

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ВАСПИТАЊА¹

Циљеви и задаци васпитања, као сталне и специфичне друштвене појаве, могу се проучавати са три становишта; са становишта педагошке науке, образовне политике и са становишта струке. Педагошка наука, образовна политика и струка су три различита појма иако има покушаја да се они, и у теоријском и у практичном смислу, релативизују па чак, у одређеним околностима, поистовећују тако што се педагошка наука изједначава са образовном политиком, а образовна политика са струком, при чему се образовна политика издиже изнад педагошке науке и струке, све дотле док у потпуности не изгубе свој основни смисао и суштину. То је био основни разлог да се усмеримо на ову проблематику, на разјашњавање баш ових појмова везаних за циљеве и задатке васпитања, без намере да се на било који начин оспоравају њихове функционалне везе које су, са научног становишта, природне, друштвено условљене и нужне.

I

Користећи се резултатима својих истраживања и резултатима истраживања других, њој сродних наука и њихових научних дисциплина, педагошка наука настоји да циљеве и задатке васпитања постави на научну основу и да их у тим оквирима разматра и објашњава у временској перспективи – прошлости, садашњости и будућности. Проучавајући циљеве и задатке васпитања у прошлости и садашњости критички сагледава, процењује и синтетизује теоријско и практично искуство ранијих и садашњих генерација, оживљава и афирмише потврђене вредности и идеје засноване на високим нивоима хуманитета, отвара нове могућности и перспективе развоја човека као индивидуалног и друштвеног бића, али упоредо с тим одбацује све оно што је супротстављено новим научним открићима и знатно измењеним, хуманијим друштвеним околностима значајним за развој личности. У том смислу тражи и проналази најхуманији и најприхватљивији људски лик, промовише га у васпитни идеал, односно општи, крајњи циљ свих видова васпитних утицаја.

¹ Овај рад је рађен у оквиру пројекта Министарства науке и заштите животне средине РС под називом "Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом", бр. 149054.

Оријентацију на васпитни идеал прате разноврсна педагошка стремљења, стратегије и тактике исказане у пројекцијама-мноштва ближих и даљих циљева чија се суштина огледа у конкретизацији хијерархијски постављених и осмишљених задатака. Реализацијом задатака остварују се ближи циљеви, отвара пут интензивнијег напредовања и развоја личности у битно измењеним и повољнијим околностима.

Општи циљ васпитања је, у различитим цивилизацијама и епохама, имао различит карактер, зависио је од разноврсних фактора, а највише од схватања људске природе, поимања човекове суштине. Различита схватања те врсте су пажљиво проучавана, упоређивана, повезивана, синтетизована и трансформисана у јединствен људски лик чијем су остварењу тежили и појединац и друштвена заједница. Због тога се стално постављало и још увек поставља питање шта је човек. Правог одговара никад није било, још се чека, уместо њега су никле многе теорије о људској природи, боље речено научно неверификоване претпоставке које се у потпуности не могу ни прихватити нити одбацити. Тако је човек постао играчка судбине, рационални господар, животиња, машина, несвесно биће, производ друштва. Све ове теорије су, свака на свој начин, из свог угла, посматрале човека и његов развој настојећи да властито гледиште најпре промовишу у васпитни идеал, а потом га претворе у објективну друштвену стварност. Иако поједностављена, исувише уска и једнострана, ова схватања су, у појединим периодима развоја људског друштва, успевала да пронађу пут до васпитно-образовне праксе и наметну се као крајњи циљ васпитања. И данас је то, у одређеним сегментима могуће, али са становишта савремене педагогије, штетно јер се човек схвата много објективније од онога како су га видели или га још виде поједини теоретичари. Човек се све више схвата као сложено, комплексно и још увек недовољно проучено биће па је он у том погледу и животиња, и производ друштва, господар и слуга своје судбине, рационално и ирационално биће, онај који управља и којим се управља. Због свега тога и још много другог се с разлогом поставља питање шта је човек и има ли нешто заједничко што суштински, временски и просторно повезује људска настојања у одређивању васпитног идеала. На други део питања је већ одговорила педагошка наука, одговор је нашла у идеји свестрано образоване, хармонијски развијене и слободне личности засноване на схватањима природе, суштине и могућности васпитања, пре свега, старих античких мислилаца, мислилаца хуманизма и ренесансе, иначе великих противника сталешког васпитања, затим педагошких класика (Коменског, Лока, Песталоција), па истакнутих заговорника идеје социјалне правде и једнаких права свих чланова друштва на образовање, какви су били Мор, Кампанела, Фури-

је, Симон, Овен и други, до истакнутих савремених хуманиста и поборника слободног развоја човека.

Конкретизација идеје свестраног, хармонијског и слободног развоја личности се остварује путем неколико васпитних подручја, а нарочито кроз: физички развој човека зато што је здрав и чврст организам основа и услов сваког даљег развоја и напретка; ширење и развој интелектуалних потенцијала као основне снаге и претпоставке успешног рада у свим сферама људског живота; моралне вредности стваране током развоја човечанства које су биле регулатор међуљудских односа у друштву с тенденцијом стварања општечовечанског морала у хуманистичком друштву; развој естетских вредности и настојања да се траже и проналазе лепши, угоднији и племенитији облици живота уочавањем, доживљавањем, стварањем и вредновањем лепог и развој човека као радног бића где се рад схвата и прихвата као основни извор свеколиког људског материјалног и духовног богатства и среће. Треба рећи да постоје и други, уже схваћени видови конкретизације ове идеје, на пример, конкретизација заснована на структури психичког живота која обухвата когнитивно, афективно и психо-моторно подручје личности. Овде ћемо, посебно истаћи значај моралног васпитања, не зато што сматрамо да је оно најважније, већ зато што се зачуђујуће запоставља, па чак и изоставља у пројектима глобалне стратегије образовања земаља у транзицији.

Са становишта моралног васпитања посебна пажња се посвећује васпитању у духу хуманизма, припремању младих за породични и друштвени живот, васпитању у духу патриотизма и интернационализма. Наглашена је брига о човеку и његовом развоју, истакнута потреба очувања људског достојанства, вере у човека, ослобађања људске личности, развој и неговање људске солидарности, међусобног поверења и уважавања и подстицања тежње за истином, правдом и за стварањем праведнијег друштва. Истакнути су потреба и значај припремања младих за здрав породичан живот кроз развијање најузвишенијих и најплеменитијих осећања љубави за полни, брачни и породични живот. Припремање за друштвени живот помаже појединцу да се лакше и брже уклапа у норме друштвеног живота, а да истовремено сачува своју индивидуалност, нарочито своја права, слободе, тежње, интересовања. Патриотизам се односи на развој племенитих осећања према својој домовини, свом родном крају и свом народу, а интернационализам на развијање позитивних ставова према другим народима, њиховој култури и свему другом што их чини оним што јесу. Интернационализам се схвата као симбол истинске сарадње, пријатељства међусобног потпомагања, заштите слободе, заштите независности и равноправности свих народа. Овако

схваћен морал је, збиља, важан регулатор здравих међуљудских односа, али није јасно зашто се и због чега потискује на маргину друштвених збивања.

Идеја свестраног развоја обухвата и васпитање позитивних особина воље и карактера, нарочито црта личности као што су: упорност, доследност, принципијелност, самосталност, дисциплинованост.

Овако схваћен и конципиран васпитни идеал се заснива на схватањима човека као друштвеног и биолошког бића, а његово остваривање у изналажењу веза између услова васпитања и постављеног циља. У оптималним друштвеним условима развој тече у два правца, личност се развија као индивидуално и друштвено биће, у сталној је интеракцији са социјалном средином, непрекидно је у континуираном процесу формирања јединствене организације особина које се манифестују кроз два обрасца понашања – индивидуалном и општем. Човек се развија као индивидуално биће, развија све своје потенцијале, оно што је његово, оно по чему се разликује од других људи, оно што га чини оним што јест. Међутим, човек није, сам по себи, само индивидуа, он је и друштвено биће, има потребу да живи у друштвеној заједници, да са њом комуницира, да у њој ради, да се у оквиру ње самоостварује, самопотврђује, еманципује и мења себе и своје окружење.

Идеју свестраног развоја личности као идеал васпитања карактеристичан за најхуманије људске заједнице не треба поистовећивати са општим циљевима васпитања презентованим у многим васпитно-образовним концептима и педагошким пројектима ствараним за потребе владајућих слојева друштва и њихових асоцијација како би се што боље стабилизовали или пак опстали. Међутим, не треба заборавити да је идеја стварања општег циља васпитања, од свог зачетка имала, а и данас има, јаке противнике. То се најбоље може илустровати снажном реакцијом Вилхелма Дилтаја (Dilthey Wilhelm, 1833 –1911) који је, критикујући познате педагошке системе Хербарта, Спенсера, Вајца, као и њихова настојања да се циљ васпитања учини универзалним за сва времена и све људе, назвао срамним теоретисањем. Занимљиво је да тако снажној критици нису били изложени неки други пројекти и њихови аутори који су педагогију, као на пример, Емил Диркем (Durkheim Emile, 1858–1917) претворили у социолошку дисциплину, а циљ васпитања свели на социјализацију младе генерације. Наравно, да нема основа, ни потребе, да се бране општи циљеви васпитања у појединим педагошким пројектима, али има и основа и потребе да се бране универзалне људске вредности којима треба да тежи свако хумано друштво.

Нема дилеме, педагогија мора остати на научном путу проучавања законитости васпитања и континуираној тежњи остваривања најхуманијег васпитног идеала, развоја човека као човека, а не развоја човека којим ће владати други човек и подешавати му развој и понашање према својим потребама, жељама, интересима и циљевима који из њих произилазе. Због тога педагогија не сме нипошто бити слушкиња политике, робиња најутицајнијих и најпривилегованијих појединаца и група, нарочито не сме постати инструмент остваривања наводно виших друштвених или пак глобалних интереса на штету човека. Она мора остати уз човека, мора му максимално бити посвећена и усредсређена на његов развој. То је једини прави пут ове науке, али и услов њеног опстанка.

Данас са зебњом можемо поставити питање да ли је наша педагошка мисао довољно оријентисана на научни приступ проучавања циљева и задатака васпитања и да ли, можда у том погледу посрће и постепено губи своја основна научна обележја. Уколико се под појмом педагогија XXI века подразумева рад у малим групама и, на пример, научно неутемељени системи активне и интерактивне наставе као и низ других прагматистичких конструкција и форми онда постоје реални и озбиљни разлози за забринутост. Проблем постаје много озбиљнији ако се узму у обзир још нека чудна дешавања у нашој педагогији, на пример, урушавање педагошке терминологије као конститутивног елемента науке или све масовнија појава цитирања стране литературе, аутора који се не баве научним радом, већ образовном политиком или евентуално ужом струком и то из оних земаља у којима је педагогија поодавно изгубила научно утемељење и нестала као универзитетска дисциплина. Ако се све ово има у виду и још много тога њему сличног, не може а да се не постави питање да ли се на тај начин наша педагогија удаљава од своје суштине, своди на разноврсне облике радионичарења и све остало што не спада у домен научног, већ политичког или пак ужестручног деловања. Зар није на исти начин педагогија завршила свој пут у САД, Енглеској и Русији. У Америци су почели од промене имена педагогија под изговором да су термини васпитање и образовање шири и научнији, тако је једна целовита наука сведена на процес васпитања и образовања чији су предмет истраживања присвојиле њој сродне науке. Везујући се за политику и идеологију после октобарске револуције, у Русији је педагогија упала у окове догматизма и нестала.

II

У свим друштвеним заједницама, без обзира на њихове организационе форме и начине функционисања, постоји владајућа структура која је више или мање наклоњена осталим члановима друштва, понегде

и понекад из убеђења и вере у човека, а најчешће услед притисака ширих слојева друштва мотивисаних тежњом и жељом да се колико толико поштују и уважавају њихове најелементарније људске потребе. Али, не треба заборавити оно што већ наука познаје, да је свако издвајање и издизање друштвене групе изнад осталих чланова друштва, само по себи, засновано на заједничким потребама, интересима, жељама и циљевима њених чланова. Најгора је варијанта ако су те потребе, интереси и циљеви мотивисани жељом да се управља другим људима, присваја капитал, и моћ ради бољег, за њих лепшег и лагоднијег живота и уколико има тенденцију повезивања са сличним групама у ширим размерама људске заједнице, како би боље и што дуже осигуравала свој опстанак и уређивала живот људи по својим мерилима. То не може бити ништа друго осим политика у којој се зачиње и развија образовна политика у свему усаглашена са интересима и намерама владајуће групе. Независно од достигнућа педагошке науке, образовна политика креира циљеве и задатке васпитања, прихвата само оно што је у функцији остваривања њеног циља, или покушава, користећи се разноврсним мерама стимулације, да придобије и привуче што више педагога научника да раде у њеном интересу. Због тога, владајућа класа има монопол у изради концепције васпитања и образовања, она предлаже и доноси резолуције и законе у образовању, конципира наставне планове и програме основне и средње школе, прати и контролише васпитно-образовни процес, процењује резултате рада, брине о образовању и усавршавању наставника.

Према томе, од интереса владајућег слоја друштва и њихове политичке оријентације у образовању зависе циљеви и задаци образовања, обично се свде на интегрисање младих у постојеће услове живота и тежњу да се одрже успостављени друштвени односи. Интереси васпитаника су, у таквим околностима, претежно, секундарни, са мало могућности за самоостваривање и еманципацију, ослобађање од неправедности. Мали су изгледи да се васпитаник ослободи тих стега и да се равноправно укључује у друштвени живот и одлучивање, да се смелије супротставља свим покушајима понижавања, омаловажавања, искористишавања, владавине других. Неправедна позиција нагони васпитаника на отпор и побуну која, у највећем броју случајева, завршава неуспехом. Нема теже ни племенитије борбе од борбе против свих облика власти и доминације човека над човеком.

Опште је познато да свака политика па и политика у образовању има јасне циљеве, до краја познате само њеним главним створитељима и стратезима. Извршиоцима су намењени и препуштени оперативни задаци чија се сврха не види, па чак и не наслућује. Због тога се, претпостављамо, све мање говори о циљевима васпитања, а све више о исходима

васпитно-образовног рада. Прикривање правих стратешких циљева има своју сврху, а постиже се на различите начине, најчешће декларативним прихватањем најхуманијег васпитног идеала, фаворизовањем и форсирањем идеје демократизације образовног система, стварањем јединственог глобалног образовног простора упркос великом броју непремостивих социјалних, политичких, економских, етничких разлика међу државама и њиховим народима. Зна се да је декларативан циљ формално постављен циљ без икаквих шанси да буде реализован. Што се демократизације и децентрализације образовног система тиче ту су ствари много суптилније, сложеније и тајновитије јер су прожете двома међусобно супротстављеним демократским идејама – идејом егалитаризма и идејом антиегалитаризма.

Егалитаризам и антиегалитаризам представљају два супротстављена прилаза у демократизацији образовног система, нарочито долазе до изражаја у карактеру и функцији општеобразовне школе.

Егалитаризам представља посебно социјално-политичко схватање прожето тежњом стварања потпуне једнакости свих чланова друштва у стицању образовања. Према овом схватању образовање мора бити једнако за све и доступно свима без обзира на националну, верску, расну, полну или било коју другу припадност. Најкраће, траже се једнака права и гаранције квалитетног образовања за све грађане друштва. У складу с тим су се одвијале многе школске реформе у многим земљама света током XX века, зато се као најбољи примери могу навести СССР и Јапан. Међутим, то није трајало до у недоглед, политичка доктрина формално јединствене школе је веома брзо изнедрила уравниловку у развоју васпитаника, отворила врата оштрој критици најљућих противника и омогућила им да у центар пажње поставе њене највеће слабости као што су спутавање развоја најбољих васпитаника, запостављање најслабијих, фаворизовање просечних, наношење велике штете васпитаницима зато што не могу да манифестују своје индивидуалне особине.

Друга димензија демократизације образовног система је заснована на вишестепеном образовању и идејама плурализма, варијантности и диверсификације општеобразовне школе. Актуелна је у најразвијенијим земљама света и служи им као најприхватљивији модел демократизације образовног система заснованог на двома основним функцијама – обучавања у ужем смислу и социјалног одабирања. Обучавање у ужем смислу је други назив за опште, односно основно образовање, образовање заједничко за све где ученици стичу основна знања, умења, навике, развијају карактер. На овом нивоу образовања већина развијених земаља света гарантује бесплатно образовање мада родитељи ученика и даље

издвајају значајна новчана средства за уџбенике, школски прибор, ђачку ужину, екскурзије, бављење спортом. Социјално образовање се односи на расподелу ученика у различите професионалне и друштвене слојеве, зависно од њихових способности и склоности, али понајвише од општег социјалног статуса родитеља, нарочито њихових материјалних могућности зато што свако даље образовање после основне школе има своју економску цену. На тај начин се, ипак, ограничава право на даље образовање, сужава се простор за развој, значајна популација ученика нема могућности да максимално развија своје индивидуалне потенцијалне. То, првенствено, погађа децу најсиромашнијих слојева друштва и наводи на закључак да је реализација права на образовање и даље отворен и актуелан друштвени проблем и да се јављају противуречности између релативног демократизма школског система и социјалних фактора стицања образовања. Занимљив је, с тим у вези, закључак Немачког института за рад и професије, с почетка деведесетих година XX века у којем се каже да стратегија стицања квалитетног образовања у складу са социјалним положајем није промењена. До сличних резултата се дошло и у Русији 1995. године када је нешто више од две трећине или 70% испитаника одговорило да се у условима социјално-економске кризе могућности стицања образовања нагло погоршавају и да је све теже стећи квалитетно образовање. С друге стране, у образовном систему се све више афирмишу веома скупе и привилеговане школе као што су Јавне школе у Енглеској, Независне школе у Америци, Премијер школе у Русији итд. Амерички научник И. Конант подржава овај и друге видове диференцијације ученика, залаже се за увођење изборних академских дисциплина у наставне планове чији су садржаји далеко изнад могућности слабијих ученика. Истина је, да већина педагога, с правом подржава диференцијацију, али не и диференцијацију на социјалној основи. Због тога је канадски педагог Л. Морена изразио сумњу у елитне школе, оценивши да оне могу довести до репродукције привилегованих класа јер се истинска индивидуализација и демократизација стицања образовања може спровести у условима уважавања стварних способности, знања и интересовања ученика, независно од имовног стања и социјалног статуса.

Да би демократизација образовног система била уверљивија, друштвени живот се максимално политизује, у сваки породични дом се усељава политика. Расправља се о свему и свачему, правима деце, разноврсним неправдама за које су сами криви, екологији, здравственој заштити и сл. Све то употпуњују разноврсне невладине и ко зна све које и чије организације и с којим намерама и циљевима. И у школама се

симулира демократија, оснивају се ђачки парламенти поприлично повезани са политичким странкама владајућих коалиција.

У јавне расправе о демократизацији школе укључују се појединци, јавне личности из привредног, културног, уметничког живота, али и представници разноврсних интересних група као што су, на пример, у Француској: Група за ново васпитање, Кооператива савремене школе, Федерација наставника, Федерација родитеља и ученика јавних школа. Ту свакако треба додати научнике, стручњаке различитих профила, представнике политичких партија, синдиката. Све њихове активности и залагања се, претежно, крећу у оквирима зацртане образовне политике, залажу се за ефикаснију и модернију школу ради друштвеног просперитета и прогреса.

Децентрализација образовног система се, једним делом манифестује кроз распоређивање ученика у различите професије и слојеве друштва, о чему је већ било доста речи, а другим делом кроз процес демократизације управљања школом заснован на: укидању монопола државе у образовању и преношењу њених ингеренција управљања на републике, регионалне и локалне власти, већој самосталности образовних институција у организацији и одређивању смера своје делатности и преласку на систем сарадње у педагошким односима. Процес демократизације, ове врсте, ни у чему није изван оквира образовне политике друштва, варира између централизованог управљања и контролисаног давања нешто већих права регионима, локалним властима и школским институцијама. Тражи се, и углавном проналази, избалансиран однос између централизације и децентрализације управљања школом, с тим што су се неке земље, знатно више од других определиле за већи искорак у превладавању бирократско-управљачких структура и давање веће аутономије школама. То најбоље илуструје пример САД и Француске. Док је у САД током осамдесетих и деведесетих година XX века јачало централно управљање школом повећавањем значаја централних просветних органа, дотле се у Француској дешавао супротан процес, сва овлашћења су пренета на власти департмана и школске администрације. Министарство просвете САД стално повећава свој утицај на школе, нимало се не обазире на покушаје појединих чланова конгреса да се неке његове функције пренесу у надлежност савезних држава. Упркос томе, његов рад прати све већа и снажнија финансијска подршка Вашингтона која се крајем XX века повећала са једног на десет процената.

Било како било, ниједна варијанта образовне политике није широм отворила врата свестраном, складном и слободном развоју личности, нити се таква могућност назире у првој деценији XXI века. Али, нећемо бити нескромни и нереални ако кажемо да је у том погледу имала

запажене резултате југословенска образовна политика у другој половини XX века, наравно под условом да се изузму заједничке основе у средњем усмереном образовању где се испољио недопустиво пренаглашен утицај егалитаристичке идеје. Захваљујући овој образовној политици образовање је било бесплатно на свим нивоима образовног система и доступна свим члановима друштва, створени су услови да свако упозна себе и испољи своје потенцијале као индивидуално и друштвено биће. Непобитна је чињеница да су још шездесетих година XX века сва деца и радника и сељака била обухваћена квалитетном осмогодишњом школом и да им је било омогућено даље школовање у средњим, вишим и високим школама о трошку државе. Тако су многи чобанчићи оставили своје овце и фрулице, отишли на школовање и постали истакнути чланови друштва, научници, привредници, политичари, професори, књижевници, дипломате... То је период за памћење и историју када је педагошка наука користећи се повољним друштвеним околностима, уз помоћ свог научног ауторитета заснованог на ауторитету појединих педагога научника који су се бавили фундаменталним питањима васпитања, успевала да врши снажан утицај на обликовање образовне политике, а самим тим и на стварање бољих, хуманијих услова за развој човека. Наравно, овде није место ни прилика да се коментарише шира друштвена политика тог временског периода и њен утицај на концентрацију становништва на уже просторе, што је у много чему одредило судбину овог народа.

Упоредо са демократизацијом и децентрализацијом образовних система Европе, отвара се нов процес стварања јединственог образовног простора, зачиње се, ствара и развија глобална образовна политика настала из потреба политичких структура власти економски најразвијенијих земаља. Потпуно је природно и логично да се и ова политика, као и све друге политике, заснива на јасно дефинисаним циљевима и прецизно утврђеним задацима и да они произилазе из стратешке политике даљег развоја овог дела света и уређивања међусобних односа интегрисаних чланица с декларативним образложењем да ће свима, и богатијим и сиромашнијим бити боље. Можда би то и могло бити уверљиво да не замагљује и не збуњује људску мисао и да су из људског памћења избрисана сећања на односе богатих и сиромашних. Они се, напротив, никад не заборављају, преносе се са генерације на генерацију, добро се зна да се у историји људског друштва никад нису добровољно удруживали богати и сиромашни да би били равноправни и да би једнако живели. У нашем народу је одавно одређено место богатом и сиромашном човеку, чак је дефинисан и њихов међусобан однос. Ако сиромаш живи поред богаташа он је колико толико слободан, организује и спроводи свој живот по својим мерилима, онако како зна и уме, у надницу иде кад му

нешто затреба и по својој вољи, у прилици је да бира газду код кога ће радити и да се с њим погађа колико ће га платити. Али, ако се пресели под кров богаташа, његов се положај битно мења, постаје слуга. Полазећи од овакве логике у схватању друштвених односа, безмало постаје извесно шта доноси интеграција богатих и сиромашних. Стога није јасно, зашто би се развијене земље, са изразито великим издвајањима из буџета за образовање, удруживале са малим сиромашним земљама и градиле на равноправним основама јединствен образовни простор. Није никаква тајна да најразвијеније земље запада за образовање издвајају од 10–15% националног буџета, док, на пример, наша земља једва успева да издвоји 3%. То су исувише велике разлике, а да се и не говори о разликама између величине буџета, рецимо нашег и немачког, и о великим улагањима привреде високоразвијених земаља у образовање.

Због тога се не треба чудити зашто су стварни циљеви и задаци глобалне политике, глобалне образовне политике који из ње произилазе велика и строго чувана тајна и због чега је глобални образовни простор велика непознаница и за многе мале народе, пут у неизвесност. Нико још поуздано не зна шта га на том путу чека, да ли је то пут развоја човека као човека или је то пут развоја човека као радне снаге која ће у непрегледним колонама стајати пред капијама обесних богаташа, нико није до краја разумео шта ће бити с његовом културом, обичајима, језиком, историјом, стваралаштвом, домовином, личним идентитетом. Има мишљења да ће бити најтеже авантуристима, онима најлаковернијим који оду предалеко, залутају и изгубе сваку наду у повратак себи и својим коренима. Али, уколико којим случајем, што је по некима веома мало вероватно, глобална образовна политика крене другим, хуманијим путем, онда ће бити неупоредиво више вере, оптимизма и наде у стварање јединствених образовних стандарда, коришћење ефикаснијих образовних технологија, равномернијег распоређивања знања у људској заједници.

III

Најочигледнији и најефектнији вид конкретизације сваког васпитног идеала је настава. У настави се под руководством наставника, на различите начине и на основу различитих критеријума, операционализују постављени циљеви васпитања. Од наставника оператера, стручњака, педагога, планера и организатора свих видова активности ученика зависи који ће се критеријуми узимати у обзир и у којој ће се мери примењивати приликом конкретизације утврђеног васпитног циља. Од његових схватања човека и од његових личних и професионалних опредељења зависи колико ће се узимати у обзир, како и на који начин достиг-

нућа уже струке, достигнућа педагошке струке, али и опредељења и захтеви владајуће образовне политике. Када је у питању развој човека, није нити може бити свеједно који ће се критеријуми конкретизације вршити на основу свестраног развоја личности или нечег другог, на основу структуре психичког живота, школске традиције, подручја људске активности, рада, живота, слободног времена, васпитних вредности (генеричко, друштвено, персонално подручје) и сл.

Имајући у виду улогу и значај наставника у управљању јединственим процесом васпитања, образовања, учења и развоја ученика, сви настоје, и педагошка наука и ужа струка и образовна политика, да свако са свог становишта врши што већи утицај на његово образовање и даљи професионални развој, све с намером да се прихвате и реализују њихови циљеви васпитања. Због тога је наставник у жижи интересовања свих, свако га жели онаквог какав му највише одговара, по својој мери. Утицаји на наставника се остварују на различите начине, педагошка наука то чини научним путем водећи рачуна о човеку као највећој друштвеној вредности, струка кроз разноврсне наставне садржаје изведене из одговарајућих научних дисциплина, а образовна политика кроз наставне планове, наставне програме и школске уџбенике усклађене са својим опредељењима и својом визијом развоја човека и друштва.

Са становишта школске традиције сваки успешан васпитно-образовни рад у настави се темељи на остваривању материјалних, функционалних и васпитних задатака. Материјални задаци се односе на усвајање знања и стицање одговарајућих вештина и навика, а функционални на развој психофизичких функција ученика, односе се на развој физичких, перцептивних, мануелних, изражајних и интелектуалних способности. И на крају, васпитни задаци, се према овом критеријуму конкретизације односе на усвајање васпитних вредности из домена физичког, моралног, естетског, интелектуалног и радног васпитања.