

Smisao vaspitanja

SOCIJALIZACIJA I VASPITANJE

Čovek se razlikuje od biljaka i životinja po tome što se nasleđivanje kod njega odvija uz pomoć mehanizama u kojima bitnu ulogu ima njegova društvena sredina. On više zavisi od svoje društvene, nego od fizičke ili biološke sredine jer su opstanak i razvoj ljudske jedinke izvan nje nemogući.

„Čovek je jedinstveni produkt evolucije u tome jer je on, više nego ostala bića, izašao iz robovanja fizičkoj i biološkoj sredini u, veoma raznovrsnu po oblicima, socijalnu sredinu. Ovaj značajni razvoj je uveo treću dimenziju kao dodatak onima koje se odnose na spoljašnju i unutrašnju okolinu – dimenziju koju mnogi biolozi u razmatranjima čovekove evolucije teže da zanemare. Najvažniji rezultat ljudske evolucije je ljudska društvena sredina“ (Dobzhansky i Montagu, 1975, 105).

Proces kojim se dete prilagođava društvenoj sredini, uspostavlja sa njom harmoničan odnos, asimilira je i integriše se u nju, razvijajući pri tom ljudska svojstva, naziva se *socijalizacija*. Ona predstavlja „...proces u kojem se razvijaju konkretne personalne dispozicije, ali na način kako to smatra najpoželjnijim određeni društveni sistem u pravcu koji će osposobiti individue da postanu članovi datog društva... Socijalizacijom se utvrđuju antropološke karakteristike tako što se vezuju za konkretnije uslove sredine (društvene i kulturne), ali i za unutrašnje dispozicije same individue. Razvijajući uporedo i socijalnu i personalnu dimenziju u strukturi ličnosti deteta, socijalizacijom se dete osposobljava da postane član svoga društva kao formirana ličnost“ (Golubović, 1981, 232, 248).

U navedenom shvatanju socijalizacije ličnost i društvo se ne posmatraju odvojeno niti suprotstavljeno, već u procesu interakcije gde i jedna i druga strana nešto daju i primaju. „Socijalitet i individualitet su dve komplementarne osobine bez kojih se ne može ostvariti razvitak integralne ličnosti; ali i socijalitet koji vodi u konformizam, gušeći individualnost

pojedince, individualitet koji proizvodi egocentričan ne razvivši neop-hodna društvena osećanja i potrebe – mogu biti prepreke za razvitak ličnosti“ (Golubović, 1981, 246, 252). U svakom slučaju, socijalizacija se ne može postići ni pukim konformiranjem postojećim društveno-kulturnim vrednostima, ali ni bezobzirnim nametanjem sopstvene ličnosti kada se umesto relativne nezavisnosti traži apsolutna nezavisnost od društva u kome pojedinac živi.

Iz onoga što je rečeno o socijalizaciji proizlazi da se čovekova zavisnost od okoline koja ga okružuje i proces njegovog razvoja (kao specifična adaptacija sredinskim uslovima koje prentstveno određuje kultura) bitno razlikuju od istih procesa kod drugih bioloških vrsta. Razvoj kojim se stiču svojstva zrelog ljudskog bića nije „isprogramiran“ biološkim mehanizmima, zbog čega mu je nužan jedan „spoljni model“ kakav je vaspitanje. Ono predstavlja sistem formativnih postupaka koji se počinju primenjivati od rođenja deteta da bi se planski uticalo na tok, pravac i domet njegovog razvoja, usklađen sa zakonitostima razvoja i osobenostima uzrasta, razvojnim potrebama i mogućnostima konkretnog deteta, kao i sa zahtevima društvene zajednice kojoj ono pripada. Navedeno određenje pojma vaspitanja ne protivreči prvobitnom, etimološkom određenju po kojem je „vospitanje“ (celovito „hranjenje“) zapravo zadovoljavanje dečjih potreba za svakom „hranom“ – telesnom, duhovnom i duševnom. Ono je povezano sa „obrazovanjem“, shvaćenim kao čovekovo usavršavanje, sa idealom da se približi „obrazu“ (liku) Gospoda našeg, Isusa Hrista.

Prema navedenim određenjima socijalizacija je najširi proces podstavljanja biološke jedinke kakvo je dete kada se rodi, u koji su uključeni svi uticaji koji mu na tom putu pomažu. Ako bismo ih podelili na spontane i intencionalne uticaje, namerna socijalizacija mogla bi da bude sinonim za vaspitanje. Njime se izazivaju promene i u činocima razvoja dostupnim sistematskim uticajima, kao što su sredina u kojoj se dete kreće, ljudi sa kojima ono komunicira i uspostavlja emocionalne odnose, kao i motivi za bavljenje aktivnostima od razvojnog značaja. Vaspitanjem se, takođe, bude i aktualizuju dečji psihofizički potencijali, podstiču i usmeravaju pozitivne tendencije koje se ispoljavaju u razvoju, zadovoljavaju dečje potrebe kao stalan izvor novih razvojnih mogućnosti i stvaraju uslovi za što bolje i potpunije izražavanje i korišćenje ovih mogućnosti za postizanje sve viših nivoa sposobnosti, proširivanje i usavršavanje iskustva, izgradivanje voljno-karakternih osobina i stavova, oplemenjivanje emocija i menjanje ponašanja deteta, odnosno uobličavanje i razvijanje svih pozitivnih osobina njegove ličnosti.

Pored toga što se njime potpomaže odvijanje procesa kvantitativnih i kvalitativnih promena koje znače razvoj, vaspitanje ima i sledeće funkcije:

– *olakšava integraciju deteta u sredinu u kojoj živi, posebno uključivajući ga u društvenu zajednicu.*

– *stvara osnovu za dalji razvoj i učenje i povećava njegovu otpornost prema negativnim uticajima, odnosno sposobnost za prevazilaženje teškoća i rešavanje problema na koje će nailaziti u ovom procesu;*

– *osposobljava ga za prilagodavanje promenama u načinu življenja i priprema za budućnost, odnosno za vođenje osmišljenog, sadržajnog i plodnog života radi postizanja lične sreće i ostvarivanja sebe kao ličnosti;*

– *uklanja prepreke i otvara nove mogućnosti razvoju, a po potrebi deluje korektivno i kompenzatorski u slučajevima zastranjenja ili zaostajanja u ovom procesu.*

Iako se pretpostavke razvoja donose rođenjem, glavna podrška kojom će se on na putu do zrelosti usmeriti i zaštititi od lutanja i zaostajanja doći će od organizovane ljudske delatnosti – vaspitanja. Pored kvaliteta sredine i kvaliteta nege koja se pruža detetu, vaspitanje je osnovni činilac razvoja i pozitivnih efekata, kako neposrednih, tako i dugoročnih (Tvić i dr., 1983, 21). *Specifično je po tome što predstavlja namerno delovanje na razvoj prema određenom cilju, budući istovremeno i podrška razvoju, podstičući onome što kao najbolja mogućnost postoji u ličnosti deteta, što mu nije prirodno dato ili do tada izgrađeno i uobličeno, uz naglašavanje sredinskih aspekata koji će najbolje pogodovati razvoju.* U svom najčistijem vidu vaspitanje je racionalan, planski i sistematski proces, ali se kao takvo retko pojavljuje u stvarnosti s obzirom na to da ga obavljaju ljudi koji nisu samo racionalna već i intuitivna bića koja se u svojim postupcima rukovode i emocijama i nesvesnim težnjama (zato se pored eksplicitne govori i o implicitnoj pedagogiji), da su vrednosni sistemi višeznačni, slojeviti i sadrže mnoge protivrečnosti, da je sâm proces vaspitanja vrlo dijalektičan i da se često sastoji u održavanju prave mere između protivrečnosti (što je ponekad vrlo teško, čak i nemoguće), kao i da vaspitni ciljevi mogu biti samo jedna od odrednica (često ne i najvažnija) nekih vrsta delovanja na decu (na primer, delovanje filmom ili književnošću), što podrazumeva kompromise sa nekim drugim ciljevima. Vaspitanje se, takođe, javlja u svom formalizovanom vidu (u institucijama), za razliku od manje formalnih oblika kakvi su, na primer, velikim delom porodično vaspitanje, uticaj ostalih članova društva ili sredstava masovne komunikacije itd.

RAZLIČITI PRISTUPI VASPITANJU U ZAVISNOSTI OD OPŠTE SLIKE SVETA I FILOZOFIJE

Slika sveta, kao i čovekovog položaja u njemu, bitno se menjala tokom istorije. Mnoga vladajuća verovanja raspršila su se kao iluzije pred novim, koja su nastupala. Sliku čoveka, gospodara Zemlje oko koje se okreće Sunce sa celom vasionom, pokrvarili su Galileo Galilej i Čarls Darvin (Darwin). Sliku čoveka kao racionalnog bića koje se rukovodi razumom, stvorenu u

vreme francuskih enciklopedista XVIII veka, izmenio je Sigmund Frojd, pokazavši da najveći deo našeg ponašanja ima korene u podsvesnom, a da je svest ograničena, kao vrh ledenog brega u odnosu na ono što se ne vidi pod vodom. Prema savremenim shvatanjima čovek se tumaci kao kreativno biće, a svuda oko sebe vidimo razaranja... Smenjuju se velike religije, ideologije, filozofski sistemi...

Svaki način gledanja na čoveka, odnosno svaki filozofski pravac eksplicitno ili implicitno je imao i svoj način gledanja na vaspitanje, sa svim praktičnim konsekvencama.

Verovanje u dečju nevinost pred Bogom bilo je povod za jedan od najčudovišnijih događaja u srednjem veku, kada su krstaši poslali decu u borbu za Hristov grob, računajući na Božju pomoć. Drugi način gledanja na dečju prirodu učinio je da su još pre manje od jednog veka roditelji savetovani da zašivaju rukave dečjih noćnih košulja kako ona ne bi mogla da diraju svoje genitalije ili da sisaju prst (Elkind, 1978a, 48–49). Nasuprot tome, rusovsko verovanje u ispravnost onoga što je čoveku dala priroda i u njegovu sposobnost samorazvoja dovodi do shvatanja prema kome se u vaspitni proces ne treba mešati; dovoljno je samo ukloniti iz okoline deteta sve prepreke, loše primere i uticaje pa će se ono razviti na najbolji način.

Međutim, bez obzira na veliki broj različitih načina gledanja na čoveka kao i tumačenja njegove prirode (od čega, u krajnjoj liniji, zavisi i shvatanje uloge vaspitanja), postoje neka opšta svojstva prema kojima ih je moguće svrstati u dve osnovne kategorije.

Verovatno je da korene ta dva načina gledanja na čoveka i vaspitanje možemo naći još u antičkom svetu, u razlici između spartanskog i atinskog vaspitanja. Dok je spartansko težilo da stvara vojnike (odnosno da razvija određene funkcije), atinsko je imalo opštnije ciljeve: da razvija svojstva inherentna ličnosti, kao što su lepota i plemenitost, odnosno da omogućiti njen harmoničan razvitak u celini. Tako je kroz istoriju pedagogije moguće pratiti dva tumačenja čoveka i u skladu s njima dva pristupa vaspitanju: funkcionalni (bihejvioristički) i humanistički (fenomenološki).

Hit (Hitt) na sledeći način prikazuje bihejviorističko i fenomenološko shvatanje čoveka: „Bihejviorista shvata čoveka kao pasivni organizam kojim upravljaju spoljašnji podsticaji. Čovekom se može manipulirati odgovarajućom kontrolom nad svim podsticajima. Štaviše, zakonitosti koje upravljaju čovekom su u suštini iste one zakonitosti koje upravljaju prirodnim fenomenima u svetu, zbog čega se smatra da naučni metod koji se koristi u fizičkim naukama odgovara i za proučavanje čoveka.

Fenomenologija shvata čoveka kao izvoriste delovanja; on ima slobodan izbor u svakoj situaciji. Suština čoveka je unutar njega samog: njega kontroliše sopstvena svest. Za proučavanje čoveka najviše odgovara metodologija fenomenologije, koja započinje u svetu iskustva.“

Suštinske razlike između ova dva tumačenja čoveka date su u sledećoj tabeli.

BIHEVIORISTIČKI MODEL ČOVEKA	FENOMENOLOŠKI MODEL ČOVEKA
1. Čoveka ima smisla opisivati terminima koji se odnose na njegovo ponašanje	1. Čoveka ima smisla opisivati terminima koji se odnose na njegovu svest.
2. Čovek je predvidljiv.	2. Čovek je nepredvidljiv.
3. Čovek je prenosnik informacija.	3. Čovek je proizvođač informacija.
4. Čovek živi u objektivnom svetu.	4. Čovek živi u subjektivnom svetu.
5. Čovek je racionalno biće.	5. Čovek je iracionalno biće.
6. Ljudi su međusobno slični.	6. Svaki čovek je jedinstven.
7. Čoveka je moguće sa smislom opisati u apsolutnim terminima.	7. Čoveka je moguće sa smislom opisati u relativnim terminima.
8. Ljudske osobine se mogu ispitivati nezavisno jedne od drugih.	8. Čovek mora da se proučava kao celina.
9. Čovek je ono što jeste (realnost).	9. Čovek je ono što može da postane (potencijalnost).
10. Čovek je saznatljiv u okvirima naučnih termina.	10. Čovek je više od onoga što možemo saznati o njemu.

(Hitt, 1969, 657)

Opisana dva tumačenja čoveka i njegove prirode neposredno se odražavaju na vaspitanje kao postupak kojim se deluje ili pokušava delovati na ovu prirodu. „U jednoj knjizi o vaspitanju ne može se napisati jedna reč, a da se unapred ne označi svoj polazni stav; ako se kaže da je priroda deteta *dobro*, onda je, dakle, treba razvijati, ako je *loša*, onda je treba ispravljati, potiskivati, gušiti“ (Michelet, navod Chanel, 1970, 176). Zato će biti pažljivije razmotrena – od njihovog nastanka do naših dana – buduću da, uz donekle izmenjenu argumentaciju, nisu nimalo izgubila od aktuelnosti.

FUNKCIONALNI PRISTUP VASPITANJU

Osim na spartanskom vaspitanju, koje je u potpunosti u rukama države i čiji je cilj bio „da se omladina što bolje telesno izvežba u vojničke svrhe i da tako stekne moralno vaspitanje, da poštuje zakone i starost, da siluša državu i pretpostavljene, da bude izdržljiva, što manje osetljiva i što botbenija“ (Zlebnik, 1965, 15), funkcionalni pristup temelji se i na učenju o praroditeljskom grehu koji je učinio da ljudska priroda bude loša. U skladu sa shvatanjem deteta kao grešnika formira se koncepcija vaspitanja koje ne treba da bude očuvanje takve prirode, već njeno menjanje, i to putem pretnji i kazni. Škola se smatra za „ukrotiteljku“ dečjih impulsa i nimalo

ne teži da olakša učenje detetu,⁴⁷ što je karakteristično za srednjovekovnu školu, ali se takav odnos prema detinjstvu nije izgubio do današnjih dana. Uostalom, psihanaliza često prikazuje dete kao „polimorfnog perverzняка“ (Chanel, 1970, 177).

Prema funkcionalnom pristupu dete je nezreo organizam koji se mora naučiti veštinama i vrednostima sadržanim u kulturi odraslih. Ono ima pasivan i receptivan položaj u procesu vaspitanja, a osnovna pretpostavka na kojoj se temelji vaspitanje je da se ponašanje deteta određuje spoljašnjim podsticajima. Prema tome, da bi se dečje ponašanje moglo menjati, treba uspostaviti kontrolu nad podsticajima koji dolaze iz okoline. Program vaspitno-obrazovnog rada moguće je zasnovati na vaspitno-obrazovnim zadacima koji se odnose na vidljivo ponašanje, a koji istovremeno mogu da posluže i kao kriterijumi uspešnosti ostvarivanja ovog programa. U vezi s tim razraduju se koraci kojima će se dete postepeno voditi ka osnovnom cilju – trajnom menjanju dečjeg ponašanja. Svaki od ovih koraka treba da bude dobro planiran kako bi se isključile sve moguće greške. Za ispravno ponašanje dete treba da bude nagrađeno. Vaspitno-obrazovni ciljevi, kao i metode za njihovo postizanje, određuju se nezavisno od deteta, i to ne spada u domen delatnosti pojedinog vaspitača. Obrazovna ustanova treba da predstavlja sredinu koja će da potkrepljuje željene vrste ponašanja i u kojoj se može kontrolisati kako deca reaguju na podsticaje koji iz nje dolaze. Osnovna uloga vaspitača sastoji se u kontrolisanju ove sredine i nagrađivanju dece za željeno ponašanje (Spodek, 1973, 68). Za funkcionalni, odnosno bihejvioristički prilaz takode je karakteristično da se ne bavi ciljevima vaspitanja koje određuju vladajuća klasa ili ideologija, već se najviše bavi načinima kojima će se ti ciljevi postići. Kao predstavnici ovog pristupa pominju se Dž. Lok (Locke), Dž. B. Votson (Watson), B. F. Skinner (Skinner), Z. Engelman (Engelmann) i drugi.

HUMANISTIČKI PRISTUP VASPITANJU

Koreni humanističkog pristupa nalaze se u atinskom shvatanju vaspitanja kao oformljenja čoveka u skladu sa svim onim što je u njemu ljudsko. Vaspitna delatnost se poredi s akušerstvom, obelodanjujući i dajući život onome što čovek nosi skriveno u sebi. Protagora upoređuje posao vaspitača s ispravljanjem drveta; vaspitanje je „oslobađanje“ kojim ljudi postižu svoju punu zrelost, odnosno unutarnju harmoniju – „euritmiju“. Za Sokrata je vaspitanje „usmeravanje ljudi ka pravom cilju njihova života, ka znanju koje je istovremeno samosaznanje ličnosti i njena vrhina“ (Suchodolski, 1974, 9–13).

⁴⁷ Postoji poslovnica „Obučavanje treba da bude gorko da bi život bio sladak“ (E. Heriot – navod Chanel, 1970, 177).

Humanističke ideje nalazimo i kod jednog od najznačajnijih preteča pedagoške nauke, posebno značajnog i za predškolsku pedagogiju, J. A. Komenskog. On poredi vaspitanje s baštovanskim poslom: „...drvo, da bi raslo, mora da se kalemi, zaliva, podupire, ograđuje, potkresuje i na ostale načine neguje i pazi“, međutim, klice buduće ličnosti nalaze se u njoj samoj već u detinjstvu: „Ko ne zna da su one razgranate grane što ih drvo u starosti štiri morale odmah u njegovoj mladosti da poteraju i da izrastu onakve kakve su“ (1946, 18, 20).⁴⁸ Prema tome, dobar baštovan ne nameće ništa biljci, već je posmatra kako raste, neguje je i dodaje joj samo ono što je potrebno. Slično njemu, dobar vaspitač treba da „pomaže fizički i intelektualni razvoj deteta; dužan je da čini samo ono što 'priroda' deteta zahteva. Sva tajna korisnog učenja – po mišljenju Komenskog – upravo je u tome da se ništa ne nameće i ništa ne forsira, da se samo dodaje ona intelektualna 'hrana' koju dete želi, i to onda kada ono manifestuje svoju glad“. Ova naturalistička koncepcija odgovarala je duhu epohe zasenjene poznavanjem mehanizama prirode. Njome se odbacuje tradicionalna strogo razvojni bogatstva ljudske ličnosti pomoću racionalnog odgajanja nagona (Suchodolski, 1974, 31–32, 36).

Svoji najčistiji izraz humanistička pedagogija nalazi u čuvenoj rečenici „Sve je dobro kada izade iz ruku Tvorca...“, kojom je Ž. Ž. Ruso započeo svoju knjigu o vaspitanju, *Emilia*. Srodne ideje moguće je naći i kod Rabela (Rabelais), Montenja, Pestalocija, Frebela, Tolstoja, M. Montesori, O. Dekrolija, E. Klapareda i dr. Za sve njih je karakteristično polaganje od ideje o unutrašnjim snagama deteta, na koje se treba osloniti prilikom delovanja na njegov razvoj, kao i na sredinu koja ne treba da sprečava, nego da podstiče ispoljavanje tih snaga. Budući da je čovek sazdan prema liku Božjem, on nosi u sebi potencijale koji ga, ako se ostrvare, mogu učiniti dobrim.

Savremeni nastavljači navedenih ideja mogu se naći u okviru humanističke psihologije, prema kojoj se čovek izdvaja u živom svetu po svojoj subjektivnosti i „jastvu“ (*selfhood*), svesti o prošlosti i budućnosti (koja ga čini istovremeno tvorcem istorije i maštarem), kao i univerzalnom sklonošću da donosi moralne i druge vrednosne sudove.

Za razliku od ortodoksnih psihoanalitičara i bihejviorista, jedan od osnivača humanističke psihologije A. Maslov (Maslow) smatra da zdrava i kreativna ličnost, teži za postizanjem ciljeva i vrednosti ne zbog svoje potrebe za „homeostazom“, već zbog svrhe koju E. From (Fromm) i K. Horneyeva (Horney) nazivaju „samorealizacija“ a K. Goldštajn (Goldstein) i A. Maslov „samouaktualizacija“ (Eysenk i dr., 1975, 475–476). Najvažnija po-

⁴⁸ Navedena humanistička metafora o vaspitaču kao „baštovanu“ ima svoji opozit u funkcionalističkom shvatanju vaspitača kao „lončara“ koji od bezoblične „gline“, odnosno od deteta, mesi i oblikuje prema vlastitoj želji, ili prema nečijoj porudžbini.

stavka sastoji se u tome da je ljudska priroda, koja se najbolje ogleda kroz osnovne ljudske potrebe (za življenjem, sigurnošću i zaštitom, pripadanjem i ljubavlju, poštovanjem i samopoštovanjem, kao i samoaktualizacijom),⁴⁹ osnovne ljudske emocije i kapacitete, u suštini ili neutralna, ili pre-moralna ili dobra u pozitivnom smislu. Negativna ponašanja nisu posledica zla koje čovek nosi u sebi, već samo reakcije na osujećenje zadovoljavanja pomenutih potreba, emocija i kapaciteta. S obzirom na to da je čovekova unutrašnja priroda pre dobra ili neutralna nego loša, bolje je podsticati nje-no ispoljavanje nego je potiskivati. To je uslov da se čovek razvija kao zdrava, produktivna i srećna ličnost (Maslow, 1968, 3-4).

Humanistička psihologija se na taj način suprotstavlja shvatanju po kojem je čovek objekt vaspitne obrade i „objašnjava vaspitanje kao složeni splet procesa pomoću kojih se biološka organizacija novorođene individue pretvara u višedimenzionalnu kompleksnu organizaciju ljudske ličnosti. Ako ličnost definišemo ne samo kao integraciju bio-psihičkih, psihosocijalnih i sociokulturnih svojstava individue već kao *subjektivitet* koji ostvaruje jedinstvo svih pomenutih dimenzija, postignuto na bazi i kroz prizmu personalnih dispozicija individue, onda se pretpostavlja da se vaspitni proces 'završava' tek kada se individua formira kao subjekt. Ako nedostaje personalni (subjektivni) aspekt, kao prizma kroz koju se prelamaju svi drugi uticaji, kako biološkog, tako i sociokulturnog nasleđa, vaspitni proces ne dopreva do svog cilja, jer proizvodi jednostrani rezultat, najčešće preterano socijalizovanu individuu bez sopstvenog 'ja'“ (Golubović, 1981, 234).

Svakako, već iz ovog kratkog pregleda razvoja humanističke pedagogije, odnosno psihologije, može se videti da one ne predstavljaju jedinstven i koherentan pravac ni po svojoj filozofskoj osnovi, ni po shvatanju vaspitanja. Pored toga što je za njihove predstavnike zajedničko da stavljaju u prvi plan dete kao celovitu ličnost i oslanjaju se na njegove unutrašnje snage i sposobnost samorazvoja, javljaju se znatne razlike u odnosu na pitanje da li je potrebno ovaj razvoj na određeni način (manje ili više aktivno) potpomoci, ili je dovoljno ukloniti prepreke koje bi mogle da ga ometaju, pa da se on odvija na najbolji način. Razlike se javljaju i u pogledu naglašavanja značaja kognitivnog razvoja u sklopu opšteg razvika ili stavljanja u prvi plan socioemocionalnog razvoja. U tom smislu moguće je u okviru humanističkog shvatanja čoveka i uloge vaspitanja razlikovati maturacijsko-socijalizacijski pristup i kognitivno-razvojni pristup, koji su imali odnosa i u različitim programima za predškolsko vaspitanje i obratovanje, o čemu će biti reči u narednom poglavlju.

Maturacijsko-socijalizacijski pristup zasniiva se na naturalističkim filozofskim idejama Ž. Ž. Rusoa, na koje smo već ukazali, kao i na psihološkim

učenjima S. Frojda i, u novije vreme, E. Eriksona i K. Rodžersa (Rogers). Njegov najortodoksniji pristalica u novije vreme bila je E. Kej (Key), koja je prihlajavanju kao načinu vaspitnog delovanja pretpostavila praćenje: „Ostaviti prirodu da deluje na miru i polako, i brinuti se samo o tome da sredinski uslovi podržavaju rad prirode, to je vaspitanje“ (navod, Chanel, 1970, 177).

Upravo takvo shvatanje vaspitanja je izazvalo najoštrije i velikim delom opravdane kritike maturacijsko-socijalizacijskog pristupa. Pre svega, ukazano je da uzdržavanje od delovanja na dete ne znači njegovo oslobađanje, već prepuštanje sebi i otvaranje vrata drugim, nekontrolisanim i stihijskim uticajima, za koje je teško pretpostaviti da će se pozitivno odraziti na njega. Treba imati u vidu da je „dete baštinič dugh epoha civilizacije i besmisleno je pustiti ga da luta kroz intelektualni lavirint čoveka iz ledenog doba“ (A. N. Whitehead – navod Donaldson, 1982, 105), što je krajnja konsekvencia isključivog oslanjanja na proces unutrašnjeg sazrevanja.

Prema ovom pristupu najvažniji razvojni aspekt je negovanje onoga što dete nosi u sebi, njegovih unutrašnjih „dobara“ koja će se razviti samo u odgovarajućim povoljnim uslovima. Potrebna je prijatna atmosfera u kojoj će se dete osećati bezbedno i prihvaćeno, u kojoj će ulaziti u interakciju sa drugim decom i vaspitačem. Naglasak je na socioemocionalnom razvoju putem dečjeg izražavanja i oprobavanja raznih društvenih uloga. U prvi plan se stavlja učenje unutrašnje kontrole ponašanja, osposobljavanje za interakciju sa vršnjacima i odraslima, razvoj kreativnosti i sticanje veština (narocito u oblasti perceptivno-motoričke koordinacije). Istovremeno se kognitivni razvoj stavlja u drugi plan.

Kognitivno-razvojni pristup, za razliku od maturacijsko-socijalizacijskog, karakteriše težnja da se potraže „metode koje čuvaju slobodu deteta, ali istovremeno garantuju potrebne uslove za njegov najsavršeniji razvoj“ (Mialaret, 1976, 133). Zagovornici ovog pristupa su protiv prepuštanja dece sebi, protiv verovanja da priroda može sve da učini ako joj se uklone prepreke kakve predstavljaju uticaji iz socijalne sredine. „Tretirati decu kao decu, fiksirati ih za njihov infantilizam, znači zarobiti ih, a ne osloboditi“, kaže s pravom Leša (Lechat, 1971, 32).

Ovaj pristup najviše se vezuje za imena Ž. Pijažea i njegovih sledbenika, kao što su K. Kami (Cammi), S. Lavateli (Lavatelli), H. Dž. Fert (Furth), D. Vikart (Weikart) i dr. Detetu se pripisuje aktivna uloga u vaspitnom procesu, zbog čega mu se omogućava potpuna sloboda u aktiviranju sopstvenih čula i motornog sistema u okviru određene okoline. U prvom planu je podsticanje motivacije za učenje i razvoj i ostvarivanje kognitivnih ciljeva koji podrazumevaju sposobnost klasifikovanja, numeričke pojmove, prostorne odnose i govor. Psihomotorni razvoj se naglašava u onoj meri u kojoj olakšava interakciju s okolnom sredinom i eksploraciju u njoj. S interakcionističke tačke gledišta, socijalni i emocionalni razvoj su usko povezani sa kognitivnim.

⁴⁹ Smatra se da ljudi razvijaju svoje potrebe od nižih ka višim, učinivši potrebe za samorealizacijom predmetom svojih istorijskih htenja. „Čovek je biće potreba, ali njegova najveća potreba je da razvija svoje potrebe. Otruda ljudi nisu samo 'istorijski proizvodi' već i 'proizvodaci istorije.“ (E. Bloch – navod Duric, 1976, 290).

RAZLIKE IZMEĐU BIHEJVORIŠTIČKOG I KOGNITIVNO-RAZVOJNOG PRISTUPA

S obzirom na to da se danas polarizacija u pogledu shvatanja vaspitanja i načina ostvarivanja njegovih ciljeva prevencijeno vrši između biheviorističkog i kognitivno-razvojnog pristupa, navešćemo poredenje koje su, radi njihovog boljeg razlikovanja, napravili S. Verma (Verma) i D. PETERS (Peters).

Kao što je poznato, Pijaže shvata dete kao aktivno, intrinzično motivirano biće koje se na ranijim uzrastima ponaša i uči različito od odraslog. Dete u svom razvoju prolazi kroz stadijume čiji je redosled nepronemljiv i zahvaljujući specifičnoj interakciji sa svojom fizičkom i socijalnom sredinom, pri čemu je kvalitet ove interakcije bitniji od njenog sadržaja. S druge strane, bihevioristička teorija Skinnera predstavlja dete kao reaktivno biće koje uči i razvija se u zavisnosti od potkrepljenja koja dolaze iz njegove okoline. Ovo učenje treba da se razvija kroz sticanje specifičnih znanja, učenje naziva i akumulaciju iskustva u vezi s odabranim dražima. U tom pogledu nema razlike između učenja deteta i odraslog čoveka.

Osnovne pretpostavke u vezi sa shvatanjem deteta, njegovog razvoja i učenja u svetlu teorija Ž. Pijaže i B. F. Skinnera date su u sledećoj tabeli.

	BIHEJVORIŠTIČKA TEORIJA	KOGNITIVNO-RAZVOJNA TEORIJA
<i>Deca</i>	1. Pasivna 2. Kvalitativno su kao odrasli (dete-čovek u malom)	1. Aktivna 2. Kvalitativno nisu kao odrasli
<i>Razvoj</i>	3. Kvantitativan 4. Delovanje spoljašnje sredine	3. Kvalitativan 4. Interakcija između deteta i sredine
<i>Učenje</i>	5. Spoljašnje motivisano 6. Zasnivano na govoru i direktnom učenju naziva 7. Zavisno od poznatih činjenica i zadataka 8. Zasnivano na specifičnom vežbanju 9. Usmereo na produkte 10. Reverzibilno	5. Unutrašnje motivisano 6. Zasnivano na senzornom vaspitanju 7. Zavisno od stadijuma razvoja 8. Zasnivano na celovitom iskustvu opšteg tipa 9. Usmereo na procese 10. Ireverzibilno (invarijantno)

(Verma i Peters, 1975)

POTREBA DA SE PREISPITA „SVESTRANOST“ KAO CILJ VASPITANJA

Budući da u našoj pedagogiji još uvek figurira „svestranost“ kao cilj vaspitanja bez definisanih alternativa i ozbiljnih rasprava na tu temu, pre nego što se nešto više kaže o „cilju“, treba preispitati fundamentalne pojmove koje on podrazumeva. Od toga presudno zavisi smisao i upotrebljivost svih ostalih pojmova kojima se svakodnevno služimo kada govorimo o deci i uticaju na njihov razvoj.

U vezi s tim potrebno je prethodno odgovoriti na sledeća pitanja: Da li je vaspitanje proces koji ima cilj slično svakom drugom proizvodnom procesu? Ako ga ima, u kojoj meri je taj cilj trajan i opšti za sve, koliko koherentan i, ako je takav – ko ga zapravo određuje, propisuje? Kakva je razlika između cilja i ideala vaspitanja (ako je ima) i možemo li operacionalizovati ideal, odnosno, možemo li se ponašati kao da je ostvarljiv sada i ovdje? Pod kojim uslovima i na koji način je moguće naučno utvrditi (otkriti?) cilj vaspitanja? Šta uopšte znači „svestranost“ kao cilj vaspitanja i može li se zameniti nečim drugim?

I pored toga što se obavlja sa određenom namerom, i podrazumeva organizaciju, metode, sredstva itd., vaspitanje se suštinski razlikuje od svakog proizvodnog procesa, što treba uzimati u obzir kada se raspravlja o njegovom cilju. Dok obrada svakog drugog materijala nema etičkih ograničenja i podrazumeva samo vođenje računa o njegovim fizičkim svojstvima, vaspitanjem se deluje na ljude, koji isto tako kao i vaspitači imaju svoje namere, potrebe i prava da odlučuju o sebi.⁵⁰ U vezi sa tim je čak moguće postaviti pitanje koliko termin „cilj“ ima smisla u vaspitanju s obzirom na to da zanemaruje navedenu razliku, podrazumevajući postupak kojim se pokušava doći do nečega u konačnom vidu. Njegova problematičnost postaje još uočljivija ako se vaspitanje (koje svakako treba da proističe iz ljudskog življenja, života, i da njemu služi) zameni u izrazu „cilj vaspitanja“ upravo terminom „življenje“. Dobijamo sintagmu „cilj življenja“ koju su filozofi najčešće (ne bez razloga) izbegavali, govoreći radije o svrsi, ili smislu življenja (retko se oko njega slažući).⁵¹ Međutim, ako se gleda iz

⁵⁰ Prikladniji izraz od „obrade“, kada su u pitanju ljudi, jeste *kultivisanje*, koje Z. Goldbović definiše kao „...razvijanje osnovnih sposobnosti individua kao ljudskih, kultiviranih bića, što im omogućuje da komuniciraju s drugim ljudima i da žive na način svojstven čoveku“ (1981, 232).

⁵¹ Uz izuzetak onih kojima je zajednički funkcionalistički, odnosno bihevioristički pristup, usled čega su čovekov život (a time i vaspitanje) određivali nekom bogu, utopijskom projektu, Staljinu i sl., otudujući ga od sopstvenog smisla. Prema njima, vaspitanje je obrada ljudskog materijala koju vrše „inženjeri ljudskih duša“, dakle nešto slično procesu koji ima cilj, zadatke, tehnološke postupke, sredstva i alatke, a na kraju i željeni, odnosno završeni proizvod.

humanističkog ugla, onda je cilj života življenje, a ne njegov konačni ishod ili nešto izvan življenja, dok svrha vaspitanja može biti samo da potpomogne taj proces, a ne da se njime nešto postigne u vidu finalnog produkta. Sve zavisi od toga kako se definiše vaspitanje – kao formiranje ličnosti ili kao pomaganje ličnosti da se oformi. Ukoliko mu je svrha da obezbedi ostvarivanje onoga najboljeg što dete kao razvojnu mogućnost nosi u sebi i emancipuje ga kao autonomnu ličnost, vaspitanje se ne može nikako poistovetiti sa njegovom obradom putem manipulacije kojom se spoljašnjim dražima kod deteta izgrađuju sistemni mehanizama za proizvodjenje adekvatnih reakcija radi konformiranja postojećem stanju predstavljenom kao najbolje moguće stanje.

Svakako, postoji i „dijalektička“ konstrukcija prema kojoj dilema formiranja ili oformljivanje (dete kao objekt ili kao subjekt vaspitanja) nije adekvatno postavljena. Naime, dete je posle rođenja objekt vaspitanja, a zatim vremenom, kada ga osposobe i to mu dopuste, sve više postaje subjekt, zapravo i jedno i drugo. Međutim, uzimajući u obzir već iznetu razliku između vaspitanja i proizvodnog procesa, može se tvrditi da dete nikada ne treba da ima pasivnu ulogu objekta (čovjek nije „predmet“ vaspitanja) jer tada vaspitanje nije potpunog razvoja već njegovo oktroisanje, i ako se dete razvije kao subjekt, uspeće u tome samo zahvaljujući otporu prema takvom vaspitanju, uz ogroman gubitak energije koja je mogla biti korisnije utrošena.⁵² Iako se način na koji dete učestvuje u procesu sopstvenog vaspitavanja menja sa uzrastom, on ima uvek aktivna svojstva, podrazumeva dobrovoljnost, određen stepen inicijative i njegov lični pečat, čak i u periodu novorođenčeta.

Ukoliko se prihvate postavke da dete ni u kom slučaju nije objekt vaspitanja a vaspitanje obrada, odmah se postavlja i pitanje da li mu je moguće postaviti cilj⁵³ koji bi bio jedinstven, koherentan i važeći za svakoga.

Vaspitanje koje nema i znatnu dozu samovaspitanja, odnosno cilj vaspitanja koji vaspitanik ne doživljava kao da ga je i sâm izabrao (nije dovoljno samo da pristane na njega!), doživljava se kao nametnuto bez obzira čemu teži, a samim tim nema izgleda na uspeh. Ako je cilj vaspitanja isti za sve, kako ga je moguće birati? Ako vaspitanici biraju, hoće li izabrati baš svestranost ili će se ipak opredeliti za nešto konkretnije (a samim tim i uže), što je verovatnije? Ako se ne opredele za svestranost (ili nešto drugo što je zacrtala generacija koja ih vaspitava), kako ih onda vaspitavati ne kršeći zahtev za demokratsnošću vaspitanja?

⁵² Najveći deo disciplinskih problema u našim porodicama i vaspitno-obrazovnim institucijama potiče upravo zbog pomenutog otpora.

⁵³ „Cilj vaspitanja obuhvata opštu usmerenost procesa vaspitanja omladine i odraslih koju određuje svako društvo... i opštedruštveni karakter“, kaže R. Radovanović i R. Teodosić u *Pedagoškom revniku*, Zavod za izdavanje udžbenika SRS, Beograd 1967, II, str. 580.

Treba ukazati i na nesporedan koji potiče od apsolutizacije inače opravdane postavke da je prilikom vaspitavanja neophodno uzimati u obzir društveni kontekst i društvene zahteve. Naime, iz ove postavke ipak ne sledi da se cilj vaspitanja može i mora dedukovati isključivo iz njih, jer to u redosledu vrednosti bespogovorno stavlja ličnost u drugi plan, posmatra je u funkciji nečega što je izvan i iznad nje. Nije retkost da se pod „društvom“ u stvari podrazumevaju društveni upravljači i njihovi uži interesi, od kojih je najvažniji očuvanje postojećeg poretka (proizvodnja ljudi koji ga neće ugrožavati), što nikako ne može odgovarati ličnostima koje po prirodi stvari, makar zbog svoje mladosti, nose u sebi klice promena i bore se za svoje mesto pod suncem. Ukoliko gore ako one nemaju nikakvih mogućnosti da utiču na pomenuti cilj, da odlučuju o njemu, jer će osećati i ispoljavati otpor prema njemu, bez obzira na njegov sadržaj, čak i na najbolje namere onih koji su ga formulisali.

U svakom slučaju treba razlikovati cilj vaspitanja iz aspekta društva od cilja sagledanog iz aspekta pojedinca; oni, kao što nas život uči, obično nisu podudarni, iako se teži da budu bar komplementarni. To istovremeno znači da, ako se u pojmu cilja (bolje rečeno – ciljeva) vaspitanja prelamaju, odnosno koncentrišu, ujedinjuju različiti interesi, težnje i aspekti društvenih i individualnih dimenzija ličnosti, onda je teško poverovati u njegovu neprotivrečnost, harmoničnost i statičnu određenost (kao finalnog produkta).⁵⁴

Treba, svakako, razlikovati pomenute dimenzije i zbog potrebe da se među njima uspostavi određen odnos, da se nijedna ne zapostavi na račun druge, odnosno da se u ličnosti istovremeno razviju i integrišu njena biopsihička i psihosocijalna svojstva. To zahteva višeslojno određivanje ciljeva vaspitanja, što obuhvata prenošenje kulturnog nasleđa, kao tekovine prethodnih generacija, na pojedinca, i njegovo ugrađivanje u strukturu ličnosti, zatim razvijanje svih psihosocijalnih dispozicija individue, kao i prenošenje na individuu društvenih vrednosti i zahteva kojima se određuju mogućnosti i granice pojedinačnog razvoja. Kao što kaže Z. Golubović, „tek kada se ciljevi vaspitanja odrede ovako kompleksno, vaspitni proces će omogućiti izgrađivanje *ličnosti kao totaliteta*, uzimajući u obzir sva tri aspekta strukture ličnosti: 'generički', društveno-istorijski i personalni“. Ako se nešto iz toga izostavi, na primer „ako nedostaje personalni

⁵⁴ Na primer, proizvodna dimenzija ličnosti, polazeći od karakteristika savremene tehnologije, zahteva sve užu specijalizaciju, suprotnu svestranosti... Svakako, moguće je reći (kao što se i kaže): „I jedno i drugo... specijalizacija na širokoj opštoj osnovi...“ ali koliko je takav spoj ostvarljiv? Primer našeg pokušaja s opšteobrazovnom osnovom i usmerenom profesionalnom pripremom (koja svakome omogućava upis na fakultet i specijalizuje ga za neku profesiju na srednjem stupnju školovanja) dovoljno je poučan. Iz njega proizlazi da je to bila, bar za naše vreme i prostor, utopistička zamisao.

(subjektivni) aspekt kao prizma kroz koju se prelamaju svi drugi uticaji, kako biološkog, tako i sociokulturnog nasleđa, vaspitni proces ne dospeva do svog cilja jer proizvodi jednostrani rezultat, najčešće preterano socijalizovanu individuu bez sopstvenog 'ja' (1981, 235, 234).

Prilikom preispitivanja cilja vaspitanja ne treba zanemariti ni pitanje njegove odredljivosti, naročito za duži period ili, možda, za sva vremena (kao što se to ponekada čini sa najopštijim ljudskim vrednostima na sa-
svim apstraktnom nivou). Ako je tačno da se cilj vaspitanja, budući odre-
đen i uslovljen nizom faktora i koncepcija, ne može odrediti jednom zau-
vek (Potkonjak, 1971, 6), onda je pitanje u kojoj meri i na koji način ga mo-
žemo sada i ovde dedukovati iz jedne filozofije nastale u prošlom veku i na
tlu različitom od našeg? Na ovo se nadovezuje još jedan problem. Naime,
kada je Marks govorio o tome da je „slobodan razvitak svakog pojedinca
uslov slobodnog razvitka svih“, on nije mislio na svoje ili naše, već na jed-
no nepostojeće, zamišljeno društvo, Utopiju u kojoj će biti prevaziđene
protivrečnosti između pojedinca i društva, iščeznuti rad po zakonima nu-
žnosti, privatna svojina itd., što je, kao što su događaji pokazali, omanulo i
kao ideja. Uostalom, stavljanje pretpostavljenog na mesto postojećeg, a
zatim ponašanje kao da će se to pretpostavljeno dogoditi, odnosno kao da
se već događa, ne spada u naučne postupke i ne vodi nikuda.

U situaciji kakva je kod nas, kada formulisani „cilj vaspitanja izražava
gotovo idealno zamišljenu ličnost“ (Potkonjak, 1971, 3), ne razlikuje se
nekakva krajnja, futurističko-utopistička, idealna formulacija cilja vaspita-
nja od konkretnog, u datim društveno-istorijskim okolnostima ostvarljivog
određenja svrhe kojoj se teži u vaspitno-obrazovnom procesu (Spevak,
1987, 75). Tako su izmešani vaspitni cilj i vaspitni ideal. To je naročito ka-
rakteristično za ono vreme kada je poredak koji je građen predstavljan kao
beskonfliktno i apsolutno superiorno društveno uređenje, a njegovi ciljevi
kao dostizni. Sasvim volontaristički i van realnog konteksta, negovano je
verovanje da se u budućnost već zakoraćilo, što bi omogućilo da se kod
ljudi odneguju svojstva koja će ih krasiti kada se ona konačno dogodi, a
koja podrazumevaju i svestranost. Kako se ta budućnost nije ostvarila, na-
meće se potreba određenja konkretnijeg, dostupnijeg, realnijeg cilja koji
će biti povezan i sa idealom, ali ne njemu identičan. Inače, opet se posta-
vljaju pitanja: kakav je to cilj koji se ne može u dogljedno vreme ostvariti
ili, još bolje, koliko su ciljevi postojeće upotrebljivi za neke daleke, još
nerodene generacije.

Bez odgovora na navedena pitanja nalazimo se (i još dugo ćemo se nalaziti)
u paradoksalnoj situaciji da se upravljamo prema nečemu što ne možemo
dosegnuti, što ne poznajemo, što ne postoji čak ni jasno definisano na papi-
ru. Ova situacija dikтира onima koji bi trebalo da ostvaruju deklarisani cilj,
njegovo verbalno prihvatanje, ali ukazuje i na skrivenu sumnju, pomirenost

sa evidentnom činjenicom da je svestranost neostvarljiva u našem vremenu
i sa našim ljudima, da je to ideal za neka buduća pokolenja do koga vode
„krivi i džombasti putevi“... Iako se ova pomirenost uočava u odustajanjima
od pokušaja da se svestranost neposredno unapređuje i meri, paradoksalna
je činjenica što je niko, ipak, glasno ne dovodi u pitanje. Izgleda da postoji
stav: svestranost je neostvarljiva, ali neka ostanu kao formulisana težnja,
kao san o carstvu nebeskom na Zemlji, zastava oko koje ćemo se okupljati...
Međutim, neostvarljiv cilj, ma kako lepo zvučao, nema nikakvu motivacionu
vrednost, koja je uslov da se njemu teži, a cilj kome se ne teži i nije nikakav
cilj.⁵⁵

Dokaz da sa „ciljem vaspitanja“ nešto nije u redu jeste i njegova niska
operacionalizovanost, neprevedenost (a možda i neprevodljivost) u kon-
kretne, ostvarljive, opipljive termine. Da je tako, najbolje svedoči činjeni-
ca da, na primer, u školskim programima, u zadacima nastavnih predmeta
jedva prepoznajemo „svestranost“, a u sagledavanju rezultata vaspitno-
obrazovnog rada ona sasvim izostaje.⁵⁶

Da bi se racionalno formulisao cilj vaspitanja, neophodan je racionalni dru-
šveni kontekst, u protivnom se raskorak između proklamovanog i stvar-
nog, koji postoji u jednom društvu, projektuje i na formulaciju cilja, čineći
ga zvučnim koliko i šupljim. Pitanje je da li je uopšte i moguće u aktuelnom
trenutku odrediti cilj vaspitanja operacionalnije, konkretnije, konstruktivni-
je i perspektivnije, s obzirom na krizu u kojoj se nalazi naše društvo. Ako
se to učini, onda se mora poći od činjenice da vaspitanje takođe može biti
jedan od uzroka krize, ali i faktor njenog rešavanja. Jedan od uslova za to je
izostavljanje ideološko-političkog aspekta iz pedagogije u onoj meri u kojoj
je on „iskrivljena svest“, i njegovo zamenjivanje naučnim pristupom. Ovo
između ostalog, znači i da „cilj vaspitanja treba formulisati i o njemu govoriti
koristeći isključivo naučnu terminologiju, polazeći od teorijskih saznanja
pedagoške i njoj srodnih društvenih nauka (filosofije, psihologije, antropolo-
gije, sociologije i dr)“ (Spevak, 1987, 82). Tako se dolazi do zahteva za nauč-
nim određivanjem cilja vaspitanja, polazeći od činjenica do kojih su došle
druge nauke, ali i pedagoških činjenica (pod uslovom da je pedagogija, uglav-
nom, postala nauka). U čemu bi se taj način razlikovao od dosada prevladajućih
utopističkih metoda? Nauke ne izmišljaju činjenice već ih otkrivaju.

⁵⁵ Ima nečeg paradoksalnog i u činjenici da je svestranost, bar potencijalno, najveća
prilikom rođenja, kasnije su nužna suženja, redukcije uz, svakako, amplifikaciju i
kvalitativno usavršavanje onoga što je preteklo, i pored toga što se redukcije nastavljaju
tokom čitavog života, sve dok ne obuhvate i kucanje srca.

⁵⁶ Na primer, kada bi neko ozbiljno držao do svestranosti, ona bi bila kriterijum ko-
jim se meri učinak školovanja – na kraju svakog razreda ili školskog ciklusa merili
bismo „svestranost“ kod učenika a time i učinak škole. Takođe, populacija ljudi ne bi
bila ispitivana i rangirana pomoću testova koji parcijalno ispituju neka znanja i sposob-
nosti, već prema svestranosti. Nešto će reći: „To je teško meriti“, sa čime se možemo
složiti, ali je problem da to čak niko nije ni pokušao. Sta nam to govori?

Međutim, postoji li cilj vaspitanja sâm po sebi da bi se mogao otkriti?⁵⁷ Možemo li ga istovremeno propisivati i otkrivati, i može li se jednom otkriti tako da važi za sva vremena i sve ljude?⁵⁸ Hoće li on važiti za svakog čoveka pojednako u svakoj etapi njegovog razvoja?⁵⁹ Konačno, kada se cilj otkrije ili utvrdi, ko će biti taj koji će proceniti da li je dobar i za koga je dobar?

Značajan problem je i koliko precizno formulisati cilj vaspitanja, o čemu postoje različita mišljenja potkrepljena valjanim argumentima. S jedne strane postoji zahtev prema kome „...cilj vaspitanja (budući da je) tesno povezan s pitanjem koncepcije vaspitanja na kondenzovan način treba da izražava duh i filozofiju jednog vaspitnog sistema, orijentacije, prakse, te je i zbog toga neobično važno da se on formuliše što je moguće preciznije.“ (Spevak, 1987, 76). Ovo je utoliko važnije jer maglovito formulisani cilj ne može da „uslovljava proces, metode, oblike i sredstva vaspitne delatnosti“, odnosno da „predstavlja osnovu za procenjivanje i evaluaciju rezultata kako vaspitanja u celini, tako i rezultata pojedinih etapa, oblika, načina i područja vaspitne delatnosti“ (Potkonjak, 1971, 4). Možda je ta maglovitost jedan od osnovnih uzroka lutanja i nesporedzuma oko elementarnih stvari u našoj pedagogiji i vaspitno-obrazovnom sistemu.

Pojam „svestranosti“, iako naizgled opšteusvojen, bio je i ostao predmet mnogih nesporedzuma, što se može protumačiti jedino činjenicom da postoje velike razlike u onome što se pod njim podrazumeva, da je značenje koje mu se pripisuje sasvim varijabilno i neuhvatljivo, praktično proizvodno. „U jezičkoj praksi je ustaljeno da se za nekog čoveka kaže da je svestran ako zna mnogo različitih stvari, ako je uspešan u mnogim oblastima...“ Budući da takvo shvatanje zamagľuje smisao vaspitnog cilja, „pedagozi su primorani da neprestano objašnjavaju i pravdaju se kako ta formulacija cilja nije u suprotnosti sa individualnim razvojem, sa specijalizacijom, kako se ne odnosi na ekstenzitet razvoja ličnosti, kako ona ne znači da svako treba da zna sve i t. sl.“ (Spevak, 1987, 80).

⁵⁷ Ako se i može otkriti ko je, koja je nauka (ili interdisciplinarni skup nauka) osim pedagogije, kompetentna da to učini. I može li se pri tome izbexi voluntaristički i manipulatorski uticaj politike i političara? A ako se ne može izbexi – šta ostaje od naučnosti?

⁵⁸ Verovatno je da je u onoj meri u kojoj na određenom nivou apstrakcije postoje sličnosti među ljudima različitih epoha (npr. težnja za srećom, za pravdom i sl.) moguće odrediti nadvremenski cilj vaspitanja. Što se tiče njegove istovetnosti – jednakosti za svakoga, važno je razdvojiti pojmove socijalne i psihološke jednakosti, jednakosti u šansama od „podšišivanja ljudi pod isti konac“ – jednakosti koja se ogľeda u prilagodnosti specifičnim potrebama, mogućnostima i težnjama svake individue od jednakosti koja svima pruža isto, ne obraćajući pažnju na specifičnosti.

⁵⁹ Van sumnje je da ciljevi u različitim razvojnim etapama (bez obzira na potrebu kontinuiteta među njima) ne mogu biti uniformni. Ciljevi življenja deteta nisu isti kao ciljevi zrelog čoveka, a pogotovo čoveka koji se priprema da završi svoj životni ciklus. Još manje oni mogu biti isti kada je u pitanju vaspitanje. Ovde opet dolazimo do pitanja: da li je vaspitanje proces koji se nastavlja čitavog života, ili je on rezervisan samo za delinjstvo?

EMANCIPACIJA KAO SMISAO ILI CILJ VASPITANJA

Prilikom određivanja ciljeva vaspitanja danas se pokušava uspostaviti ravnoteža između tri međusobno zavisna faktora: društvenih potreba i društvenih odnosa, sistema filozofsko-pedagoških vrednosti i same dece (Mialaret, 1976, 133). Drugim rečima, izgrađivanje ličnosti kao totaliteta može se ostvariti samo ako se uzmu u obzir svi aspekti njene strukture: generički, društveno-istorijski i personalni, što podrazumeva prenošenje i ugrađivanje u ličnost kulturnog nasleđa prethodnih generacija, razvoj svih njenih personalnih potencijala (od fizičkih osobina, koje se prenose biološkim nasleđivanjem, do psihosocijalnih dispozicija, odnosno sklonosti i sposobnosti), kao i uspostavljanje odnosa između pojedinca i društva tako što će se na njega preneti društvene vrednosti i postaviti zahtevi nužni za njegov razvoj (Golubović, 1981, 235). To postaje moguće u onoj meri u kojoj se individualno i društveno ne suprotstavljaju u određenoj društvenoj zajednici. Tada društveni model razvoja, kakav predstavlja vaspitanje, postaje sredstvo u emancipaciji ličnosti, a slobodan razvoj svakog njenog člana – uslov opšteg napretka ove zajednice.

Prema tome, *emancipacija* bi mogla da bude prihvatljiviji termin od „svestranosti“, koja neizbežno asocira na difuznu „svaštastranost“ budući nepoželjni antipod ništa manje nepoželjnoj „jednostranosti“. ⁶⁰ U vaspitanju, emancipacija bi značila negovanje celovitih potencijala ličnosti (koji nikada nisu sasvim svestrani, naročito nisu pojednako svestrani) sa ciljem da joj se pomogne u samoostvarivanju njenih najboljih mogućnosti (koje se isto tako ne rasipaju u svim pravcima, nego zgušnjavaju u konkretne oblike, različite od drugih oblika), za razliku od njenog redukovanja na utilitarne funkcije jedne stvarnosti stvorene van nje, pre nje i za nešto drugo. To je jedini način da ličnost, kao nosilac autentičnih vrednosti (individualnih i društvenih), postane cilj vaspitanja, a ne *sredstvo* kojim se (u ime nečega ili nekoga) ostvaruju od nje otuđeni ciljevi. Dok se kod jednostranosti ličnost sakati u svojim razvojnim mogućnostima, kod svaštastranosti se ove mogućnosti razlivaju u magľu; rezultat može biti poguban u oba slučaja.

Da bi dete bilo uključeno u vaspitni proces, ono treba da oseti da je ovaj proces usmeren na njegovo dobro, da zadovoljava njegove potrebe i interese u društvenim okvirima u kojima se razvija i uči. Ukoliko je ono samo sredstvo u ostvarivanju nekog cilja, sa kojim ne može da se na taj način identifikuje i integriše, na primer kada roditelji koriste dete za kompenzaci-

⁶⁰ Između „emancipacije“ kao svrhe vaspitanja i „svestrano razvijene ličnosti“ kao cilja koji treba postići vaspitanjem (iako ne mora biti nesaglasnosti) postoji nepodudarnost. Ona se sastoji u okrenutosti prvog nikada nedovršenom procesu oslobađanja čoveka, za razliku od težnje kod drugog finalnom produktu – formiranju svestranosti kao njegovog konačnog stanja (što implicira pojam cilja).

ju onoga što su propustili u životu, ili kada vaspitaci zadovoljavaju svoju potrebu za potčinjavanjem nekoga prazneći svoje negativne emocije uz izgovor da je to u interesu deteta, onda se događa da vaspitanik zauzme odbrambeni stav prema takvim uticajima i ne prihvata ih.

Zapostavljanje oslobađanja – emancipacije na račun svestranosti (koja je istrgnuta iz konteksta izgubila i od smisla) došlo je u našu pedagogiju iz staljinističke pedagogije, u koju se nikako nije uklapalo ništa što je imalo veze sa slobodom, naročito ličnom. Treba se samo setiti koliko je diskvalifikacija u pomenutoj pedagogiji upućivano Rusovom pojmu „slobodnog vaspitanja“, koje je shvaćeno simplifikovano i izvan društvenog konteksta Rusovog vremena, bez uviđanja njegove humanističke suštine i svake dijalektičnosti. Glavni argumenti su bili oni isti koji se upućuju anarhističkom shvatanju slobode, individualističkoj „slobodi“ na račun društva, suprotno društvu. Istovremeno se prihvatilo kao normalno stavljanje „društva“ (zapravo vladajućeg sloja) iznad pojedinca, koga prvo treba obraditi, a onda, kada postane bezopasan za utvrđeni poredak, u nekoj dalekoj budućnosti osloboditi. Međutim, takav pristup zapravo nije ni u interesu društva (koje, ako se zanemari da se sastoji od pojedinaca, ličnosti, postaje sasvim apstraktan pojam, lišen sadržaja). Emancipacija je preduslov oslobađanja stvaralačkih potencijala ljudi i ograničavanja vlasti birokratije, razvoja demokratskih odnosa i uslov prosperiteta svake ljudske zajednice. Ona je, takođe, svojevrsan izraz poverenja u mlade generacije i ljude uopšte.

Kao suprotnost manipulaciji ličnošću, emancipacija u vaspitanju se može opisati i u sledećim relacijama: demokratsko v. s. autoritarnom vaspitanju, negovanje stvaralačkog v. s. rigidnom ponašanju, uvažavanje ličnosti deteta v. s. njenom potiskivanju, naglašavanje prirodnog napredovanja v. s. težnji ka rezultatima, izražavanje autentičnih potreba v. s. pasivnom prilagodavanju tuđim kriterijumima, kao i sloboda u prijemnu, primeni i kritičkoj preradi informacija v. s. njihovom usvajanju u gotovom obliku radi jednostavne reprodukcije.

Ukoliko vaspitanje ima za cilj da obezbedi ostvarivanje onog najboljeg što dete nosi u sebi i da ga emancipuje kao autonomnu ličnost, ono se nikako ne može poistovetiti s njegovom obradom putem manipulacije,⁶¹ kojom se kod deteta spoljašnjim dražima izgrađuju sistemi mehanizama za proizvodnje adekvatnih reakcija radi konformiranja postojećem stanju

⁶¹ Naprotiv, pravim vaspitanjem je potrebno kod deteta izgraditi odbrambene mehanizme u odnosu na sve pokušaje da mu se usade neautentične potrebe, da se potični i stavi u zavisn položaj ili upotrebi za neke svrhe koje ne uzimaju u obzir njegove interese, razvije samo delimično i otudi od svoje ljudske suštine. Bez obzira na koji način se izvodi, manipulacija je uvek izraz suštinskog nepoverenja u dete – u njegovu samosvest, lične vrednosti i pozitivne motive koje nosi u sebi, odričući mu sposobnost prak-sisa kao stvaralačkog, svrhovitog i humanizovanog oblika ljudske samorealizacije.

predstavljenom kao najbolje moguće stanje. Osnovna sredstva ovakvog vaspitanja su nagrade i kazne, a pojačana su i savremenim metodama ispiranja mozga i reklame (mnogostruka ponavljanja, slogani i „fizirane informacije“). Karakteriše ih isključiva težnja da se ličnost prilagodi postojećem stanju, uz njeno demotivisanje i onespособljavanje da ga menja i, eventualno, opstane u novostvorenim okolnostima.

Uvođenje humanizma u vaspitanje ne postiže se zamenjivanjem fizičke pri-nude psihičkim manipulisanjem. Ono je samo lukaviji način da se detetu usade tuđe potrebe, zahtevi i interesi, kao da su njegovi sopstveni, sličnim metodama kojima se služe komercijalne reklame (vezivanje za autentične motive ili njihovo izvrtnanje, korišćenje iracionalnih strahova i sl.). Zatim mu se „daje sloboda da bira“, ali je dete koristi da bi izabralo upravo ono što mu je bilo unapred namenjeno, što mu je sugerisano manipulisanjem. Tako dolazi do mešanja istinskog, neautoritarnog vaspitanja sa vaspitanjem putem ubeđivanja i skrivene prinude.

Umesto pukog konformiranja ustanovljenom stanju i slepog potčinjavanja autoritetima dete treba da se osposobljava da, „prilagođavajući se svojoj društvenoj sredini, istovremeno vrši i sopstveni izbor i reaguje samostalno. A to znači da se 'aktivno prilagođava', tj. da se prilagođavanje ne događa kao nametanje spoljašnjih standarda i da ne bude menjanje individualnih dispozicija izazvano pritiskom; da se pojedinac ne prilagođava svim uslovima, nego onima koji mu pružaju najviše prilike da se razvija kao ljudsko biće; da se prilagođavanje ne izjednačuje sa dresiranjem i ne svodi na učenje gotovih pravila i uputstava za ponašanje u određenim situacijama, već da predstavlja osposobljavanje pojedinaca da se snalaze u različitim situacijama, usvojivši neophodni minimum društveno-kulturnog iskustva. U tom slučaju se prilagođavanje ne suprotstavlja osamostaljivanju, nego se uzajamno dopunjuju“ (Golubović, 1981, 252).

Emancipacija mladih je posebno značajna zbog promena koje se sve više i brže odvijaju u načinima življenja, mišljenja i proizvodnje. One dovode u pitanje kompetenciju starijih generacija da o svemu odlučuju na najbolji način, odnosno čine da njihovo iskustvo, a samim tim i autoritet brže zastarevaju. Vaspitanjem i obrazovanjem, koji se ograničavaju samo na prenošenje i usvajanje utvrđenih postupaka i vrednosti, zanemaruje se činjenica da će deca koja danas polaze u školu najaktivniji deo svog života provoditi u uslovima XXI veka, koji su nama bar toliko teško predvidljivi kao što je današnjica bila nepojmljiva ljudima s početka našeg veka. Zbog toga bi u prvi plan trebalo da dođe negovanje sposobnosti za menjanje postojećeg u pravcu mogućeg razumnijeg, humanijeg i lepšeg življenja, kao i spremnosti za iznenađenja koja decu sasvim izvesno očekuju u budućnosti. U odnosu na ono što je postignuto zahvaljujući ranijim generacijama, što takođe treba da upoznamo (ali ne kao sopstvenu granicu i krajnji domet razvitka i ljudskog saznanja, već kao izazov da se pođe dalje), trebalo bi

negovati kritički duh i sposobnost emancipacije u onim domenima u kojima ono što je utvrđeno predstavlja prinudu i smetnju razvoju pojedinca i društva, posebno kad je u pitanju autoritarni, birokratski i represivan odnos prema mladima.

„Pravo vaspitanje bi trebalo da omogući mladom čoveku da nađe sebe, a ne da ga oblikuje prema nekoj unapred stvorenoj šemi. Ono treba da mu omogući kritičko mišljenje o svemu što je do tog vremena automatski naučio i na veru prihvatilo. Ono treba da mu omogući da upozna sve što je bilo naj-ljepše, najplemenitije, najljudskije u istoriji, ali i da mu pokaže kuda je sve vodio fanatizam, rasizam, nacionalizam, klasni egoizam. Najzad, pravo vaspitanje bi mladom čoveku omogućilo i izvestan minimum aktivnog eksperimentisanja u periodu formiranja njegove ličnosti, kad on tek treba da otkrije šta je njegov poziv u životu... Tek kad u praksi doživimo osećanje ispunjenosti, osećanje onog pravog najvišeg mogućeg intenziteta života, znaćemo da je to ono što treba da radimo da bi život imao smisla... Pravo vaspitanje bi moglo da na vreme spreči bolne promašaje, iskliznuća iz života, gubljenje sebe“ (Marković, 1972, 52–53).

Za razliku od tradicionalne pedagogije, danas se više ne smatra da se na ono što se događa u detetu može delovati samo spolja. Naime, postoji i put uticaja na njegov razvoj koji mu daje prilike da izrazi sebe kroz razne aktivnosti prevazilaženja pojavnog i datog i stvaranja novog, kroz izražavanje svojih misli i osećanja, zahvaljujući kojima se ličnost deteta uspešnije strukturira, organizuje i razvija (Mialaret, 1975, 32). Takvo vaspitanje zasniiva se na konceptu koji obezbeđuje detetu aktivniju ulogu u sopstvenom razvoju. Razvojna postignuća, pri tom, najviše zavise od kvaliteta razmena i aktivnosti u kojima ono učestvuje, a sposobnosti i svojstva ličnosti stiču se i razvijaju kroz što potpuniju i svestraniju interakciju sa društvenom i prirodnom sredinom.⁶² Osnovne odlike ovakvog vaspitanja treba da budu elastičnost, prilagodljivost i otvorenost u odnosu na dečje potrebe, a njegova svrha da dete bude srećno, da se raduje svemu što je lepo u životu, da se oseća radosno, voljeno i prihvaćeno, da stekne pozitivnu sliku o sebi i veruje u svoje mogućnosti, da se ne plaši da misli i ponaša se na svoj način, podstaknuto sopstvenim motivima, interesovanjima i potrebama, da učestvuje u svojoj društvenoj i prirodnoj okolini na konstruktivan način, unapređujući je i menjajući prema svojim mogućnostima, menjajući na taj

⁶² „Glavni posao vaspitanja je da hiljadama niti poveže čoveka sa životom tako da se sa svih strana oko njega pojavljuju zadaci, za njega značajni, za njega privlačni, koje on smatra svojim, i u čije se rešenje uključuje. To je važnije od svega, zato, što je glavni izvor svih moralnih konflikata, svih skretanja u ponašanju – ona duševna praznina koja se obrazuje kod ljudi kada ne učestvuju u životu koji ih okružuje, odlaze u stranu, osećaju sebe u njemu kao posmatrača sa strane, spremni da na sve odmahnu rukom – tada im se sve čini bezvredno“ (Rubinštajn, 1959, 140–141).

način i sebe. Da bi vaspitanje bilo prava podrška razvoju i podsticaj za otkrivanje i usavršavanje onoga što dete potencijalno nosi u sebi, a vaspitanje utiče u skladu sa prirodom i interesima deteta, neophodno je njegovo aktivno učešće i motivisana saradnja u ovom procesu, koji su najčešće spontani i manifestuju se kroz izražavanje i stvaralaštvo. Budući da je stvaralaštvom moguće odnegovati niz najdragocenijih osobina ličnosti, njegovo razvijanje u središtu je svakog humanistički orijentisanog vaspitanja.

Humanističko vaspitanje zahteva stalnu brigu i uticaj kojim se podstiče više spontanost i aktivnost nego pasivnost i reprodukovanje, lično iskustvo više nego pamćenje, stvaralaštvo više nego podražavanje. Deca treba da budu više vodena svojim ličnim namerama (koje se kultivšu) nego odlukama odraslih. Vaspitni zahtevi treba da ostanu visoki, ali manje formalizovani i spoljašnji. Narocitu vrednost ima ono što je autentično kod dece, što ona nose kao neubliženi i neostvareni razvojni potencijal, da bi se uticalo na njegovu realizaciju u pozitivnom, konstruktivnom, moralno i etički prihvatljivom vidu.⁶³ U odnosu prema deci uvek se treba oslanjati na ono što ona mogu, što znaju, za šta su sposobna, gledati u njima bića u razvoju sa velikim potencijalnim mogućnostima koje će, ako se ostvare, učiniti svet budućnosti boljim od sadašnjeg.

I pored toga što je uobičajeno da se dečji razvoj sagledava kroz pojedine aspekte, njihova podela je sasvim uslovna i treba uvek imati u vidu činjenicu da svaki dečji čin sadrži elemente svakoga od ovih aspekata. Na primer, pokreti deteta su neodvojivi od percepcije, a ona – od saznanja. Pokreti se obavljaju u društvu, podrazumevaju komunikaciju koja je emotivno zasićena, a u osnovi svega je i određen stepen intelektualne zrelosti. Pomenute psihicke funkcije se u toku razvoja organizuju u složene psihicke sisteme, čija organizacija povratno utiče na svaku od njih, dajući im nove kvalitete.

Iako je moguće govoriti o raznim aspektima dečjeg razvoja – intelektualnom, socioemocionalnom, perceptivno-motornom i dr. – dete je uvek više nego njihov prosti zbir, zbog čega treba izbegavati vaspitno-obrazovni rad „na parče“ ili pojedine aspekte razvijati jedan na račun drugog, gubeći iz vida celinu dečje ličnosti i njenu jedinstvenu organizaciju.⁶⁴

⁶³ Tako se, na primer, govori o jedinstvenom potencijalu koji može da se razvije u dragocenu osobinu karaktera, kao što je istrajnost, ali i da regresira u jogunstvo; energija koju dete nosi u sebi može da bude pokretač njegove stvaralačke aktivnosti isto kao i destruktivnosti.

⁶⁴ „...izolovane, apstraktno uzete psihicke osobine ne mogu da služe kao neposredan cilj vaspitanja pošto se same te osobine stvarno otkrivaju jedino u kontekstu celovite čovekove ličnosti, gde neophodno ulaze ciljevi i zadaci kojima čovek teži, njegovi pogledi i ubedenja. Izgradnja i karakter ma kojih psiholoških osobina zavise od usmerenosti čovekove ličnosti, od uzajamne veze sa njegovim drugim osobinama i od funkcije koju te osobine ispoljavaju u opštem sistemu čovekovog ponašanja...“ (Božović, 1976, 119).

Emancipacija koja se postigne vaspitanjem treba da obuhvati ličnost u totalitetu, obezbeđujući punovredan, celovit i harmoničan razvoj ukupnih potencijala i aspekata ličnosti, međusobno povezanih i uslovljenih, doprioseći očuvanju njenog integriteta.⁶⁵ Osim toga, vaspitanje treba da se orijentiše ka opštijim i fundamentalnijim ciljevima, razvoju osnovnih sposobnosti i karakternih crta ličnosti, naglašavajući u onome što deca uče njegovu formativnu vrednost.

Uporedo sa težnjom da se u prvi plan stavi ono što je opšte i fundamentalno u razvoju dece, treba izbegavati organizaciju vaspitnog procesa koja vodi računa samo o prosečnim podacima u vezi sa pojedinim uzrastima, ili se rukovodi kruto i šablonski definisanim ciljevima. Takvim pristupom rizikuje se da bude zanemareno konkretno dete, odnosno specifičnosti po kojima se ono razlikuje u razvoju od ostale dece.⁶⁶ Zbog toga se postavlja zahtev da se vaspitni postupak uskladi sa individualnim potrebama i ličnošću svakog deteta.

Ako se u određivanju šta je vaspitanje, njegov smisao i cilj rukovodimo isključivo opštim postavkama i teorijskim konstruktima, postoji opasnost da se detetu pripisuju svojstva kojih nema i od njega zahteva da igra ulogu koja mu je namenjena u skladu s onim što se zamišlja da detinjstvo jeste ili trebalo da bude, što vodi otudenju od sopstvene prirode, a ne emancipaciji. Ličnost se ne može svesti na „sistem uloga“ ili „sistem naučenih reakcija“, već predstavlja „složenu dinamičku organizaciju totaliteta ljudskih svojstava izraženih u konkretnoj individualnosti“ (Golubović, 1981, 239). Zato se proces vaspitanja ne sme ograničiti na „pripremanje mladih da preuzmu i uspešno izvode one uloge koje u datom društvu postoje i koje se od njih očekuju“, kao što to predlaže M. Pešić (1982, 207). „Ličnost nije prost zbir uloga karakterističnih za određenu kulturu“, niti su društvo i kultura moćni u toj meri da u potpunosti određuju njeno ponašanje. Njihova funkcija je da utiču na formiranje modela ponašanja koje članovi određenog društva podražavaju, ali na način koji je zavisan i od karakteristika svake ličnosti. Ova ličnost, naime, nije „prosti otisak kulture, ali ni proces socijalizacije, koji je uvek determinisan određenom kulturom, ne ostaje bez delovanja na ličnost i njeno ponašanje“ (Rot, 1980, 154).

Svako dete predstavlja neponovljivu ljudsku jedinku, čiji se obrisi ličnosti raspoznaju već u najranijim uzrastima. Ono ima svoje osobene sklo-

⁶⁵ Dobar uzor za odbacivanje dihotomije između kognitivnog i socioemocionalnog razvoja, kao i drugih aspekata razvoja, nalazimo u Pijaževoj teoriji, kojom je takav stav i naučno zasnovan. Naime, on shvata razvoj kao koherentan sistem u kome se pojedini aspekti nalaze u međusobno zavisnim odnosima. Za razradu vaspitno-obrazovne strategije to znači da se ne može očekivati razvojni učinak od parcijalnog delovanja na pojedine sposobnosti, već od akcije usmerene na izazivanje sveobuhvatnijih, dubljih strukturalnih promena koje će zahvatiti ličnost deteta u celini.

⁶⁶ Pedagogija koja je sistematski pravila takve greške s pravom je nazvana „bezdetnaja“.

nosti, sposobnosti, želje, očekivanja, interesovanja i motive, kognitivnu strukturu, temperament, emocije i crte karaktera, kao i tempo koji mu odgovara, odnosno intelektualne, afektivne i socijalne karakteristike povezano sa mikrosredinom u kojoj je odrastalo, specifično iskustvo i poseban način na koji se izražava i stupa u dodir sa svojom društvenom i prirodnom sredinom. Sve to treba uzimati u obzir prilikom vaspitnog delovanja kako bi se svakom detetu omogućio razvoj u onom pravcu koji je za njega najpovoljniji, koji ne može biti isti za sve. Osim toga, sa ostvarivanjem vaspitnih ciljeva ne treba žuriti po cenu površnosti, o čemu je bilo reči u poglavlju o akceleraciji, već treba „gubiti vreme“ u rusovskom značenju, jer postizanje određenih rezultata u propisanom roku nije toliko važno koliko intenziviranje dečje aktivnosti i motivisanost dece da se njome bave, zahvaljujući čemu će se pre ili kasnije postići i rezultati trajnije vrednosti.

Pitanja

1. Šta je socijalizacija, a šta vaspitanje, i kakav je njihov međusobni odnos?
2. Šta je suština funkcionalnog, a šta humanističkog pristupa vaspitanju, na kojim tumačenjima čoveka se ovi pristupi zasnivaju i koje su najvažnije razlike među njima?
3. Šta je suština maturacijsko-socijalizacijskog i kognitivno-razvojnog pristupa vaspitanju, i u čemu se oni razlikuju?
4. Šta je suština biheviorističkog pristupa vaspitanju i u čemu se on razlikuje od kognitivno-razvojnog pristupa?
5. Koji se problemi javljaju kada se „svestranost“ odredi kao cilj vaspitanja?
6. Šta predstavlja emancipacija kao smisao ili cilj vaspitanja, zašto je potrebna i koji se zahtevi postavljaju u vezi sa njom?