неформалном систему образовања и васпитања, под дејством многих других чинилаца васпитања. То грађење и самограђење, развијање и саморазвијање, обликовање и самообликовање личности човека траје целог његовог живота. Ако тога нема, ако то до сржи не прожме целокупно образовање и васпитање,

човек неће наћи ни људски смисао ни људску сврху у оном што зна, што уме, што може, што ствара, што ради. Тешко ће наћи, ако уопште нађе, смисао и сврху свог сопственог постојања и живљења, сврху и смисао припадања друштвеној заједници“ (445-455).

Поводом јубиларне годишњице проф. др Јована Ђорђевића у Новом Саду на Филозофском факултету организован је научни скуп на тему „Савремене концепције, схватања, и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи“. Савез педагошких друштава Војводине је 2005. год. објавио зборник радова са тог скупа. У том зборнику налази се и мој рад *Педагошко клатно стално изнова намеће дилему: индивидуализација и/или социјализација*“ (стр. 42-46). Пошто сам у том свом прилогу говори о питањима у којима сам изнео своје погледе на васпитање и „трећу“ педагогију навешћу тај рад у целини.

„Када саберем сва своја педагошка сазнања, сва своја промишљања педагогије и васпитања током више деценија, сва своја искуства у области васпитања (а под тим увек подразумевам и образовање), онда ми се увек изнова намеће, при тражењу одговора на суштинска питања педагогије: шта је права природа и функција васпитања и у односу на појединца и у односу на његову друштвену заједницу, као најважнија и основна дилема: индивидуализација и/или социјализација.

То питање сам поставио, на одређен начин, и пре десетак година расправљајући о „трећој педагогији“ (Настава и васпитање, бр. 2 за 1996.г., стр. 228-232).

Целокупна историја педагогије и васпитања представља непрекидно трагање за *мером* између та два пола, те две крајности: индивидуализација и/или социјализација. И таман када се учини да је та мера успостављена у васпитању, педагошко клатно крене неумитно ка једном, односно ка другом полу и поремети ту меру. Историјски гледано тај ход педагошког клатна је незауостављив. Оно у датом тренутку само застане у једном месту – у привремено нађеној и усклађеној мери - да би одмах затим наставило своје кретање у једном или другом правцу. И увек изнова, разумљиво у измењеним условима, поставља дилему: индивидуализација и/или социјализација.

Речено би се могло илустровати анализом бројних примера педагошких схватања (концепција, школа, праваца), односно анализом низа примера из васпитне праксе (рад и организација институција

васпитања) од антике до наших дана. То ја овде нећу чинити. То су учинили већ други, а и сам сам нешто о томе писао (видети моју студију „Двадесети век ни век детета ни век педагогије... Има наде“, Београд, Учитељски факултет, 2000.).

Назначену педагошку дилему је, на нешто другојачији начин, анализирао пољски педагог Богдан Суходолски пишући о „три педагогије“. Он је показао како се „две педагогије“, „два основна приступа васпитању“ – „педагогија есенције“ и „педагогија егзистенције“ – стално смењују. Стално се, наиме, постављало и поставља питање, да ли основно полазиште у васпитању (и педагогији) треба да буде „есенција“ („формирање личности“ као личности, развијање његове „есенције“) или „егзистенција“ („припремање човека за живот“, за „егзистенцију“). Из тога проистиче и питање: мора ли педагогија увек бити разапета између дилеме: да ли васпитањем појединца треба жртвовати заједници, или заједницу треба жртвовати појединцима?

„Трећа педагогија“ која би нашла разрешење те основне педагошке (теоријски, научно) и васпитне (практично) дилеме није, а верујем да ускоро неће ни бити, ако уопште некад и буде, конституисана. Ако се и буде у томе успело, та педагогија ће бити трајна тек толико колико педагошко клатно успе да задржи у тачки одређене пожељне мере и склада између индивидуализације и социјализације у пракси васпитања. А то, свакако, неће бити временски дуго.

Ја сам управо због тога „трећу педагогију“, пре десетак година, означио само као „критички филозофско-научни став према васпитању“ (видети напред поменути часопис, стр. 237)). Данас сам још убеђенији да је она само као таква једино и могућа. Већ тада сам констатовао, да цитирам себе, да се васпитање досад „увек кретало између два супротстављена екстрема: између људске есенције и његове друштвене егзистенције“. А то је, само другачије, исказана дилема: индивидуализација и/или социјализација. „Није никад за дуже време (историјски гледано) могла да остане ни на једном ни на другом полу. Као код клатна, достигавши највиши замах у једном правцу, оно се, брже или спорије, враћало према другом полу. И тако ће, вероватно, бити и убудуће. Разумљиво, развојем друштва све се одвија на вишем нивоу и постиже другачијим методама и средствима, примереним новом историјском тренутку и савременој људској заједници. Тако ће бити и убудуће, зависно од стварних односа у друштво и посебно од положаја појединца у друштву.“ Тада сам закључио да је „трећа

педагогија“ „реална и могућа само као критичка свест и савест постојеће васпитне праксе“ и њеног дијалектичког педагошког промишљања.

У досад реченом ја видим тачност става да је васпитање једна од „најдијалектичнијих појава“ и у људској заједници и у животу сваког њеног члана посебно.

Зато ја сматрам показану дилему педагогије и васпитања за основну константу и полазиште за разматрање и решавање свих осталих питања педагогије и васпитања. Због тога што се ниједно суштинско питање ни педагогије, ни васпитања, по мом мишљењу, не може на прави начин ни сагледати ни решавати за дати историјски и друштвени развојни моменат, без разрешења те основне педагошке и васпитне дилеме: индивидуализација и/или социјализација.

Када кажем „суштинско питање“ педагогије и васпитања онда мислим на следећа „питања“: положај васпитаника у процесу васпитања (субјект и/или објект); спонтан, слободан или диригован, управљан (споља) развој појединца; тежиште и функција васпитања је на есенцији (личности) и/или на егзистенцији (заједници); циљеви и задаци васпитања се изводе из личности и/или из потреба заједнице (у чему је суштина и полазиште таксономије циљева и задатака); слобода и/или неслобода у васпитању; сараднички и/или ауторитарни односи (комуникација) у васпитању; васпитање као подстицање индивидуалног развоја и различитости појединаца и/или васпитање као „обрађивање“ и укалупљивање његове личности у унапред припремљене „шаблоне“; васпитач (наставник и др.) као сарадник (помагач, подстрекач) и/или васпитач као ауторитарни вођа (организатор, извођач, реализатор) и манипулатор инструменталног васпитања; знање (укупност културних и цивилизацијских тековина човечанства) као садржај и средство целовитог развоја личности (мишљења, стваралаштва и др.) и/или знање као садржај запамћивања, меморисања, магационирања одређене количине чињеница; школа (и све остале васпитно-образовне институције) као средина слободног испољавања и развијања индивидуалитета сваког појединца и/или школа као инструмент „обрађивања“ и манипулисања тим развојем; нормативна (догматска, етатизована, инструментализована, идеологизована и политизована) педагогија и експлицитна (слободна, стално дијалектички развијајућа) и имплицитна (унапред не планирана) педагогија итд.

Када би се радило само о педагошкој дилеми и проблему – индивидуализација и/или социјализација – онда би се, можда, лакше

могло пронаћи њено разрешење. Али то није случај ни са васпитањем ни са педагогијом, чији је оно предмет проучавања. Увек је у разрешење те дилеме укључено веома много детерминишућих чинилаца, који су изван и педагогије и васпитања.

Васпитање је наша и појединачна и колективна судбина. Без њега не могу ни појединци ни његова заједница (од породичне, преко националне, етничке, религијске, државне, данас до светске). Много је чинилаца – историјских, цивилизацијских, културних, традиционалних, верских, расних, етничких, националних, научних, техничких, технолошких, информатичких, конкретно-друштвених итд. од којих директно зависи васпитање у једној заједници, а пре свега разрешење дилеме: индивидуализација и/или социјализација, односно која је *могућа и потребна мера међу њима*.

Основни друштвени односи, а пре свега и изнад свега, стварни (не само прокламовани) положај појединца у заједници, слобода и право тог појединца, његова независност, његове обвезе и дужности према заједници и заједнице према њему као појединцу, схватање и практично остваривање основних полазишта сваке савремене друштвене заједнице – моја слобода је ограничена само слободом других, моја права правима других, мој однос према заједницом односом заједнице према мени итд. – су онај реални оквир ван кога није могуће *практично* решавати педагошку и васпитну дилему: индивидуализација и/или социјализација, тражити нужну меру и баланс међу њима.

Прошли, 20. век, био је сведок покушаја заснивања васпитања само на индивидуализацији, али и само на социјализацији. Разлика међу тим покушајима је веома велика. Док су екстремне и умерене „индивидуализације“ у васпитању биле, нажалост, само појединачни практични примери уског домета по обухвату субјеката васпитања, дотле су веома екстремне и нешто умереније „социјализације“ у васпитању биле веома масовне и по својим последицама застрашујуће негативне. Није нам познат током 20. века ниједан иоле масовнији, по обухваћеним субјектима бројнији, практичан покушај заснивања васпитања на пуном уважавању индивидуалитета сваког појединачног субјекта васпитања. Такве концепције васпитања и педагогије у чијим оквирима су оне проучаване и осмишљаване, биле су само нејака реакција и критичка свест о ономе што се дешавало (масовно, на националном, државном и светском нивоу) са субјектима васпитања у реалности и са настојањима да се они, уз жртвовање индивидуалитета „припреме за егзистенцију“ у друштву (држави, свету) које је постојало

током 20. века (и фашистичком, и социјалистичком, и демократском). Зато сам ја и тврдио да 20. век није био ни „век детета“ (како је предвиђала Елена Кеј), ни век педагогије (како су се надали бројни педагошки мислиоци пре свега индивидуалног, па и неки припадници умереног социјалног правца у педагогији).

Шта очекује педагогију и васпитање у 21. веку? Да ли ће она успети, каква су и моја надања и веровања (изражена, поред осталог у мом „Педагошком вјерују“), да нађе меру и баланс између индивидуализације и социјализације, или ће се и даље једнострано кретати између та два екстрема? Да ли ће свет подлећи глобализацији, заједничком тржишту радне снаге, свођењу људи на „људске ресурсе“, робовању научно-техничко-технолошко-информатичком напретку итд., при чему се губи не само индивидуалитет појединаца, већ и читавих етничких и националних заједница? Хоће ли човек својом људском свешћу успети да наметне став да је, на крају крајева, он једино мерило свих вредности и вредносних система и да само он – као истинско људско биће – има будућност, а тиме и његова људска заједница? Хоће ли човек успети да покаже и докаже да управо он, као човек, мора постати центар свих људских чињења, па тиме постати, управо такав, као особена људска личност, субјект целокупног васпитања и педагогије? Хоће ли педагогија успети да укаже на праве путеве таквог васпитања, или ће и даље остати, мање-више, успешна критичка свест о васпитној пракси која није добра, коју би требало радикално мењати, или ће почети ту праксу истински да мења?

Питања је много. Одговора мало. А мораће их бити. Јер без њих нема разрешења дилеме – индивидуализација и/или социјализација – ни у васпитању ни у педагогији“.

Српска академија образовања организовала је крајем 2006. год. научни скуп на тему „Основна полазишта реформе образовања у Србији“. Материјали са тог скупа објављени су у органу Академије, ГОДИШЊАКУ – 2 за 2006. годину. За тај скуп припремио сам прилог под насловом *Без филозофске заснованости педагогија не може бити полазиште промена у образовању*.

Навешћу из тог свог рада неколико ставова значајних за моје поимање васпитања.

„Када се педагогија у прошлости бавила стварним и суштинском питањима васпитања (тиме и образовања), када је изграђивала целокупну концепцију васпитавања човека на свим узрастима и на

свим подручјима развијања човекове личности, када је теоријски и научно разматрала битна питања васпитања – она је тада била једно од полазишта, а то значи и један од иницијатора, носилаца и усмеривача промена у васпитању, његовог сталног мењања и унапређивања. Чим се педагогија престала бавити суштинским питањима васпитања, теоријским заснивањем целовите концепције васпитања човека, чим је бежала од тражења суштинских одговора и о себи самој и о свом предмету – васпитању, она је саму себе деградирала као теорију и науку о васпитању, преузимала је на себе улогу тумача концепције васпитања настале изван ње, сводила је себе на тражење практичних и практицистичких решења за конкретна питања васпитања која су јој наметана споља, за концепцију васпитања у чијем формулисању и изграђивању сама није учествовала. Таква педагогија, сасвим разумљиво, није могла бити полазиште промена у васпитању и образовању“ (40).

Такво стање – престајање педагогије да се бави суштинским питањима васпитања – карактеристично је за велик део 20. и за прве године 21. века. Поклапа се то и са кидањем веза између педагогије и филозофије. „Једини изузетак од реченог током 20. века су, без сумње, тзв. „религијске педагогије“. Пре свега читави системи католичке и протестантске педагогије, затим знатно мање јудаистичке и исламистичке концепције васпитања, за којима видно заостају концепције васпитања на основама православља“ (42).

Пошто сам навео неке разлоге који су довели до кидања веза између педагогије и филозофије („амерички практицизам“ и „прагматизам“ у педагогији, чији је зачетник Џ. Дјуи, иначе, последњи у новије време велики филозоф и педагог, обједињени у једној личности; јачање тенденције да се психолози баве васпитањем и да је желе да учине „науком о васпитању“; „тоталитаристички режими у више држава“: фашистичких и социјалистичко-стаљинистичких), као четврти разлог наводим: „Кидању веза између педагогије и филозофије допринеле су и промене положаја човека у заједници и нове човекове потребе настале у новим условима живота и рада изазваним научно-технолошко-информатичком револуцијом, а пре свега чињеница да се све почиње да посматра и процењује кроз тржишне услове рада. Још се до краја није сагледала права отуђеност човека у том новом окружењу и условима живљења, а дошло је до глобализације, која ствара, исто тако, неповољне услове за човеково испољавање као слободног људског бића. Отуђење човека од његове истинске суштине се без много милости, уз много красноречивости о правима и слободама тог

истог човека, наставља и у наше време. Са таквим отуђеним човеком неизбежно долази и до отуђења васпитања од човека. Васпитање добија нови смисао, циљ, задатке и значај. У њему нема много потребе ни места за филозофско-педагошко критичко осмишљавање ни човека ни његовог васпитања. Педагогија у таквим условима нема потребе да се филозофски заснива ни по садржају ни по методу. А управо таква заснованост јој је, по мом мишљењу, данас потребнија него икад раније. Човек је данас веома угрожен као слободно, стваралачко људско биће. И васпитање, систем институција и облика преко којих се оно остварује у једној савременој друштвеној заједници, уместо да човеку помажу да таквим постане, они му и те како одмажу. Због тога сам ја једној својој расправи и констатовао да 20. век није био ни век детета ни век педагогије“ (43-44).

„Ако педагогија нема, односно ако не прихвата ниједно филозофско-антрополошко опредељење и одговор на управо постављена питања, онда педагогија губи своју суштину, губи своју душу. Како педагогија може да расправља о човеку ако не зна и не жели да зна шта је тај човек и као родно и као појединачно биће, шта он јесте и шта може, односно шта би требало да буде? Како педагогија може да расправља о васпитавању човека, а то значи о његовом развоју и оформљавању као људског бића и особене личности, ако не прихвата ниједан одговор о његовој људској мисији, о смислу његова постојања, о начину његовог одношења према окружењу (и природном и друштвеном)? Како педагогија може да расправља о васпитању ако не жели да зна оно битно о чиниоцима који делију на човека и усмеравају његов развој у одређеном правцу? Како може да расправља о човеку ако не прихвата ниједан систем вредности, који чини основу поступања и понашања сваког човека и који би путем васпитања код сваког човека требало изграђивати? Како педагогија може да изграђује једну смислену и целовиту, човеку примерену концепцију васпитања, а то је њен основни смисао постојања, ако не зна и не прихвата одређене одговоре на суштинска питања о човеку“? „Ниједна педагогија, ма како била замишљена као „права“, егзактна и објективна „наука о васпитању“, чак и експериментално утемељена, не може да одговори својој сврси ако нема своје филозофско полазиште, ако теоријски и стваралачки не промишља човека и његово васпитање у одређеном филозофско-антрополошком концепту“ (44-45).

Тврдим да се речено историјски и чињенички може доказати и показати као тачно.

Без филозофске заснованости не може се „разрешити „вечита“ педагошка и васпитна дилема индивидуализација и/или социјализација“. Не може се разрешити однос између „педагогије есенције“ и „педагогије егзистенције“ (Суходолски).

Педагогија не може да се бави „примарним питањима сваке педагогије“ - циљем и задацима васпитања (и образовања), ако нема своју филозофску заснованост. Не може се она бавити „васпитањем ако не зна чему васпитање треба да служи, у функцији каквог оформљавања човека и личности се оно налази“ (45). „Васпитање је, као уосталом и сваки други људски рад целисходна делатност. Човек настоји да својим радом постигне унапред постављени циљ. Човеков рад губи смисао ако нема одређени циљ. Нема смисленог васпитања ако унапред није одређено, или бар назначено, какав циљ се жели тим васпитањем постићи. Историја, ни друштва ни васпитања, не познаје васпитање јавно организовано и признато које није у себи садржавало и свој сасвим одређен циљ ... Сасвим друга је ствар, веома разумљива, што су васпитању у прошлости, што се васпитању данас, у различитим друштвеним и државни заједницама, постављају различити идеали и циљеви ... Такви циљеви су резултат дејства различитих чинилаца“ (45).

„Када су у новије време уместо педагогије стваране „наука“ и/или „науке“ о васпитању већ тада је утврђено да циљеви нису „научно питање“. Те је предмет „филозофије васпитања“. Мислило се да се тако може раздвојити „филозофија васпитања“ од „науке о васпитању“, односно да се може раздвојити васпитање од свог циља. И добили смо оно што данас имамо у педагогији и стварности система и праксе васпитања /образовања. Не може се циљ одвојити од делатности којом се жели постићи без штете и по једно и по друго. Јер, управо тај циљ, када је реч о васпитању, усмерава ту делатност у правцу постављеног циља, чини је свесном људском делатношћу“ (45-46). Сама чињеница да се заступници „науке о васпитању“ (позитивисти, сциентисти, експерименталисти и др.) залажу и за развијање „филозофије васпитања“, доказује да без такве „филозофије“ нема ни „науке/а о васпитању“!

Повезаност педагогије и филозофије покушао сам да илуструјем на примеру, веома актуелном, интелектуалног васпитања. Тамо где се она много не очекује и где је мање је видна.

У даљем тексту доказујем да се без филозофске заснованости не може решити ни друго суштинско и „вечно“ питање сваке педагогије и

васпитања које она заступа – однос између индивидуализације и социјализације у васпитању.

„У глобализацији проблем индивидуализације и социјализације у васпитању постаје посебно наглашен и актуелан проблем. Из тога проистиче за све земље, па и за Србију, питање: какав систем васпитања и образовања нам је данас потребан“? На то питање педагогија не може да одговори ако се одрекне своје филозофске „заснованости“.

„Не бих посебно говорио о једном негативном исходу по савремену педагогију због њеног одвајање од филозофије. Стварање, „науке“ и „наука“ о васпитању, издвајањем из тог оквира, тој „науци“ супротстављене, као мање-више непотребне, „филозофије васпитања“, извршена је парцијализација педагогије. Парцијализован је и човек, парцијализовано је његово образовање и васпитање, па није чудно што је парцијализована и педагогија“ (51).

У закључку сам рекао: „Када овде ја говорим о повезаности педагогије и филозофије мислим, пре свега, на то да се педагогија мора увек одредити према човеку са неког филозофско-антрополошког становишта. Она мора стваралачки да осмишљава, из свог педагошког угла, становиште које прихвата као своју филозофско-антрополошку основу. То није дакле, просто механичко преношење филозофских погледа у педагогију. И то није све. Педагогија, исто тако, мора да прихвати од „своје“ филозофије њен метод, њен начин мишљења, њен вид промишљања човека, њен начин приступања човеку, њен критички дух и однос према човеку и његовом окружењу. Педагогија мора да прихвати филозофски дух и приступ према свему што човек ствара и што ствара тог истог човека као особену и непоновљиву личност. Дакле, повезаност педагогије и филозофије мора бити вишеслојна и вишеструка, мора стваралачки прожимати сваку расправу о сваком педагошком питању. Тек тада ће педагогија бити истински филозофски заснована и тек тада ће моћи да постане једно од полазишта промена у васпитању /образовању“ (52).

За научни скуп, одржан на Учитељском факултету у Ужицу (новембра 2009. год.), у оквиру научноистраживачког пројекта: „Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада“, припремио сам прилог под насловом: *Циљ васпитања је полазиште, основа и оквир сваког друштвено организованог васпитања и педагогије чији је оно предмет проучавања – тезе и ставови за савремену педагошку телеологију* (материјали са

тог скупа објављени су у зборнику радова Учитељског факултета у Ужицу за 2009 годину). У том прилогу сам доста целовито изнео поглед на то, по мени, прво, основно и једно од битних питања сваке педагогије, најтешње повезано са њеним предметом - васпитањем. По мени циљ и задаци васпитања у великој мери утичу и на природу и карактер васпитања. Зато ћу ја овде навести неке ставове из тог свог рада, оне који ће јасније показати моје тадашње поимање васпитања.

„У неким правцима и концепцијама педагогије током 19. века (на пример, код хербартоваца) посебна пажња је посвећена циљу васпитања. Није то нимало случајно када се зна да је то време конституисања педагогије као науке. Настојало се тада да се у оквиру педагогије постављају и разматрају *целовито* сва теоријска, научна и практична питања васпитања (у овом раду се увек под тим подразумева и образовање). У том склопу, сасвим оправдано, велика пажња је посвећивана управо *циљу васпитања*. У оквиру таквих педагошких праваца (педагогија) проблематика циља васпитања *целовито* је разматрана у посебном делу педагогије названом *педагошка телеологија* (telos – циљ, сврха; logos - наука = наука о циљу). Када су васпитање, а преко њега и педагогија идеологизовани, политизовани и етатизовани, циљ васпитања (и из њега изведени задаци васпитања) утврђивани су и формулисани *изван* педагогије.“(21). „Задатак педагогије више није био да се *целовито* бави (теоријски, методолошки, научно-истраживачки, друштвено) утемељивањем циља васпитања. Њен основни задатак сада постаје тумачење, објашњавање и конкретизовање, операционализовање циља васпитања. Од педагогије се тражило да на тај начин „доприноси“ практичном остваривању, изван ње, постављеног циља и задатака васпитања у друштвено-државно организованом процесу васпитања и младих и одраслих. Педагогија се тиме инструментализовала“ (22).

„Педагогија 21. века, с обзиром на дехуманизујуће деловање глобализације и на човека и на његову друштвену заједницу, узимајући у обзир потчињавајући положај човека и у ужој и у широј (интегрисаној) друштвеној заједници, многе наметнуте и стварне потребе човека у односу на његово окружење (научно-технолошко, информатичко, еколошко, друштвено, духовно, економско) мораће *целовито* да се усредсреди на човека – на циљ његовог васпитавања, на прави смисао, значај, правац, садржај, трајање, организацију итд. васпитавања савременог човека“ (22). „Мораће савремена педагогија да *поново* афирмише и да поново негује и развија у свом окриљу *педагошку телеологију*. Само у оквиру савремено конципиране

педагошке телеологије могуће је одговорити на прави начин и на савремене захтеве да се изгради *педагошка таксономија* као основа *практичног* организовања и остваривања постављеног циља васпитања. Ван тога оквира, ван *система вредности*, интердисциплинарно, теоријски и научно утврђеног у педагошкој телеологији, таксономија губи свој прави –људски смисао, значај и улогу“ (22-23).

Циљ васпитања се досад најчешће исказивао у виду одређивања идеалне личности (наглашавају се најважније својство/а те личности) која се тежи постићи, достићи путем васпитања. Свака друштвена заједница имала је свој поглед на „идеалну личност“ и њу је истицала као циљ васпитања које организује. Отуда је долазило и до разлика у формулисању (можда мање у терминолошком, а више у садржинском смислу) циља васпитања, па и до његовог практичног остваривања.

„Други приступ формулисању циља васпитања, много ређи, са одређеним предностима у односу на напред поменути, залаже се за то да се циљем васпитања не утврђује унапред личност одређених квалитета – на пример – морална, свестрана, хармонијска, тотална, многострана, друштвена и сл. – већ да се одреди какав треба да је *процес васпитања* којим би се дошло до личности жељених квалитета“.(29).

„Дакле, уместо да се формулацијом каже да је циљ васпитања „свестрана личност“ исправније је, по овом приступу, говорити да васпитање треба да буде тако организовано да „*свестрано развија*“, да *ствара услове и могућности да се свако током читавог живота* „свестрано развија“ као особена личност“ (29). Тако се циљ васпитања неће претварати у неки идеал, у ствари, у калуп, шаблон, пројекцију неке личности која се тежи постићи, већ ће се сваком омогућити да се развија и да стигне до оног нивоа тог идеала до кога његове снаге дозвољавају. „Свакоме се, дакле, мора пружити могућност да се „свестрано“ (морално, хармонично, тотално итд.) „развија“ током целог процеса васпитавања и живота. Нема, унапред предвиђеног краја у том развоју, нема коначности, нема завршности. Постоје индивидуалне могућности код људи за развој различитих „свестраности личности“. Сваки човек има своју особену „свестраност“ и задатак је васпитања да му пружи могућност и да му ствара услове да ту своју индивидуалну свестраност испољи и развије“. „Ако се човек током друштвено *организованог* процеса васпитавања свестрано развија завршетком тог васпитања не престаје његово свестрано развијање. То и даље остаје циљ његовог развијања као појединца. Свестрано развијање путем *организованог* процеса васпитавања претвара се *свестрано*

саморазвијање. И тако до краја живота сваког појединца, члана једне друштвене заједнице. Свако ће остварити у том развоју *свој степен, ниво и квалитет свестраности*. Та *различитост* и у индивидуалном и у социјалном погледу је пожељна и одговара условима у којима ће човек 21. века радити, живети и самоостваривати се као личност.“ (30).

У раду се залажем „за целовито, интердисциплинарно и вредносно утемељење циља васпитања“ (34). Речено „показује да је питање циља васпитања *широко интердисциплинарно теоријско и научно питање*. Оно не може на прави начин да се реши без ослањања на сазнања већег броја *филозофских и научних дисциплина које се баве човеком и његовим друштвеним заједницама (ужим и ширим, од породице до савременог света у целини)*. Само на тој основи може се изградити стабилан *систем вредности* на које се мора ослонити приликом формулисања циља и задатака васпитања, па онда, и при изради савремене таксономије тих задатака. Ако се, напokon, уваже и сазнања бројних емпиријских проучавања праксе васпитања, онда би се тиме, коначно, створила веома солидна и сигурна основа и оквир за организовање васпитања, знало би се поузданије шта у сада постојећем васпитању треба *реформисати, иновирати, побољшавати* да би се могао остваривати постављени циљ васпитања“(35).

У научно-популарној публикацији *Педагошка знања сваком човеку нужна* (Вршац, 2012.) покушао сам да на популаран начин објасним ширем кругу читалаца шта је васпитање.

Прво сам рекао да се из самог *термина* „васпитање“ не може извести „јасно одређење *појма* васпитање“. Старословенска реч васпитање (састављена од две речи: *вас* – сав и *питање* – хранење детета) користи се у неколико словенских језика и њоме се не исказује суштина и природа васпитања. Слично је и у другим језицима (на пример, у романским језицима се користи, са мањим варијацијама, термин education, који води порекло од латинских речи educere и educatio, које изворно значе „гајење“ и „култивисање“).

После тога сам изнео неколико схватања о васпитању, напомињући да се у одговору на питање: шта је васпитање, шта је његова природа и суштина, не слажу ни стручњаци – педагози. Неслагања нису мала. Та неслагање нису ништа необично, „јер одговор на то основно педагошко питање зависи у највећој мери од одговора на два далеко шира и важнија питања: *шта је човек*, шта је смисао његовог постојања, рада и живота на овом свету, и друго; *шта је*

човекова заједница (друштво) у којој се васпитање увек и једино организовало и остваривало“?

„Тешкоћу при одговору на постављено питање о васпитању представља и чињеница да у васпитању сваког човека учествује велики број разнородних чинилаца са разноврсним дејствима“

„Томе треба додати и могућности да се васпитање може различито посматрати: из аспекта појединачног човека и из аспекта његове друштвене заједнице, као целина у односу на појединца и његову личност, али и парцијално – по способностима, особинама, странама и другим видовима испољавања и самоостваривања једног људског бића. Због реченом се мора увек, када се одређује васпитање, назначити који је то аспект у коме се оно посматра“ (17-18).

После тога наводим различита схватања. По једнима „основа васпитања се налази у нагонској природи човека“ у чијој основи су „два важна нагона, нагон *самоодржања* и нагон *очувања и продужавања врсте*“ (18), из чега је изведен закључак да васпитање постоји и код животиња, посебно код „виших животињских врста“ (18). Други су сматрали да је човек, живећи у друштвеној заједници (племе, народ, држава), превазишао ту „нагонску основу васпитања“ и да је „осмисливши васпитање“, „постајући свестан његовог значаја и могућности“ васпитање учинио „целисходном друштвеном делатношћу“, средством очувања и појединаца и њихових друштвених заједница. Радећи у одређеним природним условима, односећи се активно према природи, човек је стицао одређена сазнања о природи, својој заједници и себи самом. Та сазнања човек није хтео да изгуби. Схватио је да их путем васпитања може преносити на следеће генерације и тако очувати и за њих и за свој род све оно што је дотада стечено. Тако је свака „следећа генерација“ „стајала на раменима свих претходних генерација“. То је била заслуга, управо, васпитања. Човек је схватио да су рад, живот и васпитање нераздвојно повезани и у животу сваког појединца и у животу његове заједнице (20). Васпитање је временом постало „осмишљена и организована друштвена делатност“. Оно се „мењало са мењањем друштвене заједнице која га је организовала“ (21). Временом, васпитање је институционализовано (створене су школе), када се накупило у крилу заједнице (рода) довољно знања, веровања, митова, вредности и сл. које је требало очувати и пренети на млађе генерације. Са институционализовањем васпитање се и професионализовало. У оквиру заједнице издвојени су појединци (најискуснији, старији, најбољи познаваоци интереса

заједнице) којима је заједница поверила да у њено име „васпитавају младе – будуће генерације“ заједнице.

Неки су сматрали да је одговор на питање шта је васпитање садржан у „природи самог детета“ и да та природа мора бити полазиште за одговор на постављено питање. И међу присталицама овог гледишта има доста разлика. Јер, нису се сви слагали у одговору на питање: „шта је природе детета“, „шта она садржи“. „шта дете доноси са собом рођењем на свет“, „шта је у природи детета наслеђено, а шта је стечено“ итд. Неки су сматрали да дете ништа не доноси собом на свет, да је његова природа „чист лист беле хартије“ на коме лично искуство (осети, доживљаји, представе) и живот исписују своје „садржаје“. Чула детета су веома важни „инструменти“ којима дете сазнаје свет око себе. Други су сматрали да је „природа детета“ сама по себи добра и да је треба пустити да се „сама од себе“ развија у правцу којим она жели и да ће све бити добро. По њима васпитање деце није потребно. Штавише, оно може да спутава развитак деце природе и оног што она носи собом. Трећи су сматрали да је децја природа приликом рођења испуњена разноврсним диспозицијама и могућностима за развијање у одређеним правцима и да јој је потребна помоћ друштва (заједнице) да се то што је наслеђено буде и развијено. „Најважније је да се сваком детету омогући да развија своју природу, Васпитање треба да буде, у ствари, само чинилац и средство *потпомагања* природног развоја детета. Васпитањем ће се највише допринети дететовом развоју ако се уважавају његове индивидуалне могућности и ако се омогући правилан природни развој сваком детету. Васпитање мора бити прилагођено природи сваког детета. *Индивидуализација* васпитања је изузетно важна, јер нема два детета, по природи, иста. Свакоме се мора дати васпитање које одговара његовој природи. Шта ће бити са дететом зависи од тога колико се његова природа несметано развијала и сазревала и колико је васпитање било томе примерено, колико је оно помогло природни ток развоја детета. Ако се тако организује васпитање онда развој детета не може да иде погрешним путем, јер дете, по својој природи не може да развија негативне и непожељне особине и својства“. „Многи су сматрали да је најважније да се сваком детету омогући *слободан и несметан природи развој*. По њиховом схватању процеси *саморазвијања, сазревања и васпитања* морају бити повезани у *јединствен процес оформљавања личности детета*. По некима то се може постићи и без великог уплитања васпитања.

„И хришћанска религија је (као и све друге велике светске религије) у одређивању васпитања пошла од природе детета. Сваки човек, по њима, управо зато што је творевина Бога, рођењем доноси на свет у себи *божанску искру* (клицу), неки ће рећи и делић *божанске енергије*, па је *основни смисао васпитања да омогући развој тог божанског дара и добра у сваком човеку*. Васпитање мора помоћи да се човек развија као верујуће и побожно, Богу и цркви одано људско биће, помоћи му да живи по правилима вере и цркве на овом свету да би, после смрти, заслужио „царство божије““.

„Васпитање је изузетно значајно по схватањима хришћанске цркве. Ниједном човеку није унапред дато, а још мање загарантовано, да ће постати „божији човек“ – „богочовек“. Напротив, човеков развој после рођења може да крене правим – божанским путем, а може (због прародитељског греха кога сви људи наслеђују) да крене и погрешним (грешним – сотониним) путем. Човек мора током целог свог живота да *сам бира и одлучује* којим ће путем ићи – правим или погрешним. То је ствар сваког човека појединачно. И васпитање у томе има велику улогу. Оно треба да помогне човеку да разликује добро (божанско) и зло (грешно) и да бира прво, а не друго. Човек то може, јер је Бог подарио сваком човеку највећу могућу људску вредност и врлину *слободу*. Човек је, дакле, слободан, управо зато што је човек, слободан да сам бира и сам одлучује којим путем ће ићи током свог живота. А живот је саткан и од добра и од зла и на човеку је да се слободно одлучује за једно или друго. Да би човек могао слободно да бира између могућности које му живот пружа васпитање му мора помоћи да упозна себе и свет око себе. Хришћанство је прихватило већ у Антици истакнут висок захтев човеку – *Упознај себе...*“ Хришћанска црква је „заповестима (верским и црквеним) којих треба да се придржава сваки човек, додала и *смртне грехове* којих треба да се чува човек током живота“ да би се обожиио и приближио Богу. „Ту је и друга врлина коју је Бог усадио у природе свих људи то је *љубав*.“ Она му помаже да, заједно са другима преброди све препреке на путу „приближавања Богу“ (24-25).

„Насупрот *индивидуалној* јавиле су се *социјалне* концепције васпитања. И оне су полазиле од природе детета. По њима дете по својој природи јесте особено, посебно, непоновљиво људско биће, индивидуа за себе, али је оно, исто тако, по својој *природи и друштвено биће*. Свако дете *природно* тежи ка заједници. Без *заједнице* дете не може да опстане, оно не може да се развија, не може да развија своју природу. Према томе, да би дете могло да развија своју природу оно

мора припадати некој *друштвеној заједници*. То је оквир у коме се једино може да развија дете. Неколико познатих примера када су деца одрасла само у кругу животиња довољно убедљиво су показала каква ненадокнадива штета се чини у развоју детета када се оно издвоји из друштвене заједнице (уже и шире). Без друштвене заједнице, издвојено и одвојено од заједнице и других људи, дете престаје да буде и људско биће“. „Већ смо поменули да је по веровању хришћанске цркве Бог подарио човеку „божанску честицу“, подарио му је и *слободу* да се развија правим или погрешним путем. Бог је човеку подарио још једну велику врлину - *љубав*. Та врлина може се исказати и развијати само у односу са другим људским бићима. Она постаје делотворна само када дете живи и развија се у заједници, када може да искаже ту врлину према другим члановима заједнице (својим ближњим), односно када остали чланови заједнице могу да искажу *љубав* према детету. Управо исказујући ту врлину дете се *социјализује*, исказује и развија *друштвену компоненту своје природе*“ (26-27).

Неки други заговорници потребе „социјализације детета“ ишли су и у многе крајности. Неки су тражили да се „жртвује“ индивидуалитет детета у име његовог „васпитавања за заједницу“. Јер, заједница је важнија и она је изнад појединачног члана те заједнице, по њиховом схватању.

„Може се рећи да се током људске историје васпитање стално кретало између наведене две компоненте *индивидуализација* или *социјализација*. Која ће доминирати зависило је то, пре свега, од друштвених услова (карактер и организација друштва, односи у друштву, положај појединца и његова стварна права у друштвеној заједници и сл.) педагошко клатно се покретало и задржавало на некој од тачака између њих. Када дође до друштвених промена значајнијих и за васпитање *педагошко клатно ће се померити или према једном или према другом полу*. Највећи проблем сваког васпитања и у прошлости и у ово наше време јесте управо тражење и налажење *праве мере* између индивидуализације и социјализације. И то не *опште мере* која би макар само као оквир важила за све чланове једне друштвене заједнице, већ тражење и налажење *појединачне мере*, важеће само за сваког њеног члана понаособ“. „Чак ни та појединачна мера се не може утврдити као стална за цео живот појединца. Постоје периоди (узрасти) када се појединац брже, односно спорије развија у некој области, постоје периоди када се јавља нека лична особина и када се она мора интензивније да развија него остале. Постоје периоди у развоју (васпитању) појединаца када се мора више инсистирати на

индивидуализацији него на социјализацији и обратно. Васпитање увек јесте веома динамичан и дијалектичан процес. У њему не може бити статичности ни застоја. Зато се свака мера односа између индивидуализације и социјализације мора стално усклађивати са *развојним* могућностима и потребама појединаца“(28).

„Из реченог је видно да је свако васпитање веома сложена, комплексна, слојевита, дијалектичка, динамична, појединачна и заједничка друштвена делатност. Зато га није једноставно ни тачно одредити а још га је теже на прави начин практично организовати и остваривати“ (28). „Па ипак, без обзира на све те објективне тешкоће васпитање би се могло одредити као свесна и плански организована, целисходна, динамична и интерперсонална друштвена делатност која има за циљ, прво, потпомагање целовитог индивидуалног природног развијања сваког појединца, члана друштвене (животне) заједнице, друго, да буде активан чинилац у развијању и обликовању личности тог појединца, треће, да сваког тог појединца, уважавајући и поштујући његов индивидуалитет, оспособљава за живот у заједници којој припада, да га социјализује,“ (29).

„Тако би се васпитање могло одредити када се оно посматра целовито и са гледишта појединца и са гледишта друштвене заједнице. Могући су, међутим, и ужи приступи васпитању. Тада се термину васпитање додаје посебне одреднице да би се означило о ком делу, виду и облику васпитања је реч, на пример: породично, школско, ваншколско; организовано, намерно, случајно, ненамерно; хуманистичко, реално, научно-техничко, литерарно, уметничко; интелектуално, морално, естетско, радно и сл. васпитање; патриотско, интернационално, васпитање за мир итд.

На научном скупу који је организовала 2014. год. Српска академија образовања (САО) на тему *Циљ и задаци васпитања* имао сам уводни реферат који сам насловио „Прави смисао и значај бављења циљевима и задацима васпитања“ (материјали са тог скупа објављени су у Годишњаку САО за 2014. годину – друга свеска; уводни реферат је штампан и као посебна брошура – странице овде наведене односе се на ту брошуру), ја сам детаљно анализирао „прави значај“ и смисао циља васпитања, однос циља и самог процеса васпитања (и из теоријског и из практичног аспекта), значај бављења циљем васпитања за педагогију, дијалектичност васпитања и његовог циља, могућности манипулисања васпитањем без и преко одређеног циља васпитања и сл.

Овде ћу навести основне ставове по тим питањима које сам тада заступао.

„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 и ни практичног, на које се може једноставно одговорити формалнологички – или/или – или ово или оно! На сва таква питања мора се одговарати дијалектички – и/и – и ово и оно дијалектички међусобно повезано, условљено и усклађено. То је изузетно важно сазнање за сваког ко се бави васпитањем и педагогијом као науком. Односи се то и на бављење циљем и задацима васпитања“ (5-6).

Поставља се понекад питање какав је однос између васпитања и његовог циља, шта чему претходи и шта од чега зависи, васпитање од циља или циљ од васпитања?

„Нема формалнологичког 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 освешћивања и подруштвљавања човека и њихових људских заједница, развили су се у *васпитање као целисходну друштвену делатност*. То се не односи само на васпитање, већ и на сваку дугу *свесну* човекову – појединачну и заједничку – *делатност*“ (6-7). „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*“ (7).

„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 условљени. У њих је уграђена *укупност* људских сазнања. У овом случају они су засновани на укупности филозофско-антрополошко-социолошко-психолошко-физиолошко-анатомских, педагошких и других сазнања о човеку и његовој друштвеној заједници“ (7).

„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 самога и од заједнице којој припада, рушења постојећих система вредности, слабљења, губљења и поновног враћања религији, вери и традиционалним вредностима човека и друштва и сл.) поново актуализоване расправе о односу између креационизма и еволуционизма. А то је једно од оних питања на које се не може у педагогији одговорити формалнолошким – или једно или друго – већ само дијалектички - и креационизам и еволуционизам заједно!“ (7-8)!

„То је једноставно рећи, али није једноставно наћи прави дијалектички одговор ни на то, а онда ни на питања која из тог одговора произлазе, као што су, на пример, циљ и задаци васпитања о којима треба ми данас да 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. Ако је, пак, „Творац“ дајући човеку делић своје енергије, истовремено му дао и 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!“ (8). „Дакле, дијалектички: и креационизам и еволуционизам у гледању на човека и његов досадашњи и могући будући развој, на неограничену еволуцију његовог рода, на могућност и потребу смисаоног, циљног утицања на развој човека путем *свесно и целисходно* друштвено организованог *васпитања*“ (9).

После тога критички се осврћем на питање: да ли је циљ васпитања уопште проблем педагогије? Многи тврде да циљ васпитања одређују и формулишу други и када је реч и о наукама и када је реч о „друштвеним снагама“.

Циљ васпитања јесте мултидисциплинарно питање. У њему су садржана сазнања многих наука. Тешко је, ипак, оспоравати право педагогији да се бави циљем васпитања, јер васпитање је њен предмет проучавања, па је логично да је то, онда, и циљ васпитања. Све то утиче, на више начина, и на педагогију. „Штавише, мени је веома близак став најпознатијег педагога 19. века, немачког педагога, Јохана Фридриха Хербарта. Он је тај став исказао у наслову свог главног дела (штампаног 1806. год.) који гласи: *Општа педагогика изведена из циља васпитања*“ (10). Дакле, не само да је циљ васпитања проблем педагогије, већ је и сама педагогија, по Хербарту „изведена“ из циља васпитања!

У подељеним друштвима (било по којој основи да се врши дискриминација: класној, расној, етничкој, боји коже, националној, религијској, родној, полној или било којој другој, или по свима заједно), ако се циљем васпитања изражавају само тежње одређеног дела тог друштва (класе, сталежа, друштвеног слоја, групације и сл.), онда то није циљ васпитања целине те друштвене заједнице. Следствено томе ни васпитање које се ставља у функцију тако постављеног циља васпитања не може имати општедруштвени карактер и значење. Али, то је већ друго питање које није овај пут предмет наше расправе.

Следеће питање односи се на расправу о односу индивидуалног и социјалног исказаног у циљу, а затим и у васпитању као практичној друштвеној делатности којом се такав циљ остварује.

„Предмет васпитања је *појединац* као развијајуће људско биће, као неоформљена личност, посматран и схваћен као посебна индивидуа 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 друштвеној заједници*, чак и већем броју таквих ширих и ужих, међусобно тесно повезаних, друштвених заједница истовремено. Због тога се, управо циљем и задацима васпитања утврђују у, мање-више, идеалном виду, какву личност код појединаца треба оформљавати и у процесу васпитавања тог појединца. Јер, данас, то више нико не пориче и не доводи у сумњу, васпитање је један од четири најзначајнија чиниоца развијања сваког човека и његове личности (наслеђе, друштвено природно и еколошко окружење, свесно организовано и остваривано васпитање и активност – самоактивност оног ко се васпитава)“ (11).

„Васпитање би увек требало да је усмерено на развијање појединца 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 васпитавању које је у функцији тако постављеног циља и задатака васпитања“.(12).

Када је реч о циљу као „идеалној личности“ онда се често поставља питање: „да ли је то само идеал“, без обзира како се он терминолошки исказивао, „или је то реална личност која се васпитањем може остварити“. Ако је само „идеал који практично није остварљив“ – „да ли се он као циљ васпитања може поставити (истаћи, формулисати)“, јер који је онда „смисао таквог идеално постављеног циља васпитања“ који је појединцу недостижан? (12).

„Мој одговор гласи – такву идеалну личност је оправдано и нужно истаћи као циљ васпитања. За педагогију је од посебног значаја 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, процес његовог приближавања назначеном идеалу*. Постављени циљ одређује *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 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 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, свестранога 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 схватити и решавати однос између циља, процеса његовог остваривања и индивидуалног постизања тог циља“(12-13).

„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 праксе и као појединачне и као друштвене делатности“ (14-15).

„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 однос може и треба да буде између развијања човекове есенције и човекове егзистенције; какав однос треба да је у васпитању 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. – упознавања са 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 својстава и способности и метода, начина и средстава који се користе у процесу васпитавања 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 напред већ речено, немају само теоријски већ и веома велики практични значај за васпитање и педагогију“(15-16).

Има неких који тврде да прихватање „целисходности васпитања“ нужно води „ка „обради“ и манипулисању, а не васпитавању и развијању личности!“ Они сматрају да би било најбоље да се васпитању од стране друштва не постављају никакви циљеви васпитања. Питају: ко је овластио било кога у друштву, ко им је дао право да одређују како треба васпитавати чланове тог друштва? При томе се неки, по мени, неоправдано позивају, погрешно схватајући поједине идеје великог мислиоца и педагога, на Ж.Ж.Русоа.

„За заступнике таквог субјективистичко-индивидуалистичко-анархистичког погледа на васпитање ништа не значе, изгледа, чињенице да ниједна досад постојећа људска заједница (друштво) – чак ни утопистички замишљена, још мање реално постојећа – није такво „бесциљно“ схватање васпитања прихватила као исправно и практично! Такво бесциљно васпитање није реално нити је могуће, па га, због тога, ниједна друштвена заједница (ни ужа ни шира), као једини и стварни носилац и организатор васпитања, није могла и не може прихватити као свој друштвени задатак и обавезу! Немамо, да и то додамо, 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! Напротив, 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 „слободно“ ни „природно“ развијала као „људска бића“ (16-17). „Узалуд се заступници 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, формалногички закључује – или потпуно слободан индивидуални развој човека, или ничим развојно омеђено

право на испољавање његове личности – или човек као друштвено биће и члан одређене заједнице за кога, са сасвим *одређеним циљем*, та заједница организује васпитање, водећи рачуна и о његовој индивидуалности, али и о његовој „друштвеној мисији“ (17). „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“ (17-18).

„Индивидуална и друштвена компонента 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 дијалектичком јединству: и индивидуални и друштвени развој сваког појединца истовремено!“ (18).

„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 педагога, па чак и на ширем друштвеном – државном - плану, у првом периоду постојања Совјетског Савеза – и доминације педолошких схватања о развијању човека и његове личности). Сви су такви практични покушаји, као нереални и практично неуспешни, друштвено неприхватљиви, брзо нестајали са педагошке сцене. Они нису практично могући, поготово у савременим друштвеном, економским научно-технолошким и политичким условима“ (18).

Има педагога који мисле да признавање „целисходности“ као неизбежне особености сваког васпитања, омогућава 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, родно, класно, национално, етнички, верски, језички, економски или на некој другој основи једнострано упливани. Иако парцијални и једнострани 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“(19).

„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 де 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 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.“(19).

„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, истовремено, и у функцију развијања сваког тог појединца и као члана друштвене заједнице, у функцију нечег што је изван и једног и другог напред поменутог!“ (19-20). И то је „једне од многих противуречности у васпитању, коју су неки покушавали и покушавају да разреше формалнологички, 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).“

„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 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 се мора утврдити и исказати циљем и, посебно, задацима васпитања, да би се могло и практично остваривати такво васпитање! Дакле, не само или „слободно развијање природних дарова“ појединаца, или само „спољашњи услови“ (које су прецењивали емпиристи и сензуалисти, присталице француских филозофа 18. века и енглеског педагога Џ. Лока, социјалисти утописти 19. века итд.) *већ и једно и друго међусобно дијалектички повезано у процесу развијања /васпитавања сваког појединаца“* (20-21).

„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 у 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 нешколског васпитања; однос између васпитања и квази васпитања; између васпитавања и „обрађивања“ појединца у процесу његовог развијања; између несметаног и неограниченог развоја сваког појединца и укалупљивање и шаблонизовања његовог развоја и оформљавања његове личности итд.*“ (21).

„Рекао сам већ да је циљ васпитања увек усредсређен на људско биће. Сада бих додао томе – да увек мора бити усредсређен 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, духовних и телесних компоненти тог бића. То значи и његових когнитивних (сазнајних, интелектуалних), емотивних и волитивних својстава, али и његовом телесном/ физичком развоју, јер без овога последњег поменутог – ако телесно не постоји и није развијено – човек не може постојати нити се активно испољавати и самореализовати ни као индивидуално, ни као психичко, ни као духовно, ни као друштвено биће“ (22). „Томе се додају, посебно се наглашавају“ у задацима васпитања и подручја моралног, друштвеног, радног и естетског васпитања. И за то постоји

пуно оправдање у наше време и са индивидуалног и са социјалног становишта. На томе треба градити и савремене таксономије циља васпитања.

„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 формулисан као „свестрани“, „тотални“, „потпуни“, „заокружени“, „хармонични“ и 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“. (24). Дакле, нису битне толико језичке формулације циља васпитања, већ је битан *садржај* који им се даје у одређеним друштвеним заједницама у одређеним моментима њеног развоја. То би требало посебно да је наглашено и истакнуто у таксономијама задатака изведених из датог циља васпитања. То, нажалост, није увек тако.

„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 мата етичким, затим из природних, техничких и технолошких наука, из подручја информатичких знања и сл.,). 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 свим 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 осмишљава и конкретизује путем целовитог система задатака васпитања“(27-28).

„Савремена доминација научно-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 од себе самог и своје људске суштине, али и од своје уже друштвене заједнице - наметнули су и пракси васпитања *парцијални* и *једностранни* приступ васпитавању човека као људске личности“(28). Могло би се рећи, сагледавајући стварно стање и тенденције његовог развијања, да се данас, у том смислу, манипулише васпитањем на светском нивоу!

Да на крају додам и следеће. У последњих десетак година учествовао сам на више научних скупова посвећених различитим педагошким питањима. Насупрот *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. год.* ја сам се, у својим прилозима и дискусијама, веома залагао за то да се, посебно у наше време, нагласи важност и значај *васпитне улоге и деловања* школа и наставника, залагао се за *целовито* остваривање циља васпитања и образовања код нас. Под тим сам мислио да школа мора бити и васпитна, а не само образовна институција, да стручњаци који раде у школи морају истовремено бити и наставници који образују, али и васпитачи који васпитавају своје ученике. Тога нема у поменутој *Стратегији*. Поред знања школа и наставници морају посредовати свим ученицима и одређене вредности и системе вредности. Они их морају упознавати не само са савременим достигнућима науке, технике и технологије, већ их морају не само упознавати са одређеним системима вредности, већ их морају оспособљавати да те вредности не само знају и прихватају, већ да те вредности постану квалитет њихове личности, њихових схватања и убеђења, а истовремено и основа њиховог друштвеног живота и рада, њиховог односа према друштвеној заједници, према осталим члановима друштвене заједнице, према имовини, према традицији, историји и култури свога народа и према себи самима. Личност се не може васпитавати само на научним знањима, већ и на сасвим одређеним вредностима.(Видети, на пример, следеће радове: „Идентификација и утврђивање диференцираних таксономија улога наставника – основа су њиховог оспособљавања за испуњавање тих улога“ (објављено у Годишњаку Српске академије образовања за 2010. годину, стр.119-125); „Неоправдана запостављеност васпитне функције

наставе и учења“ (објављено у зборнику радова научног скупа „Настава и учење – стање и проблеми“, Ужице, Учитељски факултет, 2012, стр.19-24); рад „Квалитет васпитно-образовног процеса може се утврђивати вредновањем остварености свих не само неких његових задатака“ (објављено у зборнику радова „Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса“, Ужице, Учитељски факултет, 2013., стр.67-72); „Одсуство организованог васпитавања/развијања система вредности у наше младе генерације“ (објављено у зборнику радова научног скупа, „Улога образовања и васпитања у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности“, Филозофски факултет, Косовска Митровица, 2014. год. стр.781-790).

Други део

КАКО СУ ВАСПИТАЊЕ СХВАТАЛИ ПОЗНАТИ СРПСКИ ПЕДАГОЗИ

Уводна напомена. У овом другом делу, као што сам већ рекао у Предговору, желим да кратко прикажем како је неколико најпознатијих српских педагога схватало васпитање. Намерно сам их одабрао као представнике различитих педагошких праваца (смерова, школа) током 19. и на почетку 20. века: Војислава Бакића, као представника умерене струје у оквиру хербартовске педагогије, Љубомира Протића као доследног, чак и ортодоксног хербартовца, Вићентија Ракића као самосталног и оригиналног педагошког мислиоца, Сретена Аџића као представника радне/активне школе и песталоцијанца, Милоша Милошевића као представника културне педагогије, Милана Шевића као представника духовно-научне, културне и социјалне педагогије, Војислава Младеновића као „модерног“ песталоцијанца и самосталнијег педагошког мислиоца и Владимира Спасића као представника групе српских педагога који су покушали, непосредно уочи Другог светског рата, да комбинују више педагошких праваца у један и да дођу до „нове школе“. Због те своје припадности различитим педагошким оријентацијама свога времена они су се међусобно разликовали у поимању васпитања и педагогије. Сваком од њих посветио сам онолико простора колико је било потребе да се изложи његово схватање васпитања, циља васпитања, делимично и педагогије.

Навео сам те мислиоце и због тога што се њихова схватања разликују и у односу на моје поимање васпитања, циља васпитања и педагогије, о чему је речи било напред – у првом делу.

Сва та разликовања су, по мени, само доказ више, који говори у прилог мог почетног становишта о „загонетности и чудесности васпитања“. Да додам: ја себи нисам овде поставио задатак да критички, са мог становишта, анализирам схватања васпитања код изабраних српских педагога. Напротив, износим их „у оригиналу“, онако како су они схватили васпитање. Тиме ће се лакше моћи и вршити упоређивање тих схватања и уочавати у чему су она слична, односно различита и међусобно и у односу на моја и друга схватања васпитања.

Разумљиво, избор српских педагога могао је бити и другојачији. Ја сам хтео да буду овде заступљени истакнути српски педагози,

припадници најважнијих и најразвијенијих педагошких праваца њихова времена.

Верујем да ће и садржај другог дела овога рада помоћи онима који се баве васпитањем у њиховом трагању и лакшем налажењу одговора на питање: шта је васпитање, а тиме и шта је педагогија која се њиме бави као својим предметом проучавања.

ВОЈИСЛАВ БАКИЋ

Војислав Бакић (рођен у Перни, Вргин Мост, Хрватска 1847. – умро у Београду 1929.) је најпознатији и најплоднији педагог у Србији друге половине 19. века, први представник „научне“, „филозофске“, тј. Хербартове педагогије у Срба. Студирао је педагогију (од 1870.) најпре у Лајпцигу (код хербартовца Т. Цилера), а затим у Хајделбергу (код хербартовца К.Ф. Стоја), где је одбранио и докторску дисертацију под насловом „Русоовљева педагогика с гледишта филозофске педагогике“. У Србију је из Аустроугарске прешао 1875. г. и био професор и директор прве Учитељске школе у Србији у Крагујевцу, затим професор на Филозофском факултету у Београду, где је основао Катедру за педагогију 1892.г. Објавио је преко 170 радова, посебних књига и чланака. Више Бакићевих радова остало је у рукопису. Две књиге које су остале у рукопису објављене су у наше време : дневничке белешке (2009.) и белешке о телесном и духовном развоју деце (2011.).

Бакић је умерени хербартовац. Он је, задржавајући основна полазишта и систем Хербартове педагогије, у њу настојао да угради новија психолошка, филозофска, антрополошка, биолошка и социолошка сазнања свога времена. Настојао је да ублажи ортодоксност и неке ограничености Хербартове педагогије.

У анализи Бакићевог схватања васпитања од посебног интереса може бити неколико његових радова: „*О васпитном прилагођавању*“ (из 1893.), што је његово приступно предавање на Филозофском факултету приликом избора за професора педагогије; његов уџбеник „*Опита педагогика*“ (1897.) и Светосавска беседа у Учитељској школи „*О карактеру и образовању карактерности*“ (из 1887). У прва два рада, посебно у првом, што и сам наслов говори, веома видан је утицај Дарвиновог учења о еволуцији на Бакића. У другом раду Бакић излаже, у уџбеничком виду, своје схватање васпитања и педагогије, док у трећем раду Бакић, као и сви следбеници Хербарта, излаже, своје виђење основног циља васпитања: васпитавање моралног карактера и моралне воље.

Навешћу из тих радова ставове који су важни за Бакићево поимање васпитања. При томе ћу се користи тим Бакићевим радовима објављеним у мојој студији (из ње су и овде поменуте странице), „Педагошка схватања Војислава Бакића“ (Београд, Учитељски факултет, 2001.).

У „Васпитном прилагођавању“ Бакић пише: „Предмет је педагогике *васпитавање*, тј. физичко и психичко усавршавање појединих младих људи и младих генерација. Кад се васпитање посматра као рад вештих, стручних васпитача, онда оно долази у *ред вештина или уметности*, а кад се за тај рад, научним путем, одређују норме и прописују правила, онда је то *наука* о васпитању или педагогика. Према томе педагогика је *нормативна наука* (по Вунту), или *практична наука* или *научна вештина* (по Бену), и као така долази у ред ових наука: етика, естетика, логика, граматика, реторика, политика, медицина, правна наука, политичка економија. Вунт сматра педагогику и право као посебне *етичке науке*; а Вац узима етику као педагогику у ужем смислу, политику као државну педагогику, а естетику, заједно с политиком, као педагогику у ширем смислу“ (50-51).

„Васпитањем се тежи поглавито за тим, да се у нормално развијених младих људи усаврше неке духовне силе тако, да њихов укупан рад, руковођен етичким мотивима, представља *здрав духовни живот*, који се огледа у нормалном физичком раду ... Према тој дефиницији била би *педагогика наука о вештини усавршавања здравих духовних сила*“.

„Васпитање је вештина од *опште* важности, она је, може се рећи, обавезна за све људе у добу зрелости, јер сваки човек наслеђује од својих предака, поред нагона за одржање самога себе, још и *родитељски нагон*, тј. нагон за одржавање свога *порода*, а с тим наследством везана је и *дужност васпитавања* деце. Али ми с тим нагоном не наслеђујемо и вештину васпитавања, него је морамо учити. Природа је нарочито *женски* пол одредила, да се бави васпитањем; ни она му није дала за то готово ништа више осим *љубави* према деци која колико је важна као извор за васпитне побуде, толико може бити и штетна при озбиљном васпитном раду; јер претерана, неразумна љубав може бити узрок мажењу, разнежавању и кварењу деце. С тога мора мушки пол, као јачи и доследнији, суделовати при васпитавању деце“.

„Васпитање је врло компликован и за то врло тежак рад. Како ће се развити духовне силе код појединих васпитаника, то се не може поуздано предвидети: јер на васпитање утичу многи фактори, па и такви, који кваре васпитанике ... Кад би човек при рођењу био као нека

неисписана табла, као што су то стари замишљали, онда би васпитач на тој табли могао да напише, што он хоће, а онда би ваљда васпитање учинило то, те би сви људи били једнаки, као што су то желели социјалисте, и онда би се, може бити и женски мозак развио као мушки, те не би било садашње разлике од неких 100 грама у тежини мозга, а на штету женске интелигенције. Али у мозгу има урођених склоности или диспозиција, које, као *унутрашње* силе много утичу на васпитање, а поред тога утичу на наш развитак и *спољне силе*, које долазе из природе и друштва човечјег, те се према њима морамо више или мање прилагођавати, С тога се васпитање мора управљати према биолошким законима наслеђивања и прилагођавања“.

„Психичко *наследство* зависи, као и физичко наследство, од *полног одабирања*, јер дете наслеђује и духовне и телесне особине у првом реду од својих родитеља тако, да ако су нпр. родитељи у већој мери духовно обдарени, може се очекивати, да ће и њихова деца бити даровита. А *прилагођавање* зависи опет од наслеђених диспозиција у живчаној системи“ (51).

По Бакићу постоји природно и друштвено прилагођавање. „Природна средина утиче више на *телесне* функције, а друштвена средина на *духовне* функције. У ову другу врсту долази и *вештачко* или васпитно *прилагођавање*“.

„Наследство и прилагођавање могу се сматрати као две супротне силе; прва је *конзервативна*, а друга *прогресивна*. Наслеђене диспозиције у васпитаника теже за тим, да се одрже и даље и да се развију у истом или сличном правцу у коме су развиле код оних људи, од којих су их васпитаници наследили; а васпитачи раде на том, да том развиту даду онај правац, који одговара *етичкој* или другој којој *цели*. Ако ова вештачка сила дође у сукоб с овом урођеном силом личне природе, онда настаје *борба* између њих, и тада побеђује она страна, која је јача“.

Тешко је борити се против природе, пише Бакић, али то људи чине „са успехом“. „Најинтересантније је то, да се човек бори сам против *своје* сопствене природе, и на тај начин ублажава или угушује неке инстинктивне и рефлексне покрете, склоности и страсти. А како је ово последица васпитања и образовања, то се већ из самога тога може увидети, да је, васпитање од велике важности, и да оно има моћних средстава за прилагођавање младога човека према постављеним целима.“

„Најважнија олакшица при овом раду *лежи* у том, што је дух човеков у младости *покретљив, изменљив и опредељив*, те се његове

радње и његова стања могу и при васпитању доста лако *модификовати*. Васпитач може да утиче на духовне функције васпитаника, а преко њих и на телесне функције. То утицање може бити тако *моћно*, да се у човека развије *друга природа*, друкчија од урођене. Зато нам даје згодан пример образовање оних људи, који од својих необразованих и неписмених родитеља нису могли наследити каквих специјалних диспозиција за науку или уметност, па ипак су, с помоћу школовања, дошли до високога научног или уметничког ступња. Овај пример потврђује и оно мишљење, да поједини људи при свом образовању пролазе у главном кроз исте мене, кроз које је прошло човечанство у свом развиту, почињући од наивног дечјег схватања и простог, примитивног рада природног човека, па до научног мишљења и компликованог техничког и уметничког рада високо образованог човека“.

„Човек се лакше прилагођује према друштву, него према појединцу, а нарочито онда, кад је друштво добро уређено. За то колективно, *школско* васпитање добија превагу над индивидуалним, домаћим васпитање. Та прилагодљивост према друштву види се лепо већ у дечјим заједничким *играма*, где се сви крећу по неком утврђеном реду или правилу, и где сваки сматра за највећу казну када га искључе из друштва, те не може да учествује у игрању, за којим свако дете од природе жуди. Налик на то бива у ђачким дружинама, где пробуђено честољубље и осећање дужности не допуштају појединим члановима, да се огреше о дружинска правила толико, да би због тога морали бити искључени из заједнице“ (52-53).

Дете се најпре васпитава у породици и у основи тог васпитања је „љубав која влада у породици“. У школи је важна „неодољива сила виших *интереса*, што често из далеких крајева прикупља омладину, која жедни за науком, па кад и гладује физички, да би угасила ту психичку *жеђ*“.

Васпитање у школи треба да обухвати: „хигијенско васпитање“, „техничко васпитање“, „естетичко васпитање“, „интелектуално васпитање“ и „морално васпитање“. Ово последње је и најважније. „Највише нас интересују човечији живот и људско друштво, а особито *морални* односи у друштву“. „*Доброта* нас задобија, *правда* задовољава, *слобода* одушевљава, а *морални* карактер улива нам поштовање и оданост“.

„Што је човек образованији, тим су виши његови интереси и тим су узвишенији његови идеали, јер кад се и приближи неком идеалу, он га сам подиже на виши ступањ, или налази други још виши идеја, коме

посвећује свој рад и живот. За то су најобразованији људи, по правилу, и најскромнији, јер они најбоље увиђају, како је наша моћ сазнања ограничена, тако да једва најученији људи могу да схвате најузвишеније идеје о свету и човечанству у њиховом јединству, њиховој узрочној вези и њиховом законском следовању, а све у сагласности с природом ствари и природом човечјом, они најбоље знају како је наша снага недовољна за постизање оних узвишених идеала, које нам показује историја човечанства, и оних идеја, које наша машта ствара, разум одабира, а воља извршује.“

„Код сваке врсте васпитања има дакле таквих сила које помажу васпитачима у прилагођавању васпитаника према одређеним задацима: само их треба *добро* упознати и вешто употребити, па ће бити успеха. *Вештим поступањем* према васпитаницима, ми узбуђујемо њихова *осећања*, концентрујемо њихову *пажњу*, оживљавамо њихову *машту*, изазивамо њихове *мисли*, управљамо њиховом *вољом*, и дајемо правац за интервацију и координовање њихових *мишлица*; и све то иде *неусиљено* и готово неосетно тако, да се васпитаницима чини, као да ми ту ништа не радимо, него као да све то они сами чине. При том раду они не осећају досаде и тешкоће, него им време пролази брзо у живом и лакој раду, као на каквој забави; па и кад се тај рад прекине, њихова осећања и њихове мисли још су заузети оним радом – од прилике, онако, као кад се враћамо кући из позоришта после неке преставе, која нас је јако потресла, или која нам се много допала...“ (54).

„То би била више *објективна* страна васпитног прилагођавања. Главни је захтев дакле овде – *интересност* васпитног рада: јер оно што нас интересује, *боље схватамо и лакше памтимо*. Најважније су погодбе за интересну наставу: *јасност и живост, новине и промене у предавањима*. Што ученици не разумеју то их не може интересовати“... (54-55)

„Васпитно прилагођавање завршује се утврђивањем сталних *навика*, које трајно утичу на начин нашега осећања и мишљења, хотења и рада. То бива редовно до почетка доба зрелости... Неке су навике тако моћне, да се (по Дарвиновом мишљењу) могу наследством преносити на потомство, и ту се онда с правом може рећи да је *навика – друга природа*“ (56).

Деца се лакше прилагођују према нашим захтевима него дечади, а ови лакше него младићи, код којих прилагођавање иде теже нарочито при наступању пубертета. Жене се брже потчињавају васпитачевој вољи него мушки, смерни и питоми ђаци лакше него сувише слободни, поносити и сурови итд. То зависи, дакле, од *индивидуалних особина*.

Има чак и неприлагодљивих карактера, који се отимају од наше власти над њима; ми, употребљавамо сва могућа средства код њих, али њихов дух остаје несавладив. То би се, по закону о атавизму, могло сматрати као повраћај на нижи ступањ развитака, на ком су биле раније генерације; или би се могло очекивати, да ће се из таквога духа развити геније, који сам себи прописује законе и сам истражује путеве, којим ће ићи у свом раду и у свом животу“ (56-57).

„Ну и кад не би било урођених и других *граница* за васпитно прилагођавање, ми бисмо их, према начелу *саморадње*, и сами морали поставити, јер *сувишина променљивост* смета сталности и доследности, самосталности и одлучности у *карактеру*, и још је сумњиво, да ли би сувише прилагодљив карактер био увек и моралан. А човек, који нема довољно моралног карактера, ма како да је способан и учен и ма колико да је вешт у раду и „употребљив“ у служби – није потпуно васпитан, јер му недостаје главна особина, по којој се цени вредност човека у друштву „ (56.57).

„Ми не смемо оставити да сам *живот* одређује границе прилагодљивости, јер живот је (по Спенсеру) непрестано прилагођавање унутрашњих реакција према спољним реакцијама: а од образованог човека захтева се, да се он у свом раду и животу руководи унутрашњим мотивима, да се управља по етичким максимама, које треба да владају у његовој *савести*, и да према томе његова воља потчињава себи, што је више могућно, и све спољне односе. У томе и лежи велика моћ за образовање, што човек, у својим зрелијим годинама, може *својом вољом да утиче на образовање самога себе*, па једне репродукује и снажи, а друге потискује и угушује, узимајући при томе у помоћ и спољне силе“ (57).

На крају ће Бакић рећи да су не само сви људи већ и народи прилагодљиви, али да би се за „српски народ могло рећи, да је готово и *сувише прилагодљив*“. „Ну овде је важно да се зна *којим се* интересима одаје наша интелигентнија омладина; да ли више интересима обичнога, *практичнога* живота, или пак *вишим* интересима – научним и уметничким, патриотским и националним, космополитским и хуманим; и после, колико се она *одушевљава* за те интересе, и колико труда времена посвећује тим радовима.“(57).

У својој „Општој педагогици“ Бакић ће поновити неке ставове о васпитању и васпитном прилагођавању из напред наведеног рада, али чини то у уџбеничком виду (сажетије, јасније) и због тога ћемо их овде, делимично и поновити.

Бакић пише: „Предмет је Педагогике *васпитање* појединих људи и *усавршавање* рода човечјега“ (63).

„Васпитање је правилно развијање и *усавршавање* органских *сила* и духовних *способности* у млада човека и млада нараштаја, а то бива *свесним* утицањем зрелих људи и старијега нараштаја на рад и живот васпитаника. Ово утицање мора бити *корисно* како за будући живот самих васпитаника, тако и за напредак културе и цивилизације у народу и човечанству. Према томе, не може бити смер васпитању потпомагање себичних интереса, али не може бити задатак васпитању ни оно, што је ван *природе човечје*, и што је немогуће постићи у индивидуалном и социјалном животу“ (65).

„При самом васпитању ради васпитаник више него васпитач, јер онај мора да учи и да научи нешто, а овај му само помаже. Један и други раде мање или више *свесно*, али потпуне свесности при овом раду може бити само у васпитача. Он предаје науке и показује вештине, руководи послове и регулише начин живљења васпитаника, имајући свагда пред очима с једне стране прописани наставни план и одређени васпитни смер, а с друге стране утврђена методолошка начела и правила“ (65).

„Реч *васпитање* значи у физичком погледу отхрањивање и подизање, гајење и неговање тела, јачање и вежбање телесне снаге; у духовном погледу васпитање значи развијање чулних органа и мозга, с помоћу спољних утисака (светлости, звука, додира тела итд.) и примање духовне хране из разних наука. А реч *образовање* значи формирање духа и утврђивање неких сталних облика и особина у духу онако, како то захтева морални карактер“ (65-66).

Побуде за васпитање постоје код родитеља (љубав), постоје затим такве побуде у религији, држави, због моралне дужности, разних друштвених потреба и стручних интереса.

„*Моралне дужности*, родољубље и човекољубље побуђују такође на васпитавање омладине. Цивилизација не би напредовала, кад се моралне особине човечје не би нарочито неговале. Националне особине не би биле тако сталне, кад се не би васпитањем утврђивале. И хумане врлине вековима се развијају, нарочито проучавањем наука и вештина“ (66-67).

Могућност васпитања је велика. Она зависи од „*примљивости* и *задржљивости* живчане системе и од *изменљивости* телесне и духовне природе младих људи. Нормално развијено дете прима спољне утиске, прерађује их и задржава их у свести. Његова урођена природе може се васпитањем знатно изменити, тако да се у њега развијају неке сталне

особине, које саме по себи не би постале. Тако постају разне навике и тако се развија морални карактер“(67).

„Ну људска природа може се и *искварити*. Погрешним васпитањем може се ослабити снага, физичка и психичка, она се може и на зло окренути, те тако можемо добити рђаве карактере и страсне људе. Тако рђаво васпитање може да да фанатике, занесењаке, мекушце, људе без срца, властољубиве, славољубиве итд. Стога се лична природа мора штедети, а рад васпитаника сме се само на добро управљати“ (67).

Потреба за васпитањем је велика. Не може се оставити природи детета да се сама развија (дете је слабо, има неразвијене инстинкте, оно је „несвесно или полусвесно“ док је мало, неумешно је, споро се развија, код њега превладава егоизам). „Васпитање је потребно и због неких *нарочитих смерова* које хоћемо да постигнемо код васпитаника у погледу естетичком, интелектуалном, практичном, због његових личних интереса и због општег интереса“ (68). Дете мора да се васпитава и због њега лично и због заједнице. „Од правилног васпитања могу човек и друштво имати само користи личне и опште“(68). Бакић наводи осам „користи“ за васпитаника од доброг васпитања: боље ће чувати своје здравље; научиће да ради и тиме „набављати средства за живот“; разум ће се „просвети, те ће он радити свесно“; развија се укус па васпитаник тиме „више ужива“ у животу; васпитање му помаже да постигне бољи положај у друштву; образован човек је слободнији; „од образованих и карактерних људи имају већу корист и црква, и држава, и народ, и човечанство, јер су они *носиоци културе* у разним правцима“; „образовани народи *предњаче* другима у културном раду и они *побеђују* свуда необразоване народе, који горе живе, имају краћи век и мало по мало пропадају, или се претварају у друге образоване народе“ (68-69).

„Васпитање би могло бити *штетно* само онда, када би било без виших идеала, нехармонично, непрактично, назадно, кад би се учила бескорисна знања, заблуде, неистине. Шкодљиво је и заглупљивање услед бубања и несамостална рада, дресуре итд., као што је то било пређе у школама, где се погрешно предавало и учило“ (69).

Постоје и тешкоће при васпитању. О томе Бакић пише: „Вештина васпитавања разликује се знатно од свих других вештина по неким нарочитим особинама предмета, које она обрађује, те отуд произлазе неке особене *тешкоће* за ту вештину:

„1. Васпитањем се обрађују *унутрашње, живе силе* млада човека које су од чести наслеђене, а од чести стечене. Те су силе *сакривене*, па

треба доста времена и труда, док их васпитач упозна, а треба доста умешности, па да се све, с помоћу разних средстава, изазову на рад и да се појаве онакве, какве су“.

„2. Те се силе не смеју мењати самовољно, а никако на штету васпитаника - отуда велика *одговорност* у васпитачком раду, јер с духом васпитаника сме се чинити само оно што ће он доцније, кад буде пунолетан, признати и одобрити.“

„3. Васпитање обухвата *цео живот*, телесни и духовни, индивидуални и социјални; за то је потребно свестрано проучавање људског живота, а то иде споро и тешко, а захтева већу научну спремину и практичну извежбаност.“

„4. На васпитање утичу *многи чиниоци*, и при том се стичу разне околности и прилике, породичне и школске, друштвене и природне; ти се утицаји гранају још у много праваца, па је тешко подесити васпитање тако, да сви утицаји одговарају главном васпитном смеру.“

„5. Стручни васпитач образује у исто време обично већи број васпитаника, а у њима има често знатних *индивидуалних разлика*, у погледу на већу или мању примљивост, даровитост, наклоности, па је због тога поступак тежак, јер свако лице захтева, у неколико, друкчије поступање.“

„Код других вештина нема таквих тешкоћа, јер материја, које оне обрађују, обично је много простија, те не захтева толико проучавања и обзира. Педагогика се слаже с *уметностима* у том, што и она има своје *идеје*, које остварују у духу васпитаника; а слаже се и с корисним вештинама у том, што и она има нарочите смерове; али њене су идеје и цели више и теже. Уметности дају неко више уживање, али то не мора бити: а васпитање је прека потреба а није само уживање.“

„Из свега овога види се, како су потребна огромна научна спрема и богато искуство стручном васпитачу. Гајење животиња и биљака слично је, нешто мало, васпитању човечјем, и то само телесном неговању, које је врло мален део онога, што обухвата васпитање, а ту нема оне велике *одговорности*, коју васпитач има пред Богом и према људима, пред законом и пред својом савешћу. Рђаво васпитање може и *унесрећити* невинне васпитанике, а то је можда највећи грех, и клетва невинне деце је можда најтежа“ (69-70).

„Васпитање је тако моћно, да оно може изменити и дух и тело млада човека. *Разум* се може обогатити поузданим, логично уређеним знањем, може се оснажити логичким мишљењем и сталним уверењем, може се усавршити до оригиналнога замишљања и продуктивног стварања, уметничкога и техничкога. *Осећања* се могу развијати до

велике финоће и нежности, јачине и сложености, а *воља* се може усавршити до велике снаге и до моралне карактерности. Услед тога може се изменити и *мозак*, тако да буде тежи и по структури сложенији (учени људи и образована раса имају за 80цм³ већи мозак од других), и *чулни органи* изоштравају се и постају савршенији. *Тело* постаје окретније, снажније, вештије, и разумна воља влада над инстинктивним и другим покретима, које она ограничава и регулише. Спољни израз лица постаје интелигентнији, па и цела спољашњост бива друкчија; тело је здравије, чистије и лепше, одело је подесније и укусније; станови и намештај, зграде, баште и цела околина улепшавају се и уређују се боље: па и начин живљења постаје друкчији – образован човек живи уредно и ради правилно. И тако се уопште може рећи, да млад човек с помоћу васпитања добија другу или друкчију природу“.

„Што је човек образованији, тим више *савлађује сам себе*, савлађује своје нагоне, страсти и наслеђене наклоности, што представља прву – урођену природу. Колико чини васпитање може се видети лепо код оних људи, који оставе у селу своје неписмене и необразоване родитеље, па, прошавши кроз разне ниже и више школе у току 16 до 18 година, постану научници, уметници, техничари у опште савршени људи“ (70-71).

„О могућности васпитања уверавамо се, кад *поредимо* школована човека с нешколованим, и образован народ с необразованим. Ту ћемо наћи знатне разлике у питомости и финоћи, свесности и умешности, култури и цивилизацији; наћи ћемо да су *школовани* људи у опште *савршенији*, и образовани народ *напреднији*. Необразован човек не зна ништа даље од своје околине, и не познаје других догађаја, сем оних, које је сам доживео; њему је непознато духовно благо свога народа и других народа, јер је неписмен и неспособан за поимање истога.“

„И ако је васпитна моћ велика, ипак се васпитањем не може постићи све што се хоће, јер има *граница*, личне и опште природе, које сметају усавршавању. Могло би се рећи, да је у сваком човеку, у неколико, унапред одређено, докле може ићи у свом развоју, нарочито у оним случајевима, где су неразвијени једно од виших чула, или мозак, или где је човеку одузета моћ говора... Границе васпитања не могу се тачно одредити и поуздано предвидети ни код потпуно здравих и нормално развијених младих људи. Те су границе растегљиве, као и опште границе за научно сазнавање и за идеалан живот. За то је дужност васпитача, да усавршавање васпитаника воде до највишег ступња, који је *могућно* постићи. То важи како за појединце, тако и за цео млади нараштај једнога народа“ (71). То се

може постићи ако се у васпитању „сложе две силе“ „сила наслеђеног“ и „сила прилагођавања“.

Које су васпитне главне „погодбе“ и „васпитни чиниоци“ по В. Бакићу? То су, прво, здравље, „јер болестан човек не може се правилно развијати“; друго: „примљивост и изменљивост, надражљивост и поучљивост, „дакле, да је васпитаник приступачан за спољне утиске и да васпитни утицаји могу да одређују и образују његов дух“; треће: „одржљивост силе, или унутрашња моћ задржавања онога што се прими, као памћење и навике, те да се не изгуби оно, што се учи, но да се усвоји и да буде стално“; четврто: „младост - јер тада још није завршен развитак, и тад има највише примљивости“; пето: „спорост, поступност и дуготрајност развијања, које треба да иде полагано и да траје што дуже; шесто: „повољне прилике природе, економне, друштвене, а нарочито школске, јер и ако су све друге погодбе испуњене, а нема само ваљаних учитеља у школама, не може се постићи повољан успех“. „Главни су васпитни чиниоци: породична и друштвена средина, у којој васпитаници живе и од којих зависи њихов развитак. Ну свесни утицај долази само из друштва, и то онда, када се васпитање врши по неком одређеном плану“(72).

Природну средину, климатске услове не можемо мењати „Друштвену средину мењамо, као кад водимо децу из породице у школу или из једне породице у другу, из једне школе у другу, што врло много утиче на њихов развитак Тако ученици улазе у разна друштва и дружине, млади људи се друже и с одраслим образованим људима, који их воде у музеје, на изложбе, на забаве, и путују с њима по отаџбини и по туђим земљама. При таквом дружењу истичу се васпитанику примери за углед...“(72).

У посебном одељку Бакић говори о „утицају наследства на васпитање“ и каже: „Сваки човек *наслеђује* од својих родитеља и других предака неке *физичке и психичке* особине, као: величину тела и боју коже, покретљивост и снагу, дужину века, здравље или болест, после, развијеност чула и осетљивост живаца, дар за науку и уметност, способност за говор и наклоност за неке радње, егоистичне и алтруистичке тежње, узбудљивост и страсност, диспозицију за јачу или слабију вољу и активност, за духовно здравље или болест и сл.“(73). Наслеђе је неједнако, једно дете наследи више, друго мање. „Наслеђене особине се тешко *преиначавају* код појединих лица, а још теже код појединих генерација. То исто важи и за развијање нових особина. Да би се искоренила нека мана или укоренила нека врлина у једном народу или у једној раси, потребно је, да се на том ради систематски и

непрекидно, кроз више генерација, које долазе једна за другом, а то може трајати неколико векова“ ... „У школама се мора пазити на ту *различитост* међу ученицима, која долази од *наслеђених способности*, да се не муче узалуд они ученици, чија је умна снага од природе слабија. Природа је јача од наше воље, и за то треба најпре добро проучити природу васпитаника, и треба их штедети онде, где нема могућности за већи успех“(73).

У одељку „васпитно прилагођавање“ Бакић Пише: „*Наследство и прилагођавање* могу се сматрати као две супротне силе: прва је конзервативна, а друга прогресивна: она тежи за тим, да се наслеђене особине одрже и даље, а ова ради на томе, да се развоју васпитаниковом да онај правац, који одговара *етичком* смеру. Кад се те две силе слажу, онда васпитавање иде лакше; а кад оне дођу у сукоб, онда побеђује она сила, која је јача. *Друштвено* је прилагођавање налик на природу. Како што се организам прилагођује природним силама, тако се и дете прилагођује друштвеним силама. Овде помажу нарочито: *социјални нагон, подржавање примерима, потчињавање ауторитету, развијање љубави и буђење интереса*. Деца воле друштво, а нарочито заједничке *игре*, и за то се радо прилагођују друштву, чему нагињу од природе, за тим радо иду; што их интересује, то и лако уче. Ако у породици и у школи родитељи и учитељи имају довољно ауторитета и љубави, ако ту влада сталан *поредак* и утврђени *начин живљења*, ако се васпитаници за рана *навикавају* на послушност и на редован рад, и ако свуда налазе добре примере за угледање – онда ће и васпитно прилагођавање успети. Ван куће и школе помажу томе још црквени *обреди, државни закони, народни обичаји* друштвени послови“ (73-74).

„Однос васпитача према васпитаницима и старијег нараштаја према млађем налик је на *родитељски однос* према деци. *Стручни васпитачи* раде у име родитеља деци, и може се рећи, у име старије генерације, у име друштва, цркве, државе, народа, који им поверавају, да код омладине остварују неке њихове идеје о образованости, идеје културне, државне, религијске, националне и друге. Они су за то *одговорни, не само родитељима и представницима друштва, него и омладини, коју васпитавају, и то онда, када она буде зрела, и кад буде могла судити о правилности и неправилности васпитачких поступака према њој*“(75).

Посебан део у свом уџбенику В. Бакић, као и сви хербартовци, посвећује „Циљу и задацима васпитања“. То је задатак „Педагошке телеологије“.

По Бакићу „цели и задаци васпитања и образовања“ „морају бити научно оправдани и на природи човечјој основани. У њима се предвиђа и истиче бољи и савршенији рад појединаца и друштва у будућности. С тога су то *идеје* за индивидуални и социјални развитак човечји, од кога зависи развитак *културе* и цивилизације. Према томе *задаци васпитања* морају бити у *сагласности* са задацима човечјег живота, личнога и друштвенога. Ну има различитих *погледа* на људски живот и његов задатак, од којих ћемо неке споменути, пре но што пређемо на објашњење самих задатака васпитања, како се они сад у науци схватају“(91).

Прво Бакић поставља питање: какав је „природни задатак човеков“? Пошто је рекао што би то могло значити „с физичког гледишта“ („одржање индивидуалног живота и одржање врсте, порода“), па шта са „психичког гледишта“ („да се дух развије и усаврши толико, колико је потребно за срећан живот у поменутом смислу“). Додаће да је то „материјалистичко схватање људског живота“ и да Спенсер, држећи се тога, пише да су задаци васпитања следећи: „1. рад за *самоодржање*, 2. рад за *набављање* средстава за *живот*, 3. рад на *неговању* потомства, 4. рад на одржању друштвеног и државног *положаја*, 5. рад на задовољењу укуса за *лепоту*“. „Природа је *одредила рад* на главни задатак свакоме човеку, јер сваки орган нашега тела мора да ради, сваки орган има неке *потребе*, које се морају надомирити радом сваког органа за себе и свих органа заједно, а то је и главна погодба за *живот*. Према томе *нерад*, *ленствовање*, *готованство* противни су том природном закону. Зато се при васпитању много полаже на добро уређен рад васпитаника“.

„Сваки човек мора живети у *друштву* – у породици, општини, држави и свако друштво даје му нека права, а у исто време тражи од њега, да врши неке *дужности*. Друштво га *брани* и обезбеђује од непријатељских сила, и оно му даје прилике за *усавршавање* и за *уживања* разне врсте. Сваки човек врши неку улогу у друштву, коме је члан. Што је човек савршенији и образованији, тим важнији *положај* може заузети у друштву, и тим кориснији може бити за друштво у целини. Отуда произлази *социјални* задатак васпитања, које мора да развије у сваком члану неке социјалне и моралне *врлине*, као *дружељубље*, *отачаствољубље*, *родољубље*, и друге народне, државне и човечанске врлине“ (92). Ти „друштвени задаци човекови“ могу се различито схватати: једнострано „кад се човек ставља искључиво у службу *државним* интересима – као војник, радник, послушан и користан грађанин...“(92-93).

После тога Бакић ће изнети „филозофско схватање живота“ (које може бити „теоријско и практично“; једнострано: када се схвата само са неког од гледишта: интелектуалистичког, моралног, естетичког, религијског, егоистичког и алтруистичког). Постоји и песимистичко и оптимистичко схватање живота. Та разматрања Бакић ће закључити: „Педагогика не узима живот једнострано, него свестрано, и тако она уједињава све горе поменуте погледе на живот у *хармонијску целину*. Ту су заступљене психичка и физичка страна, индивидуална и социјална, идеална и материјална. При томе педагог не сме бити ни претеран оптимиста ни претеран песимиста. Схвативши живот правилно – онако, као што је у истини (ни потпуно срећан, ни сасвим несрећан), он и правилно васпитава омладину, тежећи за *савршенством*, и зрелошћу, способношћу и уметношћу својих васпитаника“.

Према томе задаци васпитања се могу „ређати“ по важности, тешкоћи постизања и по „природном следовању истих“. По „важности“ прво место припада „моралном и интелектуалном васпитању“, после тога долазе естетичко и техничко, а иза њих физичко васпитање; по „тешкоћи“ „најлакши задатак долази на прво место“: здравље, физичко, па онда естетичко, интелектуално и натежи задатак је „васпитавање моралног карактера“; „по природном следовању“ („генетички ток“), ред је следећи; физичко, естетичко, интелектуално, техничко и на крају морално васпитање (ово „нарочито од деветнаесте до двадесет прве или двадесет пете године“). „Не може се тачно одредити, кад једна врста васпитања престаје, а кад друга почиње, јер се силе физичке и природне развијају више или мање, *упоредо*, или наизменице, с већом или мањом снагом“(95).

После тога Бакић у својој Педагогици, уважавајући „природни редослед задатака“ посвећује посебне одељке: физичком, естетичком, интелектуалном, техничком и моралном васпитању. Он пише: „Морално васпитање је најважнији задатак васпитања: ово је управо *непосредно* васпитање или *васпитање у ужем смислу*, од кога се обично одваја *образовање* које је настава. Људи се највише цене по својој моралној вредности; најпре се пита за *карактер*, па после за интелигентност и способност за рад; у друштвеном животу више вреди *морална снага*, него сама умна или физичка снага. Неморалан човек сматра се као нешто неприродно; он је и опасан по друштво, за то се не трпи у друштву, и његов се рад ограничава и кажњава. Што је интелигентнији такав човек, тим је опаснији. Човека без карактера

људи избегавају, сажалевају, или презиру, с њим нико не везује уговор.“ (102).

Морално васпитање, које је „средиште за целокупно васпитање“ подразумева „развијање: 1. моралних *осећања*, 2. моралне свести или *савести*, 3. моралне *воље и карактера*. Ово је најтежи васпитни задатак, јер за карактерност претпоставља се нарочита развијеност свести и воље. Треба много времена, док се дође до умне зрелости и поред тога потребно је још, да *моралан рад* постане сталном *навиком*, тако да човек не може друкчије радити. Тешкоћа лежи и у томе, што *егоизам* смета моралном раду. *Етика* или морална философија прописује *норме* за човечју вољу, у колико се цени њена *вредност* и важност *дела*, која произлази из ње у садашњости, или која би се убудуће могла појавити. Естетика испитује, шта је лепо у стварним односима; а *Етика* истражује, шта је *добро* у људским и друштвеним односима, али не у смислу личне угодности и користи, него у погледу на *опште добро*, општу корист. Према томе, етичке норме имају општу вредност као категоричан императив. И ако су поједине личности носиоци моралности, ипак у њој претеже социјални карактер; с тога етика стоји у вези са *Социологијом*“ (102-103).

У поглављу о „моралном васпитању“ Бакић обрађује следећа питања: погодбе за моралан рад, морална начела, развијање самоосећања, честољубља и саосећања, развијање религијских и хуманих осећања, развијање националних и патриотских осећања, развијање савести и свести, о дужностима, развијање моралне воље и карактера (102-113).

Колико је Војислав Бакић остао веран свом учитељу Хербарту највише се види управо по прихваћеном циљу васпитања, односно по важности коју придаје „моралном васпитавању“ – „васпитавању моралне воље и карактера“. Томе је посветио и посебан рад. Управо у том свом раду „О карактеру и образовању карактерности“ (Светосавска беседа 1885.г. у Учитељској школи), детаљније излаже своје погледе о различитим схватањима карактера, о томе какве му се различите особености придају и како се он може „образовати“, па закључује: “Према томе, човек *моралног карактера* – *разуме* туђе стање и *осећа* га бар приближно онако, као да је то његово унутрашње стање; он је *слободан* у одлучивању на рад, где ваља помоћи другом човеку; он је *сталан* у тој одлуци, и енергичан и издржљив у извршењу исте; он је *доследан* сам себи свуда и свагда јер води рачуна о својим обећањима и дужностима и понаша се – уколико је то могућно – *једнако* кроз цео живот и у свим приликама, без обзира на друштво и положај, који он

или други који заузима. По овоме, ако знамо главне карактерне црте неког човека, онда можемо унапред доста поуздано судити о томе, како ће он радити, или како би радио у извесним конкретним случајевима“(118). И управо то је циљ, а требало би да буде и исход целокупног васпитања по Војиславу Бакићу.

ВИЋЕНТИЈЕ РАКИЋ

Вићентије Ракић (Параћин, 1881 – Параћин 1969.) основну школу и нижу гимназију завршио је у Параћину, више разреде гимназије у Београду, затим студије на Филозофском факултету у Београду. Од 1907. до 1912. филозофске и педагошке науке студира у Лајпцигу. Докторски испит полаже 1911. у Лајпцигу, где брани и докторску тезу под насловом „Васпитање игром и уметношћу“. Био је ученик немачког психолога, оснивача експерименталне педагогије, Е. Мојмана. Ракићева докторска дисертација оцењена је највишом оценом и као оригиналан рад. Призната је била у свету и више пута цитирана од стране познатих светских психолога и педагога. Ракићеви студенти у Београду су пред Други светски рат превели и умножили за себе неке делове из Ракићеве докторске дисертације. На српски језике Ракићева дисертација је преведена и објављена у целини тек после тог рата (1946.). По завршетку студија није могао добити стално радно место у Србији. Од 1912.год до пензионисања 1938. ради као „уговорни доцент“ на Филозофском факултету у Београду. Био је оригиналан и самосталан мислилац у српској педагогији у време када су њоме доминирали хербартовски и филозофски оријентисани педагози. Због тога, изгледа, није могао добити ни стално радно место на Факултету. Пензионисан је пре времена. Нема докумената о разлозима превременог пензионисања (у 57-ој години живота). Није прихватио позив, упућен 1945/46.г., да се врати као професор педагогије на Филозофски факултет у Београду.

Није много писао. А оно што је објавио писано је сажето, концизно и прегледно. Поред докторске дисертације, студенти су објавили неколико пута (Београд, 1924, Сарајево, 1928. и Дубровник 1933.) скрипта његових предавања (*Основи теорије образовања. Друштвени преображаји као проблеми народног образовања, Дидактика*), објавио је: *Образовање воље (1920.)*, *Функција васпитања у животу ((1921.))*, *Општа култура духа и формално образовање (1926)*, *Главни чиниоци у развићу интелигенције (1926.)* и др.

За разлику од других српских педагога школованих у хербартовским педагошким центрима у Немачкој, који су расправљали и о педагогији и о васпитању под утицајем свог учитеља Хербарта и

његових следбеника, за разлику од српских педагога који су били у песталоцијанским центрима у Швајцарској и били под утицајем Песталоцијевих педагошких идеја, односно за разлику од осталих српских педагога који су били под утицајем различитих педагошких праваца и писали у духу правца коме су припадали, Вићетије Ракић је стекао сасвим другачије педагошко и психолошко образовање. Иако је слушао предавања из експерименталне педагогије код оснивача тог педагошког правца Е. Мојмана и психологију код В. Вунта, он је задржао критички став и дистанцу према педагошким и психолошким схватањима својих учитеља. Кренуо је у педагогији сопственим путем.

Он не пише ни о педагогији ни о васпитању. За њега је основни педагошки појам *образовање*. Отуда он и пише, кратко и сажето, не педагогију, већ *Основе теорије образовања*.

Тај рад само се условно може сматрати ауторским делом самог Ракића. Наиме, то су „ауторизована предавања“ (како је назначено уз штампани текст). Дакле, то су студентске белешке са предавања професора В. Ракића на Филозофском факултету у Београду. Колико је он прегледао и ауторизовао и колико је то аутентично од речи до речи његово, никада се вероватно неће сазнати. Тај рукопис, од кога се, колико је познато, Ракић никад није одрекао нити оградио, штампан је и прештампаван, како сам напред већ навео, више пута. То се (као и друга дела која су штампали студенти по његовим предавањима) данас узима као аутентичан ауторски рад др В. Ракића. Овде ћемо користити српски превод Ракићеве дисертације („Васпитање игром и уметношћу“ – означићемо је са бројем један и његове „Основе теорије образовања“ – означићемо је бројем два и према томе наводити странице тих дела)

В. Ракић је себи лично постављао веома високе стручне и научне захтеве и критеријуме. Писао је мало, али веома сажето и језгровито. Тешко се одлучивао да своје радове штампа. Он је написао: „Идући кроз живот скоро увек линијом мањег отпора ми се постепено навикавамо да потцењујемо своје снаге, јер ми све можемо више него што мислимо да можемо. Зато је за употребу снаге воље добро ослободити се чешће те аутосугестије немоћи“.

Може се рећи да за Др. В. Ракића васпитање нема ни онај смисао ни значај који има код осталих педагога и пре и после његовог времена. За њега је, као што смо рекли, основни и најважнији појам (и процес) образовања. Зато он и не пише педагогију, већ „Теорију образовања“.

Да бисмо уочили и разумели разлике које постоје између Ракића и осталих педагога – теоретичара, морамо поћи од далеко ширег проблема. Тако чини и сам В. Ракић. Морамо поћи од његовог поимања

природе и живота, од његовог поимања човека као дела те природе; дела, који је обдарен животом и могућностима развијања и мишљења.

У основни одговора на таква фундаментална питања о човеку, по тачној оцени неких, код Вићентија Ракића доминира биолошко-енергијско-динамички приступ.

По Ракићу природа у целини, али и сваки њен појединачни облик може се објаснити само *процесом реакције*. Живот уопште, па и човеков живот, није ништа друго до *низ реакција*. Где нема „реакција“ ту нема ни живота. Исто тако нема ни живота без реакција. У том низу реакција налази се „динамизам“ као процес живота.

По Ракићу „животни динамизам“ се испољава на два основна начина. Први, то је способност за *понављање* правилних реакција. Други, то је способност за *мењање* реакција. „Снаге за понављање“ и „снаге за промену“ нису независне једне од других. Напротив, те „снаге“ су међусобно тесно *повезане*, једне *условљавају* друге. Те „снаге“ се, међутим, међусобно и веома *разликују*.

И једне и друге „снаге“ живота одржавају се „сопственим вежбањем“: снаге понављања – *понављањем*, а снаге промена – *променама*, *мењањем*. Колико ће се те „снаге“ развијати зависи много од њиховог међусобног односа. Ако у животу једне „снаге“, због невежбања, заостају у свом развоју, онда ће неминовно заостајати у свом развоју и друге „снаге“.

У природи преовлађују „снаге понављања“. Оне, у ствари, *одржавају живот*. Те „снаге“ се неједнако испољавају. Долази до „разлика“ међу њима. Те разлике су одрживе све док „снаге за промене“ „не изравнају настале разлике“(1;12). Најбоље је када се међу тим „снагама“ успостави и одржава „здрава равнотежа“.

Човек, по Ракићу, располаже „свесним“ и „несвесним“ животом. И управо на тај начин се код човека испољавају (манифестују) две „основе врсте човекових способности“. Оне су човеку дате од природе. Код човека, као и у природи, постоје „снаге за *утврђене облике свесне делатности*“ и постоје „снаге за њихово *мењање и прилагођавање*“. Прве снаге су разгранате и имају више устаљених начина испољавања. Реч је о инстинктима, навикама, сећањима и др. Друге снаге чине *интелигенцију*. Оне су једноставне, просте, недиференциране и због тога се могу усредсредити час на једно, час на друго, омогућавајући тако *прилагођавање човека на нове ситуације*“. Прве „снаге“ су *специјалне*, а друге су *опште*. У тој *општој* човековој способности *спаја се умна и вољна делатност*. То је, по В. Ракићу, *интелигенција* (Ракићев рад, „О развићу интелигенције“, стр. 355).

И управо ту своју *општу способност* човек може да мења, да је развија, да је вежба – да је васпитава.

У природи, у животу, код човека, изузетно велики значај има *равнотежа*. Реч је о „*унутрашњој равнотежи живота*“. Та *равнотежа се постиже игром и уметношћу*. Из тога произлази све остало.

„Та „унутрашња равнотежа живота“ услов је „здравог разума“ код човека. Она „помаже човеку да очува, упркос штетном утицају свакодневних понављања, *слободан поглед* на све оно што се око њега збива“. Захваљујућу томе човек је у могућности да „здрав разум“ истиче против „слепих предрасуда и крутог догматизма и да у целокупном свом деловању покаже унутрашњу *слободу и природност*“ (1;22, 23 и др.).

По В. Ракићу *игра и уметности* су значајни због тога што:

- одржавају (успостављају) равнотежу између две основне снаге човекова живота, два начина функционисања тог живота;

- одржавају код човека „здрав разум“;

- обезбеђују човеку слободу делања;

- обезбеђују да човек може бити стваралац;

- улепшавају човеков живот;

- основа су за самоваспитање, што је посебно значајно за човека.

На изнетим полазиштима о природи и животу, о човеку, В. Ракић заснива своје поимање образовања (у ствари - васпитања) и формулише о томе ставове у својој „теорији образовања“ (у ствари у педагогији).

За др В. Ракића *образовање* је основни, најшири и најсвеобухватнији *педагошки процес*. Он сматра да тај појам обухвата „*све људске радње*“, како оне са спољашњим деловањем на околину (што Ракић назива „*практични живот*“), тако и на оне са унутрашњим деловањем (које Ракић означава као *васпитање*), обухвата све оне *урођене – наслеђене* особине човека. Образовање је увек *резултат* сва три основна *чиниоца* „човековог развоја“. Оно истражује услове под којима ти чиниоци делују. Због тога Ракић и сматра да је управо *теорија образовања* „*основ сваког васпитања, васпитања других и самоваспитања*“ (2;1-2).

Садржај и предмет и образовања и васпитања јесу снаге „свесног живота“, јер ми „директно можемо управљати само свесним снагама. Индиректно, вежбањем снага свесног живота ми можемо и на снаге несвесног живота утицати“ (2;2).

Постоје три основна чиниоца од којих *зависи развој човека и формирање његове личности*. То су: 1. *природа детета* (урођене,

наслеђене способности), 2. *практични живот и околина* и 3. *васпитање*.

Шта Ракић подразумева под тим чиниоцима и како они делују и учествују у развијању и оформљавању личности човека?

Ракић пише да постоје „три типа човекова развића“. То су: 1. „човек се развија пре свега природним растењем и сазревањем његових снага“; 2. он се развија у раду и друштвеном додиру - „практичном употребом“ својих снага“ и 3. он се развија „вежбањем – васпитном употребом својих снага“. „Први тип развића је, као филогенетски најстарији, основа свега осталог развића и налазимо га код свих живих бића и биљних и животињских. Други тип одлика је бића која могу да се поуче својим искуством, дакле, животињског царства. Најзад, трећи тип је најновији и углавном одлика човека, а на инстинктиван начин, као игра, јавља се и код неких животиња“ („Развиће интелигенције“, 356).

Када је реч о *дечјој природи* В. Ракић пише „Оно што се развија самим растењем и сазревањем, зове се *урођена природа*, а оно што се на урођеном развија радом и вежбањем зове се *образовање* човеково или *стечена природа*“ (исто, стр. 356). Разликовање између те две „природе“ није увек једноставно. Посебно када је реч о области „ума и воље“. Оно што се може утврдити јесте да је број реакција у сфери „урођене природе“ мањи од броја реакција у сфери „стечене природе“.

„Урођена природа“ обухвата: телесни састав, вегетативни систем, инстинкте и темперамент. „Стечена природа“ обухвата: знања, идеје, вештине, навике, интересовања, склоности, затим „снаге пажње и мишљења“. (2;14).

И даље. „Наслеђене особине (инстинкти, интелигенција) имају *задатак* да одрже живот у његовим вечитим условима, оне пружају оно што није потреба само једне генерације, већ је подједнако потребно за све генерације, за све епохе. Дотле стечене особине (знања, навике, извежбаност) служе оним приликама које се мењају с генерације на генерацију“ (2;6).

Што је „живот сложенији“ то је период „развијања и сазревања“ наслеђене природе дужи. Та два процеса морају тећи упоредо. То је карактеристично за људски род (и то не за дивљаке, већ за савремене генерације).

„На процес „природног развијања и сазревања“ делују *негативно* следећи чиниоци: лоша исхрана, одсуство вежбања, једнострано вежбање, претерани физички рад деце (на пример, рад деце млађе од 14 година у фабрикама), болести, „прерано сексуално буђење“ и клима.

Ракић ће, бар делимично, прихватити идеју Ж.Ж. Русоа и рећи да је „сеоска средина“ повољнија за „филогенетски развој“ од „вештачке“ средине која постоји у градовима!

Када говори о „другом чиниоцу“ развића о „природној“ и „друштвеној“ околини, В. Ракић ће још једном рећи да се човек мора „што више дружити са природом“. То се може учинити путем спорта и разноврсних „физичких активности у природи“.

У природи детета постоје „слабо“ и „јако“ изражене диспозиције. Које од њих треба развијати? – поставља питање Ракић. Он одговара: „Педагози се слажу да треба развијати јаче диспозиције, али да се ни слабе не занемарују“. Томе ће Ракић додати један веома интересантан став: „Наше је мишљење, да је код женске деце главно хармонично образовање“, тј. развијање и „слабих“ и „јаких“ диспозиција. Код „мушке деце“ образовање треба усредсредити у „ономе у чему су од природе јаки“ (2;11.).

Поред позитивних постоје и *негативне* наслеђене диспозиције, Њих треба сузбијати: невежбањем, репресијом, супституцијом (треба уместо негативне развијати супротну позитивну диспозицију).

Стечене способности су бројније од урођених. Оне чине *образованост*, оне чине *културу*. Иако су бројније и значајније „стечене особине“ оне не смеју да врше „насиље“ над оним што је урођено. Тада може доћи до „болести културе“. „Болест културе“ је последица „онога што је у нама наслеђено и онога што смо стекли“. То је сукоб „урођене и стечене природе“ код човека. У „лечењу те болести“ велики значај имају *игра и уметности*. У „културном животу“ оне служе „за поравнавање те једностраности“.

„Стечене особине“ са усавршавају и одржавају путем вежбања. Оне се не могу „даље развијати“.

„Други важан чинилац развића човека и његове личности чини „*практичан живот и околина*“. Околина може бити *физичка – природна* и *социјална – друштво*“.

И једна и друга „околина“ делују *двоструко* и *селективно*: подстичу развој једних и онемогућавају развој других урођених особина код појединаца, омогућавају повољан развој неким, а онемогућавају такав развој другима. Ракић пише: ...“ Добро наслеђе у рђавој околини не вреди много, док рђаво наслеђе у доброј околини остаје успавано и неразвијено“(2;16).

„Социјалну средину“ чине *породица* („први и основни облик социјалног живота“, ту се стичу „социјалне навике“ и ствара се „основ за његово даље морално развијање“ – 2;16); *школа* (која би требало да

је „идеална“ физичка и духовна „околина“ за ученике; све особине које су темељне код ученика, на пример, смисао за чистоћу, ред, уредност, укус, искреност итд. могу се развијати у „школској околини ... без муке и скоро неопажено“ – ако то „влада у школи“; обавеза је школе да подстиче ученика да изабере свој позив у складу са његовим „природним диспозицијама“). Околина мора бити „културна“. Околина (средина) се мора мењати. Дете мора да мења околину, поготово ако га не подстиче на развој, ако за њега нема ... „драж новине“.

Важно је по Ракићу да се човек „што више дружи са природом“, али и са „најбољим личностима“ у „социјалној околини“.

Напокон *васпитање* је трећи чинилац у развоју човека. Овај чинилац постоји само код људи. Човек поседује свест и по томе се разликује од животиња. Свест садржи сазнање о могућностима и условима сопственога развоја. „Када је човек дошао да сазнања да се његово развиће врши вежбањем, онда је он почео да се вежба ради свог развијања. И то је *васпитање*. Васпитање је свесна еволуција (развиће)“ (2;18).

Ракић је *васпитање* схватао веома широко. То су готово све човекове радње, све његове активности које он у животу предузима и које служе за употребу „унутрашњих човекових снага“. То су радње које немају спољашњи и/или практични циљ. Ту спадају: учење, вежбање, навикавање, рад, вежбање са васпитачем, учитељем, уживање у игри, уметности, музици, плесу, вајарству итд. Обухвата *васпитање* и спорт, забаву, весеље – обухвата и религију, обухвата готово цео човеков живот и све активности које он предузима.

Све те радње (активности) немају ни посредно ни непосредно „практични“ циљ, немају неки „спољашњи“ циљ. Оне у себи садрже само васпитни циљ – а то значи унутрашњи циљ. Оне имају један циљ: „служе одржању и развићу живота“ (2;19).

Васпитање је све оно што на било који начин служи усавршавању било ког облика људског живота као индивидуе, али и као члана породице и члана државе.

У том духу В. Ракић ће дефинисати и циљ *васпитања*. Он га не изводи, као остали педагози, његови савременици, нити из религије, нити из филозофије, нити из етике, нити само из угла индивидуе и његове природе, нити само из угла човекове заједнице. Он у циљу *васпитања* настоји да искаже потребе индивидуалне, породичне и националне, оно чему служе активности и радње које је В. Ракић подразумева под *васпитањем*. Он пише да је ... „крајњи циљ националног *васпитања*, тј. развитак и одржање нације, за сада уједно и

крајњи циљ коме има да се потчини свако васпитање које је у кругу наше националне заједнице“. И даље: „За сада је нација највиталнија (најснажнија) форма људског живота, зато и крајњи циљ васпитања јесте одржање и развитак нације. Према томе крајњи циљ нашег југословенског васпитања јесте одржавање и развитак наше националне државе“ (2;20).

Али Ракић није остао само у тим национално-државним оквирима. Он иде и даље. Тачно је да васпитање мора да има „национални циљ“ – „одржавање и развиће нације“, али оно мора бити и „хумано“ и „космополитско“ тј., „мора да буде у сагласности са интересима човечанства као целине“ (2; 20).

Ракић ће, дакле, васпитање схватати биолошки, чак и биологистички, али не и фаталистички. Напротив, по њему, од три наведена чиниоца, васпитање је „најглавнији“. Наслеђено и урођено се може мењати и подешавати. То зависи од „околине и васпитања“, а они се могу далеко више мењати и подешавати, а тиме се, преко њих, може утицати и на мењање урођеног и наслеђеног.

Околности у којима човек живи и развија се као појединац, у којима живи и опстаје његова људска заједница, а то је оно што Ракић означава као васпитање, могу се мењати и подешавати према потребама и појединаца и нације (државе) којој он припада. Међутим, „дејства практичног живота су много јача и дубља од дејства школе и васпитања. Многе ствари које је школа створила, практични живот избрише, и то не зато што се не обнављају – ма да је и то разлог – него зато што је и само њихово дејство слабије,, (2;18). У томе може много помоћи управо васпитање. Оно треба да „припрема за стварну борбу живота тиме што развија снаге које практични живот тражи и употребљава“. Васпитањем треба да се стварају „унутрашње вредности“. „Практични живот“ ствара „спољашње вредности“. „Практични живот“ делом „допуњује“, али и „исправља“ васпитање.

У свему реченом посебно је значајно развијати наслеђено, умањивати негативно дејство практичног живота, јачати и организовати васпитање и развијати код сваког човека уверење, веру и свест у сопствене могућности и вредности. Човек може више него што мисли да може. Тако се васпитање претвара и прераста у самоваспитање, у право одржавање и развијање човека.

СРЕТЕН АЦИЋ

Сретен Ацић (Мала Сугубина, 1856 – Београд, 1933.) започео је учитељску школу у Крагујевцу, а завршио у Београду. Студирао је у Бечу. Проучавао је рад са слепима и слушао предавања из педагогије на бечком Педагогијуму и на Универзитету у Бечу. Слушао је предавања из експерименталне психологије у Лајпцигу код познатог немачког психолога В. Вунта (од 1886.). Постао је одушевљени присталица покрета радне и „нове“ школе, као и ручног рада у школи. У циљу проучавања наставе ручног рада у школи боравио је у Шведској и Норвешкој. Још у учитељској школи прихватио је идеје Песталоција (педагогију му је поред хербартовца др. В. Бакића – те педагошке идеје није никад прихватио, предавао и песталоцијанац др Стеван Поповић – чије идеје прихвата).

После студија у Немачкој постављен је за управитеља новоосноване Мушке учитељске школе у Јагодини (1898.г.). На тој дужности остаће до 1920. По уређењу, организованости, интернату и извођењу наставе, посебно по организацији ручног рада ученика, јагодинска учитељска школа била је најпознатија у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца, односно, касније у Краљевини Југославији. Постала је школа за углед осталим учитељским школама у тој држави.

Написао је већи број радова о настави ручног рада у школи, затим рад *О српској националној школи (1891.)*, *Увод у науку о васпитању (1894.)*, *Учитељеве забелешке (1894.)* и *Васпитачеве забелешке (1909)* и др.

У својој књизи „Увод у науку о васпитању“ (користимо овде Зборник радова, репринт, који је издао Учитељски факултет у Јагодини 1998.г. у коме се на првом месту налази Ацићев рад „Увод у науку о васпитању“). Аутор најпре одговара на питање: Шта је васпитање? Његов одговор гласи: „Васпитање је утицање одраслих на развитак васпитаников тако, да се што јаче развију све добре телесне и душевне особине васпитаникове, и оне које су му нужне за живот, а рђаве и ненужне да што више закржљају“ (стр. 5/1).

Ту дефиницију Ацић објашњава овако: сваки организам „има способност да се усавршава“ ... „мењање организма“ назива се „развој“ или „развитак“, а то значи „напредовање и усавршавање“. Развој детета зависи од „многих утицаја“... „природних“ и „вештачких“. „Природни су утицаји: „урођена способност човекова“ да „може да се развија“ и „утицаји су целе спољње природе“ (клима, земљиште, храна, топлота, светлост, пиће итд.). „Вештачки утицаји“ су „утицаји, породични, друштвени и школски“ (5/1). Природни и вештачки утицаји зависе много од људи.

Према томе „није погрешно“ данас васпитање „сводити на утицање *одраслих* на развитак „васпитаников“.

Деца се не рађају „са једнаким особинама ни телесним ни душевним“. Различит је однос „рђавих“ и „добрих“ „особина“ и за „телесни и душевни развитак“ дететов.

Васпитање је нужно „јер паметно васпитање чини да се огромне разлике уравнивају међу људима и да људи буду приближно слични“. Само такви могу да живе у заједници. Нажалост, данас је још увек много људи код којих су „јако развијене рђаве особине. То су зли и рђави људи“. Они не смеју да превладају у друштву. У томе васпитање „има велики значај“ (5/2.3).

По Ацићу нису у прву они који мисле да је васпитање „посве немоћно“, али ни они који мисле да је „васпитање свемоћно“ (5/4). Истина није у тим крајностима, „већ негде у средини“. „Урођеност (је) велика чињеница у развићу човечјем“ ... али је и васпитање од исте важности ... Васпитање није ни посве немоћно, нити је свемоћно“ (5/5).

Дете рођено са „добрим особинама“ уз „добро васпитање“ постаће „добар човек“, дете рођено са „рђавим урођеним особинама“ постаће „рђав човек“. „Дете са добрим урођеним особинама“ и са „рђавим васпитањем“ постаће „осредњи човек“ (5/6).

Ацић чак даје и формулу за израчунавање какав ће ко постати као човек у процесу васпитавања. То приказује и табеларно – виду паралелограма. Дијагоналом се исказује, у ствари, „резултат васпитања“.

Човек је увек „производ двеју чињеница: урођеног и задобијеног васпитања“. То је „дијагонала паралелограма“ напред поменутих „двеју снага: снаге урођене и снаге васпитања“ (5/7-8).

Ацић одговара и на питање какав је однос ових сила у свету и „код нас у Србији“. Због услова живота Срба током историје многе „добре особине“ су закржљале, „рђаве“ су се развијале. „Данашња српска деца рађају се са осредњим особинама телесним и душевним“ – односи се то на телесну снагу и здравље, на умне, али и на моралне особине. Зато се „мора упети свим силама“ да нам „васпитање буде што боље“ и да „подстичемо добре или чак врло добре особине и да стигнемо остале народе“ (5/9-10).

Ацић пише да постоји „отимично“ и „неотимично“ васпитање, васпитање „с планом“ и „без плана“; „позитивно“ и „негативно“ васпитање, васпитање у „ширем“ и васпитање у „ужем“ смислу, као и васпитање „у обичном смислу“ итд.

Када је реч о *циљу васпитања* онда се може, по С. Ацићу, навести неколико основних ставова којима он то исказује: дете треба развијати „хармонијски“ – „и дух и тело подједнако“; васпитање мора помоћи да се дође до „хармоније у животу и друштву“, „данашњим једностраним васпитањем, где се на образовање духа обраћа скоро сва пажња, не постизава се циљ васпитања: да се у човеку развију *све његове моћи*. Ми држимо да ће се завођењем ручног рада примаћи васпитање за један корак ближе идеалном циљу“ ... „ми хоћемо да васпитамо ваљано и задовољно поколење, и способно за рад“. Од „свих се очекује“ да буду „вредни чланови породице, поштени грађани, ваљани држављани и достојним читавог народа“ /5/8 и 4/8-9, 64,68 и 111).

По Ацићу васпитање обухвата сва „телесна“ и „душевна својства човека“. То значи да оно обухвата: телесно, интелектуално, естетско, морално, радно и техничко васпитање. Ту се Ацић позива на Песталоција тврдећи да васпитање мора да обухвати и „тело, и ум, и срце“.

Већ смо рекли да је Ацић био ватрени присталица радног васпитања. О томе је писао у више посебних радова, а пише и у радовима *Учитељеве забелешке* и *Васпитачеве забелешке*. У тим радовима наводи доста примера „доброг васпитања“ у коме ручни рад игра важну улогу.

Ацић прихвата, на пример, Русоовљеве идеје о радном васпитању, начин на који је који је он користио рад васпитавајући свога Емила. У свом познатом делу *Ручни рад у мушкој школи* (1886.) С. Ацић пише: „Какав благослов за људство та човекова рука. Све што човек данас има створила је та рука“. И „човечји мозак“ та „искра божија у човеку“ била би „без вредности“ без руке ... „Што год мозак *мисли*, то рука *створи*. (4/5-6). „Мозак и рука“ ... тело и дух - то је оно најважније“ „Некад се обраћа више пажње телу, некад духу“. Мора се, међутим, тежити томе „*будући да се свет развија хармонијски, дух и тело појединца – да се у човеку развија **цео човек***“ (подвукао С. Ацић). То мора бити „савремена девиза наставе и васпитања, циљ најсветијег храма човечанства – школе. Томе и таквом васпитању служи не само ручни рад већ и дечје игре и њих би требало увести у свако васпитање. Када је реч о ручном раду (пошто С. Ацић, како пише, „за овај мах по страни оставља дечје игре“) он каже: да се ручним радом „ученик не спрема ни за какав одређени занат, нити за неко стручно рукодеље, него је главно да му руке постану *окретне* и *умешне*, те на тај начин да се развију и његове телесне способности исто онако, као и духовне“

(4/11). „Самосталним се радом буди у ученику воља за рад, негује се *уживање у раду*: учи се да *цени рад*, и навикава се да га *поштује*“ (4/11). И то је управо основни задатак савремене „нове“ школе.

По Ацићу педагогија (он не пише према тадашњем обичају „педагогика“) је „наука или вештина васпитна“. Она има „два дела: научни и вештачки ... она је у исто време и наука и вештина“ (5/14). Неки су мислили да је педагогија „само наука“, а други да је „само вештина“. „Греше и једни и други“ написаће Ацић.

Постоје „тачне“, „егзактне науке“. Постоје и „науке ... мање тачне“, „науке у обичном смислу“. Прве су природне науке и математика. И „обичне“ науке имају своје законе „но они још нису, или не могу да буду, сасвим тачни и одређени“. У овим наукама закони се називају „правилима“. Овакве науке су: историја, наука о језику, медицина, хигијена, „више мање све философске науке“. „Педагошка наука још није егзактна, то је обична наука“.(5/14-15). Ни са педагогијом као вештином није много боља ствар.

„Наука о васпитању“ ослања се на „медицину и психологију“ и њен развој зависи од развојка тих наука. Педагогија није „просто примењена психологија“. Психологија се бави „готовим духом“, „развијеним духом“, а педагогија „развијањем тог духа“!

„Васпитна вештина је данас на знатном ступњу савршенства“ (5/126).

У изложеним Ацићевим схватањима о васпитању и педагогији осећа се више утицаја, то : Ж.Ж. Русоа и Х. Песталоција, односно њихових следбеника, почев од његовог професор педагогије у Учитељској школи Ст. Д. Поповића, па преко Дистервега, до Дитеса и Кера. Видни су и реално-позитивистички утицаји, (ослањање у науци само на доказане егзактне, тачне, чињенице). То су, пре свега у пракси доказане „чињенице васпитања“. Зато ће за С. Ацића „васпитна вештина“ бити прихватљивија од „науке о васпитању“. Она је на „знатном степену савршенства“ у односу на „науку о васпитању“, која је мање „тачна“ и „егзактна“ и која је због тога само „обична наука“. У тим његовим схватањима садржане су и неке идеје „нове“, пре свега „радне школе“.

Популаришући посебно „нову“ – „радну школу“, С. Ацић ће писати да она „није свемоћна, али је моћна“ у васпитању младог покољења и да би управо тој школи у Србији требало посветити посебну пажњу.

ЉУБОМИР ПРОТИЋ

Љубомир Протић (ређен у Горњој Буковици, Љубовија 1866. – умро у Београду 1928.г.) педагогију је студирао у Јени и Лајпцигу код доследног хербартовца Виљема Рајна. Сматрају га „млађим“ хербартовцем у српској педагогији. У Учитељској школи педагогију му је предавао, исто тако, хербартовац др Војислав Бакић. По повратку са студија у Немачкој био је професор у гимназији и учитељској школи, школски надзорник и референт за основну школу у Министарству просвете. Године 1906 именован је а професора и управника Женске учитељске школе у Београду. Ту је остао до 1926. године када је пензионисан. Више се интересовао за практична него за теоријска педагошка питања. Написао је *Педагогику* 1899.г. која је доживела више „проширених“ и „прерађених“ издања (четврто 1924. г.).

У приказу Протићевог схватања васпитања послужило сам се последњим издањем његове *Педагогике* (фототипско издање) објављено у књизи: Љубомир Протић, „Педагошка питања – збирка текстова објављених у периоду од 1914. до 1928. год.“, Београд, Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008. год.

После одређења педагогике „која излаже правила и законе, до којих се дошло искуством и размишљањем, а по којима треба васпитавати“, наглашавајући да је „педагогика наука о васпитању“ Протић веома сажето (тако је писан цео овај уџбеник) одређује васпитање.

На питање „шта је васпитање“ Протић одговара „Само се људи васпитавају, и то: човек утиче на развитак деце, још од ране младости, која треба да се развију у неком особитом правцу. Према томе васпитање се може дефинисати као: намерно утицање, по неком плану, на развиће дечијег духа, не би ли се постигао извесни циљ, који је, претходно, већ постављен и утврђен с обзиром на највиши задатак свакога човека“ (215).

„Пре него и почне неко да васпитава, потребно је да зна, шта му је задатак. Ниједан свестан човек, који хоће да има успеха у раду не почиње ништа, пре него постави себи задатак. Зато и овде не може бити друкчије“.

„Задатак се васпитања често различито одређује. Тако га неки одређују само на основу искуства, и траже да се васпитањем постигну, на првом месту, личне користи. На основу таквог гледишта, они траже, да је у наставним програмима само градиво које ће у највећој мери

бити од користи и у доцнијем животу, а донекле чак и оно које може бити од штете. Такво је схватање и одређивање васпитног задатка погрешно јер васпитању није циљ стручна спрема, а само од стручне спреме тражи се да донесе и материјалне користи. Васпитањем се хоће да потпомогне развијање васпитаника, да би могли постати људи, зато се задатак васпитања мора извести из општег задатка човека, који прописује етика“ „Етика поставља као највиши, крајњи задатак свакога човека – морални живот. Ну, без моралног карактера не може бити ни моралног живота. Према томе јасно је, да је крајњи и највиши задатак васпитања: *стварање и образовање моралнога карактера*, што је управо образовање *моралне воље*“.

„У појединим књижевним делима може се наћи, да има пет васпитних задатака који су подједнако важни, као што су: 1. физичко развијање и васпитање; 2. интелектуално (умно); 3. естетичко; 4. морално и 5. религијско. И према овоме могло би се рећи да смо одредили задатак васпитања једнострано и непотпуно. Ну, у ствари то није тако. Етика говори само о једном, највишем задатку свакога човека. Према овоме може бити говора и само о једном највишем задатку васпитања, као што и ми мислимо. Али да бисмо могли створити и образовати моралне карактере потребно је: а) физичко развијање и здравље и б) интелектуално или умно развијање. Дивљи и необразовани народи, који нису умно далеко измакли, не могу се ни у моралу издићи. А свестрано умно развијање може бити само на основу физичког развијања и здравља. Исто тако религија потпомаже морално образовање карактера. А не мање за образовање моралнога карактера потребно је да се у ученика развија и негује осећање за оно што је лепо (естетичко васпитање), Из овога је јасно, да наш задатак није једностран. Ми, дакле, не тражимо ништа мање. Разлика је само у томе што ми одређујемо један највиши, крајњи задатак, а други одређују пет, држећи да су сви подједнако важни и да су сви подједнако главни.... Када се узме да су сви нижи задаци једнаки са оним највишим, тада баш може бити опасности да се западне у једностраност. У томе се случају може једноме васпитачу учинити један задатак пречи, а другоме други итд., па ће, према томе, један радити више да се постигне један, други задатак. Тако се данас баш свуда, у свима школама, обраћа највећа пажња умноме развијању ученика, а занемарује се физичко, морално, религиозно и естетичко развијање... Отуда и долази оправдана повика на данашње, скоро, све школе, те се захтева да обрате већу пажњу на физичко здравље ученика, и да се побрину стварати више и боље карактере образујући моралну вољу

ученика с обзиром на речи великога философа Канта: *ни знање ни богатство није само по себи и за себе добро, већ само добра воља*“ (221-222).

Протић ће даље, типично хербартовски, тврдити да је тешко „одредити уопште шта је карактер“, али да је свакако, „седиште карактера у вољи“.... „*Одлучност и постојанство* су главне одлике карактера“... „Морални је карактер потпуна сагласност воље и рада са највишим моралним идејама, које су најбоље представљене и изнесене у науци Христовој. Да би пак било ове сагласности, човек не сме имати страсти, разних претераних жеља и наклоности, предрасуда итд., већ сваки треба да буде господар над самим собом, да сам собом управља и да се, у колико је то могућно, слободно одлучује у раду, што је, разуме се, врло тешко. Зато и јесте морални карактер идеал, коме се васпитањем тежи, и који је васпитање узело себи за задатак“ (223) . Васпитање је и могућно и потребно.. Главна васпитна средства за Протића, као и за остале доследне хербартовце су: „1. дисциплина, 2. настава и 3. непосредно образовање моралног карактера или васпитање у ужем смислу“ (233).

Под дисциплином „подразумевамо: *одржавање реда и поретка како у кући тако и у школи*, што се згодно може упоредити да полицијом у држави, отуда је и дошло, да ју је одлични, немачки, педагог Стој назвао *педагошком полицијом*“ (234). Након тога Протић детаљно расправља о дисциплини (негативна и позитивна средства дисциплиновања, кажњавање, о педагошкој дијететици, лекарском надзору школе). После тога излаже се дидактика „која треба да покаже опште законе за наставу“ (249). И, напокон, за „треће васпитно средство“ „непосредно образовање моралног карактера или васпитање у ужем смислу“ Протић пише: „Васпитање се у ужем смислу може обухватити заједно са дисциплином под именом *управљања децом*“. Позивајући се на Хербарта Протић ће рећи: „*Чинити да се васпитаник сам налази у положају да бира добро, а да одбацује зло, то и јесте ништа друго до васпитање у ужем смислу*. Његов је, дакле, циљ да непосредно утиче на образовање карактера, и зато се и зове непосредно образовање“ (283).

„Нема сумње Хербартова је одредба задатака, и ако кратка, сасвим правилна. Јер ако васпитачи теже да утичу на васпитанике тако, како ће они сами у свом раду вазда бирати и одлучивати се за добро и са етичког гледишта у свему право морално а избегавати све зло и неморално, онда то значи непосредно образовати моралне карактере. Само ово не треба разумевати погрешно, као да наставници треба да их

приморају тако чинити, јер то би било и немогућно. Па баш када би се то и могло, ипак не би имало вредности, јер то не би могли у доцнијем животу, те би такав рад био без повољних последица. Наставници треба да потпомогну, да се у ученика створе извесна морална правила, извесне етичке максиме, које међу собом чине етички систем. Тога система треба да се придржава сваки ученик у раду и свом доцнијем животу, и да у сваком случају избегава, и при најмањим ситницама, све што је рђаво. Постојанство, издржљивост и доследност воље за оно што је добро, чини морално достојанство човека, јер му само то подиже углед и даје праву вредност.“ (284).

„У образовању карактера може се, према овоме, разликовати двоје: 1. извесне моралне идеје, које треба створити у души ученика, према којима се ће управљати њихова воља, која ће им прописивати правац, како да се крећу у свом раду. Радити на овоме значи, неговати субјективну страну карактера; 2. воља ученика, која треба да се потчини горњим моралним идејама, да их признаје као апсолутни ауторитет, да им се безусловно покорава, и да се стално а доследно према њима управља. Радити на овоме, значи неговати објективну страну карактера“ (284).

„Из овог се сад види, да васпитање у ужем смислу хоће да образује и мишљење, а не само да створи осећање за оно што је добро.“

„Ну, при васпитању у ужем смислу може се узети и погрешан правац, и онда не може бити речи о правилном образовању карактера. Тако се могу васпитаници упутити да се у раду руководе начелом пријатности и непријатности, да раде, дакле, оно што ће им пријати и доносити чулно уживање, а да избегавају све што им може причинити ма какву непријатност“ (285).

„Васпитаници се даље могу упутити, да у раду полазе са гледишта да ли је што *мудро, корисно и пристојно*, па да то и раде. А где се ученици тако упућују, припремаће се људи, који ће бити далеко од сваке моралности. Они ће, истина, имати карактера, али ће ти карактери бити себични, саможиви и извештачени...“ (285).

„Правила, која треба да се доведу у систем, по којима ће се они као потоњи људи, као чланови друштва, руководити, и коме ће вољу потчињавати – то су моралне идеје. Њих има, по Хербарту, пет, а то су: 1. *идеја о савршенству воље...* 2. *идеја о унутрашњој слободи ...* 3. *идеја о општем добру и чистој несебичној љубави ...* 4. *идеја права ...* 5. *идеја правде или правичности...*“ (285-286).`

„Васпитање у ужем смислу треба да се стара, да се ове идеје оживе и истакну у свести васпитаника, и да вазда буду везане у једном

систему, како не би било једностраности ... *Нема некарактернијих људи него што су они, који по ђуди једну исту ствар праве час белом час црном* или који – да би ишли са временом, мењају своје мишљење према моди“(286-287).

МИЛОШ МИЛОШЕВИЋ

Милош Милошевић (Жарково, 1870 – Београд, 1940) гимназију и учитељску школу завршио је у Београду. Студирао је педагогију у Халеу, Јени и Гисену од 1894. до 1898. год. Радио је као професор учитељских школа у Алексинцу и Неготину, гимназија у Крагујевцу, Неготину, Пожаревцу, Пироту и Београду, био је директор Учитељске школе у Јагодини. Његова *Опита културна педагогика* (Београд, 1911.) има поднаслов „као наука која чињенице васпитања испитује на културним појавама у развоју индивидуалног и колективног духа“, који већ довољно говори о каквој педагошкој оријентацији је реч. Написао је још и следеће радове: *Рад и дружење као главни чиниоци васпитања* (1907), *Наставне методе* (1920), *Етика средње мере и морално образовање с примерима из живота* (1922), *Основи наставе у светлости дидактичког критицизма* (1926), *Методика више основне и средње наставе* (1924) и др.

Милошевић је представник правца културне педагогије. Неки (на пр. Д. Јовановић) ће за њега рећи да је извршио комбиновање више праваца у својим радовима настојећи да помири „опречности системске, дедуктивне, идеалистичке и социјалне педагогике Наторпа и емпиристичко-индуктивне педагогике Бергемена“. Познато је да је био критичар хербартоваца и њихових педагошких идеја. Водио је и велику полемику са Војиславом Младеновићем, не слажући се са његовим педагошким погледима.

Ми ћемо се при излагању погледа на педагогију и васпитање Милоша Милошевића послужити његовом *Опитом културом педагогом* (Београд, 1911.год; овде дате странице се односе на ту књигу).

Милошевић полази од још у Антици исказаног става да се „све у свету мења“ и затим констатује да „само педагогика хоће у томе да заузме изузетан положај, већ и по томе, што је она данас далеко изостала у својој научности тако, да још увек, као наука, стоји пред великим знаком питања. Њен је развој доста укочен и њена вредност ограничена, поглавито тиме, што још и данас износи само опажања о индивидуалном васпитању, што и у таквом учењу показује многе апстракције и шпекулације о томе, што и „како треба да буде“ на место онога, „што јесте и како бива“.

Његова критика је усмерена на то да се „садашња педагогика“ „ограничава“ само на „индивидуално васпитање“. Ту педагогику интересује само „индивидуални дух“, који се, уз то, разматра „путем спекулативне филозофије“ и „застарелог психолошког учења“ (мисли на „психологију моћи“). Педагогика, по њему, не види да је у „стварности развитак духа нераздвојан од живота друштвеног у садашњости и прошлости, те се само посматрањем овога могу изнаћи и утврдити начела, основе и облици васпитања“ (I-II).

Педагогика по Милошевићу „мора, дакле, чинити своја испитивања на социјалном пољу, на њему изнаходити услове живота и развитака и према томе утврђивати норме, по којима се појединац у друштву васпитава“ (II). Педагогика се мора „данас коренито реформисати“. При томе Милошевић се позива на В. Дилтаја, П. Наторпа, на Х. Песталоција и на П. Бергемана.

Педагогија се не може бавити само васпитањем детета. Она се мора бавити „васпитањем целог човека у друштву“. Она мора „ујединити елементе индивидуалног и социјалног васпитања“. Само се тиме може „добити целокупност у учењу педагогике“ (X).

По Милошевићу Паул Наторп, немачки педагог 19. века и оснивач социјалног правца у педагогији, открио је „педагошку истину од највеће вредности ... „да се целокупна индивидуална свест развија зависно од опште друштвене свести, па следствено и воља појединца у свом развитуку и образовању у свему зависи од *воље друштвене*“ (подвукао аутор (IX).

„Педагогици као науци стављено је у задатак, да врши не само анализу културне садржине у развитуку индивидуалног духа, већ и много пространију – анализу културне садржине у развитуку колективног духа“ (IX). Културна педагогика стоји на становишту, пише Милошевић, да „напредак појединца зависи од напредног народа у одређеној држави, а да се народ унапређује коренитим реформама свих социјалних, поглавито културно-просветних установа, којима се утиче на измене нарави, навика, обичаја, на стварање доброг уверења и задобијање напредних погледа на приватни и јавни живот и рад“ (XXX).

Васпитање јесте чинилац развоја и еволуције и „појединаца и човечанства“. За такав став, истиче Милошевић, „педагогика мора да прибави факта и експериментално“, а не да се бави „фабриковањем и калуповањем моралних и умних продукција, како томе данашња педагогика учи“. Сасвим је јасно да Милошевић мисли, пре свега, на хербартијанство.

После тога Милошевић ће се позвати на осниваче експерименталне педагогије (Мојмана и Лаја) и изложиће кратко њихове педагошке погледе.

У бављењу „развитком *колективног* духа, животом и развитком *друштва*“, што је основни задатак педагогије, она се мора „служити“ „логичким методама које садрже принципе и духовног развитка и сазнања уопште“. Уместо шпекулација и дедуктивног треба користити „индивидуалну методу“, укључујући и „психолошко-дидактички експеримент“ (XVI). Анализа културних садржаја заједнице у томе треба да има прворазредни значај. Пре свега „анализа саме културне садржине и то поглавито садржине *колективног* духа“.

По Милошевићу „учење културне педагогије“ мора обухватити у првом делу „начела“, у другом „основе“ и у трећем „облике васпитања“ (XVII). Тиме се обухватају сва значајнија теоријска питања педагогије (први и други део), док трећи део „управо одговара оном делу данашње педагогије која се зове *практична педагогика*“ (XVII).

За Милошевића постоје „три педагогије“: 1. „индивидуална педагогика“ која „има за предмет својих испитивање детета, а не човека и друштвене целине“, која се односи на „васпитање детета у кући“. Овој „педагогици“ боље би одговарао назив *педологија* – „наука о детету, о његовом животу, развитку и васпитању“. Овој педагогици припада у делокруг и *самоваспитање*“ (XVIII-XIX); 2. постоји и „државна педагогика“, чији је предмет „васпитавање народа у држави“ и 3. постоји „социјална педагогика“ чији је предмет „васпитање у друштву“; „социјална педагогика наместо детета, као објекта индивидуалног васпитања и испитивања истиче *човека* и *друштво* за објекте социјалног васпитања и свога испитивања“ (XXII).

Све три „педагогије“ чине „културну педагогику“. „Ако се учење о животу и васпитању из све те три велике области заснива на проучавању културне садржине, управо на извођењу чињеница испитивањем културних појава у развитку индивидуалног и колективног духа“, онда је „свакако најтачније да се све три гране педагогије обухвате једним називом културна педагогика“. „Општа културна педагогика мора уједињено да испитује све три педагошке струке, како начела, основе и облике васпитања за све три области“. Ова педагогика мора на „сваком кораку да расуђује о културним појавама у развитку појединца и друштва, а нарочито о оним појавама које су од општег значаја за напредак и усавршавање личности и целина“ (XXIII). Тако је Милошевић написао и своју „Културну педагогику“.

Посебну пажњу Милошевић посвећује дидактици и настави. Они у педагогици имају „изузетан значај“. Њих треба „извести из интелектуалистичко-догматских и идеалистичко-моралистичких заблуда о образовању и васпитању“. Тако ће се дидактика и настава „одвратити од Хербартових схватања“, јер „васпитање уопште није ствар самога сазнања и уверења, већ је исто толико, па и више, ствар *дела и живота*“ (подвукао аутор, XXVII).

У остваривању својих задатака „културна педагогика“ треба да се служи „педагошким посматрањем“, „васпитним искуством“ – њиховом анализом и синтезом, индукцијом и дедукцијом. Све у педагогији треба систематизовати по „принципу трихономије“. Све по три. три дела у културној педагогији, три педагогије, три одељка у сваком делу, по три параграфа о сваком питању итд. И управо тако је Милошевић писао своју културну педагогику, али је пропустио да објасни зашто у педагогији, па и културној педагогији, управо број три има такво магично и важно значење!

МИЛАН ШЕВИЋ

Милан Шевић (Нови Сад, 1866 – Београд, 1934.) основну школу похађао у Новом Саду, гимназију у Новом Саду и Халашу. Студирао је филозофију у Будимпешти, Женеви, Цириху и Минхену, где је 1888 г. пошто је положио докторски испит из филозофије, славистике и германистике, одбранио докторску дисертацију под насловом „Доситеј Обрадовић, српски просветитељ 18 века“. Теза је исте године објављена на немачком језику. Превод тезе на српски језик објављен је тек 1999. (у часопису „Гледишта, бр. 1-2). Био је хонорарни предавач у гимназијама у Пожаревцу, Крагујевцу и Београду. Предавао је језик и књижевност. Почео је у то време да се интересује и за педагошку проблематику. Похађао је „феријални“ курс из педагогије у Марбургу у Немачкој, где је слушао предавања немачког педагога, оснивача социјалне педагогије, Паула Наторпа. После тога у Гисену проучава проблематику средњошколске наставе и, посебно, организацију рада гимназија - школа у којима је радио као професор. Није зато необично што је прве своје радове Шевић посветио управо настави у гимназијама. Саставио је тада и неколико читанки за ученике гимназије (штампане 1901, 1902, 1903.). Написао је и рад „Јосиф Панчић као педагог“ (1903.). Год. 1904. М. Шевић наставља студије у Берлину. Ту слуша предавања немачких педагога: Паулсена, Минха и Лемана. Преко њих Шевић упознаје и прихвата неке идеје правца културне педагогије. После пензионисања 1909. због политичких сукоба (писао је о „просветној политици и политичкој просвети“). Шевић од 1909. до 1913. путује по Европи и проширује своје већ богато знање из различитих области. Проучава тада у земљама које посећује школе и културне установе и о томе објављује више радова.

Реактивиран је и враћен у државну службу тек после завршетка првог светског рата, у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца., 1919 године. Ради као професор у гимназији и као хонорарни наставник на Филозофском факултету у Београду. Његовим залагањем основан је Општи педагошки семинар на том Факултету. Један је и од оснивача, првог у нас, Педагошког друштва Београда, 1924. год.. Коначно, 1932 г. поднео је оставку и напустио рад на Филозофском факултету (због неразумевања и неиспуњавања његових захтева у погледу педагошког образовања будућих наставника на Факултету). Знао је више страних језика и српску педагогију је задужио посебно преводима дела тада водећих европских и америчких педагога и филозофа (у оквиру библиотеке „Педагошки класици“ и „Педагогијска књижница“). Није написао систематско дело из педагогије. Али је о педагогији и васпитању писао у неколико својих радова.

Из радова Милана Шевића може се закључити следеће: педагогија је за њега наука и вештина, и теоријска и примењена наука. Педагогија се бави васпитањем и настоји да открије законе који владају у тој области. Шевић ће рећи да је то веома тежак задатак и да због тога педагогија „не напредује“ као неке друге науке. До откривања закона у васпитању педагогија може доћи посматрањем. (Управо „посматрању“ Шевић је посветио посебан рад, објављен 1906.).

Упознавши се са делом Виљема Вунта „Експериментална педагогија,, (чији је српски превод објавио), он сматра да у остваривању основног задатка педагогије – утврђивање закона у васпитању – треба користити и експериментална истраживања. На једном месту Шевић ће написати: „Сви ми морамо желети и тежити да наша наука постане детерминована, а то ћемо постићи ако је будемо доводили у што тешњу везу са егзактним наукама и ако будемо покушали примену метода природних наука“ (рад: „Образовање и просвећивање“, књига четврта, стр.33).

Када је писао о мотивима покретања библиотеке „Педагогијске књижнице“ 1908. године Шевић каже: „Њезин је циљ да сузбије педагошки дилетантизам, једностраност педагошких школа и метода и да уздигне расправљање педагошких питања до потпуне објективности и научне висине“. У том циљу Шевић у тој својој библиотеци објављује преводе дела: В. Дилтаја, П. Наторпа, В. Вунта, Е. Клапареда, С. Хесена, као и оригиналне радове В. Бакића и Јосифа Панчића.

Забринутост за стање педагогије у Срба Шевић ће исказати и у свом чланку „Педагогија у Београду „ (1924.) када констатује да „зацело нема ниједног главног града у Европи (осим може бити у Албанији), у којем би педагогија била тако слабо заступљена“.

Због тога ће Шевић уложити много труда да се педагогија најпре афирмише на Филозофском факултету у Београду (оснивач је Општег педагошког семинара) и шире (оснивач је Педагошког друштва у Београду). Томе је требало да послужи и његово залагање да у „Народној енциклопедији“ Ст. Станојевића педагогија и просвета, као и њихови делатници (и појединци и институције) буду што више заступљени.

Када пише о васпитању онда Шевић испољава своју припадност напред поменутиим педагошким правцима.. По Шевићу васпитање има „друштвену функцију“ и његов основни задатак је да се „устпостави веза појединца да друштвеном заједницом“. Васпитање мора, истовремено, да доприноси и индивидуалном развоју сваког васпитаника, а и да код сваког развија свест да он као појединац припада одређеној – својој друштвеној заједници. Мора постојати повезаност и узајамност између индивидуалног и друштвеног развоја (васпитања) сваког појединца. Садржаји којима се то постиже јесу *културна добра (тековине)* - општељудска и заједнице којој тај појединац припада.

Циљ васпитања по Шевићу јесте „духовно и морално савршенство појединца“. То ће се постићи „јединством интелектуалног, моралног и естетског васпитања“. Знања се морају претварати у убеђења, а убеђења морају постати основа за акцију, за деловање.

Главни чиниоци тако замишљеног васпитања јесу: породица, школе и друштво у целини. Породица делује највише на развој тела и чула детета. Школа и друштвена средина организују васпитање, доводе појединца у везу са културним вредностима и, онда, намерни и ненамерни утицаји утичу на развој тог појединца. Васпитање, по М. Шевићу, „није ништа друго“ до „свесно утицање социјалне средине на појединца – члана те средине“ (рад: „Шта може васпитање“, 1923, стр. 6).

Школа је управо она институција које ће помоћи успостављању „јединствене везе међу члановима заједнице“. Сви појединци се морају васпитавати у „природном духу за грађански заједнички живот“ (рад: „Стара и нова педагогија“, Београд, 1920., стр. 51).

По М. Шевићу „нова школа“ је „слика друштвене заједнице, у којој не раде сви све и не раде подједнако“. Таквом школом коначно напуштамо „лажну самосталност“ и „лажну саморадњу“, које су „у ствари, или пуки механизам, вербализам или и привидна опажајност (сваки што ради, да сам за себе ради)“. Опредељујемо се за „праву самосталност и праву саморадњу“, од сваког се тражи „само оно за што

је ко, и у мери, у којој може дати...” или се тражи „да сваки појединац у ком било раду да се затече, увек има удела у њему“ (исто, стр.6).

Шевић наводи примере постављања питања у „старој“ и постављања питања у „новој“ школи. А питање је „главно средство у настави“ нове школе (исто, стр.9). Ученик највише треба да пита самога себе. У томе му мора помоћи учитељ. „Сада се иде за тим да се не примају готови судови, да ученик сам испитује и истражује, да схвати и сазна значење свему, да се сам увери о истинитости и да сам процени вредност примљених судова: судови се морају сами наметати, али му не смеју бити наметнути“ (исто, стр.11.).

„Стара школа“ мисли да ученик када дође у школу „не зна ништа“. Нова школа“ не мисли тако. „Деца су све више рудник из кога се савршенијим средствима све то више извлачи“ (исто, стр. 11 и 15).

Тако је када је реч о интелектуалном, а тако је и када је реч о моралном васпитању. Као што се на интелектуалном подручју мора полазити од онога што ученик већ зна, тако се мора поћи и на плану моралног васпитања“ (исто, стр.20-21).

Какво је дете „највише се показује у свом раду, и то оном који врши слободно ... пустимо дете да ради, да слободно ради и ми ћемо га упознати, колико год нам је то могуће“. Карактер човеков „није дело туђих дела ... он је дело својих дела“ (исто, стр. 22).

Васпитање треба зато да подстиче сако дете да „слободно ради“.

Пошто се М. Шевић залагао за уважавање индивидуалности сваког васпитаника, за омогућавање сваком васпитанику да „слободно ради“, Шевић је, нужно, дошао и до закључка да у школи треба да постоји *диференцирана настава* и могућности *слободног избора* наставних предмета од стране ученика.

Када говори о „новој“ школи, школи „нашег доба“ (а писао је доста и о основној и о средњој школи) онда се М. Шевић позива на ставове Г. Кершенштајнера. Џ. Дјуија, А. Феријера и В. Џејмса и др. (чије преводе радова на српски језик је објавио у својим библиотекама).

ВОЈИСЛАВ МЛАДЕНОВИЋ

Војислав Младеновић (Јагодина, 1884 – Београд, 1964) учитељску школу завршио је у Јагодини 1902. Студирао је педагогију у Цириху, где је одбранио и докторску дисертацију на немачком језику 1921.год. под насловом „Основи науке о васпитању“. Био је професор и директор учитељских школа, инспектор и начелник одељења у Министарству просвете и професор Више педагошке школе у Београду (од 1930. год.). Написао је више теоријских радова из опште педагогије и из дидактичке проблематике. Најзначајнији су му радови: *Педагошке расправе и чланци* (Београд, 1931.); *Национално питање и васпитни чиниоци* (Београд 1936.); *Општа педагогика* (Београд, 1936.) и *Ј.Х. Песталоција* (1957).

Прихватио је и у својим радовима заговарао идеје Ј.Х. Песталоција. У српској педагогији се сматра „модерним и оригиналним песталоцијанцем“.

Војислав Младеновић је написао више радова у којима говори о педагогији и васпитању (докторска дисертација, која је доживела поред немачког и два издања на српском језику; затим „Педагошке расправе и чланци“ из 1931.год.). Најцеловитије, уџбенички, али веома проширено, понављајући ставове из осталих својих радова, учинио је то у својој *Општој педагогији* (Београд, Геца Кон, 1936., 776 страна). Ја ћу се овде послужити том његовом књигом.

Истичући у „Предговору“ да „Педагогика која свој предмет, васпитање, схвата као чињеницу не може избећи посматрање свих погодба, под којима ја васпитање дато. По суштини самог васпитања те се погодбе морају тражити у пространству које се укршта и са другим научним областима“ (I). Пошто је навео да педагогија као теорија учествује у „уобличавању живота“, Младеновић истиче значај повезаности педагогије са другим наукама, као и повезаности васпитне теорије и праксе. На тој основи говори о „подели педагогике“. Пошто је навео нека схватања о томе он ће овај део своје књиге завршити следећим речима: „Васпитање нити почиње нити се завршава у школи.. Човек је од рођења до смрти изложен васпитном утицају заједнице у којој живи. Ирационална страна тог утицања није мање важна од планског васпитања“ (XII).

У првом одељку, посвећеном „Педагогији као науци“, Младеновић пише: „Васпитање се обично објашњава као намерно, планско утицање одраслих на развитак недораслих према одређеном циљу. Слично гласе и многе друге дефиниције о васпитању. Све оне говоре о „плану“ а с њим у вези о намери, циљу васпитачког рада. Од смера зависи шта треба разумети под васпитањем, па према томе од њега зависи и педагогика као наука о васпитању. И она почиње од

циља васпитања па се налазе најбоља средства и путеви да се циљ постигне. А како циљ (смер) може бити врло различит, јер зависи од субјективног схватања, разумљива је велика разноликост како у постављању циља тако и у налажењу путева да се он оствари. Према свим тим гледиштима васпитање је у последњој линији ипак ствар добре воље. Њега може бити, али оно може и изостати. Кад се васпитање жели, оно се може упутити разним циљевима, а да се циљ постигне, треба само употребити подесна средства. Једину сметњу при томе чине – природне способности и унутрашњи развитак“(3).

„Овакво схватање васпитања данас је напуштено као застарело. Васпитање није пре свега својеволјна ствар него једна неопходна појава у животу. Васпитања је било и пре сваке науке о васпитању. Да бисмо могли да сазнамо шта је васпитање и где треба тражити његов смер, морамо најпре да исцрпно испитамо, проучимо чињеницу васпитања, а ње је, како рекосмо, било увек. А како васпитање несумњиво почива на душевном животу, морамо почети с испитивањем душевног живота. Свакако да и она друга гледишта, која смо обележили као напуштена, обраћају пажњу на душевни живот; али резултат њиховог испитивања душевног живота своди се на то да тај живот почива на спољним утисцима исто онако као што се и васпитни смер, као највиши руководни принцип, уноси споља у васпитање. По нашем схватању васпитни смер се може добити тек из свестраног проучавања душевног развитака уопште и код детета.“(3-4).

„Педагогика има данас своју *посебну* научну област која одређује проблем *суштине* васпитања као чињенице. Неки одвајају као други део научног педагошког испитивања проблема *методе* који се по нашем мишљењу садржи у проблему о суштини“(5).

„Испитујући суштину и методе васпитања, педагогика мора доћи и на проблем о суштини душевног живота, јер су оба проблема нераздвојно везана; али педагогика има пред собом увек целокупност душевног живота и појединачног и заједничког, па га испитује с погледом на крајњи смер који се васпитањем као чињеницом треба да постигне“(6).

Говорећи о неопходности повезаности педагогике и философије при испитивању душевног живота, па и васпитања, Младеновић наводи педагоге код којих је та повезаност била веома видљива. При томе истиче да је само марксизам везао философију за једну класу и одређену политику, па ће додати: „Најгенијалнији педагог свих времена Песталоција, посветио је цео свој живот с недостижним пожртвовањем васпитању најсиромашнијих и најширих народних

слојева, али је био одлучан противник сваком политизирању у школи. И сви други велики педагози такође.“(10).

„Други одељак своје књиге,“ Погодбе за васпитање“ Младеновић почиње: „Васпитање смо обележили као неопходну реалну појаву заједничког живота. Свеједно је при том да ли се васпитање врши свесно, намерно, или несвесно, инстинктивно. О васпитању у најширем значењу те речи не може бити сумње гдегод је реч о заједничком животу“ (16) и наставља:“ Заједнички живот међутим не представља само заједницу људи. Он је нераздвојно везан за природу, средину у којој људска заједница живи. Зато ми под заједницом разумемо не само везу међу људима чији живот чини извесну одређену целину него и везу те целине са природом. Појединачни живот и развитак, па према томе и васпитање, могући су само у заједници. Човека који би од почетка био потпуно издвојен из заједнице не можемо никако ни замислити у људском облику. Адама као завршенога човека могло је људско размишљање створити по „подобљу“ божијем кад је бог замишљен такође, као човек са несравњено проширеним способностима; али Адама који би се од прапочетка сам за себе развио и постао човек не можемо замислити“(16).

У овом одељку Младеновић ће говорити о природи и привредним односима, породици, друштву, држави, и народу, па ће у следећем одељку говорити о “могућностима и границама васпитања“. Пошто је навео ко у педагогији сматра да је васпитање „свемоћно“, односно да је та моћ „минимална“, Младеновић закључује: “Зато кад педагози говоре с једне стране о могућности или моћи васпитања, а с друге стране о границама његовим, онда ту у првом реду треба разумети разлике у душевним способностима појединаца које се несумњиво у клици доносе на свет с рођењем. Сваки човек има своје сопствене могућности за развитак, те се границе васпитања не могу да постављају унапред и за сваког подједнако. У томе се углавном слажу сви педагози, философи и природњаци из прошлости, а и у садашњости. И то нас слагање само утврђује у уверењу да се на посао васпитања не сме гледати као на посао грађевинара који по унапред смишљеном плану, по својем нахођењу и жељи, зида зграду, већ као на посао вртлара који својим старањем и негом развија и оплемењује клицу дату у семену.

„С гледишта данашње науке васпитање је дакле не само могуће и неопходно, јер оно одговара особености душевног живота како појединца тако и друштвене заједнице. Без васпитања чији је битни задатак потпомагање душевног развитка, појединац не може постићи

ни просечан ступањ развитака у заједници; напредак и цветање или назадак и пропаст народне заједнице зависи у основној својој линији од васпитања народне омладине“ (30).

Други део књиге Младеновић је посветио „Основном научном сазнању о васпитању и васпитној организацији“.

Најпре одређује појмове васпитање, образовање и наставу. Младеновић пише: „Још у самом почетку ми смо донекле већ одредили појам *васпитање* кад смо васпитање обележили као неопходан и општи процес који је нераздвојно везан за животну заједницу. А из онога што смо казали о васпитним факторима лако је увидети да васпитање није ствар само стручних лица и школе, него да га је било увек, и да га данас има и пре школе и после школе.“(33)

„... сва се три појма упркос различитим схватањима или додирују или делимично поклапају. образовање по нашем језичком осећању стоји у средини између васпитања и наставе. Најшири је од наведена три појма свакако појам васпитања. Он се несумњиво разликује од појма образовања и наставе тиме што се увек односи на заједницу и налази свој највиши задатак у самој заједници, тј. у увршћивању појединца у заједницу. Истина је да се и образовање као и васпитање врши не само у школи него и пре и после ње, али се образовање односи више на појединца или групе појединаца, те, ма да служи и заједници, представља ипак нешто посебно у обиму појма васпитања (у најширем смислу). Настава према нашој употреби те речи има за предмет поглавито развијање разума, те је према томе најужи између сва три појма“ (34).

Душевни живот постоји само код човека. Нема га код животиња. Према томе код животиња нема ни васпитања. О томе се може судити само посредно, јер човек нема могућности да комуницира са животињама. У људским заједницама постоји култура и цивилизација. Тога нема код животиња. Пошто је приказао какво је васпитање код „примитивних народа“ код којих душевни живот има све одлике душевног живота сваке заједнице, Младеновић говори о јединству схватања душевног живота код „старих културних народа“ (Индијци, Јевреји, Грци), затим о различитим схватањима животне заједнице. „Битну новину“ у то схватање уноси хришћанство. Животну заједницу различито схватају филозофи (наводи примере: Хобса, Лока, Русоа, Лесинга, Канта, Фихтеа и др.).

„До најјачег израза долази ново схватање у педагогици Песталоцијевој и због тога неки доводе у везу учење Песталоцијево с учењем Фихтеовим и Кантовим. У ствари је пак генијални Песталоци

самостално дошао до свога гледишта“ (45). Модерно схватање друштвене заједнице заснива се на учењу Хегела. Његови следбеници отишли су у једностраности, као што су то учинили Маркс и његови следбеници. Они су пренагласили „материјалну страну животне заједнице“. Насупрот њима „јављају се покушаји да се душевни живот индивидуе (јединке, појединца) истакне изнад заједнице и да се учини основицом свега живота, па се долази до закључка да је сваки појединац у душевном погледу сам себи довољан, да потпуно самостално и од почетка сам са собом излази на крај. Утицај заједнице и њени смерови одричу се“ (45). „Није чудо што овај оштри индивидуализам представља једну врсту анархизма (ма да га не треба бркати са политичким анархизмом).“

„Сви они који су душевни живот појединчев (детета и одраслог) објашњавали помоћу елемената сводили су га на физиолошку подлогу, дакле на материју. Душа новорођеног детета је била празна („чиста табла“, „бела хартија“). Спољни утисци остављају на неки начин трагове у „души“ (у možданој кори). Из тих трагова постају елементи свести а спајањем елемената добијамо сложене душевне појаве које опет са својим даљим комбинацијама чине целокупни душевни живот. Какви су ти трагови, који очигледно могу бити само физиолошке природе; када и на који начин ти физиолошки процеси прелазе у духовне – остаје код свих тих психолога необјашњено и нема изгледа да ће нам они то према свом гледишту икад објаснити“ (47). Не сме се мешати физиолошко и психолошко. Јер „како једно прелази у друго остаје нам необјашњиво“.

„Душевни живот показује нам се пре свега као *недељива целина*, која се не може уопште, а најмање шематички раздвајати у посебне, међусобно више или мање независне саставне делове ... Друга је битна одлика душевног живота његова велика *променљивост*. Ми никад нисмо исти у потпуном смислу те речи ... Врло би погрешно било, ако би се променљивост душевног живота схватила као недостатак који васпитањем и другим утицањем треба кориговати у правцу сталности. Напротив, променљивост душевног живота је управо она особина која код појединца *омогућава развитака и васпитање*, а у заједничком животу поред тога и историју и напредовање у правцу идеала ... Променљивост душевног живота долази отуда што свака наша животна радња *зависи и од прошлих и од других садашњих радњи*, а истовремена ствара и зависност с *будућим радњама*, припремајући их. Да није та зависности, сваки развитака био би немогућан, као што је то

случај у мртвој природи“(47'-49). „Променљивост је, дакле, основа развитку, а према томе и васпитању“ (49).

Посебно поглавље у овом делу књиге Младеновић посвећује „Суштини васпитања“. Навешћу овде то поглавље у целини.

„Погрешна схватања у традиционалној педагогици“ први је поднаслов у овом поглављу. Младеновић пише: „Све досадање излагање имало је поред расправљања других проблема потребних за правилно заснивање педагогије још и задатак да нам учини разумљивим оно што чини суштину васпитања, другим речима, омогући реално схватање суштине васпитања. Многостраност и компликованост односа, под којима се васпитање у истини изводи, није смело да нас плаши, а још мање да нас заведе на обилажење или просто изостављање свих оних момената који нам се на први поглед чине било као сувишна опширност било као непотребне тешкоће. Васпитање се не може друкчије проучавати него онако како је оно у ствари бивало и данас бива у животу, ако желимо да нам проучавање с научног гледишта буде оправдано, објективно, без икаквих субјективних додатака и произвољних конструкција. Кад истине о суштини васпитања као чињенице заједничког живота буду утврђене, оне ће нам саме по себи указати не само на циљ него и на методу васпитања“.

„Ово коригирање које према традиционалној педагогици врши савремено научно педагошко гледиште није само техничке, методолошке природе. Најчешћа, а обично и највећа погрешка досадање педагогике била је у томе што се васпитање одвајало од свих својих многостраних веза у животу, па се одређивало према разним субјективним и унапред одређеним циљевима, према којима се целокупна обрада управљала и каткад очигледно извештачено развијала, само да би била сагласна с унапред постављеним циљем. Васпитање није посматрано као чињеница заједничког живота већ као један *задатак* који према недораслим члановима имају да испуне одрасли чланови заједнице, па им се због тога намећу извесне дужности. И доиста, посматрамо ли педагошку теорију 19. века и разне педагошке системе тога доба, видећемо да сваки од њих, више можда него ранији системи, расправља на првом месту у посебном делу свога излагања („телеологија“) питање о васпитном циљу, а потом о начелима, средствима и методама за остваривање васпитног циља („методологија“). За испитивање о битности васпитања узимана је у помоћ само психологија, а све остале погодбе, под којима се васпитање врши и без педагошке теорије, једва су додириване.

„Најпознатији пример таквог педагошког система дао је Хербарт. Он је пошао од врховног васпитног циља који је обележио речима „карактерна јачина моралности“, а његови следбеници су потом исти циљ означавали као „образовање моралног карактера“ или „морално-религиозног карактера“, како је његова школа допунила појам моралног карактера. „Морални карактер“ био је врховни принцип из кога је Хербарт по сопственом тврђењу анализом и даљим нијансирањем појмова извео цео педагошки систем, принцип, из кога, како он сам каже, мора да резултира педагогика као наука. На основу такве обраде Хербартова школа признавала је само његову педагогику као једину научну и назвала је за разлику од свих осталих научном педагогом.

„Данас нам то признање изгледа скоро невероватно. Па таква „научна педагогика“ нема, пре свега, оно што је битно за сваку науку: нема свој предмет испитивања! Он треба тек да се изведе, да се добије из васпитног циља, који је опет један субјективан проналазак. Хербартова педагогика не проучава васпитање као дату чињеницу, да би утврдила научне истине о њој, већ све закључке о васпитању изводи из субјективног циља. Ниједна друга наука, па ни оне који се баве духом и духовним творевинама људским, не поступа тако. Историја испитује историјске догађаје онако како су дати, филологија – језик, етика – морал, правне науке – право, да би најпре утврдила истине и законе о битности свога предмета, па тек према томе да га даље свесно обрађују, развијају, допуњују. Само је педагогика стајала на несхватљивом гледишту да мора у *природни развитак човеков да унесе духовне вредности* и све оно што се назива васпитањем. Зар то не значи да се тај унапред створени и независно од суштине човечјег бића разрађени план може примењивати, али може и изостати, према приликама по вољи? Која је то животна заједница, било у данашњици, било у прошлости, у којој не би било чињенице васпитања, независно од ове „научне педагогике“ и од сваке теорије? Откуд ова заблуда у педагогици?

„Одговор на последње питање треба пре свега тражити у гледишту да је душа новорођеног детета „чиста табла“ или „бела хартија“, и да свест, која се пуни разним простим и сложенијим садржајима под спољним утицајем, чини првобитну основу душевног живота. Ово гледиште које је доминирало у доба просвећености а потиче још од старих Грка довело је до једностраног интелектуализма, чији типичан израз у васпитању имамо баш у Хербартовој педагогици.

„С интелектуалистичког гледишта васпитање је у ствари учење, тј. испуњавање свести разном садржином (знањем, размишљањем, смеровима – све на основи радње разума, интелекта). Педагогика као наука о васпитању била је управо само проширена наука о настави. Све се сводило на прописе, норме и методу за ову тројку: учитељ – ток учења – ученик, са смером да се постављени циљ постигне. Али погодбе и односи, под којима васпитање у истини бива, несравњено су компликованији него што нас та варљива тројка хоће да убеди. Човек с рођењем доноси на свет *способност за развита*к као диспозиције, клице. Првобитна основа душевног живота не може бити свест већ због тога што је дете било духовно активно и пре него што је било свесно своје активности. Свест се тек добија у току развита. Зато само у *првобитној активности* коју човек доноси с рођењем можемо тражити основу душевног живота и његовог развита. А како душевни живот и развита чине предмет васпитања, ми смо неизбежно морали најпре проучити њих, да бисмо објективно упознали битност васпитања. После свих раније оцртаних особености душевног живота и његовог развита и погодаба под којима се васпитање врши, неће нам бити тешко да добијемо правилан одговор на питање које нас на овом месту занима.

Под другим поднасловом у овом поглављу - „Васпитање као неопходна функција заједничког живота“ - Младеновић пише: „Досадашња дефиниција васпитања, по којој се оно састоји у „утицању одраслих на недорасле по унапред утврђеном плану и смеру“ сувише је узана и због тога погрешна. Она показује да васпитање у извесно доба престаје (кад не одрасли постану одрасли или кад се одређени смер постигне). Искуство нас учи да није тако. *Човек је увек* и на најпримитивнијим ступњевима заједничког живота, још од рођења *тесно везан за животну заједницу*. Она га носи кроз цео живот, па и кад га најзад положи у гроб, она не раскида везу него је чува и даље, у ширем или ужем обиму, каткад и вечито. Из заједнице произлазе они многобројни, разноврсни, често и неопажени утицаји који чине да се првобитна активност човечја разграђава, тј. да се човек телесно и духовно развија, утицаји који човека обухватају у његовој укупности од рођења до смрти, и који га васпитавају. Васпитање је према томе исто што и развијање и није првобитно везано ни за какве смишљене планове и циљеве. *Оно је природна и неопходна функција заједничког живота*. Тек на вишим ступњевима општег културног развита појављује се, због компликованости и разгранатости живота у заједници потреба за нарочитим потпомагањем и вођењем човековог

развијања. Традиционална педагогика сматрала је васпитање по плану и одређеном циљу за свој предмет испитивања; данашња педагогика обухвата појам васпитања у свој његовој опсежности онако како се оно увек, у сва времена историјско-културног живота јављало“.

„Видели смо да су они мислиоци, који су јединку сматрали као примарну а заједницу као секундарну појаву, узимали појединачни развитак као основ за објашњење суштине васпитања. Такво гледиште би било потпуно неразумљиво да ти мислиоци нису прећутно претпостављали већ дату заједницу, само су полазили од јединке, да би дошли до ње. Човека, који би од почетка живео сам за себе (Робинзон није то), не можемо уопште да замислимо у људском облику, још мање можемо да увидимо да би таквом човеку био потребан језик и ма које друго духовно и уопште културно добро (обичаји, право, морал итд.). *Човек је човек само у животној заједници.* У њој добија појединачни живот свој смисао, своју вредност и свој циљ. Само на први поглед и површном посматрачу изгледа да су појединци ти који стварају вредности у заједничком животу. Такво тврђење врши исто онакво преокретање какво смо обележили код гледишта да су најпре били појединци сваки за себе, па су они по својој вољи створили заједницу. Никаква вредност није вредност без признања, а признање је могућно само у заједници. Различита развијеност живота у заједници чини да се различите вредности признају као такве. Али се не може утврдити ниједан ступањ у заједничком развоју, у коме појам вредности не би постојао ма у којем облику. Ни на најнижим ступњевима није човекова активност ограничена једино на борбу за физички опстанак“.

„Поред везаности за заједницу нама је постао јасан и други један момент, који је одвајкада битан за васпитање, под свим погодбама и на свим ступњевима заједничког развоја. Васпитања је, као што смо одмах у почетку истакли, било и онда када није постојала никаква теорија о васпитању. *Васпитање није* дакле никакав *проналазак* који је само примењен у животу; оно првобитно није резултат човечјег размишљања већ је одувек постојало као чињеница заједничког живота. Човек се од рођења развијао под погодбама своје животне заједнице све донде док се као равноправан и самосталан члан не уврсти у њу. Тада се обично сматрало да је он завршио своје васпитање.“

„Код примитивних, мало компликованих животних заједница завршава сваки њихов члан васпитање без тешкоћа и без туђе помоћи. И кад би ти примитивни људи гледали на васпитање нашим очима, могли би рећи да је оно врло успешно и да потпуно постиже свој смер. Код развијених заједница тај природни развој није тако успешан ни

лак, и уколико су односи компликованији, утолико се више појављује потреба намерног потпомагања, упућивања и вођења. *Васпитање је, дакле, неопходна природна, првобитна функција заједничког живота* исто тако као и језик, право, уметности итд. У њему је оно једино могућно. Зато је без икаквог основа када се говори о индивидуалној педагогици, чији би предмет био васпитавање појединаца с особеним или сталешким смеровима. Немогућна је педагогика која не би била социјална у изложеном смислу“.

Под трећим поднасловом у овом поглављу - „Васпитање – потпомагање и вођење развитка“ - Младеновић пише: „Под свима погодбама заједничког живота васпитање значи у ствари што и развијање. Само у примитивним заједницама развитак бива без нарочитог планског упућивања и вођења, те многи због тога такав развитак и не сматрају за васпитање; у развијенијим заједницама тај се развитак мора потпомагати. Како данас нема толико примитивних заједница, да дете без икакве туђе помоћи може да се развије за равноправног члана заједнице, говори се о васпитању само као планском утицању одраслих на неодрасле, ма да се на пр. у породици тешко може говорити о планском утицању. Уистину пак васпитање је и тада само развијање које се по плану потпомаже. Развитак се доиста врши под спољним утицајима, али му они нису узрок. Способност за развитак дете доноси као клицу на свет с рођењем и она се огледа у првобитној, урођеној активности дечјој, као што смо видели. Васпитањем се та *активност само разграђује и обогаћује*. То је смисао Песталоцијевог тврђења да васпитна вештина мора да иде тачно у корак с развитком и да се посао васпитачев може поредити само с послом вртларевим који се стара о биљки (почев од клице у семену, па док се потпуно не развије), а не с послом грађевинара који по унапред изграђеном плану зида неку зграду, као што је тврдио Хербарт; то је значење и Фихтеовог захтева да васпитање треба да образује „самога човека“, а не у „најбољем случају нешто од човека“, као што се дотле мислило па и данас каткад тврди; то су најзад боље од многих педагога прошлога столећа увиђали још Платон и Аристотел: први кад је васпитање обележио као негу и вођење, а други кад је као три средства васпитања означио природу, навику и увиђавност. У овом смислу схваћена, добија и реч *одгој*, како се у једном делу нашега народа назива васпитање, своје право значење.“

„На обележени начин морамо доћи до закључка да *васпитавати значи развијати* и да васпитање данас није ништа друго до *потпомагање и вођење развитка*, те се у томе састоји и његова

суштина. Споредно је при том хоћемо ли развитак који би бивао без помоћи издвајати као васпитање у ширем смислу. Строго узевши, васпитање и данас није резултат једино планског потпомагања и вођења развитка, већ се појављује као процес природног развитка у заједници и за њу под многобројним природним утицајима, као што смо такође морали увидети из ранијег излагања. То је увиђао и Фребел кад је тврдио да је „цео живот човека и човечанства *један* живот васпитања“. И доиста, васпитање је толико старо и тако исто првобитно као и човечанство. Оно је постојало и онда кад није било никаквих школа, никакве наставе, никаквих метода. Оно није ни резултат ни задатак педагошке теорије и методске вештине, него је, као основна душевна функција, свагдашња неопходна чињеница заједничког живота. Чист вегетативни живот који би почивао само на храћењу и размножавању може се замислити као просто природно рашћење: али културни напредак народа и човечанства као заједнице не може се замислити без васпитања. И да кажемо да је васпитање по својој суштини потпомагање и вођење душевног развитка, не треба мислити да је васпитање ипак неко спољно помоћно средство за развитак. Оно је основна функција развитка, сам развитак“.

„Душевни развитак појединчев траје, може се рећи, до смрти; развитак у заједници је вечит. Васпитање као развијање душевног живота такође се никад не завршава потпуно. И све планско васпитање састоји се у последњој линији у оспособљавању за самоваспитање које се продужава и онда кад планска, туђа помоћ престане. „Завршено“ васпитање или образовање, које се тобож постиже по свршетку неке школе с прописаним наставним планом и програмом, само је варка. Ко у то верује, код кога самоваспитање или самообразовање сасвим изостане после тога „завршетка“, тај остаје у заблуди која га не чини васпитаним (образованим) чланом заједнице, па ма коју школу свршио. Примера има на сваком кораку. Нека се помисли на свршене ђаке народних школа, који после ње ништа не раде на свом самообразовању, или на оне, који сврше универзитет, али потом прекину сваку везу с вредностима које су им омогућиле да га сврше“ (стр. 52 -57).

Следеће поглавље (четврто) у књизи Младеновић посвећује циљу васпитања. Из овог поглавља навешћемо неколико ставова.

Поглавље почиње ставом: „Сазнање о суштини васпитања чини нам разумљивим и разлику између традиционалне и савремене педагогике при постављању васпитног циља. Прва је увек полазила од васпитног циља, да би дошла до сазнања о васпитању; друга испитује

свестрано најпре чињеницу васпитања, да би дошла до сазнања васпитног циља“(58).

„Зађемо ли у педагошку прошлост, нећемо морати дуго да тражимо да бисмо нашли потврду за изнету карактеристику традиционалне педагогике. А због тога што је постављање васпитног циља, од кога је она полазила, било увек резултат субјективног схватања појединаца или појединих делова заједнице, владала је велика разноликост и колебљивост баш кад је реч о том камену-темељцу традиционалне педагогике.“(58). После тога Младеновић приказује какви су циљеви васпитања били у прошлости. Констатује да „постављање васпитног циља чини и данас предмет многих расправа и изражава се у разним гледиштима“, али остаје чињеница „да сви чланови једне исте народне заједнице, независно од постављених васпитних циљева и погледа, ипак нису подједнако развијени и васпитани, да разлике у сваком случају постоје“ ... „Заједница није прост, механички збир појединаца, она је организам који је и виши и првобитнији него збир појединачних живота „ .. „Хаотична множина погледа и праваца при оцењивању васпитног циља потиче баш из тих покушаја да се појединци или групе издвоје а њихови задаци у животу уздигну као општи васпитни циљеви или као један систем од циљева. Појединци су међутим пролазни, народна и човечанска заједница је трајна, вечна, појединац се развија од рођења до смрти, развитак заједнице је бескрајан“ (61-62); „При одређивању васпитног циља не смеју се сметнути с ума битне особености душевног живота; он је подложен развоју, па према томе и променама. Од множине способности које човек у клици донесе на свет при рођењу развијају се само неке према погодбама, у којима се појединац налази и под спонтаним васпитним утицајем заједнице“. „Васпитању се при том намеће сам по себи један циљ: *да потпомогне, омогући што успешније увршћавање у заједницу и што потпуније схватање њених вредности* ... овако наговештени циљ има, као што се види, два дела: увршћавање у заједницу и схватање њених културних вредности“... „На овај начин *један, трајан и унитаран* циљ васпитања или васпитни идеал произлази природно и консеквентно из суштине васпитања само у овој редакцији: *да оспособи васпитаника за што успешније самостално увршћавање у животну заједницу*“. Ту ништа није „унето споља“, ништа „није субјективно“ Такав циљ „уклања *сву разноликост и многобројност* којима се одликовало досадање постављање васпитног циља, па остаје сам, унитаран, тј. заједно са васпитањем и заједницом чини једну недељиву целину, јединство“ (63). За Младеновића су

„културна добра и вредности и средство и циљ васпитања“. „Развитак уистину нити је текао нити био вођен друкчије него *према културним вредностима* народне и човечанске заједнице“ (64). „Ни најгенијалнији човек који би од почетка живео сам за себе, не би имао ни могућности ни потребе да ствара ма какво културно добро“ (66). Културна добра и њихове вредности су „нераздвојни процес који у заједничком животу називамо развртком, усавршавањем, културним напретком“.

Васпитни циљ се остварује у породици, у „нарочитим заводима“ (за децу којима изостаје породично васпитање и за децу ометену у развоју) и у школама (говори о настанку школа, врстама школа, школском систему и уређењу школа).

У оквиру поглавља посвећеног „Васпитној методи“ најпре се говори о „објекту, средствима и субјекту васпитања“. Младеновић пише: „Испитивање суштине васпитања довело нас је до сазнања да њу треба тражити у потпомагању и вођењу душевног развртка, па било да је реч о планском или о ненамерном, спонтаном васпитању, које је нераздвојно везано за заједнички живот. Појмови „потпомагање“ и „вођење“ означавају очигледно извесно старање, поступање, *функцију*, која се састоји у *утицању*. Свако пак утицање уопште претпоставља двоје: нешто што утиче (субјект) и нешто на што се утиче (објект утицања). Ни код васпитања није друкчије, те се пре свега поставља питање о његовом *субјекту* и *објекту*, или другим речима о ономе који васпитава - *васпитачу* и ономе који се васпитава – *васпитанику*“ (90). Васпитачи су, по Младеновићу, животна заједница и „заступници, представници“ те заједнице - професионални васпитачи (појединци). Васпитаник је појединац – онај који се васпитава.

„Посматрамо ли даље правац утицања, сазнајемо да оно не прелази неопходно и увек од васпитача на васпитаника. Васпитач као представник заједнице стоји и сам стално под утицајем њеним васпитавајући, он неизбежно мора своје утицаје да подешава према индивидуалним особеностима васпитаниковим, дакле, подлеже његовим утицајима, те се и васпитаник, према томе јавља као субјект васпитања. Утицање се дакле врши у односу *узајамности*, а не само у правцу од васпитача ка васпитанику“ (91-92). „Све ово показује даље тесну повезаност и узајамност васпитног објекта, субјекта и средстава међу собом и са погодбама, под којима се планско васпитање врши у животној заједници“. Потпомагање од стране васпитног субјекта не искључује или не сме ни код планског васпитања да искључује *саморазвијање* васпитног објекта, као што га није искључивало ни пре сваког плана“ (92).

„У начину васпитања једног народа долази до израза особеност те народне заједнице исто тако као што долази у језику, обичајима, вери, праву, привреди, државном уређењу“. „С тога гледишта је тражење једне опште, најбоље методе васпитања за све народне заједнице бесплодно“... „Једно што је несумњиво заједничко свакој правој васпитној методи јесте њена сагласност са суштином душевног живота и његова развитка. У том смислу говорио је Песталоци о „најдубљој унутрашњости човечје природе“ која скрива клице што одмах по рођењу „свим својим снагама и свим својим нагонима теже за развитком свога самообразовања, па је сасвим природно изводио закључак да почетак и ток васпитне вештине, дакле васпитна метода мора тачно да иде у корак с почетком и напретком детињих снага које имају да се развијају. Али Песталоци никако не губи из вида ни утицај животне заједнице који он уздиже до свог „фундаменталног“ начела *живот образује*. Он посматра тај утицај са два гледишта: с једне стране према „вечним, непроменљивим законима“ који су једнаки за сву децу, ма у каквим приликама живели (како за дете „које пузи у прашини“ тако и за „сина престола“). Под тим законима мисли он на суштину душевног живота која је људима заједничка, ма колико се иначе према приликама, простору и времену раздвајали. И зато каже он да нема „две добре наставне методе, само је једна добра – а то је она која савршено почива на вечним законима“(93-94).

„Покушамо ли да према досадањем излагању одредимо појам *васпитне* методе, његова би дефиниција гласила: *правилно општење између објекта, субјекта и средстава васпитања ради остваривања васпитног циља*“ (96).

Говорећи о васпитанику као „васпитном објекту“ Младеновић ће рећи да „сваки појединац представља *индивидуалност* која је за себе само једна и једина те врсте“ и да се то мора уважавати у васпитању (97). После тога ће говорити о различитим „типовима“ личности, наводећи психолошка схватања о томе. Затим говори о половима у васпитању, коедукацији, да би тај одељак у својој књизи завршио широм анализом „васпитача“ (особине, стручна спрема и сл.).

Пошто је изложио своје гледање на опште педагошке принципе (принцип активности помоћу сопствених доживљаја, реалне одмерености, целине, слободног потчињавања заједници и принцип педагошке љубави) Младеновић завршава поглавља одељком „васпитање и телесни развитак“.

Трећи део књиге бави се „васпитањем воље“, четврти „васпитањем осећања“, пети „развијањем ума или науком о настави –

дидактика“. Та питања прелазе оквир предмета ове моје књиге и због тога овде о томе неће бити говора.

ВЛАДИМИР СПАСИЋ

Владимир Спасић (рођен у Пироту 1892. – умро у Београду 1973.г.) завршио је Вишу педагошку школу у Загребу, а потом је студирао педагогију у Јени у Немачкој. Слушао је педагогију код професора Петра Петерсена и Ота Шајбнера, који су тада били водећи педагози „нове педагогије и радне школе“, културне и научно-духовне педагогије у Немачкој. Код П. Петерсена је одбранио докторску дисертацију под насловом „Стара и нова школа са посебним нагласком на стручни, разредни или групни рад наставника“. Петерсен је штампао на немачком језику Спасићеву дисертацију 1927. године у својој научно-педагошкој библиотеци под насловом *Die Lehrerfrage in der Neuen Schule* („Питања о учитељу у новој школи“). Пре одласка на студије у Немачку Спасић је радио као учитељ. По повратку са студија Спасић ради као професор учитељске школе, директор Завода за образовање и васпитање глувонеме деце, као професор Методике на Вишој педагошкој школи у Београду. Био је постављен за хонорарног наставника педагогије на Филозофском факултету у Београду, али то није реализовано. После Другог светског рата Спасић ради као професор Методике на Вишој педагошкој школи у Београду и каријеру завршава као ванредни професор Методике на Филозофском факултету у Скопљу, где је и пензионисан.

Владимир Спасић је написао је више радова о „новој школи“ и „новој педагогији“ у којима је у Србији популарисао идеје својих немачких професора. Пред Други светски рат припадао је десетини истакнутијих српских педагога, који нису били присталице ниједног посебног тадашњег европског педагошког правца, већ су у својим радовима комбиновали и заступали идеје „нове“, „будуће“ школе, школе рада и активне школе, као и идеје праваца културне и социјалне педагогије.

За време заробљеништва у Немачкој током Другог светског рата (1941-1945) држао је у заробљеничком логору предавања из педагогије и тада је написао дело „Основи теоријске и практичне – опште и систематске педагогике“, које је остало у рукопису. Педагошки музеј у Београду штампао је то дело под насловом „Из заоставштине др Владимира Спасића“ (Београд 2012. год.) Основне идеје о васпитању које је Спасић износио у неким својим ранијим радовима он је, рекли бисмо, целовито, сажето и прегледно изложио у том свом теоријском педагошком делу. Његово схватање васпитања ја ћу овде изложити на основу ставова садржаних у тој његовој „Општој и систематској педагогици“.

Спасић пише: „Педагогика или педагогија је наука о васпитању. У току свог развитка педагогика се бавила најпре само проучавањем тзв. *васпитања у ужем смислу*; тј. планског, свесног, намерног или интенционалног, школског образовања и васпитања деце и младежи.

Стога је стара или тзв. *традиционална педагогика* имала углавном карактер уско схваћене педагогике или тзв. *школске педагогике*, а пошто се бавила претежно образовањем и наставом, то је имала карактер тзв. *образовне педагогике* или *интелектуалистичке*. *Савремена научна педагогика* бави се проучавањем целокупне васпитне стварности и функције или *васпитањем уопште*. Она проучава првенствено *васпитање у ужем смислу*, али због нужне органске везе и условљености његове са животом и радом у људској заједници, она проучава такође и тзв. *васпитање у ширем смислу* или ненамерно, несвесно, непланско, случајно, нешколско образовно-васпитно утицање на децу и младеж, а такође и на одрасле. Стога савремена педагогика има карактер *науке о васпитању уопште* или *опште науке о васпитању, опште педагогике*“(53-55).

„Васпитање (схваћено у најширем смислу) спада у првобитне и неопходне појаве и функције сваке људске животне заједнице, као што су: језик, вера, обичаји, морал, уметност, право, привреда, техника и др. Стога је *васпитање као пракса* (вештина, уметност) врло старо и било га је пре сваке *теорије и науке о васпитању* која је релативно врло млада. Поједине изреке, предлоге и мисли о васпитању и образовању, налазимо још код најстаријих мислилаца или филозофа (Сократа, Платона, Аристотела и др.). Нешто више о томе имамо у средњем веку у вези са ондашњим религиозним и сталешким васпитањем.... *Педагогика* као стручни израз улази у употребу тек у 18. веку (по Гетлеру) откада углавном и почиње шири педагошка обрада целокупне области васпитања (Русо и др.). У току 19. века педагогика добија све више карактер дубљег научног проучавања васпитања (Песталоци, Фребел, Хербарт, Дилтај, Наторп и многи други). У *аутономну или самосталну науку* педагогика се пак развија тек почетком овог века, нарочито после 1920.год (по Петерсену). Овим је *савремена научна педагогика* добила своје проширивање у *општу науку о васпитању, општу педагогику*, и продубљивање у *философију васпитања*“(56).

„Због везе појединих наука са философијом и космичком општом стварношћу омогућено је да свака наука, па и педагогика, има и своју философску страну, као и да оне између себе врше потребно позајмљивање научних чињеница, сазнања и резултата, нарочито између сродних наука...“(57). „Област васпитања или васпитна стварност стоји у уској вези скоро са свим осталим областима космичке стварности. Стога педагогија мора своју област да посматра са педагошког становишта свестрано да би је што шире и што дубље проучила. Због тога савремена научна педагогика треба да има

свестрану оријентацију или основу, како философску и духовно-научну, социјалну и културну, тако и позитивну емпиријску или природно-научну, економску, техничку, реалистичку. Због тога савремена научна педагогика стоји у вези и у односу равноправног међусобног *научног позајмљивања и размене* скоро са свим другим наукама.“(57).

„Педагогика или педагошка теорија и педагогика или педагошка пракса треба да стоје стално у уској функционалној и органској хармонији и вези, као и у међусобној сарадњи, контроли и допуни“(59).

„Педагогика као и све остале науке има своју посебну област научних испитивања, а то је *васпитна стварност*, схваћена као посебна страна (врста, сфера, део, исечак или изражај) опште космичке стварности. У тој васпитној стварности збива се *васпитна функција или васпитање*, које чини специјални *предмет* ближе научне обраде педагогике. Према тома *педагогика је наука и о васпитној стварности и о васпитној функцији*. Задатак је њен, дакле, научно педагошко проучавање васпитне стварности и васпитне функције или васпитања уопште“ (60).

„Васпитна стварност и васпитна функција, схваћени као део или страна опште космичке стварности и њене опште космичке активности, могу се различито схватати“: „природно-научно или материјалистички“, „метафизичко-идеалистички или духовно-научно“, „објективно-реалистички или педагошко-синтетички и критичко-реалистички“. „Ово треће, помирљиво или синтетичко гледиште, појављује се за потребе педагогике као најподесније. По њему *реална и идеална васпитна стварност и васпитна функција* схватају се као *јединствена* или *органска васпитна стварност и функција* са могућим и потребним диференцирањем у јединственој космичкој стварности и њеној функцији (61). Могу се разликовати „две њихове органски повезане стране: *реална и идеала ... реална васпитна стварност и реална васпитна функција ...* и *... идеална васпитна стварност и идеална васпитна функција* у њој, које можемо мисаоно схватити као васпитну стварност и васпитање „по себи“, као свет идеја и вредности у коме се може замислити и *васпитни идеал*“(61).

„Васпитање схваћено у најширем смислу као васпитање уопште представља неопходну, основну и првобитну активност или функцију и појаву сваког људског заједничког живљења у природи и друштву, као што су и велике вековне социјалне појаве (на пр.: језик, обичаји, мит, вера, морал, право, уметност, привреда, техника, наука). Оно се збива само међу људима те представља реалну и неопходну природну,

социјалну и културну функцију, појаву или чињеницу сваког људског заједничког живота у општој људској животној заједници, која се испољава као природна, социјална и, најзад, културна (материјална, економска и духовна) заједница. Васпитање се изводи, дакле, увек свуда и на свима и то само међу људима у њиховом заједничком живљењу, раду и општењу, али у разним облицима и ступњевима и на разне начине. Оно обухвата цео човеков живот од рођења (а у извесном погледу и пре рођења) до смрти, али са највећом јачином у фазама најјачег психофизичког и духовног развијања, у доба детињства, дечаштва и сазревања и младости. Тек васпитањем се појединац развија од простог органског примитивног, природног, нагонског и чулног бића, у једно више социјално и културно или духовно биће, у правог човека или личност од вредности. Али васпитањем се истовремено врши свестрано социјално и културно развијање и саме људске заједнице“(62).

„Васпитање је природна, социјална и културна појава и функција којом се врши појединачно и заједничко природо, психофизичко, социјално и материјално-духовно културно развијање у циљу универзалног и колективног одржања, опстанка, обнављања и усавршавања или унапређења. Према томе, васпитање има најпре карактер натурализовања, тј. природног, телесног и душевног развијања и прилагођавања природној околини, условима природног живота употребом педагошке помоћи ради самоодржања или опстанка појединачног, личног, као и самог људског рода или заједнице. Оно је социјализовање, тј. социјално васпитање у најширем смислу или прилагођавање и асимиловање, урашћивање, уврштавање појединца у разне врсте и облике социјалног заједничког живљења и рада, у социјалну заједницу. Васпитање је најзад и процес материјалног и духовног култивисања, тј. свестраног културног васпитања или увођења појединца у материјална и духовна културна добра и вредности људске заједнице и његово оспособљавање за схватањем, упознавањем, одржавањем, унапређивањем и умножавањем истих; то је увођење појединца у живот и рад целине, у привреду, технику, уметност, науку, морал, веру, право, језик и обичаје заједнице. Васпитањем се појединац уводи у заједницу као њен активан и продуктиван члан. *Стога васпитање представља* неопходну конзервативну и прогресивно-генетску функцију сваке праве људске заједнице“(62-63).

„Васпитање се врши непрекидно у заједници самим заједничким живљењем и радом, доживљавањем, међусобним очувањем и додиром

или разноврсним утицањем, личним, као и утицањем културних добара и вредности. Оно се изводи било природно и слободно, ненамерно, случајно, неплански и неорганизовано, било намерно, свесно, плански и систематски уз потребно педагошки организовано вођење и потпомагање, било пак слободно према једном васпитном плану“.

„Суштина и смисао васпитања лежи у индивидуалном и колективном природном и слободном психофизичком и духовном развијању, социјализовању и култивисању васпитаника, уз потребно педагошко вођење и потпомагање тог развитка. То је у ствари природно развијање уз педагошко помагање и вођење“.

„Васпитање представља врло *сложен педагошки акт* за чије су успешно извођење потребне одговарајуће и повољне *ситуације педагошке*. За извођење васпитања потребни су: васпитаник или васпитни објект (дете, подмладак, човек као појединац и група), васпитач или васпитни субјект (заједница са својим разним васпитним факторима и стручним васпитачима), васпитна средства (културна добра и вредности и сам живот и рад у заједници и остали васпитни фактори) и васпитна метода или поступак (природна и вештачка педагогика). Уз ово од утицаја и важности су још: *правац, смер, сврха или циљ васпитања* (природни и вештачки или реални и идеални), *облик, организација и место његовог извођења*“

„Као сложен неразложиви акт васпитање је у уској вези са свим областима, странама и облицима живота и рада или стварања у природној, социјалној и материјално-духовној културној заједници. Стога се у васпитању могу разликовати његове стране, изводи, аспекти, детерминанте, елементи и моменти, те отуда имамо и разне врсте, ступњеви и облике васпитања „ (63).

„Према томе кратка карактеристика и дефиниција васпитања уопште може бити управо ова: васпитање је природно, слободно, а по потреби и педагошки организовано, потпомагано и вођено, психофизичко (телесно и душевно) и духовно развијање васпитаника у заједници (природној, социјалној и материјално-духовно-културној) за вредносну личност и вредносну заједницу.“

„Нешто шири карактеристика и дефиниција васпитања могла би бити ова: васпитање је природно и слободно развијање васпитаника у природној, социјалној и културној заједници уз потребно педагошки организовано вођење и потпомагање, ради његовог природног прилагођавања, психофизичког уобличавања, духовног сазревања, социјалног учлањивања, привредног оспособљавања, културног и моралног уздизања до свестрано вредносне личности, као и ради

одржавања, унапређивања и усавршавања саме заједнице до вредносне социјалне и материјално-духовне културне заједнице. Ово је васпитање у заједници и помоћу заједнице за личност и заједницу“(64).

„Стара (Хербартовска) дефиниција васпитања (утицање одраслих на недорасле према унапред одређеном плану и циљу) је уска и не одговара више савременом ширем схватању васпитања“(64).

„Са објективног, органског и реалистичког педагошког становишта васпитање се схвата као органски јединствена васпитна појава и функција јединствене васпитне стварности у јединственој космичкој стварности. Ипак и у васпитању, као и у васпитној стварности, можемо разликовати или мисаоно схватити две његове стране или сфере: *реалну* и *идеалну*, тј. васпитање као реална појава и функција и васпитање као идеална појава и функција, тј. васпитање по себи: васпитање као идеја. Природно-научно, биолошки, емпиријски, позитивистички и материјалистички оријентисана педагогика, обрађује само васпитање као реалну појаву и збивање или као психофизичко развијање. Духовно-научна, философска, рационалистички, метафизички и идеалистички оријентисана педагогика пак истиче више његову идејну или објективну и апсолутну страну и сматра васпитање као духовно и вредносно развијање (подуховљавање и повредносњавање).“(64).

„Васпитање уопште или схваћено у најширем смислу представља неопходну и првобитну појаву, функцију или активност сваке људске заједнице. Али у току привредног, социјалног и културног развитка заједнице и васпитање се развијало у погледу смерова, начина и облика васпитног утицања. Отуда у току развоја васпитања према начину уопштавања и дејства васпитних фактора можемо разликовати ове главне или основне облике и ступњеве васпитања: 1. васпитање у ширем смислу или тзв. функционално васпитање (примитивно и културно); 2. васпитање у ужем смислу или тзв. интенционално васпитање (примитивно и савремено); и 3. васпитање уопште или јединствено (укупно, органско, глобално, тотално васпитање) (слободно и примитивно), које уједињује прва два“(64-65).

„Васпитање уопште или јединствено, органско, укупно, глобално, недељиво, тотално васпитање састоји се у слободно и прецизно организованој, планској, целисходној, организованој сарадњи школе и живота, учења и делања, тј. интенционалног и индивидуалног васпитања. Тиме се тежи омогућити свестрано и потпуно васпитање целог човека и свестрано од саме заједнице у целини у одређеном, једноставном, културном, политичком, националном, идејном,

идеолошком и др. смеру. Ово јединствено васпитање појављује се као потреба у јако развијеним и диференцираним заједницама са разноврсним и многобројним функцијама и интенционалним васпитним утицајима разне вредности па их треба координисати у одређеном васпитном смеру. Овим се школско и ваншколско или животно васпитање доводи у потребну везу и сарадњу и ублажава се и отклања јаз или провала која често постоји између школе и живота. За успешно извођење његово потребна је јединствена организација образовно-васпитног и културног рада у заједници са јединственим, просветним, васпитним и културним планом. Нарочита врста појединачног вештачког и принудног тоталног васпитања, насупрот слободном органском и тоталном васпитању у слободним културним државама, заведена је у новије време била у државама са новим екстремним тоталитаристичким идеологијама са циљем брзог диктаторског преваспитавања и фанатизовања маса у новом духу. У том циљу основана су и посебна министарства за пропаганду. Но у овој тежњи лежи баш и опасност, јер се такво васпитање лако може претворити у укалупљивање, принуду и дресуру, што није у савременом педагошком духу. Стога треба разликовати *принудно од слободног, тоталног васпитања*“ (66-67).

Пошто је утврдио да је за њега васпитање шири појам од појма образовања и да није исправно да се педагогија означава као „наука о образовању“ (како то чини, на пр., Кершенштајнер), Спасић говори да је васпитање потребно свим људима и друштвеним заједницама, да се моћ васпитања различито схвата (сувише оптимистички или сувише песимистички), да у васпитању постоје извесна „унутрашња“ („индивидуална телесна конституција и психичка или духовна структура“) и „спољашња ограничења“ („која долазе од разноврсних неповољних и негативних васпитаних утицаја који долазе из васпитаникове природне околине, као и друштвене и културне средине“). Постоје „васпитни фактори“ – „наслеђе, природа, друштво и култура“ који, „било активно или пасивно утичу на успешно и правилно извођење васпитања“(71).. Пошто је то шире објаснио Спасић посебно говори о „васпитачу - субјекту „ и „васпитанику – објекту васпитања“.

Спасић ће написати: „Свако људско биће као члан социјалне и културне заједнице има потребе и право на правилно и потпуно васпитање или свестрано развијање и оспособљавање за живот и рад у својој средини и то уз исте услове и могућности за све“(79).

„Предмет или објект васпитања јесте васпитаник (деца, младеж, по потреби и одрасли, појединачно, групно или целе заједнице). Стога се мора упознати његова психофизичка и духовна природа (индивидуална и колективна) са правилностима и законитостима као и условима њеног развојка“.

„Задатак васпитања је да педагошки организованим вођењем, управљањем, подстицањем и потпомагањем психофизичког и духовног, индивидуалног и социјалног, слободног природног развојка васпитаниковог омогући што потпуније и савршеније постигнуће свих васпитаникових смерова, сврха и циљева, које представљају суштину, потребе и могућности васпитаникове природе и саме заједнице. Задатак се васпитања састоји у испуњавању васпитних циљева, како главног, тако и споредних, те стога можемо разликовати такође: *главни* као и споредне васпитне задатке.“

„Циљ, сврха, смер васпитања може имати карактер *главног, врховног, крајњег, општег, јединственог васпитаног циља*, али такође постоје из њега изведени *споредни, ужи, ближи, делимични, посебни, специјални, васпитни циљеви или тзв. потциљеви*“ (81).

Циљеви васпитања могу бити, по Спасићу, реални, практични, идеални, формални и теоријски. „Реални васпитни циљ треба да се изведе из реалне сврхе и смисла човековог индивидуалног и заједничког (социјалног и културног) живота и опредељења. А идеални – из идеалног (идејног, идеалистичког) схватања постављеног смисла и циља живота. Свака заједница тежи развијању својих чланова ка једном *савршеном типу*, који би најбоље одговарао природи, потребама, сврхама, смислу и идеологији заједнице. Тога ради, постављају се, замишљени идеални типови или идеални примери, који и за васпитање у тој заједници имају карактер идеалног васпитног циља, чије би потпуно остварење, кад би било уопште могуће, представљало *педагошки и васпитни идеал*. Васпитни идеал и идеални циљ служи као оријентација за што савршеније, узвишеније и идеалније, идеализованије, постављање реалних васпитних циљева, јер идеје, идеали, служе за морално и културно уздизање појединаца и заједнице, човека и човечанства“ (81-82).

„У општем културно-моралном развоју, поједине епохе и људске заједнице у њима, имале су разне васпитне циљеве, који би били историјски и културно условљени и одговарали тадашњим идеологијама, стремљењима, схватањима света и живота, као и извесним приликама и ондашњим потребама“ (82).

„Савремена научна педагогика не полаже толико на идеалистичко одабирање васпитног циља, док га је традиционална педагогика стављала на прво место, и баш настала од таквог, који је био дедуктивно изведен из религије, етике и философије, из њихових идеја и принципа. Има мишљења да педагогика уопште такве циљеве не треба и не може решити. Ако се узме да је смисао и циљ људског индивидуалног заједничког живота упознавање, доживљавање и овладавање општеприхваћених и важећих или објективних културних добара и вредности, онда одређивање васпитног циља треба да припада у област и задатак *педагошке аксиологије и телеологије*, као посебних делова опште педагогике.“(82).

У „Културно-философском и аксиолошко-телеолошком делу педагогике Спасић ће написати: „Реалистичко схватање космичке стварности или тзв. објективно, синтетичко, критичко, јединствено, активистичко и органско схватање ... праоснов свега своди на принцип јединствене, универзалне апсолутне и вечне силе, снаге, енергије и сталне вечне прогресивно-генетичке, иманентно еволуционе и функционалне активности, деловања, кретања, диференцирања, трансформирања, претварања и мењања у облику разноврсне материјализације и спиритуализације.“ (115).

„Васпитна стварности је она област, део, исечак, или страна опште космичке стварности која има васпитни карактер и у којој се одиграва космичка активност у облику васпитне функције или активности“ ... „може се схватити и разликовати у две фазе или стране органски и функционално повезане: као реална и као идеална васпитна стварност, тј. као реална и идеална њена страна“ ... Васпитна функција је у суштини јединствена, може се такође схватити у два облика: као реална васпитна функција у реалној васпитној стварности и као идеална васпитна функција у идеалној васпитној стварности“ (117). „Васпитна стварност реална у овој реалној сфери космичке стварности је онај круг појава и збивања у природи и друштву и култури у коме се изводи реално васпитање, тј. васпитно учење и развијање, а то је *опита људска заједница* реализована у органској повезаности: *природној, социјалној, материјално-духовној и културној заједници*“ (117).

Ево још неколико завршних ставова В. Спасића: „Према томе у својој савршеној или идеалној реализацији васпитање као идеја и вредност представљало би нам *педагошки идеал и највиши и крајњи или идеални васпитни циљ* истовремено који се не може реално достићи, али може послужити као мотив, путоказ, оријентација и идеализација

за реалну васпитну теорију и праксу. У својој идеализованој реализацији васпитањем се тежи развијању што савршенијих телесно и духовно и свестрано културно и објективно вредносних личности у што савршенијој свестрано културно и објективно вредносној заједници“ (133).

„Општи задатак васпитања био би углавном да се педагошки организованом и методски изведеном васпитном функцијом омогући што савршеније и потпуније реализовање општег васпитног циља. Посебни васпитни задаци за поједине облике, врсте и стране васпитања одговарали би дотичним посебним васпитним циљевима. Углавном задатак васпитања састоји се у остваривању васпитних сврха, смерова и циљева. Правилно постављен задатак у складу са реално постављеним циљем треба да доведе до реалног успеха“ (135).

„Циљ, сврха или смер васпитања такође може бити задан, општи, крајњи, главни, или више као тзв. посебни, специјални, ужи, споредни или потциљеви, према томе да ли се циљ односи на целокупну васпитну функцију или само на поједине делове, облике, врсте, гране. Васпитни циљ треба да садржи у себи крајњи резултат васпитне функције, те се сврха односи на васпитање као стање, а задатак на функцију. Можемо разликовати још индуктиван и дедуктиван, као и реалан и иреалан васпитни циљ чија би потпуна реализација био васпитни идеал“ (135)

В. Спасић ће, на крају, рећи и следеће: „Васпитни задаци и циљеви су као реални културно-историјски условљени. Стога поједине културно-историјске епохе и заједнице у њима имају своје посебне васпитне циљеве сагласне тадашњим схватањима или владајућој идеологији, тежњама и потребама, могуће је с тога да се ужи циљеви (потциљеви) истакну за опште васпитне циљеве“ (135). „Из ових појединачних, ужих реалних васпитних циљева (потциљева) могли бисмо извести индуктивно заједнички или општи аксиолошки реални васпитни циљ, можда овај: *телесно и духовно здрава и развијена социјално, привредно-технички и духовно-културно (логички, естетски, етички, религиозно) васпитана вредносна личност у вредносно развијеној животной, социјалној, економској и духовно-културној заједници*“ (137). „Идеални аксиолошки васпитни потциљеви, према идеалним објективним вредностима, могли би бити ови: *савршено или идеално развијена вредносно васпитавана личност и њена заједница, као носиоци (реализатори) идеалних објективних вредности: истине, лепоте, доброте и светости, и то појединачно сваке од ових, комбиновано или скупно*“ (137).

„Космичка васпитна стварност (реална) обухвата област природе, друштва и културе (са карактером заједнице) у којима се збива васпитна функција уопште. Друштво у најширем смислу као социјална област васпитне стварности или социјална заједница уопште, у тесној је вези са околном природном заједницом или живом и мртвом природом уопште, као и са културом (материјалном и духовном) социјалне заједнице која јој даје карактер културне заједнице. Стога треба тај однос укратко прегледати, нарочито са педагошког становишта, јер човек је истовремено и *природно* и *социјално* и *културно биће*“ (139).

„У културној заједници појединац упознаје, ужива, доживљава и ствара поједина културна добра и вредности користећи дотадање културне тековине. Тиме се појединац од природног човека, или биолошког (нагонског, чулног, психофизичког) бића у културној заједници помоћу ње као и за њу, развија у цивилизовано биће, у културног човека, у вредносног члана своје културне заједнице“ (143).

„Правна култура не дејствује негативно на природу човека, не квари га духовно и морално. Стога није потребно тражити враћање човека природи ради избегавања штетних утицаја културе, већ треба тежити да се васпитањем појединца и целине негује и развија права култура“ (143).

Потребно је да се *индивидуални* и *социјални идеал* синтетизују у *педагошки идеал*, који се у реалној педагошкој и космичкој стварности не може потпуно постићи, због људске несавршености, али ипак је дужност да му се васпитањем што више приближимо“ (145-146).

Трећи део

ОДРЕДБЕ ВАСПИТАЊА У ПЕДАГОШКИМ ЕНЦИКЛОПЕДИЈАМА И ЛЕКСИКОНИМА

Педагошке енциклопедије и лексикони садрже одреднице/ дефиниције основних и најважнијих педагошких појмова. Те одреднице су обично дате у сажетом виду и требало би да целовито одређују суштину и садржај појма на који се односе.

Пошто је овај рад посвећен одговору на питање: шта је васпитање – биће интересно навести како је тај основни педагошки појам дефинисан у таквим делима код нас.

Навешћу овде одреднице васпитања у код нас постојећим педагошким енциклопедијама, речницима и лексиконима и то:

ПЕДАГОГИЈСКИ ЛЕКСИКОН у редакцији С. Патакија, М. Ткалчића, А. Дефранчески и Ј. Демарина, Загреб, Минерва 1939.г.;

ЕНЦИКЛОПЕДИЈСКИ РЈЕЧНИК ПЕДАГОГИЈЕ у редакцији Драгутина Франковића, Златка Преграда и Пере Шимлеше, издање Матице хрватске, Загреб, 1963. (одредница одгој дата је на стр.584-586; аутор те одреднице није назначен);

ПЕДАГОШКИ РЕЧНИК у два тома у редакцији Радована Теодосића, издање Завода за уџбенике и наставна средства, Београд, 1967.; (одредба васпитања у првом тому дата је на стр.98-99; аутор одреднице др Милан Баковљев из Београда);

ПЕДАГОШКА ЕНЦИКЛОПЕДИЈА у два тома, у редакцији Николе Поткоњак и Петра Шимлеше, издање пет југословенских издавача, 1989, (одредница одгој/васпитање у другом тому је на стр.137-138, аутор одреднице др Владимир Вујчић из Загреба);

ПЕДАГОШКИ ЛЕКСИКОН у једном тому у редакцији одбора са председником Н. Поткоњак, издање Завода за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996; (одредница васпитање дата је на стр. 61-62; аутор одреднице није назначен - коначну редакцију свих текстова извршио редакциони одбор).

ЛЕКСИКОН ИСТОРИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ СРПСКОГ НАРОДА Недељка Трнавца, Београд, Завод за уџбенике, Београд 2012.

ПЕДАГОГИЈСКИ ЛЕКСИКОН

У Педагогијском лексикону (Загреб 1939.) не користи се термин „одгој“ већ се користи термин „узгој“ у том значењу.

„УЗГОЈ као предмет науке о узгоју, тј. Педагогике, нема своје једнозначно одређење, па будући да се под том ријечи заправо крију различити „предмети“, то је разумљива разноликост педагогијских теорија и система. Модерна педагогија поставља си стога прије свега задатак, да спознајно теоретски прочисти појам узгајања и одреди битне ознаке узгојног феномена („педагогијска феноменологија“). Сва ова различита мишљења, која при том сусрећемо слажу се барем у томе, да се код узгоја ради о формирању човјека и то у првом реду младог човјека, дјетета (узгајаника). Такођер нема сумње, да се то формирање збива у односу узгајаник - извањски свијет (природа, култура, друштво, појединци)“.

„Неки донекле занемарују удио изв. свијета, сматрајући то формирање као слободно развијање дјечје природе изнутра према вани (натуралистички експресионизам). Ту би узгој био углавном негативан с оптимистичким поуздањем у доброту људске природе (Русо, Е. Кеј). Ако се међутим узме у рачун и утјецај или бар потицај извањског свијета као један битни моменат у узгојном формирању онда настаје питање, да ли су сви или само неки утјецаји извана конститутивни за узгојно формирање. У смислу одговора на ово питање добивамо појам узгоја у „ширем“ и у „ужем“ смислу. Тзв. панпедагогизам, схваћајући узгој најширем смислу, држи, да су утјецаји извањског свијета, а напосе они социјалног миљеа, који формирају душевни живот човјека - узгојни („сви узгајају све свагда“ по Крику). По том схваћању узгој се исказује као процес човјечијег формирања без посебног плана и циља; он је само чињеница, податак и ништа више. Разумљиво је да наука о тако схваћеном узгоју не може бити друго него само теоријска наука, која нема шта да нормира, већ се имаде ограничити на описивање узгојних чињеница и констатацију законитости таквог опћег узгајања („дескриптивна педагогија“ – Крик, Лохнер, Фишер)“.

„Насупрот панпедагогијском схваћању узгоја сматрају други, да је узгој само онакво формирање (младог) човјека, које настаје у поводу промишљеног, планског, хотимичног утјецаја са стране човјека узгајатеља. Остали утјецаји били би ванузгојни. Према томе је узгој на сваки начин интенционални акт (низ аката), који има да у бинарном односу угајаник-узгајатељ (у педагогијској заједници) остварује неке

циљеве, вриједности. Узгој дакле није само чињеница, податак, пружен теорији на оглед, већ у исти мах задатак, који претпоставља своју телеологију. Наука о тако схваћеном узгоју не може бити само дескриптивна и теоријска већ и нормативна („нормативна педагогија“). Дашто да ће се при одређивању узгојног циља педагогија морати узвисити до филозофије и тако постати филозофија узгоја. Тиме још не мора доћи у питање самосталност (аутономија) педагогије као науке са својим посебним предметом, наиме узгојем. Наведена релација узгајаник-узгајатељ-вриједност, одаје поларни карактер узгоја. Формирати узгајаника значи респектирајући степен његовог узраста, хармонички развијати и његове функције (формална страна узгоја) но у исти мах значи испунити узгајаника вриједносним садржајем (материјална страна узгоја). Обоје заједно повезано, те је ствар узгајатеља као посредника, да проведе најбољи компромис између „права дјетета“ и „права предмета“, психе и логоса, слободе и ауторитета, а све са сврхом да се душевни живот узгајаника одухови, тј. управи на све вриједности, по чему од индивидуума постаје личност. Схвате ли се вриједности у њиховом конкретном облику као културна добра, онда је узгајаник нужно стављен у корелацију према култури. Једно се помоћу другог одржаје и унапређује (културна педагогика)“.

„Реална култура је средство узгоја за развијање културних сила у сврху остваривања идеалне културе. У наведеној педагогијској заједници обиљежена је узгајатељева узгојна дјелатност као чин провођен педагогијском љубављу, која је управљена с једне стране на узгајаника а с друге стране на вриједносни козмос. Узгој као духовно уздизање у исти мах је и право млађе генерације као и дужност културне средине да га остварује“.

ЕНЦИКЛОПЕДИЈСКИ РЈЕЧНИК ПРЕДАГОГИЈЕ

У Енциклопедијском рјечнику педагогије (Загреб, 1963.), аутор одреднице није назначен (напред се даје само списак сарадника, али се не означава ко је аутор које одреднице) одгој – васпитање - се одређује на следећи начин:

„ОДГОЈ – 1. једна од основних и трајних друштвених појава и дјелатности, која се састоји у свјесном и намјерном преношењу друштвено-хисторијског искуства старијих генерација на млађе, са сврхом да се свака генерација оспособи за своју друштвену улогу у садашњости и будућности и тако осигура континуитет друштвеног

живота; 2. рад одгајатеља с одгајаником на основу друштвено увјетованог циља одгоја („одгајатељ одгаја“); 3. процес одгајаниковог мијењања, развијања његових психофизичких снага и способности под одгојним утјецајима одгајатеља и друштва („одгајаник се одгаја“); 4. резултат одгојног процеса („одгојен човјек“).

„Појам одгоја је најшири педагошки појам. Он обухваћа и образовање и наставу, као и све педагошке утјецаје и установе којима друштво и одгајатељи дјелују на формирање личних и друштвених особина чланова одређеног друштва“.

„Одгој је једна од основних друштвених појава јер је битни увјет за постојање људског друштва као и производни рад. Одгојем се преносе на нове генерације радна искуства, обичаји и схваћања старијих генерација; у томе је традиционална, конзервативна улога одгоја, али се истовремено тиме даје младој генерацији могућност да у новим животним увјетима ствара нова искуства и нове, напредније друштвене форме и схваћања, у чему је прогресивна, револуционарна улога одгоја. Једно и друго остварује се у дијалектичком јединству на основу конкретних економских и осталих друштвених увјета живота.“

„У појединим епохама превладава једна или друга страна одгоја, што овиси о карактеру основног друштвеног процеса, тако да се под утјецајем мијењања и развијања друштва мијењају циљеви, задаци, садржај, организација и методе одгоја. То значи да је одгој друштвено увјетован и да има промијењив, хисторијски карактер. У друштвима с класном структуром добива одгој класни карактер и служи као средство одржавања власти и класних односа, односно - служи као средство борбе против тих односа - на примјер пролетерски одгој. На тај начин одгој је у класном друштву и средство политике. Одгој, према томе, није само увјетован друштвом, него и сам повратно дјелује на друштво и придоноси његовом напретку“.

„С развојем друштва и напредовањем цивилизације и културе одгој све више служи као фактор развијања привреде, технике и културе, а његова улога постаје све већа. Док се испрва, у својим почецима, вршио у самом животу учествовањем дјеце у производном раду одраслих и у друштвеном животу рода и племена, касније се одгој издваја у посебну функцију коју врше специјализирана лица и појављује се настава као организациони облик и средство одгоја путем образовања. То се изражава у оснивању посебних све бројнијих и разноврснијих институција (школе, одгојни-образовни систем). Одгојем се баве различити друштвено-одгојни фактори (породица, црква, привредна подuzeћа, друштвене организације, дјечје и

омладинске организације, и др., а у социјалистичком друштву одгој постаје брига цијелога друштва“.

„Одгој врше у име друштва (или класе), појединци, одгајатељи (родитељи, наставници др.). Зато одгајање није само друштвени однос, већ је и специфичан интерперсонални однос. Друштво је у том односу заступљено циљем одгоја и културним садржајем који одгајатељ преноси а одгајаник усваја. С овог гледишта, одгој је свесјна, намјерна, и организирана дјелатност коју врши одгајатељ као посредник између друштва и одгајаника, развијајући према одређеном друштвеном циљу и помоћу одређених садржаја психофизичке диспозиције одгајаника. Свјесно, намјерно и планско дјеловање на одгајаника једна је од битних карактеристика одгоја.“

„На одгајаника не утјечу само одгајатељ или одгајатељи, већ и шири друштвени фактори, али то не значи да све одгаја. У педагогији је било покушаја да се одгојем назове свеукупност друштвених утјецаја на одгајаника (панпедагогизам), тј. да се негира свјесност циља и намјере као једно од битних, конститутивних обиљежја одгоја. Према овоме становишту требало би разликовати интенционални (ужи) од функционалног (шири) одгој. Насупрот томе марксистичка педагогија стоји на стајалишту да је одгој увијек ма и у најмањој мјери интенционалан, намјеран и вођен циљем одгоја, који произлази из друштва, али да ступањ свијести о циљу мора у одгоју постојати; осим ширих друштвених утјецаја који су вођени одгојном намјером има и неодгојних утјецаја и таквих који су ван одгоја јер немају намјеру да одгојно дјелују. Одгој је намјерна и свијесна друштвена и лична дјелатност с одређеним одгојним циљем“.

„Одгој као процес врши се „на“ одгајанику и „у“ одгајанику. Прије свега, одгој је не само потреба друштва него и потреба појединца: он се рађа беспомоћан, слаб и неразвијен, те му је помоћ друштва, док се не осамостали, неопходно потребна. Сваки човјек има право на одгој, а друштво има дужност да му осигура одгој. Одгајаник „уноси“ у одгојни процес своје индивидуалне диспозиције, своје виталне, биолошке снаге и могућности за развој. Његов раст или биолошки развој захтијева одгој, те се одгој врши у јединству с растењем и сазријевањем одгајаника. Одгој се укључује у развој индивидуума и обликује га према одгојном циљу, да би то могао, одгајатељ мора познавати одгајаникове могућности и водити о њима рачуна у свом раду. Педагошки натурализам једнострано „полази од дјетета“ и не допушта „мијешање у развој“, али тиме негира друштвене циљеве одгоја и сам одгој. Педагошки социологизам, насупрот томе,

негира важност индивидуалне „природе“ дјетета и намеће му свој пут (ауторитативни одгој). Оба стајалишта су погрешна јер се само у јединству развоја и одгоја остварује напредовање и усавршавање појединца и његово формирање у друштвено позитивну личност. „Препуштање расту“ као и „вођење“ екстремна су стајалишта јер воде до негације одгоја као свијесног и намјерног развијања личности у одређеном друштву!“

„Одгој се нужно врши уз сурадњу одгајаника. Он у почетку „сурађује“ својим растењем, а касније својом свијесном активношћу коју је одгајатељ развио одгојним радом. Тако се одгоју придружује самоодгој, тј. свијесна активност самог одгајаника којом он прихвата одгојне утјецаје и искориштава их за свој развој, а кад постане самосталан, онда се даље сам води и одгаја. На тој законитости се заснива и преодгајање.“

„Одгој постоји само као конкретан одгој у одређеном друштву. Зато се нужно мора говорити на пр. о феудалном, буржоаском, пролетерском, социјалистичком и комунистичком одгоју, о одгоју у појединим земљама и о различитим врстама и облицима одгоја“.

„С обзиром на аспекте одгојног циља, који је у социјализму свестрано развијен човјек социјалистичког друштва, разликујемо: физички, интелектуални, морални и естетски одгој. Према доби постоји предшколски, школски и послијешколски. С обзиром на мјесто одгој може бити: породични одгој, одгој у предшколским установама, у школама, изван школе, у различитим одгојним установама (дјечји, ђачки, поправни домови), у друштвеним организацијама (дјечје и омладинске организације, друштвене и политичке организације) итд. Спомине и одгој воље, одгој чувстава и сл.“

„Наука о одгоју је педагогија, која се дели на поједине гране према одгојним подручјима и установама. Развој одгоја проучава историја педагогије, из које се види да се одгој стално усавршавао, премда је често био злоупотребљаван из класних разлога, да је мијењао циљеве, садржај, организацију и методе рада и да се у току развитка све више рјешава једностраности класних одгојних циљева и испуњава хуманим, напредним садржајем“.

ПЕДАГОШКИ РЕЧНИК

У Педагошком речнику (Београд, 1967.) др Милан Баковљев одређује васпитање на следећи начин:

„Васпитање – у ширем смислу - укупност планског утицања на развитака младежи, а у ужем – развијање психофизичких способности и формирање погледа на свет. Појам васпитање тиче се искључиво развијања *деце и омладине*. Утицај на развој одраслих људи у много чему се суштински разликује од активности усмерене на развитака младежи. О „васпитању“ одраслих говори се једино услед недостатка термина којим би се на адекватан начин означавао појам андрагошке праксе. Такво, термилошко, изједначавање доводи често и до појмовног идентификовања које, са своје стране, условљава да се искуства стечена у активности планског утицања на развој младежи механички примењују у делатности организованог изграђивања одраслих и обратно.“

„Одрасли утичу на развитака младежи и *стихијно* и *плански*, но појам васпитање укључује у себе само ово друго“

„Ненамерни утицаји се не називају васпитањем; васпитање је само оно што одрасли *плански* предузимају за изграђивање подмлатка. У процесу васпитања васпитачи се руководе одређеним циљевима, настојећи да дечаке и девојчице развију сагласно одговарајућим педагошким идеалима. Ови идеали су увек друштвено-историјски условљени, тј. представљају тежње владајућих друштвених снага. Васпитање није једини чинилац развитака младе људске личности. Ова се развија и под утицајем спонтаних поступака одраслих, као и под утицајем природне и друштвене средине на бази наслеђених диспозиција. Појам дечјег развоја је знатно шири од појма васпитања. Васпитање је само један од начина утицања на развој. – Појам васпитање се непрекидно богати новим садржајима и тако проширује свој обим. То се дешава у виду осмишљавања спонтаних, стихијних утицаја на развитака младежи, тј. подвргавање све већег броја чинилаца од којих зависи развој младих генерација планској контроли. Ово је, у ствари, процес проширивања појма васпитања на рачун сужавања појма непланског утицања на развитака младежи. - Подела утицаја из којих резултира развој људског подмлатка на планске и непланске не поклапа се с поделом васпитних утицаја на непосредне и посредне. О непосредном васпитању се говори онда када васпитачи – користећи се разноврсним средствима, развијају васпитанике у директним

контактима, док је посредно васпитање утицање васпитача на васпитанике посредством других лица, књига, филма, штампе итд. Да ли ће утицаји писаца, глумаца, новинара и других чинилаца представљати елемента садржаја појма васпитање, - зависи искључиво од тога да ли постоји васпитна намера. Уколико у њих самих срећемо такву намеру, - сматрамо их васпитачима. Кад тога нема – такви утицаји нису васпитање, без обзира на свој позитиван или негативан ефекат. – Одредба „планско утицање“ не замењује одредбу „позитивно утицање“ те се под васпитањем не подразумева искључиво позитивно, а под непланским утицањем искључиво негативно каналисање дејег развоја. Оба утицања могу бити и позитивна и негативна. Но, мада и васпитање може бити рђаво, а непланско утицање благотворно, - пожељно је да се домен васпитање све интензивније проширује, јер је планско утицање на развита младажи по својој суштини упућено на реализацију друштвених потреба, циљева, захтева, норми, док су неплански утицаји често у супротности с оним за шта се заједница као целина залаже“.

„Васпитање је збир свега што одрасли срачунато предузимају да би децу и омладину развили сагласно одговарајућим друштвеним циљевима, захтевима, потребама. То истиче одредба „укупности“ кажујући да појам васпитање укључује у себе *све* мере планског утицања одраслих на развита младажи. Стога је ово и најшири педагошки појам. Васпитање је објект педагошкога проучавања; појам васпитања се поклапа с појмом предмета педагошке науке.“

После тога аутор ће рећи да се васпитање разликује према томе *где* се остварује (породично, предшколско, школско и тсл.). То су „видови васпитања“. Зависно од тога „шта се претежно развија код васпитаника“ васпитање може бити умно, морално, радно итд. То су „стране васпитања“.

„Мере утицања које представљају садржај појма васпитања срачунате су на то да младеж усвоји одређена знања, умења и навике, развије своје психофизичке способности и формира одговарајући поглед на свет. Стога се васпитање може дефинисати и као наоружавање младежи знањима, умењима и навикама, уз развијање психофизичких способности и формирање погледа на свет“. То је већ обухваћено појмом образовање. „Образовање и васпитање у ужем смислу су такве две најосновније компоненте појма васпитања (у ширем смислу) које се могу раздвојити само теоријски. Не може се нико образовати а да се истовремено и не васпитава, и обратно, свако стицање знања, умења и навика нужно је праћено развијањем

одређених способности и формирањем елемената погледа на свет претпоставља извештан образовни материјал. Нема, дакле, васпитања које не би било истовремено и образовање и васпитање у ужем смислу.“

ПЕДАГОШКА ЕНЦИКЛОПЕДИЈА

У Педагошкој енциклопедији (1989.) др В. Вујчић (Загреб) одређује васпитање на следећи начин:

„ОДГОЈ, ВАСПИТАЊЕ. Од самог почетка постојања људи и њихових односа (производних, гентилних, друштвених, комуникацијских) постојао је и одгој као нужна и стална функција „производње“ њихових живота, па према томе и њихове историје. Одгој је у свом првобитном, дакле историјском облику, био интегрална функција постојећег начина живота и био је њиме ограничен. Како није постојала друштвена подјела рада, а знамо да стварна подјела рада наступа онда када настаје подјела материјалног и духовног рада, није постојао ни одгој као осамостаљена функција друштва. Првобитна подјела рада, ако је и постојала, била је природна подјела, која се вршила спонтано, према тјелесној снази, spolu, потреби, случајности итд. То још није била друштвено увјетована подјела рада, подјела настала с повјесно конституираним развитком људи. А подјела рада која настаје због повијесно конституираног развитка људи, повијесно конституираним начином њиховог дјеловања, производњом живота у цјелини - властитога помоћу рада и туђег помоћу рађања - јесте права подјела рада, која наступа с подјелом материјалног и духовног рада. У науци се та подјела назива класном подјелом рада.“

„Класна подјела рада дјелила је и људе у двије велике групе: у једну су улазили, или још улазе, сви производни радници (робови, кметови, најамни радници), а у другу власници и сви остали (робовласници, слободни грађани, племићи, свећеници, капиталисти, бирократи). Наравно, током повијести мијењао се карактер (облик) постојања производног радника, јер се мијењао начин производње, живота људи и њихов производни однос, па према томе и историјски начин њихове егзистенције, као што се паралелно с тим мијењао и положај и облик свих непроизвођачких класа и слојева, али оно што је било трајно у процесу мијењања облика производног радника и

непроизвођачких структура јесте однос експлоатације, потчињавања и понижавања – непроизводне скупине су, током цјелокупне досадашње повијести, држале производне скупине у односу потчињености и изабљивања. Све тече, све се мијења, али експлоатација радника у материјалној производњи остаје у свим досадашњим класним историјским епохама као константа. Та се константа, додуше, мијења у облику, али не у функцији. У томе је иронија човјекове повијести као његове судбине, али ни ту судбину не треба схватити мистички, већ је и она производ човјекове историје, а историја људи није ништа друго доли њихово властито дјело – начин њихове дјелатности (производне, комуникацијске, одгојне)“.

„Из реченога је јасно да је одгој стална и нужна функција људи њихова друштвеног живота. Он је то био и то ће остати. Али, као што видимо, првобитни начин „производње живота“ није се историјски наставио у свом простом (изворном) облику, већ се модифицирао услијед промјене у начинима дјеловања, у производном односу према природи и у начинима удруживања људи. Тако је тај спонтани, самоникли, развој поступно постајао повијесним развојем, а тај развој није ништа друго доли историја развоја човјека. Уз првобитне увјете људске егзистенције (производња средстава за живот, активности задовољавања и стварања нових потреба, рађање, заједничко дјеловање, комуникације), који су изворно нужни за ту егзистенцију, човјек тако добива и повијесно конституирани увјет своје егзистенције, а то је друштвено подијељени рад“.

„Подијела рада, дакако, није могла мимоићи одгој. Одгој се такођер дијелио. Као такав постаје друштвено протурјечан и у себи контрадикторан. У основи постаје класна категорија, а то се нужно рефлектира на његову организацију, садржаје и функције. Стога је одгој, мада нужна и стална категорија људи и њихова живота, историјски промјенљива категорија. Зато и кажемо да је одгој стална функција људи и њихових односа, да је историјски увјетована и друштвено структурирана појава. Одгој је повијесно промјењива категорија. Током човјекове историје он мијења своје садржаје, организацијске форме, методе. Мијења се начином промјена својих функција и њихова остваривања. Али у томе стоји константа, а то је да је све до данас остао класна категорија, ако изузмемо првобитну заједницу, и друштво се од ње не може ослободити случајно, већ само субјективним усмјеравањем објективног, историјски конституираног стања и развоја нове егзистенције“.

„Одгој је, дакле, нужна и стална категорија (или функција) људи и њихова живота, он је хисторијски промјенљива (дијалектична) категорија; поступно се конституирао као класна категорија, а управо је то извор његове протурјечне егзистенције и унутар њега контрадикторне функције. И коначно, одгој се јавља као друштвено структурирана, а не као некаква наддруштвена појава, па је то разлог што се и његова класна функција разликује зависно од типа друштва, развијености производних снага, традиција и производних односа у одређеном друштву и типу друштва. Одгој као класна категорија је посебно занимљив за анализу зато што је досад у свим друштвеним епохама и у свим типовима друштва био управо класно конституиран. У својој првобитној класној варијанти јавља се као робовласнички одгој, слиједи феудални, па буржоаски, те социјалистички одгој на основама самоуправљања (који се управо конституира код нас). Према томе има пет класних облика одгоја, односно одгој се појављује у пет класних варијанти. Стога је пут до бескласног одгоја управо „кроз“ његове класне облике (варијанте), али је тај пут законита нужност. Ријеч је, дакако, о хисторијској, а не природној нужности. Међутим, субјективне снаге друштва и хисторије ту нужност могу убрзати или успоравати, али се, у крајњој линији, та хисторијска нужност ипак не може зауставити. Али није свеједно да ли ће се та нужност разрешавати више или мање стихијски, односно више или мање свијесно. Ми пледирамо за детерминизам свјесне хисторијске нужности, а не стихијске, стваралачке, а не ограничавање, спутавање нужности. Данас се може рећи да се класност одгоја у буржоаској и етатистичкој варијанти остварује као ограничавања, спутавања нужност. То може трајати стољећима, али не може трајно. У нас је на дјелу класно-социјалистички тип одгоја и то је посљедњи тип класног одгоја уопће. Као такав он је свјесно ослободилачки тип одгоја и у томе је његова класна бит. Његова је класна бит, дакле, у ослобађању рада и човјека од класне подјеле и од његове отуђујуће (алијенацијске и реификацијске) улоге. И баш зато тако конституирана класна нит одгоја у нас, класна бит социјалистичког одгоја, може ту његову бит поступно транспонирати у бескласно својство. Тај је процес хисторијски детерминиран, али и скоковит, објективно структуриран, али је остварив и као такав се и остварује. За то има много доказа“.

„Оно што овдје ваља посебно истакнути јесте да је одгој у својој социјалистичкој класној варијанти процес развоја човјекове *особености*. Овдје се мисли на развој и његове индивидуалне и друштвене особености. Током цијеле човјекове повјести тај развој

човјекове особености, напосе његове друштвене особености, није никад могао доћи до изражаја. Све епохе хисторије човјека нису биле у функцији развоја човјекове особености, али се тај процес ипак пробијао. Развијати човјекову особеност не значи развијати ни егоистичког индивидуалиста ни колективизираниог конформиста, већ то значи нешто друго – управо оно што би била негација и једног и другог, што је нови квалитет, који као такав не може произаћи из механичке интеграције грађанског индивидуализма и етатистичког колективизма. Тај нови квалитет – човјекову особеност – ваља препознати у самоуправној концепцији човјекове личности и у самоуправном моделу његова понашања и дјеловања. Може се рећи да у етатизму и нема човјекове особености, док је у капитализму „има“, али је она ту, у бити, индивидуалност која је у себи контрадикторна. Човјек је ту заиста независан, слободан, али само дотле док не почне друштвено дјеловати (ићи у школу, радити итд.), а кад почне друштвено дјеловати, онда се та индивидуалност „губи“ или се строго функционализира, уклапа у дати ред ствари, у поредак који дјелује нужно и неумишлено, па чак и онда када нема очигледне присиле. А то је због тога што систем дјелује властитим механизмом као нужност која се понавља. Зато би се за такву особеност могло рећи да је увјетована, овисна (особеност као „независна зависност“) – то је особеност која се мора уклопити у дати поредак ствари. Могућност да се дати поредак и ред ствари мијењају минималне су. Стога је особа у том естаблишменту сведена на улогу, а њена животна дјелатност на само извршавање тих улога.....“ То се мења у социјалистичком друштву, пише аутор.

„Одгој се као специфична друштвена пракса људи, као њихова педагошка пракса („педагошка производња“) увијек јавља као активност, дјелатност и процес и увијек је посредован одређеним садржајима, циљевима и задацима. Зато ваља разликовати одгој од *социјализације*. Док се социјализација одвија спонтано, дифузно, одгој се увијек одвија интенционално. То пре значи да између социјализације и одгоја нема и не може бити корелације, али и не мора бити. Ове натукнице о одгоју овдје не можемо анализирати, али разлике нису само формалне. Тако, на примјер, док се одгој као активност појављује у свим друштвеним чиниоцима, дотле се он као дјелатност у друштвеној подјелио рада јавља тек у институционализираном облику. То је друштву омогућило да одгој заиста организира као свјесну дјелатност, али то је имало и негативне а не само позитивне посљедице. Тако се одгој све више затварао у школе, сколаризовао се, отуђујући се

од рада и живота у цјелини. Стога је већ давно постављено питање, а и данас је свугдје актуално, како да се школа учини отвореном установом, таквом која није само мјесто припремања младих за живот него је и сама живот. Без чврстога повезивања рада и одгоја та веза школе и живота не може се успоставити и остварити цјеловито Веза рад-одгој мора постати основа у повезивању школе и друштва у цјелини. Одгој се мора вратити свом изворишту.“

„Што се тиче саме дефиниције одгоја постоје мишљења да је одгој готово и немогуће дефинисати због његове комплексности и да је стога боље употребљавати тзв. оперативне дефиниције. Унаточ потенцијалном ризику да се увијек остане у оквирима једностране или непотпуне дефиниције, овдје ипак дајемо могућу дескриптивну дефиницију одгоја. Најопћенитије речено, одгој би се у његовој ослободилачкој варијанти могао одредити као друштвена пракса људи, као друштвено-педагошки процес развоја човјекове индивидуалне и друштвене особености. Нешто специфичније, одгој је систем активности, дјелатности и процеса (преношења и усвајања знања, учења и др.) у којима његови субјекти у самоуправној интеракцији и комуникацији планирају, организирају, остварују, вреднују и усмјеравају развој диспозиционог потенцијала у смјеру његове потпуне диференцијације и интеграције те развој човјекове друштвене особености и самосвјести за самосталан, слободан и универзално ослободилачки, креативан и међузависан живот у друштвеној заједници људи. У том смислу одгој је процес оспособљавања људи за људски смислен и стваралачки начин репродукције и продукције основних увјета њихове егзистенције: рада, друштвених односа и слободног времена. Ако није тако, онда одгој није одгој, него је активност дрила, туторства, парцијализације, увјетовања, обликовања, индоктринације. Чим се активност која се назива одгојем претвори у управо наведене процесе, она се не може именовати тим појмом, али се, нажалост, то често чини. Зато и јест тешко бити и остати у пракси усмјеравања формирања младих „на разини“ одгоја.“

ПЕДАГОШКИ ЛЕКСИКОН

У Педагошком лексикону (Београд, 1996.) термин васпитање се одређује на следећи начин (аутор текста није назначен):

„ВАСПИТАЊЕ – фундаментални (категоријални) појам педагогије, веома различито се схвата и одређује, постоје многе дилеме око природе, карактера и суштине васпитања (на пр. да ли је то процес спонтаног, слободног развоја природних снага појединаца у одређеним условима – процес самоформирања, или је то процес вођен, усмераваан према потребама и циљу постављеном од стране друштва, друштвених класа, група, државе, цркве, политичких партија и сл. – процес формирања); о томе који су фактори доминантни у васпитању (унутрашњи – урођени, наслеђени, стечени или спољашњи – друштвена средина, односи, спољњи утицаји); о друштвеној условљености и карактеру васпитања (да ли је независан индивидуални и генерички развој или друштвено детерминисан и условљен); о томе да ли онај који се васпитава у процесу васпитања треба да има позицију само субјекта, само објекта, или истовремено и субјекта и објекта итд. Као предмет педагогије васпитање се дефинише као процес истовременог самоформирања и формирања личности одређених својстава, као целисходан и намеран процес са довољно простора за индивидуални развој, као друштвена пракса подложна научном проучавању. И у томе постоје разлике међу педагозима – различито се схвата васпитање као предмет педагогије (своди се само на децу и младе, само на институционално организовано васпитање, на целисходно усмерен процес, на позитивне васпитне утицаје итд.). Постоји, исто тако, „уже“ и „шире“ схватање појма васпитање, као и различито поимање односа васпитања према другом фундаменталном појму педагогије – образовању. Управо због свега реченог, у 19. и 20. веку настале су и развиле се многе педагошке школе, правци и смерови. У њиховој основи лежи различито схватање и поимање васпитања. Насупрот онима који признају могућност васпитања као предмета педагогије, постоје и они који то негирају, сматрајући чак штетним постојање педагогије (педолошке, антипедагошке, и „црно“-педагошке тенденције)“.

ЛЕКСИКОН ИСТОРИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ СРПСКОГ НАРОДА

У свом Лексикону историје српског народа (странице 60-61) Недељко Трнавац одређује не само термин васпитање већ, истовремено, указује и на његову употребу код нас.

Пошто је на почетку етимолошки објаснио значење сложенице термина „васпитање“ (вас – питање), он додаје да су том термину „сличне и паралелне речи: „одгој“, „одгојити“, „одгајити“, „култивисати“, затим одређује термин „образовање“, који се „више односи на форму и формирање, као уобличавање (образ, слика, одраз, изглед)“, па констатује: „У писаној форми реч „васпитање“ први пут се сусреће у нашој литератури у биографијама из 12. века“, затим наставља: “У традицији српске педагогије изграђен је сасвим специфичан однос између основних појмова “васпитање“ и „образовање“.

“*Васпитање* је најшири педагошки процес и појам. Он се односи на све оно што људи свесно, намерно, систематски и организовано предузимају на плану формирања личности, како на оно што организује друштво у односу на васпитаника, тако и на оно што предузима сама личност која се развија и формира у околностима једног конкретног друштва. *Образовање* је срж целокупног процеса васпитања. То је ужи процес и појам, он чини темељ и основу васпитања личности и односи се, пре свега на усвајање знања, чињеница, података, на изграђивање навика и умења, усвајање система вредности и међуљудских правила општења. Без добре *образовне основе* нема целовитог, хармоничног и свестраног васпитања личности, нити се развој и васпитање човека може завршити и исцрпсти само у оквирима образовања. Дакле, васпитање је најшири педагошки процес и појам који у себи садржи и обухвата целокупно образовање, као ужи процес и појам.“

„Васпитање обухвата *целокупност утицаја* које врши друштвена заједница, *услове* које она ствара за подстицање развоја личности и *стваралачку активност* саме личности која јој омогућује процес самоформирања. Зато се и говори о *објекту* и *субјекту* васпитања.“ „Образовање представља *формативну основу* (форму, слику) која даје арматуру и констркциону основу васпитању. То се може илустровати на примеру моралног васпитања. *Знање* (познавање) моралних норми и изграђивање моралне *свести*, само су формативна основа за даљи рад на развијању моралних *осећања* (емоција), изграђивању моралне

савести и оспособљавању за морално *поступање*. Морал, као и васпитање у целини, облици су међуљудског комуницирања и одржавања континуитета човечанства“.

„Према унутрашњој структури васпитање је *вишеслојни процес* и људска је тежња да се у свим нивоима остварује што потпуније, складније и свестраније. Издвајају се, у основи, *три нивоа, тј. процеса васпитања*: а) процес усвајања знања, умења и навика (процес који смо назвали образовањем и који је основа за наредна два процеса), б) процес развијања физичких и психичких снага личности, в) процес формирања погледа на свет, изграђивања карактера, емоционалног и вољног живота личности у целини (у смислу обликовања и стварања *интегритета личности*). *Рационална основа васпитања* лежи првенствено у првом, *вредносна и хуманистичка*, тек у јединству сва три процеса“.

„Основни педагошки процеси су променљиви, па и појмови „васпитање“ и „образовање“.

После тога аутор указује на мењање садржаја тих појмова при употреби у Срба у различитим историјским периодима (у време када су владала „паганска веровања“, „ритуално, обредно и обичајно васпитање“; у средњовековним дворским, градским и манастирским училиштима; у добра просвећености и Доситеја; у Срба у Војводини и Војној крајини; у време када се у Србији конституишу школе и школски систем током 19 века).

Из наведених одредби појма/термина васпитање (одгој) у енциклопедијским педагошким публикацијама могло би се закључити да не постоји сагласност у одређивању васпитања међу ауторима тих текстова. Различит је приступ васпитању, његовој природи и суштини и садржају, различит је избор централних питања везаних за одређивање појма васпитања, неке одредбе нису целовите, а није увек до краја сасвим јасно шта се под појмом васпитање може и треба подразумевати.

Чудесност је у томе што се сви педагози чија сам мишљења о васпитању напред навео слажу да је васпитање настало са људском заједницом, да постоји од када постоји људска заједница, да је стални и „вечни“ пратилац и саставни део живота сваке такве заједнице, да се са њом заједно мења и развија, почев од оне најпримитивније до савремене, па се ипак ни ти стручњаци не слажу одговарајући на питање: шта је васпитање - у чему је његова суштина и улога?

Речено у великој мери оправда и наш поднаслов овом раду о „чудесности и загонетности васпитања“. Тачна је она, већ готово народна изрека, да о стварима за које сви или већина људи мисли да их добро познају и да о њима знају све (а то мисле многи управо о васпитању), мали је број оних који о томе стварно тек понешто знају.

ЗАКЉУЧАК

Могући одговор на питање: шта је васпитање?

У Закључку ћу покушати да одговорим на питање постављено на почетку овога рада: *шта је васпитање?*

Почећу тај свој одговор навођењем најважнијих делова из „Предговора“ и „Речи на крају“ моје књиге: *БУДИМО ЉУДИ - циљ васпитања у православљу – светосављу* (Београд, Српска академија образовања, 2016. год.).

„У последњих неколико година ми стално постављамо питање: како васпитавати, у ово наше време, човека као човека, човека као целовиту, интегралну, аутентичну и особену људску личност, човека као истинско људско биће? По нама то је суштинско и прворазредно, полазно питање за сваку педагогију.

„Постављамо то питање због тога што се данас у свету у коме живимо, у друштву и свету коме припадамо, па и у васпитању које се у том друштву и свету организује и остварује, све мери само економичношћу, корисношћу, исплативошћу и практичном употребљивошћу, доминирајућим друштвеним и индивидуалним егзистенцијалним потребама савременог човека, у ствари – оспособљеношћу тог човека да се такмичи и на светском и на локалном „тржишту радне снаге“! То „тржиште“ је постала призма кроз коју се све посматра и процењује данас у свету, па и васпитање.

То је суштина либералног капитализма у коме свет данас живи и за који се савремени човек васпитава и образује.

„Живимо у свету када је „тржиште радне снаге“, на коме се проверава „економска сврсисходност образовања“, „његова материјална исплативост“, постало мера вредности, оправданости свега, свих једностраности и застрањивања које прате наш живот и рад, наше друштвене односе, па и васпитање и младих и одраслих (ове друге у оквиру редовног и доживотног образовања). Једном речју свега онога што доводи до обезличења и отуђења човека нашег времена.

„У речено је уграђен, готово као једино важећи став, уверење и опредељење да је данас најисплативија, друштвено и индивидуално најважнија инвестиција – инвестиција у знање. А она се може „оплодити“ само улагањем у човека! А то „улагање“ се врши најсигурније и најдугорочније само „правим“ *образовањем* тог човека!

Тако се најсигурније долази до „ефикасне радне снаге“, способне да побеђује на „тржишту рада“! Често се данас наглашава да је „образовање инструмент економског раста“ друштва и да се све томе мора потчинити! Оправдано то неки називају насилно и једнострано наметнутим „интелектуалним капитализмом“!

„Савремено образовање усредсређено је, може се слободно рећи, само на образовање „хомо фабера“, „хомо техникуса“ и „хомо информатикуса“.

„Изгубљена је целовитост човека и његове личности у савременом процесу „образовања“. Он као целовито развијен човек и људски (вредносно, морално) обликована личност није потребан ни данашњем либералном (ни „интелектуалном“) капитализму, ни глобализму, који све детерминишу у свету у коме живимо! За либерални капитализам и глобализам, за њихово тржиште радне снаге, за њихово поимање друштвених и индивидуалних потреба, за њихово залагање једино за „друштво знања“, за само оно и у друштву и у образовању што је економски/материјално исказано одрживо и исплативо, за њихово поимање међудржавних односа итд., најважније је да човек много зна, да много уме и да је оспособљен за стално праћење брзог напредовања науке, технологије и информатике! Важно је само оно што човек зна и колико може на основу тога што зна да практично уради и постигне, да материјално оплоди! За њих не постоји „духовност човека“, не постоји „друштво вредности“, „моралности“, не постоји човек као носилац тих вредности! Не постоји за њих духовност и духовни живот човека! Све је то за њих неважно и споредно. Зато, по њима, код човека и не треба развијати ни такве вредности ни духовност тог човека, ни човека као аутентичну и особену људску личност.

„Већина савремених педагогија могле би се означити као „педагогије знања“, односно „педагогије интелектуалног образовања“! Врло мало је данас педагогија које бисмо могли означити као „педагогије вредности“ и „педагогије духовности“. Чак је и назив „хуманистичка педагогија“ (који се и данас често користи и злоупотребљава) изгубио своје изворно значење и прави смисао. Данас се у педагогији све мање говори о човеку као људској личности, о духовности човека, о човеку одређеног система вредности, о вредносним и моралним опредељењима човека, о томе са чим би требало да се човек руководи, чега да се придржава, у свом животу и раду, у свом одношењу према другима, према заједници којој припада, према имовини те заједнице, па и према самоме себи као људском и

духовном бићу, као грађанину и раднику. Све мање се говори о томе како практично развијати – *васпитавати* – вредности и духовност у сваког човека.

„Неке савремене педагогије су прихватиле отворено и/или прећутно изнете ставове проистекле из либералног капитализма и глобализма, из тржишта радне снаге, оправдавајући те ставове „неминовношћу“ нашега времена, нашег живота и рада, потребама опстанка савременог човека и основом развијања његове друштвене заједнице!

„Ми никако не прихватамо такве ставове и становишта. Они никако не могу имати, по природи ствари, своје упориште у правој педагогији, која произлази из смисла човекова живота – у педагогији која се бави не само образовањем већ и васпитањем човека као човека, као људског духовног бића. Не бар у педагогији како је ми схватамо! Не слажемо се да је данас једини и најважнији проблем само како образовати човека! Не слажемо се са ставом да и када је реч о циљу и задацима васпитања, и када је реч о реформама и променама (о стратегији развоја) да треба уважавати и развијати само образовну компоненту у педагошком процесу. Не слажемо се да целу педагогију треба потчинити само тржишту радне снаге. Не слажемо се ни са маргинализацијом, поготово се не слажемо са потпуним занемаривањем васпитне компоненте у процесу развијања савременог човека и оформљавања његове људске личности (како је то учињено, на пример, у „Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године“).

„Не слажемо се са онима који у савременим школама једино и само инсистирају на преношењу на ученике научно-математичко-технолошко-информатичких знања – не слажемо се са онима који омаловажавају и запостављају сазнања и вредности друштвених и хуманистичких наука, религијске вредности – који запостављају *васпитавање* тог истог ученика, запостављају *васпитавање* у њему човека! То никако не значи да оспоравамо и омаловажавамо било које подручје наука и осталих подручја људских сазнања. Напротив, залажемо се да се свакој младој генерацији пренесу (посредују, предају, да јој се омогући да упозна и стекне) знања из свих научних подручја, основна знања до којих је човечанство дошло упорним радом и развојем у свим областима, али се истовремено залажемо и за посредовање свим новим генерацијама и свих *вредности* које чине човеков живот духовно смисленим, лепшим и вреднијим живљења, свих оних вредности на којима почива истинска људска заједница.

„Једине савремене педагогије које у том погледу нису „изгубиле свој људски духовни компас“, у којима се веома јасно, отворено и доследно инсистира не само на образовању већ и на васпитавању човека као целовитог духовног људског бића и целовитости развијања његове личности – од циља и задатака, па до њиховог практичног остваривања – јесу неке религијске педагогије! Међу њима је, по многочему, чак и прва међу њима, педагогија православља/светосавља. Она, по нама, сасвим оправдано и исправно, инсистира на људскости, човечности, духовности, вредносној опредељености, на „обожавању“ човека као човека, као бића, као личности, на његовој „богочовечности“, на томе да друштво и човек не треба да мисле само о својим тренутним, него и о дугорочнијим и будућим – вечним и божанским – људским и друштвеним потребама! Те педагогије, нимало не одбацујући потребу образовања савременог човека, подједнако, чак и више од тога, по нама сасвим оправдано, с обзиром на време и услове у којима живимо, захтевају развијање – *васпитавање* – одређених људских, духовних (језиком те педагогије речено – „божанских“, „богочовечанских“ и сл.) врлина и вредносних система у сваког човека. То је изразито наглашено у директно и индиректно формулисаном циљу васпитавања човека – верника - православља/ светосавља“ (25-29).

„Ако је предмет педагогије као науке – васпитање, а предмет васпитања – човек као целовито и то *духовно људско биће и личност*, онда и предмет такве педагогије може једино бити васпитавање таквог човека. То се утврђује и исказује, пре свега, циљем и задацима васпитања које таква педагогија прихвата, и која је, онда, обавезна да тражи најсигурније путеве практичног постизања таквог циља!“ (30).

У „Речи на крају“ сам написао и следеће: “На основу наших проучавања циља и задатака васпитања могли бисмо рећи да постоје *два* основна полазишта за утврђивање и формулисање циља васпитања, прво: *схватање смисла човековог живота* и, друго: *схватање човекових (индивидуалних и друштвених) потреба*. И једно и друго полазиште уткана су разноврсна антрополошка, филозофска, теолошка, психолошка, социолошка, економска, педагошка, идеолошка и политичка схватања о човеку, његовој друштвеној заједници и њиховом међусобном односу.

„Чак и онда када се циљ васпитања исказује у виду идеално замишљеног (лика, личности) човека, било да се тај идеал изводи из филозофских, теолошких, идеолошких и/или других схватања, било да се везује за неку историјски (културно, цивилизацијски, национално и

сл.) узор личност, било да се изводи из жеља и потреба друштвене заједнице којој човек припада, било да се циљ васпитања настоји пронаћи и извести из природе детета – човека (натуралистичка схватања), у основама свих таквих и сличних покушаја, у крајњој линији, налазе се напред назначена два основна полазишта – схватање смисла човековог живота и схватање човекових индивидуалних и друштвених потреба.

„Пошто сматрамо да је циљ васпитања једно од првих и суштинских питања којим мора да се бави свака педагогија (јер се њиме детерминише основни карактер и суштина васпитања као њеног предмета), постоје и две основне парадигме (варијанте, врсте, типа, модела) педагогије – *педагогија потреба* и *педагогија смисла човековог живота*“ (121-122).

Пошто сам објаснио педагогију потреба и њену неминовност ја сам написао: „Сваки савремени човек, баш сваки без изузетка, изложен је током живота, било директно било индиректно „законима тржишта радне снаге“. Он се стално и изнова мора доказивати на том „тржишту“, мора се такмичити на њему са осталим члановима заједнице којој припада, па и много шире. Та утакмица, која постаје егзистенцијална човекова потреба, најчешће је сурова и немилосрдна, али је за сваког савременог човека неизбежна.

„Да би савремени човек успевао у том наметнутом такмичењу на тржишту радне снаге, он мора стално да учи, да стиче нова знања, навике и умења, да развија нове радне способности, да прихвата мењање рада којим се бави, односно прихватање новог радног места и томе слично, да би обезбедио средства за живот и задовољавање и својих и потреба оних који од њега зависе, као и потреба своје друштвене заједнице.

„Приказана ситуација се и индивидуално и друштвено утемељава и оправдава. Савремена друштвена заједница је и те како заинтересована да њени чланови што више знају и да су што боље оспособљени да та своја знања практично користе. Готово генерално је данас у свету прихваћен став, практично све више потврђиван у глобализму и либералном капитализму, да је инвестиција у људе (а реч је о инвестицији *знања* у људе) најбоља, најекономичнија и друштвено (и национално) најисправнија, перспективно гледано најсигурнија инвестиција у развој друштвене заједнице. То се исказује као основна егзистенцијална потреба сваке савремене друштвене заједнице. С правом то неки данас називају ером „интелектуалног капитализма“.

„Знања се могу „инвестирати“ само у људе као појединце, у њихову оспособљеност да практично користе расположива знања. Друштвена заједница је, дакле, дужна да омогући такво „инвестирање“, јер је то оно што је потреба - добробит и појединаца, али и њихових друштвених заједница. *У томе се потребе појединаца поклапају са потребом њихове друштвене заједнице!*

„У складу са реченим организује се и „образовање“ човека дате друштвене заједнице.

„У таквим условима *педагогија потреба **неминовно** прераста у педагогију знања, а тиме и у педагогију пренаглашеног интелектуалног развијања човека.*

„Није због реченог нимало необично што се савремени јавни (национални, државни) системи школства, па и други не/школски облици образовања (и за младе и за одрасле) претварају у кохерентне, али и уско схваћене *системе образовања*. Није необично што се развијеношћу таквих система (чине се напори да се утврде међународни стандарди, односно индикатори развијености образовања у друштвеној заједници), мери и економска и општа развијеност друштвене заједнице, њен положај и утицај у савременом глобалистички уређеном свету

„Педагогија потреба прерасла је у педагогију знања, а сада педагогија знања/интелектуалног развијања прераста у *педагогију образовања!* Предмет педагогије није више васпитавање човека као човека. Предмет „нове“, „савремене“, „модерне“ итд. педагогије уско је сведен само на *образовање човека!*“

„Таква „педагогија“ (намерно је стављамо под знаке навод) није за нас (срећом и не само за нас) прихватљива. Није за нас прихватљив ни „циљ образовања“ према чијем остваривању, по тој „педагогији“, треба усмерити целокупну педагошку делатност (јавну, државну, националну, друштвену, породичну, приватну итд.).

„Та „педагогија“ је једнострана и парцијална. Она је изгубила своју „душу“, изгубила је своју вековну везу са филозофијом, аксиологијом, теологијом и другим људским и друштвеним *вредносним* потребама. Њен предмет није више васпитавање *целовитог* човека као људско бића и личности, већ „образовање“ човека оријентисаног само на тржиште радне снаге које ће му омогућити, и на основу „образовања“ које му се обезбеђује, да и своје личне, али и друштвене егзистенцијалне потребе може успешно задовољавати!

„Та „педагогија“ усредсређена је на једнострану развитака човека, на задовољавање само неких његових (напред назначених

егзистенцијалних) потреба – способности и могућности. Таква „педагогија“ је отуђена од човека као човека, а истовремено отуђује човека од своје *људске и духовне* суштине. Отуђује га и од друштвене заједнице и од осталих чланова те заједнице. А то је управо оно што одговара либералном капитализму и глобализму данашњице, што је потребно свету у коме живимо, свету у коме моћни постају још моћнији, развијени још развијенији, обесправљени (и појединци и заједнице) још више обесправљени, свету у коме се никад више није говорило о људским правима и правима друштвених заједница, о њиховим слободама, а истовремено живимо у свету у коме се никад, ваљда, у историји човечанства, нису та права и слободе кршили и нарушавали, како се то чини данас – у свету у коме ми живимо!

„Човек јесте човек потреба! Али те потребе се не могу свести само на основне – егзистенцијалне – и из њих непосредно изведене потребе: материјалне, телесне, органске, нагонске, утилитаристичке, хедонистичке, практичне, свакодневне, “овоземаљске“ и сл. Човек да би управо био човек и људско биће истовремено јесте и увек ће бити и *човек духовних потреба, врлина и вредности!* Те потребе не само да нису од мањег значаја, већ су, напротив, дугорочније и индивидуално и друштвено гледано, од далеко већег значаја и важности и за појединца као појединца, али и за њихове друштвене заједнице!

„Такву *духовност* човека и његове друштвене заједнице, као основних његових потреба, не може да сагледа „педагогија тржишта радне снаге“, педагогија која се потпуно дистанцирала и одвојила од филозофије, аксиологије, религије и других идејних основа (проистеклих из историје, традиције, религије, духовности, људског идентитета човека) на којима почива, у крајњој линији, свака друштвена заједница.

„Педагогија потреба, педагогија знања, педагогија образовања и педагогија тржишта радне снаге – било како год да је још назовемо – није *целовита педагогија*. Истинска, - целовита – педагогија, педагогија у правом и пуном значењу те речи, мора обухватити и у себи чврсто објединити, уз речено и **педагогију духовности, педагогију врлина и вредности**, у крајњој линији, *педагогију правог смисла човекова живота!* Она мора бити *педагогија васпитавања* човека као *целовитог духовног људског бића*, као *целовите људске личности*. **Тако се једино може и мора формулисати и циљ педагошке делатности у оквиру те педагогије.**

„Таква педагогија и такав приступ човеку као људском бићу, у свом заснивању и у утврђивању и формулисању циља васпитања, оног

што усмерава целокупну педагошку делатност, која је предмет такве педагогије, мора као полазиште узети не само човекове егзистенцијалне (индивидуалне и друштвене) потребе, већ и напред назначено, друго становиште – *смисао човековог живота и људског постојања, смисао људске мисије на овом свету!*. Она мора, дакле, у себи објединити и сјединити оба напред назначена полазишта при утврђивању и формулисању циља и задатака васпитања!. ***Не једно или друго, већ дијалектички повезујући оба полазишта чврсто међусобно обједињена!***

„Није једноставно одговорити на питање: шта је прави смисао људског живота и постојања, која је његова људска мисија у свету у коме живи! Мучили су се и муче се одговарајући на то питање и филозофи, и антрополози, и аксиолози, и социолози, и идеолози, и психолози и педагози, књижевници и политичари и многи други мислиоци и културни ствараоци и у прошлости и у наше време. Свако је налазио свој одговор на то полазно и основно питање за сваког човека и за његову друштвену заједницу. Универзалније и целовитије прихваћене одговоре на то питање давале су и дају само религије, односно религијске (не само хришћанске) педагогије.

„У овом раду изложили смо један такав приступ човеку и његовој духовној суштини, његовој мисији у животу, смислу његовог живота, па, онда, и на томе заснован приступ циљу и васпитавању тог човека. Реч је о *педагогији православља/светосавља*. Педагогија у Србији (у којој транзиција друштва, па и педагогије, траје већ дуго, праћена разноврсним лутањима) *не би се смела одрећи те духовности, традиције, историје, вредности и неких других тековина које су садржане управо у педагогији православља/светосавља.*“ (121-129).

Пошто сам напред довољно рекао каква је оријентација у савременој педагогији, шта она јесте и шта би требала да буде, како се и на основу чега се утврђују и формулишу циљ и задаци савременог васпитања, које су слабости и ограничености тих приступа, ја бих указао на још једну, наоко мање важну појаву и праксу код нас.

Наиме, доста забуна изазива и често коришћен термин „образовање“. То је, бар једним делом, и резултат погрешног преводјења енглеске речи и термина *education* која се користи у званичним међународним документима о васпитању. Она се код нас преводи као „образовање“ и тиме се вишеструко истискује и потискује наш термин „васпитање“. Није иста ситуација у енглеском језику, где постоји само тај термин и значи истовремено и „образовање“ и „васпитање“. Код нас постоје два термина - образовање и васпитање - и

сваки има своје сасвим одређено (различито) значење. Определивање само за један термин значи напуштање не само другог термина као термина, већ и садржаја и циља који тај термин собом носи. Ми смо у томе отишли чак и предалеко, па смо ружно посрбили тај енглески термин и користимо га у веома различитим ситуацијама, напустивши наш термин „васпитање“ и термине изведене из њега. Код нас се данас, нажалост, чешће користе ружни темини: „едукација“, „едуковање“, „едукатори“, „едукација едукатора“, „школска едукација“, „едукација у породици“, „инклузивна едукација“, „едукативни поступци“, „едукативна технологија“ итд. и при томе није увек довољно јасно о чему је стварно реч. Те нејасности би се избегле када би се користила наша српска педагошка терминологија која је, у наведеним случајевима, далеко богатија, боља и прецизнија од енглеске педагошке терминологије, још и тако ружно посрбљене.

Разумљиво, није то једини разлог непрецизности и забуна до којих код нас долази неадекватном употребом тог страног термина. Постоје и други узроци слабостима и ограничностима напред наведених приступа питањима која нас у овоме раду интересују.

Мени остаје, шта је и основни задатак читавог овог рада, па и овог Закључка, да покушам да одговорим, користећи нашу српску педагошку терминологију, на полазно питање овог рада: *ШТА ЈЕ ВАСПИТАЊЕ?*

Одмах да кажем да се из самог термина **васпитање** не може извести нити сагледати прави смисао, природа, суштина и садржај тога појма. Та стара словенска реч састављена је из два дела: *vas* = сав, цео и *питати* = хранити мало дете. Неки ће рећи да то може значити: „целовито“ „у целини хранити дете“, тј. „хранити га“ – развијати га – и телесно и духовно. То, доста натегнуто тумачење, не говори много о правом значењу тог *педагошког* термина, који се користи у истом облику и значењу, на пример, у руском и бугарском језику. Додајмо да Вук Ст. Караџић у свом Речнику не користи тај темин, већ термин *одгој*, *одгајање*, што је данас саставни део хрватске педагошке терминологије. Ни из тог, више народног језичког термина, се, исто тако, не може извести значење и садржај појма васпитање (одгој).

Додајмо да се слична тешкоћа јавља и код латинског термина *educare* (гајити, подизати) из кога су изведени педагошки термини: *education* (у енглеском = васпитање, образовање), *l'education* (у

француском = васпитање), *educazione* (у италијанском и шпанском = васпитање).

Када се све речено сабере може се рећи да у схватањима већине педагога (и оних српских које сам овде навео и многих других - и српских и страних) постоје две основне *функције* (улоге, задатка, аспекта, природе) васпитања: прва, у односу на *друштво* које организује васпитање као посебну друштвену делатност и, друга, у односу на *индивидуу* – појединца који се васпитава.

Одговарајући на постављено питање: шта је васпитање - и ја ћу га из тих аспеката – функције - посматрати. Изоставићу (како бих избегао непотребна понављања) у овом закључку детаљније анализе и објашњења која су садржана у мојим напред наведеним радовима и о васпитању и о питањима која су са њим повезана (на пример, о педагогији и васпитању као њеном предмету, о циљу васпитања, односу васпитања и образовања, садржајима и улози образовања у васпитању, систему задатака васпитања, различитим таксономијама циља и задатака, васпитној функцији породице, школе и наставника и сл.).

Реченим аспектима (функцијама) ја ћу додати, што је, по мени, управо за сваку *педагогију као науку* посебно важно, трећи аспект у коме су, на неки начин, обједињују два поменута аспекта – функције васпитања. Реч је о посматрању васпитања из аспекта *циља васпитања*, тачније о *односу* васпитања и његовог циља, о односима, положају, партиципацији, комуникацији, организацији, методама, начинима, облицима, активностима и средствима који се користе у процесу васпитавања да би се постављени циљ васпитања постигао - остварио. А то је оно што чини основна питања, а тиме и садржај сваке истинске педагогије.

Пре него што почнем да разматрам васпитање из три напред назначена аспекта најпре ћу нешто рећи о схватањима самог *порека* и о *исходиштима* васпитања. Када је о томе реч онда се педагози и други теоретичари међусобно веома разликују.

Најчешће се сматра да основу и покретачку снагу васпитања као делатности људи чине два урођена нагона која на свет доносе не само припадници људског рода већ и других животињских врста: нагон самоодржања и нагон продужавања врсте. Неки педагози ће говорити и о – трећем - „родитељском нагону“. За мене он је садржан у претходна два нагона.

Други ће рећи да сваки човек рођењем доноси на свет честицу космичке енергије – човек је микрокосмос у макрокосмосу – и да та енергија лежи у основи човекове активности, одржања човека у животу, његовог развоја и опстанка, па тиме и његовог васпитања.

Натуралисти ће рећи да човечја природа, сама по себи и у себи, садржи наслеђену унутрашњу силу (моћ, снагу, енергију) која тежи, сама од себе, да се испољи и развија оно што садржи, и за то су јој потребни одговарајући спољашњи подстицаји и услови.

Песталоци ће, на пример, тврдити да у свакој децјој природи постоје урођене „унутрашње снаге“ и да треба, после рођења детета, организовати одговарајућа „вежбања“ и потпомагати споља да се те „унутрашње снаге“ развијају у складу са „вечним законима природе“.

Хришћански теоретичари тврде да је Бог (Творац свих ствари, па и човека) сваком човеку - детету, приликом рођења, подарио и у његову природу уградио честицу своје божанске енергије (своје моћи, честицу своје божанске природе) и давши му, истовремено, при рођењу и *слободу*, омогућио човеку да сам бира свој животни пут и да се од несавршеног развија у савршено људско (обожено) биће.

Неки ће рећи, на пример у крилу православља/светосавља, да је Бог детету, приликом рођења, у његову природу, усадио одређене „прафункције духа“. Оне су: истина, доброта, лепота и светост. Оне се наслеђују и, као такве, незадрживо испољавају и човек треба да развија те прафункције духа, јер тиме доприноси развијању и усавршавању и себе самога и своје људске заједнице. На тим прафункцијама духа заснивају се све културне и цивилизацијске тековине и вредности које је човечанство досад постигло у свом развоју: све науке (истинитост), морал (доброта), уметности (лепо) и религија (светост).

Био је и оних који су прихватили схватања сензуалиста (на пример, енглеског филозофа Џона Лока, француских филозофа-материјалиста осамнаестог века) да је људска природа приликом рођења „чист и неисписан лист хартије“ („*tabula rasa*“), да се ништа не наслеђује, и да сам живот после рођења (лична активност, искуство, доживљаји, рад, спољашњи утицаји, односи, комуникације, друштвено и природно окружење), посредством човекових чула, на том „листу“ (у човековом мозгу) „исписују“ оно (елементе) што ће, повезујући се међусобно, чинити човека човеком (од његових осета и представа, до свести, мишљења, схватања и уверења, осећања, савести и воље, па до понашања и одношења према свом окружењу – друштвеном и природном).

Марксиста ће тврдити да у сваком новорођеном човеку – детету постоји унутрашња природна сила (енергија) путем које оно успоставља одређене односе са природном околином (стварима) и друштвеним условима у којима живи. Свако дете - човек мора успостављати такав однос, управо да би, пре свега, биолошки опстало и развијао се као људско биће (нагон самоодржања). Активно се односећи према природи, као субјект, та наслеђена сила у човеку у том односу према окружењу се развија и усавршава. Она се претвара у људски рад, који развојем постаје све више свесна и целисходна људска делатност. Човек управо таквим радом *мења* своје окружење и ствара нове услове за свој живот и развој. Тиме човек, путем таквог – пре свега, производног рада, производећи нове услове живљења - *мења (развија), производи и себе самога*. По марксистима човек је „биће рада“. Пошто такав рад човек може да обавља само у друштвеној заједници, пошто је тај производни рад истовремено и услов опстанка те заједнице, човеков рад нема више само лични и индивидуални, већ добија и друштвени карактер. „Рад је створио човека“ (посматран и родно и индивидуално) – писаће Ф. Енгелс. Човек се у раду, који није више само физички (телесни) већ и духовни, опредмећује, самопроизводи и самореализује као људско биће. По Енгелсу и Марксу у таквом раду, а по њима производни рад у томе заузима посебно значајно место (јер од њега највише зависи опстанак и развој и појединца и његове друштвене заједнице), рођено је и створено све оно што су човек и његове друштвене заједнице досад постигли (од знања, вредности, морала, духовног живота, друштвених и међуљудских односа, лепог – уметности, средстава комуникација итд. до вештина, умења и навика). У том раду је не само настало и васпитање, већ је оно постало стална, и индивидуална и друштвена потреба, као што је то и сам људски рад. Због тога се људски (производни) рад и васпитање морају стално повезивати и прожимати (спајати) током развијања/васпитавања сваког новог члана у свакој, па и у савременој друштвеној заједници.

Представници социјалне педагогије ће тврдити да свако дете носи у својим генима (наслеђује) део свога етноса и да је у интересу и детета и његове етничке заједнице да се то што је наслеђено максимално развије и да се тиме обезбеди да појединац припада не било којој већ својој етничкој/друштвеној (ужој и широкој) заједници. Ушински ће то порећи тврдећи да није пресудно за човека у ком роду, народу и нацији је неко рођен, већ је пресудно у ком друштвеном

окружењу, роду, народу и нацији је одрастао и развијао се (васпитаван) као човек.

Постоји и гледиште да у природи сваког детета постоје и делују две силе – сила есенције (индивидуалитета) и сила егзистенције (опстанка, заједништва, социјалитета) и да се обе морају развијати и у интересу детета и у интересу његове друштвене заједнице. Према пољском педагогу Б. Суходолском све досад постојеће педагогије могу се сврстати у две групе: у „педагогије есенције“ и у „педагогије егзистенције“. Решење је у „трећој педагогији“ која треба да та два супротстављена гледишта премости и обједини.

Без обзира у чему је стварно исходиште (могућност, неизбежна потреба, природа, суштина) васпитања, да ли постоји само једно или више таквих исходишта заједно, шта је ту истина и шта је од напред реченог тачно, остаје као заједнички став за сва поменута схватања (и за педагоге и друге) *важно следеће сазнање. Свако дете наслеђује (рођењем доноси на свет, садржано је у његовој природи) неку силу (снагу, моћ, енергију, клицу, прафункцију духа, развојну могућност, диспозицију, активност и сл.) која се после рођења НЕЗАДРЖИВО испољава путем одређеног вида активности (пажња, радозналост, заинтересованост, интересовање, игра, делатност, рад), као и путем одређених видова односа (комуникација) - који су, исто тако, својеврсна активност - којима свако дете неминовно и неизбежно успоставља односе са другима, са самим собом и са укупним окружењем (природним и друштвеним) у коме се после рођења нашло. Шта је то шта дете нагони (приморава, тера) да, путем неке врсте активности (другачије није ни могуће) испољи своју наслеђену животну енергију, да почне да живи и, да успоставља одређене односе /комуникацију са својим окружењем, тиме и са самим собом, чиме се омогућава и започиње развијати оно што је оно наследило и донело на свет и да развојем тога наслеђеног постане живо људско биће, остаје и даље за људе својеврсна тајна. Ја, зато, у томе и видим загонетност васпитања!*

Без обзира на изнету различитост схватања о исходиштима васпитања и бројним врстама активности којима се наслеђено настоји испољити и развити, у следећем се, ипак, слажу сви педагози и други теоретичари који се баве овом проблематиком: *ниједно дете приликом рођења ништа не доноси на свет у готовом/завршном виду (облику). Дете је када се роди недовршено, неразвијено, несавршено и непотпуно*

људско биће, биће неспособно за самостални живот без бриге и помоћи других, – биће које тек током живота, уз помоћ одраслих (родитеља и других чланова заједнице), **рашћењем, развијањем, сазревањем и усавршавањем оног што је наследило и донело собом на свет** (као клицу, могућност, диспозицију, потенцијал, прафункцију, основу), као и путем оног што је **током живота стекло**, постаје целовито – развијено – свесно људско биће. Већина признаје не само **развојност** (пластичност, еластичност, пријемчивост, тачније - **васпитљивост**) дететове природе и свега наслеђеног, већ и **различитост** (индивидуалитет) природе сваког детета, као и **неопходност** постојања одређеног **окружења** (природног и друштвеног) да би се наслеђено могло развијати и тиме детету обезбедити да се **развије као особена и индивидуална људска личност**. На томе се, управо, заснива – требало би да се заснивана - не само могућност већ и друштвена потреба и обавезност организовања **помоћи** у развијању сваког детета (његове наслеђене људске природе), помоћи која се у свакој друштвеној заједници означава као **васпитавање!**

Без такве „помоћи“ ниједно дете, ниједно људско биће, не може ни опстати ни преживети. Ретки, познати примери, када је неко дете живело међу животињама, односно када је било потпуно изоловано (из било којих разлога) од других људи током детињства, говоре да је оно физички/биолошки успело како-тако да опстане у животу и да личи телесно на човека, али се није развило као људско биће, као биће са основним особинама људске личности (говор, свест, мишљење, вредности, међуљудска комуникација и сл.).

Исто тако постоји као опште педагошко сазнање, које прихватају сви педагози и андрагози: више се не може говорити само о васпитању (развијању) човека у његовом детињству и младости. У тим периодима оно јесте веома интензивно и изузетно важно. Али данашња сазнања, искуства и потребе говоре да се развијање и усавршавање човекове природе (посебно када је реч о стицању нових сазнања, умења и навика, развијању и усавршавању неких способности) никад не прекида и да се оно више не може ограничавати само на те ране периоде (узрасте) у животу човека. *Човеково развијање и усавршавање – његово васпитавање (у том склопу и образовање) - траје и мора да траје током целог живота сваког човека.* То је целоживотни (доживотни, перманентни, непрекидни) процес усавршавања и развијања човека, различит на различитим узрастима, који се завршава тек када престаје живот, са смрћу човека.

Друштвени аспект васпитања. Васпитање је друштвено-историјска појава. Оно је настало са људском заједницом/друштвом и непрестано се развијало и мењало и данас се развија и мења са том заједницом/друштвом, садржавајући у себи битне одлике заједнице/друштва у коме постоји и са којим се развија и мења.

Ту истину признаје (додуше различито је тумачећи и схватајући) већина теоретичара – педагога и других, јер је та чињеница историјски сазната и чињенички потврђена.

Није позната у историји људског рода ниједна заједница људи у којој није постојала делатност – рад, активност, пракса, појава, однос, комуникација – који се не би могла означити као васпитање.

На основу тога неки су говорили и о „вечности васпитања“. „Вечности“ у смислу вечности друштва и људи којима оно припада. У значењу – док постоје људи и њихове заједнице, док постоје млади у тим заједницама, дотле ће постојати и васпитање. Једно без другога и ван другога не може постојати!

Човек као појединац, као засебна јединка своје људске врсте, не може се ни родити, ни опстати, ни одржати се, ни постојати, нити развијати се, без помоћи осталих чланова људског рода, без помоћи људске заједнице у којој је тај будући човек рођен и у којој ће живети.

Она унутрашња (наслеђена) активност (сила, моћ, енергија итд.) која извире из дечје природе захтева одговарајућу спољашњу средину окружење и услове, захтева одређену врсту подстицања и помоћи, да би могла да се испољи, сазрева, развија и усавршава. То може пружити (обезбедити) младима само друштвена заједница.

Друштвена заједница у којој се рађа дете - као њен нови будући члан - никад се није односила пасивно према тој урођеној моћи/природи детета, према животу који оно доноси собом на свет. Напротив, она никад није и не обезбеђује ни данас само окружење и услове који ће пасивно (сами собом) деловати (подстицати) да се наслеђено у дечјој природи – живот - испољи и као такво само од себе, спонтано, развија. Свака досад постојећа, као и данашња, друштвена заједница настоји (у свом историјском развоју са различитим степеном намерности и свесности) да организује и посебну делатност (друштвену активност, бригу, праксу, рад), чији је основни задатак да подстакне и помогне и испољавање и развијање унутрашњих животних моћи детета – тих унутрашњих животних снага дечје природе. Та друштвена делатност је васпитање. Оно се јавља не само као помоћ у развијању наслеђеног – унутрашње дечје природе - код

сваког новорођеног члана људског рода, већ и као средство и пут за развијање, уз ту наслеђену и на њу ослоњену и са њом повезану и стечену (спољашњу), „другу“ природу детета – сваког човека.

Детињство човеково, његова припрема (постепено оспособљавање) за живот одраслог човека и члана своје људске заједнице, релативно је веома дуго (у поређењу са осталим животињским врстама). Та временска дужина детињства, а тиме и развијања, *није слабост*, већ је велика *предност* људског рода над осталим животињама. Организована помоћ заједнице и те како је потребна детету у том његовом дугом развијању (усавршавању, обликовању, оспособљавању, одрастању, сазревању) и припремању за укључивање као пуноправног и одраслог члана у заједницу којој припада.

Свака заједница људи је, по својој природи, и те како заинтересована да брине о својим младима, о њиховом развијању, њиховој припреми за живот као одраслих чланова заједнице, јер је то једини начин и пут да се и она сама одржи (да опстане), да се развија и да продужи себе као заједницу, а тиме да одржи и сваког свог члана појединачно. То је нагон самоодржања, који се са појединачна преноси на род, на његову друштвену заједницу, па тиме постаје њена родна карактеристика. У томе не постоји ни друга могућност ни алтернатива.

Историја не познаје ниједну људску заједницу, од оне најпримитивније до савремене, која није бринула, на сасвим одређен и њој примерен начин, о својим младима и која није настојала да опстане и развија се, пре свега, бринући се о младима и њиховом развијању, тј. о њиховом васпитавању.

Људска заједница није статична и непроменљива творевина (природе, космичке силе, људског рада, Бога, „Творца свих ствари, и сл.). Она није дата једном заувек у непромењеном виду, облику, организацији и појави. Напротив, она је веома динамична и стално мењајућа и развијајућа заједница. Људска заједница се стално мења, развија, усавршава и обогаћује новим и трансформише у ново. Тако је било досад у историји људског рода, тако ће бити и убудуће. Еволуционизам (историчност) се у развоју људске заједнице, на основу историјских сазнања и истина, не може ни порећи нити довести у сумњу.

Истовремено са заједницом развијају се, мењају, усавршавају и обогаћују новим – еволуирају - и све њене делатности (активности,

појаве, сви облици друштвеног рада, праксе, сви односи, све врсте и средства комуникација итд.). Све оне зато на себи и носе карактеристике (особине, својства) заједнице којој припадају. Односи се то и на васпитање као друштвену делатност такве заједнице. Зато се с правом тврди да васпитање има *друштвено-историјски, тј. развојни, мењајући и еволуирајући друштвени карактер*.

Развијањем и освешћивањем људска заједница постајала је свесна не само свог постојања и начина како да опстане и развија се, већ је постајала свесна значаја и важности оних активности и делатности од којих зависи управо њен опстанак и развој. Постајала је свесна не само потребе одржавања и развијања таквих активности/делатности/праксе/рада, већ и могућности утицања на њихово организовање и одржавање, али и на њихово мењање и унапређивање. И не само то. *Она је постајала свесна да таквим својим делатностима може постављати унапред одређене циљеве и задатке, да те циљеве и задатке може практично остваривати и да тако може долазити до резултата, који су битни за њен опстанак и даљи развитак и заједнице и њених чланова*.

Све делатности које се организују у друштвеној заједници постајале су, њеним развијањем, све више свесне и целисходне људске (заједничке, друштвене) делатности (пракса). Организоване су свесно са одређеном намером, са жељом, да се постигне/оствари унапред постављени циљ. Односи се то у пуној мери и на друштвену делатност заједнице која се означава као васпитање. Васпитање је временом постало, дакле, *свесна и целисходна друштвена делатност (пракса)*.

У првобитној (родовској) људској заједници сви одрасли су бринули о свим младима, о новој генерацији чланова те заједнице. Сви су учествовали у њиховој припреми за укључивање у заједницу и преузимање одговорности за њен даљи опстанак и развој. То припремање вршено је путем заједничког живота и рада у оквиру заједнице, укључујући и све младе те заједнице. Оно се односило како на телесно (физичко) тако и на духовно припремање младих за живот у заједници као одраслих њених чланова. *Васпитање је било тада саставни део живота целе заједнице*. Обухватало је и укључивало све њене чланове – и младе и одрасле. *Оно је било непосредно и директно*.

Људска заједница је стално, током свог развоја, путем разноврсног рада, долазила до нових сазнања о природи која је окружује, до сазнања о себи самој, све више је стицала нова искуства, навике и умења, њене

су се потребе (појединачне и заједничке) стално мењале и постајале разноврсније и бројније, све више је друштвена заједница развијала, неговала и богатила своја сазнања, обичаје, веровања, митове, сопствену традицију и историју, своја радна умећа, своје вредности и врлине, развијајући се успостављала је нове односе између чланова заједнице и сл. То су постојале животно и родно важне тековине те заједнице и њих је требало сачувати и у готовом виду пренети, са њима је требало упознати младе, будуће чланове те заједнице. Те тековине су, зато, постале *садржај* и неизбежан саставни део припремања - васпитавања - младих за живот одраслих у заједници.

Највећи део тих садржаја повезан је са **људским радом** и *проистекао је као резултат тога рада*. Овде се рад схвата веома широко – као телесни, физички, мануелни, производни, али и као духовни, мисаони, уметнички и сваки други облик индивидуалног и заједничког, друштвеног рада који се појавио у друштвеној заједници током њеног историјског развијања. Рад људи је постао и услов, и средство, и основа њиховог индивидуалног и заједничког, друштвеног постојања, опстанка и непрестаног развијања и напредовања. Тиме људски рад и оспособљавање свакога за такав рад престаје да буде само садржај васпитавања младих. Рад постаје неизбежан чинилац и средство сваког појединачног развијања, усавршавања и васпитавања.

Васпитавање/развијање младих више се није могло чинити (обављати, вршити, остваривати) само непосредно путем свакодневног заједничког рада и живота младих и одраслих у заједници, спонтано и неорганизовано. Због тога је заједница почела да издваја најiskusније своје чланове, најбоље познаваоце заједнице (свега онога што је чувано у заједници као највредније њене тековине – и сазнања, и вредности, врлине, навике, умећа и вештине, и традиција, личне особине, и митови, и веровања, и успостављени међусобни односи и сл.), радно и животно највештије своје чланове и поверавала им (ослобађајући их неких других обавеза према заједници) бригу о младима и њиховом припремању/васпитавању за живот у заједници и за преузимање одговорности за опстанак и даљи развој заједнице.

Васпитање је постајало тиме не само свесна и целисходна практична друштвена делатност, већ и делатност *различита* (и издвојена, разграничена) од осталих друштвених делатности.

Васпитање не само да се развијало као друштвена појава и делатност, касније као свесна и целисходна друштвена делатност, оно је увек, од

самог почетка, било и развијало се и као *међуљудски однос*, данас бисмо рекли као *међуљудска комуникација*. Оно је увек било и одређен однос између појединаца и између група појединаца, између генерација у оквиру дате људске заједнице. Зато су неки, додуше једнострано и уско, одређивали васпитање само као однос и „утицање старије на младу генерацију“.

Васпитање је, међутим, било увек вишеструки и вишеслојни однос, а тиме и веома сложена *комуникација* међу људским бићима – члановима исте друштвене заједнице. Тај однос и комуникацију, од самог почетка, омогућавао је, пре свега, *језик* као средство општења, споразумевања, комуникације међу члановима исте људске заједнице, па и у васпитавању младих у тој заједници.

Када су људске заједнице дошле до *писа* и спознале његову могућност да сачувају (записивањем – без обзира на ком писму и на ком материјалу записивање чинили и записано чували) све што су дотад сазнали, научили, открили и на плану знања о природи, свом окружењу, и о животу и раду заједнице, на плану духовног развитка заједнице, и да све то сачувају, а онда и пренесу на младе, на нове генерације својих чланова. Укључујући се у живот млади нису више морали почињати од почетка – схватило се да „свака следећа генерација људи може и треба да стоји на плећима претходних генерација“! Комуникација међу члановима заједнице и онима који су васпитавали младе, садржаји и облици те комуникације, постајали су много разноврснији, садржајнији, сложенији и слојевитији, вишесмернији и практично и животно неограничени.

Васпитање ни као делатност, ни као однос, ни као комуникација, ни као друштвени рад и пракса, не може постојати нити се остваривати без одговарајућих *садржаја*. Путем тих садржаја (они постају својеврсно средство) и на тим садржајима (они постају основа) *практично* се остварује (њима се делује, они постају и средство, а из њих проистиче и особен метод) васпитавања у једној друштвеној заједници (усвајање тих садржаја и развијање појединаца путем усвајања тих садржаја постаје основни општи циљ васпитања). Те садржаје васпитања чине све тековине – сва људска сазнања, вредности, духовност, односи, веровања, религија, морал, естетско, историја, традиција, одређене особине личности, умења, вештине, навике итд. – све културне и цивилизацијске, универзалне и националне тековине до којих су дошле својим развојем претходне

генерације људи. Ти садржаји се стално мењају, богате се постојећи, стичу се нови, једни се изостављају, други уносе у процес васпитавања. Са тим се неминовно мења и васпитање, односно све оно – методе, облици, организација, трајање, средства, односи и сл. – чиме се то васпитање практично остварује, чиме се васпитава и чиме се желе постићи, практично остварити, постављени циљ и задаци васпитања.

Коначно, са напред реченим, може се повући јасна и непремостива граница између васпитања као друштвене делатности и оне делатности која постоји код виших животињских врста и коју неки погрешно називају васпитањем. Васпитање у правом (напред назначеном значењу) не може и не постоји код животиња. Оно припада само људском роду (врсти). Оно је свесна, целисходна и организована друштвено-историјска делатност. Оно је *чудесан* (божански, природни, родни, животи, историјски) дар човеку – могућност непрестаног мењања, развијања и усавршавања и човека као појединца и његове друштвене заједнице, оно је могућност очувања свих тековина које су људи током свог историјског развоја стекли и истовремено могућност да се те тековине не „изгубе“ већ де се у готовом виду пренесу на нове генерације.

Једном речи васпитање је чудесан дар дарован (биолошки и генетски садржан) у људском роду и у сваком човеку појединачно! Такав „дар“ – ни садржајно, ни по разноврсности, ни по развојности и могућности непрестаног усавршавања, ни по целисходности, ни свесности - не постоји код животиња.

Тачно је. Постоји и код животиња припрема младих за живот одраслих. Код различитих врста животиња различито се остварује и различито траје. Постоји и код животиња могућност учења – дресуре. Али, ни у једном ни у дугом случају то није и не може се означавати као васпитавање које је настало и развијало се *само* у оквиру људског рода и друштвене заједнице.

Речено је захтевало сталне промене у васпитавању младих. Оно се више није могло вршити повремено, случајно, спонтано, ненамерно, од околности до околности и сл. Оно је морало бити и постало је посебно *организовано* у оквиру људске/друштвене заједнице. Дошло се до првих институција, претходница каснијих *школа*. Те претходнице школа су веома старе друштвене институције. Јавиле су се пре више од пет (по неким чак и пре седам) миленијума. Током људске историје су се мењале и развијале те институције, обликовале као „нове“ школе,

према захтевима историјског и развојног момента заједнице у којој су организоване.

У прошлости, посебно у протекла два века, школе су веома често и много критиковане. Предлагано је, у ово наше време, и њихово напуштање и укидање („десколаризација друштва“). Школе су све те развојне промене, кризе и критике (оправдане због многих слабости школе) успешно преживеле и остале су до данас, живе и активне као незаменљиве институције организованог васпитања у свакој постојећој и савремено најразвијенијој друштвеној заједници.

Садржаји васпитања (због свог богатства и разноврсности) су се са развојем друштвених заједница морали посебно да организују (систематизују) и обједињују да би се на прави начин могли користити у васпитавању, преносити младима. Ти садржаји, значајни за васпитање у датој друштвеној заједници, обухватани су и означавани појмом *образовање*. Да би такви садржаји образовања могли ефикасно и делотворно да се користе, да делују у процесу васпитавања на васпитанике, њихово деловање (преношење, посредовање, комуникација, давање васпитаницима) постепено је бивало све организованије и смисленије. Тако се дошло до *наставе*. Она је постала централна делатност друштвених институција за васпитање – школа. Отуда се с правом, констатује да су *образовање* и *настава* ужи појмови, али и неизбежне компоненте и саставни делови, основе и садржаји сваког васпитавања.

Остаје историјска чињеница да је васпитање са појавом прашкола друштвено *институционализовано*. На том плану и друштво и школе су се до наших дана веома много променили и развили, али су школе остале незаменљиве друштвене институције у оквиру васпитавања младих, касније и одраслих, свих чланова сваке друштвене заједнице.

Са институционализацијом људска заједница је увидела (васпитање је свесна људска/друштвена делатност) и неопходност *професионализације* васпитања младих. Нису могли младе више успешно васпитавати, припремати за живот одраслих у заједници, ни најискуснији, највештији, ни најстарији чланови заједнице само путем непосредног/директног) учешћа младих у раду и животу заједнице. Могли су то вршити сада само посебно обучени и оспособљени чланови заједнице – *учитељи*. То се, најпре, односило на учење веома сложене писмености, при описмењавању изабраних (не свих) у оквиру нових генерација (када је коришћено клинасто и хијероглифско писмо), па, касније, и на све остале тековине којима је заједница располагала и

које су чиниле садржај обухваћен појмом образовања, садржај који се посредовао васпитаницима/ученицима на посебан начин - путем посебно организоване наставе - у школи у процесу њиховог развијања, усавршавања - васпитавања. Ти „први“ и сви потоњи „учитељи“ имали су увек двоструку функцију: прва, да утврђене садржаје образовања пренесу ма младе, да их упознају са њима, и друга: да путем тих садржаја васпитавају младе према постављеном циљу васпитања, да доприносе развијању и оформљавању личности младих са сасвим одређеним вредносним карактеристикама..

Процес институционализације и професионализације васпитања у оквиру сваке друштвене (људске) заједнице, једном започет, неумољиво је текао и стално захтевао нова и боља решења, нове облике, средства, начине, методе, укупну организацију, стално гранање и нове путеве васпитавања (у том склопу и образовања и наставе) младих. Касније и одраслих. И тај процес није завршен до наших дана. Напротив, као да се данас убрзава и усложњава, што је, опет, само одраз брзих и разноврсних савремених мењања у друштву.

Руководећи се принципима рационалности, операционалности и економичности, а у тежњи да обухвати читаву младу генерацију (масовност), друштвена заједница је настојала да организује *истоветно* (институционално) васпитање (образовање и наставу) за све чланове сваке нове младе генерације. Уважавале су се само полне и узрастне разлике, али су *занемариване индивидуалне различитости* које постоје у природи појединаца – сваког члана сваке нове људске генерације. Такав приступ организацији и остваривању васпитања наметали су од друштва утврђени и постављени истоветни циљ и задаци, садржаји, организација, методе, начини и средства једнаког васпитања за све.

Док је људска заједница била изнутра јединствена, неподељена (сем по полној и старосној - узрасној линији: мушки - женски; млађи - старији) и васпитање је било *једнако за све*. Сви су на исти начин припремани за живот одраслих у заједници (мушки. женски, млади, одрасли). Када се друштвена заједница почела изнутра да дели по другим основама – по статусу у заједници, по знању, богатству, моћи, по не/обавези учествовања неких у производном раду заједнице, на слободне чланове и робове, касније на сталеже и класе, племиће и кметове, капиталисте и пролетере, на богате и сиромашне, на поделе засноване на расној и етничкој основи, када је почео да дели рад (производни и други, физички и духовни, телесни и интелектуални) унутар заједнице итд. – и васпитање се почело *делити и усклађивати* са

постојећим поделама унутар дате друштвене заједнице. Васпитање (у том склопу и образовање и настава) више није било ни исто ни једнако за све, није било ни једнако доступно свима. Васпитање је носило на себи одлике и карактеристике друштвене заједнице којој је припадало – њене унутрашње организованости, подељености, статуса, права и слобода и појединаца и појединих група - делова унутар заједнице итд. Отуда се с правом говори о *класном* и *сталешком* карактеру васпитања у појединим историјским развојним етапама друштвене заједнице.

Социјалисти и комунисти утописти, неке велике религије, филозофи хуманисти и други друштвени реформатори и посленици, залагали су се и проповедали, маштали су о изнутра неподељеној друштвеној заједници, о неподељености друштвеног, пре свега производног па, онда, и сваког другог рада, а тиме и о једнакости и истоправности, једнакој доступности свих друштвених тековина свима, па и васпитања (и услова за васпитавање) свима младима у датој друштвеној заједници. Захтевала се демократичност у васпитању, отвореност и доступност свих нивоа и врста васпитања свима члановима друштвене заједнице без било какве друштвене, правне – законске, и стварне дискриминације.

Социјалистичка друштва 20. века показала су да је далеко лакше прокламовати него макар и приближно остварити такве идеје – створити потпуно исте развојне могућности, слободу и иста права и исте обавезе и дужности свих чланова дате друштвене заједнице! Идеја о васпитању без икакве дискриминације која би практично и реално била остварљива остаје и даље утопистички сан многих и појединаца и њихових заједница. Односи се то не само на тзв. бескласност васпитања у неуспелим социјалистичким друштвима нашега времена, већ, у великој мери, се односи и на, у наше време, прокламовану потпуну демократичност и отвореност васпитања (школа) за све, једнаку доступност свих облика, нивоа, степена и врста васпитања свим члановима савремених демократски организованих друштвених заједница! Па и света у целини. То су још увек само велике илузије и утопије!

Данас се васпитање врши у веома разноврсним друштвеним условима – либералног (и „интелектуалног“) капитализма, глобализма, веома бурног развоја свих наука, посебно технологије и технике, космичких путовања, роботистике, аутоматизације, информатизације, компјутеризације, великих и готово свакодневних промена у људском раду и животу, и све већег богаћења богатих и све већег осиромашења сиромашних, поделе света по интересним сферама и сукоба моћника

око тих сфера и утицаја у њима и тсл. Све је мање вероватно да ће у догледно време васпитање (тима и образовање и настава у савременим веома разгранатим и етатизованим школским системима) у савременим друштвеним условима и међународним односима, постати стварно отворено, демократско, једнако приступачно и доступно свима без икаквих друштвених (и државних, и законских, и етничких, расних, материјалних и других) условљавања и дискриминација, како су замишљали и тражили неки педагошки класици, утописти и многи други истински хуманисти.

Друштвено-историјска условљеност васпитања *није његова слабост*. Напротив! У томе је његова *чудесна моћ и снага*. У томе је могућност да се васпитање ставља у службу остваривања одређених васпитних циљева и задатака, у службу и човека као особене индивидуалности и његове друштвене заједнице. Ако не би било тако, ако би васпитање стално остајало и било исто, ако се не би развијало и мењало, ни друштвена заједница ни људи не би имали користи од таквог васпитања. Они га тада не би ни организовали и не би улагали огромна материјална средства у васпитање. Оно не би имало потребу да уопште постоји!

Потребно је, ипак, рећи да снага васпитања, која лежи у његовој могућности да се мења, развија и стално усавршава, да буде стављено у функцију постизања различитих циљева и задатака које му поставља друштвена заједница која га организује у свом окриљу, носи у себи и сасвим извесну *слабост таквог васпитања*. У томе лежи, наимае, и реална могућности да васпитање буде и злоупотребљавано - могућност да се васпитање *инструментализује* и да се њиме *манипулише*. Тога је било доста и у прошлости, а има га и данас.

До манипулације у васпитању, као, уосталом, и у стварном животу, долази, на пример, због тога што се за *садржај* комуникација (а комуникација и њен садржај представљају једну од суштинских основа сваког васпитања, па и живљења у свакој друштвеној заједници) не узима *информација* у свом правом истинитом значењу и смислу (права информација увек претпоставља истину, објективност и тачност), већ основу комуникације и односа у друштвеној заједници, па и у васпитању, чини *одређена интерпретација* дате информације. Та интерпретација (тумачење информације) може да има различите основе – филозофске, идеолошке, класне, расне, етничке, политичке, друштвене, религијске, културне, личне и сл. И управо чињеница да се интерпретација уместо истините и тачне информације, може узети за

основни садржај комуникације и односа међу члановима заједнице, па и за садржај односа и комуникација у васпитању, даје могућност за манипулисање и појединцима и ужим и ширим деловима друштвене заједницама, па и појединцима и групама појединаца у оквиру васпитања које се у њој организује.

То се не односи само на сазнања (научна, техничка, технолошка итд.) којима човек располаже. Односи се и на вредности које у друштвеној заједници постоје. Једна или више таквих вредности се ставља у центар, изнад свих осталих и оне се настоје пренети на нове чланове заједнице (на пример, дискриминација појединих друштвених група, шовинизам, мржња, нетрпељивост различитости, разне идејно-политичке, религијске, националне и друге вредности).

Манипулације вредностима су чешће него манипулација знањима! И једно и друго је штетно у васпитању. Некад се такве манипулације остварује и изводи прикривено, а некад сасвим отворено, чак се формулише и као циљ и задатак васпитања!

Од заједнице и њених чланова, међутим, зависи колико ће успети да се томе супротставе и да сачувају васпитање од таквих злоупотреба. Ако је васпитање свесна друштвена делатност, онда је друштвена заједница обавезна да нађе начине да се васпитање не злоупотребљава и да се њиме не манипулише било на који начин. Разумљиво, када су такве манипулације саставни део друштвене „политике“ и „развоја“, опште друштвене климе, када се оне намерно намећу васпитању, онда су надања да ће их таква друштвена заједница спречити и отклонити сасвим нереална.

Манипулација у васпитању, о којој је било речи, односи се, као што сам рекао, на *садржаје* васпитања (у том склопу и образовања и наставе). Она не остаје само на томе. Из ње произлазе и особени начини, методе, средства и облици који се у таквом „васпитању“ користе и којима се постижу и остварују такви манипулативни циљеви и задаци.

Особен вид *слабости досадашњег друштвено организованог васпитања*, коју неки називају, исто тако, манипулација, односи се на *појединца који се васпитава*. Свака друштвена заједница, као што је напред речено, настоји да организује *истоветно* васпитање за све припаднике сваке – исте – младе генерације, уважавајући само напред поменуте природне и историјски настале, друштвене поделе и дискриминације. При томе се као *мерило* (норма, стандард, полазиште, основа) за концепцију, организацију и остваривање васпитања, циљева и задатака који му се постављају, узима „*просечан представник*“

генерације младих (један у име многих). Вештачки се (понекад и статистички) ствара (замишља, формулише) такав „просечан појединац“! И према њему се онда све друго одређује у васпитању. Такав приступ васпитању, на одређен начин, налажу и јединствени циљеви и задаци васпитања, исти за све, као и већ извршена друштвена институционализација и инструментализација васпитања, настале у друштвено-историјском развоју људске заједнице. Такав приступ васпитању намећу захтеви рационалности, економичности и масовности васпитања у друштву, свеобухватности - неопходност да се истовремено и заједно организује васпитање за све чланове сваке нове – исте - генерације младих.

У таквим условима није могуће, односно врло је тешко у пракси уважавати, а још мање практично остваривати, сазнања да је свако људско биће свет за себе, особена индивидуа, да је сваки појединац веома различит од свих других појединаца - припадника исте младе генерације - и да сваки од њих захтева „своје особено, индивидуално васпитање“, различито од васпитања осталих припадника исте генерације младих. Та различитост се у тако друштвено организованом васпитању стварно не признаје и много не уважава. Оправдава се то, обично, ставом да је заједница увек изнад појединца и да тако треба да буде и када је реч о васпитавању младих! Њихове индивидуалне различитости се могу, наводно, у име заједнице, занемарити и жртвовати у име „виших циљева“! Манипулише се, дакле, и са младима – са васпитаницима. Не омогућава им се, сваком појединачно међу њима, њихово особено, индивидуално, различито од других одрастање, развијање, па ни васпитање које би било у функцији таквог њиховог индивидуалног развијања. И то је, без сумње, велика слабост васпитања и у прошлости и данас. Рекао бих да се у наше време то чак и појачава и још изразитије испољава.

Свим напред поменутих разлозима прикључују се данас, и то веома снажно, захтеви „тржишта радне снаге“ (једино је за њих економично ако се сви, масовно, васпитавају – и образују – на исти начин), који постају готово најважнији захтеви у ово глобалистичко доба за решавање свих друштвених питања, па и питања у сфери васпитавања младих.

Савремене друштвене заједнице (државе и савези држава) нису пронашли још увек нову организацију, нову концепцију, методе, начине, средства и путеве васпитавања младих. Нема још увек у педагогији практично прихватљивог решења за питање: како у условима масовног и јединствено организованог васпитавања једне

младе генерације истовремено обезбедити и васпитавање сваког појединца у тој генерацији као особене и од свих осталих различите, аутентичне личности. И много се не труди нико данас да пронађе тај одговор и решење, ни на међународном ни на националном нивоу. То се никако не може урадити (тржишно) „економично“, а тржишту радне снаге то много и није потребно!

Ј. А. Коменски, који је пре три века нашао одговор на питања: како организовати истовремено заједничко основно васпитање и образовање и наставу за припаднике исте генерације, како организовати школу као васпитно-образовну институцију која одговара на такве захтеве (са разредно-предметно-часовном организацијом), још није превазиђен. Није рођен још Коменски нашег доба, који би дао неопходан одговор на горе постављено питање: истовремено и масовно и индивидуално васпитања свих припадника исте генерације!

Основни разлог зашто данас нема и зашто се не трага за новим одговором јесте у томе што то „тржишту радне снаге“, друштву у коме је то основа организовања рада и живота људи, не одговара и није му потребно. Њему далеко више одговара садашњи систем и организација школа, садашњи начин и методе образовања и васпитања, више му одговара „серијско произвођење“ личности него њихово аутентично и индивидуално развијање путем васпитања (образовања и наставе)!

Да додам овде и следеће: нисам сигуран да је за означавање овде назначених негативних појава у друштвено организованом васпитању најпогоднији и најтачнији израз „манипулација васпитаницима“, као што нисам сигуран ни да је у том случају боље говорити о „обрађивању васпитаника“ него о њиховом васпитавању! Ни један ни дуги термин не изражавају праву суштину ове појаве – отуђивања васпитања од (индивидуалитета) васпитаника - у друштву и у васпитању.

Да закључимо овај део разматрања о васпитању посматраном из друштвеног аспекта следећим, сазнатим, тачним и историјски потврђеним констатацијама:

Васпитање је свесна и целисходна друштвена делатност. Настала је у људској заједници/друштву и историјски се развијала са друштвом. Оно је друштвено-историјска људска творевина. Васпитање је практична делатност друштвених заједница и њених чланова. Васпитање је друштвена пракса.

Васпитање је својеврсна судбина сваког људског друштва. Нити таква заједница може без васпитања нити васпитање може да постоји ван заједнице људи. Они су међусобно судбински зависни и повезани.

Васпитање је међуљудски однос и комуникација између не само оних који васпитавају и оних који се васпитавају, већ између свих чланова друштвене заједнице којој дете и човек припадају, данас, захваљујући тековинама којима људи располажу, и много шире од оквира „своје“ заједнице

.Васпитање је увек и својеврсна комуникација (вишеструки, разноврсни, узајамни однос) васпитаника са својим окружењем – и природним и друштвеним.

Васпитање се увек остварује на основу и помоћу одређених садржаја – оних до којих је дошла друштвена заједница у свом историјском, научном, техничком, привредном, културном, моралном, религијском, уметничком, цивилизацијском и сваком другом развоју. Ти садржаји обухваћени су појмом образовања.

Васпитање обухвата све услове (погодбе) који постоје у друштву (материјалне и духовне, намерно створене и ненамерне) у циљу практичног остваривања циља и задатака васпитања.

Васпитање на себи и у себи носи и садржи све одлике историјског развоја друштвене заједнице, како оне опште одлике, заједничке за историјски развој свих људских/друштвених заједница, тако и оне посебне одлике, везане за заједницу у којој се васпитање непосредно организује и практично остварује.

Васпитање је стално мењајућа и развијајућа, сложена и слојевита историјско-друштвена и комуникацијска делатност, однос и пракса.

Динамизам, развојност и дијалектичност су битне карактеристике сваке васпитне делатности.

Основна друштвена функција васпитања јесте да подстакне, обезбеди и потпомаже развој наслеђеног („унутрашња природа“) код сваког детета и да му, омогући као особеној индивидуи (припремајући је, оспособљавајући је) укључивање, увршћивање у заједницу којој припадају, да га, како тврде многи, социјализује, поштујући његову особеност, интегритет и индивидуалитет.

Поред развијања оног што је урођено, што свако доноси рођењем на свет, општи задатак васпитања је да, оспособљавајући младог члана за живот одраслог члана у датој друштвеној заједници, да код њега развије и сва она својства, способности, врлине и

вредности, знања, навике, умења, комуникацијске способности и тсл., који ће му бити потребни за пуноправан и садржајан самореализујући живот и рад у заједници којој припада. То се често означава као друга, спољашња – стечена природа човека, која би са оном унутрашњом, урођеном, требало да чини јединствену целовитост природе и личности сваког човека.

Сваки професионални „учитељ“ (без обзира као се он називао – наставник, професор средње школе, професор универзитета, водитељ) чија је примарна обавеза у процесу васпитавања младих (односи се и на одрасле васпитанике – полазнике), да им посредује утврђене садржаје васпитања (да их образује путем добро организоване наставе и другим облицима и методама образовања ван ње) обавезно је, по природи посла у коме учествује и који му је поверила заједница, и да васпитава младе – тј. да буде не само активни учесник у упознавања младих са системима вредности друштвене заједнице (јер такве вредности чине, исто тако, садржај њиховог образовања – васпитања), већ и да буде активни чинилац оформљавања њихових „вредносних личности“, према циљу васпитања који поставља дата друштвена заједница. Образовна и васпитна функција професионалних учитеља - васпитача - су недељиве и неотуђиве једна од друге.

Друштвено-историјски настало васпитање носи у себи увек и одређене противуречности и слабости. Оне омогућавају друштвеним заједницама да на различите начине манипулишу и васпитањем, како садржајима васпитања, тако и онима који се васпитавају. То се најчешће исказује као супростављеност између индивидуализације и социјализације у васпитању.

Индивидуални аспект васпитања. Више пута сам напред истицао да је предмет васпитања човек као појединац, особа, индивидуа. Поставља се, зато, питање шта је васпитање у односу према том човеку и за тог човека као појединца?

Пре него што одговорим на то питање морам разјаснити дату тврдњу са једног другог аспекта. Наиме, има педагога (и међу онима чија сам схватања васпитања напред навео), који тврде да предмет васпитања није само човек као појединац, већ да предмет васпитања могу бити и треба да буду и човекове друштвене заједнице, почев од породице, преко нације и народа до државе. По њима могуће је и потребно васпитавати и такве човекове/људске друштвене заједнице, јер се оне не само могу већ и треба да се и путем васпитања мењају,

трансформишу, развијају и усавршавају. По њима васпитање је један од битних чинилаца мењања друштва, друштвене/државне заједнице.

Ја мислим да се само делимично и условно веома може прихватити такво гледиште.

По мени предмет васпитања, поред појединачног детета, младих, одраслог човека, људског бића, особе, индивидуе, могу бити, само још, евентуално, ужи и мањи по броју чланова, колективи васпитаника (кружоци, екипе, тимови, активни клубови, дружине, радне групе и тимови, породице и сл.). Да такав колектив може бити предмет васпитања и да може постати и прерасти у важно средство васпитавања појединаца – својих чланова – практично (и теоријски) је показао совјетски педагог А.С. Макаренко.

У прилог изнетом ставу могу се навести и многи примери слободних активности (ваннаставне и ваншколске групе, одбори, тимови, екипе, секције, клубови итд. ученика) у нашим школама (и не само у нашим школама). Могли би се навести, исто тако, и примери неких одељењских и разредних заједница ученика по основним и средњим школама код нас, које су прерастале у хомогене колективе ученика. Могли би се навести и дечји/омладински генгови и криминалне групе који се стварају на различитим основама и сл.

Задатак, а тиме и предмет васпитања, у овим случајевима, јесте да окупљена група појединаца (разлози окупљања могу бити веома различити: живот на истој територији, заједничка и подударна интересовања, жеља да се заједнички проводи слободно време, да се заједнички игра, да се бави неким спортом, хуманитарне, културне, еколошке, радне и друге друштвено негативне акције, крвна повезаност у породици итд.) претвори у чврсту изнутра повезану заједницу појединаца (назовимо је условно „колектив васпитаника“ – деце, младих, ученика, преступника, одраслих) - заједницу која ће имати свој садржај рада и ваљан разлог окупљања, успоставити и одржавати одређене односе између чланова те заједнице – колектива, створити своја правила о дужностима и обавезама важећим за све чланове, свој начин руковођења, утврдити време и место састајања, програмирати учесталост окупљања и акција, постићи заједничко гледање на опстанак и развијање тог колектива итд.

У наведеним случајевима ми, у ствари, *преко појединаца долазимо до групе – колектива*. Када се то постигне онда се такав колектив од *предмета* – објекта - васпитавања претвара у важно *средство и облик*, у *субјекат* васпитавања својих чланова – појединаца.

Мислим да веће заједнице, поготово веће етничке групе, народи, нације, државе и заједнице држава не могу бити предмет таквог *директног* васпитавања. То су веома сложене, широке по броју чланова, слојевите, изнутра подељене и диференциране (по различитим основама) друштвене заједнице. У њима је теже допрети до појединаца као чланова тих заједница. Њих је много. Веома се они међусобно разликују (иако припадају истој заједници) по многих елементима (етносу, полу, узрасту, степену образованости, богатству, по навикама, умењима, способностима, друштвеном статусу, радном и другом искуству итд.). Често су једни (појединци и групе) супротстављени другима. Другачијих су интересовања и погледа на своја права и дужности и према заједници којој припадају и према себи самима. Другачије поимају смисао свога живота. Њихови појединачни и заједнички међусобни односи и комуникација су веома различити. Међу многима и нема стварне комуникације. Све то није могуће ни мењати, ни развијати, ни усавршавати *директно* путем васпитања ма како да се оно организује.

Историја друштва не познаје ниједан пример шире друштвене заједнице која је промењена, трансформисана, развијана и унапређивана путем непосредног васпитавања. Ниједна друштвено-политичка револуција позната у историји људског рода није била таква. Ниједна индустријска револуције није била таква! *У историји људског рода ниједна револуција није била педагошка револуција!* По мени то и није могуће, јер васпитање нема такву моћ. То није предмет педагогије и веома много више задире у предмет филозофије, идеологије, политике, историје, религије, социологије, економије, технике и технологије, привреде, начина производње, међународних односа између друштвених заједница и тсл.

Тешко се може прихвати да су чак и неке веома организоване и широке заједнице људи, на пример, припадници појединих религија, неких политичких покрета и/или партија које имају веома јасно одређен и утврђен заједнички циљ и садржај окупљања, места и видове окупљања, своје обреде и ритуале, чврсто утврђена права и обавезе, своје каноне и догме, дугогодишњу традицију, унутрашњу хијерархију односа и комуникација итд., резултат непосредног васпитавања тих заједница као целина. Васпитавају се, у сасвим одређеном правцу, са строго утврђеним циљем, појединци, који се после организују и чине такве заједнице.

Можда верске секте (и сличне мање, по броју чланова, друштвене групе, кланови, банде итд.) у томе чине својеврстан

изузетак (мање су по броју чланова, по чврстости унутрашње организације, по заједничким активностима, по ритуалима, обавезама и односима, у којима се често жртвује и човеков живот и сл.). Као и код напред поменутих колектива младих, они се најпре окупе па се онда сви (заједнички, међусобно се повезујући и утичући једни на друге, бавећи се сасвим одређеним, од свих прихваћеним, активностима и садржајима тих активности, међусобно се обавезујући на одређене односе и међусобну комуникацију, могу да се појаве и појединци као „лидери“ који их окупљају и организују чврсте у заједнице и сл.) заједнички васпитавају у сасвим одређеном правцу.

У свим поменутих случајевима, ипак, остаје као тачна чињеница да су најпре „васпитавани“ појединци, па су се они, после тога, удруживали у такве заједнице. А када такве заједнице већ постоје и делују (нови чланови) појединци, који се у њих укључују, у њима се „васпитавају“ на одређени начин да би се могли постати и опстати као пуноправни чланови таквих заједница. Дакле, и у оваквим случајевима, једино преко појединаца – дакле посредно - се долази до одређених заједница „васпитаних“ на сасвим одређен начин!

Остаје, међутим, и поред напред реченог, поготово у новије време, тачно, и то треба прихватити, да се васпитањем *посредно*, *индиректно*, ипак може, на одређен начин, утицати и на *шире друштвене заједнице* и на њихово, веће или мање мењање.

Ако се, на пример, створе услови да сви чланови такве шире друштвене заједнице овладају писменошћу, односно да већина чланова стекне одређени степен образовања/школовања (обавезни, средњошколски, високошколски) онда се *образовна структура* такве заједнице мења. Она није више оно што је била пре тога. Ако већина чланова такве заједнице има, на пример високошколски ниво образовања, сигурно је да ће због тога доћи до промена и на многим другим подручјима живота и рада њених чланова, а тиме и до промена у самој заједници.

Није само реч о врстама и нивоима школа, о знањима, интелектуалним способностима, навикама и умењима итд. која се у њима развијају и стичу, већ се то може односити и на одређене културне, цивилизацијске, друштвене, моралне, и друге вредности.

Данас се, на пример, много говори о томе да су, односно, да би требало да буду, на пример, одлике савремених друштвених заједница: демократичност, једнака права за све чланове, мултикултуралност, мултиетничност, мултирелигиозност и мултијезичност, поштовање људских права, тежња ка миру и суживоту са другима људима и

заједницама различитим (у било ком смислу) од себе самих. Таква својства не могу се директно васпитавањем стварати (неговати, развијати) у таквим ширим друштвеним заједницама. Оне ће та својства добијати као заједнице једино ако се појединци, већина чланова тих заједница, васпитавају у том духу, ако се код њих, појединачно (на масовном плану и на свим узрастима), развијају: толерантност, разумевање и поштовање других, различитих од њих самих итд. На сличан начин се може код појединаца (и то на масовном плану) развијати мржња, национализам, шовинизам, политичка, идеолошка, идејна, верска, етничка, расна и било која друга врста нетрпељивости и мржње према другима. Дакле, преко појединаца (и то већег броја), и то не само преко њихове свести већ и преко васпитавања (развијања) њихових уверења, убеђења, одређених погледа на свет и друштво и тсл., и посебно путем њиховог практичног друштвеног понашања, може се утицати на промене – мењање – па и на стварање одређених (у овом случају негативних, непожељних) односа и практичног понашања, поступања у широј друштвеној заједници.

Друштвене заједнице се, дакле, не могу *директно* васпитавати као такве. Васпитањем се, као посебном друштвеном делатношћу, не могу коренитије (револуционарно) мењати, на пример, друштвени темељи на којима једна заједница почива, друштвена структура заједнице, друштвено и политичко уређење, положај различитих етничких група, народа и раса у заједници, унутрашњи односи у заједници, друштвени положај појединаца у заједници и сл., али се, одређеним *васпитавањем њених чланова*, развијањем код њих одређене свести и сазнања, емоција и воље, васпитавањем одређених (и позитивних и/или негативних) својстава личности код тих чланова и сл., може развијати свест о потреби мењања постојећег у ново стање. То је један од путева (не једини) да се чланови друштвене заједнице *припреме* за промене и да се оне, онда, лакше у друштву практично остварују.

Потребно је истаћи да се наше време много разликује од времена у коме су се друштвене заједнице налазиле само пре једног века, а поготово пре тога времена. Данас у свету постоје и делују веома моћна и разноврсна средства комуникација и информисања. Њима се може веома снажно утицати на стварање одређеног *јавног мњења* у једној заједници, као и на мењање постојећег јавног мњења. Може се утицати много на развијање атмосфере за толеранцију према различитости других, али и за мржњу и нетрпељивост према тим другима и

различитостима које код њих постоје. Али, и у таквим ситуацијама не утиче се на заједницу као такву. Није предмет нити циљ деловања таквих јавних средстава комуникације утицање на заједнице као целине, већ су предмет утицања/васпитавања/преваспитавања чланови такве заједнице, дакле *појединци*. На њих се директно утиче и са њима се веома често, захваљујући моћи утицања и распрострањености тих средстава, може веома успешно манипулисати као појединцима. Са појединаца се то преноси на уже друштвене групе и слојеве, па, онда, и на друштвену заједницу у целини. У појединаца се унутар друштвене заједнице развијају (односно, ако су већ развијена онда се подржавају, ако су другачија онда се настоје променити) одређена својства личности (знања, свест, уверења, убеђења, понашања, одношења, комуникација). То деловање моћних средстава јавних комуникација, поготово када је оно упорно, постојано и дуготрајно (што је најчешће случај) деловање, а то значи утицање на интелект, емоције и вољу појединаца, врло је ефикасно. Тако створена/васпитана својства појединачних чланова, онда, карактеришу односе и понашања и у целој заједници (на пример, однос према Србима у Хрватској, односно на Косову и Метохији, да не наводим многе друге примеру у савременом свету).

То деловање савремених моћних средстава комуникација и информатичких средстава, друштвених мрежа, на појединце, и преко њих на њихове друштвене заједнице, у наше време може добијати позитивне и негативне предзнаке, с гледишта прихваћених (општих и ужих) културних, цивилизацијских, религијских, друштвених и људских вредности.

Све је то, међутим, ван педагогије и њеног предмета – васпитања. Реч је о далеко ширем организовању, деловању и утицању разних схватања и покрета - филозофских, идеолошких, политичких, војних, милитаристичких, културних, верских, класних и друштвених, историјских, традиције, ових или других и другачијих интереса, међународних односа и положаја појединих народа, етничких група и држава у савременом глобалистички уређеном и по интересним сферама веома подељеном свету.

У свим наведеним случајевима, у крајњој линији, појединац и даље остаје предмет васпитавања (тима и педагогије) и требало би, сада, да кажем шта је васпитање, односно шта би требало да јесте и буде, у односу на тог појединца.

Васпитање је један од четири битна чиниоца/фактора мењања, усавршавања и *развијања* човека као појединачног људског бића. Остали фактори су: наслеђе, затим околина (друштвена, природна, еколошка) – спољњи услови за развитака, живот и рад појединаца и, напokon, активност, самоактивност оног ко се васпитава (сазрева, развија и усавршава).

Сваки човек, као што сам већ рекао, рођењем доноси на свет, наслеђује од својих ближих и даљих предака, одређене гене, могућности, предиспозиције, диспозиције, клице, заметке, прафункције духа, делић божанске енергије, родна својства – без обзира како то назвали – наслеђује нешто што му омогућава *развој* и *усавршавање* као људске јединке.

То што човек/дете наслеђује, што му је од природе дато и урођено код сваког без изузетка, има општи карактер (што произлази из његове припадности људској врсти и што се сматра његовим родним карактеристикама). То сваком омогућава да се развија и усавршава као човек, као људско биће. Може наслеђено да има и посебан, специфичан, индивидуални карактер (без обзира да ли се различитост која постоји код свих односи и испољава на плану општих људских родних карактеристика, или на плану посебних индивидуалних могућности развоја и усавршавања у виду неке посебне обдарености, способности, талента и сл.).

Сви поменути одлучујући фактори човековог развијања, сазревања, усавршавања и обликовања његове личности, међусобно су *дијалектички* условљени и испреплетени и међу њима није могуће постављати границе (ни по подручјима деловања с обзиром на људску личност, ни по редоследу деловања, ни по трајању њиховог деловања, ни по узрастима човековог развијања и сазревања, ни по било којој другој основи).

Креационисти и еволуционисти се могу и даље спорити око тога да ли је то што наслеђује дете – људско биће – дело саме природе (дугог природног еволутивног развитака генерација људског рода, промена које су настајале развојем тога рода и што се генима даље преноси на нове генерације и припаднике тога рода), мењања и подруштвљавања и освешћивања - еволуције наслеђених природних нагона, или је то сваком дато, усађено као клица у природу човека од стране његовог Творца и Творца свега постојећег (креатора човека - Бога), да ли је то дело космичких сила и енергије, неких прафункција

духа својствених само људском роду, последица људског рада или нечег другог, што је временом постало родна карактеристика човека која се наслеђује итд. За нас педагоге је битно сазнање да то што се наслеђује је ту, дато је, пред нама је у сваком детету и при практичној организацији васпитања са тим се мора отворено суочавати, са тим се мора упознавати и према томе се стваралачки педагошки односити!

Оно у шта нема сумње и у чему се већина педагога (и других мислилаца и теоретичара) слаже јесте неоспорна чињеница да оно што је урођено, наслеђено и што дете рођењем доноси на свет, било то енергија, моћ, сила, клица, заматак, прафункција, зрнце нечега, предиспозиција и сл., тежи само по себи да се испољи (у виду одређене активности, игре, понашања, интересовања, рада), а када се испољи тежи да се развија и усавршава. Наслеђено не може и не треба да се спречава да се покаже и испољи. То је енергија (сила, моћ) која избија из унутрашњости човекове наслеђене природе. Рађањем та се енергија ослобађа и почиње да се испољава и делује. Да ли ће се, колико и како ће се то што је наслеђено и развити, зависи од дејства свих, напред поменутих, чинилаца развитка човека.

И васпитање је настало (схваћено: и божански, и природно, и нагонски, и друштвено, и родно, и радно – како год се то чинило) као својеврстан одговор људске/друштвене заједнице са основним и праисконским циљем, прво, да се омогући, да се помогне да се испољи, развије, усаврши и обликује оно што је наслеђено и што сваки нови члан те заједнице доноси собом на свет – и када је реч о заједничким, родним и када је реч о специфичним, индивидуалним, личним диспозицијама, одликама и различитим наслеђеним могућностима; друго, да се спољњим утицајима код новог члана заједнице створе пожељне личне особине и својства („друга – стечена - природа“) како би се појединац лакше и потпуније укључио у заједницу којој припада.

Битно је да у друштвеној заједници, пошто појединац ван те заједнице не може ни да се роди, ни да опстане, нити да се развија и васпитава, постоје и делују сви чиниоци човековог развијања по могућности истовремено и подударно, али и индивидуализовано!

Оправдано се говори о *наслеђеној*, унутрашњој човековој природи и *стеченој* природи, насталој деловање осталих - спољних чинилаца његовог развијања. Највећи успех се постиже васпитањем када се на развијање те две „природе“ делује усклађено и у истом смеру и када се споје у једну чврсту и јединствену линију развијања и усавршавања човека као појединца. Када постану човекова јединствена

природа. *Васпитањем се истовремено мора да делује и „на“ човека и „у“ човеку!*

Ниједна, у историји људског рода позната друштвена заједница, није се задовољавала само чекањем да се спонтано, природно, сама по себи развија, одраста и сазрева наслеђена природа њених будућих (младих) чланова. Напротив, увек се активно „мешала“ у тај „природни развој“ (сазревање, одрастање, развијање, саморазвијање) са намером не само да развој поспеши, прошири, омогући и обогати на добробит и појединца и његове друштвене заједнице, већ да тај „природни ток развоја“ човека и његове личности *усмери* у одређеном правцу. Тиме се одређивала и суштина васпитања које је организовала та заједница.

Друштвена заједница организујући васпитање младих морала је, истовремено, да ствара и одговарајуће *услове и окружење* да би могла да васпитава и да усмерава развој и обликовање личности младих у циљем утврђеном правцу.

Неколико процеса је у томе међусобно тесно *дијалектички* повезано и испреплетено, и по јачини и времену појављивања, по трајању и по снази деловања у човековом припремању за живот у друштвеној заједници. *То су: природно развијање, саморазвијање, одрастање и сазревање (као унутрашњи природни процеси) и васпитање (као спољашњи процес) организованог, намерног и целисходног утицања на појединца са намером/жељом његовог (и унутрашњег и спољашњег) развијања, унапређивања и усавршавања у циљем васпитања утврђеном правцу.* Постићи њихово дијалектичко јединствено и подударно деловање није нимало једноставно. Тим пре што се у тај процес увек укључује и дејство више ненамерних, непланираних и неконтролисаних спољних (претежно друштвених) чинилаца.

Васпитање је, дакле, један од чинилаца појединачног и индивидуалног развијања онога што појединац носи у себи, било као енергију којом располаже, било као разноврсне могућности, клице, диспозиције и сл. које наслеђује, као и један од чинилаца развијања код сваког појединца оног што се не наслеђује, али оног што је пожељно да се развија код њих као личности и чланова одређене друштвене заједнице, свакако, ослоњено на оно што је наслеђено.

Васпитање је увек у друштвеној заједници постојало као делатност, као друштвено осмишљена и целисходна пракса, као искуство стицано практичним обављањем те делатности. Оно је, међутим, увек било и више од тога – оно је јединство више процеса,

међуљудских односа и комуникација, оно је садашњост окренута будућности, реалност у којој је садржана и визија жељеног.... Оно је увек зависило и од услова који се за васпитање младих (и касније одраслих) стварају и који постоје у друштвеној заједници.

Васпитање је као практична делатност увек текло као процес од „улаза“ (оног што се уноси споља у природу детета), „прераде“ (оног што се дешава у васпитанику: суочавање унутрашњих и спољашњих сила, моћи, утицаја) и „излаза“ (оног што се добија као исход и резултат тога и других процеса). Евалуација и самоевалуација су саставни део тог процеса, а „повратна веза“ средство и основа смисленог управљања тим процесом.

Тачно је, према томе, што заступа већина педагога, да је основна улога (и суштина) васпитања као друштвене делатности у односу на појединца, од прапочетка постојања људске заједнице до данас, била: **потпомагање, подржавање, поткрепљивање, подстицање, поспешивање природног, индивидуалног развијања, одрастања и сазревања васпитаника као појединца, као и усмеравање тог развијања и усавршавања у циљем васпитања одређеном правцу. Васпитање би требало, што је, нажалост ретко бивало, да буде помоћ појединцу у правцу развијања његове аутохтоне, аутономне, слободне, целовите, аутентичне, посебне, индивидуалне личности.**

Васпитање је спољашњи процес, ослоњен на унутрашње природне процесе (рашћење, сазревање, саморазвијање) изграђивања/оформљавања/обликовања/самоизграђивања/усавршавања човекове личности предвиђене циљем и задацима васпитања. Вршило се то на различите начине у историјским етапама развитка друштва и у различитим друштвима истог историјског- развојног периода.

О васпитању као укључивању, увођењу, увршћивању, урашћивању, учлањивању, у заједницу, као о социјализовању појединаца, говоре многи педагози, пре свега класици педагогије. Неки ће користити у истом значењу и термине: култивисање, асимиловање и прилагођавање.

Већина педагога се слаже да је васпитање веома сложена и деликатна друштвена и људска делатност, јер његова суштина је мењање, развијање и усавршавање људских бића и обликовање њихових личности.

У васпитању су све појаве, а њих је веома много и различитих и разноврсних по многим обележјима, међусобно тесно повезане,

условљене, зависне и испреплетене. Васпитање је изнутра противуречан процес. Не мање је противуречности између васпитања и његовог окружења и услова у којима се практично остварује. У васпитању нешто стално нестаје и умире да би уступило место новом и долазећем које се може градити само на критичком преиспитивању нестајућег. Прошло прераста у садашње, а садашње у будуће.

У васпитању се стално постављају и морају да разрешавају, када је реч о васпитанику као појединцу, бројне противуречности: однос између спољњег и унутрашњег деловања и утицања, наслеђеног и стеченог, између објектске и субјектске позиције васпитаника у процесу развијања и саморазвијања и оформљавања и самооформљавања његове личности, између индивидуалног развоја и социјализације, између личних и друштвених потреба, између стицања знања и вредности, образовања и васпитања, телесног и духовног развијања, између постојећег, достигнутог и будућег степена развијања.

Када је реч о друштвеној заједници онда је васпитање сваког појединаца, исто тако, пуно унутрашњих противуречности: између целисходних, намерних и случајних и ненамерних утицаја, између планираног и непланираног утицања, између посредовања васпитаницима знања и вредности (однос између образовања и васпитања), између посредовања универзалних и општеважећих и ужих (породичних, националних, државних, етничких, моралних) вредности, традиције, обичаја, веровања, између жеља исказаних циљем васпитања и реалних могућности њиховог постизања, између реалних, потребних и жељених услова за васпитање, између васпитања и његовог окружења итд.).

Ни педагози ни педагогија нису врло често налазили праве одговоре и предлоге за решавање поменутих веома бројних противуречности у васпитању у прошлости. Тако је остало до наших дана. Наведене противуречности у васпитању данас као да су још израженије.

Неки педагози ће рећи да је све што појединац наслеђује по својој природи добро и да то треба развијати и неговати код сваког. Има и оних који кажу да није све пожељно и добро што се наслеђује и да треба васпитањем развијати и усавршавати само „добре“ и „здраве духовне снаге“ код сваког детета. „Друге снаге“ – лоше, рђаве, зле, непожељне и сл. треба спречавати да се развију, гушити их и по

могућности замењивати „здравим“ снагама када се изграђује „друга природа“ човекова и сл.

Доста педагога пише о *преваспитавању*. Оно се може јавити као потреба било да се у процесу развијања појединца испоље и развију не само „добре“ већ и „рђаве“ унутрашње (природне, наслеђене) снаге у детета (младих), односно због тога што се није успело у процесу васпитавања појединца остварити постављени циљ (и из њега изведене задатке) васпитања. Узроци и једном и другом могу бити веома различити и обично су индивидуализовани. Тада на сцену ступа процес преваспитавања, тј. процес мењања оног што је непожељно развијено код васпитаника, било да је реч о својству, ставу, знању, мишљењу, веровању, навици, понашању, односу и сл. Пошто су поводи због којих се предузима процес преваспитавања веома различити и разнолики нормално је да постоје и веома различита средства, поступци и методе преваспитавања. Постојање могућности преваспитавања још је једна потврда васпитљивости људске природе.

Све поменуте противуречности говоре саме по себи и о друштвеној и о индивидуалној сложености, суштини и природи васпитања, али и о његовој променљивости и динамичности, његовој дијалектичности. Ти и многи други проблеми васпитања не могу се разрешавати формалнологички као - или једно или друго, већ само дијалектички - и једно и друго. Ја прихватам већ изречен став од стране неких других педагога да је васпитање једна од најдијалектичнијих појава и делатности у људској заједници!

Још једном да додам да све напред речено говори и о чудесности и загонетности васпитања. То је и те како важно сазнање за сваког педагога.

Сложеност, слојевитост и дијалектичност васпитања се у новије доба још више усложњава и због чињенице што њиме више нису обухваћени само млади већ и сви одрасли чланови једне друштвене заједнице. Развојем друштва, брзим напредовањем и развојем и наука, технике, технологије и информатике, начина организовања људског производног и другог рада, радног и слободног времена, настајање многих нових и личних и друштвених потреба и могућности њиховог задовољавања итд., васпитање се морало проширити на цео живот сваког човека - члана једне друштвене заједнице (целоживотно, доживотно, перманентно образовање - васпитање сваког). Задатак

друштвене заједнице и њеног васпитавања тиме је знатно проширен и постао веома разноврстан.

Још једном да поновим. Предмет васпитања је појединац као развијајуће и несавршено људско биће, као неоформљена личност, посматран и схваћен као посебна индивидуа са много само њој својствених могућности и особености али, истовремено, посматран и схваћен и као родно и друштвено биће, али и као појединац који припада (као члан) људском роду, као посебној врсти, али и сасвим одређеној друштвеној заједници, чак и већем броју таквих ширих и ужих, међусобно тесно повезаних друштвених заједница истовремено. Због тога се, управо циљем и задацима васпитања настоји утврдити у, мање-више, идеалном виду, којим правцем би требало усмеравати развој и усавршавање појединца, какву личност код појединца треба оформљавати и у процесу васпитавања тог појединца, личност прихватљиву и за друштвену заједницу и за тог појединца.

Пре него што завршим разматрање васпитања из аспекта индивидуе која се васпитава треба да кажем и следеће. Нема и не може бити ни развијања, ни рашћења, ни сазревања, као ни васпитања, без активног учешћа оног индивидуалног људског бића о коме је реч. Без његовог активног учешћа не може се развијати ни његова унутрашња природа, тј. оно што је наслеђено, а поготово не може се развијати стечена, сваком човеку нужна природа. Мора се стално тежити да развијање прераста у саморазвијање, усавршавање у самоусавршавање, васпитавање у самоваспитање. Разумљиво, то прерастање и степен личног учешћа сваке индивидуе у сопственом развијању, усавршавању и васпитавању зависиће, пре свега, од узрасних могућности, затим од степена освешћености сваког појединца, његове спремности и оспособљености да се тако односи према самоме себи. Да се то што пре постигне један је од општих универзалних задатака сваког правог васпитања, васпитања које у своју основу ставља индивидуалне особености сваког васпитаника. Различито је, разумљиво, на нивоу детињства и младости од нивоа одраслог човека.

Само у том случају може се рећи да је активност самог васпитаника један од пресудних чинилаца његовог сопственог развијања, усавршавања, васпитавања.

Говорећи о васпитању у односу и на друштвену заједницу и на личност покушао сам да покажем шта је васпитање *стварно*, зашто постоји у свакој друштвеној/људској заједници, зашто га она организује и зашто без њега није могуће постојање такве заједнице.

Указао сам и на бројне и разноврсне противуречности унутар васпитања, на противуречности повезане са васпитањем, на његове слабости што друштвена заједница покушава да разреши мање или више успешно.

Указао сам, исто тако, у својим радовима и у овим закључним ставовима да је основна противуречност коју васпитање увек носи собом као део своје суштине, противуречност између *индивидуализације* и *социјализације* у васпитању. Све друге противуречности и његове слабости, односно највећи њихов број, јављају се и настају управо из те полазне и основне противуречности.

Многи педагози и други мислиоци покушавали су, са мање или више успеха, да укажу на ову противуречност покушавајући да је разреше, али са још мање успеха да предложе и њено практично решење. То остаје и даље „вечни“ проблем педагошке науке. На дијалектичку сложеност тог проблема и на не/могућност његовог једноставног решавања, бар за одређени тренутак у развоју и друштвене заједнице и њених чланова као појединаца, као и на готово непремостиве проблеме који се при томе јављају, детаљније сам покушао приказати у раду у коме сам говорио о васпитању као својеврсном „педагошком клатну“ које неумитно и стално се креће и иде од једног до другог пола и екстрема: *индивидуализација - социјализација!*

У сваком случају најважнији и најзначајнији задатак савремене педагогије јесте да нађе одговор, *који засад нема*: како истовремено максимално развијати и усавршавати сваког појединца као особену аутентичну индивидуалну личност и како истог тог појединца истовремено социјализовати, оспособљавати га за укључивање у друштвену заједницу којој припада и да, при томе, не трпи и не гуши се нити запоставља било која од те *две неизбежне* компоненте/стране развијања/васпитавања сваког човека? Како то *практично* постићи у постојећим за то веома неповољним условима (институционалним, организационим, школским, материјалним, кадровским, образовним, наставним) релативно истоветног масовног/заједничког и истовременог васпитавања свих чланова сваке нове генерације младих?

Најважнији и најзначајнији задатак савремене педагогије јесте да превазиђе провалију која је наслеђена из прошлости и одржава се и у наше време у свим друштвеним заједницама, провалију која постоји између „педагогије есенције“ и „педагогије егзистенције“. Потребна нам је данас и за убудуће „трећа педагогија“ у којој ће то бити превазиђено (да додам овде да доста натегнут, вештачки, усуђујем се

рећи и на одређен начин политички обојен предлог „треће педагогије“ пољског педагога Суходолског није и не може бити прихваћен, нити је наишао на шири одјек). Није никако прихватљиво решење: индивидуализација *или* социјализација, већ само педагогија истовременог и јединственог процеса: индивидуализација *и* социјализација заједно, као јединствен процес развијања детета у човека и оформљавања његове личности.!

У досадашњем излагању васпитање сам посматрао из два основна аспекта: из аспекта друштва и из аспекта појединачне индивидуе. На основу тога сам покушао да укажем на природу и суштину васпитања, на његове унутрашње противуречности, слабости и проблеме. То, међутим, још увек не даје целовит одговор на постављено питање у овом раду: шта је васпитање. Да би се такав одговор добио потребно је узети у обзир и трећи аспект - аспект *циља и из њега изведених задатака васпитања (таксономија, систем таквих задатака)*.

Пошто циљ и задаци васпитања, по мом схватању, одређују (утврђују, битно утичу) и на саму суштину васпитања које постоји у одређеној друштвеној заједници, готово сигурно је да они одређују и утичу и на основне противуречности које се јављају у васпитању, на првом месту на питање индивидуализација и/или социјализација па тим на њихово практично остваривање. Зато и сматрам да је веома важно да се у одговору на питање „шта је васпитање“ васпитање сагледава и из аспекта циља и задатака васпитања.

Пре него што то учиним морам рећи и следеће. Иако је из свега напред реченог о друштвеном и индивидуалном карактеру и суштини васпитања сасвим јасно, ја, ипак, желим посебно да нагласим да никако не могу прихватити ставове оних антипедагога („црне“ педагогије, анархиста у педагогији и сл.) који не говоре само о „кризи“ васпитања и педагогије, већ о *крају васпитања и педагогије, тј. да ни једно ни друго* више није потребно у постојећем, досад историјски и друштвено развијеном виду, чак је и непотребно, па и штетно!

За мене су неприхватљиви ставови, који нису, по мом схватању, ни стручно, ни научно, ни теоријски, ни историјски, ни емпиријски утемељени и доказани да је васпитање, самим тим што је интенционална, свесна, целисходна, организована и институционализована друштвена делатност (напред сам покушао да покажем зашто је оно такво и зашто је постало таквим), већ унапред осуђено и предодређено да буде, и то увек и без изузетка, без

могућности да буде другојачије, само „обрађивање деце“, њихово „припитомљавање“ и „крођење“, да је оно као такво увек само „присила над децом“, „насиље над децом природом“, над детињством, да је такво васпитање увек и само „манипулација децом“, да је свако такво васпитање увек унапред „противно природи детета и детињства“ и сл. То није ни права природа, ни стварни смисао, ни суштина васпитања као друштвене и индивидуалне праксе!

Не прихватам став антипедагога да свако дете „најбоље зна и осећа шта је за њега добро“, који је „његов прави развојни пут“, који је његов „животни смисао“ итд. и да им се никако не сме и не може, не би требало пружати било какву „помоћ“ споља у њиховом одрастању, сазревању и развијању! Најмање прихватам став да је свака таква намера – „помоћ“ друштва увек осуђена да буде нешто што се „силом намеће споља“ детету и што је унапред и увек у супротности са његовом природом! Не прихватам да ја таква „помоћ“ неспојива са детињством као таквим! Најмање то, по антипедагозима, могу чинити одрасли путем „целисходно и разумно организованог васпитања“, било да је реч о родитељима, породици, ужој и/или широј друштвеној групи и/или друштву и држави у целини и њиховом формалном и неформалном систему образовања и васпитања!

Не могу прихватити, на пример, следеће ставове и исказе без „дебеле“ научне, стручне (педагошке, психолошке, антрополошке, социолошке) и историјске аргументације и чињеница, као што су, на пример, следећи: „васпитање је *једностран* акција према деци“ уместо да буде „узајамна партиципација у којој би *једнако и равноправно* учествовали и одрасли и деца“, да у васпитању „становиште деце“ увек *мора бити* изнад „становишта одраслих“, да васпитање треба да буде „*заједничко живљење* са децом“, да деца морају бити „*пуноправни* чланови друштвене заједнице“ и да се могу *развијати и васпитавати* само *непосредним учењем у животу и раду своје заједнице* итд. итд. Нигде ту нема ограда, нити разјашњења, да ли то, заиста, важи за све развојне периоде (узросте) детета без изузетка (рано детињство, детињство, младост, адолесценција итд.) да ли је то у складу са сазнањима и психологије и педагогије о развојним карактеристикама деце на појединим узрастима (умним, емотивним, волитивним, вредносним, сазнајним развојем и зрелошћу и сл.)? Такви захтеви и искази веома лепо звуче, али они немају упориште ни у науци, ни у друштвеном искуству људи, ни у историји људског рода - друштва! Сваки термин који сам у напред наведеним исказима истакао (италик) захтева тумачење, научну, историјску и искуствену аргументацију, и

навођење њиховог правог смисла и значења! Тако исказани уопштено, начелно, као општеважећи, без резерве и чињеница немају никаквог ни смисла ни значаја за поимање праве природе и суштине васпитања!

Оно је често било таквим у друштвеној пракси и оправдано је зато критиковано. Питање је, међутим, да ли је у томе *права* суштина, природа и *могућност и смисао* васпитања.

Не прихватам став да се деци „целисходним васпитавањем“ само „смета“ у њиховом „слободом“, „природном“, „аутохтоном“, „аутентичном природном развијању, рашћењу и сазревању“, да се тиме нарушава и повређује њихово детињство и да је „најбоље“ да им се такво васпитање и не организује. и не „намеће“!

Лепо звучи када се каже да деца треба да се развијају „потпуно слободно“, „природно“, „спонтано“, „неометано“, „онако како одговара њиховој природи“, да се развијају „сама по себи“, да „сама по себи слободно сазревају“ и сл., али то не прихвата и не може прихватити ни прва друштвена група којој дете припада – породица у којој се дете родило, а још мање може прихватити било која шира друштвена група и, поготово, цела друштвена заједница (нација, народ, етничка група, држава). Није реч само о најранијем детињству у коме породица мора, по природи ствари, да преузме потпуну бригу о новорођеном детету, већ и на сасвим одређен начин и о целом детињству и младости. Та помоћ и утицање споља требало би и морала би се смањивати и бивати све мање потребна зависно од процеса освешћивања детета и спознавања самога себе и својих потреба. А то је веома индивидуализовано у развоју сваког детета. Свако би требало да иде својим путем и својим темпом у свом сопственом развијању, рашћењу и сазревању - усавршавању! Биће сваком детету потребно много времена и личног труда да почне да спознаје себе и свој смисао живота, да проналази свој животни развојни правац. Дотад му је „помоћ“ споља (и утицање) одраслих (појединаца и заједнице) и те како потребна. Онај ко захтева другачије (као присталице антипедагогије, на пример) не ослања се ни на сазнања развојне психологије, ни на процесе индивидуализације и социјализације детета у току детињства, ни на историјски сагледану педагошки осмишљену и уопштену праксу, искуства и сазнања.

Показао сам напред да свако дете зависи од друштвене заједнице којој припада и да ван те заједнице не може ни физички опстати, а камоли „слободно“ се испољавати и развијати своју индивидуалну природу!

Не може се унапред тврдити да је васпитање - помоћ коју заједница пружа сваком детету - апсолутно неспојиво са *партнерским* односима, са *комуникацијом* у којој су равноправни субјекти и деца и одрасли (на чему посебно инсистирају представници антипедагогије), да васпитање унапред онемогућава деци да током детињства живе „реалним животом“ и да се васпитавају путем таквог „живота“ и односа који се у њему успостављају... Деца као „равноправни“ субјекти у свом сопственом развоју могу бити „равноправни“ само онолико колико то они реално јесу (различно у различитим развојним етапама детињства и младости), колико им то природа и степен укупног развоја (интелектуалног, емотивног, волитивног, телесног, вредносног итд.) омогућава. У сваком правом и истинском васпитању то су његове неизбежне одлике и својства. Степен и карактер њиховог уважавања у пракси васпитања зависи од веома великог броја чинилаца и разликује се од једне до друге друштвене заједнице, а у оквиру ње од једне до друге индивидуе која се васпитава – развија, сазрева, усавршава!

Само у првобитној заједници, и то на нижим степенима њеног развоја, васпитање није било издвојено из реалног и свакодневног живота те заједнице, Деца тада нису посебно „васпитавана“, односно „васпитавана“ су (у ствари одрастала су, сазревала и развијала се) *живећи и радећи заједно са одраслим члановима своје заједнице*. Таква заједница и такво „директно“, „непосредно“ „васпитавање“, зашта се залажу неки антипедагози и заговорници тзв. „слободног васпитања“, веома је историјски далеко иза нас. У време савремених, веома развијених и сложених друштвених заједница, у којима је сваки рад (пре свега производни, затим телесни и духовни, индивидуални и колективни), па и слободно време сваког човека, веома сложено научно-технолошки засновано и разноврсно, захтевати за такво „непосредно“, „реално“ „кроз живот и путем живота“ итд. васпитање у савременој људској породици су не само нереални, већ и противречни целокупном досадашњем историјском развоју и породице и људског друштва и његових чланова, па и васпитавања младих.

Више пута сам напред истицао да васпитање *може* да се инструментализује, да може лако да се злоупотребљава, да се њиме може манипулисати, да се може претворити у присилу над децом природом и оним што оно носи собом и наслеђује. Говорио сам о једностраностима и васпитања као индивидуализације и као социјализације. Васпитање је таквим често и бивало и данас бива. Ово само онда када се на дете и његово детињство гледало једино из аспекта одраслих, када се уважава само поглед одраслих на дете и када

су се потпуно занемаривала сазнања о детету и детињству онаквим какви они стварно јесу и треба да буду, када су се занемаривале стварне потребе и могућности детета и детињства., када се сматра да је заједница увек и у свему изнад појединца. Та погрешна становишта и односи према деци су се преносила из друштва у педагогију која се таквим васпитањем бавила. *За такво васпитање и педагогију и те како би требало да наступи крај! Они, такви, ниједној савременој друштвеној заједници, н ниједном њеном детету, ниједном људском бићу нису потребни!* Ово, првенствено, због тога што то никако и није ни права природа ни суштина интенционално и целисходно организованог васпитања, ни педагогије која се таквим васпитањем као својим предметом треба да бави! Васпитање може погрешно и да се схвата и да се погрешно практично остварује. Суштинско питање које се поставља сваком педагогу (и не само њему): да ли васпитање *мора* таквим да буде, да ли је то његова права природа и суштина?

Какво ће интенционално/ целисходно васпитање *стварно бити* зависи од многих чинилаца, околности и услова у којима се васпитање организује и практично остварује! Ако је реч о свесној друштвеној активности и ако постоји свест (сазнање) о могућности манипулисања (злоупотребе) васпитањем онда, свакако, да постоји (и у друштву и код појединаца, код педагога пре свих других) и свест и сазнање како да се то избегне (онемогући, отклони) у практичној организацији и остваривању васпитања!

Да би такве своје ставове колико-толико учинили уверљивијим (пошто немају чињеница и доказа којима би такве своје ставове научно поткрепили), такви назови педагози се позивају, погрешно понекад интерпретирајући мисли „оца“ слободног васпитања Ж. Ж. Русоа. Позивају се, на пример, и на познатог предшколског педагога Марију Монтесори, која је заступала и практично остваривала идеју „слободног васпитања“ на предшколском узрасту – у периоду раног детињства! Са њом заједно, позивају се, чак и на Библију!

Тачно је да у Библији (Мат.18,3) постоји порука Христова која гласи „Заиста вам кажем ако се не обратите и не будете као деца, нећете ући у Царство Небеско“! Али то никако нема и не може имати оно антипедагошко и антиваспитно значење које му они настоје придати. Напротив, има педагошко, васпитно значење! Јер, термин „обратити се“ (и „преобратити се“), који такви „педагози“ на свој начин тумаче, има у наведеној Христовој поруци једино значење: „вратите се“, „повратите се“, „промените се“. Да додам да у „Новом завету“, издање Библијског друштва (Београд, 1936.) тај део поруке Христове

гласи: „ако се не повратите и не будете као дјеца“...). Та порука је упућена одраслима, онима који су скренули са пута обожења, пута врлине и то скретање прихватили као свој животни пут и смисао, на оне који су већ кренули путем греха и зла. Упућено је то онима који нису, у том смислу, „чисти“ („безгрешни“) као деца која могу и тек треба да слободно изаберу и крену својим „правим путем“ - путем обожења - кроз живот. Такви треба да се „обрате“ , тј. промене, поправе, врате и изаберу и поново (као што то чине деца) крену правим (божанским) животним путем у односу на онај којим су дотад ишли. То је прави смисао поруке садржане и у Матејевом Јеванђељу!

Подсећам да је велики теолошки мислилац СПЦ, отац Јустин Поповић, једном рекао да су деца „мали анђели у телу људском“! И управо то „анђеоско“ треба сачувати и у деци касније у човеку током његова живота! Васпитавањем се оно не сме уништавати и нарушавати. Напротив! Треба га *правим* васпитањем развијати. Омогућити му развијање у сваког детета и одраслог човека!

Други теолози ће рећи да су „деца весници и представници Царства Божјег, самим тим што су деца“! То треба да сачувају да би такви остали и као одрасли људи. И у том смислу треба и може се тумачити напред наведена порука Исуса Христа људима. То је једини прави смисао и његовог упућивање да одрасли треба да буду, у том смислу, као деца! Нити се тиме негирају спољњи утицаји на децу, нити се тиме негира целисходност васпитања деце, нити могућност васпитавања људи, нити се ту заступа идеја да се деца не васпитавају, нити да се пuste да се сама по себи развијају слободно и спонтано без икаквог циља и помоћи споља! Тражи се да се у деце, и путем васпитања и путем сваког другог утицања споља, сваке друге врсте спољње „помоћи“ у развијању детета и његове природе, *сачува оно њихово детиње, људско, хумано, смисаоно, оно што чини сваког човека особеним аутентичним човеком*. Ако се то нарушава било којом врстом „помоћи“ (васпитања) споља, онда је то противно детету и његовој природи, његовом смислу живота, његовом путу усавршавања. То треба напустити. Јер, постаће одрасли који треба, како их Исус позива, да се „преобрате“ – промене, тј. да се врате својој суштини, својој божанској (дечној), неисквареној природи коју су донели рођењем на овај свет и коју као деца сви поседују!

Све хришћанске цркве, укључујући и православне и нашу светосавску, зато и постоје да своје вернике васпитавају и учвршћују их у вери у Бога, да им помогну да развијају божанску клицу у својој природи коју су донели на овај свет рођењем, да у том смислу утичу на

њих. Пошто им је дата од Творца и слобода они могу да бирају свој „животни пут“, свој „животни смисао“, да крену „правим путем“ – путем обожења и врлине - а ако то нису учинили да се „обрате“ (поправе, покају, врате на „прави пут вере“) да би могли „ући у Царство Небеско“! Да човек успе у томе - задатак је свих хришћанских цркава. Та урођена слобода, дата сваком човеку, није слобода (унапред дато ослобађање) од спољашње помоћи и утицања да се у њему развија и усавршава наслеђено – клица божанског, могућност обожења и приближавања Богу. Цркве (религије) зато и постоје. Ниједна од њих не прихвата да организује свој образовно-васпитни рад са верницима (и са онима које тек треба да учини верницима) *без циља и смисла, без јасног сазнања шта им је чинити, какву врсту помоћи људима треба пружити.* Ниједна вера ни црква се не одриче и не може се одрећи сасвим одређеног васпитања својих верника! Слобода која је човеку дата да се развија као божанско биће није и слобода, негирање права да се на његов развој утиче споља, да му се помаже споља уз, разумљиво, очување, развијање и усавршавање наслеђеног божанског у њему. Она има друго значење. Да кажем и следеће: *та Христова порука иде далеко више у прилог педагозима него антипедагозима!*

Детаљније о значају, улози и утицају, посебно Српске православне цркве на школство и просвету и педагогију у Срба, на схватања васпитања и темељна полазишта педагогије које нам је потребна данас, говорио сам у раду, “СПЦ – просвета, школство и педагогија у Срба“, написаном поводом јубилеја Осам векова аутокефалности СПЦ, (рад је објављен у Годишњаку Српске академије образовања за 2019 год, стр. 3-50, Београд, 2020.г.).

Прихватам основне, напред поменуте и неке овде непоменуте, ставове антипедагогије али само као добру основу за *критичко* преиспитивање васпитања (тима и педагогије чији је оно предмет) које се данас организује, као основу за *критичко* сагледавање његових слабости и као путева да се *савремено васпитање темељно промени и свих тих слабости ослободи да би се дошло до онаког васпитања какво би оно стварно требало и морало да буде у нашим савременим друштвеним условима!*

Дакле, уместо одбацивања (што је најлакше) ја сам за мењање и трагање за правом природом и суштином васпитавања и младих и одраслих (а то је много много теже и много сложеније постићи него одбацивати постојеће). Ако се педагогија тиме бави она је и те како нужна и данас и убудуће!

Представници тзв. „слободног васпитања“ позивају се и на Толстојев рад са децом у Јасној пољани и на Самерхилску праксу и сл. Не говоре да је у тим случајевима реч о издвојеним и посебним, малим групама деце за које се организује такво „слободно васпитање“. Када овде говорим о васпитању ја онда тргам за правом суштином и природом васпитања које организује свака друштвена заједница истовремено (масовно) за све чланове сваке нове младе генерације.

Васпитање је готово од свог прапочетка било целисходно. Увек, је наима, постојало, са различитим нивоом освешћености, *нешто* што се васпитањем хтелo постићи, остварити. То „нешто“ је циљ/задатак због којих је васпитање и организовано у свакој друштвеној заједници. Целисходност васпитања је његова трајна и суштинска карактеристика. Није познато, сем, можда, у схватањима неких анархиста, неких екстремних натуралиста, индивидуалиста и персоналиста међу педагозима (и другима, пре свега, међу неким психолозима), односно међу антипедагозима и др., гледиште да васпитање може да постоји и функционише успешно и без било каквог унапред постављеног циља и задатака васпитања, без утврђивања његовог смисла и постојања и организовања. Ниједна друштвена заједница досад постојећа (од породице, преко хришћанских и других цркава, до најшире друштвене заједнице, државе и савеза држава) не познаје, не може да познаје, јер у њој не може ни да постоји такво „бесциљно васпитање“!

Ако је васпитање постало освешћена друштвена делатност, а таквим је постало у далекој прошлости људске историје (чак у вишим стадијумима развоја родовске заједнице), онда оно, напросто, не може постојати као бесциљна друштвена делатност ни данас! Васпитањем се увек у свакој друштвеној заједници (а ван ње, као што сам показао оно и не може да постоји) настоји *нешто* да постигне. То „нешто“ је унапред постављено као циљ васпитању. Такав однос човек, по својој родној људској природи, има и према васпитању и према свим осталим друштвеним и индивидуалним делатностима (раду) којима се бави. Ниједна његова делатност, зато што је носилац делатности човек као људско свесно биће, није организована насумце, тек реда ради, без идеје и визије неког циља који се том делатношћу жели постићи и остварити. Степен такве освешћености код људи (па и друштвених заједница) увек је био веома различит по многим елементима, али никад није изостајао макар и у најједноставнијем и најелементарнијем виду. Ако би изостао то онда то не би била људска делатност, делатност човека као свесног људског и друштвеног бића! То,

разумљиво, не искључује ни право ни могућност да се сваки циљ васпитања, а нарочито процес његовог остваривања, у свакој друштвеној заједници подвргне критичком преиспитивању (од његове формулације, преко садржаја, до оног ко и на који начин утврђује и формулише такав циљ васпитања, па до оног ко га, и што је посебно важно, *како га остварује*). На тој основи треба критички процењивати и оцењивати и сва средства, облике, организацију и методе којима се служи у васпитању да би се постављени циљ постигао.

Циљ васпитања је, дакле, иманентан самом васпитању, а тиме и његовој природи и суштини. Другим речима природа и суштина васпитања посебно су условљени циљем васпитања.

Постојали су и данас постоје различити циљеви (из њих изведени и створени системи - таксономије задатака) васпитања. И управо у функцији таквих различитих циљева организовано је и васпитање у друштвеним заједницама које су такве циљеве постављале и прихватале за васпитање које су организовале. Васпитања су се у појединим друштвеним заједницама, управо, међусобно и разликовала (концепцијски, по садржајима и практично) по циљевима у чијој функцији су и организована.

Сваки циљ васпитања је резултат сазнања већег броја наука. Он је увек интердисциплинарно и мултидисциплинарно теоријско питање. Постављање, избор, формулисање, операционализација (у задатке) циља васпитање претпоставља сазнања из: антропологије, филозофије, теологије, етике, социологије, психологије, педагогије, идеологије, политике, историје и традиције, затим биологије, анатомије и физиологије.

Пошто циљ васпитања битно одређује природу и суштину самог васпитања, то питање је од прворазредног значаја и једно од кључних питања сваке педагогије. Без поимања циља васпитања није могуће поимати ни васпитање. Нису случајно, на пример, хербартовци у оквиру своје педагогије (коју су „изводили“ из циља васпитања) посебно у њој развијали део о „педагошкој телеологији“ – о „науци о циљу васпитања“.

И управо када је реч о циљу васпитања треба истаћи да су две основе од којих се полази при повезивању сазнања из тих бројних наука да би се утврдио и формулисао циљ васпитања (овде не улазим у расправу о томе ко то чини и ко то треба да чини у датој друштвеној заједници). То су, прво, *потребе* човека и, друго, *смисао* човекова живота. У оба случаја мора се узети у обзир њихов и индивидуални и друштвени аспект.

Није, релативно, тешко утврдити које су *друштвене и индивидуалне потребе* човека. Ма како ми утврђивали и одређивали те потребе, ма како их дефинисали, груписали и систематизовали (материјалне, потрошачке, хедонистичке, биолошке, физиолошке, здравствене, духовне, душевне, религијске, „ниже“ и „више“, данашње и будуће итд.) није, релативно, тешко сачинити систем таквих друштвених и индивидуалних људских потреба. Није, онда, ни посебно тешко да се васпитање организује тако да је у функцији постизања таквих потреба, у функцији оспособљавања човека да задовољава своје потребе.

Човек, међутим, никад није био није ни данас само „човек потреба“, поготово не оних „свакодневних“, „нижих“, „материјалних“, „потрошачких“, „утилитаристичких“, „хедонистичких“ и сл. Он јесте и треба да увек буде и нешто и више и изнад таквих потреба. Он стално тежи и ка духовним/душевним, трајнијим, постојанијим, вреднијим, вредноснијим, перспективнијим, једном речју ка „вишим“ и својим и потребама своје друштвене заједнице. То не само да произлази, већ и чини његову људску суштину. Због тога он и јесте човек а не животиња!

То „више“, „духовно“ као потреба човека и његове друштвене заједнице је оно што се може сагледати само када се циљ васпитања утврђује и на основу *смисла људског живота*.

О смислу људског живота расправљали су многи мислиоци и у прошлости, а то чине и данас. Постоје веома различити и неподударни одговори на питање шта је смисао људског живота. А то је универзално питање. Нема човека, без обзира на ниво његове развијености и степен формалног образовања, који није себи поставио (помислио сам за себе) бар једном у свом животу питања као што су: шта сам ја, зашто постојим и живим на овом свету, који је смисао мога живота, шта треба да лично учиним па да мој живот има неки смисао и значај и за мене и за моју заједницу/е? Та суштинска питања за сваког човека не могу се мимоићи ни када је реч о избору, формулацији и утврђивању циља васпитања. Напротив, то мора и те како бити присутно у васпитању, а биће присутно ако је утврђено циљем и задацима васпитања.

Велики је проблем у томе што се смисао људског живота не наслеђује. Он није садржан ни у једној људској природи, нити је било коме унапред дат. Смисао људског живота се сазнаје и стиче тек животом и радом и спознавањем себе самога. А то човек може постићи (спознати) само животом и радом у оквиру своје људске заједнице. И управо у спознавању смисла људског живота (а тиме и у схватању

смисла постојања његове заједнице и његове припадности тој заједници) васпитање има и треба да има веома важну улогу.

Смисао људског живота има, несумњиво, друштвени карактер. Али, унутар њега постоји и треба увек да постоји и индивидуализовано схватање смисла људског живота. Сваки човек као појединац има право у друштвеној заједници на своје особено и индивидуално поимање смисла живота. И то је прави изазов за педагогију – како омогућити да се то испољи, и још теже, како практично остварити, створити могућности да се такав смисао живота за свакога појединачно оформи, схвати и оствари.

Најчешће се циљем васпитања у идеалном виду настоји исказати личност која се жели развити васпитањем (и осталим чиниоцима развијања личности) као идеал заједнице у целини. Обично се то досад у педагогији исказивало различитим синтагмама које су садржале термине: свестрана, вишестрана, потпуна, тотална, интегрална, заокругљено развијена, вредносна, хармонична, аутохтона, аутономна, аутентична, особена, индивидуална и сл. личност.

Поставља се, на пример, питање да ли је исправно при формулисању циља васпитања исказивати идеалну личност као коначни циљ који треба да се постиже васпитањем и у ком правцу треба да је усмерено то васпитање? Питање је: зашто постављати такав идеал који је практично за појединце ретко/тешко достижан, можда и недостижан? Мислим да је то нужно. Јер то помаже заједници (и педагогији као науци која се бави васпитањем) да зна како треба организовати *процес васпитавања* и у ком *правцу* га усмераваати, којим *путем* треба ићи да би се *приближило* идеалу садржаном (формулисаном) у циљу васпитања. У васпитању је најважнији *процес васпитавања*, развијања васпитаника. Правилније је, на пример, утврдити да је савремени циљ васпитања „*свестрано развијање*“ – процес развијања свестране личности, него да је циљ „*свестрана личност*“!

Битан је и за појединца и за његову заједницу процес и правац практичног развијања човека и оформљавања његове личности, процес његовог приближавања постављеном идеалу – циљу васпитања.

Из реченог проистиче да је за поимање природе и суштине васпитања не мање важно поимање васпитања као *процеса* у коме су обједињени развијање, мењање и усавршавање наслеђеног, стално усавршавање и развијање стеченог – оног што није наслеђено, а човеку је неопходно – развијање „*друге човекове природе*“ – развијање

целовитости човека као индивидуалног бића и личности, али и као друштвеног бића.

При остваривању циља васпитања увек се мора имати у виду да се деца – васпитаници – међусобно веома разликују. Сваки појединац је особена индивидуалност. Неће сви који се васпитавају, сви појединци, у свом развоју (при чему је васпитање само један од четири битна чиниоца тог развоја) постићи исти ниво развоја. Напротив, и на почетку и на крају васпитаног процеса мењања/развијања/сазревања/усавршавања ти појединци ће се међусобно веома разликовати. Циљ васпитања, ма како он био формулисан, увек се мора индивидуализовати, персонализовати (и као процес и као пракса и као исход тог процеса и праксе).

*Ако се циљ васпитања, на пример, одређује као „свестрани развој личности“, ако је то општи васпитни идеал једне друштвене заједнице и њених чланова, онда се мора прихвати сазнање 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 омогући **развијање у правцу идеала** формулисаног циљем васпитања. Колико ће ко од њих на том путу успети и који ниво свестраности, свестраног развоја, ће постићи, то зависи од веома много чинилаца које треба узимати у обзир, дијалектички их схватајући и практично решавајући њихов међусобни однос у процесу „свестраног развијања сваког појединца“. Тек тако схваћен идеално постављени **индивидуализовани** циљ васпитања има свој смисао и право значење. Тек тако схваћен циљ указује и на суштину и на праву природу васпитања. Тек тако се може, најпре теоријски, а затим и практично превазилазити она „вечна“ педагошка и васпитна противуречност: индивидуализација – социјализација. У тако формулисаном приступу васпитању – **процесу васпитавања** - обједињују се и уједињују оба захтева и индивидуалног (особеног, аутентичног, посебног) и друштвеног развијања (васпитавања, социјализације) сваког појединца, члана одређене друштвене заједнице. То садашње васпитање (по својој организацији институцијама,, начинима, облицима, методама, средствима итд.) не обезбеђује. Не обезбеђује то ни педагогија заснована на традиционално (једнострано) схваћеном циљу васпитања (или индивидуализација или социјализација, никако обоје заједно и у исто време). И једно и друго – и такво васпитање и таква педагогија - морају се темељно мењати и другачије засновати.*

Из реченог се види да циљ и задаци васпитања условљавају суштину и карактер, природу и особености васпитања и као појединачне и као друштвене делатности. И не само то. Важи и обратно: та суштина, карактер и природа васпитања условљавају (повратно) и циљ и задатке васпитања, показују њихову реалност и остварљивост. Тиме се учвршћује јединство, узајамна повезаност и дијалектичка условљеност васпитања и његовог циља, односно циља и његовог васпитања. Разумевање тог њиховог узајамног односа, истовремено доприноси да се и васпитање и његов циљ, процес његовог постизања, дубље поимају. То је управо основа на којој се једино може вршити права операционализација циља васпитања и стварати (изграђивати, формулисати) систем задатака, који ће омогућити потпуније и целовитије практично остваривање васпитања, као и његово усмеравања ка постављеном циљу васпитања у процесу васпитавања сваког појединца у оквирима друштвене заједнице којој он припада.

Основни проблем који се у наше време јавља и испољава јесте противуречност и неподударност између циља васпитања и праксе којом се тај циљ настоји остварити.

Сама чињеница, што сам напред већ рекао, а хоћу поново да подвучем, да ми и данас, три века касније, још увек, организујемо школу по систему Коменског и његовог предметно-разредно-часовног система наставе, иако се за та три века све променило, говори довољно о заостајању тог система-праксе за потребама савременог и циља васпитања и његовог остваривања. Ако је таква организација наставе, образовања и васпитања била одговарајућа и добра, ако је одговарала потребама и циљу васпитања друштвених заједница у доба Коменског, сигурно је да је то превазиђено и неодговарајуће за наше време (три века касније) – и за друштвене заједнице и за васпитавање њених чланова. Никакве поправке и мање промене тог система васпитања не могу бити задовољавајуће за потребе нашег времена. Потребан нам је, изгледа, Коменски 21. Века! Потребна нам је потпуно нова концепција школе, битно различита од постојеће, потребан нам је нови систем наставе образовања и васпитања, који би омогућавао индивидуално и аутентично „свестрано развијање“ сваког појединца и постизање „индивидуалне свестраности“ личности свакога без изузетка. У систему какав сада имамо, у школи коју сада имамо, мислим, да није могуће, ма колико се трудили, такво „свестрано“ и „индивидуално, аутентично развијање (васпитавање)“ сваког појединца. Све радикално треба да се промени. Педагогија нема, мени није бар познато, решење и

одговор на то битно питање савременог васпитања. И у томе леже многи савремени проблеми васпитања и педагогије. Познати су успешни појединачни примери „слободног васпитања“, „аутентичног развијања личности“ у младих у историји педагогије. Поменуо сам неке. Они су, свакако, добродошли, али то нису и не могу бити модели за масовно и истовремено организовање „слободног“ васпитања за све припаднике сваке нове генерације младих у било којој савременој друштвеној заједници! А управо то нам је потребно. Педагогија још нема одговор на тај захтев!

*Када се сложе сва три напред наведена аспекта поимања и анализе васпитања тек онда се може схватити његова права природа и суштина, а тиме и сагледати и дати одговор на постављено питање: шта је васпитање, како се оно данас стварно може и како би га требало **организовати** на да одговори на стварне потребе и савремене друштвене заједнице и савремених људи као појединаца. Тек на тој основи се може сагледати и сва чудесност и загонетност васпитања*

Можда треба, пре завршетка овог мог разматрања о суштини и природи васпитања, овог мог покушаја да дам одговор на питање: шта је васпитање, одговорити на још једно питање о коме међу педагозима постоје веома различити одговори. Питање је: *колика је моћ васпитања?* Неки ће рећи да је моћ васпитања веома велика, чак да је васпитање *свемоћно*, други ће заступати чак супротно гледиште, да је моћ васпитања веома мала, чак да је оно и *немоћно*! Прво се становиште у педагогији сматра *оптимистичким*, а друго *песимистичким*!

Прави се одговор на постављено питање и дилему, по мени, налази у дијалектичком превазилажењу тих крајности и искључивости. Васпитање је истовремено и моћно и није моћно!

Већина педагога, психолога, антрополога и осталих теоретичара који се баве човеком, дететом, и њиховом природом, с правом истиче не само *могућност* већ и потребу *развијања* те природе, оног што је наслеђено и рођењем донето на свет. С правом они говоре о развојности и васпитљивости дечје природе! О могућности и потреби њеног сталног – током целог живота - усавршавања. То је давно изрекао на свој начин свети отац Григорије, богослов из четвртог века, изреком: „Човек је животиња у процесу обожења“. Такав став о васпитљивости дечје природе, исказан на особен начин и у духу

времена и сазнања наука о човеку када је исказан, заступају и педагошки класици. Мени лично је веома близак оптимистички став, који уважава индивидуалитет сваког детета, познатог совјетског педагога А.С.Макаренка да прави васпитач, када добро упозна и схвати свога васпитаника, његове стварне могућности и потребе, треба да у „њего пројектује оно што је за њега најбоље и најоптималније“ и да се, после, свим силама „бори да код сваког свог васпитаника постигне то што је у њега пројектовао“! Увек је он то у пракси чинио уз активно учешће и садејство самог васпитаника и основног колектива васпитаника коме и он припада, уважавајући и урођене и стечене могућности и потребе сваког појединца, организујући све у складу са личним, али спознатим смислом живота и појединца и из његове припадности одређеном колективу у коме се он као појединац једино и може да стално самоисказује и самоостварује. Заступам оптимистички став у том погледу. Васпитање је и као друштвена и индивидуална делатност, *дакле, сваком и потребно и могуће, неограничено индивидуално могуће!*

Када се васпитањем ништа не би могло учинити, када се не би уопште могло утицати на развој човекове природе, када би та природа остајала константном, непроменљивом, стално онаквом каква је донета на свет рођењем и сл., онда друштвена заједнице и њени чланови никад не би ни започели да се баве и да организују васпитање као друштвену делатност! Оно би било без смисла и значаја и за ту заједницу и за њене чланове. Историја нас учи да није тако.

Колика је та *моћ васпитања*, колико се у томе развијању дечје природе може ићи далеко, колико ће васпитач моћи да реализује своје пројекције у васпитанике, зависи веома много управо од те дечје природе, од њених унутрашњих (наслеђених) развојних могућности (без обзира како се оне називале), зависи од васпитања које се сваком појединцу у друштву даје и организује, зависи и од способности и припремљености васпитача, зависи од односа и усклађености деловања те унутрашње и спољашње „снаге“, зависи од положаја васпитаника и васпитача и њиховог међусобног (партнерског) односа у том процесу, зависи још и од многих (баш многих) других, често по свом деловању противуречних односа, чинилаца, средстава, метода и поступака, зависи од многих окружујућих околности и услова у којима појединац живи и васпитава се, тј. развија се (одраста, сазрева, делује) и обликује управо као појединац и као особена и аутентична личност. Зависи, напokon, много управо и од циља (и задатака) који се поставља

васпитању. Највише зависи од *процеса*, од *васпитне праксе*, којом се тај циљ постиже и остварује.

Када сам напред говорио о „свестраној личности“ као идеалном (данас широко прихваћеном) општем циљу васпитања у многим друштвеним заједницама, ја сам сасвим јасно истакао следеће: то је идеал који се као такав практично (поготово масовно) не може постићи. Битно је, међутим, да се сваком васпитанику појединачно *омогући свестрано развијање и усавршавања (процес који траје читавог човековог живота) његове природе (личности)*. Свако ће постићи онај ниво „свестраности“ који је његов индивидуални максимум!

Дакле, васпитање је моћно, али ограничено и различито моћно у односу на сваког појединца. Оно је ограничено у својој моћи управо индивидуалитетом сваког васпитаника понаособ! То је оно што свако васпитање чини не само веома сложеним већ и чудесним и загонетним!

Поновићу: нема универзално важећег и једностраног одговора да је васпитање или немоћно или свемоћно. Важи само дијалектички одговор да је оно увек и *истовремено* и веома *конкретно и моћно и немоћно!*

На крају ћу додати и следеће. Васпитање је веома сложена, комплексна и динамична, стално мењајућа и дијалектичка друштвена пракса. Није због тога необично што оно има многе аспекте, видове и подручја организовања и остваривања. За њихово означавање користи се код нас исти термин - васпитање, али му се додаје ближа одредница како би се знало о ком конкретном аспекту, виду, подручју, садржају итд. васпитања је реч.

Тако када је реч о *развојним етапа* и *полу* васпитаника говори се о васпитању у раном детињству, васпитању у детињству, васпитању у пубертету, васпитању омладине и, ређе се говори о васпитавању одраслих (више се говори о њиховом образовању, јер се сматра да је њихов индивидуални развој и оформљавање њихове личности мање-више завршено у одређеном животном и развојном периоду (мада то, по мени, треба прихватити само условно). Говори се, на пример, о васпитању девојчица, васпитавању дечака, васпитавању жена и васпитавању мушкараца Најчешће се користи термин „коедукација“, којим се означава заједничко васпитавање дечака и девојчица у школама.

Када је реч о *месту* на коме се (и где се) остварује васпитање, говори се о породичном/домском, кућном васпитању, васпитању у предшколској установи (забавишта, вртићи), васпитању у школи,

васпитању ван школе, у различитим дечјим и омладинским организацијама, у дечјим, омладинским и другим домовима и клубовима, о васпитању током организовања летовања, зимовања итд.

Када је реч о томе шта се ставља у *центар* развијања личности васпитаника онда се говори о интелектуалном/умном, друштвеном, моралном, религијском, радном, естетском, телесном/физичком васпитању. Обично се каже да су то „стране“, односно „видови“, неки ће рећи и „подручја“ васпитавања личности. На истој линији говори се и о васпитавању умна и осећања, васпитавању карактера и васпитавању воље.

Када је тежиште васпитања само на појединим врстама *вредности* које се желе развити код васпитаника говори се о васпитавању родољубља, патриотском васпитавању, васпитавању другарства, пријатељства, љубави, саосећања са другима, о космополитском, интернационалистичком васпитању, религијском васпитању, хуманистичком васпитању, антиратном васпитању, васпитавању толеранције и разумевања других – различитих од себе самих итд.

Када се у васпитању тежиште ставља на одређене *садржаје* знања онда се говори о хуманистичком, историјском, природно-научном, техничком, политехничком, математичком, информатичком, језичком, књижевном/литерарном итд. васпитању.

Говори се и о *директном* васпитавању (када васпитач директно, непосредно васпитава васпитаника) и о *индиректном* васпитању (када васпитач у процесу васпитавања користи различите „посреднике“ – предмете, ствари, макете, књиге, филмове, различите радио и ТВ емисије, данас модерна информатичка средства итд.).

Говори се и о континуираном васпитању (када тај организован процес тече без прекида) и о дисконтинуираном васпитању (када у организованом процесу васпитања долази до прекида, пауза и сл.).

Говори се у оквиру друштва и зависно од његове оријентације о конзервативном и прогресивном васпитању, а када је друштво подељено говори о класном и сталешком васпитању (наводећи при томе и ближу одредницу, робовласничко, феудално, пролетерско, буржоаско васпитање).

Говори се, напослетку, о самоваспитавању када сам васпитаник преузима у целини и/или делимично изграђивање и развијање/васпитавање своје личности.

Говори се и о преваспитавању када се нека испољена негативна особина и својство, вредносна оријентација личности – негативна с

гледисти постављеног циља и задатака васпитање (на пример, недолично понашање, мржња према другима, себичност, грамзивост, завист, шовинизам, непоштовање припадника другог пола, расе, нације, етничке групе, боје коже, верске, језичке и друге припадности и различитости) жели да промени, односно да се замени са пожељном позитивном, особином, врлином, вредносном оријентацијом, својством итд.

Хоћу, напoкoн, да кажем и следеће. Вaспитaње се увек јавља кaо идеја, замисao, концепција, кaо умни конструкт, пројекат и пројекција, кaо рaционалнa творевинa, кaо систем мишљења, све то уoбличeнo кaо особeнa (пeдaгoшкa) теорија. Јавља се и кaо истoријскo искуствo, истoријскa стварнoст, кaо рeалнa чињеницa и сaсвим одређeнa друштвeнa тeкoвинa. Јавља се кaо друштвeнa традиција и насушнa друштвeнa и индивидуалнa пoтрeбa. Истoврeмeнo, oнo се увек јавља и кaо сaсвим одређeнa друштвeнa активнoст, рад, праксa, кaо одређeнa рeалнoст, кaо нештo штo је рeалнo дaтo, кaо пoстojеће друштвeнo искуствo и емпирија, кaо нештo штo се чини у сaдaшњoсти, a усмерeнo је нa будуће, нaстajуће. Напoкoн, вaспитaње се јавља кaо континуиранa друштвeнa активнoст, рад, чињење, кaо пoцeс, функција, oднoс и кoмуникација, кoји у oднoсу нa друштвo имa „вeчнi“ кaрaктeр – сталнo је у људскoм друштву присутнo и неизбeжнo, a у oднoсу нa пoјeдинцa кaо дoживoтнi пoцeсa рaзвијања, мењања и усавршавања њeгoвe личнoсти. Oнo се у друштву јавља кaо зaнимaње и професија. Кaо тaквo, вeoмa слoјeвитo и слoжeнo, сa мнoгo, пo свoјoј прирoди и суштини, вeoмa рaзличитих aспeкaтa и пoјавнoсти, вeoмa зaгoнeтнo и чудeснo, oнo чини, трeбa дa чини, пeдмeт сaврeмeнe пeдaгoгије – пeдaгoшкe нaукe. Нa тoј oснoви, свe рeчeнo јeднaкo увaжaвajући, јeдинo сe мoжe зaснивaти *eпистeмoлoгија* и *мeтoдoлoгија* пeдaгoгије кaо нaукe. Јeр, сaмo нa oснoву пpoучaвaња вaспитaња из свих тих рaзнoврcних пoјавних aспeкaтa, штo није нимaлo јeднoстaвнo, oнo сe мoжe рeалнo сaзнaвaти и нa oснoву тaквих сaзнaња oндa нeпрeстaнo рaзвијaти, мeњaти и унaпрeђивaти.

Дoдao бих нa крajу ових свoјих рaзмaтрaња и трaгaња зa пpaвoм прирoдoм, суштинoм и смислoм вaспитaња нeкoликo кoнстaтaција кoје пpoизлaзe из тих мoјих трaгaња.

Билo је увек, и у пpoшлoсти, и у oвo нaшe дoбa, a биће и убудуће, вeoмa мнoгo рaзличитих пoимaња, тумачeња и приступa у нaстojaњимa и трaгaњимa дa сe oткрију и сaзнajу пpaвa прирoдa, суштинa и смисao вaспитaња. Пoнeкaд изглeдa, дa штo су тaквa трaгaња билa упoрнија, тo

је васпитање вештије сакривало своју загонетну природу, суштину и смисао. Људи, међутим, никад нису одустајали од тога да на прави начин одгонетну и протумаче ту загонетност васпитања. Зашто?

Васпитање је чудесан дар природе/Бога/Творца свих ствари дарован само људском роду. Без обзира како се васпитање схватало оно је, историјски гледано, увек било један од пресудних чинилаца и у очовечавању и подруштвљавању човека и у претварању његове примитивне заједнице у развијено људско друштво. Ни ти појединци ни та њихова заједница не могу ни постати, ни опстати, нити се даље развијати и усавршавати без васпитања. Васпитање је њихова судбина, Зато се људи тако упорно и постојано и боре да открију и сазнају загонетност тог чудесног дара дарованог људском роду – васпитања - те могућности да се непрестано развијају, мењају и усавршавају путем васпитања.

Људи и њихове друштвене заједнице користили су васпитање онако и онолико колико су га сазнали, онолико колико су успели да одгонетну загонетност васпитања, загонетност и скривеност његове природе, суштине, значаја и смисла. Користили су га и користе га и успешно и неуспешно, и добро и лоше, и умешно и неумешно, и намерно и целисходно и ненамерно и случајно. И управо схватајући да још увек нису успели да одгонетну загонетност тог чудесног дара дарованог људском роду, људи и даље упорно трагају за одговором на питање: шта је права природа, суштина, значај и смисао васпитања, у ствари те божанске могућности дароване људима да се непрестано и без икаквих унапред постављених граница и оквира могу развијати, мењати и усавршавати!

Управо због тога сам је у поднаслову овог свог рада и додао следеће: „загонетност и чудесност васпитања“, да би ближе одредио за чим сам то и ја трагао покушавајући да одговорим на питање: ШТА ЈЕ ВАСПИТАЊЕ ?

Напокон. Не могу завршити ово моје разматрање суштине и природе васпитања а да још једном не укажем на насушну потребу коришћења српске педагошке терминологије. Говорио сам овде о веома сложеним, противуречним и разноврсним питањима и аспектима васпитања. Прецизно сам се изражавао захваљујући управо српској педагошкој терминологији. Није било потребе да у томе користим било који страни педагошки термин! То је доказ више да сам био у праву када сам на скупу у Српској академији образовања, посвећеном „очувању српске педагошке терминологије“ (новембра, 2011.г.), осудио потцењивање те терминологије и њену замену са ружно посрбљеном

енглеском терминологијом, односно, још горе, коришћењем различитих веома ружних варијација само једног енглеског термина – „едукација“!

Литература:

- Антонијевић Радован *Основе процеса васпитања*, Београд, Филозофски факултет, 2012;
- Антонијевић Радован, *Опита педагогија*, Београд, 2013;
- Банђур Вељко, Поткоњак Никола, *Методологија педагогије*, Београд, 1999;
- Башић Славица, *Одгој као предмет педагошке спознаје*, часопис Педагогија, бр.2, Београд, 1990;
- Богојевић Светозар, *Стилови васпитања*, Бања Лука, Филозофски факултет, 2000;
- Бранковић Драго, Микановић Бране, *Васпитање и слободно време*, Бања Лука, Филозофски факултет, 2017;
- Бранковић Драго, Илић Миле, *Основи педагогије*, Бања Лука, 2003;
- Бранковић Драго, *Педагошке теорије, научне основе и развојни токови*, Бања Лука, Филозофски факултет, 2004;
- Вилотијевић Младен, *Иновације у настави*, Београд, Учитељски факултет, 2008;
- Вилотијевић Младен, *Дидактика, 1-3*, Београд, Завод за уџбенике, 1999;
- Вилотијевић Нада, *Породична педагогија*, Београд, Учитељски факултет, 2002;
- Вилотијевић Младен и Нада, *Модели развијајуће наставе*, Београд, Учитељски факултет, 2006;
- Влаховић Бошко, *Путеви иновација у образовању*, Београд, Едука, 2001;
- Влаховић Бошко, *Трансфер иновација у образовању*, Београд, Народна књига, 1993;
- Галић Младен, *Педагогија спорта*, Београд, 2003;
- Гојков Грозданка, *Дидактика и постмодерна*, Вршац, 2006;
- Грандић Радомир, *Теорија васпитања*, Нови Сад, Филозофски факултет, 1997;
- Граорац Исидор, *Детињство, духовност, нихилизам*, Нови Сад, 2013.г.
- Ђорђевић Јован, *Морално васпитање*, Нов и Сад, 1996;

Ђорђевић Јован, *Интелектуално васпитање и савремена школа*, Београд, Завод за уџбенике, 1991;

Ђорђевић Јован и Боска, *Савремени правци друштвено-моралног васпитања*, Нови Сад, 2010;

Ђорђевић Јован, Трнавац Недељко, *Педагогија*, Београд, Научна књига, 2005 (десето издање);

Иван Ивић и сарадници, *Активна учење*, Београд. Институт за педагошка истраживања, 1997;

Илић Миле, Николић Радмила, Јовановић Бранко, *Школска педагогија*, Ужице, Учитељски факултет, 2006;

Јовановић Станоје, *Друштвени развој и васпитање*, Београд, Учитељски факултет, 2006;

Илић Миле и Михаиловић Татјана, *Историја националне педагогије*, Бања Лука, 2016;

Илић Миле, *Породична педагогија*, Бања Лука, Филозофски факултет, 2010;

Качопор Саит, *Теме из педагогије*, Косовска Митровица, Филозофски факултет, 2013;

Качопор Саит, *Увод у школску педагогију*, Београд 1999;

Качопор Саит, *Историјски преглед настанка и развој школе*, Београд, 1996;

Коковић Драган, *Социологија образовања*, Нови Сад, 1994;

Кнежевић-Флорић Оливера, *Педагогија развоја*, Нови Сад, Филозофски факултет, 2005;

Микановић Брана и Јевтић Биљана, *Педагогија – основна знања о васпитању*, Бања Лука, 2015;

Милановић Брана, *Научни развој педагогије и подручја васпитања*, Бања Лука, Графомарк, 2016;

Недељковић Милан, *Друштво у променама и образовање*, Београд, Едука, 2010;

Поткоњак, Никола, *20 век – ни „век детета“ ни век педагогије – има наде 21. век*, Нови Сад, 2003;

Поткоњак Никола, *Будимо људи, циљ васпитања у православљу/светосављу*, Београд, Српска академија образовања, 2016;

Поткоњак Никола, *Педагошка знања сваком човеку нужна*, Вршац, 2012;

Поткоњак Никола, Ђорђевић Јован, Трнавац Недељко, *Српски педагози о циљу васпитања*, Београд, Српска академија образовања, 2014;

Поткоњак Никола, *Педагогија у Срба*, Београд, Едука, 2012;

Поткоњак Никола, *Српска православна црква – просвета, школство и педагогија у Срба*, Београд 2020, Годишњак Српске академије образовања за 2019. год., стр 3- 50.

Радовић Амфилохије, *Основе православног васпитања*, Врњачка Бања, 1993;

Сандо Дагомир, Живановић Ивица, *Православна педагогије*, Београд, 2015;

Сузић Ненад, *Футурологија у педагогији и социјалним наукама*, Бања Лука, Екотос, 2012;

Сузић Ненад, *Активна настава*, Бања Лука, 1999;

Станојловић Бора, *Основи педагошке дијагностике*, Београд, 2013;

Тадих Александар, *На дистанци од манипулације, еманципаторска компонента васпитног рада наставника*, Београд, 2019;

Трнавац Недељко, *Школска педагогија 1*, Београд, Научна књига, 2005;

Трнавац Недељко, *Азбучник и типологија познатих школских институција*, Београд, Завод за уџбенике, 2004;

Трнавац Недељко, *Енциклопедија историје педагогије српског народа*, Београд, Завод за уџбенике, 2012.