

**ТЕОРЕТСКИТЕ ПРОБЛЕМИ**  
**НА**  
**ЦЕЛТА**  
**НА ВОСПИТАНИЕТО**  
*- докторска теза -*

12550  
11 02 2

Ментор :

*Проф. Д-р Марија Косиова*

Кандидат :

*М-р Тајјана Аџанасоска*

*Скопје, 2001*

## С о д р ж и н а

		воспитание <del>предмети</del>
<b>I Целта на воспитанието како креатор на системот на</b>		
<b>1.</b>	<b>Целта како иманент на човековото постоење</b>	2
<b>2.</b>	<b>Исправени пред предизвикот на темата</b>	7
2.1.	<i>Личниот предизвик</i>	7
2.2.	<i>Општествениот предизвик</i>	8
<b>3.</b>	<b>Општествениот развој и целта на воспитанието</b>	12
3.1.	Status Nascendi	13
3.2.	Status Formandi	16
<b>4.</b>	<b>Целта на воспитанието во некои филозофско-педагошки правци</b>	45
4.1.	<i>Експериментална педагогија</i>	51
4.2.	<i>Реконструкционизмот и неговите погледи врз воспитаната цел</i>	57
4.3.	<i>Педагогијата на работна школа во улога на слободна, мануелна и духовна активност</i>	62
4.4.	<i>Егзистенцијализам како обид да се реформира социјалниот избор</i>	67
4.5.	<i>Есенцијализмот, или за конзервативната традиција во воспитанието</i>	75
4.6.	<i>Прагматизмот и инструментализмот и нивноо видување на целта на воспитанието</i>	80
4.7.	<i>Перенјализам, или за културната регресија</i>	87
<b>5.</b>	<b>Општеството во улога на поставувач на цел на воспитанието</b>	94
<b>6.</b>	<b>Индивидуата и нејзината бесконечна вредност</b>	105
<b>7.</b>	<b>Мокниот збор на системот на вредности</b>	113
7.1.	<i>Како се дојреа филозофијата и педагогијата</i>	117
<b>8.</b>	<b>Идеал, цел, цели</b>	126
<b>II Целта на воспитанието и нејзините специфичности во периодот на еднoпартизмот во Република Македонија</b>		
<b>1.</b>	<b>Основите на кои била поставена целта “Сестран развој на личноста”</b>	137
1.1.	<i>Социјалистичките општествени односи</i>	141
1.2.	<i>Марксизмот како идејна основа</i>	158

- |    |   |     |
|----|---|-----|
| 2. | <b>Изразувањето на целта на воспитанието во дел од користената педагошка литература</b> | 164 |
| 3. | <b>Што всушност се случи со целта "Сестран развој на личноста"?</b>                     | 172 |

### III Ќе не пропушти ли стражата на иднината ?

- |      |   |     |
|------|---|-----|
| 1.   | <b>Република Македонија во период на транзиција</b>   | 185 |
| 1.1. | <i>Промени во социјалната свера</i>   | 189 |
| 1.2. | <i>Промени во психолошката свера</i>  | 191 |
| 1.3. | <i>Промени во економската свера</i>   | 193 |
| 2.   | <b>Непредвидливото што мора да се предвиди</b>  | 197 |
| 3.   | <b>Современите воспитни парадигми</b>   | 205 |
| 3.1. | <i>Песимистички најави</i>  | 208 |
| 3.2. | <i>Оптимистички понуди</i>  | 214 |
| 4.   | <b>На што треба да сметаат новите воспитни парадигми</b>  | 227 |
| 5.   | <b>Заедничките принципи врз кои се градат новите парадигми и целта на воспитанието</b>                | 242 |
| 6.   | <b>Практични импликации на современите педагошки парадигми</b>  | 245 |
| 7.   | <b>Некои покарактеристични примери за целта на воспитанието во развиените земји</b>                   | 261 |
| 7.1. | <i>Дали моделот "империјална педагогија" би бил добар во поставувањето на целта кај нас или ... ?</i> | 282 |
| 8.   | <b>Кои цели мораме да ги проектираме</b>  | 291 |
| 8.1. | <i>Личносно-социјални цели</i>  | 291 |
| 8.2. | <i>Образовно-политички цели</i>   | 292 |
| 8.3. | <i>Психолошко-педагошки цели</i>  | 294 |
| 9.   | <b>Ја имаме ли ние формулата за успех во намерата</b>   | 296 |

*Користена литература* 311

*I Целиа на воспитаниеѣ*

*како креативор*

*на*

*системоѣ на воспитание*

## 1. ЦЕЛТА КАКО ИМАНЕНТ НА ЧОВЕКОВОТО ПОСТОЕЊЕ

Уште на почетокот сакаме да бидеме јасни и недвосмислени. Зошто токму овој проблем се најде на дневен ред кога во мноштвото на проблеми воопшто кои го окупираат човековото внимание има такви кои ургентно би се нашле на самиот врв на тој дневен ред, без некој да стави забелешка на тоа. Ова подразбира дека и педагошката наука има полни раце наука со многу проблеми кои се во нејзиниот домен, посебно денес во услови на незапаменети динамични промени кои од нас бараат брза реакција и изјаснување по однос на истите. Но сепак има цврсти аргументи кои го оправдуваат интересот за овај проблем. Обидете се да дадете одговор на било кое прашање а на посреден или непосреден начин да не се допрете до прашањето за целите на човековото постоење, за целите на неговите сегменти, сегашни и идни секојдневни активности. Целта представува иманент на човековото постоење и делување. Онаква каква што е целосно разгледувана со сè она што ѝ дава за право да се смета за цел таа навистина е иманент само на човековото постоење. Се чини дека е неминовна човековата судбина тој да опстојува на земјата со однапред поставена цел - сопствен развој и напредок. Речиси целокупната историја на човештвото е исполнета со бурни случувања, разбранувања и промени кои човековиот живот го туркале и го туркаат низ Сцили и Харибиди напред. Погрешно би било да се смета дека некоја "надворешна сила" го прави тоа без свесно учество на самиот човек. Но во теоријата и практиката во оптек се и поинакви опонентни констатации како оние на прагматичарите кои сметаат дека терминот "цел" е апстрактен, дека претставува "иразен куришум", "тој не донесува последици, тој ништо не извршува. Каква цел, каков создател на целта? - Овие прашања се единствено сериозни а проучувањето на фактите единствен начин да се дојде до приближни одговори." Оваа смисла прагматичарите макар и без доказ би прифатиле да постои создател на светот, на целта па макар тој и да биде олицетворен во божество или во светото тројство на Бог, Дух и Апсолут, ако тоа има извесна прагматична корист.

За нас доста е сериозен за анализа и самиот термин "цел" за кој сметаме дека единствен извор е човекот кој во најголема мера и најчесто свесно проектира цел, што пак произлегува од суштината и неговата природа постојано да ги изменува приликите околу себе, да ја менува својата околина, институции, односи. Тајната лежи во свеста на неговата личност во тоа што тој ја има единствената и неповторлива привилегија да менува, да планира, да спекулира, да ја проектира својата активност во одреден правец. Ако сакаме да го посматраме човекот наспроти сите останати живи суштества оваа констатација веднаш ќе се потврди - единствено неговата причина на постоењето во себе содржи можност тој да господари со своите одлуки и на тој начин да го дизајнира своето постоење, а сите останати суштества причината за своето постоење и начинот на кој тоа ќе го практикуваат го должат на инстинктите или простото постоење пропратено со онаа можност да се адаптираат, камуфлираат со цел да ја обезбедат голата егзистенција, но ништо повеќе и ништо понатаму. Но не секогаш свесноста на човековото организирање на животот го водела во прогресивен правец, но сепак му обезбедила нагорна развојна линија. Како и да е : само на човекот му е дарувана таа придобивка да може свесно да си го предвидува и проектира патот кон иднината кон која секогаш се насочени неговите погледи и очекувања. Сè што тој прави, прави со јасна цел : да му обезбеди на човековиот род да стане дел од иднината, да се лоцира себеси таму и секогаш така.

Сè што прави човекот прави со некаква намера, пројавена, декларирана или не, сеедно. Одсуството на намерата може да не држи во место, а никако да не однесе напред. Дури и ако признаеме дека никогаш докрај човекот нема контрола врз својот живот, туку дека понекогаш ја има во поголема а некогаш во помала мера, сепак мораме постојано да имаме некаква намера. Без намера нема средства, нема методи, нема почеток, нема крај. Секој дел од човековиот напредок - нашите мали или големи откритија, нашите медицински достигнувања, нашите инженерски триумфи, нашите деловни успеси - најнапред биле визуелизирани пред да станат реалност. Самата визуелизација укажува на присуство на сложени психички процеси кои се својствени само за човекот. како резултат на тие сложени психички процеси се јавува и раѓа идеја која

понатаму се вообликува, доосмислува, се проектира начинот на нејзината реализација. Така се раѓа *целта*. А што во суштина представува таа ? Целта е намера, намена. Целта е повеќе од сон : тоа е сон според кој се делува. Целта е повеќе од она : “О како би било кога би било ... “. Целта е децидното : “*Ова е она кон што одам*“<sup>1</sup>. Ништо нема да се случува, нема да се појде ниту чекор напред додека не се постави целта. Без цели луѓето можат едноставно само да лутаат низ животот. Само би скитале наоколу, никогаш не знаејќи каде одат, така што никогаш никаде не би стигнале. Целта е неопходна за успех во онолкува мера во која воздухот ни е неопходен за живот. Никогаш никој по некоја случајност не наишол на успех без цел. И да ја немал пред себе поставено таа цел, мора да имал некоја друга. Никогаш никој ни случајно ни намерно не живеел без воздух. Затоа човекот мора постојано да го решава и разрешува истиот проблем : да испитува и да преиспитува каде сака да стигне. Целта постојано вели : “*Јас сум слика која сакам да ја преобразам во стварност*“.<sup>2</sup> Не случајно се вели : “*Целите, јасните цели можат да ја држат личността во животи кога ништо друго повеќе не би можело*“.<sup>3</sup> Можеби некој и ќе го оспори ова, но дозата на вистинитост во оваа констатација честопати во секојдневието се потврдувала. Целта се оправдува себеси со самото тоа што е важно не само каде си бил и каде си сега, туку и каде сакаш да стигнеш. Потврда за ова можете да најдете ако анализирате еден човечки живот но и во генерациска смисла во постоењето на човекот.

Човекот во сите свои животни ситуации си поставува цел - и кога се учи да зборува и кога се учи да оди и кога го учи однесувањето на својата непосредна средина, кога отпочнува со своето школување, кога одлучува за својата понатамошна наобразба, кога го одбира својот животен сопатник, кога го планира своето семејство, кога ги обавува своите работни задачи, кога избира некоја активност во своето слободно време, кога комуницира со своите пријатели и роднини, кога го осмислува својот годишен одмор, кога ја планира иднината на своите деца посебно кога тој веќе не ќе биде тука да им помогне

---

<sup>1</sup> Шварц, Д. : “Тајна победничких мисли”, ПАС, Суботица, 1997, стр.193

<sup>2</sup> Ibidem

<sup>3</sup> Ibidem

во животот, човекот поставува цел кога ... Би можеле со ова темпо да продолжиме до бескрај затоа што човекот поставува цели за да може да обавува работи. А тоа е она што го прави без прекин.

Сите погоре наведени работи човекот никогаш не може да ги прави сам, изолиран, независно од другите луѓе. Неговата природа и судбина е таква што му налага постојано да биде упатен на соработка и соживот со други луѓе. Не случајно зборот *колеѓа* потекнува од латински зборови што означуваат “да се пристигне заедно“, а човекот цел живот е опкружен со колеги кои едновремено ги врзува заедничка проекција - имаат идентични задачи кои на овој или оној начин треба да ги реализираат за да “пристигнат некаде“, значи да остварат одредена цел. Она што може навистина човекот самостојно да го стори е самостојно да планира најчесто во форма на егоцентричен, внатрешен говор. Но дури и тука, внатре длабоко во неговите мсли тој ги зема во предвид и другите луѓе, оние на чија помош во материјализирањето на своите планови ќе може да смета, но и оние од кои очекува извесен отпор. Сепак во оној момент кога човекот ќе се одлучи на активирање, на материјализирање на своите идеи и замисли влегува во светот на мнозинството - во општествените врски и релации, низ општествените институции и инстанци. Во сложените взаемно условени општествувања просто е незамисливо секој човек да има своја цел или цели сеедно, кои би биле во дисхармонија со оние на другите луѓе. Би можело ли тогаш во тој несклад и хаос на идеи, замисли, стратегии и планови некој да ја “протне“ својата, онаа за него најзначајната ? Но човекот не би бил тоа што е ако и за ова не би изнашол решение - сите оние идеи, замисли кои се заеднички за сите луѓе ги пренел на една институција - држава. Ова решение со успех опстојува повеќе векови. На овој начин она што е иманентно за човекот, поединецот станало иманентно и за општеството : да поставува цел, или ако сакате цели во поглед на своите институции, фактори, врски кои го обезбедуваат неговото успешно функционирање.

Човекот има свои аспекти на живеење : и здравје и право и финансии и политика, исхрана и грижа за облекување за исполнување на своето слободно време и уште што не. Некаде помеѓу сите овие аспекти на неговото живеење е и неговото воспитување и неговото образование пред кои цврсто и со право



може да ги поставиме термините “*попреб*” и “*грижа*”. Воспитанието и образованието се сфери кои на некој начин ги проникнуваат сите останати сфери, но едновременно и ги поврзуваат на специфичен начин. Човекот едновременно и се воспитува и се образува за да може со успех да ги обавува сите свои функции и улоги : и онаа на добар родител, онаа која му овозможува успешно да манипулира со своите финансии т.е. да раководи со нив и паметно да ги инвестира, да може со успех да влезе во политичкиот живот, да може успешно да го зачувува своето здравје, да ги задоволува своите лични афинитети, желби, интереси, се воспитува и образува за да може поуспешно да комуницира и да ги уредува односите со други луѓе, тој се воспитува и образува за да може да оформи свое занимње, професија, стручност и специјалност, тој се воспитува и образува за многу работи кои овде и во оваа прилика не можат до крај да се набројат и исцрпат. Се што во овој контекст беше споменато има свои цели. А што би било кога не би постоеле осмислени и издржани цели на воспитанието воопшто кои го насочуваат и канализираат човековото поведење ? Значи вреди да се зборува за цел на воспитанието и уште повеќе - мора да се зборува за цел и цели на воспитанието за да се разобличи нивната суштина и на тој начин многу работи да станат појасни и поопiplиви.

## 2. ИСПРАВЕНИ ПРЕД ПРЕДИЗВИКОТ НА ТЕМАТА

Или на почетокот на овој труд авторот на сите оние кои имаат намера сериозно или не, сеедно, некогаш, во некоја прилика да го анализираат ќе се обиде да образложи поради што токму овој проблем стана негов предмет на интерес. Како што и самиот наслов наговестува се работи за предизвик и тоа на тема која е многу сложена и повеќеслојна. Секој оној кој на овој или оној начин било во својата теоретска наобразба или пак во текот на својот работен век имал допирни точки со педагогијата просто е невозможно да не запрел на него, ако не повеќе само за момент. Но веруваме дека има и такви кои намерно размислувале за што доказ е постоењето на посебно педагошка (филозофска) дисциплина насловена како *педагошка (филозофска) психологија* чиј предмет на интерес е (се) токму таа (тие) - целта на воспитанието. А она што како непосреден потстрек се јави за да се разгледува оваа тема беше прелиминарниот впечаток дека секогаш, во секој момент е вредно и актуелно да се навраќаме на неа.

### 2.1. Личниот предизвик

Личниот предизвик на авторот беше во тоа што овој проблем на ниту едно место не е посистематски и поопстојно опсервиран и третиран, барем не на начин и од аспект кој тој го избра. Потврда за несистематичноста и парцијалниот третман на проблемот може да се најде на повеќе места низ педагошката литература со забелешка дека од контекстот на проблемот се извлекувани некои моменти, најчесто оние кои конвенирале на некој временски интервал во кој се вршела анализата, или пак конвенирале на нечии моментални потреби и интереси. Од тоа не е имун ниту овој автор - и тој подлегна на истата болест - се приклони кон кратката ретроспектива на многу прашања кои ја тангираат целта а сепак најмногу се задржа на она што во овој момент директно ја засега Република Македонија.

Но да останеме на линијата на предизвикот. Речиси сè што авторот консултираше низ литературата во потрага по искуства од претходни анализи (се разбира она што во овој момент беше расположливо) беше речиси целосно исполнето со предизвик. Без оглед на тоа кој аспект на проблемот беше разгледуван никогаш не се стекна впечаток дека не останува простор за понатамошни елаборации било во истиот правец, било на поинаков начин. Како и да е останува впечатокот дека конечна констатација, заклучок речиси и да нема : почнувајќи од најелементарното прашање “дали е воопшто можно да се постават цели на воспитанието“; “дали е возможно да се зборува само за цели на образованието но не и за цели на воспитанието“; “дали цел или цели на воспитанието“; “дали една цел и операционализација на истата низ систем на задачи“; “кој ги поставува целите или каде е нивниот извор“; “статичност или развојност на целта“; “каков треба да биде односот меѓу целта методите и средствата“; “како целта го вообликува системот на воспитание“; па до она “како да се проектираат целите а да се однесуваат на иднината“ ? Должни сме да речеме дека авторот е скромен, поточно дека не сака да биде нескромн и да рече дека неговите заклучоци се оние најрелевантните, најгзактните. Напротив. Намерата е да го постигне токму спротивното - да се обидеме да пробудиме интерес, да поттикнеме на размислување и ако е возможно да поставиме предизвик кој би бил насочен кон секој оној кој по своја проценка ќе оцени дека во нешто не сме во право, дека нешто не е со голем успех опфатено а тоа го заслужува или пак можеби дека во крајна линија е неопходен нов квалитетно поинаков пристап кон анализата на истиот. Со тоа сметаме дека нашата првобитна задача ќе биде наполно исполнета - започнавме со предизвик и предизвикавме предизвик.

## 2.2. Описивениот предизвик

Оправданоста на проучувањето на овој проблем ја замисливме како спрега од три пункта : предизвикот на самата тема, личниот предизвик и оправданоста која произлегува од поширокото општествено значење кое го има истиот. Или

ако сакаме во однос на општествениот предизвик да бидеме прецизни - ќе се обидеме да ја разгледаме релацијата општество - човек преку споната цел на воспитанието. Всушност целокупната анализа на темата покажа и докаж дека има еден момент на кој постојано се навраќаме - односите помеѓу општеството и индивидуата. Тоа е природна врска која не може никако поинаку да се постави и да постои - ниту човекот надвор од општеството има реална цел на своето постоење, ниту пак може да се замисли обратната ситуација. Тоа е нешто неприродно, незамисливо. Во светот има два факти кои се дефинитивни и кои никој не може да ги побие : човекот дефинитивно се сместил себе си во општеството, а пак тоа дефинитивно своето ткиво и сопственото постоење го гради со посредство на луѓето. Следствено и едниот и другиот ентитет сакале или не да го признаат тоа имаат цели кои им се идентични и се во функција на сопственото взаемно опстојување. Сега сакаме да бидеме јасни : светот во целина не може да се пофали со телеолошко единство, единството на целите до крај како принцип на устројство на работите не е возможно. Токму тоа е она што предизвикува : борбата помеѓу целите која е постојана и од која всушност произлегува напредокот. Човекот како индивидуа не може да се пофали со сопствено телеолошко единство, ниту тоа може да го направи општеството. Ако се послужиме со јазикот на менаџментот за да појасниме и потврдиме дека ова е навистина така ќе речеме дека станува збор за односи на релациите *intra* и *inter* - луѓе. Терминот "*inter - луѓе*"<sup>4</sup> го означува степенот на интеграција помеѓу луѓето, а тоа значи интеграција помеѓу целите на различните луѓе кои го сочинуваат општеството. А терминот "*intra - луѓе*"<sup>5</sup> се однесува на интеграцијата на самата личност бидејќи постојат повеќе "јас" со различни цели. Значи станува збор за многу конфликтни ситуации и релации кои бараат соодветно разрешување. Некаде во овие релации треба да се смести и проектира целта на воспитанието што е доста сложена работа ако се земат во предвид сите аргументи т.е. дека има идентични цели и за двата ентитети, има цели кои се бранат со сите сили а одат во прилог на еден од нив и згора на тоа има такви цели кои немаат допирни точки а се лична своина на

---

<sup>4</sup> Адигес, И. : "Овладување со промените", Детра, Скопје, 1994, стр.58

<sup>5</sup> *Ibidem*

едниот или другиот. Веднаш станува повеќе од јасно дека надвор од сите овие релации нема човек, нема наука, нема општество. Секако дека нема ниту воспитание затоа што тоа им служи на конкретните нешта поради кои и постои. Тоа не е апстрактен, вонвременски поим без смисла, без намена, без цел. Смислата на неговата намена пак му ја одредува човекот кој при тоа редовно се има себе си во предвид, но го има во предвид и општеството. Не Ви дозволуваме да помислите дека работите течат праволиниски, монотono, идеално како што се помислува во прв момент, затоа што ако е така тогаш нема развој. за наша несреќа (а можеби и среќа - оставаме простор за алтернација) човековите мисловни операции и проекции мораат да поминуваат низ многу филтри, да совладаат многу препреки додека станат дел од реалноста бидејќи ништо не се одвива во стерилна околина која не би вршела никакви надворешни влијанија. Згора на тоа тие надворешни влијанија често пати не можат однапред да се предвидат. И покрај се и човекот и општеството имаат доволно мудрост и внатрешни извори на енергија кои ги движат напред и им овозможуваат да ги надминат сите несогласувања и потешкотии. И човекот и општеството имаат интенции, па од таму постојано будно ги следат сите променливи категории и појави како што е целта на воспитанието, при што речиси редовно настојуваат во нив да доминира нивниот печат. Тоа будно следење е континуиран, перманентен процес затоа што се работи за прашање кое решено во своја полза е голем сојузник за секого.

Сега ќе свртиме малку кон потребата од третирање на овој проблем како значајно научно прашање. Самата смисла на егзистирање т.е. постоење на науката е во нејзината интенционалност - таа има и своја почетна и своја крајна цел - да ги објаснува и анализира појавите и процесите кои се однесуваат на човекот и природата, а посебно оние што се во функција на нивно унапредување и развивање. Во ова смисла многу науки и дисциплини се занимавале со целта на воспитанието на посреден или непосреден начин, најчесто во форма на она познато прашање "каква е целта и смислата на човековото постоење воопшто"? Обидите кои ги прават овие науки или научни дисциплини се доста сериозни и вредни за внимание, но може да се рече дека работата не е

---

докомпетирана - науката никогаш не ја заклучила страницата на која се зборува за овој проблем и никогаш не го кажала конечниот збор. Таа и не би била тоа што е ако го направи ова. Нејзината основна цел е да се направи простор за нови обиди. Во спротивно острицата на нејзината мисла би отапела и таа веќе би ја немала моќта и реалната можност на човекот да му го пробива и трасира патот кон иднината. Тој би се нашол себе си во многу незавидна положба.

Она што од рамките на науката го извлековме во оваа и за оваа прилика се мноштво на движења, правци, кои доста често деклинираат и се разидуваат по однос на прашањето за целта на воспитанието, што директно произлегува најнапред од разликите во толкувањата за смислата и суштината на човековото постоење на Земјата во обид да се изнајде логично објаснение за "даденоста на неговата улога на неа"; толкувањата за смислата и целта на неговата организираност воопшто до она строго функционалистички расположено прашање за строго прагматистичкиот аспект на целта на воспитанието. Дури и во рамките на еден филозофски, социолошки, педагошки, правец ќе најдете на нескриени разлики кога ќе сакате да добиете одговор на истите прашања што е сосема логична последица од идентификувањето на јадрото на проблемот час на едно час на друго место, препознавањето час во еден час во друг елемент на она што е суштинско, така што движејќи се во идентичен правец но користејќи различни средства, методи предлагаат различни формулации. Со овие разлики ќе се позанимаваме подоцна, а она што сакаме сега да го истакнеме е фактот дека науката под своја закрила го зела овој проблем што ни е доволна потврда дека сме на добар пат и ние да дадеме свој прилог во сето тоа.

### 3. ОПШТЕСТВЕНИОТ РАЗВОЈ И ЦЕЛТА НА ВОСПИТАНИЕТО

Човековиот живот го прави да биде она што е токму неговото опстојување во заедница. Опстојувањето на човековиот род и успешноста на истиот во тоа се наоѓа во откритието на предноста од заедничкото живеење во општествена заедница. Првото нешто што ви паѓа на ум кога размислувате за човекот и неговото општествено живеење тоа се во науката широко распространетите термини “common“ (заедничко) “community“ (заедница) “communication“<sup>6</sup> (општење). Овие три термини подеднакво релевантни можете да ги поврзете и со живеењето на останатите живи суштества, но никогаш во онаа конотација која ја имаат кога се поврзуваат за човековиот живот. Само луѓето имаат заеднички нешта во специфична заедница кои ги споделуваат преку специфичен начин на општење - мислата и говорот се двете клучни претпоставки преку кои тие го реализираат своето живеење во заедницата. Една од заедничките работи кои го засегаат човекот и неговиот род е воспитанието кое како и сите други заеднички нешта кои тој ги споделува во заедница по пат на соодветна комуникација е развојноста т.е. квантитативните и квалитативните промени кај сите тие појави, па и кај оваа. Тоа пак од своја страна ја условува и развојноста на човековото општество воопшто. Без намера да навлегуваме во взаемната поврзаност на обусловеностите на овие процеси т.е. кој процес кому му претходи, а кој кому е последица ќе речеме само дека тоа се основните механизми и начини кои го обезбедуваат прогресот на општественото живеење. Она што треба да се подвлече е дека во однос на поставувањето на целта на воспитанието постојат развојни трендови и тенденции кои зборуваат за взаемната меѓузависност на општествениот развој од една страна и специфичните цели на воспитание од друга страна. Од овие причини се одлучивме да дадеме краток осврт на дел од овие развојни позиции кои ја одбележале историјата и останале запишани во неа.

---

<sup>6</sup> Дјуи Џ. “Васпитање и демократија“, Обод, Цетинје, стр.7

### 3.1. STATUS NASCENDI

Терминот *“status nascendi”*<sup>7</sup> го избравме како најадекватен термин кој ги покажува состојбите со целта на образованието во периодот од општественото живеење кога воспитанието било само практикувано и тоа во негови-от најсимплифициран облик т.е. како што убаво забележал д-р *Недељко Кујунџиќ* *“Тоа било во целост инклудирано во работната и животната функција на родој (илемето)”*.<sup>8</sup>

Од првите релативно стабилни општествени облици на живеење кои биле организирани на најнизок степен на сложеност всушност и не било можно да се очекува некаков поинаков начин на практикување на воспитанието. Опстанокот на човековиот вид во навистина суровите прилики бил обезбедуван по пат на просто пренесување на искуствата кои претходните генерации ги стекнале на младите генерации кои допрва требало да го богатат инаку сиромашното и малото животна генерациско искуство. Тие искуства се однесувале на знаења, вештини и навики кои му помагале на човекот да се снајде пред сè во природната средина на живеење што значело да може да си обезбеди храна, да најде начин успешно да се засолни од неповолните временски услови. Сето ова се правело на еден прилично спонтан начин преку изведувањето на различни ритуали, игри, преку учеството на помладите во активностите за обезбедување на храна и сл. Значи секојдневието било исполнето со воспитување во функција на припремање на потомците за справување со секојдневните животни проблеми. Во едни вакви услови на егзистенција на човекот не може да стане збор за некакво богато духовно искуство и некој поголем придонес во таа насока.

Меѓутоа уште во рамките на првобитната општествена заедница се потврдува фактот дека целите на воспитанието се општествено - економски условени т.е. дека директно зависат од нивото и степенот на економскиот и културниот развој, односно дека во односот општествено уредување (економско, политичко, културно) - воспитание редовно општеството посредно или

---

<sup>7</sup> Кујунџиќ, “Н. Шта је васпитање” Педагошки рад, Бр. 3-4, 1984

<sup>8</sup> Кујунџиќ, “Н. Шта је васпитање” Педагошки рад, Бр. 3-4, 1984



непосредно, директно или индиректно има свое рефлектирачко дејство врз него. Ова ни дава за право да сметаме дека уште во рамките на првобитната заедница кога настанале одредени промени пред сè во начинот на обезбедување на храната и поделеноста на улогите во тој поглед т.е. во самата структура на уредувањето, а посебно со отпочнувањето на класното раслојување на луѓето главно по материјална основа работите почнале да се менуваат. Значи отпочнал незапирливиот процес на каузалната поврзаност помеѓу карактерот на трудот, работата и целта на воспитанието.

За што всушност станува збор ? Во периодот на првобитното општество започнал процесот на раслојување директно поврзан со поделбата на ингеренциите врз работните ангажмани на луѓето, што пак од своја страна условило и појава на првата класна поделба помеѓу луѓето. Всушност племињата почнуваат да се диференцираат врз основа на основната активност која ја обавуваат - едни почнуваат да се занимаваат со земјоделие, а други со сточарство. Значи поделбата на трудот е во својот зачеток. Со ова и самиот процес на воспитување претрпува одредени измени : работата од почетокот не била диференцирана, а со тоа ниту воспитанието немало третман на систематски, осмислен структуриран процес. Сè што децата научувале било резултат на имитирањето на активностите на возрасните. Но работите почнале да се движат по нагорна линија : состојбата на status quo во историска смисла на отргнатост на воспитанието во конкретното општествено уредување во еден временски сегмент почнала да се распаѓа - екстензитетот на поделбата и богатството на списокот на занимањата станале реалност. Се забележала блага експанзија во обемот на знаењата, умешностите кои требало неодложно да се усвојат од страна на младата генерација. Со ова воспитанието станува поосмислено, содржински побогато. Иако тоа сè уште го носи белегот на идентичност за сите, сепак потребите кои директно ќе го детерминираат неговиот развој ќе се изменат. Самото усложнување на структурата на односите во општествената заедница и начинот на кој почнуваат да се користат заедничките нешта условувал промени во начинот на комуницирање меѓу луѓето. На овој степен од развојот на првобитната заедница се наметнала потребата од извесно морално воспитување на младата генерација кое би опфаќало офо-

рмување на определени особини на карактерот кои биле ценети и воедно му биле неопходни на човекот од тоа време како што се искреност, храброст и сл. Исто така правилата на општење помеѓу луѓето се усложниле, што пак подразбирало усвојување но и почитување на некои норми, правила и принципи што биле одлика на општественото живеење и ги уредувале односите меѓу луѓето. Раслојувањето на првобитната заедница која била племенски уредена директно условило да се издвои т.е. да се создадат услови за формирање на основната структурна ќелија врз основа на која се гради и денешната општествена заедница - семејството. Тоа раслојување пак не се движело само во правец на диференцирање врз основа на занимањата туку и на релација богати - сиромашни, што пак е директна резултанта на збогатувањето на еден слој на луѓе благодарение на стекнување на запленета земја и право на сопственост врз неа. Сепак во рамките на оваа заедница не можеме да зборуваме за професионална активност на некакви воспитувачи од било каков вид. Воспитувањето го обавувале луѓе кои се истакнувале во ловот, во борбите меѓу племињата, значи луѓе со ценети животно искуство и вештини во реализирањето на секојдневните обврски. И покрај сè воспитувањето, онакво какво што било, имало свои цели кои почнале појасно да го вообликуваат процесот, содржините, методите, правците кон кои тоа понатаму ќе се развива. Првобитната цел за користење на орудијата во функција на обезбедување на сопствената гола егзистенција преминува во потреба од соодветно религиско, морално, војничко воспитание. Диференцијацијата на општеството пак која е во својот зародиш ја исфрла на површина потребата од умствено воспитание кое станува привилегија на повластената класа на луѓе, додека другите се наоружуваат со оние знаења кои им се неопходни за обезбедување на материјалната основа на општеството неопходна за негово опстојување.

Не ќе треба многу мудрост и знаење да се извлече заклучок дека потврдата за взаемната поврзаност на општествениот развој и целта на воспитанието доаѓа уште од првобитната заедница иако промените во неа биле со едноставно темпо, иако сè се одвивало без некакви поголеми или помали скокови. Она што започнало уште во далечните времиња кога човековата свест била на

релативно низок степен на развиеност има важност и денес кога тој до невозможни граници ја развил својата свест.

### 3.2. STATUS FORMANDI

Терминот кој најмногу ќе соодветствува на вековите кои следат а се однесуваат на релацијата општество - воспитание е “status formandi”<sup>9</sup> кој ги подразбира збиднувањата во општеството и воспитанието од периодот на појавата на државата и класите што ќе рече класниот карактер на воспитувањето кој формирал човек - занимање врз основа на потребите на општеството и неговите развојни трендови. Она што уште веднаш треба да го истакнеме е различниот приод во истакнувањето на целите повторно условен од спецификите на општествените прилики кои значајно се разликувале од држава до држава, од регион до регион.

Периодот кој го истиснал првобитното општествено организирано живеење а кој за нас е интересен е робовладетелското општествено уредување олицетворено во античките држави со различно устројство на своето општество ( но да не се залажуваме дека овој премин бил брз и моментален онака како што тоа е прикажано на хартија). Разликите се видливи уште при првиот поглед - додека едни поседувале градови - држави, други своите држави ги изградиле главно околу плодни земјишта, реки, мориња, каде било далеку полесно да се опстане. Мошне интересно е да се одбележи дека дел од овие држави своето постоење го засновувале на војничката вештина која постојано ја негувале и развивале, додека други своето опстојување го должат на сосема подруги активности како што се трговијата, земјоделието и сл. Логично е тоа што целта на воспитанието била најдиректно обликувана од курентните потреби на конкретното општество, сега веќе зборуваме за релативно олеснет процес бидејќи полека, но сигурно се етаблирал и систем на воспитание низ соодветни институции и установи во кои наталоженото животно искуство се

---

<sup>9</sup> Кујинџиќ, “Н. Шта је васпитање” Педагошки рад, Бр. 3-4, 1984

пренесувало на организиран начин. Главно се пренесувале знаења и вештини кои биле неопходни за обавување на одредени занимања поврзани со развиените активности во секојдневниот живот.

Специфичноста на животните услови во државата Египет ја условиле и специфичноста на целта на воспитувањето. Пренесувањето на знаењата, усовршувањето на вештините, развивањето на способностите било дадено во надлежност на свештениците, а основната цел била да се пренесат знаења од областа на геометријата, аритметиката, астрологијата, медицината, религијата. Сите овие знаења чиј фонд не бил многу голем биле во функција на задржување и одржување на плодното земјиште кое го опфаќала Египетската држава и одржувањето на робовладетелскиот начин на уредување на општеството со почитување на религијата и верските обреди поврзани со неа и сл. Во прво време свештениците настојувале да го задржат монополот врз знаењата, но подоцна полека но сигурно воспитувањето почнало да добива популистички карактер.

За разлика од Египетската држава приликите во Античка Грција биле сосема поинакви. Таму на сосема различна конфигурациона поставеност живееле и опстојувале градови - држави кои настанале како резултат на различни воени судири. Тие градови - држави во голема мера се разликувале по начинот на својата организациска поставеност, принципите според кои во нив се одвивал животот и според кои се регулирале односите помеѓу населението кое нив ги сочинувало. Во едни вакви услови логично е да се очекува воспитувањето драстично да се разликува од држава до држава и тоа по сите основи кои го сочинуваат него. Речиси редовно кога станува збор за воспитанието во античкиот период како најрепрезентативни примери се земаат градовите држави Спарта и Атина, како и Римската империја, пред сè поради фактот што за нив постојат најрелевантни податоци т.е. материјали од прва рака што во историскиот аспект на проценка на нештата е посебно ценета работа. Покрај ова изборот паѓа токму на нив и од причини што тие помеѓу себе значително се разликуваат, а воедно извршиле огромно влијание врз понатамошниот развој на многу други системи и тоа долго време по нивното напуштање на историската сцена нивните идеи и предлози биле чест предмет на обнова. Згора на

се веќе може да стане збор за внесување на поголем ред и осмисленост во и а воспитувањето воопшто.

Започнуваме со градот - држава *Спарта* кој настанал во процесот на поробување на населението кое го населувало локалитетот, а во него на власт се наоѓала земјоделската аристократија. Нејзиниот главен интерес, впрочем како и на сите останати кои се на власт бил да остане таму, а тоа можело да се оствари само со јака контрола врз населението, што пак ја наложило потребата од јака војничка власт и управа. Од овие причини главната цел на воспитанието во Спарта била да се оформи војска т.е. младина која во секој момент психофизички ќе биде способна да војува. Способноста за војување пак тие ја гледале во интегрирањето на покорноста со физичката издржливост. Значи целта била младината добро телесно да се подготви за издржливост и снаоѓање во секакви временски и амбиентални прилики, а во поглед на нивниот карактер целта била да се почитуваат општествените норми и правила на однесување кои ги пропишала државата во форма на закони, а во контекст на ова да ги почитува и постарите. Посебен акцент во целта на воспитанието бил ставен на изградувањето и негувањето на борбениот дух. Реализирањето на овие цели започнувало уште од раѓање со начинот на облекувањето, исхраната, дисциплинирањето на поведението и сл. Дури и пеењето и музицирањето биле во функција на подигнување на борбениот морал и распложение. Во секој случај оправдани или не за постапките и целите на спартанското воспитание важно е тоа што тоа имало поосмислен карактер, цел поддржана и регулирана со законска основа која пак била база врз која се потпирало функционирањето на организираниот систем на воспитание. Работите и не можеле да бидат поинакви ако се имаат во предвид приликите на микро и макро план кои ја условиле организираноста пред сè на општествениот систем токму онаков каков што бил сместен во тоа конкретно време, на тоа конкретно место, во тие конкретни историски услови.

Сега преминуваме на разгледување на еден сосема друг општествен систем, заснован на сосема други принципи на општествено уредување во кои и преку кои човекот е поставен во центарот на вниманието. И *Атина* била робовладетелска држава, но во неа на власт била трговската аристократија

што укажува на доминантната активност на населението од која се обезбедува егзистенцијата - трговијата. Ова пак на самата држава ѝ давало печат на отвореност кон светот, што воедно условило и поинакви односи помеѓу луѓето и сосема поинаков однос кон младите генерации за разлика од она што се случувало во Спарта. Во условите на атинското општество почнале да се развиваат повеќе науки, посебно филозофијата во чии рамки доминирале размислувањата за човекот, општеството, односите помеѓу нив, за природата и законите кои владеат во неа. Значи интересите на атинската држава не биле насочени строго кон еден аспект од општественото живеење, туку во духот на животот на Атина во центарот на интересирањето биле голем број на проблеми. Општествениот начин на уредување кој бил својствен за Атина во историјата на општествениот развој се смета за зачеток на демократијата воопшто. Атинската цел на воспитанието е да се оформуват духовните сили на човекот, но истовремено и формирање на неговото тело - сè во функција на воспитување на добри граѓани на таа држава. Воспитниот идеал на атинското општество изразен во *calocagatia* е дел кон кој подоцна ќе се навраќаат бројни мислителци, педагози, теоретичари и практичари, стратегии на системите на воспитание кои ќе вложат напори за реанимирање на таа цел со нејзино практично оживотворување. Правецот во кој се развивало атинското општество во голема мера ја детерминирало целта на системот на воспитание кој бил организиран уште од предшколскиот период (иајко тоа не било во овој период институционално решено). Во периодот кога приходите во пари во Атина пораснале како резултат на освојувањето на војувањето уште повеќе можела да цвета грчката култура : драмската уметност, архитектурата, вајарството, филозофијата. Тоа е период на ослободување на творечките сили на човекот: почнува сè повеќе да се цени вредноста и природата на човекот, вредноста на неговото сознание, неговиот морал, религија. Во едни вакви прилики се истакнувала потребата од воспитание на такви граѓани кои најдобро ќе се вклопат во специфичните општествено - политички услови.

Целите кон кои тежнеле општествените прилики во атинскиот период најдобро се одредени во погледите и размислувањата на грчките филозофи : *Софистичките*, *Сократ*, *Платон*, *Аристотел*. Во историјатана педагошките

мисли и погледи секогаш за презентери се земаат погледите токму на овие представници поради тоа што навистина се работи за конзистентни мисли кои извршиле големо влијание подоцна, поточно во оние временски периоди кога доаѓа до афирмација на човековата личност и кога научната мисла е во потрага по изнаоѓање на патишта и начини за балансирање помеѓу развојот на духовните и телесните страни и потенцијали на човекот.

*Софистичките* како први професионални учители кои ги подучувале имотните луѓе во убаво и вешто изразување за да можат со успех да го реализираат тоа, со што на прв план ја истакнуваат потребата од ширина и длабина на човековата општествена култура. Временските прилики биле добро оценети од нивна страна - сè ценело доброто изразување, фондот на знаења со кој располагала личноста, како и современоста на тие знаења. А тие за добра парична надокнада му го овозможувале тоа на секој оној што можел да си го дозволи тоа.

Основната воспитна цел која античкиот филозоф *Сократ* ја ставал на прв план и која како 'рбетен столб ги држела во целина сите негови напори на практичен план била : кај луѓето треба правилно да се воспитува разумот и морално-воспитната работа е најдлабоката животна смисла. Неговите практични настојувања во тој контекст биле насочени кон изградба на највисоката човекова доблест - мудроста, а неа пак ја сметал за основен услов за постигнување на храброст и умереност во човековото живеење и однесување. Највисокото сознание до кое треба да се дојде по пат на воспитанието не е само осознавањето на природата и нејзините законитости, туку познавањето на самиот себе т.е. осознавањето на она што секој човек го носи во себе како постојано и непроменливо, како принцип според кој тој си го организира животот. Сето ова за кое зборува и се залага Сократ е наменето за слободните, имотни граѓани кои често приредувале "симпозиуми" средби на кои се дискутирало на одбрана тема со цел да го богатат и хранат својот дух. За луѓето припадници на потчинетата класа не се нашло многу место во неговите размислувања за воспитната цел.

Мошне интересен е временскиот период во кој живеел атинскиот филозоф *Платон*. Општествените, политичките и економските прилики на времето

во кое тој живеел нашле соодветен израз во неговите погледи за воспитанието. Тоа бил период во кој Атина грчевито се борела за својот опстанок, кога нејзината стопанска и политичка моќ почнала да слабее, кога внатрешно ја потресувала остра класна борба меѓу атинската аристократија и нејзините противници. Во едни такви конкретни услови и не можело да се размислува за поинаков правец на размислувањата околу воспитанието освен оној кој го следи *Плајтон* - главна цел на воспитанието е да се создадат филозофи и војници. Во Платоновите размислувања за воспитанието јасно се согледува една карактеристика која е иманентна за воспитните системи потоа, а тоа е нивниот класен карактер што ќе рече дека креатори на конкретните системи на воспитание се представниците на владеечката класа и дека припадноста на одредена класа е основен определувачки фактор за тоа каков вид на воспитание поединецот ќе добие. *Плајтон* сметал дека секоја личност без оглед на полот, возраста, општествениот статус мора да помине низ определена обука која ќе ја оспособи за извршување на улогата за која таа е најпогодна, а самото раѓање пак определува која улога единката ќе ја има. *Плајтон* тврди дека секоја класа во државата има свои карактеристични позитивни страни кои треба преку воспитанието да се развиваат и негуваат. Тие позитивни особини за обичниот свет се однесуваат на изградување на сите карактеристики кои човекот ќе го направат трпелив; оние кои треба да го бранат интегритетот на државата - војниците треба да се одликуваат со храброст, а оние кои треба да работат на планот на развојот на државата т.е. осмислување на нејзиното функционирање - државниците пред сè треба да се одликуваат со мудрост. Ова се главните цели на воспитанието на *Плајтон* кои тој воедно ги пренесува и врз државното функционирање - квалитетот на државата според него зависи од видот на воспитанието кое го добиваат класите кои ја сочинуваат.

Потрагата по размислувањето на античките филозофи околу целта која треба да се постави во рамките на системот на воспитание не одведе до *Аристотел* како еден од големите умови кој својата големина ја докажува и овде. Тоа е уште еден антички филозоф чии размислувања го отсликуваат духот на времето во кое тој живеел и творел. Во колкава мера тој го ценел воспитанието и неговите проблеми се потврдува со тоа што напишал и цела



расправа “За воспитанието“ која за жал не е сочувана, но врз основа на останатите дела може да се извлече релевантен заклучок околу неговите ставови за истото. Според *Аристотел* воспитанието треба да биде ставено во функција на развојот на трите души кои ги има човекот : вегетативната, анималната и разумната. Според ова постојат три видови на воспитание : телесно, морално и умствено. Она на што треба според него да се посвети најголемо внимание тоа е умственото воспитание, но со оглед на тоа што тој ценел и многу моменти од спартанското воспитание ја истакнал и потребата од посветување на внимание на телесното оформување на човекот. Целта на воспитанието според него е да се почитува човековиот природен развој кој е периодизиран. Највисоката цел која треба да стои пред системот на воспитание според *Аристотел* тоа е обуката на телото, карактерот и интелектот пред сè поради обезбедување на добробит на државата. Но едновременно како мошне важна цел на воспитанието тој го смета оспособувањето на поединецот за правилно користење на неговото слободно време - значи целта е поединците во рамките на организираното воспитание да се оспособат самите да се најдат себе си дури и во рамките на слободното време. И сето ова е предвидено само за слободниот граѓанин - робовите во сето ова нема што да бараат.

За римското воспитание во античкиот период во историјата на педагогијата останало забележано дека тоа имало изразито практичен карактер ако се има во предвид дека римјаните не полагале многу на филозофските спекулации, туку своето размислување и напори го насочиле кон практичните секојдневни работи. Римското воспитание било под директно влијание на општествените прилики во кои тоа функционирало. Римската империја постојано се ширела просторно, а со тоа се наметнувала потребата од јакнење на политичката моќ на центарот, но и војничката надмоќност бидејќи тоа бил единствениот познат начин за опстојување на огромната империја која повремени ја потресувале внатрешни немири. Значи решението се наоѓало во постоење на цврста рака и војничка дисциплина. Од таму целта на воспитувањето во стариот Рим била насочена кон формирање и изградување на оние особини на личноста кои обезбедувале почитување на постарите, обичаите, боговите, татковината, храброст и скромност. Дека навистина “моделирањето“

на населението директно зависело од промените на општествените прилик покажува непосредниот преглед на развојот на оваа држава и целите кои таа пред себе си ги поставувала. Имено во периодот кога Римската Империја функционираше како република главна цел на воспитанието била да се работи поопстојно на планот на патриотското републиканско воспитание. Посебно внимание во овој контекст се посветувало на изградувањето на чувството за лична чест. Промените овде настанале во периодот на Пунските војни кога пред се нараснале потребите од повисоко а пообемно образование по што вниманието било свртено кон негувањето на ораторските способности и вештини но едновременно поголем акцент бил ставен и врз проучувањето на филозофската мисла. Следен период со посебни карактеристики од развојот на Римската Империја е периодот кога таа се устроила како царство. Во овој период на огромната територија на која била распространета тоа ѝ биле неопходни голем број на чиновници кои во буквална смисла на зборот ќе ѝ служат на државата. Значи настанало извесно преориентирање во целите на воспитанието со тоа што сега е актуелно да се формираат што поголем број на чиновници кои предано ќе и служат на државата, кои ќе бидат воспитани во духот на слепа послушност. Со еден збор - конкретните практични потреби на државата во поглед на нејзините моментални потреби кои ѝ го обезбедувале континуитетот на функционирањето навистина се одразиле врз целите на воспитанието.

Уште еден значаен настан датира од периодот на робовладетелското општество е појавата на христијанството како засебна религија, а нејзината значајност за нас ќе ја пронајдеме во подоцнежниот период. Инетресно е што нејзината основна цел на воспитанието значително се разликува од сите оние цели кои се промовирани во античкиот период. Таа цел била насочена во правец и насока на сè она кон што христијанството како религија тежнело, а тоа е живот во склад со Бога, живот во служба на Бога и достигнување на христијанската мудрост. Значи воспитувањето како дел од организиран институционален систем требало да ги негува и развива сите оние особини на личноста и да ги шири оние знаења кои ќе го подготват човекот за средба со

Бога по завршувањето на овоземниот живот кој ќе биде исполнет со трпение и покорност.

Овде чувствуваме за потребно да дадеме еден заокружен преглед на она што се случувало во пред и за време на појавата на првото класно општество со динствена цел да укажеме дека тука треба да се бараат корените на она што го нарекуваме класен карактер на системот на воспитание и дека навистина општествениот развој, општествените промени се една од главните детерминирачки фактори од кои во голема мера зависи поставувањето и реализирањето на целите на системите на воспитанието. Иако како предмет на анализа зедовме неколку општествени уредувања кои во голема мера се разликувале по начините на внатрешната организираност како на општеството, така и на системот на воспитание, сепак одредени елементи се пројавуваат како заеднички и важат за сите нив. Право на воспитание имаат само припадниците на владејачката класа; во рамките на целите на системите преовладува истакнување на преден план само на она што навистина во моментот може “да се употреби“ во корист на општеството; промените во општествениот, економскиот и политичкиот живот на соодветен начин се рефлектираат врз тој систем. Уште со разгледувањето на целите во првото класно општество можеме позитивно да одговориме на она вечно отворено прашање околу кое се полемизира : може ли за целите на воспитанието да се одлучува од позиција на одредени општествено-историски потреби ? И уште : Дали самиот факт што тие се плод на одредена култура имплицира автоматска поврзаност со стратегијата на моменталните потреби на естаблишментот ? Позитивниот одговор на овие прашања отвара нови дилеми кои не наведуваат на уште подлабоко размислување кое пак нема така лесно да резултира со кратки одговори од типот “да“ или “не“. По позитивниот одговор на веќе поставените прашања следат : ако целта на воспитанието ја поставува владејачката гарнитура дали тогаш пред него се профилираат луѓе со определени карактеристики и тоа со онакви и оние кои нарачателот ги смета за пожелни ? Што е тоа “човек“ ако тој е во позиција смислено да го профилира и проектира идниот човек ? А што е тој самиот ако може така да биде профилиран ? Што пак се случува ако сето тоа реално е невозможно да се оствари, а сепак на него се инсистира ? Ако се

земе во предвид дека секоја воспитно настојување претпоставува одредени последици, тогаш на какви последици треба да смета она настојување кое сака да го оствари неостварливото ? Доаѓаме до заклучок дека воопшто не е едноставно да се постави права линија на релацијата човек - општество и лесно да се извлече еден општ заклучок пред се поради тоа што постојано оперираме со термините “личност”, “човек” и дека што е во врска со него е сложено, а понекогаш има дури и тешко појмливи работи. Но сепак во овој дел не отстапуваме од нашата првобитна намера и продолжуваме по истата линија.

Пред нас се отвара страницата на средниот темен век во кој доминираше феудалниот општествен поредок. Не ретко во историјата на педагошката мисла се забележува дека непосредното разгледување на воспитанието воопшто можеме да го направиме и при тоа истото да биде прикажано во вистинско светло само ако го поврземе со разгледувањето на развојот на општеството. Значи аргументи прејудуваме дека целта на воспитанието можеме директно да ја извлечеме од општествените прилики и состојби и нијансите на промени во тој поглед. Она што како најспецифично се издвојува за периодот до крајот на четринаесетиот век е изразито верскиот карактер на истото. Тоа произлегува од таму што сè однесувало на целта на воспитанието било изведувано од рамките на религијата како доминантен начин на размислување, но и основен принцип според кој се живеело. Целта и смислата на човековиот живот се опсервирала од аспект на принципите кои ги пропишувала и проповедала религијата, а кои подразбирале живеење на овоземскиот живот во маки, страдања, работа, како нешта кои ќе му обезбедат на човекот подобар живот на оној свет. Значи човекот требало да се воспитува во духот на овоземските страдања како виза за подобриот живот по смртта на телото. Сето ова пак повторно е ставено во функција на владеечкиот естаблишмент, што ќе рече дека религијата е искористена во името на реализирање на цели кои на оние што се на власт ќе им овозможат и понатаму да останат на своите позиции. Врховната цел во едни вакви услови е да ѝ се обезбеди спасение на душата. Класниот карактер на целта на воспитанието, а со тоа веќе и на организираниите системи на воспитание е изразен и низ самиот дуализам на истите - во праксата функционираше два напоредни системи на воспитание со свои цели -

систем наменет за духовните и систем наменет за световните феудалци. Целта на првиот била да се формира свештенички кадар кој ќе работи на планот на ширењето и зацврстувањето на христијанската религија, додека целта на другиот била да се формира витез - човек кој не поседува некое големо образование, но е мошне добро телесно и војнички подготвен и има добри манири на однесување кои високо се ценеле во кругот на припадниците на неговата класа. За оваа намена постоеле училишта кои при црквите спроведувале организирана настава, но имало училишта и при катедралите и парохииите кои се грижеле за воспитанието на духовните феудалци. Меѓутоа промените во самото општество барале да се оди понатаму. Тие почнале силно да притискаат така што неминовно морало да дојде до некакви измени. А тие промени пред се сè однесувале на излегување во пресрет на потребите и барањата на граѓанинот. Имено во овој период се зголемувал бројот на градовите и концентрацијата на населението во нив, што пак од своја страна ја наметнало потребата од отворање на посебни училишта кои би излегле во пресрет на сталешките потреби на граѓаните. Целта на воспитанието во тие училишта била припадниците на граѓанската класа да се оспособат за обавување на занаетчиски работи, трговски работи и развој на способности за успешно обавување на некои управни работи. Кога станува збор пак за воспитанието на световните феудалци тоа било доста ограничено и насочено кон телесната нега и убавото однесување. Всушност се работи за цел систем на витешко воспитание кое отпочнувало со седумгодишна возраст, но и покрај тоа немало широчина ниту некоја значајна длабочина така што се случувало голем број од световните феудалци фактички да останат неписмени.

Генерално земено во еден извесен период од средниот век целокупниот живот се наоѓал во состојба на некаква летаргичност и стагнација, затвореност, згрченост, што пак од своја страна придонесувало воспитанието да не биде организирано на повисоко ниво туку во целина да го насочува човека кон Бога, кон нешто што допрва треба да дојде, а не кон она што е овде и сега што е значајно за квалитетно човеково живеење. Меѓутоа работите не можеле за долго да останат тука. неминовноста на општествениот развој почнала да се покажува - напредокот и овде бил неизбежен. Граѓанството како класа поч-

нало да зајакнува и економски и политички, а во тој ист временски период се бележи и прогрес во научната мисла. Во едни вакви услови кога граѓанството е во постојана потрага по нешто ново и корисно, кога е во сериозна потрага по откривањето на тајните на природата преку природните науки, кога за сите овие потреби во игра ги вклучила и веќе формираните световни универзитети на кои далеку почнал да преовладува духот на слободното истражување, веќе се отворале вратите за еден нов, но квалитетно нов пристап и третман на човекот воопшто. Ренесансата како движење во областа на уметноста, но и целокупниот начин на живот на голема врата влегла во животот на човекот од петнаесетиот и шеснаесетиот век. Ова е едновремено и период кога и педагошката наука ја доживува својата преродба со тоа што непосредните општествени збиднувања во голема мера се одразиле и врз неа. Оваа педагогија го добива атрибутот “буржоаска” но не само поради желбата да се внесе и оперира со некој нов термин, туку поради тоа што навистина се работи за промена и тоа квалитативна и во однос на целта и во однос на содржините и во однос на методите и во однос на институционалното практикување на воспитанието. Значи се случиле квалитативни промени во сè она што ја сочинува суштината на педагошката наука. Целта на феудалното воспитание била да го загуши индивидуалниот дух на човекот кој природно се одликува со љубопитност, со желба да се појде во пресрет на непознатото и новото, да се искаже своето мислење, или ако речеме со други зборови целта се состоела во настојувањето секоја индивидуа да се подведе под заеднички именител “припадник на човековиот род” и како таков да се вкалапи, шаблонизира, да му се оневозможи самостојно да размислува и да изведува заклучоци. Тој мора сè она што е предвидено за него во форма на знаења, принципи, состојби, да ги прима како такви, однапред дадени како нешта околу кои и за кои не треба да размислува, туку само треба да ги депонира во својата меморија и се разбира да ги следи. Впрочем тоа бил начинот на кој феудалната педагогија настојувала да го направи човека “богоугоден” како предуслов за убав живот на оној век. Буржоаската педагогија пак нештата ги поставила на друга основа. Нејзините цели на воспитанието се “овоземски”, насочени кон задоволување на човековите потреби кои тој ги има на овој свет, но сепак самиот карактер

на целите е верски и етички обоен ако се има во предвид потребата од тоа која произлегува тоа што нив ги изродил експлоататорскиот карактер на општественото уредување воопшто. Но сепак буржоаската педагогија навистина отпочнала со истакнување на потребата од воочување на значителните разлики кои ги одделуваат индивидуите а во склад со тоа и ставот дека причината за образование и воспитание на секој човек не произлегува од потребата за некакво “спасение на душата“, туку таа е длабоко практична и произлегува од реалноста. Покрај тоа припадниците на хуманизмот го свртиле вниманието и кон она што значи човеков емотивен живот кој е доста длабок и напати доста бурен и променлив, но во секој случај е вреден за да му се посвети внимание, спротивно на дотогашната практика во целост да се негира неговото постоење. Поставувајќи го повторно човекот со сите негови одлики и карактеристики во центарот на интересирањето, она кон што хуманистите морале да се свртат и од каде што било неминовно да ги црпат своите идеи според кои практично ќе делуваат бил античкиот период во кој ја нашле целта која им погодувала во намерата : хармонискиот развој на душата и телото. Се разбира дека ова воопштена формулација во својата основна суштина носи поинаква конотација од онаа што таа ја имала во антиката. Хуманистите за своја цел на воспитанието си поставуваат да ја запознаат личноста на детето, но исто така и да ја почитуваат. Грешите ако мислите дека тие имале намера да ја запознаат секоја или било која личност. Напротив предмет на интерес на хуманистите биле децата и припадниците на повисоките општествени слоеви, што пак од своја страна повторно е своевиден одраз на општествените прилики, на општествениот живот каде доминирала една класа. Затоа нема ама баш никаква потреба припадниците на потчинетата класа ниту да се запознаваат, ниту да се просветуваат, ниту да се просветлуваат. Во контекст на хуманистичките идеи свој придонес дале голем дел мислителци, но чувствуваме за потребно да нагласиме дека во нивниот творечки опус можат да се забележат многу моменти кои значат ограниченост во поглед на комплетноста и оригиналноста, што е сосема разбирливо ако се земе во предвид периодот во кој тие создаваат и творат и дека не било воопшто лесно да се отргнат од неговото влијание. Тука треба да се земе во предвид и самата класна припадност на творецот, треба да

се има во вид дека некој повеќе цени едни страни на личноста, некој други, па во зависност од тоа го насочува и своето внимание. Во секој случај размислувањата и идеите на творците во поглед на целите на воспитанието треба да се разгледуваат во еден пошироко контекст т.е. во рамките на општественото миље во кое и од кое произлегуваат тие идеи и размислувања. Хуманизмот и Ренесансата како движења ја зафатиле речиси цела Европа се разбира проследени со помал или поголем отпор од страна на реакционерните елементи.

Еден од творците и мислителите кој остро тргнал во напад на средновековниот воспитен идеал бил *Франсоа Рабле* кој целта и смислата на воспитанието ја гледал во развојот на детските сили, како телесните така и душевните, што пак заедно ќе овозможи слободен развој на човековата активност. Според него развивањето на телесните и душевните сили најпрвин е општа потреба, а потоа и право на сите луѓе, дури и на оние од најниските сталежи : "*Ситие луѓе по својата природа се еднакви и за да ја пројават своја природа тие мора да одаат по истиот пат.*"<sup>10</sup> *Рабле* смета дека телесните сили слободно ќе се развиваат по пат на примена на некои спортски вештини и дисциплини, додека целта на духовниот слободен развој ќе се реализира по пат на естетско воспитание, морално како иа работно воспитание. Исто така *Рабле* ја истакнува и потребата од темелно воспитување на умот кое ќе се оствари преку развивањето на научниот дух кај ученикот, што пак од своја страна ја реализира онаа цел на воспитанието која кај него високо котира, а тоа е стекнувањето на што пореалистичко образование со воведувањето на учениците во тајните на природните науки. Творецот *Мишел Монтењ* за цел на воспитанието го истакнува усогласувањето на воспитанието со она што значи детска природна склоност и афинитет. *Еразмо Ројтердамски* пак како цел на воспитанието ја истакнува потребата од создавање на човек исполнет со позитивни особини, човечност и длабока чувствителност, што секако претставува напор за водење грижа за човековиот емотивен живот и за негово морално вообликување.

Еден мошне интересен настан кој на површина исфрлил свои специфични цели на воспитанието е појавата на реформацијата во Германија со нејзиниот клучен претставник *Мартин Лујтер*. Ова движење претставува верски

---

<sup>10</sup> "Како Гертруда ги учи своите деца". Просвета . Београд. 1946. стр. 8



облик на отпорот на селаните, трговците и занаетчиите против доминацијата на католичката црква во целокупниот живот. Ова движење истовремено извршило значајно влијание врз школството, но едновремено и се послужило со него во име на реализацијата на своите генерални цели и настојувања. Пред сè тие ја истакнале на прв план потребата од тоа секој христијанин да научи да чита, значи да биде подложен и да помине низ идредена училишна обврска. Оваа училишна обврска била предвидена за сите – без оглед на припадноста на сталежот и полот. Оваа училишна обврска пак е во функција на главната цел на воспитанието : секој христијанин да се оспособи сам да го проучува светото писмо. Всушност зад целата замисла за реформа на школството на припадниците на реформацијата се криела клучната цел на воспитанието, но воедно и на државата : преку него да се проучува но и шири протестантската вера. Значи и понатаму е мошне тешко мислителите да се отргнат и откажат од верската обоеност и карактер на своите размислувања : и понатаму побожноста која се обезбедува со помош на воспитанието е доминантна цел која се истакнува и се сака да се постигне, иако на моменти се вметнуваат нови елементи и основи на кои се базира и изградува таа побожност, а во конкретниот случај тоа е познавањето на грчкиот и латинскиот јазик.

Како против тежа на реформското движење историјата на педагошката мисла го бележи движењето наречено противреформација временски лоцирано некаде во периодот на шеснаесетиот век или уште познато како движење на језуитите. Тоа се појавило како резултат на впечатокот на католичката црква дека ги губи позициите, посебно монополот врз школството т.е. воспитанието. Таа исто така била свесна дека доколку сака да ги задржи своите позиции и уште повеќе доколку сака да се зацврстат истите неопходно е да го направи токму тоа : да ја превземе водечката улога во воспитанието. Главната цел во чија реализација го “спрегнале“ и воспитанието било зачувувањето на единството на католичката црква. За таа цел требало да се обезбеди такво воспитание за младината кое ќе формира човек кој ќе биде непоколебливо цврст и предаден кон и во католичката вера и авторитетот на таа црква. Тој треба да биде отпорен на било какви и било кои надворешни влијанија и притисоци, значи отпорен кон се она што во себе би носело дух на пра-

ктивност, прогрес, свртеност и заинтересираност за и кон потребите, желбите и интересите на човекот кои ги раѓа секојдневниот живот. Во практиката на језуитското воспитание јасно доаѓа до израз дуализмот на целта на воспитанието со тоа што тие на народот му препорачувале и од него барале да ги почитува строгите принципи на живеење што ги проповедала и санкционирала католичката црква што значело слепа покорност кон црквата и кон световната власт, а при сето тоа народните маси не добивале некои потемелни знаења од причини што за нив не било предвидено ниту основно образование, додека за припадниците на својот ред не претпочитале скромност, туку спремност во секој момент да пристапат во одбрана на “божјата слава“ на овај свет. Ова уште еднаш го потврдува фактот дека општествените прилики во најголема можна мера се рефлектирале врз целите на воспитанието, што пак директно се одразува врз вообликувањето на конкретниот систем на воспитание со сите оние компоненти кои го чинат него.

Глобалната ретроспектива пак на општествените прилики до седумнаесетиот век повторно ќе ја потврди последната констатација. Имено она што во рамките на општествениот живот се појавило како промена, прогрес или пак обид да се задржи постоечката состојба од страна на оние фактори на кои таа состојба им соодветствувала директно се рефлектирала и врз целите на воспитанието од причини што тоа било оној фактор кој се настојувало најмногу да се придобие и искористи во некои или подобро речено во име на нечии цели токму поради огромниот потенцијал, сила и моќ што тоа го има во себе. Периодот од четирнаесетиот до седумнаесетиот век го одликуваат големи револуционерни движења и промени посебно на економски план како што се појавата на манифактурното производство, порастото и ширењето на трговијата, големите откритија што сè заедно условило и соодветни промени во начинот на човековото размислување, начинот на којсе доживувале секојдневните збиднувања што придонело навистина полека, но сигурно да порасне интересот за проблемите на тој секојдневен живот и смислата на човековото постоење во него. Она што како промена се случувало во општествениот живот не можело а да не остави трага и врз она што значи духовен живот на човекот т.е. негова општествена свест, па така прогрес, но и извесни тенденции

за одржување на status quo наоѓаме во оваа сфера. Сега на прв план доаѓаат природните науки, уметноста каде централно место почнува да зазема човекот. Но сепак сето ова не треба да се свати и прифати како појава без свои недостатоци и недоскредности, која одеднаш, во еден момент ги опфатила секаде сите, туку дека и во поглед на тоа кој треба да се воспитува и во поглед на тоа како и со што треба да се воспитува постоеле недоречености, едностраниности. Оние кои хуманистите ги "избрале" да ги внесат во системот на воспитување тежнееле да ги наоружаат со енциклопедиски знаења, но акцентот сепак го ставале врз изучување на одредени предмети кои според нив биле од посебна важност. Стариот дух и време се одликувале со зачмаеност, крутост, пасивна воља, догматичност, додека прогресот и експанзијата на економијата прават тотален пресврт со тоа што го отвораат духот, ја истакнуваат потребата од критичност, отвораат пат и простор за љубопитност, непомирливост со состојбите и желба за нови и нови сознанија како во поглед на човекот и неговите потреби, така и во поглед на сè она што ќе биде од практична корист за него.

Периодот помеѓу седумнаесетиот и осумнаесетиот век е доста бурен период на полето на општествениот живот што главно го карактеризираат дефинитивните раскрстувања со феудалните односи и настапувањето на преден план на буржоазијата како нова револуционерна класа која е живо заинтересирана за пораст на мануфактурниот начин на производство и подем на внатрешната и надворешната трговија. Овој прогрес во областа на економијата, а пред сè во начинот на производството не можел а да не протекне без соодветни потреси и движења во воспитанието, каде веќе се пробиваат елементите на вистинско, реално образование т.е. такви знаења кои му се неопходни на трговецот, занаетчијата, стопанственикот, а на местото на схоластичко - латинскиот вербализам почнале да се пробиваат елементите на педагошкиот реализам. Сето ова предизвикало промени и во духовната сфера т.е. на духовен план во духовниот живот на човекот каде започнала борбата против старата идеологија а во корист на востановување на новиот дух и новата идеологија. Впрочем историјата на човештвото повеќе пати потврдила дека промените на планот на економијата, производството речиси редовно

бивале пропратени со идејни промени во сферата на науките, филозофијата, уметноста што значи промени врз погледот на свет и збиднувањата во него. Конкретно во овој период од општествениот развој се родила новата граѓанска култура, додека движењето на духовен план олицетворено во хуманизмот продолжило и понатаму, но попримило нови облици и нови содржини. Новите општествени прилики во овој период ја изродиле буржоазијата како нова моторна, движечка сила и прогресивна класа, која пак на преден план го исфрлила материјализмот и буржоаскиот рационализам. Значи сега во центарот на вниманието се нашло осознавањето на објективната стварност со посредство на разумот, а основата на сè што постои се барала во материјалното, а не духовното. Сето ова пак придонело да се подигне интересот за природните науки, а педагогијата да почне да се засновува врз најдобрите традиции на хуманизмот и ренесансата. Во овој временски период својот творечки придонес го дале и *Коменски*, *Лок*, *Русо*, француските материјалисти, но исто така тоа е период кога настанале и бројни реформски движења кои од аспектот на специфичниот историски момент на преден план ги истакнувале барањата за промени кои според нив биле неодложни и имале суштинско значење. Она што за нас е интересно и значајно да се одбележи е фактот дека од целокупното воспитание се бара повеќе да ѝ се посвети на личноста со тоа што таа нема да се "втурнува" во некои нереални трансцедентни спекулации, во просто меморирање на факти кои се однапред подготвени во точно определени порции и кои за и во реалниот живот никому и за ништо не му користат. Она што сега се бара е изучување на конкретното, опипливото и допирливото, реалното, корисното. Дефинитивно се надминува сферата на мистичното и се оди во пресрет на сферата на животното.

Кога веќе еднаш буржоазијата станала свесна за себе си и за својата улога, но и за своите конкретни потреби и цели тркалото на историјата не можело да се сопре, туку напротив со уште побрзо темпо почнало да се движи напред. Напредно со востанувањето на буржоазијата како нова движечка сила на човекот и неговиот општествен развој се воспоставувале и капиталистичките односи. Ова е периодот кога се случуваат првите индустриски револуции и воедно период на кој се бијат битки на две полиња : една на

полето на економијата која значи промена на еден вид производни односи со друг, а другата на планот на идеологијата : буржоаската идеологија ниту имала расположение, ниту пак било реално можно и понатаму да ја протежира старата феудална идеологија. Таа чувствувала потреба да ја афирмира својата граѓанска култура која во центарот го става граѓанинот што во основа е квалитетен скок во однос на третманот на личноста, на човекот воопшто. Веќе започнатата тенденција на издвојување на науките од филозофијата и посебно развојот на природните науки сега продолжува со засилено темпо. Од тие причини за прв пат почнува да си го наоѓа вистинското место човековата способност да биде свесен за нешто, благодарение на својата способност да ги користи своите сетила. Ова е дефинитивно периодот на развој на сензуализмот кој ѝ задава конечен удар на феудално-средновековната теорија на познанието која претпочитала тврдења за вродени идеи. Врз овие основи се градела и новата педагогија која почивала врз најпозитивните традиции на хуманизмот и ренесансата. Во делата на творците од овој период ќе најдете на навистина нови погледи на човекот и целта на неговото воспитание, но сепак бидете спремни да најдете и на такви мисли кои повторно се навраќаат кон мистичното, непознатото, она што припаѓа на некое идно, вечно време. Така на пример *Коменски* смета дека целта на воспитанието е да се “*создаде човек во целокупноста на неговото бийтие*”<sup>11</sup> што треба да биде вовед во успешно пристапување кон идниот вечен живот. Спомнувањето на вечниот живот е доказ дека тој сепак не може да се отргне од ограниченостите на своето време и воедно со тоа балансирајќи помеѓу духовното и световното го плаќа данокот на феудализмот. Тој на човекот му приоѓа како на суштество кое има интереси, соодветни себесвојствени особини и способности кои тој ги проучувал и бил свесен дека тие се во склад со различните човекови природи т.е. дека луѓето се разликуваат помеѓу себе токму по однос на разликите во нив. Кај *Коменски* доминира идејата дека човековата природа треба еднакво да биде третирана и дека секој има право на воспитание, од каде тој го изведувс и своето барање за воспитание на целиот човек. Начелната еднаквост на сите

---

<sup>11</sup> Жлебник, Л. “Општа историја школства и педагошких идеја”, Научна књига Београд, 1970, стр.59

луѓево правото на воспитување и образование Коменски сака да го постигне преку “учење на ситие во сѐ”<sup>12</sup>, значи содржајно единство во образованието како општо образование по пат на единство во она што е за секој човек како човек битно и заедничко. Исто така тој вели : “... треба да докажам дека е можно целина младина да се училиштува во ситекнување на знаења, морални особини и побожност”.<sup>13</sup> Исто така тој децидно се изјаснува : “Во училиштето не треба да се земаат само децата на богатиите и знаменитиите луѓе туку ситие деца подеднакво и на илестивото и на граѓанството, богаташкиите и сиромашниите, машките и девојчињата во ситие градови села и селца”.<sup>14</sup> Но во овој временски период навистина би било преамбициозно да очекуваме некоја подлабока анализа на природата на човекот затоа што науките кои до тогаш биле развиени а го проучувале човекот, не можеле да се пофалат со голем обем на сознанија со кои на пример располагаме денес. Некаде во овој период се сместува и творењето на *Џон Лок* кој воспитната цел ја гледа во формирање на “дентлмен” со здрав разум. *Лок* исто така бара во иста мера и телесно и морално воспитан и развиен човек кој поседува и чувство за практични работи т.е. за практична корист, односно такви знаења кои во животот ќе може непосредно да ги искористи.

*Русовите* погледи околу воспитанието значат дефинитивен напад врз феудалниот карактер на воспитанието. Во споредба со *Коменски* тој прави значаен чекор напред бидејќи принципите и методите на воспитната работа кои *Коменски* ги изведувал од складноста со надворешната природа *Русо* веќе не ги опсервира така туку тој првенствено внимание ѝ посветува внимание на природата на детето од која во воспитанието и треба да се поаѓа и на неа тоа треба да се прилагодува : “... не ситанува збор за тоа да го промениме карактерот и да ја свикваме природата, туку најпрво, да го усовршиме колку што може да се уоврши, да го изградиме и да го сиречиме да се изојачи, бидејќи на тој начин човекој ситанува се она што од неѓо може да

---

<sup>12</sup> J.A.Коменски – “Велика Дидактика”, Завод за издавање учебника С.Р.Србије. Београд. 1967. стр.63

<sup>13</sup> J.A.Коменски – “Велика Дидактика”, Завод за издавање учебника С.Р.Србије. Београд. 1967. стр.69

<sup>14</sup> J.A.Коменски – “Велика Дидактика”, Завод за издавање учебника С.Р.Србије. Београд. 1967. стр.

сѣане и така со воспитанието во него се довршува делото на природата ... секој раѓајќи се го донесува својот карактер, дух и неми својствение особености.“<sup>15</sup> Детето треба преку воспитанието да стекнува многубројни искуства, треба да го проучуваме бидејќи секое дете е свој засебен свет. Затоа тој не размислува како да го воспита човекот од оваа класа, а како од онаа, туку како да го воспита човекот воопшто : “Човековото воспитание треба да е во склад со она што е човекоит, а не со она што не е човекоит ... природата не создава ни владари ни боѓаиши, ни оџмени господар ... бидејќи човекоит во секој сѣалеж оџанува само човек.“<sup>16</sup> Тој оди до таму што смета дека да се биде човек е посебна професија. Желбата на Русо да го афирмира човекот и сето она добро што во него го внела природата оди до таму што запаѓа во педоцентризам – поради тоа што тој смета дека концептот на воспитанието треба да биде индивидуален, затоа што воспитанието не може да биде исто за сите бидејќи постои огромна разлика меѓу духовите т.е. меѓу она што секој си го носи во себе си. Русо своите педагошки ставови ги гради врз основа на два постулати природност и слобода велејќи дека природата го направила човекот слободен среќен и добар, значи совршен, но општественото уредување е тоа кое го нагрдува неговиот карактер и егзистенција. Слободата според него е неотуѓиво право на секој човек така што неа мора да ја ставиме во основата на секое воспитание затоа што само на тој начин ќе можеме да формираме човек “ Да се одрекнеш од својата слобода што значи да се одречеш од своите својства на човек, човечки права, дури и од своите должностии.“<sup>17</sup> Ставовите на Русо во поглед на воспитанието и неговата цел ќе ги сретнеме понатаму во оној момент кога ќе зборуваме за различните ставови и гледишта во однос на поставувањето на целта на воспитанието т.е. кога ќе зборуваме за појдовните основи кои лежат во детето и тоа во онаа екстремна варијанта – педоцентризмот, затоа што Русо во поглед на детето преценува сѣ : и значењето на неговото искуство и обожавањето на специфичната детска природа.

---

<sup>15</sup> Ж.Ж.Русо - “Јулија или Нова Елоиза”, Мисла, Скопје, 1977, стр. 196

<sup>16</sup> Ж.Ж.Русо “Емил или за воспитанието”, Знање Београд, 1950

<sup>17</sup> Ж.Ж.Русо – “Општествен договор”, Мисла, Скопје, 1978

Некаде во овој временски период творат и француските материјалисти кои во намерата да му се свртат на човекот како суштество кое навистина заслужува соодветно внимание истакнуваат дека за да се развива и негува човековиот разум како средство за познание неопходно мора да се измени општествената средина, во случајот феудалната, но и општествената свест. Ова е сосема разбирливо ако се земе предвид фактот што тие човекот го опсервираат како производ на средината. И кај француските материјалисти може да се почувствува вербата за самоќност на човекот да научи сè, се разбира ако има соодветен интерес, а тој според нив треба да го развие средината преку своето средство - воспитанието.

Слободно можеме да тврдиме дека овој временски период е период кога станува очигледна неопходноста од извесни промени во поглед на воспитанието кои биле пак форсирани пред сè од новиот дух на времето кој веќе не се задоволувал со строго ограничено воспитание за определена класа на луѓе и давање на строго определено количество на знаење. Иако било мошне тешко еднаш за секогаш да се раскрсти со доминантното влијание на црквата, сепак работите тргнале од мртвата точка : сè повеќе интересот се насочува кон обичниот човек, кон реалното воспитание кое дава можност она што ќе се усвои како знаење и да се искористи во секојдневниот живот. Во оваа смисла би ги посочиле само напорите на *Петар Велики* да оформи луѓе кои ќе можат да го понесат товарот на потребите во бродоградежништвото, морнарицата, индустријата, војската, трговијата. Тука се и напорите на учесниците во Француската револуција олицетворени во Жирондистите и Јакобинците каде за прв пат ја среќаваме не само идејата, туку и вистинските реални тенденции за воспитување на сите : работниците, селаните, сиромашните луѓе т.е. еднаквост во воспитанието кое треба да биде бесплатно за сите, а треба да биде водено со девизата : *“Воспитанието цел треба да биде создавање на силни, работни, дисциплинирани и чесни генерации - воспитување на висински републикани и демократи”*.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Жлебник, Л. “Општа историја школства и педагошких идеја”. Научна књига Београд, 1970, стр.93



Веќе е вистински момент да го заокружине овој временски период кој беше издвоен и при извлекувањето на завршните мисли ќе речеме дека времето си го сторило своето : прогресот во однос на мислењето, но и делувањето просто бил неизбежен. Веќе не било возможно заостанатите средновековни видови во кои се сè држело под контрола - духот, мислата, животот и понатаму да останат. Трговијата, процутот на занаетчиството, новите откритија, новиот начин на производство излегле надвор од тие видови. И духот и свеста и животот си ја барале својата слобода и силно притискале за да излезат надвор. Веселото поздравување на човековата енергија и живост, на еластичноста и проникливоста на човековиот дух и свест и пробивањето а својот пат станало реалност.

Воспитанието веќе не е средство за тапкање во место, туку неисцрпна сила за движење напред. Еднаш афирмираната моќ и верба во разумот кој го поседува човекот добила сè повеќе и во екстензитет и во интензитет.

Во едни вакви услови на општествени состојби на историската сцена настапува деветнаесетиот век на преден план го исфрла економскиот развој чиј протежант е индустријата со машинскиот начин на производство. Тој начин на производство подразбира искористување на сложени механизирани машини (парна машина, турбини, експлозивен мотор, мотор со внатрешно согорување, електромотор) како и машини за обработка на различни материјали (механизирани уреди за предење, стругови, глодалки, преси), сложени преносни уреди. Ова укажува на потребата од премин на дотогашната практика силата на човекот т.е. неговите мускули да ги придвижуваат средствата за производство односно работа со орудија која налагала претежно рачна работа, кон практика да се користат други извори на енергија. Сето ова наложило да се постигне посложена диференцијација на трудот, што пак подразбирало драстични измени во сферата на воспитанието : луѓето и тоа што поголем број од нов морале да стекнуваат сосема подруги знаења и да се воспитуваат на поинаков начин. Напоредно со развојот на индустриското производство зајакнува и буржуазијата како класа, но веќе познатите услови во кои се создавал капитализмот создале и негови опоненти. Претераната експлоатација на човековиот труд довела до организирано работничко спротивставување. Но и

буржуазијата исто како и пролетеријатот почнала меѓународно да се организира сè со цел : одбрана на своите интереси. Истовремено и едните и другите развиле свои идеологии олицетворени во германската класична филозофија на Кант и Научниот социјализам. Сите овие испреплетени состојби на производствен, но и на духовен план придонеле и во педагогијата да се случат соодветни промени кои главно се одликуваат со разновидност, неединство, зачеток на нови педагошки правци.

Бурните превривања на економски и политички план во кои најмногу страдало сиромашното население биле поттик за некои педагози да поведат грижа за воспитувањето на сите луѓе и во своето педагошко дело да го внесат токму тоа. Така *Песјалоци* како доминантна воспитна цел истакнува формирање на човек, човечност, што подразбира дека со воспитување треба да бидат опфатени сите па дури и најсиромашните. Но *Песјалоци* не е волен секој човек да го разгледува како издвоена единка, туку како социјално суштество кое е припадник на одреден сталеж, е член на потесно и пошироко семејство во кое сите се чеда господови.

Буржоаските теоретичари своите теории ги граделе врз основа на критиката на феудалната доктрина, а утопските социјалисти своето критичко око го фрлиле капиталистичките погледи настојувајќи да најдат излезно решение за сите оние кои добивале само толку знаења колку што им биле неопходни за обезбедување на проширување и интензивирање на производството, а во суштина биле навистина лишени од стекнување на систем на знаења, а да не зборуваме пак за задоволувањето на личните потреби, интереси, афинитети, во поглед на сопственото образование. Така во нивните дела ќе најдете на напори за постигнување на хармонија помеѓу поединецот и здницата т.е. предлози за изнаоѓање на трет пат во измирувањето и постигнување на она што значи корист за едната и другата страна. а тој трет пат бил всушност користа што би ја имале и едните и другите ако што поголем процент луѓе бидат опфатени со основно образование кое би било задолжително за сите, а во што поголема мера би било свртено кон реалноста. Во сето ова наизменично се менувале периодите на колебливост во однос на тенденциите да се оди напред и оние кои барале да се фрли поглед врз придобивките

од минатото притоа користејќи разноразни образложенија и појаненија. Така на пример уште во деветнаесетиот век во Германија се појавува неохуманистичкото движење кое во целост било насочено против пројавените утилитаристички својства на целта на воспитанието од периодот на просветителството. Растрagnата помеѓу успехите на француската буржоазија и сопствените сè уште не зацврстени позиции од руга страна германската граѓанска класа се навраќа на воспитниот идеал на грчката античка култура воодушевена од идеата за хармониски развиен човек, човек кој подеднакво може да пружи сè што е од полза за општеството, но и за себе си. Во оваа смисла периодот на создавање на слободна и во духовна и во морална смисла самостојна личност која како воспитна цел би требало да почне да се реализира уште од основното училиште набргу потоа била до таа мера “испревртена на глава” што со издавањето на училишните “Регулативи” навистина во практиката изостанало, “реалиите” ги немало во воспитната работа што воедно значело осиромашување на еден многу значаен аспект на личноста.

Втората половина на деветнаесетиот век е исто така одбележана со големи општествени настани кои условиле исто толкави придвижувања и во областа на педагогијата. Понатамошното јакнење на буржоазијата како класа условило таа да си постави за цел конечна победа над реакционерните феудални сили и остатоци препознавајќи во воспитанието свој силен сојузник во тие напори. Така таа за прв пат како фактор кој го признава и смета дека силно влијае врз човекот ја истакнува средината, дозволува човекот, а вклучително и детето да се третира како човек во развој, настојува хармониски да го развие човекот со тоа што ќе ја поврзе наставната со производната работа, што во крајна линија и било неопходно ако се има во предвид дека навистина и било потребно човекот да го обучи за производство. Но како и многупати до тогаш така и овој пат историјата потврдила дека секогаш кога се прашува само едната страна, редовно повикани и засегнати има две, се наоѓа еднострано решение кое никогаш нема да го задоволи оној другиот. А тој друг била работничката класа која чувствувала потреба од нешто ново, поинакво, поквалитетно, пореално и поопипливо, а не само декларативно хумано. Оваа класа своите “вентили” за издивнување и лекот за својата болест го

препознала и пронашла во Марксистичката идеологија, која пак природно вклучува и одредени аспекти на целта на воспитанието. Не сакајќи на ова место подетално да зборуваме за оваа проблематика ќе речеме само дека тоа ќе го сториме подоцна, а сега ќе ја истакнеме само генералната формулација на целта која била таму подвлечена, а тоа е сестраниот развој на личноста.

Втората половина на овој век е периодот кога твори *Хербарџ Сџенсер* кој сведочејќи за индустрискиот развој на англиското општество и притоа сакајќи да укаже дека токму тоа е патот по кој треба да тргнат сите и да креираат едни такви општествени прилики како воспитна цел ја истакнува за потполн живот и животна борба, алудирајќи на материјалната страна на животот : значи човек треба да се воспитува и наоружува со такви знаења кои ќе му овозможат да води таков начин на живот кој ќе му ја подобри оваа страна. Тој предлага човекот да се воспитува така што ќе може да се прилагоди "*на приликиите на актуелниот живот*"<sup>19</sup> : значи претпочита едноставно помирување со она што се случува во општествениот живот.

Ова е исто така и периодот кога степенот на загреаност на атмосферата во Русија е доведен до точка на вриење - рускиот царистички систем е постојано критикуван и напаѓан, пред сè поради заостанувањето во поглед на воспитанието и образованието на широките народни маси. Во целата таа борба доаѓа до повторна реафирмација на идејата за сестрано развиен човек, човек кон кого ќе се пријде со хуманост, човечност, човек чија личност треба да се почитува со тоа што ќе се имаат во предвид неговите потреби и афинитети. *Белински, Чернишевски, Херцен, Доброљубов* со своите идеи и сваќања во голема мера придонеле огромниот руски простор да го приближат кон останатиот дел на Европа со свртување на вниманието кон науката и културата кои треба да им бидат достапни на сите.

Понатамошниот развој на индустриското производство создал реални можности воспитанието дефинитивно да се отргне од влијанието на црквата и да се стави под капата на државата. Тое е време кога основното образование

---

<sup>19</sup> Жлебник, Л. "Општа историја школства и педагошких идеја", Научна књига, Београд 1970, стр.155

како начин за елементарно описменување било наменето за децата на работниците, додека децата на припадниците од повисоката класа стекнувале и повисок степен на образование. Постепената, но сигурна замена на манифактурниот начин на производство со индустрискиот, појавата на слободна размена на стоки, формирањето на нови колонијални држави придонело да се појават вишите занаетчиски училишта и стручните училишта кои обезбедувале спремање на оние што треба непосредно да го оплодуваат капиталот навистина да може да го прават тоа. Додека траела борбата на работничката класа за влез и право на образование по избор и желба на сите степени, дотогаш припадниците на буржоазијата ги посетувале средните училишта кои како своја воспитна цел имале да формираат “центлмен“ со сите оние одлики и карактеристики кои ќе го направат да биде тоа : лојален кон класата и државата, голема самодоверба во себе си, јака воља која ќе ја покажат во одбраната на буржоаскиот морал. Но без оглед на овие “виши“ одлики сепак и во овие училишта неминовен бил продорот на природните науки пред сè ако се има во предвид дека од овие млади луѓе се барало во иднина да ја преземат раководната улога во гранките на производството кои биле во подем, но веќе не било доволно само да се биде припадник на таа класа и автоматски да се има успех во тоа, туку неопходно било да се овладе со знаења, да се развијат вештини, умеење за да се има успех во работата.

Потврдата за себесвојствениот пат во развојот на општеството и педагошката мисла во текот на овој временски период е примерот на Германија која како основна цел на воспитанието ја извлекува од теоријата за “државјанско воспитание“ зад која стои тенденцијата германската младина да се воспита во духот на германскиот национализам, шовинизам и милитаризам. Ова всушност е зачетокот на национал-социјализмот кој подоцна со целата своја жестина и во својот најреакционен облик ќе стане повторно актуелен. Согледувајќи ја огромната моќ на воспитанието и прокламираната воспитна цел која него ќе го дизајнира Царот *Вилхелм II* во првиот обид да ја зачува монархијата од новите, напредни идеи посегнал по воспитанието и го накітил со декламираните цели : “*Воспитување за верност кон монархијата*“, “*воспитание во*

божји страв“, „воспитание за зачувување и негување на националната идеја“.<sup>20</sup> Величењето на духот на германскиот народ и неговата улога во светот како најмоќна нација значело настојување да се одржи и задржи конкретниот момент, земјата да стане затворена, но истовремено таа се стремела кон експанзија во политичка и географска смисла на зборот надвор од своите граници. На педагошки план морало да постои лице или лица кои сето ова добро ќе го осмислат и тоа навистина така и се случило. Таа личност бил *Георџ Кершенштајнер* кој како главна воспитна цел го истакнува воспитувањето на карактерот кој треба да биде цврст, да се засновува на цврста воља, но не сватена како дел од сечија индивидуалност, туку просто прилагодување и прифаќање на експанзивниот и наметнатиот авторитет на германската држава. Ограничен во своите сваќања тој го протежира работното воспитание, но тоа е предвидено само за децата на работничката класа за кои е наменета и воспитната цел - тие да стекнат минимални знаења, а до максимум да ги развијат вештините и способностите и самата љубов кон мануелниот труд пред сè. Во сето ова мануелната работа и нема длабока логичка и органска поврзаност со наставата, таа постои симплифицирано речено како нејзин „привезок“ бидејќи станува збор за механичка работа и тоа рачна, значи претежно физичка активност која е во функција на извршување на неопходните операции во некој занает.

Периодот на втората половина на деветнаесетиот век се поклопува со развојот на природните науки, но она што е за нас уште позначајно е што тоа е и период кога се во пораст науките и научните дисциплини кои го проучуваат човекот и кои благодарение на тоа можеле да го вообликуваат воспитанието и пред него да поставуваат нови воспитни цели. Така овде можеме да ги споменеме правците : експериментална педагогија, аксиолошка педагогија, морална педагогија, а на кои нема посебно да се задржиме, туку само ќе речеме дека првата се развила под влијание на примената на нови истражувачки методи во природните науки и тенденцијата тие да се применат и при проучувањето на педагошките појави. Аксиолошката педагогија пак истакну-

---

<sup>20</sup> Жлебник, Л. „Општа историја школства и педагошких идеја“, Научна књига, Београд 1970, стр.178

вајќи некои вредности како што се убавина, вистина, добрина, корисност кои се сметале за вечни, непроменливи, надвор од овој реален свет предлага да бидат основни цели на воспитанието - човекот да ги усвои нив во склад со своите природни диспозиции и интереси. Додека моралната педагогија пак е директен продукт на капиталистичките односи и капиталистичката држава која има интерес да ги смири разбрануваните страсти внатре во неа. Како и многупати пред тоа државата посегнала по воспитанието и му ги дизајнирала целите : прогласувајќи ги активностите на работничката класа за нешто “неморално“ преку воспитанието настојувала да ги истакне вредностите кои треба да се усвојат како предуслов за формирање на добра и племенита воља која треба да обезбеди хармонија меѓу луѓето.

Дваесеттиот век на општествен план донесува уште побурни настани кои воглавно се однесуваат на воени судири од поголем обем, на падови и пораста и тоа драстични на економското производство. Тој е едновремено и период кога се одвива и експанзијата и зацврстувањето на капиталистичкиот систем. Посебно значајно за нас е тоа што науките воопшто доживуваат “бум“ што впрочем се потврдува сè до денес. Во сверата на педагогијата исто така се забележани значајни придвижувања кои резултираат со обликување на повеќе педагошки правци кои во повеќе наврати и во повеќе земји придонеле да се развијат институции, дури и цели системи на воспитание кои нив ги внеле во својата теоретска основа. Брзото темпо на општествениот развој во смисла на економски, социјални промени, општествениот развој одбележан со борби во потрага по сопствен идентитет на многу земји како посебни држави со свои специфични нации, уривањето на неоколонијализмот, војните за експанзија од една и ослободување од друга страна, па сè до експресното и разумски тешко поимливо темпо на развој на техниката, науката, технологијата наспроти напотредното постоење на крајната беда во истите тие свери на други места се главните определувачки фактори кои му даваат белег на воспитанието и педагошката мисла денес. Но за она што чека на почетокот на овој милениум и се она што може да се дефинира како блиско минато, а е во рамките на дваесеттиот век ќе стане збор нешто подоцна.

---

#### **4. ЦЕЛТА НА ВОСПИТАНИЕТО ВО НЕКОИ ФИЛОЗОФСКО - ПЕДАГОШКИ ПРАВЦИ**

Нема сомнение дека зад секој организиран човеков напор постои или стои одредена добро осмислена и теоретски разработена концепција која само ако е добро осмислена може со успех да се испрактикува и да им одолее на налетите на секогш критички настроеното човеково око и разум. Во таа смисла зад високиот степен на организираност на човековото образование логично е да се очекува постоење на осмислена педагошка теорија, која пред сè започнува со целите на тој организиран систем и воедно завршува со нив без оглед на тоа како ќе го опсервирате образованието : како самостоен организиран ентитет со свои сопствени закони, принципи, методи и средства на делување или како општествена институција која “дише” заедно со останатите институции кои го сочинуваат организмот наречен општество. Историјата на педагошката мисла и практика може да Ви се пофали со големо богатство, со широко пространство на идеи, некои од нив краткотрајни, но значајни, некои со подолг временски интервал, некои со огромна набиена енергија, така што ако не сте добро упатени лесно ќе бидете доведени во заблуди и работите ќе Ви изгледаат збркани и несистематични. Но не е така. Првобитниот впечаток што некој лаик би го добил се должи на постоењето на различни класификации кои се правени од страна на различни автори, а како појдовна основа се земани различни критериуми. Така лесно може да Ви се случи еден ист педагошки творец да го сретнете како припадник на различни филозофско-педагошки правци. Но сепак. Едно е сосема сигурно : за сите класификации има место затоа што нивниот впечаток и белег кој го оставиле, некои од нив се до денес им обезбедил место во историјата на педагошката мисла. Таа пак сведочи за постоење на повеќе филозофско-педагошки правци, кои речиси редовно на припомош ја повикувале и психологијата, правци кои во една ваква спрега спореле меѓу себе во главно околу пет основни прашања кои било директно,



експлицитно или индиректно се поврзани со прашањето за целта на воспитанието, посебно ако се има во предвид дека секое од овие прашања ма одреден начин е во конекција со човекот, што пак како резултанта прои-зведува одредени заклучоци кои биле изведувани и спроведувани во педагошката теорија и практика. Образовната политика речиси редовно била водена врз основа на понудите што овие правци ѝ ги давале, така што целокупната концепциска поставеност на образованието била и е детерминирана токму од избраната теоретска филозофско-педагошка понуда. Низ богатите дискусии што до бескрај можат да се водат околу петте основни прашања редовно ќе се најдете под импресија дека која било страна да ја изберете со вашето размислување всушност директно одговарате на прашањето *Која е целта на воспитанието*. Нештата се толку испреплетени или заедно поврзани што тешко може да се тврди дека се однесуваат само на едно избрано прашање за дискусија и не се поврзани со ниту едно друго. Но да појдеме по ред и да кажеме дека она што следи не е наше оригинално, досега несретнато размислување, туку дека е работа одамна забележана од страна на луѓе кои поопстојно се бават со анализа на општествената мисла.

Првото прашање од кое се поаѓало и од кое веројатно во многу наврати и во иднина ќе се поаѓа е прашањето за потеклото на светот. Ви изгледа дека тешко ќе може ова прашање да се доведе со она што нас не интересира, но не е така. Навидум логичка поврзаност не постои, но сепак. Филозофските правци во својата научна организираност се определиле за едно од двете можни алтернативни решенија : потеклото на светот да се смета за производ по план или дизајн даден од страна на натприродни сили, иако и денес нашиот разум не ни овозможил до крај да навлеземе во тајните на тие натприродни сили. Втората алтернатива смета дека потеклото на светот не е поврзано со натприродни сили туку е резултат на чиста еволуција, развој што е независен од било каква сила или ентитет што постоел или постои во разумна смисла на зборот, па од таму природата и нејзиниот развој не зависи од надежите и аспирациите на човековиот род. Во зависност од тоа која од овие определби лежи во основата на филозофско-педагошката концепција целта на воспитанието ќе биде поставена во склад со неа - човекот и неговите можни

релации во природата и светот ќе бидат поставени на соодветен начин и пред воспитанието ќе се постават такви цели кои ќе го обучат човекот или да ја прифати улогата на натприродните сили во судбината на светот и да се препушти на таа состојба, или пак да ја следи еволуцијата како природен процес и како крајност да прифати дека тој и нема голема улога во неа.

Второто дискутабилно прашање врз основа на кое се создала поделеност е прашањето за човековата природа. И повторно - сега веќе станува поопиплива поврзаноста на одговорот на ова прашање со целта на воспитанието : ќе се постават такви адекватни цели кои целосно ќе го покриваат сваќањето за човековата природа. И по однос на ова прашање воглавно имало две алтернативи : *“Дали самиот човек е објект на креација? Дали тој е различен во некоја ајсолутивна смисла од секое друго живо сушјестиво? Дали човековата природа е изложена во две (или можеби повеќе од две) димензии од психичката и физичката? И ако е така дали човековата духовна природа треба да ја сфатиме како повисока од неговата физичка природа? Дали постои заедничка човекова природа која ја делат сите луѓе, и ако е така дали ова не постои како некаков атрибут на ентитетот што е заеднички за човеот? Дали можеме да кажеме дека човековата природа е константна и не се менува? Дали ние сме сведоци дека човеот како и сите други сушјестива правецот на своето движење го наоѓа внатре во себе си и поради тоа неговите аспирации и неговото однесување се ише кои го водат до неговот конечен крај и му ја определуваат судбината?”*<sup>21</sup> Другата алтернатива е прифаќањето на објаснувањето на човековото потекло со употреба на натуралистички термини. Всушност оваа алтернатива го свртува вниманието кон наученото однесување како плод на општествените интерактивни искуства кои ги стекнува човекот во своето социјално суштествување. Оваа алтернатива остава простор за спекулирање со фактот дека мотивите се социјални творби создадени во процесот на интеракцијата меѓу внатрешните и надворешните фактори, значи тие во еден дел се плод на стекнатото човеково искуство. Ако ја прифатите и појдете од оваа алтернатива тогаш ја оставате отворена вратата за можноста од корекции во вродента биолошка структура

---

<sup>21</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, стр.50

под влијание на околината, што ќе рече дека покрај единствениот константен образец на човекот постои и нешто друго - можност за менување.

Можеби најчесто експлоатираната тема за дискусии која секогаш има тежина во својата актуелност е темата за човековото општествено здружување во општествена заедница. И оваа тема е природно поврзана со проблемот на целта на воспитанието бидејќи во зависност од тоа кој став ќе се земе во поглед на природата на устројството на човековото општество така и ќе се проектираат целите на воспитанието кои ќе го спремат човекот за учество во општествениот живот. Во зависност од тоа како се сваќа природата на човековото општествено организирање преку целите на воспитанието човекот треба да се оспособи да креира такво општество и да се грижи за одржување на континуитетот на конкретната општествена клима. Како алтернатива која била понудена за размислување и врз основа на која и се уредувале општествените заедници е следната: *"Крајна цел на општеството е заедница во која сите луѓе се слободни, слободни од било каков диктат и авторитет, слободни од приписоци на институции кои го гушаат човекиот праведен и робовски контролиран од социјалните приписоци"*<sup>22</sup>. Иако вакви услови во чиста смисла досега никогаш не постоеле т.е. човекот никогаш потполно докрај не се почувствувал слободно суштество кое слободно ја следи и формира својата судбина сепак постоеле и постојат тенденции, колку и да звучи тоа утопистички оваа змисла да се отелотвори. Прашањата не застануваат тука, се отвораат нови и нови: *"Дали персонализираната нема внатрешна вредност и дали човековото достоинство не се наоѓа конечно во човековата соствен свесност за себе си, наместо во материјалната сопственост или економскиот просперитет? Може ли доброто општество да биде нешто друго отколку она во кое примарна грижа е човековата среќа и сопствената самореализација и тоа општество во кое сите функции било да се економски, политички, образовни, религиозни или било кои други да се дизајнирани во правец на напредна човекова благосостојба и квалитетно живеење?"*<sup>23</sup> Како далеку пореална варијанта се нуди прифаќањето на сваќањето дека

---

<sup>22</sup> Wingo G. Max "The Philosophy of American Education", D.C.Heath & Company 1966, стр.51

<sup>23</sup> Ibidem

човекот по природа не е совршено суштество во ниту една смисла на тој збор така што и неговото општествено организирање не може да биде совршено. Поради тоа не е чудно што тој креира институции кои како окови го стегаат човекот и од него под принуда провоцираат одредено однесување кое е општествено прифатливо. Оправдувањето на постоење и токму такво делување на тие институции се бара повторно во несовршената анимална човекова природа - таа со посредство на институциите мора да се тренира, модулира, за самата да стане очовечена. Оваа алтернатива на одреден начин заговара елитизам : избор на одредена категорија на луѓе, препорачливо од редовите на аристократијата кои како посупериорен слој ќе управуваат со целокупното човеково општествено организирање и живеење.

Категоријата “знаење“ е уште дискутабилна категорија која на свој специфичен начин влијаела врз поделеноста на филозофско-педагошките правци и со тоа извршила влијание врз определбата на целите на воспитанието. Едното од двете гледишта на толкувањето на оваа категорија зборува за доаѓањето до вистината, стекнувањето на сознанијата по пат на разумот, но и гледиштето дека вистината постои надвор и независно од човекот а неговиот разум постојано прави обид да дојде до неа да ја открие и дофати таа вистина. Во оваа смисла највисоката причина за постоење на човекот токму обидот да стигне до неа. Втората алтернатива пак знаењето го третира на тој начин што поаѓа од човековото искуство кое е природна интеракција на организмот со надворешната средина и токму тоа искуство ги лимитира границите на човековото знаење. Всушност ова алтернатива сака да покаже дека целокупната активност на сознавањето и смислата на знаењето се издигаат од впечатокот кој е добиен со посредство на сетилата. Овде се поставува и прашањето за критериумот на вистината за кој се предлага тој да биде можноста таа емпириски да се провери. Оваа алтернатива повеќе е убедена во можноста за зголемување на веројатноста на вистинитоста на нашите идеи отколку востановувањето на некаква универзална, вечна, непроменлива вистина.

Конечно. Категоријата “образование“. Еве проблем кој најдиректно имплицира поврзаност со целта на воспитанието : *“ Дали ние со образование-то мислиме да направиме обид со кој ќе постигнеме ослободување на*

човековиот ум од суеверието и игнорацијата и на тој начин ќе изградиме такава автентична човекова природа за која секој човек има соствени потенцијали? Ако то прифатиме ова не би требало ли образованието да го смејаме за процес на осветлување во кој човековиот ум ќе биде донесен до јасна перцепција на висината? Ќе мораме ли тогаш да ги отфрлиме сите идеи за образованието како процес на прилагодување на човековото однесување кон некоја веќе постоечка средина, на некоја идеологија, на некој единствен начин на живеење? И дали овие ставови не укажуваат дека изворот на нашата воспитна цел не треба да се бара во човековото општество, туку во самата човекова природа и во висината што е повисока од човеот? И дали не мора исто така да се сложиме дека реалната смисла на воспитанието не е во тренирањето на човеот за економска активност или за совладување на технички вештини, туку неговата грижа е големата маса на висини (знаења) што претставуваат акумулирано богатство на човеот и чие чување, пренесување и ширење е светиа должност на секоја генерација? <sup>24</sup> На располагање имаме и друга алтернатива: училиштето како клучна институција на образованието примарно да го гледате како институција и активност чија цел е да ги воведат младите генерации во животот на културата: “Не е илузија да се претпостави дека човеот е роден слободен од културното влијание и дали не мора ние да сватиме дека поради тоа во реалното формално образование свесно значи наметнување врз младите одредени обичаи, диспозиции, разбирање, вредности? Дали висинското прашање не е дали воспитанието вклучува наметнување, отколку прашањето што е наметнато и со почитување на кои вредности? Можеме ли ние произволно да одлучиме за посветеноста на образованието на она што е “либерално“ и од таму “повисоко“ и она што е “практично“ и поради тоа “донско“, имајќи при тоа во предвид дека и теоретската и практичната активност се неопходни во сите култури? Во нашите испражувања на вредностите кои треба да го водат воспитанието зарем не треба да бараме во искусното, во оние различни видови на активност кои што биле ставени на тешката проба на културното искусство отколку да ги

---

<sup>24</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, стр.53

бараме во некоја област на наводна универзалност која стои над сè и поради тоа е надвор, зарем не треба да доаѓаме од реалноста на човековото општество или можностите на знаењето.<sup>25</sup>

Секој кој внимателно ќе ги проследи претходните забелешки ќе биде во можност да идентификува уште многу, навистина многу прашања до кои се доаѓа со интерференција меѓу веќе поставените прашања, прашања кои директно или индиректно го засегаат воспитанието т.е. неговите цели и функција. Во продолжение ќе бидат презентирани неколку филозофско-педагошки правци за кои сметаме дека навистина оставиле значаен впечаток и печат врз воспитанието, следствено соодветно ја вообликувале неговата цел.

#### 4.1. Експериментална педагогија

За да се појави на општествената сцена еден ваков правец кој ќе земе толкав замав, на сцената на збиднувањата ќе се задржи толку долго и ќе изврши така силно влијание, неопходни биле некои предуслови кои ги испровоцирале и продуцирале неговото истапување во јавност и практично имплементирање во секојдневието. неговото настапување се поклопува со почетокот на дваесетиот век и афирмирањето на идеите на филозофијата на позитивизмот на *Огисџ Конџ*, природонаучниот правец кој зборува за еволуционизмот претставен во дарвиновата и Спенсеровата теорија за еволуција, специфичните сваќања за развојот на психичкиот живот на Рибо и Вунт, како и видувањата на социолошките проблеми онака како што им фрла светлина Диркем. Во историска смисла експериментализмот не е ниту своевидна оригинална, ниту идеја која е без сопствен корен и историјат. Неговите постулати допираат и запираат во појавата на емпириските науки. Во педагошка смисла посебно значење има експерименталната педагогија. Всушност во глобала гледано се работи за временски период во кој искуството се поставува на пиедесталот на природните, но и општествените науки, а она што го овозможува тоа искусување на појавите и процесите се математичките

---

<sup>25</sup> Wingo G. Max "The Philosophy of American Education", D.C.Heath & Company 1966, стр.53

методи и експериментот како основни средства на кои се потпира искуството и кои ги потврдуваат или оповргнуваат согледувањата и човековите претпоставки. Од посебно значење за нас е појавата на експерименталната педагогија која има своја разработена теоретска основа врз која се спроведува и развива соодветна педагошка практика. При ова примарно значење и улога се придава на користењето на психолошките искуства и резултати на педагошката практика воопшто.

Најистакнат претставник на овој правец е *Едвард Торндајк*\* кој дал своевиден придонес во областа на образовната психологија. Преку разгледувањето на неговите ставови ќе направиме своевиден вовед во она што нас конкретно не интересира – целта на воспитувањето во овој правец. Појдовната претпоставка на Торндајк е дека однесувањето на луѓето и животните може да биде објаснето со сместување во релацијата  $S \rightarrow R$ . Неговата експериментална работа била директно обусловена од промената на климата во психологијата т.е. од промената на интересирањата во неа. Традиционалното поставување на мозокот, неговата структура и функција како субјект на истражување полека било заменето со оглед на тоа што психологијата полека но сигурно укажувала дека вистински предмет на интерес не треба да биде мозокот туку човековото однесување. Во прилог на ова одело и тоа што податоците до кои дотогаш со расположливите методи во истражувањето на човековиот мозок се доаѓало биле од субјективна природа, значи резултат на интроспекција. За сметка на тоа се сметло дека човековото однесување е она кое што може објективно да се истражува бидејќи е пообјективно мерливо. Да се вратиме на Торндајковите ставови околу релацијата  $S \rightarrow R$  кои подоцна ќе станат и цврста основа за создавање на идејата за образованието како прилагодување. Најнапред да споменеме дека *Торндајк* човековото однесување го разгледува како процес на реагирање на стимулус, дека присуството на стимулусот претпоставува некаква објективна срединска состојба на предмети, дека однесувањето е секогаш предизвикано, дека тоа не е никогаш спонтано, а

---

\* Thayer V.T. "Formative ideas in American education – from the colonial period to the present" Dodd, Mead & Company, New York, Toronto 1967, стр. 213-242

карактерот на одговорот е функција од природата на стимулното поле (ситуација). Важноста на врската  $S \rightarrow R$  како основна појдовна позиција во учењето го објаснил Торндајк со следната изјава: “ Оригиналнаа поврзаност може да се развива во различни временски периоди и може да постои само за определено време, нејзиниот подем или опаѓање може да биде ненадејно или постепено. Таа е појдовна точка за сите образовни или други човечки контроли. Целиа на образованието е да покрене некои од нив, да ги елиминира некои и да модифицира или пренасочи други. Тие се покренуваат со обезбедување на стимулус што е адекватен за да ги разбуди и да ги извежба со поврзувачко задоволување со нивнаа активност. Тие можат да се елиминираат со задржување на стимулусите така што тие ќе се прекинат низ неупотребаа, или со асоцирање на несоодветност со нивнаа акција. Тие можат да се пренасочат со замена во релацијата Ситуација-врска-одговор, серио-друг одговор на истиот на оригиналниот кој не е посакуван или со зацврстување на одговорот до друга ситуација во која тој ќе најави помалку штеѓија, или воопшто нема да предизвика штеѓија, дури можеби ќе делува и позитивно.”<sup>26</sup>

Она што е за нас интересно е што Торндајковите ставови и истражувања ја дале основата за изведување на експерименти во областа на психологијата од кои биле изведени заклучоци кои подоцна се имплементирале на образовен план и воедно биле појдовна основа за поставување на теоријата на образование позната како “Life adjustment education”. Оваа цел требало да се постигне и со соодветно изменување во областа на образовната технологија, конкретно со примената на програмираното учење кое представувало врвен дострел на образовната технологија, а се базирало токму на новите достигнувања во психологијата. Преку оваа цел која се издигнала до ниво на воспитен идеал се сметало дека конечно ќе се разрешат многу горливи општествени прашања посебно прашањето за изградба на идеално општество во кое нема да постојат несакани однесувања поради тоа што избирате соодветен стимулус и убедени сте дека како повратен ефект ќе го добиете посакуваното однесување.

---

<sup>26</sup> Thayer V.T. “Formative ideas in American education – from the colonial period to the present” Dodd, Mead & Company, New York, Toronto 1967, стр.215



Линијата на развојот на психолошките истражувања и експериментирања давала за право да се разбуди оптимизмот и да се смета дека “доброто општество“ е на повидок : изборот на стимулусите ќе обезбеди веќе однапред познато однесување така што се ќе биде ставено под контрола, ништо нема да биде препуштено на случајот. Меѓутоа како и многупати дотогаш практиката го разводнила оптимизмот бидејќи преголем бил бројот на оние кои не се согласувале да бидат дел од практикувањето на индивидуалниот и општествениот живот со посредство на внимателна научна контрола. Ова било причина овој воспитен идеал до ден денес да биде предмет на дискусии.

Доста интересни се и ставовите околу третманот на човековата природа што ја има овој правец и конкретното поврзување со целта на воспитанието. Прочувачите на човековото однесување во голема мера меѓу себе се сложиле дека “оригиналната човекова природа“ е некомплетна и мора понатаму да биде развивана долж посакуваните правци кои се поставуваат од страна на општеството. Мислењата и ставовите во врска со карактерот на човековата природа со текот на времето биле променети. Така на пример Торндајк сметал дека оригиналната човекова природа е комплекс од наследени тенденции, инстинкти и способности кои е возможно да се истражуваат и објективно да се опишат. Тој дошол до заклучок дека намената или основната цел на воспитанието е модифицирањето на човековата оригинална хумана природа со цел таа да се направи подобра, при што несовершената човекова природа ќе се модифицира со посредство на учењето. Пренагласувањето на средствата од средината за поправка на првобитната несовершена човекова природа биле предмет на критики, но тоа воопшто не пречело во конкретната педагошка работа да се дизајнираат методи и техники на учење применети и во историјата на педагогијата познати како *Винетика*, *Далтон* и *Морисон план*.

И останатите претставници на овој правец не ја напуштаат линијата на експерименталната педагогија и во овој случај : тие сакаат целите да ги сметат, проверат, потврдат во рамките на експериментот. Меѓутоа наидувајќи на тешкотии се откажуваат од своите првобитни намери признавајќи го она вистинско решение : целта или целите во воспитанието можат да се постават ако се добие помош од страна на други науки – филозофија, теологија,

социологија, политика. Така на пример *Мојман* смета дека сите прашања кои се од областа на педагогијата не можат да се утврдат со помош на експериментирање и емпириско истражување. При тоа самиот забележува дека ова пред сè важи за целта на воспитанието : “Одредувањето на основните цели на воспитанието останува во голема мера работна на филозофијата на воспитанието, а делмично одредувањето на основните и специјалните цели на воспитанието како и наставата е зависно од историските и социјалните влијанија кои мора да ги земеме како веќе зададени и според кои од аспект на нашето истражување можеме да заземеме став само на индиректен начин. Специјалните цели на наставата, а делмично и основните цели на воспитанието секогаш истовремено ги одредува државата и основното според нивото на културата и образованието и идеалите на образованието на одделен временски период”<sup>27</sup>. Но предизвикот на нешто што постои е преголем за овој научен работник само да ја изрече оваа констатација и тука да запре неговото интересирање. Во тој контекст *Мојман* направил некои експерименти во кои како предмет на интерес се јавуваат испитувањата на општите законitosti на развојот на учениците. Всушност неговиот експериментален напор бил насочен кон обидот да се востанови одмереноста на воспитните цели во однос на законитостите на психичкиот развој на учениците кои ги утврдила експерименталната педагогија, како и предизвиците да се утврди методологијата на спроведувањето на тие цели со единствена намера тие што попрецизно да се реализираат за да дадат што поголем ефект.

Во духот на идејата дека целокупноста на воспитниот процес треба да подлежи на експериментални проверки при што преку нумерички показатели ќе се искажуваат многу аспекти на тој процес, *Биз*<sup>28</sup> училиштето и училицата ги опсервирала како лаборатории во кои се организираат разновидни истражувања. При ова целокупната училишна средина делува како лабораторија во која предвидените цели можат јасно да се дефинираат, а условите на експериментирање се упростени и изразени во броеви. Но и *Биз* запира пред самоќноста

---

<sup>27</sup> Неки правци савремене педагогије – материјал за интерна употреба, стр.34

<sup>28</sup> “Неки правци савремене педагогије” – материјал за интерна употреба, стр.39

на експериментот : тој во поглед на целите реално не може да одигра многу голема улога.

Лај пак зборува за целта на воспитанието : “Формирање на идеална личност во оштиситво со идеален живошт”.<sup>28</sup> Но кога треба да се одговори на прашањето дали целта на тој процес е нешто што може да се регулира само по пат на експеримент тој признава дека има и други фактори кои силно влијаат врз поставувањето на таа цел : филозофија, морал, религија.

Немоќноста со помош на експериментот да се реши се во врска со воспитниот процес претставниците на овој правец ги одвело дури до таму што на пример Дојран\* смета дека целите на воспитанието не се во делокругот на интересирање на експерименталната педагогија, дека и целите и задачите на воспитанието воопшто не спаѓаат во доменот на ниту една педагошка дисциплина, туку дека тие се предмет на други науки кои се во сверата на духовниот живот на едно општество.

За да се ублажи работата претставниците на овој правец своето интересирање го насочуваат кон средствата на воспитанието. Ке признаете : сложеноста на оваа проблематика ги навела на движење по линија на помал отпор – она со што е тешко да се зафатиш најдобро е воопшто да не претставува твој предмет на интерес. Определувајќи се за проучување само на проблеми кои експериментално можат да се истражуваа овој правец остава простор за критички осврти бидејќи не се зафаќа со целокупноста на воспитниот процес, туку од него ги извлекува само оние прашања на кои по пат на експеримент може да се одговори т.е. прашања кои ќе ја потврдат етаблираноста на овој правец како самостоен, специфичен, со свое посебно место меѓу останатите. Смеслата на една заокружена теорија во педагогијата не е само да се утврдат одредени педагошки факти без да се земе во предвид средината и нејзините влијанија во кои тие факти се случуваат. При ова исто така е многу важно не само како и со помош на што нешто ќе се постигне, туку и зошто со која цел. Работите не смеат така да се извртуваат.

---

<sup>28</sup> “Неки правци савремене педагогије” – материјал за интерна употреба, стр.31

\* “Неки правци савремене педагогије” – материјал за интерна употреба, стр.39

#### 4.2. Реконструкционизмот и неговите погледи врз воспитџната цел

Овој правец посебно во американското школство останал забележан по тоа што се зафатил со решавање на некои доста сложени општествени противречности кои на соодветен начин се рефлектирале и во воспитната практика. Всушност општествените прилики во периодот кога се појавил реконструкционизмот (меѓу двете Светски војни) биле такви што на вратата на човештвото со мошне интензивно темпо чукал сѐ поголемиот број на научни откритија, тука била појавата на олеснето комуницирање помеѓу луѓето, развојот и појавата на нови технологии кои од своја страна придонеле за појава на автоматизацијата. Сето ова создало реални услови за промовирање и воведување на масовното школување што пак пред воспитанието наметнало бројни дилеми, загатнало многу нови прашања кои барале итни решенија. Педагошката теорија и врз неа изградената педагошка практика кои во тоа време во Америка биле доминантни се чинело дека повеќе не можат да се носат со новонастанатите услови. Сега бил моментот за оние кои го критикувале Дјуевиот прогресивизам да стапат на сцена. Во овој правец и во оваа насока се пројавил реконструкционизмот кој направил своевиден обид за совладување на општествената криза и кризата во воспитанието по пат на реконструкција на основните општествени вредности. Самиот термин реконструкционизам го вовел *Бромелд*<sup>\*</sup> сакајќи да укаже дека веќе дошло времето за преиспитување на општествените прилики т.е. за нивно реконструирање како и реконструкција на културата која ако остане нереконструирана речиси сигурно ќе пропадне под налетот на сопствените фрустрации и конфликти.

Претставниците на овој правец сметале дека кога еднаш ќе се утврдат новите општествени вредности кои ќе влезат во основата на тоа општество, всушност ќе се одреди испуштениот правец на општественото движење. Тој нов правец според нив ќе соодветствува истовремено и на духот на новото време и на интересите и потребите на човекот сместен во тоа време. Она што е специфично за овој правец е тоа што во центарот, т.е. како иницијална каписла

---

<sup>\*</sup> Thayer V.T. "Formative ideas in American education – from the colonial period to the present" Dodd, Mead & Company, New York, Toronto 1967, стр.318-323

на овие промени ја ставаат културата т.е. залагањето за нејзина обнова. Во спрега ги ставаат промените во културните процеси и вредностите кои можат да му помогнат на човекот да ја насочи својата дејност кон соодветна цел. При ова тие не забораваат на воспитанието, туку му одредуваат клучна улога и му поставуваат конкретна цел : *“Воспитанието треба да ѝ помогне на личноста да ѝ разбере односиите, својата положба во општеството, својата функција на творец и реализатор на вредностите”*.<sup>29</sup>

Најистакнатиот претставник на овој правец е Бромелд кој што воден од својата свесност за живеењето во мошне критичен период од човековата историја своето интересирање го насочил кон образованието правејќи обид да укаже на потребата од имплементирање на образованието во процесот на надминување на конфликтните состојби со тоа што преку него ќе се направи план на иднината т.е. добро осмислен план во кој што таа ќе го добие својот нов изглед и содржина : *“Образованието во целина заедно со неговите институции треба да се трансформираат во моќни институции на културните промени насочени кон целиите на планетарниот демократски поредок”*.<sup>30</sup> За да може тоа со успех да го направи образованието треба во целост да ги преиспита својата административна поставеност, својот курикулум и методи на работа, затоа што само така образованието ќе може да премине од пасивна позиција на институција врз која само се рефлектира културата во активна улога на креатор на истата. Бромелд смета дека времето го погазило експериментализмот како филозофија на образованието, дека тој е ислужена филозофија која соодветствувала на времето кое изминало. За него се многу важни процесите што се случуваат во современиот свет : автоматски интегрираната технологија, водечката улога на атомската и нуклеарната енергија, суфицитот на образованоста на светското население кое веќе е во состојба да го регулира својот сопствен пораст во склад со расположливите извори, јавното планирање и директниот систем на дистрибуција на овие извори, силното интернационално водење и планирање на демократски начин и присуството на максимално можно децентрализираната контрола над нештата. За својата филозофија

---

<sup>29</sup> “Неки правци савремене педагогије” – материјал за интерна употреба, стр. 62

<sup>30</sup> Thayer V.T. “Formative ideas in American education – from the colonial period to the present” Dodd, Mead & Company, New York, Toronto 1967, str. 319

на воспитанието вели дека на новото општество му дава позитивен правец и дека е : *“Изградена од потребите желбите и интересите кои се заеднички за сите луѓе.*”<sup>31</sup> Оваа негова филозофија на воспитание според него се стреми себе си да се реализира преку дискусии и консензус како основни институционални обрасци кои даваат ефекти сега и веројатно како начини на организираност и делување ќе и бидат потребни и на иднината : *“Реконструкционистичкото образование зазема страна. Тоа ги охрабрува студентите, наставниците и сите членови назаедницата не само да го истражуваат знаењето и неговите проблеми кои се значајни за нашиот период од културниот развој, туку и да донесат одлуки за решенијата кои влиаваат и постојат во склад со тоа де делуваат. Во училишната работа учениците треба да се научат да постигнуваат консензус и заедничко убедување за да може подоцна во живото преку постигнувањето на групниот консензус да се постигне и радикална трансформација на општеството.*”<sup>32</sup> Овие според Бромелд се единствените начини со помош на кои човечките суштества ќе можат да досегнат крајно исполнување на вредностите кои ги имаат и начини на кои што тие можат да се направат универзални. Следствено и размислувањата во однос на воспитната практика ја следат оваа линија : курикулумот треба да биде центриран на : *“Проблемите и просперитетот на демократски реорганизираната демократија”*<sup>33</sup> и сите нејзини институции кои во чекор ќе го следат општествениот развој, но и адекватно ќе се вклучуваат во случувањата во општествениот поредок. Централната тема на курикулумот кој тој го дизајнирал е : *“Каков вид на свет ние можеме да имаме и каков ние сакаме.*”<sup>34</sup> Оваа тема треба да биде обработувана од различен аспект : политички, економски, етички, естетски, религиозен и.т.н.

Овој правец во никој случај не е оригинален што покажуваат и размислувањата на неговите претставници кои во потрага по ефикасни решенија во образованието и што поуспешна реализација на поставената цел настојуваат

---

<sup>31</sup> Thayer V.T. "Formative ideas in American education – from the colonial period to the present" Dodd, Mead & Company, New York, Toronto 1967, str. 321

<sup>32</sup> Ibidem

<sup>33</sup> Ibidem

<sup>34</sup> Ibidem

да ги преземат искуствата и предлозите од повеќе други правци : од прогресивизмот, од неотомизмот, од есенцијализмот. Во секој случај иако еkleктичка теорија не може да и се замери тоа бидејќи она што е за нас важно е тоа што образованието и образованието ги сместила на соодветно место – меѓу и внатре во општествените промени и што е уште поважно од него бара не да биде пасивен восприемачна тие влијанија, туку активен учесник во тие процеси на општествено придвижување. Од аспект на она што нас не интересира би го рекле следното : овој правец на воспитанието и образованието му поста-вува цел и како на систем кој е дел од општествениот систем во целост и како систем кој во тој поглед има понесено дел од општествениот товар на проблемите од една страна и од друга страна како цел која си ја има самиот систем како систем кој пред сè постои заради неговите непосредни учесници – учениците. Во хармонија со своите погледи на светот, општеството и животот воопшто, тие на воспитно – образовниот систем му изнаоѓаат соодветно место во реализацијата на своите замисли. Светот тие го гледаат како свет во кој луѓето слободно живеат (сосема го оставаме настрана прашањето што тие подразбираат под терминот “слободно живеење“), да ги имаат сите основни права, услови за личен развој, ќе дадат придонес за општеството, кон сопствената афирмација. Погледите на реконструкционистите допираат подалеку од тесниот и ограничен простор на една држава и одат многу подалеку – предлагаат промените да се случуваат во функција на зајакнување на врските кои целото човештво го поставуваат на меѓузависна основа. Воспитно – образовниот систем анализиран во овие рамки има за цел да ја развива креативната човекова дејност, да го направи свесен субјект во смисла на активност во правец на реализирање на основните цели кои си ги поставиле и општеството и поединецот а тие цели ќе бидат појасни кога воспитанието на младите ќе им каже каков треба да биде светот во кој би сакале да живееме (во оваа прилика само ги пренесуваме нивните размислувања без да се впуштаме во анализа на тоа : ако воспитно – образовниот систем им каже каков треба да биде тој свет, дали тоа директно не го негира она “би сакале да живееме“?) какви треба да бидат квалитетите на животот кои ќе му дадат печат; врз основа на ова какви идеали треба да се инагурираат во вредносниот систем кон

кој треба да тежнее и личноста и општеството во целост. Во сето ова училиштето има за цел да ги искористува достигнувањата на минатото и сегашноста, да ја изменува постоечката стварност а при тоа да ги користи креативните потенцијали на секоја личност. На овој начин ќе се реализира крајната цел на воспитанието и образованието – да се изгради една нова личност на основите на една нова култура, личност која ќе ги решава сложените проблеми на својата држава, но и оние меѓунационални и меѓународни во светски рамки. Во прилог на сето ова училиштето за реконструкционистите е мошне важен фактор и моќен истовремено кој луѓето ќе ги научи да се сакаат, да се разбираат, да соработуваат, свесни за суштината на животот, својата положба во општеството и својата улога во неговиот развој. Во него се предвидуваат такви содржини и методи на работа кои му обезбедуваат да биде една од најзначајните културни институции, односно содржини кои во основата ги имаат најзначајните минати и сегашни културни придобивки, но и содржини кои излегуваат во пресрет на интересите и потребите на младите и на општествената заедница во целост. Заокружувањето на нивните погледи во однос на состојбите и во општеството и во образованието го прават со тоа што ако овие нивни погледи и сваќања во праксата, но и теоријата се реализираат навистина онака како што тие упатуваат т.е. со методите, содржините, помошта од културата, со помош на вредносниот систем, ќе се оформат генерации кои ќе стекнат општествено искуство, ќе имаат оформени креативни сили, ќе се развијат личните и општествените квалитети на личноста. За да го поткрепиме досега кажаното ќе се задржиме на пример само на методите кои тие ги предлагале, а во главно се сведувале на индивидуализирана настава, тимска настава, во кој според нив доаѓа до израз слободното напредување според своите способности што на поединецот миу овозможува да стане активен во функција на реконструкција на општеството т.е. да се вклучи во активното општествено живеење сè со цел да може со успех да ги оствари целите кон кои тежнее општеството.

Онаа што ние би го издвоиле за крај во однос на поставувањето на целта на воспитанието од страна на овие автори се движи во рамките од сосема прифатливи констатации и барања до моменти и пунктови со кои не би можеле да



се сложиме. Позитивното е тоа што тие со право констатирале дека во целта на воспитанието мора да се случат некои промени (во конкретниот случај под директно влијание на општествените промени), дека е непоходно да се преформулираат истите и тие од тоа не бегаат, напротив предлагаат. Но погрешиле врз тоа што врз плеките на воспитанието натовариле такво бреме како што е решавањето на сложените општествени проблеми. Или барем погрешиле кога него го сметале за најзначаен фактор во таа насока. Мора да се подвлече и грешката што ја правеле кога воспитанието го сметале како најзначаен фактор во таа насока. Превид направиле и во тоа што си поставиле определен идеал на човек и идеал на општество, ако се земе во предвид дека идеалите се нешто кон што човештото само асимптотично се движи, а не се во доменот на реалната можност да ги достигне поради различни субјективни и објективни причини. Дури и оние нивни залагања за сестран приод во развој на човекот и неговите креативни способности како и залагањата за создавање на демократско општество, постигнување на разбирање и соработка меѓу народите и нациите, почитувањето исклучиво на хуманистичките принципи бара една потемелна разработка, поконкретни упатства кои треба да се средат за сето тоа да се реализира, а не само спекулативни поставки и предвидувања. Но можеби збунетоста, превривањата и дотогаш непознатиот и невиден развој на сите општествени подрачја ги оправдуваат нивните пропусти.

#### ***4.3. Педагозијата на работна школа во улога на слободна, мануелна и духовна активност***

Она што на почетокот го констатиравме во врска со филозофско – педагошките правци можеби во најголема мера е отсликано во реалноста на состојбите кај овој правец. Имено како претставници кои најдоследно го презентираат овој правец се јавуваат повеќе автори, но повремено се вклучуваат и многу други кои на овој или оној начин, преку своите размислувања, предлози, ставови, сугестии задираат во негови рамки. Ова се должи на обидите кои теоретичарите и практичарите ги правеле сè со цел успешно да

ја разрешат дилемата и релацијата поединец – општество, па во тие свои настојувања понекогаш се наоѓале на сосема различни стојалишта, а во одредени моменти напивно се поклопувале и предлагале исти решенија. Во секој случај внимателното проучување на творечкиот опус на секој педагошки теоретичар и практичар од оние чие име на одреден начин допира и се доведува во врска со овој правец може во голема мера да ги разјасни и раздвои работите. Во нашиот случај во интерес на стеснувањето на нашето поле на интересирање се определивме за еден сублимиран приказ со повремено потенцирање на поединечните ставови на некој од покарактеристичните претставници.

Ова широко и масовно реформаторско движење во напорот да ги намина недостатоците на старата Хербартовска школа и да го ослободи ученикот од “надворешните стеги” се свртува кон него т.е. кон неговите природни дарби, способности и специфични индивидуални особини. Целта што ја поставуваат пред воспитанието се состои во давање на граѓанско воспитание и образование и формирање на карактерот по пат на мануелна работа, но и слободна духовна работа. Всушност во рамките на овој правец постоеле посебни варијанти кои слободно можат да се групираат во две групи. Најзначаен претставник на првата варијанта е *Георџ Кершеншијер*\* кој како и другите кои се определиле за следењето на линијата на негово размислување се залагале за воведување на мануелната работа во училиштата со цел да се развијат физичките способности кај учениците, да се негува и развива чувството на почитување на мануелната работа. Во позадината на ова се наоѓале настојувањата да се надмине претераниот интелектуализам во училишната работа и настојувањето учениците да совладаат операции кои ќе им помогнат во изучувањето на некој занает и на тој начин да се оспособат за обезбедување на сопствената социјална егзистенција. Втората варијанта пак на овој правец со најзначајниот претставник *Хуџо Гаудиџ*\* во сушност претставува реакција на претераната застапеност на мануелната работа во училиштето. Според оваа втора варијанта најважната цел што треба да се постигне во училиштето е да се развива слободната духовна работа т.е. слободна интелектуална активност на ученици-

---

\* “Неки правци савремене педагогије” – материјал за интерна употреба, стр. 80

\* Ibidem, стр. 82

те која поаѓа од спонтаната индивидуална работа, а како крајна цел останува првобитната заложба : учениците да се научат да ја сакаат и ценат работата. Претставниците и на едната и на другата варијанта на работното училиште него го гледаат како средина во која учениците без разлика дали рачно работат или слободно духовно се развиваат се самостојни и активни.

Она што вообичаено претходи на појава на некој нов правец, движење во педагошката теорија и практика не е исклучок ни во овој случај. Имено одредени констелации на економски, политички но и на научен план создале предуслови и мотиви, секако и навистина реални можности за појава на еден ваков правец. Доста интересно е тоа што неговото создавање на педагошката сцена е речиси кон крајот на деветнаесетиот век и тоа е забележано во повеќе европски земји што е доволен индикатор дека истите проблеми во однос на воспитанието ги мачеле луѓето на еден поширок простор, нешто слично како она што се случува денес, со денешните проблеми во воспитанието кои го носат епитетот “глобални”. Она пак што тие го спровеле и предложиле имало од ив кој трае до денешните денови, иако не во форма и облик во која постоело тогаш. Најголемо влијание врз појавата и развојот за работно училиште имале некои педагошки правци кои временски претходеа и тоа движењето за уметничко воспитание, движењето за основање на селски воспитни домови и влијанието на социјалната педагогија. Сите овие движења на своевиден начин ја истакнувале самостојноста на учениците во текот на воспитанието, слободата во развојот на мислењето, слободата во доживувањата на различните видови на активност кои тие сами ја обавуваат, воспитувањето во природата и слично.

Посебно влијание извршиле поборниците на социјалната педагогија, посебно *Паул Најторп*\* со нивните ставови за уредувањето на општеството и во таа смисла улогата и функцијата на училиштето во реализирањето на тие визији за општественото устројство. Пред сè се сметало дека државата нужно и директно мора да земе учество во воспитанието на децата, а училиштето ќе биде така уредено што учениците ќе учат преку индивидуалната работа и

---

\* “Неки правци савремене педагогије” – материјал за интерна употреба, стр. 78

работата во заедница (по примерот на општественото уредување), при што на рачната работа се гледало како на основен постулат од кој ќе се појде во организирањето на сите активности. Поаѓајќи од мислењето дека општествениот живот е така организиран и уреден што функционира благодарение на тоа што луѓето се делат врз основа на сопствени делокрузи така што има луѓе кои се бават со економија, со социјално управување и интелектуална работа, или имаат право да се бават со работните односи, други се бават со социјалните односи а трети се јавуваат во улога на критичари, претставниците на овој правец предлагаат и конкретни работи што треба да се сторат за да остане тоа така. за да не дојде до мешање на ингеренциите на едните и другите треба да се обезбедат и создадат хармонични односи што може да се постави како цел пред воспитанието : кај младината да се развива свест за припадност на таа и така устроената држава. Или поконкретно речено во функција на овие влијанија целта на воспитанието кое го замислило движењето за работно училиште е младината да се оспособи за вршење на некоја од овие социјални функции по пат на самостојна работа, работа во заедници по принципот на самоуправно организирање на учениците.

Врз основа на вака поставените цели на воспитанието на движењето за работно училиште му ги должиме предлозите за многу методи кои и денес може да се најдат во употреба а исто така на него се должи и збогатувањето на училишната средина со бројни моменти кои ја облагодаруваат истата и ја прават поблиска до животот како што се изработувањето на хербариуми, составувањето на различни збирки на инсекти, животни, негувањето на училишни градини, тука е аналитичкото набљудување, опишувањето, негувањето на слободните состави, толкувањето на текстови, изработката на планови, прераскажувањето, моделирањето, ликовното изразување, мерењето, составувањето на белешки и извлекувањето на заклучоци. Секако дека целта која движењето за работно училиште ја поставила пред училиштето не само што допрела до средствата, методите, облиците на работа како и до содржините и активностите, туку придонела да се измени целокупната клима и атмосфера за работа која за разлика од “старото училиште“ е исполнета со динамизам, има различни микро – средини во кои се работи, учи а во сето тоа детето има централна

урога. Придобивка на ова движење се работилниците, изложбите, приредбите, игралиштата, секциите, кои за волја на вистината мора да признаеме дека се присутни и денес.

Но ако сакаме докрај да бидеме објективни за миг ќе се осврнеме и кон она што не би можеле да го прифатиме и од кое не би можеле да црпиме искуство за сегашноста и за иднината. А тоа е што сакајќи училиштето да избега од Хербартовската преградка се отишло во друга крајност : во потенцирањето на Волевата педагогија т.е. преценувањето на волјата, чувствата за сметка на интелектуалните функции и усвојувањето на образовните содржини, како и тоа што од училиштето бараат единствено да ги развива вештините и навиките. Покрај ова сакајќи учениците да се стават во што поактивна позиција се пренагласува нивната самоактивност, спонтаната активност со која и во која не учествува наставникот. Ако би сакале во оваа смисла да извлечеме нешто што би го искористиле денес би рекле дека навистина продолжуваме по патот на поттикнувањето на самостојноста и самообразованието, но ние на наставникот му придаваме во целата таа работа мошне активна и одговорна улога. Има уште многу моменти со кои од денешен аспект на гледање не би можеле да се сложиме, но сметаме дека е сосема ирелевантно да се задржиме на нив овде и сега. Она што е за нас важно е тоа што овој правец уште еднаш потврдува дека педагошката теорија и практика перманентно се движеле, а со тоа помалку или повеќе се развивале со обидот да изнајдат успешни решенија кои со успех ќе функционираат и ќе им користат и на поединецот и на државата. Во конкретниот случај се работи за една екстремност : се поаѓа само од детето, а сосема на втор план се оставаат потребите и барањата на општествената заедница. Исто така и овој пример покажува каква е комплексноста на процесот на поставување на цели пред воспитанието, ако се земе во предвид меѓусебната поврзаност на принципите, методите и средствата со кои тие се реализираат. Од овој, но и од другите примери треба да извлечеме заклучок со каква сериозна и обемна работа треба т.е. нужно мора да се зафатиме во рамките на нашето воспитание.

#### **4.4. Егзистенцијализам како обид да се реafirмира сојивениот избор**

Општествените прилики и промени по Втората Светска војна придонеле за нови раздвижувања во сите сфери на животот. Во филозофските кругови тежиштето на настаните се префрлило во Европа логично поради тоа што наглите промени на начинот на живеење биле највидливи и најопипливи токму во Европа. Тие нови збиднувања создале поволна клима филозофијата уште еднаш да се наврати кон својата омилена тема : грижата на човекот за самиот себе. Прашањата од областа на епистемологијата, онтологијата и етиката полка биле истиснати за сметка на проблемите на егзистенцијата. Прашањето на човековата егзистенција речиси редовно заземало различни позиции се до онаа кога човековата природа била редуцирана до степен на некаква есенција која само се опишувала. Логично човекот т.е. неговата суштина била сведена на некаква апстракција. Егзистенцијализмот се потрудил да каже дека не е најважно прашањето за проучување на таа апстракција, туку дека крајно време е секој да се заинтересира за сопствената егзистенција, овде во овој свет. Од овие причини филозофијата на егзистенцијализмот го повикува секого да пристапи кон реализација на својата есенцијална слобода и да се заинтересира за актуелниот карактер на сопствената егзистенција.

Кога го разгледуваме егзистенцијализмот и се обидуваме да го доведеме во директна врска со филозофијата на воспитанието наидуваме на потешкотии. Потешкотиите произлегуваат посебно кога ќе сакаме да идентификуваме како егзистенцијалистите ја замислуваат воспитната практика. Ќе се обидеме да ги појасниме нештата. Најнапред многу е тешко да се излаци образовното од овој правец затоа што тој воопшто не е правец како што е прагматизмот на пример т.е. тој ниту имал амбиција да стане тоа. Егзистенцијалистите своите ставови воопшто не ги ставаат во некаква образовна опаковка, тие директно не зборуваат за воспитна политика. Не обидувајте се да најдете егзистенцијалистичко училиште како што тоа лесно би можеле да го сторите ако разгледувате друг правец кој дизајнирал воспитна практика. Во суштина егзистенцијализмот е протест против традиционалната филозофија и третманот на

човекот во неа. Тие замеруваат затоа што таа : “распродала се – посебно човекој на интересите на некој систем”.<sup>35</sup> Сепак сметаме дека е доста значајно да ги проучиме нивните ставови поради тоа што тие покренуваат прашања во врска со човековата егзистенција кои се доста значајни во денешно време и за кои не постојат индикации дека ќе изгубат на актуелноста во иднина. Би сакале да напоменеме дека постои основна нишка која ги поврзува представниците на овој правец, но аспектите на гледање на работите и различните прашања со кои тие се зафатиле направиле да постојат значајни разлики помеѓу нив, дури се отишло до таму што некој од нив не сака да биде за сметан за претставник на овој правец.

S. Kjerkegor\* себеси не се сметал ниту за филозоф, а неговото ценење на значењето на индивидуата му дало за право да протестира против филозофијата, против конвенционалната религија, против годините во кои тој живеел, но и против временскиот континуитет кој довел до нив. Според него простото “Јас” не ја означува егзистенцијата, таа ќе постои ако ја искусиме. Искуството значи манифестација на имањето а тоа е кога човекот е конфрнтиран со неопходноста на изборот. Кјеркегор го мачи прашањето за индивидуалната слобода, и ако го прифатиме детерминизмот дека што и да се случува во историјата морало да се случи, и ако се помириме со тоа тогаш дефинитивно ја затвораме вратата за можноста од слобода, за можноста да се направи избор во светот во кој што реално постојат многу можности. Кјеркегор е за егзистенција која е субјективна и индивидуална. Посебно интересно за нас е тоа што тој е против карактерот на масовното општество, против групирањето од чија неопходност денес сме сведоци. Кјеркегор групирањето го нарекува “толпа” т.е. тоа е масовното општество кое ги определува човековите идеи и концепти за вистината. “Толпата” тој ја идентификува и со целосното тело на доктрина за која смета дека за да се биде човек значи да се припаѓа на видот на рационални животни. Според ова не постојат индивидуи, само видови. Вистината според Кјеркегор лежи во индивидуалното, сопствено-уникатно искуство. Интересно е да се забележи дека основната состојба во која се наоѓа човекот е

---

<sup>35</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 394

\* Ibidem

состојбата на очај која е универзална бидејќи само во медицинска смисла на зборот човекот може да биде здрав така што нема човек кој е надвор од очајот. Оваа состојба на оанксиозност и очај е природна човекова состојба.

Размислувањата на *Ниче*\* пак се одликуваат со атеизам и тоа потполн со етички релативизам, и со истакнувањето на волјата за моќ како основен двигател на човекот. Додека *Кјеркегор* ја критикувал црквата поради тоа што таа го држи човекот во толпа и со луѓето се однесува како со овци при што целосно ја гуши нивната индивидуалност, *Ниче* вели дека е Бог мртов, значи црквите од било каков вид не треба да постојат. Рационалистичката наука која преку разумот сака да ја дофати објективната вистина го убила Бога, ја убила религијата, така што понатаму човекот не може да очекува помош од таа страна, тој е оставен сам на себеси без оглед дали е свесен за тоа или не. Кога станува збор за новата ера која ни доаѓа во пресрет човекот треба да влезе во неа без да го понесе со себе багажот од конвенционалните вредности. Новиот човек во новата ера треба да биде “човек со стил“, а не човек конформист. Категоричкиот императив на новиот човек од новото време е “живеј опасно“. Наоѓајќи се под влијание на Дарвиновата концепција за природна еволуција *Ниче* на животот гледа како на континуиран процес на еволутивен развој низ кој што се јавуваат нови типови. Во новиот историски период новиот човек треба да го напушти основниот мотив кој дотогаш го водел неговиот живот т.е. прилагодувањето под влијание на притисоците и потребите на средината. Новиот мотив е насекаде околу нас а тоа е волјата за моќ. Етичкиот принцип од кој што треба да се раководи човекот е неговата потреба за самоиздигнување. Кај *Ниче* волјата и моќта се изедначени, а болката и страдањето се состојби кои не треба да се избегнуваат бидејќи логично го следат искуството на сите оние кои живеат опасно.

*Хајдегер*\* пак егзистенцијата ја става на втор план и првенствено се занимава со значењето на изразот “да се биде, да се егзистира“ . Ова е мошне значајно бидејќи зборот “егзистира“ може да се поврзе само со човекот, бидејќи сите останати нешта *се*, но тие не егзистираат. *Хајдегер* не ни дозволу-

---

\* Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 398

\* Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 402



ва да помислиме дека тие други нешта не постојат, дека се плод на илузија, туку дека само човекот егзистира на начин кој е различен од оној на сите останати нешта. Основната разлика лежи во тоа што само човекот има свест, во тоа што само тој може да егзистира автентично бидејќи стекнува искуства во кои тој станува свесен за себе си како за нешто што егзистира. Автентичната личност според Хајдегер е онаа која ќе се соочи со фактот на својата егзистенција и низ “цврста одлука“ ќе ја земе својата судбина во своите раце.

Проблемот на “да се биде“ воедно е и проблем со кој се занимавал *Сартир* но тој од друг аспект ги опсервира работите. За него неспорно е да се зборува за “да се биде“ а најважно пак е да се направи дистинкција помеѓу двете форми на битисување : Да се биде во себе си и да се биде за себе си. Дрвата, камењата имаат егзистенција Being - in -it self, тие се она што се во самите нив. Додека Being – for – it self е областа на човековата свесност, а есенцијалниот факт на свесноста е дека таа е секогаш надвор пред себе си. Ние се проектираме себе си во иднината, или можеби назад во минатото, но ние сме секогаш надвор од себе си. Егзистенцијата и претходи на есенцијата. Според *Сартир* нема универзална идеја за човековата природа бидејќи нема ништо за да ја свати неа. Господ не постои па според тоа не постои ниту некаква идеја за човекот во Господовиот ум. Човекот е она што тој за себе ќе го свати дека е, или она што ќе замисли дека може да биде или посакува да биде : “ Човекој не е ништо друго освен она што ќе го направи од себе. Тоа е првиот принцип на егзистенцијализмот. “<sup>36</sup> за нас е посебно важно да кажеме дека *Сартир* бара човекот да биде слободен да врши избор околу тоа што ќе биде, но исто така дека тој треба да сноси и одговорност во однос на извршениот избор. Првобитната работна дефиниција за егзистенцијалистичката филозофија : “Испитување и анализа на природата на човековата егзистенција. “<sup>37</sup> *Сартир* ја надополнува со тоа што повикува да се сврти вниманието на секого кон својата слобода, но и кон консеквенциите што произлегуваат кога неа ја имате и вршите слободен избор.

---

<sup>36</sup> Ibidem, str. 404

<sup>37</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966

Пред да преминеме на директното поврзување на егзистенцијалистичката филозофија со воспитанието ќе треба да укажеме уште на неколку појави кои ги забележале егзистенцијалистите и кои се значајни за воспитанието. Годишите по Втората Светска војна означени како “години на анксиозност” придонеле егзистенцијалистите анксиозноста да ја сметаат за природен одговор или реакција предизвикани од различни објективни услови кои се наоѓаат надвор од човекот. Тој е исплашен, напуштен, осамен, тој е во очај. За егзистенцијалистите и ова е природно и прифатливо така што кај нив нема да имате третман на човек доколку не сте искусиле духовна болка. Сепак тие гледаат излез од ваквата состојба ако се впрегнат заедно човековата способност за резонирање која нема способност да продуцира активност, но затоа има способност да ја информира волјата, која пак има моќ да го иницира делувањето : “Делувањето е продуцирано од добрата волја ишто била информирана со причина (разум)”<sup>38</sup> Само за овој процес може да се рече дека бил плод на делување на слободна волја и поради тоа оправдано е да се бара одговорност за преземените постапки. Егзистенцијалистите одат понатаму и на способностите на интелектот и волјата ја додаваат и страста така што кругот се затвора : една индивидуа имала можност за слободен избор и искажување на слободна волја, така што таа треба добро етички да се однесува т.е. да води добар живот – етички живот во кој успеала својата страст да ја ограничи и регулира со помош на разумот и волјата.

Уште еден проблем на кој постојано се навраќале егзистенцијалистите е проблемот на човековата алиенација и автентичност. За состојбата на алиенираност егзистенцијалистите немаат многу надеж : Човекот е алиениран од изворите на својата егзистенција (Бог е мртов); тој е алиениран во светот во кој живее. Хајдегер смета дека тој просто е втурнат во светот без причина која нему му е позната, а Сартр вели дека човекот просто се појавува на сцената повторно од непозната причина. Како алиениран од светот тој не може да воспостави хармоничко прилагодување кон него, тој е алиениран и од општеството. Според егзистенцијалистите обидот на човекот да се групира за да ја надмине оттуѓеноста е безуспешен бидејќи на тој начин ја губи својата авте-

---

<sup>38</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 411

нтичност : “Толјаа е секогаш независнија, но оние кои во неа бараат излез и се обидуваат да се конформираат со најшиката на толјаа, да станат социјално прилагодени ише никогаш ништо не прават без прејходно да мислат за реакцијата на другиите луѓе.”<sup>39</sup> Егзистенцијалистите го критикуваат и обидот на Бихејвистичката психологија и нивниот напор за оживување на групна динамика, бидејќи на тој начин бихејвистите се сметат себе си за “општествени инженери” кои со помош на аплицирање на групната динамика можат да манипулираат со човековото однесување и од човековата природа можат да креираат што ќе посакаат. Нивната општествена технологија се базира на претпоставките на детерминизмот и единствено што може да произлезе од ова според егзистенцијалистите е да ги претворат човековите суштества во лабораториски субјекти, можат до максимум да ја елиминираат субјективноста и можноста за избор. Егзистенцијалистите различно приоѓаат на објаснувањето на значењето на изразот “автентична личност” бидејќи различно ја сваќаат природата на човековата егзистенција но сепак се сложуваат дека колку што сме поавтентични толку повеќе сме сами со себе си наместо со толпата, значи уште е поголема нашата изолираност од другите индивидуи.

Сега ќе речеме дека она што е значајно за нас е тоа што врз основа на размислувањата на егзистенцијалистите е нивното упатување насоката на воспитниот процес да ја бараме од мисијата која ја има филозофијата : да го анализира основниот карактер на човековата егзистенција и да повикува на свртување внимание кон човековата слобода. Логично е тоа што треба најмногу внимание во воспитната работа да посветиме на хуманистичките науки кои зададената задача ќе можат со успех да ја релизираат. Поаѓајќи од тоа дека човековиот субјективитет е највредното нешто треба во работата да се вклучат такви содржини и методи во кои субјективитетот најмногу ќе доаѓа до израз. Од тука не изненадува егзистенцијалистичкиот отпор кон екстремната специјализација, кон науките кои заговараат приоритетна технологија, чиста наука. Главната забелешка е тоа што одредени науки кои го насочуваат човекот кон специјализација во својот природен кон човекот и неговата природа се внесуваат ладно и резервирано. Ефектите од овие науки биле сосема доволни

---

<sup>39</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 415

во заокружувањето на концепцијата на физичката природа, но кога истите методи ќе се применеле врз човековата природа резултатите биле едноставна катастрофа. Не случајно егзистенцијалистите го ценат Сократовиот метод, пред се поради тоа што самиот Сократ како личност бил оценет со атрибутот автентична. Еднакво вреден според егзистенцијалистите е неговиот хуманистички пристап кон човекот т.е. инсистирање на човекот како центар околу кој се развиваат бројни дискусии. Во голема мера на егзистенцијалистите им се допаѓал односот помеѓу Сократ и оние кои доаѓале нешто да научат, пред се поради тоа што егзистенцијалистите го ценеле интерактивниот однос помеѓу наставникот и ученикот. Конкретно речено и за природата на врската помеѓу наставникот и ученикот постоеле различни ставови така на пример *Сартир* вели дека таа треба да биде однос тензија-конфликт т.е. секој треба да биде противник на другиот. Имено наставникот бара ученикот да биде објект со кој може да манипулира во склад со сопствените ставови и намери, за ученикот улогата се разбира е повратна – наставникот е негов непријател кој стои наспроти и ја загрозува неговата слобода.

Се поставува прашање зошто егзистенцијализмот не може во поголема мера и на пошироко да се примени во воспитната практика. Одговорот е мошне едноставен : пред се поради тоа што ова во суштина е нихилистичка филозофија т.е. и покрај тоа што покренува значајни прашања сепак не нуди заокружена концепција околу решенијата кои би можеле конкретно да пристапат кон надминување на проблемите. Во егзистенцијалистичката филозофија нема да најдете верување дека на пример образовните институции можат и имаат потенцијал да изменат нешто во себе си и во општеството. Во егзистенцијалистичката филозофија нема да најдете ниту обрасци според кои би се постигнала општествена реформа и прогрес. Тие не ви ветуваат и не ви даваат надеж дека се ќе биде во ред во некаков ваков или онаков вид на иднина. Дури можеби ќе најдете и места и моменти каде егзистенцијалистите ќе ве посветуваат дека можете да научите да живеете во светот кој е засекогаш оттуѓен и да се помирите со тоа. Постојат индиции дека на крајот на краиштата не е ни важна работа како да се измени карактерот на ова општество. Важно е само

дека се против масовното општество, масовната религија, масовното образование, масовната комуникација.

Во секој случај би рекле дека овој правец покренал навистина некои суштински прашања кои се непосредно поврзани со секојдневната човекова егзистенција, но она што тој го предлага како одговор може да биде предмет и за позитивна и за негативна критика. Позитивна во смисла на тоа што вниманието го свртува кон личноста, светлото се фрла врз индивидуата за која и поради која конечно и функционира секој систем на воспитание, таа навистина заслужува да се развива според своите сили и способности во услови кои за тоа ќе погодуваат. Но тврдењето дека при сето тоа секое дете треба да се третира поединечно до степен во кој : *“Секое дете треба да се третира како цел за себе”*<sup>40</sup> е доста спорно. Спорно од причини што веднаш се наметнува едно друго прашање : како ќе може да функционира воспитанието ако во него учество земаат издвоени единки кои на некој начин може да се рече дека во него егзистираат како “паралелни личности“ бидејќи нели секој си е цел за себе ? Каде е тука тимот, групата која е неминовна во воспитната работа, посебно ако се има во вид дека човекот и подоцна во текот на целиот живот е упатен на соживот и соработка ? Што е со општествените правила за игра ако секоја личност за себе си е единствен извор и критериум на моралните вредности т.е. ако секој воспостави свој, за себе својствен вредносен систем, а при тоа се негира постоењето на она што се вика систем на вредности во општеството ? Од овие причини ќе речеме дека меѓу мислите на претставниците на овој правец има такви кои заслужуваат внимание бидејќи понудиле одговори кои можат да се сметаат за вредни алтернативни решенија на мошне важни прашања кои го тангираат човекот. Сосема е во ред за воспитанието за своја основна цел да го постави развојот на индивидуата, но тоа мора да го направи така што неа ќе ја смести во едно конкретно време и простор, што ќе рече во конкретни општествени рамки.

---

<sup>40</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 420

#### 4.5. Есенцијализмот, или за конзервативната традиција во воспитанието

Поместувањето на оваа концепција меѓу останатите ја оправдуваме со фактот што таа долго време т.е. во еден подолг временски период му дава печат на воспитанието на поширок простор. Исто така оправданоста ја наоѓаме и во постоењето на многу други концепции кои тоа му го должат токму на сопствените напори да ги побијат тезите на есенцијализмот. Есенцијалистичката концепција во својата суштина е длабоко конзервативна од причини што без оглед на тоа на кои институции е свртено нејзиното внимание редовно ним во општеството им се доделува улога која е строго определена и ограничена и која нема потреба да навлегува во туѓите интереси и сфери на делување. Во овој контекст институциите на образованието имаат одредени функции во општеството и не е пожелно да практикуваат други. Исто така пожелно е овие институции да ги одржуваат традиционалните врски со другите општествени институции, со напомена дека суштината на природата на тие врски треба да остане во непроменета форма. Со други зборови речено нема потреба од редефинирање, преиспитување, воспоставување на нов вид и тип на релции помеѓу нив. И во рамките на есенцијалистичката концепција постојат разлики околу одредени проблеми, крајно самите есенцијалисти не чувствуваат за неопходно да се постигне согласување по секоја цена, но кога станува збор конкретно за прашањето на воспитанието се открива дека сепак има одредени стратегиски идеи кои се заеднички за сите.

Воспитната идеологија што ја застапува есенцијализмот можеме најдобро да ја разгледаме ако ги разгледаме трите круцијални прашања за кои што најчесто станувало збор т.е. биле предмет на интерес кај есенцијалистите. Би било добро да се знае дека и тука постојат некои разидувања, кои соодветно се имплицирале и во непосредната практика. Според есенцијалистите и нивниот заеднички став намената на воспитанието е со негова помош да се изврши трансмисија на одредени елементи од рамките на културното наследство чија што важност е толку голема што во никој случај не смее да се дозволи тие елементи да бидат занемарени. Логично е да се очекува дека воспитанието е

она кое што на индивидуата ќе и помогне да достигне интелектуална дисциплина. Затоа работната цел на воспитанието според есенцијалистите е интелектуално тренирање за индивидуално постигнување преку ригорозна примена на умот. Оваа цел и само оваа цел според есенцијалистите има тежина и вредност доволна за да се нарече цел на воспитанието. И до овде тезите на есенцијалистите се исти. Понатаму почнуваат разидувањата. Така една група конзервативци ќе ве убедува дека институциите на воспитанието треба да водат грижа само за ова и за ништо друго, дека училиштето нема одвишна енергија за да ја троши на постигнување на други цели кои традиционално припаѓале на други институции : црква, семејство, поширока заедница и слично. Умот, или образованието неговото култивирање и организирањето на интелектуалниот живот се главниот предмет на интерес на училиштето. Другата група пак која што за среќа брои поголем број приврзаници излегува надвор од рамките на интелектот и во својата сфера на интересирање внесува и други подрачја. За нив училиштето треба да води грижа преку наставникот и за физичкиот и за емоционалниот живот на младите. Така на пример тие сметаат дека децата во периодот на адолесценцијата треба да бидат водени до конечното реализирање на персоналните и професионалните цели со помош на институциите на образованието. Не е тешко да се заклучи дека основните поставки на теоретски план соодветно се рефлектирале и оживотворувале во практиката. Дискусиите довеле до посветување на големо внимание на активностите во воспитните институции така што се прави строга дистинкција помеѓу курикуларните и екстракурикуларните активности : *“ Курикулумот е сума - резултат од сите искуства што училиштето ги предвидува за учениците.*“<sup>41</sup> – за изјави од ваков тип конзервативците немаат ниту време ниту трпение, значи тие не можат да се грижат за целокупноста на животот на учениците. Поради тоа подобро е строго да се утврди и пропише што во училиштето ќе се изучува, а не треба да се биде многу остроумен за да се заклучи дека тоа ќе бидат определени предмети кои главно ќе се грижат за образовниот аспект т.е. култивирањето на интелектот. Тие определени предмети всушност го чинат базичното “јадро на знаења“ т.е. предмети, интелектуални вештини и прифа-

---

<sup>41</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 84

тени вредности што по своето значење се суштински така што никој не смее да помине низ воспитниот процес а да не го усвои ова основно јадро. Ова е методот на кој конзервативците сметаат дека ќе се пренесе есенцијалното богатство на културата до секој член на општеството. Со самата трансмисија на знаењата и интелектуалното дисциплинирање не завршува одговорноста на воспитните институции. Затоа многу е важно како да се усоврши процесот на трансмисија. Преминувањето од понизок во повисок степен на образование т.е. прогресот во образованието директно ќе зависи од степенот на усвоеност на јадрото на знаења кои секоја индивидуа ќе ги усвои. Конзервативците зборуваат за заеднички основи на предметите организирани во традиционални дисциплини кои треба да ги усвојат учениците во повисокиот степен на образование. Во повисокиот степен на образование треба да постои диференциран курикулум со цел да се излезе во пресрет на различните способности на учениците. Ова зборува дека постојат заеднички јадра, но и можност за избор на други предмети кои сепк претставуваат ригорозни академски курсеви наменети за интелектуално способните и професионални за оние кои на одреден начин не се на бараниот степен т.е. не располагаат со висок степен на способности. Наместо заклучок ќе понудиме оригинален извод на ставовите на конзервативците : “ *Има едно базично јадро на знаења што секое човечко суштество треба да го знае со цел да живее висштински човечки животи како член на светската заедница, на социјалната нација и семејство. Ова треба да биде изучувано од секој ученик и треба да биде презентирано на нивоа кои расветлаваат во својата комплексност и дисциплина низ целиот курикулум. Прво треба да научат да ги користат основните инструменти на знаењето, посебно својот јазик. Со цел да ги разберат нив јасно и пообјективно тие мора да имаат знаење или познавање на барем уште еден странски јазик. Како додаток тие мора да ја научат и есенцијата на човековата логика и елементарната математика. Потоа тие треба да бидат запознаети со методите на физиката, хемијата и биологијата и со базичните факти кои се поврзани со овие науки. Исто така треба да се изучува историја и наука за човеот. Треба да се има познавање на големите класици на социјалната и светската литература. Конечно : во подоцнежните степенени на основното*



тренирање треба да бидат воведени во филозофијата и во оние базични проблеми кои произлегуваат од обидот да се интегрираат знаењето и практиката. На овој начин секој треба да сфати дека светот не е чист хаос, туку дека поседува стабилни структури на кои одредени морални принципи можат солидно да се засноваат. Надвор од курсот мора да има место за избор на додатни, периферни предмети за обука на исклучителниот капацитет, за да се реализираат специјалните интереси и за да се изврши подготовката за успешно вклучување во некоја професија. Но централното јадро базирано врз природата на нашиот хуман свет треба да биде дадено секому.<sup>42</sup> Сега на ова место сметаме дека е значајно да разгледаме едно прашање кое и во рамките на некои други концепции беше соодветно третирано. Тоа е прашањето за улогата што есенцијализмот им ја доделува на образовните институции. Училиштето, т.е. сите овие институции немаат за цел да се вклучат во некаков процес на коренито реформирање или пак некакво изменување на општествениот живот и поредок. Образовните институции си ја имаат својата зададена цел и треба да се држат строго до неа но есенцијалистите сепак му препорачуваат на училиштето активно да се вклучи во зачувувањето и рафинирањето на општествениот живот и поредок во онаа форма и облик во кои што тие веќе постојат: “Училиштето е инструмент за задржување на постоечкиот општествен поредок и помагање за изградба на нов, кога јавноста го одлучила тоа, но тоа не учествува во креирањето на новото. Во истиа онаа смисла и случај кога општеството е појавно на индивидуата, општествениот поредок е појавно на училиштето. Како професија ние можеме да имаме амбиции да направиме повеќе од ова-да го критикуваме постоечкиот поредок, да помагаме да се изгради подобра иднина, но неизбежен е фактот дека училиштето е слуга на општеството.”<sup>43</sup> Сето ова не упатува на заклучок дека есенцијалистите бегаат од прашањето за некакви нагли промени преку револуција или доктринарни реформски движења, дека индивидуата треба така да ја креираме што ќе биде верна на постоечкиот

---

<sup>42</sup> John Wild, “Education and Human Society : A.Realistic View” во Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 82

<sup>43</sup> Isaac L. Kandel, “ can the School Build a New Social Order?” - Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 91

поредок. Се стекнува впечаток дека за есенцијалистите општеството е она доминантното, тоа само за себе е главна грижа, а должност на индивидуата е да не пристапува кон искажување на сериозни протести кон постоечките општествени образци на живеење. Сите индикации упатуваат на тоа дека преку воспитниот процес индивидуите треба да се направат конформисти до степен на постоење опасност таа да се изгуби во безличната толпа. За да може да го оттргне вниманието на критичарите од забелешките конзервативната традиција вниманието го свртува кон некои други проблеми, правејќи напор да докаже дека токму тие се оние важните и примарните. Така тие се зафаќаат со усовршување на метод кој што ќе направи селекција за детерминирање на есенцијално важните знаења кои треба да бидат застапени во курикулумот; се обидуваат да ја бранат тезата за есенцијалните вистини кои според нив се константни и кои треба да се усвојат; прават напори да ве убедат дека вредностите кои тие ги избрале се токму оние вистинските кои треба да бидат предмет на трансмисија; се обидуваат да ги решат проблемите на трансферот на вистините, знаењата, вредностите и есенцијалните знаења за кои не можат да речат дека не постојат. Оние кои што ја следат конзервативната концепција постојано им упатуваат критики кои се однесуваат на тоа кој и како да утврди што е есенцијално и што да се прави со проблемот на се поголемиот број на науки кои сакале или не мора да бидат внесени во друштвото на есенцијалните знаења кои треба да ги поседува секој човек; критиките пристигнуваат до методот на трансферот, со чистото “полнење“ на главите на учениците со знаења; критики пристигнуваат и во однос на нивната определба на вистините и нивната работна употребливост од моментот на усвојување до моментот, некој иден, далечен, кога тие треба да бидат применети.

Есенцијалистичката доктрина има голем придонес во историјата на теоретската мисла на воспитанието пред се поради тоа што одиграла значајна улога во организирањето на воспитниот процес, но и поради тоа што испровоцирала голем број на критики ко се покажале како плодотворни од причини што врз основа на тие критики се создало богатство од други теоретски правци и доктрини.

#### 4.6. Прагматизмот и инструментализмот и нивното видување на целиа на воспитанието

“Две работи се важни во воспитанието : да се сочува природата на личноста и сè освен неа да се увежба и да се наоружа таа природа со знаење иокму во оној правец кон кој таа тежнее“.<sup>44</sup> – Ова може да се рече дека е целта која на воспитанието му ја одредил најзначајниот претставник на овој правец Џон Дјуи\*.

Прагматизмот во историјата на педагогијата ќе остане забележан како правец кој воспитанието го смета за клучен инструмент кој функционира во правец на остварување на демократското општествено уредување – процес во кој ги вклучуваат и експерименталниот метод во науките, индустриската реорганизација и идејата за еволуција во биолошките науки. На сето ова прагматистите предвидуваат адекватни промени во материјалот, но и метод на образование. Аналитичарите кои се занимавале со оваа теорија забележале дека овој правец настојувал не да ја укине буржоаската демократија, туку да ја менува при што во тоа училиштето т.е. воспитно – образовниот систем е една од институциите која го унапредува тоа општество и тоа општествено уредување. Во врска со самото име на правецот прагматистите зборуваат дека е обид за помирување помеѓу несогласувањата помеѓу идеализмот и материјализмот предлагајќи го компромисното решение **pragma** – дејствување или сè она за што може да се рече дека **it works** е прифатливо и релевантно, а сè она за што практиката ќе потврди дека **it doesn't work** отпаѓа и не заслужува место меѓу релевантните факти, вистини, појави, процеси. Во овој контекст и препораката на В.Џејмс : “Пред сипрајатешката индолентност и уживање во неизмената состојба и кога тоа се чини дојдено е време и за филозофијата на усиехои, оправдувањето на некоја теорија, гледиште, став, замисла поглед на светот да се мери според нивнијата употребливост и постигнатото усиех. При ова најважно е да се разбере дека прагматичкото решение е антрополошко и

---

<sup>44</sup> Дјуи, Џ. “Воспитање и демократија”, Обод Цетине, стр. 40

\* Ibidem

функционалистичко, не етичко. Во прагматизмот не се работи за илустрацијата кориснољубивост и туку за употребливост<sup>45</sup>.

Една вака поставена теорија не би можела да биде толку широко прифатена ако под своја закрила не ја земела воспитно-образовниот систем. Ако сакаме да утврдуваме за волја на вистината ќе речеме дека таа теорија не само што ја зела под закрила, но и на соодветен начин ја искористила моќта која е сконцентрирана во тој систем, туку и дала значаен придонес во неговото подобрување. За сериозниот пристап и третман на воспитно – образовниот систем зборуваат и книгите кои во тој правец ги напишале овие претставници а во кои зборуваат за филозофијата на воспитанието, за третманот на хуманизмот, за воспитанието и демократијата, за целта на воспитанието, за воспитните вредности, за односот помеѓу воспитанието и општеството, за видовите на воспитание, за методите на воспитание и слично. Можеби најдобро се отсликани ставовите на прагматистите преку делата на *Дјуи* и *Џејмс*, иако и овој правец како и другите не останал имун на внатрешни превирања, фракции, па дури и сосема спротивставени ставови и мислења. Всушност најзначајниот претставник на овој правец *Дјуи* во многу наврати и моменти бил критикуван делумно поради тоа што во суштина не бил сватен онака како што тој ги поставувал работите, а делумно и поради тоа што во некои ситуации она што го предлагал не можело да биде најсреќната солуција. Во секој случај неговите погледи врз и околу целта на воспитанието оценуваме дека заслужуваат отстапување со поголем простор и време.

Би било неправедно доколку не го споменеме човекот кој што со своите размислувања подоцна ќе изврши големо влијание врз вообликувањето на ставовите на најпознатиот теоретичар на прагматизмот – *Џон Дјуи*. Имено се работи за *Килиаџрик*<sup>\*</sup> кој што поопстојно се задржал на разгледувањето на релацијата општествени проблеми - образование. Согледувајќи ги карактеристиките на модерното општество и доведувајќи ги во релација со воспитанието тој извлекол генерална забелешка дека целокупноста на промените во

---

<sup>45</sup> Џејмс, В. "Прагматизам", Метафорум, Скопје, 1992, стр. 26

\* Thayer V. T. "Formative ideas in American education – from the colonial period to the present" Dodd Mead and company, New York, Toronto, 1967, str. 285

предметите, методите и целокупната атмосфера во воспитните институции треба да се доведат во хармонија и да не се косат со идеалите и намените на демократијата. *Килгайтрик* има свои забелешки врз есенцијалната доктрина : “ *Традиционалното воспитание не пријемало за сегашниот возрасен живот и ја игнорирало непознатата иднина на возрасниот човек.* “<sup>46</sup> Училиштето го занемарило животот кој се одвива надвор од него со тоа што обезбедувало прочистени ситуации во кои што не можело да се искуси она што го обезбедуваат вистинските животни ситуации. Она што може да се научи преку едноставниот процес во живеење во група надвор од училиштето било ускратено така што водењето на грижа првенствено за трансмисија на информации, вештини и навика го доведувало човекот во заблуда дека општеството е статична творба : “ *Ситариот поглед кон земјата ситарицивна цивилизација со проблеми кои се веќе совладани. Тој курикулум бил во најдобраа своја форма одговорно подреден со минато досигнатии решенија. Учењето било ситекнување на овие ситари солучии. Пасивното прифаќање конструируало покорност, која се ценела како највисока доблест. Но ние сега се соочуваме со непознатата иднина. Поради тоа ние мора да се пријемиме за таа иднина.* “<sup>47</sup> *Килгайтрик* со право забележал дека некои институции од пошироката општествена заедница вклучувајќи го и семејството покажале неуспех во однос на реализирањето на своите воспитни функции. Тој посакувал училиштето да биде тоа кое ќе ја исправи таа грешка и неуспех и на децата ќе им даде животно искуство од прва рака.

*Џон Дјуи* бил тој кој ги презел и понатаму ги развивал ставовите на *Килгайтрик*. Целокупната негова активност била насочена кон критикување на есенцијализмот како водечка доктрина во воспитанието. Тој никако не можел да се помири со намената на воспитанието како средство за овековечување на традицијата и припрема на незрелите единки за возрасен живот. Својата теорија на воспитанието, а соодветно на тоа и практичните активности тој ги изградил врз основа на неговото опсервирање на развивањето на организмот. Тој го истакнува фактот дека организмот ја има моќта да расте, а

---

<sup>46</sup> Thayer V. T. “Formative ideas in American education – from the colonial period to the present” Dodd Mead and company, New York, Toronto, 1967, str. 287

<sup>47</sup> Ibidem, str. 288

тој раст кај човекот е специфичен и се разликува од оној кај останатите живи суштества. За него е многу важно тоа што растењето кај човекот се обезбедува благодарение на неговата способност да учи од искуството. Дјуи вели дека постои психолошки механизам со помош на кој се оформуваат иницијалните природни импулсивни однесувања, кои тој ги нарекува навика. Значењето на терминот навика е различно ако се земе во предвид која концепција т.е. доктрина ви го објаснува, кај Дјуи работите стојат вака : навиките се вештини, патишта на правење нешта. Навиките како вештини или научени начини за користење на предмети и енергија од околината за свесни намени се начини со помош на кои се одвива растењето. Бидејќи човековата околина е општествена и навиките во значајна мера по своето потекло и карактер се општествени. Затоа целокупниот процес на обликување на природата, на импулсивното однесување на човековите суштества во обрасци на навика кои имаат значење и смисла е она што Дјуи го подразбира под терминот воспитание. За да кажеме и појасниме каква цел на воспитанието му поставува Дјуи ќе речеме дека воспитанието тој го гледа како континуиран процес на реконструкција на искуството : “ Бидејќи распењето е карактеристика на живоото воспитание е исто што и распењето, штоа нема крај над себе си. Критериумот на вредноста на воспитанието е степенот во кој штоа создава желба за континуирано распење и снабдува со средства за преворање на желбата во ефективна стварност. ”<sup>48</sup> Воспитанието како континуиран процес на растење според Дјуи треба да ги ослободува импулсите, да ја одржува навиката флексибилна и компатибилна кон промените на околината и затоа токму ова ќе обезбеди понатамошен развој на искуството. Дјуи не сака да прифати мислење дека постојат некакви крајни цели или намени на воспитанието кои постојат надвор од самиот процес. Тој сметал дека прифаќањето на таквата идеја која пред се се среќава кај есенцијализмот е фатална по ефектите на воспитните процедури. За него луѓето имаат цели, наставниците имаат цели : “Бесмислено е да се говори за цели на воспитанието или било кој друг пофал ако условите не доушваат да се предвидат последиците и не го поинкнуваат поединецот да гледа напред и да го види она што треба да

---

<sup>48</sup> Дјуи Џ. “Васпитање и демократија”, Обод, Цетиње, стр.41

биде исход на одредена дејносѝ. “<sup>49</sup> Допуштајќи наставниците во својата работа да поставуваат цели Дјуи вели дека тие мора да ги формулираат на тој начин што ќе ја почитуваат природата на децата со кои тие работат, респектирајќи го при тоа општествениот контекст во кој се одвива животот : “*Наставничкој кој поставува цели без било каква прејорака или со дейската природа, или со природата на општествено е будалеска поставка како што е будалеска поставка на фармерот кој ја поставува својата цел да одгледа ченка без при тоа да обрне било какво внимание на почвата или климата.*”<sup>50</sup> Во оваа смисла целите треба да бидат разгледувани од аспект на потребите, природните способности и претходното искуство на личноста; целта мора да биде работно поставена така што ќе обезбедува водство на развојот со помош на соодветен метод. Кочниците од типот на цели кои се наводно генерални и крајни во секојдневната воспитна работа треба мудро да се избегнуваат.

Значајни се и Дјуиевите погледи за врската помеѓу воспитните институции и општеството затоа што практиката која што тој ја спроведувал во “лабораториските училишта“ била дизајнирана и врз основа на овие негови погледи : “*Јас верувам дека воспитанието е фундаментален метод на општествено прогрес и реформа.*”<sup>51</sup> Воспитните институции треба да бидат отворени кон општествената заедница, треба да ги подготват младите да овладеат со методот на критичка анализа за да можат подоцна успешно да се вклучат во општествениот живот. Размислувајќи за можните релации и улоги Дјуи вели дека постојат три можности : училиштето да се сложи со културната конфузија, со вознемиреноста кај луѓето и појавата на “изгубени индивидуи“ и просто да се препушти да биде понесено од тој талас; на располагање му стои алтернативата тоа да се вклучи и да стане сојузник во новиот развој-научен, технолошки и културен т.е. во појавите и процесите кои го трансформираат општеството; и секако третата алтернатива е училиштето да стане општествен сервис за интелектуален конзервативизам.

---

<sup>49</sup> Дјуи Џ. “Васпитање и демократија”, Обод, Цетиње, стр.74

<sup>50</sup> Ibidem

<sup>51</sup> Дјуи Џон “Школа и друштво”, Савремена педагошка библиотека, Београд

110 cup. go 118 cup. (Boey eo negarunjaus)  
78 cup. go 80 cup. (Negarunja)

2-6 cup.

12-45

105-113

126-135

166, 167

292-311



Τεσσέρημιε πρόνενυ ης γεις ης  
εοσηνιάτηεο.



Првата алтернатива не му се допаѓа и не ја препорачува пред се поради тоа што кај него постои оптимизам дека чувството на безнадежност може да се искорени преку воспитанието и воспитните институции ги смета за промотори на индивидуализмот; за третата алтернатива се изјаснува како за интелегентен избор, но за жал избор кој ќе падне под налетот на промените; додека втората алтернатива му изгледа како најприфатлива. Но Дјуиевата мудрост била голема и тој не дозволува директно инволвирање на воспитните институции во политиката: “Јас не зборувам за *џарџи*, јас зборувам за *ојшиџејсвени сили* и за *нивниџе движења*.”<sup>52</sup> Го оставаме настрана во оваа прилика дискутабилното прашање околу тоа колку е тенка линијата помеѓу инволвираноста и неинволвираноста. Во секој случај тој е убеден дека воспитните институции својот најголем придонес можат да го дадат во развојот на општествената интелигенција и свесноста на индивидуите кои подоцна ќе се вклучат во активен општествен живот.

Според гледиштата на Дјуи биле отворени т.н. “лабораторски училишта” во кои што најголемата воспитна сила лежи во репрезентирањето на базичните моралитети на општествениот живот. Во овие училишта доминира активниот курикулум во кој централно место заземаат активните занимања. Предметите се така организирани што се засновуваат на своите инструментални потенцијали. Она што се бара од учениците е да бидат активни. Целокупната активност од учениците треба да им овозможи да се справат со нејаснотиите и проблемите на сопственото искуство. Основната тема околу која била организирана работата во училиштето била темата за прогресот на цивилизацијата при што требало да се утврди дека човековото општество дошло до конкретниот степен на развој не благодарение на воените освојувања или подемот и падот на династиите, туку иновациите и откритијата што овозможиле подем на човекот од дивјаштво во цивилизација. Не прифаќајќи го методот на трансмисија на информацијата кој го форсираат есенцијалистите Дјуи го преферира начинот на учење со кој се започнува од познати нешта за учениците т.е. нешта кои произлегуваат од нивното секојдневно живеење. Затоа смета Дјуи е мошне корисно да се опсервираат и анализираат, во крајна

---

<sup>52</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 257

мера доколку е допустливо и практично да се манипулира со предметите и процесите, материјалите кои се од најразлична природа и карактер. Двете работни тези кои треба да се користат во формулирањето на воспитниот метод се *интеракција* и *континуитет*. И обете произлегуваат од неговото акцентирање на искуството. Тоа го вклучува и детското лично природно, импулсивно однесување и средината во која детските природни сили функционираат. Искуството според тоа во најфундаментална смисла е интеракција на живото суштество со средината во која тоа живее. Сакајќи да нагласи колку е важно искуството во воспитниот процес *Дјуи* правел напори средината во која што детето ги стекнува првите искуства – семејството да му биде образец на устројство на училиштето. Тој дури зборува за “идеално училиште“ по примерот на “идеален дом“ во кој родителите се доволно интелегентни за да ја разберат природата и потребите на детето, кои го вклучуваат детето во активностите на фамилијата и тие активности ги користи за понатамошниот интелектуален и општествен развој на детето. Мора да напоменеме дека *Дјуи* искуството го гледа во неговата целина : интелектуално испреплетено со морално и естетско искуство. Сепак интелектуалното искуство е доминантно па поради тоа решавањето на проблеми и истражувањето треба да бидат доминантни активности во училишната работа.

Дјуевите ставови често пати биле критикувани, повеќе пати можеби поради тоа што не бил докрај во суштина сватен. Ќе наведеме само еден пример – во праксата *Дјуи* се противел на поставувањето на целите од страна на општеството при што не се уважува личноста и врз таа основа поставената цел да се пропишуваат програми и да се конкретизираат содржини со што тој сметал дека наставникот се ограничува во својата работа, не се земаат во предвид способностите на ученикот и неговите интересирања со што се доведуваат во прашање резултатите од воспитанието. Но ова не треба да се свати во селективна смисла т.е. како тој да заговара анархија, туку дека се залагал за широка програма и функција на училиштето во кое се обезбедува грижа за здравјето, професионалното оспособување, оспособување за фамилијарен живот, општествен живот, организирање на настава во која сè повеќе се води грижа за децата т.е. нивните интересирања и способности.

На крајот на разгледувањето на Дјуевиот опус (се разбира само оние моменти кои за нас беа интересни) би рекле дека заслужуваат внимание многу негови идеи, сватени посебно во однос на третманот на личноста и врз таа основа поставувањето на целта. Многу работи би можеле да бидат искористени, се разбира во склад со конкретниот момент и збиднувања во просторот во кој теоретичарите се на патот на решавање на бројни дилеми кои секогаш повторно и повторно стануваат актуелни во воспитно – образовната практика.

#### *4.7. Перенјализам, или за културна регресија*

Перенјализмот како филозофско-педагошки правец претставува своевиден протест и против модерниот конзервативизам и против модерниот либерализам. Својата горчина и острина овој правец посебно ја покажува кога станува збор за прогресивизмот сметајќи го за промотор на најголемите болести на модерното општество. Претставниците на овој правец сметаат дека заболувањето на општеството доаѓа директно од влијанието на натурализмот и емпиризмот кои се внедрени во прогресивизмот. Протестот на перенјализмот го зафаќа и образованието, но не се запира таму : образованието е само еден мал дел од големата шема на тековната западна култура со нејзините модерни теории било да се конзервативни или либерални, со нејзината технологија, наука, акционерскиот индустријализам, со институциите од секаков вид. Перенјалистите забележуваат дека сите овие нешта навистина го довеле човекот во искушение и кај него разбудиле симпатии во однос на нивните понуди, но дека сепак е крајно време да се навратиме кон обрасците на културата кои одамна сме ги напуштиле т.е. предлага една добра културна регресија. Пред да преминеме на нивните конкретни предлози во однос на образованието и образовната стратегија и политика ќе речеме дека и во рамките на овој правец како и во многу други владее неединственост која произлегува од разликите во толкувањата на одредени прашања, иако постојат заеднички појдовни ставови кои ги кохерираат претставниците и теоретската мисла во целост. Се работи за две силни јадра од кои едните навраќајќи се во

минатото допираат дури до традицијата на Античка Грција препорачувајќи го Аристотел и неговите идеи за човековата природа, за општественото уредување, етиката и слично. Другата група пак се нарекува “Неотомисти” со тоа што приоритет даваат на делото на Свети Тома Аквински што директно упатува на вклученоста на членови на Римокатоличкиот клер, што пак имплицира вклучување и на теолошкиот, а не само на филозофскиот аспект на гледање на нештата. И уште нешто што треба да се знае за да се разберат нивните ставови во врска со образованието : представниците и на едната и на другата група се песимисти кога пред очи ја имаат човековата иднина. Номионализмот кој тие го детектираат го сметаат за најголем противник бидејќи практиката сведочи за неговата широка распространетост : разумот преку кој се осознава светот сè повеќе е истиснат за сметка на задоволствата кои ги донесува користењето на сетилата. Правиме уште еден чекор понатаму за да го разбереме протестот на перенјализмот во образованието : “ Главнаџа цел на образованиеџо е да се формира човек“.<sup>53</sup> Ова значи дека насоките за формирање на човек треба да ги бараме во основната човекова природа, а за да се направи тоа податоци за неа треба да се црпат од етиката, биологијата, епистемологијата, психологијата како главни извори на сознанија. Перенјалистите во напорот докрај да навлезат во човековата природа напомош ја повикуваат и метафизиката со образложение дека човекот е дел од големиот светски систем. Треба да напоменеме дека постојат разлики помеѓу двете јадра на перенјализмот по однос на појаснувањето на човековата природа. Рационалните хуманисти човекот го појаснуваат претежно со филозофски термини, а Неотомистите инсистираат дека конечната човекова природа ги надминува природните сили што го чинат него рационално животно. Конечното прашање што треба во образованието да се одговори е “Шџо е крајоџ на човекоџ? Сџџе нешџа во џприродаџа се развивааџ од џоџенцијал во делување; џосџоџ конечен крај кој е неоделлив во џприродаџа на сџџе еџзисџенциџ. Ако наменаџа на образованиеџо е да формира човек, ние џтреба да знаеме шџо е конечниоџ крај на човекоџ. Ова е

---

<sup>53</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 323

врховно етичко прашање но истио така мора да биде и врховно образовно прашање.<sup>54</sup>

Одиде понатаму, во перенјалистичкото разгледување и анализирање на човекот ќе сретнете дека тие зборуваат за постоење на природни човекови сили кои може да се развиваат и усовршуваат преку навикни. Перенјалистите ќе ви кажат дека залуден ви е напорот да развивате и усовршувате некои од нив, затоа што просто и едноставно преку навикнувањето не сте моќни да делувате на некои од нив : како пример се посочуваат сензорните способности. Оние способности со кои вреди да работите се интелектуалните и волевите. Тука можете да постигнете развој од потенцијал во стварност. Во оригинална смисла кажано перенјалистите користат посебен израз “virtue” кога сакаат да ви кажат дека тоа се способности врз кои имате моќ на делување. И во рамките на одликите тие зборуваат дека постојат два видови интелектуални и морални. Интелектуалните одлики означуваат усовршување на човековите природни способности за резонирање, а додека моралните одлики се однесуваат на усовршувањето на човековите природни способности на волјата. Веќе рековме дека усовршувањето и на едните и на другите може да се постигне низ процесот на навикнување т.е. формирањето на правилни (добри) навикни. При тоа под “добра навика” се подразбира навиката која е во фаза на усовршеност до финален крај, или степен на таа способност. Сега ќе речеме дека имајќи го во предвид кажаното целта на воспитанието е да даде максимален придонес во реализација на крајната цел на човекот со тоа што ќе му помогне на соодветен начин да ги усоврши своите природни способности на резонирањето, но и моралното усовршување, иако моралното усовршување не е примарна задача на воспитанието во неговите институции туку перенјалистите сметаат дека најповикани фактори во оваа област се семејството, црквата и слично. Што се однесува пак до интелектуалните одлики тие сметаат дека тие се исти за сите луѓе па поради тоа целта и намената на воспитанието мора да биде иста за сите. Разликите кои очигледно постојат и не можат да се пренебрегнат перенјалистите сметаат дека не треба да бидат стожер околу кој ќе се изградува фундаменталната воспитна стратегија. Бидејќи секој има право

---

<sup>54</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 347

да стане човек, бидејќи сите луѓе се рационални суштества, секој треба да го добие оној вид на образование што ќе ги развие неговите квалитети. Од овие причини перенјалистите се против тесниот професионализам и против некои други работи поради кои и упатуваат свој протест. Но забележувајќи ги своите сопствени слабости во моменти на искреност некои од претставниците на овој правец ќе признаат дека сепак не ја изнашле магичната формула : “ *Се си има свое сојузвено усовршување било да е високо или ниско во скалата на нештата, и усовршувањето на еднојто автоматски не е усовршување на другојто.* ”<sup>55</sup>

Пред да преминеме на перенјалистичкиот пристап кон воспитната практика би сакале да кажеме како перенјализмот гледа на односот на образовните институции со општеството. Тие сметаат дека целокупното модерно општество е во криза, боледува и дека поради тоа многу состојби во општеството се пренесуваат и во воспитните институции. Тие сметаат дека училиштето има моќ и способност да се ослободи себе си од болестите, да се исчисти себе си, да ја измени својата програма, со еден збор да се реформира но дека тоа може да го стори дури откако самото општество ќе се реформира. Така истакнатиот претставник Hutchins го покрева прашањето “ *Што не е во ред со нашејто образование? И одговара-Ништо. Никогаши нема нешто што не е во ред со образовниот систем на земјата. Нешто не е во ред со општеството. Образовниот систем што некоја земја го има ќе биде систем што таа земја го сака.* ”<sup>56</sup>

Преминуваме конкретно на разгледувањето на перенјалистичкиот пристап кон целите и смислата на воспитанието : “ *Главната цел на воспитанието е пред се да се обликува човекој или да го води динамизмој низ кој човекој се формира себе си како човек. Ништо друго не е важно или уште поинаку за секој од нас околку да се воспане човек.* ”<sup>57</sup> Во оваа смисла воспитанието се третира како уметност и умешност да им се помогне на индивидуите да ја

---

<sup>55</sup> John H. Cardinal Newman, The Scope and Nature of University Education во Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 351

<sup>56</sup> Hutchins “Education for Freedom во Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 321

<sup>57</sup> Maritain Jacques “The Education of Man” во Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str.323

реализираат својата внатрешна природа. Пред да се отпочне со било каква активност најнапред треба да се навлезе во тајните на природата на човекот, затоа што тука ќе се изнајдат одговорите на итните прашања кои ја засегаат воспитната практика. Според перенјалистите крајните цели на воспитанието се универзални - никакви фактори од типот на моментален сплет на околности, култура или време не можат да влијаат врз измената на целите. Образложението поради што ова е така повторно се извлекува од човековата природа – сите луѓе ја имаат истата потенцијална природа така што оправдано е да се очекува уметноста на воспитувањето да доведува до исти резултати. Не е тешко да се заклучи дека крајните целиспореде перенјалистите мора да бидат апсолутни и универзални. Од таму постои само една филозофија на воспитание која се однесува на две и само на две нешта : а) Крајните цели на воспитанието кои се и неговите први принципи и б) Основните значења кои се негови секундарни принципи. Првите и вторите принципи можат да бидат осознани во апсолутно значење и токму ова е она што е познато како “филозофија на воспитанието“. Ако некој се дрзне да го негира апсолутниот и универзалниот карактер на овие принципи, или пак ја негира можноста тие да бидат осознани во апсолутна и универзална смисла тој просто одрекува дека постои нешто што може да се нарече “филозофија на воспитанието“. Следствено крајната цел “да се направи човек“ е апсолутна и насекаде иста бидејќи се изведува од природата на човекот која е секогаш и насекаде иста. Перенјалистите зборуваат и за плуралност на целите бидејќи се однесуваат на моралниот и на интелектуалниот развој. Исто така интелектуалниот развој тие го идентификуваат преку спекулативна и практична сфера. Основната цел “да се создаде човек“ се реализира преку процесите на уметноста на подучувањето со чија помош индивидуите ги реализираат т.е. ги претвораат во стварност интелектуалните способности кои ги поседуваат како потенцијал. Меѓутоа перенјалистите се против тоа човекот да се обликува и моделира како да се работи за топка од восок а исто така не се согласуваат овластеното лице – наставникот да се служи со методот на просто внесување на однапред подготвен материјал во главите на учениците.

Аналогно на претходно искажаните ставови перенјалистите обликуваат и соодветен курикулум што во целост гледан е создаден првенствено врз основа на идејата за протест против есенцијалната педагогија. Според перенјалистите процесот кој го создава човекот е либералното образование. Либералната вештина во директна смисла на зборот се патиштата на правење нешта; тоа е она што според перенјалистите го означува зборот “вештина”. Поради тоа постојат вештини на реторичка анализа, граматичка анализа, логичка анализа. Либералните вештини се дисциплинирање на карактерот, всушност развој на природните моќи на интелектот во правец на перфекција на овие способности : “*Либералните вештини се после сè вештини на доведување на интелекцијата од просијата по есенцијалност до акцијата*”<sup>58</sup>. Перенјалистите со “вештина” означуваат акција што значи дека постои нешто или некој врз што ќе се делува, но и нешто со што ќе се делува. Она што е вредно да се внесе во курикулумот а со чија помош ќе се развива интелектот се класичните дела од различни области, со образложение дека тие се курентни и денес. Покрај тоа тие сметаат дека не сте во состојба ниту да го разберете актуелниот момент, а камо ли да предвидувате за нешто што ви доаѓа во пресрет, ако не сте ја проучиле историјата на нештата. Поради тоа младите луѓе кои се среќаваат со ваков курикулум најголем дел од времето дискутираат, анализираат, читат литература која е од ваков карактер. Од овие причини не изненадува застапеноста на тривиумот кој подразбира вклученост на реторика, литература и поезија и уметност и квадриумот кој вклучува математика, физика, природни науки, општествени науки, филозофија и сето тоа проследено со проучување на историјата на сите овие науки. Исто така знаајно е да се напомене дека проучувањето на сите науки што се вклучени во курикулумот треба да биде во функција на хуманистичкиот модел и без трага од било каква професионална референца. Претставниците на Неотомистичкото јадро се залагаат во рамките на курикулумот да влезат теологијата и религијата со образложение дека филозофијата на воспитанието за која се залага пере-

---

<sup>58</sup> Hutchins “The Higher learning in America” во Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str. 331



нјалистичкиот правец би била комплетно осиромашена и осакатена доколку не се внесе овој аспект на гледање на работите.

## **5. ОПШТЕСТВОТО ВО УЛОГА НА ПОСТАВУВАЧ НА ЦЕЛ НА ВОСПИТАНИЕТО**

Има една работа која со еднаков интензитет и сериозност предизвикувала, предизвикува а веројатно ќе продолжи да предизвикува внимание. Кон неа се навраќале, се навраќаме и веројатно ќе се навраќаат бројни генерации. Тоа е односот на општеството кон воспитанието без кое тоа не може да го извршува своето функционирање, ниту пак може да го оправда и обезбеди своето егзистирање. Лудост би била и самата помисла дека тоа не учествува во креирањето на воспитната политика, практика и теорија затоа што надвор од општественото живеење нема ниту духовен производ – теорија, ниту практика во која истата би се потврдиле или оповргнала. Проблемот е само низ кој институции, форми со помош на кои методи и средства и конечно до кој степен таа задира во тој процес. Општествениот организам го чинат многу институции, врски, односи помеѓу нив и на крај на краиштата го чинат луѓето. Во една ваква констелација општеството може да зазме или став на апсолутен детерминатор на сè во врска со воспитниот процес, или пак да се одлучи на онаа поумерена варијанта во која тоа се јавува во улога на насочувач, објективен оценувач и проценувач. Објективен оценувач и проценувач во смисла на сопствените потреби и барања, но и на оние кои им се својствени на неговите сочинувачки елементи – луѓето. Општеството треба секогаш ако не повеќе да има едно будно око со кое континуирано ќе ги следи промените што доаѓаат било под влијание на надворешни фактори, било како резултат на сопствените развојни трендови. Но неговата улога е далеку поодговорна и посложена : тоа мора секогаш да биде чекор понапред во предвидувањето и проектирањето на визиите за сопствениот развој, но истовремено да има сенс и слух за сè она што значи индивидуална потреба и барање. Речиси сите структури кои го сочинуваат општеството на соодветен начин се рефлектираат врз воспитниот систем што јасно се гледа од самиот факт што за да може сите тие успешно да функционираат нужно е да се “репродуцираат” нови генерации кои

ќе бидат оспособени да станат дел од тие структури, но не само на “механички” начин да бидат тоа, туку навистина активно да придонесуваат за развојот на тие структури. Да земеме само еден пример : основна клетка и институција која што го обезбедува општествениот опстанок е семејството за чие уапешно функционирање се потребни зрели и одговорни личности кои потполно свесно и совесно се одлучиле да го создадат него и кои врз себе презеле доста одговоран лична, но истовремено и општествена задача. Не случајни се забелешките дадени од страна на американските социолози кои проблемот на заостанување на Америка на меѓународен план го гледаат во распаѓањето на основната клетка на општеството – семејството. Од таму станува јасно дека и општеството е живо заинтересирано, мора да биде живо заинтересирано за успешното остварување на одделни ингеренции кои ги имаат родителите во поглед на успешното водење на семејниот живот, но и родителите од своја страна се исто толку живо заинтересирани за одделни општествени ингеренции во поглед на воспитувањето на своите потомци, но и сопственото воспитание и образование. Ниту едната ниту другата страна не можат и не смеат да останат рамнодушни кога се работи за теоретската и практичната заснованост на целта на воспитанието т.е. во поглед на просветната но и општествената политика во однос на поставувањето и дефинирањето на истата, како и во однос на целокупната методологија и процедура во нејзиното донесување и реализирање. Во оваа прилика се одлучивме да фрлиме светло на оние ставови и мислења кои во одредена мера и смисла ставаат акцент врз општеството како детерминатор на целта на воспитанието односно како основен фактор од кој и за кој треба да потекнат и да бидат поставени целите пред воспитанието. Пред да отпочнеме со тој преглед ќе речеме само дека на одредени места и личноста се јавува како “соиграч” во целата таа работа, но воглавно таа е маргинализирана и е ставена во функција на потребите на општеството. Во суштина општеството се јавува како “моделар” на личностите при што доста темелно и систематски се занимава со оние особини, својства, црти на личноста кои се во функција на што поуспешно функционирање и опстанок на истото.

Од денешен аспект гледано настаните, збиднувањата во педагошката теорија и практика речиси постојано биле растргнати помеѓу двете крајно спротивставени тенденции : онаа која на преден план го преферира општеството т.е. неговите потреби, интереси ја протежира неговата идеологија, со сите сили настојува човекот да го стави во функција на сопствената репродукција и опстојување. Сосема на спротивната страна се наоѓа другата концепција која поаѓајќи од личноста и нејзината природа го започнува својот долг и трновит пат барајќи си го соодветното место во теоријата, а уште повеќе во практиката. Не би било паведно а да не ги споменем и оние тенденции кои одмерувајќи го негативниот ефект што врз воспитната теорија и практика бил нанесуван било од едниот, било од другиот екстремизам, прават обид да се изнајде некое компромисно решение. Во тие напори се создавани често пати еkleктички теории кои за жал поради тоа што во своите настојувања чисто механички отргнувале еден дел од некоја теорија и просто го “лепеле“ на оној од другата не можеле да “оживеат“ нешто што во практиката нема реални шанси да опстане. Но барем се правеле некакви обиди сè со цел штетите во овој поглед да бидат што помали и во крајна линија потенцирале дека навистина во врска со ова нешто сериозно мора да се стори.

Теориите, движењата кои во историјата на педагогијата останале забележани по пренагласувањето на улогата на општеството во креирањето на политиката на воспитанието и кои ги презеле директните ингеренции во поставувањето на целите, но и грижливото водење сметка тие да се реализираат во услови кои биле строго пропишувани го добиле епитетото социоцентристички пристап. Секако дека еден ваков пристап настанал во времето кога како неопходност се јавила потребата да јакне улогата на државата за да се обезбеди нејзиното континуирано опстојување. При ова треба да се има во предвид дека секоја општествена идеологија која во моментот на општествената сцена се јавува како доминантна со тоа што има пошироко општествено значење редовно се поведува од опсесивното уверување дека токму таа ја има онаа исклучителна историска мисија да го креира општественото живеење. Како носители на таа доминантна идеологија можат да се јават припадници на одредена класа, staleж, од типот на работничката класа, буржоазијата, некој

политичко-сакрален авторитет, некој техно-менаџерски структури, дури и одредени личности кои себе си се поистоветуваат со државата и сите нејзини функции. Во овој случај станува збор за оние примери во кои независно од многу науки и научни дисциплини кои за свој предмет на истражување имаат многу аспекти на општественото живеење, се поставуваат и на соодветен начин се реализираат цели на воспитанието од кои како контра ефект се очекува токму јакнењето на таа иста држава, државен апарат, се очекува зацврстување на позициите на таа класа или личност. Во ваквите случаи редовна е практиката да се проицира некаков идеал на човек кој теба да се формира низ и во воспитниот процес, кој не би преставувал ништо друго туку олицетворение на мислите и желбите на самиот тој поредок.

Треба да се навратиме длабоко во човековата историја ако сакаме да ја отсликаме генезата на ова гледиште далеку назад дури до платоновото време и неговите визии и видувања за човекот, неговото место и улога во општеството. Тој ќе рече : *“Однесивото е цврсто организирано постојано кога секој поединец го прави она за што има природни склоности и поа на тој начин што ќе биде корисен за другите т.е. да придонесува за добро на целината на која и припаѓа, а пред воспитанието своа задача да ги открие тие способности и постојано да ги увежбува за да му служат на однесивото“.*<sup>59</sup> Значи во случајот како надредени поими се јавуваат поимите “воспитна цел“ и “добро на општеството“, а субординирани му се поимите “увежбување на природните склоности“ и “откривање на природните склоности“. значи крајната намера не се крие : утврдените и идентификуваните природни дарби мора да бидат корисни за другите и да му послужат на општеството за неговиот опстанок. *Платон* всушност предлага систем во кој постојат неправедни повластици и обесправувања, систем во кој природните способности на поединецот се претвораат во дејство, активен чин кој е непосредно потчинет на потребите на државата. Сосема е во ред тоа што *Платон* општеството го насочува кон детектирање на природните способности на поединецот, но сосема е погрешно да ги ограничи и вкалапи само во неколку занимања и да ги стави исклучиво во служба на општеството. Тој оди дури до таму што од напред знае кои кара-

---

<sup>59</sup> Дјуи, Ц. “Васпитање и демократија”, Обод Цетиње, стр. 65

ктеристики треба да ги поседува секоја одделна општествена група : простиот свет – трпение, војниците – храброст, а државниците – мудрост. Значи воспитанието има за цел да ги увежбува овие особини бидејќи на нивното добро функционирање се должи успешното функционирање на државата. *Платон* е спремен во името на “совршена и идеална држава“ да го жртвува сето она што значи индивидуалност и можност на слободен избор.

Веќе споменавме дека носители на креирањето на политиката на воспитанието, а со тоа и детерминатори на целта на воспитанието можат да се јават групи на луѓе, еден човек, но и моќни институции каков што е примерот на црквата која во еден период од човековиот развој располагала со таква моќ што себе си се поистоветувала со државата, со општеството во целост. Од таму не изненадува фактот што во еден долг временски период, барем во случајот на историјата на Европа, се јавува нејзина доминација во поглед на ова прашање. Работите мора да бидат токму онакви какви што ги предвидува и пропишува таа и никако поинакви. Таа институција е токму онаа која знае што му е потребно на човекот за да биде “среќен“ – стрпливо да ја потиснува својата природа и темперамент, а за сметка на тоа да го форсира трпението, молчаливоста и животот посветен на Бога. Бог во дослук со црквата точно знае како човекот треба да го помине животот : во молитва, скромност. Воспитанието во сето ова има мошне важна улога : на оние “од Бога избраните“ да им овозможи да се вклучат во него со цел да се создаде оној неопходен минимум за нејзино опстојување – јавна управа која ќе обезбеди целовитост на црквата, а за останатите е предвидено воспитание и образование кое е навистина минимално и има за цел да го развива чувството на покорност, послушност, помирност. Од таму и постоњето на “воспитен идеал“ кој е вечен, непроменлив, определен во овој случај од страна на црквата, државно протежиран а во име на општествената благосостојба. Од таму и “вечните“, “универзални“ цели на воспитанието кои се еднаш за секогаш дадени и кои треба вечно да владеат независно од конкретните услови.

Историјата дава и примери во кои и од кои јасно се гледа дека и само една личност во која во одредено време е сконцентрирана огромна моќ ја презела улогата на држава со што само во свои раце ги концентрирала сите држа-

вни ингеренции, што ќе рече и оние кои се однесуваат на поставувањето на целта на воспитанието. Се работи за личности кои наоѓајќи се на кормилото на својата држава остваруваат некои свои цели кои редовно се насочени кон изолирање на сопствената држава од останатото опкружување, кои преку воспитанието настојувале да го развијат екстремното чувство на доминација токму на таа нација до ниво на право да се одлучува за судбината на останатите нации. Во овој поглед е репрезентативен примерот на Хитлеровата замисла за воспитување на цврсти, бескомпромисни граѓани со чиста крв кои со помош на строго дисциплиниран и пропишан воспитно – образовен систем ќе го развијат кај себе чувството на доминација на својата раса и во својот живот навистина ќе живеат според тоа чувство.

Оној момент на кој треба да укажеме и кој треба да го разграничине е тоа што оваа тенденција на занемарување на човековата личност на сметка на општеството и неговите интереси се реализирала на два начини : а) државата во име на општествениот интерес пропишува се во врска со образованието, при тоа не потпирајќи се многу на педагошката наука сметајќи дека педагогијата нема што да бара тука , дека таа е само слугинка на државната политика; и б) во целите кои таа ги пропишува и предвидува се форсираат токму оние страни или својства на личноста кои повторно ќе ѝ послужат на истата при што педагошката работа ја претвораат во механичка и ропска работа во остварувањето на предвиденото. Затоа не треба да не зачудуваат препораките од типот : *“Целта на воспитанието е да се создаде работен, дисциплиниран и употреблив граѓанин”*<sup>60</sup> која е своина на *Георџ Кершенштајнер*; или онаа на *Диркем* : *“Да се создаде личност која е способна за активен општествен живот”*<sup>61</sup>. Сите оние кои го застапуваат овој правец во него гледаат единствено излезно решение за она што не е вродено во човековата природа : целта на воспитанието е да обезбеди навикнување на поединецот на општествен надзор, потчинување на природните сили на правилата на општеството. Во овој случај математиката е многу проста : општеството ги обликува луѓето кои сакаат да го прават она што во суштина мораат. Неопходна е само

---

<sup>60</sup> Трнавац, Н. Ѓорѓевиќ, Ј. “Општа педагогија” Училишки факултет, Београд 1996, стр.30

<sup>61</sup> Ibidem, str. 31

малку поголема вештина за да се убедат луѓето дека го прават она што го сакаат без да откријат дека мораат да го прават токму тоа. Во целата оваа екстремна ситуација воспитанието преку своите институции има улога и цел да биде : “*вежбалиштиџе на ѓослушноста*“<sup>62</sup>, да биде систем кој е отргнат од вистинскиот секојдневен живот. Еве уште еден еклатантен пример за строгата улога на државата и уште построгиот јазик на кој се пропишува целта на воспитанието олицетворена во Законот од 1870 година : “*Целиџа на воспитанието е да се ѓпроизведе ѓослушно население кое знае за ред и ѓприсѓојностѓ и кое е доволно образовано да свѓѓи наредба*“<sup>63</sup>. Значи човекот треба да се “произведе“ само така што ќе го усвои понудениот квантум на знаења кој му е доволен да одговори на надворешната дразба – налогот од државата и се разбира без поговор да го изврши. Нели во овој случај оние кои треба да го реализираат тоа ви наликуваат на “инженери“ на човековите души, а институциите на системот на воспитание на “фабрики кои испорачуваат готов производ“ ? Тешко дека ќе можете да се отргнете од тој впечаток. На воспитанието му се наложува механички да ги моделира луѓето т.е. да влијае како процес кој исклучиво ги почитува надворешните влијанија со чија помош повторно според примерот даден од надвор ја исцртува структурата на личноста. Во целата оваа работа нешто треба да потцртаме : ова општествено моделирање на луѓето низ процесот на воспитание не смееме симплицистички да го сватиме во смисла дека секое конкретно општество (било кое) настојувало сите свои членови да ги моделира по ист калап. Всушност внатре во општите контури на секој конкретен општествен модел биле предвидувани и пропишувани модели својствени за секој одреден слој, сталеж, класа. Многу тешко, речиси неизводливо било да се избегне својот калап и да се добие облик според некој друг. А за да може ова да се стори постоело мошне оригинално решение : се поставувале сосема воопштени цели, нешто во смисла на некој недофатлив до крај непоимлив идеал, се прибегнувало кон формулации ко се транспортирале и проицирале во свесни антиципации кои се третирале како формулирање на замислениот идеал. Прибегнувањето кон ваквото формулирање дозволувало

---

<sup>62</sup> Маринковиќ, Ј. “Огледи из филозофије одгоја“, библ. Савремена истраживања, 1987, стр. 82

<sup>63</sup> Мандиќ, П. И Херера, А. “Образование за XXI столеќе“, Завод за уджбенике и н. средства, Бг, стр.23



простор за маневрирање : за секого предвиденото, помалку може но повеќе не. Исто така тешко ќе се отргнете и од впечатокот дека веќе не зборуваме за конкретен човек, туку за некаква апстракција обезличено суштество за кое однапред се определени многу работи. Ова всушност е најпогодно тло за најразлични филозофски спекулации, теоретизирање и морализирање т.е. ставање во неразбирлива амбалажа на толку суштинските прашања.

Се чини дека не треба голема ученост за да се свати намерата на државата : во името на општествениот интерес кој е над сè да ги конзервира состојбите, по можност да ја уназадува целата ситуација, но никако да не дозволи било каков прогрес. Во овој случај зборуваме за устројството на тоталитарните држави и нивниот однос кон своите членови, но и кон воспитанието во тој контекст. Односите на релација - човек – воспитание се совршено конзистентни со тоталитаристичката филозофија во која и според која индивидуите имаат должност да се жртвуваат себе си и своите лични интереси за благосостојбата на државата или општеството, а во некои случаи да се жртвуваат себе си за други индивидуи. Од таму не ретки се предлозите на тоталитаристичките теоретичари дури и училиштето да се претвори во “општество во мало“ во кое учениците се цемент на таа минијатурна општествена организација. Еве како сето ова изгледа низ еден пример : *Дјуи* во своите размислувања за односот помеѓу воспитанието и општеството поаѓа о детската природа т.е. од неговата љубопитност. Движењето и манипулирањето на учениците во рамките на воспитната установа училиште како и нивните природни дарби треба да се увежбуваат и изградуваат до степен во кој ќе можат да му послужат надетето подоцна со успех да се вклучи во општествениот живот. Тој се залага за учење низ работа со кое и во кое учениците се упатени на соработка со другите, се развива чувството на трпеливост, заемно почитување, соработка. На овој начин тие непосредно практикувајќи активности кои подоцна ќе им станат секојдневие т.е. занимање, значи се вооружуваат со знаења корисни за потребите на општествената заедница, а истовремено се оспособуваат да овладеат со начините на кои тие знаења ќе се применат за да може општествената потреба во целост да биде задоволена. Елементот на заедничка творечка работа во училиштето е пресуден . Во средиштето на едни вакви размислувања

лежи самото свакане на поимот “општество”. За тоталитарниот систем општеството претставува збир на луѓе во една заедница кои работат во еден правец, кои се проникнати со заеднички дух, кои водат сметка за постигнување на заеднички цели. Всушност општеството се опсервира како: “орѓанизам кој е составен од организмички делови – луѓе и односи и релации кои постојат меѓу деловите на овие-својо кои се органски релации”<sup>64</sup>. Или ако кои било две нешта А и Б ( во случајот општеството и неговите членови) се органски поврзани ако отстранувањето на таа релација би ги нарушило нивните природи.

Во непосредна близина на овие размислувања се и оние околу индоктринацијата и дисциплината. Готово дека е неизбежно да зборуваме за ваквиот пристап во поставувањето на целта на воспитанието, а да не ги допреме проблемите на дисциплината и индоктринацијата. Дисциплината е моќно орудие со чија помош луѓето се навикнуваат да постапуваат онака како што ќе им се рече, онака како што однадвое е поставено и предвидено. Дисциплината е всушност начин да се испровоцира очекуваната реакција од страна на човекот т.е. нејзиното почитување е доказ дека тој ја развил онаа толку посакувана особина во една ваква поставка на работите – адаптивбилноста која е потврда дека тој е на добар пат да се прилагоди на условите на општествениот живот и дека почнал да се “обликува” според општествените потреби. Дисциплината како средство во воспитанието подразбира почитување на нормите, правилата на однесување од една страна (што ако не се прави се санкционира) и од друга страна подразбира дисциплинирање на духот што значи дека не е пожелно премногу да се бара и истражува надвор од она што како факти, вредности се пласира. Некаде тука е реалната можност за индоктринација и манипулација со човекот на тој начин што му се презентира однапред подготвена програма во која сè е “одмерено” и “проценето” а резултатот кој се очекува е : човекот да го прифати она што му се нуди како такво и да биде задоволен со тоа. Но на овој начин се пренесува владеачкиот пожелен систем на вредности, размислувања, доминантната идеологија. Можен бил и оној друг процес преку воспитанието да се постигнат сосема

---

<sup>64</sup> Стејс, В. “Судбината на западниот човек” Култура. Скопје 1991, стр. 187

спротивни ефекти. Но тоа е друг проблем кој навистина заслужува посебна евалуација.

Непосредно со проблематиката на дисциплинирање и индоктринација е поврзан и начинот на управување со воспитанието како своевиден механизам за контрола на тоа како се спроведува целта. Стратегијата општеството т.е. државата и нејзините владеачки структури да се јават во привилегирана улога на поставувачи на целта на воспитанието не би била докрај реализирана доколку не се спомене и опфати и она што значи заокружување на таа интенција, а тоа е начинот на кој предвидените и замислени нешта – во овој случај целта на воспитанието докрај аналитички и операционализирано не се предвиди во смисла на раководење и управување со тој систем, што пак од своја страна ќе гарантира дека токму тоа и токму преку предвидените средства и начини, а не нешто друго во практиката и се реализира. Во овој контекст општеството создава, финансира институции и апарат кој “цврсто ги држи работите во свои раце“ недозволувајќи при тоа ништо да се препушти на случајот. Иманент на ваквите стратегии е централизираниот начин на управување т.е. постоење на институции, тела кои го имаат монополот на одлучување во поглед на прашањата на воспитанието. Во основа овде се работи за управување, протежирање на авторитарност, нормативизам, бирократски надзор, политиканство. Со еден збор се работи за заокружен, осмислен систем кој не ја вклучува во поголема мера науката, кој “просто знае“ што му е потребно на општеството, но и на секој човек, а со ова на најдобар можен начин обезбедува тоа и да му биде “сервирано“, сè е предвидено и гарантирано дека тоа навистина така и ќе се случи.

*Моќ.* Тој харизматичен збор можеме навистина да го сретнеме покрај мноштво други зборови. Секако дека ќе го сретнеме и до воспитанието. А кога ќе го сретнеме покрај него тоа речиси редовно значи и означува нешто силно, способно. И самиот поим “моќ на образованието“ еволуирал т.е. во различни временски периоди добивал различна конотација. Ако некогаш означувал способност на луѓето да ја победат природата и нејзините сили во конкретниот случај означува моќ да се владее со членовите на општествената заедница – луѓето. Во оваа комбинација има сконцентрирано навистина голема сила и

способност која низ вековите на постоење на воспитуванието доминирала, но онака како што сè што е противприродно не може да опстане вечно така ниту оваа цел на воспитуанието да биде моќна сила за јакнење на општеството и државата не можела вечно да опстојува во духовните простори, ниту да дејствува во практиката. Уште помоќниот индивидуализам кој е навистина тешко да се сопре незапирливо сè го пробивал патот кон површината. И конечно стигнал таму спремен и опремен за искушениеја и борба.

## 6. ИНДИВИДУАТА И НЕЈЗИНАТА БЕСКОНЕЧНА ВРЕДНОСТ

“Индивидуална има бесконечна вредност. нејзината благосостојба е айсолутивна цел”<sup>65</sup>. Прогресот ниту на духовното ниту на материјалното не може да се замисли и оствари без стандардните улоги на нештата – позиција и опозиција. Во еден долг временски период улогата на позиција ја имала државата, општеството а улогата на опозиција индивидуата, човекот. Историјата на човештвото сведочи за постојана борба помеѓу овие две страни, со тоа што благодарение на расположливите механизми и жилавоста на општеството тоа си овозможило во еден добар дел од временскиот период да биде доминантно и тоа да го диктира темпото и правецот на развој на воспитанието, а со тоа на непосреден начин да влијае врз обликувањето на личностите. Но историјата исто така мошне пластично сведочи и за сосема обратни тенденции - човековата личност да биде на пиедесталот, на врвот на хиерархијата на вредностите и приоритетите на општествените активности. самите одлики и квалитети, својства на личноста се такви што природно не е возможно да останат потиснати таму некаде на втор план, сосема занемарени, “вкалапени“ заочени во просторот и времето без реални изгледи да бидат почитувани, па дури и да добијат третман на релевантен фактор во сопствениот развој во иста онолкува мера во која тоа претставува општеството, државата. Во позадината на ваквото “пригушување“ лежи чист, патолошки страв, кој навистина не бил без реална, потврдена основа – моќта на индивидуата.

Кога целокупните општествени придвижувања ќе ги сместиме на планот на педагошката теорија и практика т.е. кога ќе сакаме да проследиме како овие спротивставени тенденции реално се отсликале во таа свера од општественото живеење, ќе го потврдиме фактот дека и тука се водела “жестока борба“ изразена и олицетворена во различни правци, движења, стратегии, теории, школи кои во одредени моменти бегајќи од една свесно или несвесно запаѓале во друга крајност.

---

<sup>65</sup> Стејс, В. “Судбината на западниот човек“ Култура. Скопје 1991, стр. 155

Генерално земено ако се анализираат дефинициите за целта на воспитанието во најкратка, сублимирна форма ќе се забележи дека движењето од форсирање на својства или особини на личноста кој ѝ се во функција на добро вклопување во строго пропишаните општествени текови до сè позачестените формулации каде се истакнуваат токму оние кои ѝ се во функција на самата личност, но не сватена строго како еден дел од општествениот механизам туку како целосен сопствен заокружен систем. Но работите не смеат однапред да се поделат, ниту пак на нив да се гледа строго по образецот : “само ова е бело а се друго е само црно“. И во рамките на двете тенденции постоеле нијанси кои давале надеж за некакви измени во природот и сведочеле за добрата волја и потребата од нов начин на гледање на работите.

По сè изгледа дека кога станува збор за поставувањето на целта на воспитанието постојано се навраќаме на односот на : “*лонецот и тиквичката*“<sup>66</sup>, а прашањето во нашиот случај изгледа вака : кој да биде лонецот а кој тиквичката ? Но можеби ќе го добиеме вистинскиот одговор ако го поставиме вистинското прашање – не се работи за тоа кој ќе биде лонецот а кој тиквичката бидејќи и во едната и во другата улога се јавуваат учениците – токму оние поради кои и постои воспитанието. Работата е како да се стори тоа. Секако дека не ја исклучуваме општествената улога и учество во сето тоа но се залагаме работата да се постави на сосема поинакви основи.

Да појдеме по ред. Без амбиции претерано да се навраќаме кон и во историјата и да се обидуваме временски и просторно да ги лоцираме корените на индивидуализмот само ќе речеме дека таа работа ја препуштаме на покомпетентни личности од нас, а исто така ќе речеме дека за нас е важно како тој индивидуализам се “снашол“ и “одомаќинил“ во педогошката теорија и практика. А сепак размислувајќи во врска со ова не можеме да се отргнеме од чувството дека индивидуализмот го следи човековиот развој уште од самото негово очовечување. Иако тој нужно бил втурнат во преграатките на општественото живеење заради почетната немоќ самостојно да се справи со

---

<sup>66</sup> Јован Корубин “Општествената транзиција и образованието“ (социолошка рамка), во зборникот “Општествената транзиција и образованието”, Скопје, 1998, стр. 9-24

природата и нејзините хирови, сепак длабоко некаде во него тлеела индивидуалноста и чекала момент кој ќе ѝ погодува за да може да излезе на површина. Индивидуалноста како човекова придобивка повремено излегувала на површина во најразлични облици и најразлични манифестации, често пати спонтано како повремена општествена практика, а често пати како спротивставување на опонентната тенденција сè во врска со личноста да се стандардизира, нормира строго канализира, вкалапува и слично. Во оној момент кога Декартовото “*kogito ergosum*“ станува прифатено сваќање дека тоа е основата на човековиот живот, индивидуализмот дефинитивно поаѓа во напад. Значи секој мисли, има способност да мисли, следствено нешто и да смисли, а тоа пак е единствената потврда дека човекот навистина живее. Од педагошки аспект мошне е важен моментот на развојот на науките кои го проучуваат човекот и чии главни констатации се во прилог на индивидуалистичките тенденции. Овие науки конечно и со право го свртуваат вниманието кон личноста, човекот, дефинитивно констатираат што тој како потенцијал реално наследува, што стекнува во текот на животот т.е. што како од она што го донел на свет во форма на наследство се развива. Фрлајќи ваква светлина врз човекот дотогашното сваќање и третирање на детето како “човек во мало“ еднаш за секогаш морало да замине од јавната сцена. Тие науки вниманието го свртуваат врз човекот, неговите развојни карактеристики, потенцираат страни и одлики на човекот кои ја афирмираат човековата индивидуалност. Сега веќе отворено се зборува за човековите потреби, способности, интереси, неговата волја т.е. токму оние својства и карактеристики кои го прават да биде индивидуална од другите.

Сега пак е отворен патот за претерувања во овој поглед т.е. за запаѓања во крајности. Следејќи ја воодушевеноста на Русо од детето и неговата личност педагогијата ја одвело во сосема друга крајност – педоцентризам во чија средина е токму детето како центар од кој зрачат сите насоки, акции, кому му се подредуваат сите постапки, методи, цели. Се оди до таму што се негира било каква потреба од интенционално воспитување на човекот со образложение дека тоа ќе го “пригуши“ човековиот субјективитет, слободата на личноста и нејзината креативност. Самата личност, во случајот детето ги избира и

комбинира методите за работа, содржините кои ќе ги обработува, што значи самата избира што, како, кога и со посредство на што ќе учи. Но се разбира сè што е крајност не може долго да опстојува, ниту пак оваа практика која ако доследно практично се спроведува може да доведе до анархија. Сепак нејзиното бележење е значајно поради фактот што е израз и одраз на тежнението да се сврти вниманието кон личноста, индивидуата со истакнување на позитивните придобивки и теориите кои се во прилог на респектот на индивидуата. Согледувањето на опасноста од примената на екстремниот облик на почитување на индивидуализмот во педагогијата било причина навремено да се реагира со тоа што ќе се укаже дека екстремниот облик е опасен, но како што ќе се види од примерот кој следи тоа не е оправдување да се понуди сосем друг екстрем – тотално негирање на учеството на индивидуата во воспитанието : *“Воспитаниите цели можат било каде да се најдат на друго место – било емпириски, било рационално, но секогаш само во отсуство на живојот и назирањето на возрасниот зрел човек или општество, но никако во самојот дејство. Треба итно подлабоко да се запознае дејството, итно иопитивно да се запознае, од таму и големата важност на емпириското исцрпување, но нормата мора на друго место да се фиксира – надвор од дејството и да се донесе пред него. Нормата, идеалот има на дејството да му биде зададена, која секако треба да биде во склад со неговите сили, да соодветствува на неговите природни способности, но која својот опстанок ќе му го заблагодари на вредносната оценка, психичката работа на зрелиот дух т.е. возрасниот човек“.*<sup>67</sup>

Меѓутоа би биле неправедни кога потенцирањето на индивидуата би го поистоветиле само со екстремниот облик во педагогијата познат како педоцентризам, а да не речеме дека и многу други правци на патот на нејзината афирмација акцентот на својот интерес го ставале на оваа или онаа одлика на личноста. Таков е примерот со егзистенционализмот кој во научните кругови е препознатлив по формулацијата “вистината за личниот избор“, што само по себе доволно зборува за што всушност се залага овој правец, тоа е случај и со движењето на работ на школа која во центарот на вниманието ја има

---

<sup>67</sup> Матиќевиќ, С. “Педагогија“. Матица Хрватска 1969, стр. 229



активноста, трудовото ангажирање кое дава можност било преку мануелна работа, било преку интелектуална активност да дојде до израз спонтаната индивидуална работа. Во зависност од конкретните сваќања на правецот, движењето, се изградиле и специфични дидактички – методички решенија кои соодветствуваат на конкретниот третман на личноста, на индивидуата како активен субјект во процесот на сопственото воспитание и образование.

Колкава е жедта и потребата од афирмирање на личноста зборува и следниот став на *Заѓа Пешиќ Голубовиќ* која во обидот да изнајде вистинско решение за третманот на личноста предлага : “*Свртување кон добрија социолошка традиција и.е. навраќање кон теоријата за природното воспитание на Русо*“.<sup>68</sup>

Заклучоците до кои дошле претставниците на многу педагошки, социолошки, филозофски правци кои ја третирале проблематиката на личноста, индивидуата нашле свој соодветен израз во дефинирањето на целта на воспитанието при што разбирливо ја форсирале индивидуата за сметка на општеството. Слободен развој на индивидуалноста на нејзината разновидност при тоа е основен појдовен принцип. Во оваа насока може да се сретне и хедонистичко одредување на целта на воспитанието во чиј обем на работни задачи влегува постигнувањето на лична среќа, сопствено физичко и духовно уживање. Тука е и еманципаторскиот пристап кој бара општеството да се менува со цел да и излезе во пресрет на личноста, тој предвидува личноста активно да учествува во слободно и критичко пристапување кон уредувањето и регулирањето на своето сопствено воспитание во кое не се признаваат крути, однапред пропишани содржини, методи за воспитание. **M. SENIRO** пак зборува за четири значајно различни пристапи во политиката на поставувањето на целите, од кои два одат во прилог на индивидуалистичкиот аспект : а) ориентација во определувањето на целта на воспитанието насочена кон проучување на детето во која се смета дека поставувањето на целта е во зависност од интересите и потребите на личноста : “*До неа се доаѓа кога на дејето му при-*

---

<sup>68</sup> “Циљ воспитања“ Педагогија бр. 1. 1971, стр.21

оѓаме како на суштество кое има тенденција нараси во среќна, здрава, возрасна личност, а смислата на воспитанието е да го помогне тоа“.б) “Човекој не се сваќа онаков каков што е, туку онаков каков што би можел да биде, т.е. човекој, личноста се осматра како развојна а не статична, однапред зададена и проектирана“.<sup>69</sup> Овој втор аспект на личноста и признава и уште повеќе од неа бара активно да се вклучи во своето менување со тоа што ќе гради визија за својот иден развој се разбира во склад со широките општествени рамки, но пред се поаѓајќи од и богатејќи го својот индивидуалитет.

Уште еднаш ќе речеме – огромната енергија и моќ која ја има индивидуата а чиј извор е нејзината неповторливост, бескарајните можности за комбинаторики меѓу нејзините одлики не можела да остане незабележана и сходно на тоа неискористена. Кога веќе еднаш се осмелила да излезе од “анонимност“ тој процес не можел да се сопре. Напротив, денешницата и визијата за иднината се уште поголеми потврди за ова. Еднаш поставената дефиниција за личноста како субјективитет т.е. единство на биопсихички, психо-социјални и социо-културни својства на индивидуата значело директно спротивставување на претераното акцентирање на социјалната страна на личноста. При ова мошне е значајно што единството на сите овие димензии се постигнува на база и низ призмата на персоналните диспозиции на индивидуата, затоа што дури тогаш со право можеме да речеме дека се постигнало изграденото “јас“ на човекот кое подразбира дека тој истовремено има чувство на одговорност на поединецот да ги застапува своите ставови и интереси и дека цврсто гази по патот кој самиот го определил. Со ова процесот на воспитание се “затворил“ т.е. на одреден начин се “заокружил“.

Моќта на индивидуата и пробивот на индивидуализмот одвеле многу теоретичари и практичари од многу науки вклучувајќи ја и педагогијата во многу погрешни, екстремни води, но исто така успеале да покренат голем број суштински прашања кои веќе не можеле да стојат на страна. Речиси целиот социјалистички свет во историјата на човештвото останал забележн како свет во потрага по начините на реализирањето на онаа фамозна формулација

---

<sup>69</sup> Богнар, Ј. И Матијевиќ, М. “Дидактика“. Школска књига, Загреб 1993, стр.105

“сестран развој на личноста“ што пак донело многу јалови дискусии, жестоки спротивставувања, крајности но и придобивки. Во обидите да се развијат што повеќе страни, компоненти на личноста (иако во случајот тие би биле ставени во функција на колективот) правени се доста сериозни напори кои помогнале да се навлезе во многу непознати моменти. Западниот свет пак на сосема друг начин ѝ пришол на индивидуата воопшто (вклучително и од педагошки аспект) промовирајќи го и форсирајќи го правото на “слободен личен избор“ во слободно демократско општество. Но она што е заеднички именител и за едните и за другите е тоа што се зафатиле со многу суптилна материја, многу тешка и комплексна за разбирање која го третира човекот, а тоа доволно зборува колку е сериозна работата. Никој никогаш до сега, а веројатно ниту во иднина не ќе може до крај да не влезе во центарот на човековата индивидуа, а се покажало дека е уште потешко таа да се разбере. Затоа напорите од типот на класифицирање на индивидуите по овој или оној терк, во оваа или онаа група луѓе (како резултат на одделни заеднички карактеристики) често пропаѓа во вода токму поради непредвидливоста на самата индивидуа. Но сепак од некаде мора да се почне.

Сериозноста на проблемот со кој се зафатиле научниците во обидот да ја “дешифрираат“ индивидуата, да утврдат што претставува (или кои се сите нејзини одлики) таа, што е личноста и што ја чини да биде токму тоа веднаш се потврдува веќе на следниот чекор – при обидот таксативно да се прецизираат термините од типот “слобода“, “лична среќа“, а уште повеќе кога ќе се премине на оној наредниот – практиката. Се покажало дека инсистирањето на *Русо* за природен и слободен развој е многу тешко остварливо, дека исклучувањето посебно на општествената заедница, државата, нацијата, семејството од поставувањето на општи цели на воспитанието и доделувањето на таа задача исклучиво на индивидуата е утопија, крајно дискутабилно, проблематично и неодржливо. Индивидуата не може да се издвои и “спротивстави“ на општеството. Критикувањето на она што навистина може и заслужува да биде критикувано (онаа друга крајност), како и критикувањето на практиката на традиционалното училиште со неговата организациска поставеност и начинот

на третман на индивидуата во никој случај не дозволува комозија да се премине во сосем друга крајност.

Во овој наврат ќе застанеме овде, а подоцна со нови аргументи ќе се обидеме да понудиме свое видување во однос на надминувањето на оваа антиномија, од причини што навистина овде кај нас барем во практиката се среќаваме со потребата од надминување на овој проблем, но со забелешка дека не треба од напред да се плашине и да приоѓаме со резерва кон прашањето дали ќе бидеме успешни во тоа – и многу други општества и системи на воспитание во нивни рамки и покрај тоа што можат да се пофалат со современи решенија во поглед на овој проблем сепак до крај не го разрешиле.

## 7. МОКНИОТ ЗБОР НА СИСТЕМОТ НА ВРЕДНОСТИ

Кога рековме дека ова е труд во кој целта на воспитанието е доста систематски и од повеќе аспекти анализирана сериозно го мислевме тоа. За да го потврдиме тоа и да не оставиме непокриено подрачје која неа суштински ја засега не можевме а да не се задржиме на системот на вредности (подоцна подетално ќе образложиме кои и какви) на моралот, на етиката. Не би сакале некој да прејудицира дека системот на вредности, моралот етиката немаат многу допирни точки со целта на воспитанието. Напротив – во редовите кои ќе следат ќе се обидеме да го докажеме токму спротивното – врските помеѓу нив се логички, суштински, взаемноусловувачки и детерминирачки. Ако и општеството од една страна има свои визии, проекции, интереси, амбиции во врска со своите членови, што ќе рече со индивидуата, а ако пак истите тие (или таа) од своја страна имаат свои сопствени визии, желби, интереси, проекции, амбиции во врска со себе си од друга страна онаа реална спона која на одреден начин може да понуди “помирување“ или добра, солидна солуција која ќе им биде во прилог и на двата ентитети се вредностите. Сега доаѓаме до оној клучен момент : кои и какви вредности можат да бидат тоа и да се јават во таа улога ? Кој е тој субјект што ќе ги етаблира и реализира, на кој начин и во која насока ? Но сè во свое време.

Најнапред ќе направиме обид да навлеземе во суштината на вредностите. Не ретко во литературата ќе најдете мислење дека вредностите се рационални феномени, дека се врзани за односот на фактичкиот свет кон субјектот - човекот. Теоретичарите предлагаат тие редовно да се опсервираат и проценуваат од аспект на општествените услови, па така се зборува дека вредностите се социјални творби кои настануваат како резултат на некои социјални процеси во кои одредени појави стануваат во извесна мера одбојни или привлечни. Вредностите претставуваат регулативи на однесувањето. Дефинирањето на поимот “вредности“ ќе го потврди ова. Така на пример Villiams за нив вели : *“Поимот вредности укажува на интереси, задоволство, склоности,*



Нашиот теоретичар д-р *Кирил Темков* кој поопстојно се занимава со вредностите за нив ја дава следната дефиниција : “Со вредностите човекот ги изразува своите интереси, желби и спремежи, тие се духовен елемент со којшто тој ги поттикнува своите сили и ги оправдува своите настојувања, тие се негова важна внатрешна димензија но и широка општествена мера со која тој најдобро си ги мери своите досиѓања, своите духовни и материјални досирели, а во заедницата се оценуваат ориентациите, чекорите и постопките во нејзини рамки”.<sup>74</sup>

Ако сакаме да извлечеме генерален заклучок во однос на сваќањето за вредностите ќе речеме дека во теоријата се искристализирале три нијанси на сваќања за истите : а) вредностите се сваќаат како концепции за пожелното; б) вредностите се критериуми или стандарди за пожелното в) вредностите се верувања за пожелностите. Логично е да се очекува разликите во сваќањата на вредностите да имаат одредени реперкусии во практиката, но во моментот не е тоа она што нас не интересира.

По приложувањето на одредена дефиниција за поимот “вредности” теоретичарите не застанале тука : тие вложиле екстра напор за да навлезат уште подлабоко во неговата суштина, да ги разоткријат различните релации помеѓу него и многу други поими и состојби. Основната дилема околу која се спорело била : дали вредноста е нешто завршено, конечно или пак е само проекција на она што треба да биде или кон што треба да се стремиме ? Се чини дека аргументите на овие вторите ги превагнале на оние другите. Сепак вредноста е суд и потврда за она што допрва треба да се случи, но не сватено само како симплифицирано предвидување, туку како предвидување на нешто што е пожелно да се случи, што во сето тоа вклучува и одредена норма. Значи вредноста не е сведоштво за оној акт што веќе е завршен (accomplished) туку насока за она што е пожелно, што треба да се случи. Но за да бидеме сигурни дека нешто навистина ќе се случи треба да ги познаваме околностите во кои нештата се случуваат и ако се покаже неопходно да делуваме во правец на нивно адаптирање.

---

<sup>74</sup> Темков, К. “Етика” . Епоха, Скопје, 1998., стр.132

Настојувајќи подетално да навлезат во суштината на вредностите теоретичарите направиле и обид да укажат на некои нивни одлики, карактеристики при што ја нагласиле нивната општествено – историско условеност, но и нивната насоченост кон целите на човековата егзистенција. Затоа во теоретските расправи ќе најдете на поделба на вредностите на персонални и социјални и вредности кои се однесуваат на начините на однесување познати како терминални и инструментални вредности. Нивната природа е таква што тие се организираат во систем на вредности кои пак претставува одреден збир на вредности на луѓето кои се организирани на повеќедимензионален континуум од релативна важност и кој меѓу себе творат одреден збир на искусвени, логички емоционални врски и односи. Ако ги класифицираме според друг критериум – на пример според носителите ќе имаме : индивидуални, групни, општествени, општочовечки; според содржините : естетски, политички, теоретски, социјални, морални, религиозни и слично.

Во врска со еден момент кој е поврзан со вредностите мораме да разграничине : вредносните се исторични а вредносните категории се ахисторични. Пример *Синоза* под “корисно“ подразбирал само тоа да некој друг човек ни биде од корист, додека многу други луѓе кога го изговараат или користат тој збор на пример мислат на поседување на материјални добра и сиздавање на материјална корист. Вредносните системи пак водат кон вообличување на вредносна ориентација која како и нив може да биде како општествена, така и индивидуална. Дури со етаблирањето на граѓанското општество се оставило простор и се дало можност да се создаде индивидуален вредносен систем и вредносна ориентација (иако тие и дотогаш постоеле, но сепак правото на постоење им се оспорувало и на одреден начин се настојувало да се форсира и почитува само она општественото). Во оваа смисла од денешен аспект на зборување вредносната ориентација се однесува на погледите, мислењата, однесувањата кои можат да произлегуваат од одреден состав на вредности и од индивидуален и од општествен аспект.

Има уште еден момент на кој би сакале да се задржиме пред да преминеме на вистинското образложување на нашиот интерес во врска со вредностите. Имено станува збор за спорот помеѓу теоретичарите со едното и множе-



ството. Многумина од оние кои се бават со вредностите ( но и со многу подружни теми) се ограничуваат од плуралноста или ја дозволуваат само доколку се признае постоење на нешто, “вечно“, “врвно“, “општо“ на кое сè друго му се потчинува и му се подредува. Многумина се просто опседнати од една “врховна вредност“ и неја ја идентификуваат час на едно, час на друго место. Во основата на нивните размислувања е поставена тезата за хиерархијска организациска поставеност на работите и тоа од типот на еднодимензионална организација на истите. Но развојот на теоретската мисла во спрега со резултатите од повеќе практични истражувања укажал на сосема друг вид на организираност на вредностите – преференцијална организација и тоа составена од вредносни елементи или вредносни категории поставени на повеќе димензионален континуум од релативна важност.

А сега се навраќаме на почетните позиции : од кои причини толку опстојно се задржавме на вредностите, а сепак не докажавме сè во врска со нив и на она што остана недоречено планираме повторно да се навратиме ? Од причини што воспитанието е длабоко етички чин сакал тоа некој да го признае или не, тоа е вредносно проникнат и одбележан. Следствено : целта на воспитанието не може да има било каква друга природа освен етичката. Во продолжение ќе се обидеме да укажеме на поврзаноста помеѓу вредностите и целта на воспитанието бидејќи многу нејасни работи само така можат да се разјаснат и да ни станат поблиски.

### ***7.1. Како се дојреа филозофијата и педагогијата***

Иако овие две науки суштински се поврзани на и преку многу начини, со помош на многу заеднички појави, поими со кои тие се занимаваат, сепак ние ќе се задржиме на аксиолошката и етичката спона бидејќи таа е во директна врска со целта на воспитанието. При ова нема да погрешиме ако тврдиме дека поврзаноста на филозофијата, во овој случај нејзината дисциплина – аксиологијата со педагогијата лежи во тоа што таа ги проучува начините на оживотворување на вредносното (кое го поставува и истражува аксиологијата) во

реалитетот на човековото историско постоење. Од друга страна пак целта на воспитанието е основна одредница на педагошкото делување. “Целта”, “намената”, “сместата” на воспитното делување претпоставува проект кој почива на вреднувањето и кој без одреден став кон вредносното не може да мисли. Следствено целта на воспитанието е нешто неодоиво од вредноста, преку неа всушност се настојува да се промовира одредена вредност или вредности и истата (-те) да се оживотворат.

Но вредностите се непосредно поврзани и со моралот, поврзани се на тој начин што вредностите имаат функција на селектирање на она што е пожелно од она непожелното, а функцијата на моралот е преку соодветни морални норми, санкции да го обезбеди остварувањето на оние вредности, вредносни системи, вредносни ориентации кои се пожелни во општествениот живот, со тенденција тие да бидат доминантни и во индивидуалните вредносни системи. Сега треба да го заокружине системот. Целта на воспитанието меѓу другото предвидува обликување на ваков или онаков човек кој поседува одредени знаења, но и квалитети, карактеристики, својства, начин на мислење, однесување кој е општествено прифатлив, кој просто се вклопува во општествените текови. Преку целта на воспитанието човекот всушност учи како да почитува одредени морални принципи пред сè поради фактот на упатеноста на човекот на општествен живот. Етичкото во целта на воспитанието се огледа и во тоа што човекот всушност учи многу работи за себе си, ги открива своите вистински лични интереси и учи како да ги усогласи и вклопи во општественото живеење.

Човековиот напор се организира според она што е цел на неговата акција. Целта на воспитанието е поим со кој оперира и педагошката практика и педагошката теорија. Самата теоретска расправа за целта на воспитанието задира и во филозофијата и во педагогијата. Од причини што таа во себе ги содржи вредностите на етичкиот идеал тој дел од расправата и припаѓа на филозофијата, а фактот што се однесува на предметот на педагогијата ја вклучува и во нејзини рамки. Целта фактички ѝ претходи на реалноста на воспитната намера, а воедно и ја условува. Сега влегуваме во многу подруги води кои не така симплифицирано ги поврзуваат поимите етика, морал.

вредности, цел на воспитание. Дефинициите во кои на сублимиран начин е кажано што е тенденцијата на воспитанието го користат императивниот начин за да “наредат“ голем број на епитети, квалитети, својства, да го вооружаат човекот со вакви или онакви факти, да биде способен да го прави она или ова, без разлика. Тие содржат етички судови составени од соодветни вредности кои покрај другото морално го обликуваат човекот. Дефинициите се всушност одраз и израз на општествената проекција и замисла за тоа какви треба да бидат индивидуите кои него го чинат и ќе му го обезбедуваат временскиот и просторниот континуитет. А сега прашањата : кој е всушност “нарачателот“ на тој човек кој треба да се “произведе“; дали тој процес оди лесно без отпори, без можности за застранувања; дали оние чести наведувања “хумана“, “слободна“, “среќна“ личност имаат исто значење независно од историските и конкретните општествени прилики, или пак работата не е баш така; можно ли е воспитанието морално да ја обликува личноста онака како што е предвидено во дефиницијата или колку е тоа реално остварливо и продукт само на институциите на тој систем ? На крајот : можно ли е во дефинирањето на целта на воспитанието да стојат едни, а во практиката всушност да се “провлечат“ сосема други вредности ? Ќе се сложите дека сите овие прашања подеднакво ги допираат и филозофијата и политиката и педагогијата и индивидуата и општеството. Или еве уште едно интересно прашање : ако само за момент апстрахирате сè што е досега кажано и се задржите исклучиво на поимот “воспитание“ ќе сакате ли да одговорите како е можно тоа воспитание кое инклутира и оперира со научни факти и кое се засновува на наука која пак е вредносно неутрална може да ја обликува сверата на вредносното т.е. вредносно да го обликува човекот ? Како со невредносно подрачје да се обликуваат вредности ?

Ова се прашања кои долго време ги мачеле сите оние кои на некој начин размислувале, учествувале во поставувањето на целите, или пак во текот на својата практична работа морале да ги реализираат, па се до оние кои вршат девалвација на стореното. Би биле во заблуда кога би помислиле дека на сите овие и на уште многу други прашања се дадени најсоодветните одговори и дека е даден конечниот збор. Развојот на науката би завршил тука ако тоа е случај.

Најнапред нешто за “нарачателот” на дефиницијата во која е влезен описот на личноста која треба да се “создаде”. Повторно ќе мораме да се навратиме кон историјата (сосема е извесно дека тоа нема да ни биде последен пат) во која ќе најдеме потврда дека тоа најчесто била државата т.е. нејзините владеачки структури во согласност со моменталните потреби. Тие потреби вклучувале таков профил на човек кој поседува одредени знаења, способности, поседува одредени морални карактеристики и слично (се разбира секому не било достапно сè но она што било дадено во дефиницијата на целта значело нивелирање на сите до ниво кое е аргумент предвидено и од кое е многу тешко, речиси невозможно да се излезе и да се “пробие”). А сега во врска со ова : ако во дефинирањето на целта строго се поаѓа од овие позиции не ви наликуваат ли воспитните институции како “мали фабрики” во кои под строго контролирани услови се создава замисленото ? (Не сакавме да бидеме премногу вулгарни и да речеме “се произведува”) Се чини дека овде нема многу простор за човековата душа т.е. за она што ѝ е иманентно : слобода, креација. Или ако сакате прашањето ќе го поставиме вака : што се случило со човекот ако веќе однапред е профилиран и проектиран и како на сето ова ќе одговориме ако тврдиме дека наставата, а таа е основното средство кое го користат воспитните институции, нема позиција на манипулатор и индоктринатор ? Не сме ли во состојба да го признаеме токму спротивното – дека таа е речиси најмоќно средство во тоа ? Поставивме и прашање кое ја доведува под сомнеж семоќноста на воспитните институции во врска со крајниот резултат – да се усвојат токму предвидените вредности, а не некои други. Практиката потврдува дека иако воспитните институции се доста моќни во овој поглед сепак не се семоќни – возможно е да се јават и некои други вредности како резултат на различни влијанија од многу други фактори, а токму тука лежи “вентилот за реализирање на вистинската суштина на човекот” – да создава свој сопствен систем на вредности, да размислува и делува по самостоен избор. Сосема настрана во оваа прилика ја оставаме дилемата дали ова некому погодува а некому не.

Следното прашање кое изродило контраверзни одговори е самото толкување на етичките вредности т.е. нивната историчност на која

воспитанието морало и мора да смета. За што всушност се работи ? Изразите кои претставуваат јазично вообликување на некоја вредност биле често пати експлоатирани во многу воспитни системи, во многу различни земји. Но тоа никако не треба да се свати како нешто што имало или има универзално, општоважечко значење. Консензусот околу нивното реално значење и толкување не бил јака страна на човештвото. Меѓутоа конкретните услови и не можеле да постигнат ништо друго освен различно толкување на така клучни одредби како што се : “слободна личност“, “хумана личност“. Веќе во самата секојдневна комуникација помеѓу луѓето овие термини добивале различно значење кое пак се вградувало во дефинициите и следствено на тоа се очекувало како нуспроизвод од воспитниот систем, од причини што декларираната вредносна дефиниција претпоставувала делување кое е во склад со конкретното поимање на вредноста. Ќе го земеме за пример она определување во кое како цел на воспитанието се јавува определбата “формирање на среќен човек“. Самиот поим “среќа“ е многу релативен со оглед на тоа што постојат речиси безгранично многу поимања на самиот збор “среќа“. Ако некогаш тој збор имал значење дека човекот треба да биде среќен бидејќи живее богоугоден живот, или поради тоа што работи за својот господар, тој поим еволуирал во своето значење така што денес не може веќе да се каже дека “среќа е секоја друѓа сосијојба шио е различна од онаа во која има болка (психичка или физичка сеедно)“<sup>75</sup>. Среќата е индивидуална работа која зависи од многу, безброј многу фактори, а покрај тоа таа е чувство кое не може човека континуирано да го следи во текот на целиот негов живот. Или можеби сакате да го проанализираме определувањето : да создадеме “слободна личност“. Во овој случај уште повеќе се потврдува релативноста на значењето на поимот. Што ли е тоа “слободна личност“ ? Не осудувајте се да го користите овој термин, етичка определба доколку прецизно не разграничите што влегува во пописот на нештата кои ја сочинуваат неговата содржина. Дали тоа е личност ослободена од било каква одговорност, дали тоа е личност која може да врши слободен избор по свое видување, дали тоа е личност ослободена од облигации или што ? Мошне е тешко егзактно да се определи што е тоа

---

<sup>75</sup> Темков Т. “Етика“, Епоха, Скопје, 1998, стр.69

“слободна личност“ и како да се дојде до неа уште повеќе ако се знае дека слободата е индивидуално чувство кое секој човек го доживува на свој начин, иако овде не станува збор за тоа дека воспитанието ќе идеализира состојба на ослободување на сите во сè. Ова се многу сензитивни работи со кои и околу кои треба да се занимаваат многу умни глави од многу области па за да може да се излезе со една вака воопштена формулација. Но факт е дека тоа досега се практикувало како што е и факт дека ваквите определби навистина подразбирале сосема различни нешта.

Поставивме прашање кое на одреден начин ја доведува можноста преку воспитанието да поставиме една цел, а во суштина низ и преку него да се реализираат сосоема други нешта. На пример да претпоставиме дека како цел сме поставиле формирање на личност со одлика на “солидарност“, а всушност може да се посведочи токму спротивното – дека се формирале себични, егоистични личности. Оние кои на одреден начин искажале скептицизам во однос на можностите на воспитанието во практиката наидуваат и наидуваат на соодветна поткрепа на своите ставови. Многу луѓе кои биле во системот на воспитание сепак како да се разишле со прокламираната цел : кај нив неможат да се сретнат одлики кои сме ги проектирале и посакувале. Значи возможно е сепак да предвидуваме едно, а како резултат да добиеме нешто сосема друго. Без разлика дали заслугата за ова ќе ја препишеме на останатите фактори кои влијаат врз обликувањето на личноста или ќе речеме дека системот на воспитание некаде затаил, факт е дека сепак до ова може да дојде.

*“Индивидуалните вредности на поединецот не можат да бидат критериум за вреднување на вредностите, ниту критериум за нивно вклучување во воспитаните цели. Со таквите вредности поединецот понекогаш ги одразува само своите лични цели кои можат да бидат и различно насочени. Со тие вредности тој понекогаш ја загрозува и својата општествена положба, дури и ја оневозможува, а можеби ја доведува во прашање и својата егзистенција. Затоа целите не можат да произлегуваат од вредностите на*

поединциите или од последициите што некои интернализирани вредности ги имаат за неговој живот“.<sup>76</sup>

Нема да коментираме многу само ќе речеме дека мошне е дискутабилно прашањето за тоа што всушност претставува човекот, кои одлики како единствено човечки ќе се задржат ако сè во врска со него е веќе однапред детерминирано, оцртано, осмислено, т.е. однапред е исцртана неговата лична карта во која се внесен и одликите, способностите кои треба да ги поседува, однапред е селектиран и лимитиран обемот на знаења кои треба да ги поседува, однапред му се канализираат интересите однесувањето во целост. Што во оваа смисла сме му оставиле на располагање како човечко, како лично, себепроектирачко и алтернативно ? Може ли една воопштена дефиниција, која преку средства, методи кои ѝ одат во прилог да вообликува личност и притоа да не дозволува ништо што е надвор од неа ? Не се сведува ли тогаш воспитанието на процес кој ја следи логиката на строгата релација на рачател – испорачувач во кој во улога на на рачател се наоѓаат секакви инстанци, но само не оние на кои “испорачувањето“ им е наменето – луѓето ? Подоцна ќе се обидеме да укажеме на една нова практика во поставувањето на целта во која постојат поинакви релации.

Непосреден спроведувач на дефинираната цел на воспитниот систем секако дека е неговиот најтенционален дел – наставата. Секако дека постојат и други форми на делување во рамките на воспитанието но наставата и со својот интензитет и со својот екстензитет се наметнува така што секогаш има примарно значење и ѝ се придава приоритетно место во однос на реализирањето на истата. Наставата всушност значи организиран начин на пренос на факти и со тоа го пренесува и она што е научно и она што е вредносно. Едновремено наставата реализира пренос на вредности, таа етички и морално ги обликува учениците. А со посредство на што тоа таа го прави ? Се разбира со посредство на воспитниот елемент кој е “задолжен“ за обликување на личноста кој се разбира не се исцрпува само со и низ наставата, туку се реализира и преку низа други форми, така што станува јасно како е реално

---

<sup>76</sup> Крањц, А. “Системот на вредности и целите на воспитанието и образованието на возрасните“ Во “Цилеви одгоја и образовања одраслих“, Андрагошки центар, Загреб, 1974, стр.32-45

можно науката како вредносно неутрална вредносно да обликува. Сепак ќе речеме дека сосема се на место забелешките од типот : *“Проблем се јавува во тоа што предавачкиот чин е несводлив само на морализам ! Ако така се свикаат и сировајќи работите се отвара врата за еден многу опасен процес – идеологизација која подразбира со вредноста на моралните норми да се деградира начинот на кој тие се користат”*.<sup>77</sup>

Да се вратиме на самиот почеток. Општеството проектира систем на вредности, вредносна ориентација, предлага морален лик на своите граѓани. Граѓаните пак го прават тоа истото, но на свој начин – како припадници на одредена општествена група, слој, класа, како индивидуи. Воспитанието постојано е некаде помеѓу “растргнато“ помеѓу едниот и другиот ентитет. Неговото ткиво е мошне ранливо, тоа веднаш може да се најде збунето ако до крај, експлицитно не си го најде местото и точно не си ја одреди “мисијата“, целта. Тоа просто бара налог, има потреба од точно формулирање на она што треба да го прави. Но не сватено во екстремна смисла во форма на императивни наредби од “повисока инстанца“ со што би ги изгубило сопствениот идентитет и би го изгубило легитимитетот кај своите ученици. Во тој процес на дефинирање тоа има што свое да понуди – своите научни работници, своите просветни работници – практичари, своите ученици. Еве еден конкретен пример. Како цел сме поставиле да формираме човек со демократски одлики, а тоа пред воспитанието го поставила некоја повисока инстанца. Но замислете дека во практиката се случува токму обратното : наставникот во својата секојдневна работа се однесува сосем спротивно – авторитарно. Како тогаш очекуваме успех ? Илузија би било да се очекува позитивен исход. Причината за неуспехот лежи во тоа што најпрвин самата цел е авторитарно поставена, самиот наставник не учествувал, или во најмала рака немал шанса да земе учество во процесот на дефинирање на целта, така што тој во себе не ја интериоризирал, доживеал, а на ученикот му останува сето тоа да го доживее како товар, како ужасна дволичност.

И сосема на крајот. Општеството е систем кој се менува. Индивидуата исто така. Но ни воспитанието не стои во место. Во сето тоа се менуваат и

---

<sup>77</sup> Босанац, Г. “Едукациски изазов“. Школске новине, Загреб 1983, стр.91



вредностите и системот на вредности. А тој систем не е само убав украс на човековиот живот. Тој е неговата суштина. То е оној систем кој му овозможува на општеството да функционира бидејќи ги регулира релациите внатре во него. А како посредник во сето тоа се јавува воспитанието кое пак има своја цел. Во неа е невозможно да не се внесе и вредносниот аспект. самата ефикасност на воспитанието може и мора да биде оценувана и во овој поглед, но денес на таа работа треба да се гледа сосема поинаку. Нема место повеќе за размислувања од типот : “Ова е наранчано“, “ова е реализирано“. Новото сваќање за моралот, етиката, улогата на општеството, улогата на образованието, улогата на поединецот во сето тоа веќе не дозволува одржување на стариот начин на мислење и старата практика. Суштината на прогресот е во менувањето. Но не менување по секоја цена.

## 8. ИДЕАЛ, ЦЕЛ, ЦЕЛИ

Околу оваа тема дискусиите во педагогијата не престанувале ниту за момент. При ова предмет на тие дискусии биле и сеуште се многу аспекти на целта, од причини што оваа тема сама по себе е многустрана, а истовремено одлучувачка за многу, ако не и за сите нешта кои се врзани за воспитниот процес и воспитниот систем. Тоа е затоа што нејзината природа е таква што ако денес сте дошле до некоја констатација, можеби веќе за многу кратко време ќе се најдете во состојба да извршите корекции во неа. Стариот начин на доаѓање до целта кој се засновувал само врз монистички догми, дедуктивни спекулации во филозофијата на образованието и се движел строго во теоретските рамки на етиката, идеологијата, претрпува сериозни критики но и измени во моментот кога емпиријата се повеќе се наметнала како рамноправен партнер во тој процес. Имено воспитната практика, како и развојот на методологијата на проучувањето на истата овозможиле значително излегување од ограничениот простор на дедукциите. Истото тоа се случило кога се зеле во предвид и резултатите на науките кои го проучувале човекот и неговите развојни карактеристики. Вклучувањето на новите науки и научни дисциплини, овозможило проширување на видокругот во врска со поставувањето на цел на воспитанието. Дилемите од типот : дали е воопшто можно да се зборува за цел на воспитанието ?, станале банални и полека биле оставани настрана. Но на нивно место биле поставувани нови : разоткривањето на врските помеѓу воспитниот идеал и воспитната цел; врската помеѓу целта и целите; помеѓу целта, системот на цели и задачите. Со ова пред педагогијата и нејзините дисциплини се поставиле нови задачи чие решение е во функција на богатење на методологијата и методиката на реализација на истите.

Самиот поим “идеал“ упатува на нешто совршено, безгрешно, често асоцира на нешто вечно и вонвременско. Да бидеме јасни : ниту педагогијата не можела да остане имуна на овој поим и едноставно да помине преку него. Посебно ако се знае дека таа “работи“ со човекот, што пак веднаш асоцира

дека него го замислуваме на некој одреден начин било ние било општеството. Корените на идеалниот човек можеби допираат уште во Библијата во која поставувањето на Десетте Божји заповеди е обид да се формира човекот кој треба да биде идеал, кој при тоа посегам по императивни насоки кои се во функција во помагање да се стори тоа. Започнуваме со Појкоњак кој забележува : *“Идеалот е пример кој е значаен за поединецот и социјалната група и со него луѓето сакаат да се идентификуваат. Тој може да биде од многу области, но не мора да се однесува на некоја конкретна личност. Во воспитниот процес тој има значајна динамичка улога”*<sup>78</sup>. Значи Појкоњак смета дека е мошне корисно да се постават идеали, нив ги поврзува и ги става во функција на покренување на мотивационото подрачје, кое пак од своја страна е моќен фактор во воспитанието без оглед на тоа што постои проблем како тоа да се стори т.е. тие да се внесат во мотивационото подрачје. Анџе Вукасовиќ оди дотаму што вели : *“За мене врховната цел на воспитанието, воспитниот идеал е трајна вредност, резултат на човековото историско сознавање и настојување, резултат на човековите тежненија и во нивна смисла идеалите, би рекол скоро апсолутен ако тоа апсолутно го сватиме во човекова смисла. Воспитниот идеал вклучува некои трајни вредности, некои општочовечки вредности и насочен е кон иднината. Поради тоа и го нарекуваме идеал, идеал кон кој тежнеме, без кој би ја изгубиле перспективата. Не е важно дали човекот како поединец ги прифаќа наведените вредности и соодветниот воспитен идеал од аспект на човековата заедница. Во својот развој човештвото сазнало и прифатило одредени вредности, истакнало идеали и тоа ќе настојува своите членови да ги формира во тој дух. Во спротивно би дошло до отстапување од најредните тежнења на човештвото. Постои нешто што е заедничко и што просјорно и временски ги поврзува човековите настојувања во воспитното подрачје. Во нив заеднички настојувања треба да се бара основата за обезбедување на воспитен идеал како највисока општа категорија од која произлегува смислата на педагошкото делување”*<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> “Општа педагогија”. Група автори, Београд 1965

<sup>79</sup> “Циљ воспитања”. Педагогија бр.1 1971, стр.110

Значи тој верува во воспитниот идеал, но за разлика од *Појкоњак* кој би ја користел неговата мотивациона моќ и потенцијал, *Вукасовиќ* во него гледа олицетворение на она што како заеднички напор се јавува во еден ист временски период на поширок простор. За него воспитниот идеал е најопшта формулација, тој е одраз на генеричките вредности и заедничките настојувања на сите прогресивни сили. Во него тој ја гледа смислата на педагошкото делување, сврзително ткиво во кое се внесени општочовековите тенденции. Тој исто така го отвора и прашањето за самата суштина на идеалот т.е. дали воспитниот идеал треба да се свати како идеалтет или реалитет во смисла дали него треба да го поставиме како далечна апроксимација кон која колку и да се доближуваме никогаш нема да ја достигнеме, или пак мора да го сватиме како нешто реалноостварливо. Тој лично е за ова последно гледиште посебно ако се земе во предвид дека воспитниот идеал го определува како : *“Подобар, целосен човек, онаков каков што би сакале да го имаме во иднина”*<sup>80</sup>. Потцртувањето на иднината и заклучокот дека воспитниот идеал на одреден начин не можеме да го допреме, туку дека е тука на дофат на раката, зборува за признанието дека сепак тој и припаѓа на иднината, на нешто до што допрва треба да дојдеме, а кога тоа ќе ни биде на дофат одново пред себе ќе си поставиме некоја нова задача која ќе биде услов за проектирање на нов идеал. *Швајцер* пак кога зборува за воспитниот идеал вели : *“Внатре во општиите контури на секој конкретен општествен модел постојат низа на специјални модели кои се вклопуваат во општиот модел и кои се карактеристични за одредени општествени структури, модели на одредени општествени слоеви, модели на општествената елија и слично. Таа сложеност на општествениот модел (и нејзино несозредување) е причина што на целие и задачи на воспитанието се расправало и се расправа воопштено бидејќи по правило еден општ модел често повеќе насејуван опколку рационално дедуциран и анализиран се трансформира и прошира во свесни активности кои (поисправно опколку цели на воспитанието) можат вербално да се дефинираат како воспитни идеали”*<sup>81</sup>. Значи тој на сосема друг начин гледа на воспитниот

<sup>80</sup> “Циљ васпитања”. Педагогија бр.1 1971, стр.58

<sup>81</sup> Ibidem, str.76

идеал, според него тој е обид преку воопштени формулации да се разреши онаа дилема : цел или цели т.е. дали во воспитанието треба да се поставува една цел која важи за сите, која подразбира “еден калап“ и “еден модел“ или не. Свесен за тоа дека и покрај тоа што можеме да истакнеме една цел, но во реалноста таа да не важи за сите, тој на овој начин се обидува да го објасни плуралот на “модели“.

Водејќи се од принципите на економичност и променливост нашата определба по однос на ова прашање е сосема практична. Стоиме на ставот дека поставувањето на некаков “идеал“ само ги усложнува работите – тоа би ни го стеснило видикот и би ни го ограничило просторот и напорите за креативно размислување и делување. Идеалот си е сепак само идеал. Идеално нема ништо, затоа повеќе преферираме нешто конкретно, што произлегува од одреден простор и време, од одредени луѓе кои живеат на тој простор и во тоа време, преферираме конкретно за да ѝ овозможиме на практиката ефикасно да делува, а не да се вплеткува во некакви “апроксимации“. Вториот аргумент кој ни оди во прилог е релативниот карактер на сè што се однесува на воспитанието, вклучувајќи ја и целта. Неоправдано би било нешто што постојано се менува вештачки да се “закоштува“ и врамува во некои “вечни“ формулации со помош на вешта игра на зборови кои всушност означуваат некакви вредносни судови. Воспитната работа бара еластичен и флексибилен пристап, а не статичност и морални дедукции кои не би можеле да понудат успешни конкретни резултати. Воспитаната работа тоа не смее да си го дозволи.

Теоретичарите ги поделиле своите мислења и околу прашањето дали е потребно да ес постави самио една, општа цел, или пак неопходно е да се постави таа но покрај неа да се постават и повеќе цели кои понатаму ќе се операционализираат преку соодветни задачи. Така на пример Дјуи вели : “Бескорисно е да се одреди главна цел на воспитанието – некоја конечна цел која ги подредува сите други цели под неа. Можеме да имаме мноштво на цели и сите тие се во склад една со друга, бидејќи овие цели се само поглед во иднината со кој се испитуваат постојечките услови и се проценуваат нивните можности“<sup>82</sup>. Дјуи се определува за постоење на цели кои си ги

---

<sup>82</sup> Wingo G. Max “The Philosophy of American Education”, D.C.Heath & Company 1966, str.238

поставуваат учениците, родителите, т.е. тој ја предлага опцијата за плурализам на цели. *Фридрих Дийес*\* исто така е на линија на подржување на плурализам на цели, со тоа што смета дека не постои една цел, дека има премногу тесни, премногу опширни, неодредни и различни дефиниции на таа цел. Тој смета дека треба да има повеќе цели на воспитанието кои треба да се изведуваат од анатомијата, логиката, филозофијата, етиката, естетиката, религијата и психологијата. *Макаренко*\* пак зборува и за постоење на цел и за постоење на цели на воспитната работа. Целта според него е мобилизирачки фактор а целите се практични. Сепак тој се определува за постоење на една цел која има две страни : општа програма на воспитување која опфаќа воспитување кај луѓето на оние квалитети кои му се потребни на општеството и индивидуална цел која е дел од општата цел и која значи дека треба да се развиваат и индивидуалните способности. *Ушински*\* се залага за постоење на една општа цел која според него мора да биде јасно и точно дефинирана за да може секој воспитувач точно да ја одреди целта на својата работа. Тој е против недоречени дефиниции во вид на општи фрази, на пример “да се направи човекот среќен“, од причини што “среќата“, “совршенството“ и некои други поими се релативни. *Хербарт* пак зборува за две страни на една општа цел т.е. можна цел која се поставува во зависност од способностите на секој поединец и која е важна за неговата идна професија. Таа цел се реализира преку наставата т.е. со развојот на многустраните интереси. Втората страна на општата цел е неопходната цел која се сведува на развој на моралниот карактер, а се остварува со тоа што во детската душа се внесуваат моралните идеи како што е на пример идејата за “добринa“.

А сега поопстојно ќе се задржиме на излагањето на ставовите кои одат во прилог на развиеноста и постоењето на систем на цели, задачи кои се во функција на една општа цел од која произлегуваат тие. Така *Вукасовиќ* по однос на ова прашање се изјаснил вака : “*Меѓусебниот однос на воспитниот идеал, целта и задачите, појсека на односот на општиот, посебниот и*

---

\* Цилъ воспитания – Педагогика бр.1, 1971, стр.55

\* Ibidem, str.50

\* Ibidem, str.54

поединечно. При ова воспитниот идеал е најошии, целта е на ниво на посебно, а задачите се на ниво на поединечно, ише се уште поокрејни од целта<sup>83</sup>. Општата цел се однесува на воспитанието во целост, а задачите се однесуваат на неговите поединечни делови. Во сите овие релации тој предлага расчленување на воспитниот идеал и општата цел по пат на различни критериуми : педагошки, психолошки, традицијата на училишниот систем, традицијата на вредносниот систем и слично. Како резултат на тие поделби тој предлага различни класификации на воспитните задачи : а) конкретизација врз основа на поимот “сестран развој” : интелектуално, морално, работно, телесно, естетско воспитание; б) конкретизација врз основа на структурата на психичкиот живот : воспитување на рационалното подрачје, воспитување на емоционалното подрачје, воспитување на волево – дејственото подрачје; в) класификација врз основа на училишната традиција : материјални задачи на воспитанието, функционални задачи на воспитанието, воспитни задачи; г) класификација врз основа на подрачјата на човековите активности : воспитание за работа, воспитание за општествен живот, воспитание за слободно време; д) класификација врз основа на воспитните вредности : генерички вредности, општествени вредности, персонални вредности.

Авторот Шимлеша пак зборувајќи за една општа цел вели : “дека иаа се дедуцира од ошесивојо и неговите идеолошки сруења, додека ојредувањето на целиите и задачите е работа на педагогијата и.е. е предмет на нејзиното исржување која во иаа ги вклучува и насавниците”<sup>84</sup>. При ова во поставувањето на целите и задачите тој предлага да се поаѓа од особините на личноста т.е. од особините на нејзините возрасни карактеристики, од анализата на одредени професионални дејности, и општо општествени активност за ко треба да се спреми воспитаникот. Сето ова е основа за тој да зборува за цели и задачи кои се во доменот на три подрачја : когнитивното – во кое е предвидено стекнување на знаења и интелектуални способности; афективно – во кое треба да се стекнат ставови, мислења, да се развијат интереси и емоции кои се однесуваат на средината но и на самиот себе си; и

---

<sup>83</sup> “Циљ васпитања”. Педагогија бр.1 1971, стр.58

<sup>84</sup> Шимлеша, П. “Педагогија”, - Педагошко книжевни збор, Загреб, 1978, стр.132

психомоторно - во кое треба да се развијат способности за успешно управување со моториката.

Поткоњак пак кој покрај општата цел зборува и за посебни цели постојно се задржува на нивната класификација која изгледа вака :

- вредносни цели – ги опфаќаат вредносните определби, на пример : хуманизам, однос кон животот, слободата, однос кон работата;
- општествени цели – патриотизам, општествена ангажираност и отвореност, дисциплинираност и одговорност;
- интраперсонални цели – се однесуваат на личното достоинство, самоконтролата, самостојноста, оптимизмот, одважноста, храброста;
- интерперсонални цели – се манифестираат во почитвање на туѓиот живот, здравје и достоинство, толеранција, грижа за другите, лојалност, чувство на задништво, солидарност и почитување на туѓиот имот, посебно почитување на автономијата на другиот поединец;
- егзистенцијални цели – посебно се важни за индивидуалниот живот на човекот, способности со кои се обезбедува лична материјална положба и социјален статус;
- интелектуални и културни цели – се огледаат во интелектуална отвореност и љубопитност, грижа за културните вредности;
- универзални цели – се однесуваат на усвојување на се она што е национална вредност, вредност на духовниот живот и слично.<sup>85</sup>

На идеалот Поткоњак му дава улога на поттикнувачки механизам, но покрај него барањето на јасни цели го образложува со потребата на поединецот од нивно постоење во моментот кога тој станува свесен за своите потреби, што пак доведува до состојба на дефинирање и искристализирање на намери.

И Неделько Кујунџиќ<sup>\*</sup> ја истакнува потребата од идеал кој тој го гледа во формирањето на “сестрано развиена личност“, но и општи, посебни и поединечни цели. Општата цел би го фиксирала хабитусот на современиот човек, би проицирала синтеза на неговите реални својства, со еден збор би го

---

<sup>85</sup> “Општа педагогија”. Група автори во редакција на Н. Поткоњак

\* “Циљ васпитања” Педагогија бр. 1 Ѕ 1971, стр.23



антиципирала човекот како творечко дејствено суштество. Посебната цел би го дефинирала човекот како **homo faber**, суштество кое живее и работи според извесни доброволно прифатени правила (воспитание и образование за професија и живот во заедница). Индивидуалната цел би го регулирала богатиот остаток од човековата дејност која најчесто е поврзана со интимниот живот (хоби, уметност, слободно време). Нивото до кое што тој предлага да бидат разработени и операционализирани целите е она до ученикот и тоа инсистира тие да бидат што попрецизни и поконкретни. Тој исто така предлага секој наставник да биде што поблиску запознаен со нив за да може со успех да ги реализира.

*Јашар Реџепаџиќ* по однос на ова се изјаснил на следниот начин : Се определува за една општа цел и нејзина конкретизација преку систем на задачи. Со ова тој смета дека ќе се обезбедат услови таа навистина да стане основа со која практично ќе се делува. Тој исто така предлага и етапни задачи. Еве што вели тој : *“Иако целта на воспитано – образовниот процес се остварува низ поедини задачи по пати на таканаречени страни на воспитание и образование, сметам дека конкретизацијата на воспитниот идеал ќе биде далеку поусешна ако се постави на основа на подлабока теоретска разработка на самата цел, не задоволувајќи се при тоа со оштри и крайни формулации и чувајќи се од било каква вулгаризација”*<sup>86</sup>.

Да видиме уште како *Боџосав Ковачевиќ\** се изјаснува во врска со сето ова. Тој смета дека секоја цел (која се јавува во форма на општа) без оглед како ќе биде формулирана е премногу општа и апстрактна. Без оглед како е формулирана таа, мора да се оди понатаму на утврдување на задачите односно на систем на задачи. Тоа би требало да овозможи таа општа цел да се оствари во одредено време, во одредени општествени услови, објективни можности и слично. Меѓутоа мошне интересно е она што е во врска со конкретизацијата на општата цел до ниво на задачи во наставните програми. Имено тој забележал дека постои голема дискрепанца помеѓу она што како барање е поставено во општата цел и она што се предвидува за реализација во практи-

---

<sup>86</sup> “Циљ васпитања” Педагогија бр. 1, 1971, стр.49

\* Ibidem, str.94

ката. Затоа тој предлага да се обрне повеќе внимание не само во формулирањето на општата цел, туку во самата разработка на системот цели и задачи.

Значи неоспорно е дека теоретичарите се согласувале по некои прашања, по однос на некои други не го делеле истото мислење, па сепак тоа ѝ оди во прилог на развојот на науката затоа што секогаш е добро кога постојат повеќе гледишта на нештата. Дека треба да постои некоја декларирана општа цел секако е неоспорно, со тоа се огласувале повеќемина од нив, а она околу што ги спротивставувале своите ставови било околу системот на цели и задачи, нивото до кое треба да се оди во нивната операционализација, областите на кои треба тие да се однесуваат. Но во суштина иако користеле различни изрази во позадината на нештата станува јасно дека сепак тие суштински не спореле околу целите и задачите, туку дека она што им задавало проблеми била методологијата на доаѓање до тие цели и задачи. Се работи за тешкотијата околу таксономската разработка на целите и задачите од причини што тоа е многу сериозна и сеопфатна работа бидејќи мора да опфаќа многу области страни на човекот. Потврда за комплексноста на оваа активност е напорот што го направиле американските научници собирајќи се околу овој проблем и работејќи напорно во изработката на таксономија на задачи кои се однесувале на когнитивното, психомоторното и волево – емоционалното подрачје. Во оваа работа биле вклучени експерти од повеќе науки веројатно поради тоа што правилно согледале колку оваа работа е истовремено и сложена и одговорна. Но оваа работа е истовремено и благодарна ако се земе во предвид кои се предностите кога ви е јасно што сакате да постигнете. Кога веќе сте начисто со тоа каде одите, многу полесно ќе ви биде да утврдите на кој начин ќе го сторите тоа. Исто така многу е полесно и да ја заокружите целата работа со тоа што ќе знаете како да направите евалвација т.е. да утврдите колку и што сте постигнале. целата оваа работа околу релациите општа цел, посебни цели, поединечни цели, задачи е многу сериозна, изискува големо познавање на дидактиката и методиката на воспитно – образовната работа од сите оние кои се во позиција да работат на операционализација на целта. Во секој случај проблеми се јавуваат ако поставувањето на општата цел

е од страна на институции кои не се компетентни за тоа (тотално се надвор на било кој начин од воспитно – образовниот процес) бидејќи редовно во тој случај таа цел е премногу “високо” поставена, сувопарна и не може да биде насочувач на воспитно образовната активност. Во овој случај “високото” поставување подразбира нешто што е реално неосстварливо, чиста “акробатика со зборови” која реално е невозможно да заживее. Така се создава непремостлив јаз помеѓу оние кои ја поставуваат таа цел и оние кои треба да ја реализираат, кои веќе не ја чувствуваат како канализатор туку како товар. Исто така ваквото поставување на целта може да повлече и несоодветен избор на содржини со кои ќе се реализираат целите и задачите, што пак може да не одведе кон преоптовареност на програмите, конфузија во целите и задачите и слично.

Но ова пак не треба да не одведе во сосема друга крајност – да го отфрлиме поставувањето на систем на цели и задачи како болест, непотребна работа, како нешто што само по себе ќе си дојде во текот на секојдневната работа. Насоки за работа мора да има, со достоинство место за слобода во комбинирањето и изборот на цели и задачи во секојдневната работа која би им била оставена на наставниците т.е. непосредните реализатори на воспитно – образовната работа. Таа всушност и самата е креативна работа, и местото за креирањето секогаш треба да биде отворено.

*II Целта на воспитуанието  
и нејзините специфичности  
во периодот на социјализмот во  
Република Македонија*

## 1. ОСНОВИТЕ НА КОИ БИЛА ПОСТАВЕНА ЦЕЛТА “СЕСТРАН РАЗВОЈ НА ЛИЧНОСТА“

Република Македонија еден подолг временски период се наоѓаше во рамките на Југословенската федерација во општествена констелација на односи означена како “социјалистички“. Следствено се она што како тенденција на промени, развој во таа општествена рамка беше забележано на ниво на таа федерација важеше и за Република Македонија. Всушност крупните одлуки се донесуваа на највисоко ниво, а се однесуваа на судбината на општественото движење воопшто, а на Република Македонија и остануваше помалиот дел – тии одлуки да ги потврди и да пристапи кон нивното конкретно реализирање. Во рамките на предлог – проекциите за општествениот развој спаѓаат и одлуките околу правците за развојот на воспитно-образовниот систем. Тоа пак директно се однесува на начинот на стилизирање и оттаму спроведување на општата, или генералната цел на тој систем. А општата, или генералната цел на системот била формулирана како “*сестран развој на личносџа*“, која како идеја, или формулација не е никаква оригинална форма на социјалистичкото образование и воспитание туку е идеја која задира длабоко во историјата на човековото општествување. Она што е специфично за толкувањето на овој термин е тоа што неговото содржинско исполнување, преку толкувањето на истиот, па до начините на неговото оживотворување подлежат на влијанија од различни фактори кои придонесувале самиот термин да добива различна конотација. Меѓутоа она што сега сакаме да го истакнеме е фактот за начинот на донесувањето на одлуките, следствено и формулирањето, дообјаснувањето на општата воспитна цел што главно се одвивало по две линии : партиска и педагошка. Партиската линија поаѓала од највисоките партиски структури каде се обавувал најголемиот дел од работата, потоа таа се спуштала надолу по хиерархијата на партиските организации. Најдолу, во базата работата им била препуштена на надлежните просветни органи и институции во чија надлежност било донесувањето на конкретни наставни планови и програми во кои и низ кои се предвидувало конкретното реализирање на целта т.е. на нив било

препуштено изнаоѓањето на најадекватни начини, методи, постапки кои ќе обезбедат имплементирање на таа цел во конкретната воспитно-образовна работа. Втората линија се однесува на педагошките кругови т.е. стручните лица кои професионално се занимавале со проучувањето на воспитно-образовните прашања. Всушност интелектуалците собрани во овие кругови од свој аспект, користејќи ги методите на различните науки и научни дисциплини се обидувале со помош на јазикот на науката да го третираат проблемот на целта на воспитанието. Ова во никој случај не треба да значи дека станува збор за две линии со дијаметрално спротивставени гледишта. Воглавно се работи за сесрдно настојување на педагошките кругови да се изнејдат начини експлицитно да се објаснат тенденциите во општествениот развој и од педагошки аспект да се осветлат тенденциите во општествениот сегмент –воспитно-образовниот систем : *“Со револуционерната преобразба на нашиот целокупен општествен живот кој се развива во правец на изградба на социјализмот дадена е цврста морално-политичка и најредна основа. Според неа нашето воспитание и нашеото училиште имаат јасна идејно-политичка содржина. Таа содржина ја одредува нашата педагошка ориентација, го толкува духот и содржината на нашиите воспитни цели. Ако имаме јасен став во овој поглед и изградено уверување кое им одговара на животноите интереси на нашеото ново општество лесно ќе ги најдеме и потребните методи за самата воспитна и наставна работа“.*<sup>87</sup> Покрај ова во педагошките кругови можело да се слушнат и сретнат малку поинакви видувања на кои ќе се навратиме подоцна. Она што во овој момент е најважно да го потенцираме е што во глобала бил прифатен терминот *“сестран развој на личността“*, како најадекватен и најсеопфатен термин кој покрива се она што педагошката наука треба да си го постави како цел, но едновременно покривајќи го и се она што раководните структури го предвидуваат и за што се залагаат во својата секојдневна работа. Во секој случај и двете линии во своето објаснување околу *“сестран развој на личността“*, го темелат на детерминантите : развој на социјалистичкото општество и марксистичката идеологија, или поточно речено марксистичката кон-

---

<sup>87</sup> Патаки С. кај Франковиќ Д. *“Битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе“*, стр.70

цепција на воспитанието. Во рамките на овие две детерминанти се опфатени повеќе аспекти кои се однесуваат на карактерот на општественото образование, општествените односи во него, степенот на развиеност и сопственоста на средствата за производство, местото и улогата на трудот во општествениот развој и односот на човекот кон него, самото место и улогата на човековата личност во конкретното општество, третманот на истата, доминантната идеолошка ориентација, педагошките сваќања кои влијаат врз обликувањето на воспитната практика и слично. Ако подлабоко се навлезе во анализа на овие детерминанти ќе се види дека се работи за сублимат на внатрешни структурни елементи кои всушност ги претставуваат сложените структури на општествените свери. Сепак останува впечатокот дека целта “сестран развој на личноста” воглавно била поставена и била во функција на следењето на правецот на општествениот развој и промовирањето на марксистичката идејна основа.

Оригиналната заложба за сестран развој на личноста во рамките на социјалистичкото општествено уредување на федерацијата Југославија била повеќепати потврдвана, но исто така повеќе пати биле преземани конкретни чекори да и се осигури сигурен систем кој добро разработен ќе и го овозможи нејзиното конкретно реализирање. При ова речиси постојано било истакнувано дека дефинирањето и поставувањето на целта на воспитанието за прв пат токму во таа федерација се прави на вистинска, научна основа која во предвид ја има марксистичката идеологија, тенденциите на општествено – политичкиот, економскиот, културниот развој, како и доследното следење на резултатите и заклучоците на педагошката наука. Со посебна гордост било истакнувано дека за прв пат марксистичката идеологија вистински проникнала во суштината на историскиот развој на човештвото и во спрега со општествено - политичките и економските тенденции спротивно на практиката на запад овозможува целите на воспитанието да бидат пред времето, со што се олеснува проекцијата на истото. Тоа пак значи олеснување во одигрувањето на неговата доделена улога за унапредување на општествениот развој која била сметана за одлучувачка. Сите останати идеологии биле однапред отфрлани, осудувани со аргументација дека тие реално не произлегуваат од објективноста на опште-

ствено – политичкиот и економскиот развој, дека се занимаваат со непотребни прашања, дека се празно теоретизирање и искривена слика на вистината со цел да се овековечи постоечкиот општествен поредок. Во името на вистината треба отворено да се каже дека во однос на поставувањето на целта на воспитанието во моноидеологизираната работна атмосфера всушност се случувале два противречни процеси. Поставувањето на целта и давањето на генералните насоки како таа да се реализира било придобивка наменета за политичарите и политичките кругови олицетворени во Сојузот на Комунисти, Сојузното Собрание, Сојузот на Социјалистичката Младина. Од таму не изненадува завидниот квантум на насоки, препораки донесени на различни Пленуми, Конференции, Конгреси, на кои како официјални документи се издавале Резолуции и Програми. Во оваа смисла ако внимателно ги проследиме официјалните ставови на овие органи ќе добиеме впечаток дека многу малку (на моменти сосема се избегнува) е застапено формулирање во кое директно се посочува на сестраниот развој на личноста, а за сметка на тоа се почитува линијата на општествено – политичката насока, на општествениот развој што пак имплицирало инсистирање на сосема подруги формулации. Паралелно пак со ваквата пракса се одвивале и активности воглавно во педагошките кругови т.е. меѓу луѓето кои педагогијата или низа на педагошки проблеми биле нивна теоретска или практична преокупација. Со право може да се рече дека тие биле вистинските луѓе кои вложувале огромни напори сите тие препораки, сугестии, па дури и директиви да ги осмислат, теоретско – методолошки да ги обликуваат, да ги наоѓаат допирните точки со сестраниот развој на личноста, а во сето тоа да бидат успешни. Тоа биле оние вистински луѓе на кои паѓал товарот, кои реално и со право согледувале дека нешто не е во ред, дека политиката не може да се избегне, но дека е премногу вмешана во сите педагошки свери, дека самиот поим “сестран развој на личноста“ е дискутабилен така што може да се толкува и сваќа на многу начини што би значело дека ако едно од нив се наметне како доминантно тогаш ќе мора да се променат многу други работи надолу се до најниското ниво на практичната организираност на воспитниот процес. Тие исто така укажувале и дека постојат некои диспропорции и дисхармонии во практичниот воспитен процес кои доведуваат до деформации,



проблематични и дискутабилни ситуации т.е. дека има сериозни проблеми во практичната реализација на поставените цели од страна на партиските структури. А партиските структури од своја страна строго следејќи го општествениот развоен тек во правец на реализирање на комунистичкото општество своите предлог – формулации – директиви ги нијансирале во зависност од моменталните состојби и нивните посакувани визии за идниот општествен развој. Така до 1958 година ќе најдете на означување на етатистички период на општествено управување, потоа на период на премин до деетатизација до 1974, за по 1974 година да станете сведоци на огромната експанзија и експлоатација на терминот “самоуправување“ кој застанал и до терминот “социјалистичка личност“. Значи во рамките на општото настојување да се овозможи сестран развој на секоја личност се забележуваат одредени флукутации кои стилски значително се разликуваат, што во крајна линија ако доследно се следат вообликуваат сосема други задачи кои се поставувале пред педагошките работници. Во рамките на секој од овие три развојно – општествени периоди биле донесени документи на највисоко ниво кои понтаму си го пробивале патот до најниските инстанци затоа што едноставно тоа бил начинот на кој се одвивале работите. Она што како супстракт од сите овие напори за дефинирање на целта во форма на директиви за практична работа е заедничко е нагласениот обид да се прикаже и докаже чистотата на основата на која се дефинира целта, силното залагање за правилното идејно засновување на воспитната работа.

### ***1.1. Социјалистичкиот општествен развој и целта на воспитанието***

Проучувајќи ги вообликувањата на целта “сестран развој на личноста“ во Република Македонија, јасно е видливо дека тоа вообликување комплетно ги проследува директивите кои доаѓале од центарот на проектирање “одозгора“. Општествениот развој во целост се поклопувал со развојот на федерацијата, што подразбира дека и развојот на воспитно-образовниот систем бил компатибилен со овие тенденции. Во социјалистичкиот општествен период

биле забележани извесни различни приоди во однос на импликациите на целта сестран развој на личноста што директно биле имплицирани од потребите на општествениот развој. Од овие причини и педагозите правеле обид за периодизација на развојот на воспитанието и образованието која во целост се поклопува со периодизацијата на општествениот развој што пак укажува на постоење на квалитативни разлики во тој општествен развој. Оваа линија на поклопување возможно е да ја следиме се до општата воспитна цел. Врз основа на разликите на дефинирањето на општата воспитна цел “сестран развој на личноста” кои историјата педантно ги забележала општо прифатена е периодизацијата што ја направил Никола Поткоњак во своето проучување на Системот на воспитување и образование во СФРЈ од периодот по ослободувањето до распаѓањето на федерацијата. Првиот временски интервал се простира некаде до 1958 година, вториот од 1958 до 1974 година, и третиот по 1974 година. Првиот период уште е познат и како *еџаџистички*, означен така по тоа што државата е таа која го имала монополот над одлучувањето во целокупниот општествен живот. Оправдувајќи го тоа како неминовност за успешно конституирање и функционирање на државата, но и како нешто што мора да биде надминато се преминало кон вториот период означен како *“период на деџаџизација и деценџрализација”*, во кој едновремено се случила и првата реформа во воспитанието и образованието повторно поттикната од потребите на општествениот развој. Наредниот период означен како период на *“соџијалистичко самоуправање”* е карактеристичен по обидот општеството да се устрои на општествени основи, а системот на воспитание и образование непосредно да се поврзи со здружениот труд. Во рамките на сите овие три периоди биле донесувани значајни одлуки, законски проекти, декрети во форма на резолуции на Конгреси на КПЈ, заклучоци од конференции на СКЈ, одлуки на пленуми на КПЈ на кои било соодветно благовремено реагирано и во сверата на воспитанието каде биле издавани документи кои се компатибилни со она што го налагала општествената неопходност. Анализата на тие документи јасно покажува дека сестраниот развој на личноста се ставал во функција на општеството и неговите правци на еволуирање.

Некаде до 1947 година не може да се зборува за конкретна цел на воспитанието од причини што сè уште траел процесот на оформување и стабилизирање на државата и нејзиното уредување што резултирало со донесувањето на Првиот петгодишен план за развој на стопанството. Потоа работата одела полесно : директното врзување за дневно – политичките потреби на општеството непречено го одредувале правецот на дефинирањето на целта : *“Целта на воспитанието сèанала ѝо конкретна, акцентој бил сèавен на воспитание и образование на сѝособни и лојални сѝручни кадри кои му се неојходни на сѝојансѝвојо”*<sup>88</sup>. Сосема е разбирливо да се бара формирање на стручен кадар, но едновременно и лојален што ќе рече идеолошки поборник на она што треба да го работи во име на државните интереси. На земјата во тој период и требале стручни лица кои ќе даделе свој придонес во обновата и модернизацијата на државата.

Мошне е интересно што целта на воспитанието што покрај на овај начин речиси редовно била дефинирана благодарение на инспиритивното спротивставување на “непријателот“ т.е. неговата идеологија, а тој се барал меѓу остатоците на буржоаските потомци, западната буржоазија, а по 1948 година во “искривувањето“ или “закривувањето“ кое се сметало дека го прави СССР. Во сето ова значајно место заземала и религијата против која се водела остра негативна борба. Така *Владо Шмиќ* ќе запише : *“Нашајта воспитна цел има ѝроѓресивен каракѝер, а буржоаскијте цели се реакционерни – буржоазијајта сака со воспитанието да ја одврати младинајта од власѝта, додека ние ја осѝособуваме за власѝ, за обавување на власѝта”*<sup>89</sup>. Или мошне илустративно зборува во прилог на она што веќе го рековме Рефератот на Петтиот конгрес на КПЈ одржан во 1948 година во кој се наведува : *“Од најголема важност е воспитувањето за јуѓословенски социјалистички ѝаѝриотѝизам кој ѝ треба да се развива во најѝесна врска со изѓрадбајта на социјализмотѝ во нашајта земја, кој Информбиројо сака да ни ја осѝори и во која сака да не сѝречи. Водејќи борба ѝроѝив буржоаскиотѝ национализам и шовинизам ѝ треба да се*

---

<sup>88</sup> Франковиќ, Д. “Битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе” , Педагошко-књажевни збор – Загреб 1977, стр.60

<sup>89</sup> Франковиќ, Д. “Битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе” стр.62 , Педагошко-књажевни збор – Загреб 1977, стр.62

внимава на националните чувства на сите народи во Југославија, бидејќи нашиот нов патриотизам вклучува во себе и љубов кон њојесната татковина<sup>90</sup>. За да може да се зачува единството на новата држава конституирана од повеќе народи и народности и да не се дозволи потклекување на обидите за упад од надвор морало да се бара човекот на ова време најмногу слух да има за националниот идентитет и патриотизмот насочен кон својата татковина. Ова е период кога не било препорачливо да се негуваат интернационални чувства, туку вниманието требало да се насочува кон сопствената татковина со цел луѓето да се навикнат на ново настанатата ситуација, т.е. да се навикнуваат да ги почитуваат припадниците на сите народи и народности кои неа ја сочинуваат. Во овој период во декември 1949 се одржал и Третиот пленум на КПЈ во кој целта на воспитно-образовниот систем се препорачува да биде : “... во училиштето да се воспитува нов – и одважен човек чии сваќања се широки и разновидни, кому му се иуѓи бирократиизмот и вкалатеноста на мислите. За да се постигне ова мораме да имаме иаков насивен кадар кој ќе може да воспитува сестрано развиен човек, градител и бранител на социјализмот.”<sup>91</sup> Оваа Трета седница во голема мера инсистирала на држењето на линијата на социјалистичката и марксистичката определеност на наставата но едновременно ја потенцирала и потребата од развивање на личноста сестран човек т.е. нејзината сестрана развиеност во телесен-морален поглед, во зголемување на широчината на полето на познавањата : “Новиот човек ишо го воспитуваме мора да има бојат внатрешен живот, смело и одважно да мисли работи, да биде со широки и разновидни сваќања, да воспитуваме луѓе чии умови нема да бидат истрижени на ист начин.”<sup>92</sup> Ова значи дека се прави квалитативен чекор напред се настојува да се укаже дека покрај она заедничкото што треба сите она да го поседуваат како одлика борба против непријателите на ФНРЈ, патриотизам ценење и почитување на другите народи и народности, сепак треба да се има во предвид дека луѓето не се идентични, дека секој човек има свој внатрешен свет, значи поседува одлики на себесвојствена личност. Со ова се

---

<sup>90</sup> Програма и Статут на КПЈ. Култура. Загреб. 1948. Стр.46-48

<sup>91</sup> Резолуција на трета седница на ЦК КПЈ за задачите во школството. Педагошки рад. Загреб. 1950. бр. 1 - 2. стр.4

<sup>92</sup> Материјали на Трет пленум на ЦК КПЈ : Резолуција и реферат. Савремена школа. Бг 1950. Бр. 8 -10. стр. 13 и др.

смета дека сестрано развиениот човек воедно е личност и дека таа сватена само на овој начин е во состојба да ги брани општествените интереси. Со овој маневар се создал простор во проучувањето на човековата личност да се вклучат и други науки и научни дисциплини со цел да се дојде до заклучоци сврзани за развојот на човекот што ќе овозможи да се излезе во пресрет на потребите на човековата личност.

Вториот период кој е значаен во поглед на формулирањето на целта на воспитанието е периодот од 1958 до 1974 година. Во овој временски интервал објавени се одлуки од страна на партиските структури кои се однесуваат на проблематиката на воспитно-образовниот систем, но едновремено објавени се и значајни законски проекти кои се произнеле околу новото стилизирање на воспитно-образовниот процес, па во тој контекст и за целта на воспитанието. Линијата за општествениот развој во овој период упатувала на изнаоѓање на методи, средства целокупното општество да се деетатизира затоа што неминовниот етатистички период веќе почнал да покажува слабости, а општествените структури имале намера да пристапат кон “одумирање на државата“, кон поопштествување на многу функции како основни предуслови за подготвување на теренот за влегување во фазата на самоуправувањето. Всушност донесувањето на двата најзначајни документи за дефинирањето на целта на воспитанието се случило во истата 1958 година со што се потврдува и решеноста и на политичките и на просветните кругови да се следи курсот на социјалистичкиот општествен развој. Во Програмата на СКЈ донесена и усвоена на VII Конгрес се продолжува со профилирањето на личноста на социјалистичкиот човек : *“Основа на општественој воспитување на младинаа е работнаа и мобилизацијата на младинаа за целиите и задачите на социјалистичката изградба, како и учесиво и непосредна одговорност на младите луѓе уште во нивните најрани години во општествениите организации и органиите на општественој самоуправување т.е. непосредно поврзување на младинаа со проблемите на општественој и конкретната работа која произлегува од практичните општествени услови во кои живее денешната младина“*<sup>93</sup> Значи човекот, личноста овде на одреден начин се губи во терминот “младина” т.е.

---

<sup>93</sup> Педагогија. Београд. 1970. Бр.2 стр.328

човековата индивидуалност на одреден начин се "жртвува" во име на улогата и значењето што целокупното младо поколение треба да ја има и одигра во смисла на свесноста и одговорноста за општествениот развој. Поради ова биле и препораките младината да го проучува општеството за да може да и станат блиски неговите проблеми, за да може на крајот на краиштата успешно да се вклучи во лиците на општествениот живот кои бараат вештини и способности за самоуправно одлучување. Сепак просветните работници биле тие кои се впуштиле во изнаоѓање на логично објаснување зошто е неопходно политичката страна да ја форсира колективната димензија на човекот т.е. социјалната, а индивидуалната да ја остава на втор план. Документите кои ги издале просветните власти во овој период се Предлогот на системот на воспитание и образование во ФНРЈ и Општиот закон за школство во 1959 година. Во Предлогот на системот на образование и воспитание во ФНРЈ се вели : *"Во новиџе оџиџесџивени односи, во џерсиџекџиваџа на оџиџесџивениоџи развој и новаџа улога на човекоџи и рабоџиџниџе луѓе во оџиџесџивениоџи живоџи на џрв џлан сџаџува не само како лична, индивидуална џоџреба џуку како оџиџесџивена џоџреба и колекџивен инџтерес : џиџо џоѓолема сесџираносџи на човековаџа личносџи, на рабоџиџниоџи човек насџроџи неѓоваџа оѓраничена улога во класноџо и анџаѓонисџичкоџо оџиџесџивено уредување.*"<sup>94</sup> Значи и понатаму се нагласува општествениот интерес за сестран развој на личноста поради тоа што се сметало дека само таквата личност може да го осигури општествениот прогрес. Но од друга страна можно е да се најдат и оправдувања за запоставеноста на онаа индивидуална димензија која во ова време сеуште била на ниво на апроксимација бидејќи општествените услови се сметало дека сеуште не се созреани за да и обезбедат сестран развој на личноста : *"Социјализмоџи, социјалисџичкиџе оџиџесџивени односи и живоџиџниџе услови во социјализмоџи џосџеџено на оџиџесџивеоџо му ја враќааџи целоснаџа личносџи која џоранешнаџа џоделба на рабоџаџа и живоџиџниџе услови во класноџо оџиџесџиво ја осаќаџиле.*"<sup>95</sup> Меѓутоа процесите на трансформација на општеството оделе во правец токму на воспоставување на такви

---

<sup>94</sup> Предлог на системот на воспитание и образование во ФНРЈ. Култура, 1958. стр. 261

<sup>95</sup> Предлог на системот на воспитание и образование во ФНРЈ. Култура, 1958. стр. 261

појдовни основи кои оваа идеја конечно ќе ја направат реална : “Социјалистичкото општество не е заинтересирано само за професионалните особини, за едностран развој само на стручните својства на личността, што е заинтересирано за поопшто расцветување, сестран развој и пројавување на човековата личност. Тоа создава материјални и општествени услови за такво расцветување, што ги развива сестраниите културни и општествени потреби, барања и тежненија на сите луѓе, најшироките слоеви за поинаков за човекој досвоен и содржаен личен и општествен живот.”<sup>96</sup>

Во Општиот закон за школство се вели : “Воспитување на целосна сестрана човекова личност која е одговорен и активен член на самоуправната социјалистичка заедница ... Треба да се развива општествената свесност на младата генерација и да се спрема и осособува за задачите на општествено управување (како општен израз за новите облици на општественој живој, за новата положба, задачите, животноата смисла и содржината на живојот на човекој во социјализмот). Ова треба да прејстава една од појдовните основи при одредувањето на правецот, карактерот, задачите, содржините и методите на воспитно – образовното делување”<sup>97</sup>. Одовде станува јасно дека повторно се потенцира потребата од развивање на колективниот дух и чувството на одговорност кон својата општествена заедница : “Да се воспита слободен човек со самостоен и критички дух со трајна интелектуална љубовност, иницијативен творец кој освојано ќе ги развива сите внатрешни потенцијали на својата личност, во својствен морален и материјален интерес и во интерес на општествената заедница, зацврстувајќи ги своите социјални и човечки односи со општествената средина на база на Социјалистичкиот хуманизам и висока свесност за својата општествена одговорност, да се воспита личност со богај внатрешен живот, здрави психички и морални особини, способна да ги ускладува своите односи со заедницата, да ги остварува своите права и да ги врши своите должности, како и да го изградува личниот живот кој е досвоен за еден човек.”<sup>98</sup> Дури и физичкиот развој т.е. грижата за здравјето на младината повторно била ставена во фун-

---

<sup>96</sup> Предлог на системот на воспитување и образование во ФНРЈ. Култура, 1958. стр. 261

<sup>97</sup> Општ закон за школство – пречистен текст. Службен весник на СФРЈ бр.4/64

<sup>98</sup> Општ закон за школство – пречистен текст. Службен весник на СФРЈ бр.4/64

кција на крајната цел – да и се служи на заедницата : *“Да се воспита физички здрав и ошорен човек со длабоко всадени навики и потреби за водење на здрав животи и активно физичко делување, а во интерес на здрав и радосен индивидуален животи, поголема работна и одбранбена способност и вистинитост на заедницата како целина”*<sup>99</sup>. Во сето ова изедначувањето на индивидуалниот и социјалниот аспект на целта се објаснува со тоа што во социјализмот помеѓу нив нема антагонизми - човекот пред се треба да биде сестрано развиен со свој сопствен внатрешен свет, но едновременно и со свет во кој ќе живее споделувајќи го со останатите луѓе кои во исто толкава мера имаат развиена општествена свест како и тој самиот.

Согледувајќи ја важноста од поставување на вистинска цел која ќе балансира помеѓу потребите и на поединците и на општеството, но едновременно и постојано ќе го одредува правецот на воспитно-образовното делување педагошките работници на својот Втор конгрес одржан 1965 година внимание посветиле токму на целта на воспитанието. При ова во нејзината експликација биле употребени анализите на повеќе други прашања како што се улогата на воспитанието во системот на самоуправно општество, воспитување на личноста во услови на такво општество, методите патиштата на воспитание и сл. Забележливо е што покрај терминот “сестрано развиена личност” се користи и терминот “социјалистичко развиена личност” мислејќи при тоа на онаа личност или човек кој живее и работи токму во СФРЈ. Во воведниот реферат поднесен од Д-р Д.Франковиќ се истакнува : *“... буржоаскиот идеоцентризам целина на воспитанието ја изведува од воспитаниковата индивидуалност, додека ние индивидуалноста ја доведуваме во врска со општествено поставената цел на воспитанието и личноста ја развиваме во тој правец корисејќи ја сопствената мотивациона енергија на општествената личност за нејзино движење во саканиот правец ... Задачата на воспитанието во социјализмот е до оптимални граници да ги развие кај човекови неговите суштински сили, значи : диспозициите, способностите, тежненијата, талентите и останатите човекови потреби во материјални и општествени*

---

<sup>99</sup> Општ закон за школство – пречистен текст. Службен весник на СФРЈ бр.4/64



ствени услови кои тоа се повеќе го овозможуваат. Затоа социјалистичкото воспитуание се насочува и управува кон она индивидуално во човекој што е општествено позитивно. <sup>100</sup> Значи сестраниот развој на личноста го има во предвид она што и треба на личноста но не подразбира отсуство на било каква контрола или стихижност во тие пројавувања, туку напротив – општествена контрола над она што е општествено пожелно да се развие и пројави. Со право дискутирале околу ова прашање бидејќи биле свесни за тоа дека човекот треба да биде така воспитуван и обликуван што треба да го води општеството, а истовремено тој има и свои лични потреби “особно потребата за слободен развој на својата индивидуалност”.

“Најдобро е да се воспитува на социјалистичката личност е активирањето на сите нејзини индивидуални сили во функција на менување на општествениот живот, за изградба на социјализмот : од овој аспект воспитуанието не е едноставно изградување на личноста – ниту во смисла на градењето со додавање на елементи и обликување, ниту во смисла на постепено нараснување на квалитетот на личноста; воспитуанието е вистински процес кој оди од внатре а се насочува од надвор и во кој личноста го добива својот лик судирајќи се соопшто и практично со општествениот живот преовладувајќи ги и менувајќи се себе си во секој чин на победа над реалноста. А тоа претставува прво усвојување на општествениот цел која е вредна и од аспект на самата личност и кој која личноста тежнее и за која се бори и второ претставува свесна и смислена акција на иницијатива и општествено да создаваат околу воспитуанието такви општествени и односи кои ќе го стимулираат критички и активно да се свршат кон стварноста и која ќе му помогне да ја свати вредноста на општествениот движења за себе и другите и вредноста како и нужноста на своето учество во него”<sup>101</sup>. Педагозите навистина правеле напори да укажат дека личноста не смее да се обликува само од надвор, но со оглед на тоа што од нив се бара поддршка во политиката на реализација на целта, а до некаде можеби и поради нивната лична воодушевеност од новите општествени прилики почетоките на истражувањето на инди-

---

<sup>100</sup> Материјали на Втор конгрес на педагози на СФРЈ. Педагогија. Београд. 1965. Бр.1-2. стр.33

<sup>101</sup> Франковиќ, Д. “Битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе”, Педагошко-књижевни збор – Загреб 1977, стр.87

видуалноста на личноста отпрвин било срамежливо, но сепак го имало. Се чини дека во тие моменти превагнувала желбата да се истакне сопствената оригиналност и со тоа да им се покаже на сите дека вистинскиот пат кој ќе доведе до средба на индивидуалното и општественото го следи само СФРЈ.

Периодот помеѓу 1965 и 1970 година во анализите на историскиот развој на Југословенското социјалистичко општество останал забележан како *примен период* во кој се извршиле определени подготовки кои ќе го олеснат спроведувањето на самоуправувањето во сите свери на животот и ќе се создадат услови здружениот труд да биде реперот според кој ќе се одвиваат нештата. Во прилог на намерата партиските органи ја усвојуваат Резолуцијата за развој на воспитанието и образованието на самоуправна основа, а за да може таа намера да добие популистичка поддршка со што сесрдно би се одбранила се спровела и јавна дискусија околу тезите за развој и усовршување на Системот за образование и воспитување во СФРЈ. Во Тезите се наведува и објаснува намерата : *“Од аспекти на дефинирањето и остварувањето на интересите и целиите на општеството во областа на образованието важно е да се има предвид дека современиот развој на социјалното и општеството нејасно зависат од знаењата и способностите на луѓето во практиката да ги применуваат најновите резултати на науката и како слободни личности со својот труд да ги менуваат општествениот односи и да придонесуваат за прогресот. Исто така е нужно да се има предвид дека поради развојот на науката и технологијата настануваат промени во сите области на човековиот труд и живото и дека во зависност од тие промени се менуваат и прошируваат функциите на личноста. Затоа е неопходно човекот перманентно да се образува во целиот активен период на својот живот.”*<sup>102</sup> И во рамките на Резолуцијата за развој на воспитанието и образованието на самоуправна основа се подвлекува истото : *“младината и возрасните да овладеат со основите на науката и да се оспособат за работа и творечка примена на научните достигнувања и техничките откритија, менувајќи го карактерот и структурата на работата да усвојат позитивен и одговорен*

---

<sup>102</sup> Тези за развојот и усовршување на системот за воспитание и образование во СФРЈ. Просветно дело. Скопје. 1968. Бр.5-6 стр. 210

однос кон работата како извор на сите вредности и мерило на социјалната економска и општествена положба, да ги развиваат своите склоности и работни способности и да сèкнаат смисла за рационализација и култура на работата.<sup>103</sup> Доста очигледно е дека трудот е оној кој сега е во центарот на вниманието што пак значи навраќање кон изворот на сестраноста : љубовта на човекот кон трудот – духовниот и физичкиот. Општата воспитна цел од која се тргнува е : “... да се развиваат сите позитивни индивидуални човечки сили на секој член на социјалистичкото општество, за да биде способен творечки да ги применува придобивките на современој научен-технолошки развој во одделни области на човековиот здружен труд; да ги насочува општествените процеси кон се поголема хуманизација на човечките односи и да создава услови за постојан економски и културен напредок и живој дојдоен за човекој.”<sup>104</sup> Меѓутоа чувствуваме за потребно да подвлечеме дека сепак во овој временски период забележливо е и постепеното проширување на целта на воспитанието т.е. внесување на нови елементи кои малку поцелосно го опфаќаат човечкиот живот : “... да се создава можност за широко задоволување и развивање на индивидуалните потреби, интересирања и склоности на секој поединец за широк поцелосен развој и афирмација на личноста и културното користење на слободното време.”<sup>105</sup> Значи дури сега се отвара простор да се размислува и за слободното време, за можностите што општеството треба да ги обезбеди за задоволување на она специфичното, индивидуалното кое излегува од рамките на колективот. Некаде во овој временски период бележиме и засилена педагошка активност која гравитира околу интересот токму за целта на воспитанието за што потврда е и одржувањето на стручна расправа на тема “Цел на воспитанието“ на која свој придонес и учество дале речиси сите најзначајни авторитети во педагошката наука. Во плодната расправа слободно може да се оцени дека не постоел проблем, аспект, прашање во врска со целта на воспитанието кое не било допрено. Ова е уште еден доказ повеќе за важно-

---

<sup>103</sup> Резолуција за развој на воспитанието и образованието на самоуправни основа. Просветно дело. Скопје. 1970. Бр.5-6 стр. 301-303

<sup>104</sup> Тези за развојот и усовршување на системот за воспитание и образование во СФРЈ. Просветно дело. Скопје. 1968. Бр.5-6 стр. 216

<sup>105</sup> Тези за развојот и усовршување на системот за воспитание и образование во СФРЈ. Просветно дело. Скопје. 1968. Бр.5-6 стр. 217

ста на ова проблематика која воспитната теорија и практика ја чувствувале како комплексен проблем која заслужува достоинствено внимание.

Паралелно со интересот на педагозите за извршување на поставените задачи не мирувал ниту интересот на политичарите. Иако е забележлива нијансираната разлика во јазикот и начинот на кој се изнесуваат констатациите во врска со воспитанието, сепак некои видувања биле сосема идентични, но тоа не значи дека тие два фактори се сложувале наполно во се. Во Резолуцијата на Третата конференција на СКЈ одржана 1972 година на комунистите им се поставуваат децидни задачи кои час поскоро мора да се реализираат : *“СКЈ поаѓа од ставови дека социјалистичката насоченост на младата генерација не е однапред загарантирана, дека тој мора постојано да се бори заедно со останатите организирани сили на општеството.”*<sup>106</sup> Значи СКЈ е сеуште во борба во која учество мора да земат и младите. Значи овој пат тоа е борба за унапредување на самоуправувањето како оригинален општествен облик на уредување така што воспитанието е тоа кое ќе ја обезбеди неопходната свест за учество во неа, како и потреба младите луѓе непосредно општествено да се ангажираат. При ова се дава препорака да се користи што поголема марксистичка идејна насоченост во наставната работа и огромниот потенцијал на работното воспитание затоа што само на тој начин младите ќе бидат блиски со производната работа : *“Работното воспитание на младите треба да добие поистакнато место во клучниот систем на воспитание и образование, да ја проникнува содржината на делувањето на социјалистичките односи кон производниот и творечкиот труд, во создавањето и оддавањето на општествено признание на добрите производители, творци-борци за социјалистичките идеали и вредности.”*<sup>107</sup>

Понагласен акцент врз работното воспитание се забележува и во Платформата на Десетиот конгрес на СКЈ одржан во 1973 година, каде тоа е ставено во функција на зацврстување и изградување на самоуправните општествени односи : *“Во нашето општество ујорно и одлучно мора да се негува*

---

<sup>106</sup> Резолуција на Трета конференција на СКЈ. Педагогија. Београд. 1972. Бр.3-4 стр. 351-358

<sup>107</sup> Резолуција на Трета конференција на СКЈ. Педагогија. Београд. 1972. Бр.3-4 стр. 351-358

работен, иворечки ентузијазам и да се јакне хуманистичкојо борбено-комунистичката свест на одлучни и жорди граѓани на самоуправна социјалистичка заедница на работни луѓе и граѓани и народности на Југославија. “<sup>108</sup> Во Платформата провева дух на огромен ентузијазам и оптимизам во однос на иднината на социјалистичкиот човек и неговото општество : “Епохалниот развој на науката и технологијата огромниот пораст на материјалниот и културниот стандард на работниот луѓе, се позолемило афирмирање на самоуправувањето како основен општествен однос – сејно тоа ја јакне вербата на работниот луѓе во идејата за комунизмот приближувајќи им ја визијата на комунистичко општество, општество на слободен труд и слободна човекова личност, општество без држава, класи и партија и.е. онакво царство на слобода какво што предвидел Маркс. “<sup>109</sup> Поради ова во Платформата понатаму се наведува : “Целокупно социјалистичко воспитание и образование на младите и возрасните кое ирае непрекинато мора да биде така организирано што значително ќе допринесува за формирање на слободна, сестрано развиена социјалистичка личност и е неопходен фактор за развој на социјалистичките самоуправни општествени односи и производни сили на општеството. Развојот на нашето општество бара целокупната воспитно – образовна дејност во основа да се насочи кон образование за работа и тоа иако на работа ... Затоа е потребно целата млада генерација иорано да се вклучува во работата и општествениот живот и покрај работата ионаму да се образува, и.е. иворно да се враќа во образованието за да може што иорешително да се надмине раздвоеноста на воспитанието и образованието“<sup>110</sup> Во пописот на способности кои треба да ги поседува младиот човек се предвидува и негово оспособување за Општо-народна одбрана и Општествена самозаштита како и развој на свест од потребата за перманентно образование. Ова се нови елементи кои директно се појавиле како резултат на конкретните потреби што во тој момент ги истакнувало општеството. Сестраноста на личноста на овој начин почнала да добива нови

---

<sup>108</sup> Платформа за припрема на одлуките и ставовите на Десетиот конгрес. Комунист. Београд. 1973. Бр.44 стр. 35-63

<sup>109</sup> Ibidem

<sup>110</sup> Платформа за припрема на одлуките и ставовите на Десетиот конгрес. Комунист. Београд. 1973. Бр.44 стр. 35-63

атрибути и квалитети т.е. почнал да се проширува обемот на содржината. Но не се останало само на декларативни барања. Напротив Политехничкото образование почнало да се воведува во наставата некогаш како издвоен предмет, некогаш како принцип кој ја проникнувал целокупната воспитно-образовна работа. Имињата под кои се јавува овој принцип или предмет биле различни, но намерата била идентична - човекот да го запознае и засака трудот и оној интелектуалниот и физичкиот бидејќи тоа е единствениот пат по кој човекот мора да оди за естрано да се развие, затоа што само така ниту една област нема да му остане непозната.

На Вториот Конгрес на самоуправувачите одржан 1971 година повторно е забележително навраќањето кон линијата која се сметала за запоставена – почитувањето на марксистичката идејна насоченост на воспитната работа што се сметало за основна недоследност во воспитната работа која придонела во недоволна мера да се јакне активноста на Сојузот на комунисти во изнаоѓањето на правилни одговори на актуелни прашања од општествениот развој, расчекор помеѓу прокламираните цели, принципи и политика на СКЈ и идејно – политичката практика на многу негови членови и организации. Ова било сигнал дека не се формирал "вистинскиот човек" кој пред сè треба да го гледаме како одан следбеник на марксистичката и комунистичката мисла, така што само тој човек е сестрано развиен човек. Од сите овие забелешки се создала атмосфера за да се тргне во борба уште порешително за доследно спроведување за прокламираната цел на образованието која во новиот устав од 1974 година е изразена во форма на директива : *"Сојузот на комунисти укажува на обврската воспитно – образовните институции и другите фактори на воспитно – образовното влијание систематски да придонесуваат во формирањето на марксистичка идејна ориентација на младите и возрасните, да ја развиваат смислата способности и смелости за осигурување на социјалистичките самоуправни односи, да го развиваат творештво и творечкиот однос кон работата и да придонесуваат за надминување на противречностите меѓу умствениот и физичкиот труд, да ја развиваат свеста и чувството за рамноправност на нашите народи и народности, браќево и единство, југословенскиот социјалистички патриотизам,*

сиремносии и способносии за активна одбрана на нашата земја, да воспитуваат во духот на хуманизмот, интернационализмот и соработката на сите прогресивни сили во светот кои се борат за победа на социјализмот и комунизмот. Значајна е функцијата на воспитанието и образованието во збогатувањето на човекот со културни и други хуманистички вредносии, во неговото физички развој и во сиремањето за хумни и одговорни односи во семејството и меѓу полове”<sup>111</sup>. И Десеттиот Конгрес на СКЈ во 1974 година главната грижа ја насочува кон ориентирање на воспитанието за оспособување за работа што пак се оживотвори во практиката на насоченото образование така што овој аспект на образованието беше сметан за најважен и незамислив начин за продуцирање насестрано образована личност, а едновременно како единствен пат за формирање на личноста се сметаше самоуправувањето.

Одлучната ”борба” за постигнување на предвидената цел биле замислена дури како ”офанзива” на еден ”широк фронт” со која еднаш за секогаш ќе се реализира зацртаното и ќе се надминат сите препреки на патот на остварувањето на целта. Ставовите на Десеттиот Конгрес : ”Неоходно е Сојузот на комунистички да ја развива свесно и свакането дека работата, творештво и продуктивносии, заемносии, солидарносии и одговорносии се основните норми на општествено однесување и критериуми за општествено однесување”<sup>112</sup> се поврзувале со поливалентната функција која му била доделувана на човекот т.е неговата произведувачка, човечка, ослободителна и слободно – творечка а овие улоги биле реално остварливи само доколку се обезбеди како што често забележува Маркс дека слободниот развој на поединецот е услов за слободен развој на сите.

Очигледно дека првата забелешка инсистира на развој и обликување на оние човекови страни кои му се неопходни да се слеат во колективот, а во последниот цитат е обратен случај се поаѓа од поединецот за да се дојде до успешно функционирање на колективот. Праволиниската врска меѓу здружениот труд и воспитанието е основен услов за постигнување на лична среќа : Интегрирајќи се цврсто со социјалистички здружениот труд воспитанието и

---

<sup>111</sup> Устав на СФРЈ. Службен весник на СФРЈ, бр.9/74

<sup>112</sup> Платформа за припрема на одлуките и ставовите на Десеттиот конгрес. Комунист. Београд. 1973. Бр.44 стр. 35-63

образованието стануваат вистински и конкретен фактор на развојот на тој труд бидејќи се јавуваат како непосреден фактор на продуктивноста и квалитетот на работата опстанокот на квалитетот на конкретната организација на здружен труд (одредени производни комплекси, производни гранки) факторот на користење на тековните на научно – технолошката револуција во работата, изградувањето и постојаното образование на конкретни работни луѓе како непосредни производители и самоуправувачи, како социјалистички личности, што сето заедно непосредно влијае врз зголемувањето на доходот на здружениот труд и работните луѓе, како и на општествената положба на човекот во самоуправните односи, перманентно лично изградување и културно издигнување, а со тоа овозможување на постигнување на личната среќа и задоволство. Во истиот дух се потврдува и продолжува политичката определба на целта на воспитанието и во Резолуцијата на Единаесетиот Конгрес на СКЈ : *”СКЈ одлучно се залаѓа за ионајнамошна социјалистичка самоуправна преобразба на воспитанието и образованието како значајни компоненти на револуционерниот процес на изградба на социјалистичкото општество”*<sup>113</sup>. Во целост препораките на овој Единаесети конгрес се проткаени со прекупацијата на СКЈ – самоуправувањето и интегрирањето на сите свери со организациите на општествениот труд кои сега се основната општествена грижа : *”Во изработката на плановите и програмите за развој посебно на насоченото образование треба да се ооаѓа од вистинските потреби на организациите на здружениот труд во материјалното производство и во општествениите дејности. “*<sup>114</sup> И целта на воспитанието се дефинира идентично : *”Сите воспитано-образовни содржини и нивната реализација како и вреднувањето на резултатите на работата на учениците и студентите мораат да бидат трајно насочени кон формирање на целосна, слободна, творечка личност”*<sup>115</sup>, па се оди и понатаму при што точно се прецизира каде таа своја целосност слобода, творештво личноста мора да ја употреби : *”Особена да ја презема одговорноста за материјалниот и културниот развој на општеството, личностите што е општествено одговорна и определена за соци-*

---

<sup>113</sup> Единаесети конгрес на СКЈ. Комунист. Скопје. 1978. стр. 178

<sup>114</sup> Ibidem

<sup>115</sup> Единаесети конгрес на СКЈ. Комунист. Скопје. 1978. стр. 179



јалистичко определување.<sup>116</sup> Самоуправувањето во оваа смисла истовремено е и пат и начин за изградување како на сестрана личност така и на самоуправно општество.

Слободно можеме да речеме дека на истата линија се и XII Конгрес на СКЈ одржан 1982 година како и VI Конгрес на педагозите одржан 1986 година. Во материјалите на XII конгрес на СКЈ се вели : “СКЈ ќе се бори за иаква преобразба на основното училиште со која покрај јакнењето на улогата на работното и политехничкото воспитание и образование ќе се овозможи максимален развој на секој ученик, побрзо надминување на традиционализмот и енциклопедизмот кои го одделуваат училиштето од здружениот труд и од неговата поширока општествена и културна функција. Окосница на реформата е образование за работа, самоуправување, сепан развој на слободна творечка личност, поврзување на процесот на учење со производната и дружниот вид општествено корисна работа и перманентно образование.”<sup>117</sup> Меѓутоа напоредно со ова не се запоставува ниту инсистирањето на марксистичкото засновување на целта на воспитанието : “... тоа подразбира постојано усовршување и идејно вообликување на наставните програми, марксистичка заснованост на целокупниот воспитно-образовен процес на сите степенени на школување.”<sup>118</sup> Шестиот конгрес на педагозите за своја тема на работа ја зел : “Улогата на педагошките работници во понатамошниот развој на воспитанието и образованието во самоуправното социјалистичко општество“, што укажува дека педагозите биле живо заинтересирани од своја страна да помогнат во развојот на самоуправното општество. Во своето воведно излагање Д-р Руди Лешиќ навраќајќи се на Маркс со потенцирањето дека единствено тој правилно му пришол и го објаснил односот помеѓу општеството и човекот со тоа што докажал дека во суштината на човекот е да биде општествено суштество всушност направил обид преку ова да ги одбрани тезите на Десетиот конгрес на СКЈ каде се вели дека воспитанието е едно од стратешките точки на борбата за социјалистички самоуправни односи, па поради тоа според него многу е важно како преку воспитанието ќе се изгради

---

<sup>116</sup> Единаесети конгрес на СКЈ. Комунист. Скопје. 1978. стр. 179

<sup>117</sup> Материјали на XII Конгрес на СКЈ. Педагогија. Београд. 1973. Бр.1 стр. 4

<sup>118</sup> Ibidem

човековата општествена свест за да може тој да се оспособи успешно да делува и работи. Меѓутоа во уводниот реферат стојат и забелешки кои сериозно укажувале на фактот дека педагозите во својата практична работа наидувале на сериозни проблеми - она што го предвидува официјалната партиска номенклатура и официјалните партиски документи не е така лесно и едноставно да ги реализираат т.е. дека тие се полни со декларативност и императивност но имаат слаб слух и вид за вистинските состојби во реалноста.\*

## 1.2. Марксизмот како идејна основа

Еден вака долг временски период во кој општеството "водело борба" за реализација на поставената цел "сестран развој на личноста" не може ниту да се замисли да опстои доколку не се засновувал на цврста идеолошка основа. Таа идеолошка основа била најдена во марксистичката мисла врз која се изградиле и марксистичката концепција за личноста и нејзиното воспитание. Идејата за сестран развој на личноста не била оригинална творба и своина на класиците на марксизмот, туку нејзиното промовирање задира длабоко во историјата дури до античкиот период. Оваа идеја тогаш егзистирала во форма на воспитен идеал кај поборниците на атинското робовладетелско општество но со оригинален термин "calocagatia", кој подразбирал хармониски развој на човекот т.е. хармониско поврзување на физичката и интелектуалната убавина. При ова физичката и интелектуалната убавина представувале развој на збир на "добри" општествено прифатливи особини кои треба да ги има човекот. Реафирмацијата на овој идеал се поклопува со периодот на граѓанскиот хуманизам и ренесансата во општеството и неговиот развој. Оваа идеја била идеја водилка која го пробивала патот кон ослободувањето од феудалните стеги во кои се нашол човекот. На овој начин се сметало дека човекот ќе ја доживее својата целосна анимација и афирмација како ововременско суштество кое живее овде и сега, така што нема повеќе да биде некаква "згргчана творба" која на овој свет престојува само на пропатување во исчекување на убавините што

---

\* Педагошки рад. Загреб. 1987. бр.1 стр.7-26

слови за сестран развој на личноста според нив ги создава само социјалистичкото општествено уредување кое овозможува трудот кој го создал човекот да стане "вистински" ослободен од принуда поради неговото изедначување само како средство за остварување на егзистенција. Во социјалистичкото општество работничката класа е таа која ги поседува средствата за производство па поради тоа таа трудот го доживува како нужност, што значи тој сепак не е принуден, иако е нужен. Во нивните гледања на работите покрај "ослободувањето на трудот" стои и спојувањето на умствениот и физичкиот труд каде всушност тие ја гледале и основата за човековата алиенација и темелот за поделбата на класи. Содржината и смислата на целта сестран развој на личноста е во осмислувањето и ослободувањето на трудот, во неговото развивање и развивањето на човекот и општеството : "Кај нив воспитанието повторно му се враќа на образованието, а заедно се спојуваат со производната работа и живојот, така што сите работници се воспитуваат и образовани, а сите кои се воспитуваат и образовани стануваат работници."<sup>119</sup> Маркс убаво забележал дека строгата специјализација, што ќе рече развојот само на еден човеков аспект е негативна појава : "Поделбата на работата создава специјалност, струка а со нив и идиотизам на професијата."<sup>120</sup> Ова го потенцирал и Енгелс во "Анти – Дириг" : "Кога се дели работата се дели и човекој, на усовршувањето на една единствена дејност и се жртвуваат сите други телесни и духовни способности. Закржлавувањето на човекој расте во иста мерка во која расте и поделбата на трудот која својот највисок степен на развој го достигнува во мануфактурата. Мануфактурата го дели занаетот на неговите поединечни делливи операции, секоја од нив ја дава како живојен позив на еден поединечен работник и така доживојно го приковува за одредена делимична функција и за одреден алат"<sup>121</sup>. А услови за да се надмине ова Маркс гледал во новиот начин на производство и новиот приод во воспитување на човекот. Новиот начин на производство му овозможува да работи и да има познавања од повеќе области па поради тоа : "Кога

<sup>119</sup> Лекиќ, Нека теоријска питања циљева васпитанја и образование. Педагогија. Загреб 1983. Бр. 1 стр. 27

<sup>120</sup> Карл Маркс - Беда на филозофијата. Београд . 1946. стр 129

<sup>121</sup> Енгелс, Ф. "Анти Дириг", Култура Загреб, 1937, стр.323

работајќа ќе го изгуби обележјето на тесно специјализиран труд пошто почнува да се чувствувача потреба за сестраност, за тежнеење кон сестран развој на личноста. <sup>122</sup> Или ова тој уште поексплицитно го искажал на следниот начин : "... природата на кружна индустрија го повлекува со себе мешањето на работата, неосвојаноста на функциите, сестраната подвижност на работниците, а од таму и што е можно поголема многустраност на работничкиот, се признава како општиот закон во општествено-производството ... дека делничната индивидуа која е носител само на една динамична општествена функција да се замени со сестрано развиена индивидуа за која различни општествени функции се начини на дејност кои таа наизменично ги врши. <sup>123</sup> Значи трудот оној кој го создал човекот повторно ќе се јави во улога на "спасител" на човекот – благодарение на него тој ќе стане сестрано развиена личност. Маркс воопшто и не мислел поинаку со оглед на тоа што како основна човекова одлика ја сметал универзалноста на човековото битие : "Човекој кон својот и према себе си се однесува универзално, но истовремено и конкретно. Темелот на неговото итакво однесување е во универзалноста на неговото труд, а предметноста на неговото универзално битие и неговото универзален општествен однос со природата е во неговата универзална творечка и самотворечка дејност. Во процесот на општествено-универзален труд човекој ја развива својата генеричка свесност, го развива творечкото и својата предметност, ја очовечува природата и самиот себе". <sup>124</sup> Покрај оваа одлика според Марксовите ставови човекот уште го одликуваат и општественост, свесност, активност, самоактивност, творештво, слобода. Сите овие генерички својства на личноста укажуваат на огромните можности на човековото суштество да му се пријде како на своевидно суштество и дека е недозволиво и крајно неодговорно суштество со вакви одлики, потенцијали, потреби да биде ставено во улога на обавување само на една општествена функција т.е. да биде врзано само за една монотона работна операција во целиот свој животен век која би му го ускра-

---

<sup>122</sup> Енгелс, Ф. "Анти Диришг", Култура Загреб, 1937, стр.323

<sup>123</sup> Маркс – Капитал I Том. Култура. Београд. 1947 стр.398

<sup>124</sup> Мрмак Илија – Можности и проблеми остваривања цела воспитувања сестрани развој личности у нашем друштво. Педагогија . Београд.

тила неговото природно право и потреба да се пројави и во други улоги и позиции.

Често пати погрешно биле толкувани изворните ставови на класиците на марксизмот околу прашањето што всушност треба според нив и нивните инструкции да се подразбира под “сестран развој на личноста“ : Дали нивелирање на сите индивидуи и еднаквоста на силите и способностите на луѓето затоа што сите луѓе поседуваат и сили и способности физички и духовни. Ленин по однос на ова се изјаснил : *“Само ѝо себе се разбира дека во ѝаа смисла луѓето не се еднакви. Ниѝу еден разумен човек и ниѝу еден социјалистѝ не го заборава ѝоа.*“<sup>125</sup> Од овде произлегува дека воопшто не се имало намера да се воспитуваат униформирани личности, туку различни индивидуи кои меѓу себе се еднакви по еднаквоста која општеството му ја дава на човекот т.е. на сите подеднакво му ги овозможува неопходните услови своите духовни и физички сили да ги развиваат. Истовремено од ова корист има и индивидуата и општеството. Всушност општеството е тоа кое треба да обезбеди услови за целосна еманципација на личноста при што општеството ја наоѓа својата полза во тоа што создадените услови од негова страна се воедно и услови за остварување на максимата : *“Слободниот развој на секој ѝоединец е услов за развој на ситѝе*“<sup>126</sup> од чија реализација тоа би ја извлекло најголемата корист. Значи сестрано развиената личност ќе биде плод на посебно општествено-економска констелација : тогаш кога средствата за производство ќе бидат во рацете на работничката класа, кога општествените сили ќе бидат на доволно висок степен на развиеност, кога на човекот ќе му се овозможи да ја пројави својата мисловна и творечка активност во најразлични општествени положби и функции. Со ова тој станува не само објект на надворешни влијанија, туку субјект во општествените збиднувања. Тука некаде е и решението за непостоење на колизија меѓу индивидуалните и интересите на колективот. Класите од класните општествени уредувања во социјализмот се заменети со колективот, но не на исти основи затоа што според класиците на марксизмот колективот создава услови за сестран развој на луѓето. Всушност една од генеричките

---

<sup>125</sup> Наведено од Ј.Горѓевиќ – Педагогѝа. Београд. 1970. Бр. 3 стр. 454

<sup>126</sup> Карл Маркс – Комунистички манифест. Култура. Београд. 1963. стр. 37

одлики на човекот според Маркс е општественоста, што ќе рече дека човекот е општествено битие, а не изолиран апстрактен индивидуум. Во и низ колективот индивидуата не може да ја пројави и развие својата сестраност ако таа се пројавува кај секоја индивидуа засебно, изолирано и независно од другите индивидуи. Тогаш, во тој случај според класиците на марксизмот ќе стане збор за алиенирани луѓе, што пак од своја страна дефинитивно ја уништува можноста за создавање на било каков облик на општественост. Следствено термините “сестраност“ и “колективност“ не се спротивставени туку се заемно поврзани и обусловени. Од овде не изненадува честото споменување на колективот како облик на живеење во кој и единствено преку кој човекот ја пројавува и остварува својата сестраност.

## **2. ИЗРАЗУВАЊЕТО НА ЦЕЛТА НА ВОСПИТАНИЕТО ВО ДЕЛ ОД КОРИСТЕНАТА ПЕДАГОШКА ЛИТЕРАТУРА**

Во овој дел се одлучивме за презентирање на видувањето на повеќе педагошки теоретичари на целите на воспитанието од причини што сметаме сликата за воспитните цели да биде комплетна и за сепак да не остане ниту една страна непокриен. Без амбиции да опфаќаме сè што некој некаде во некоја прилика рекол за целите на воспитанието затоа што сме свесни дека тоа реално е невозможно да се направи, а веруваме дека тоа ниту е потребно да се стори се одлучивме за презентирање на мисли сročени во повеќе учебници по педагогија. Изборот беше така направен што се трудевме да бидат застапени автори кои за ова пишувале порано но и некои современи согледувања на оваа проблематика. Дијапазонот на автори се движи од руски автори, југословенски автори, автори кои веќе творат на тлото на независните држави кои се одделија од СФРЈ, па до некои понови изданија од бугарската литература.

Причината што извршивме еден ваков избор беше достапноста на таа литература, но и нашата процена дека на пример застапеноста на руски автори е оправдана затоа што врз основа на советската педагогија кај нас долго време се проектирале целите; потоа изборот на автори од просторот на бивша Југославија има логично објаснување бидејќи се работи за авторитети во оваа област чии што сугестии биле доста влијателни врз сегашната практика. Презентирање на некои понови размислувања треба да ни укаже во кој правец денес се движат размислувањата и тоа е во центарот на вниманието. Веднаш да разјаснеме : Зад целиот овој напор стои намерата да покажеме колку е големо богатството на приоди, модели кои се сметаат за најважни во зависност од тоа кој е оној што размислува.

Сакаме да покажеме и укажеме и на развојноста во квалитетна смисла во однос на приодот кон целите на воспитанието. Тоа е доказ за динамичниот карактер и својства на целта, на нејзината сложена структура од каде произлегува непрекината провокација за повторно и повторно навраќање кон нив.

Во “Училишна педагогија“ од група автори, а во редакција на Г.И.Шчукној се вели : “Целта на комунистичкото воспитание – сестран развој на личноста се реализира низ општествениот систем : низ материјалната основа на развиеното социјалистичко устројство, низ негово политичко устројство, низ особениот систем на народно образование, низ училиштето, семејството, низ широкораспространетиот систем на општокултурни, научни, уметнички институции со помош на средствата за масовна комуникација“. “Сестраниот развој на поколенијата кои расаат во прв степен се огледа во специјално организираниот воспитен процес, каде се реализира целта со помош на соодветни содржини, форми, методи на организирано комунистичко воспитание“<sup>127</sup>. Она што како појаснување следи понатаму е дека сестраниот развој на поколението (овде дури не се спомнува личноста, пред сè се однесува на поколението) подразбира воспитание во и со колектив проследено со добро осмислени форми и методи.

Во “Педагогика“ на авторите Г.Хрусанов, В.Данаилов и И.Иванов во издание на Софија се бележи : “Целта има големо значење за воспитанието и воспитаниците. Од неа зависи духот и насоката на воспитаната работа“<sup>128</sup>. Авторите се задржуваат на постоењето на општи и индивидуални цели, на нивниот класен карактер. Посебно се задржуваат на марксистичкото толкување на целта која најопшто речено се состои во сестран развој на личноста, на поколението. Она што е важно за овие автори е дека сестраниот развој на личноста се проследува и реализира низ аспектите : умствено воспитание, политехничко и професионално воспитание, морално воспитание, естетика и физичко воспитание.

Во “Педагогика“ на група автори во редакција на П.Н.Груздјев стои : “Пролетерската револуција е неопходна претпоставка за културно издигање и сестран развој на луѓето. Советското училиште навистина дава базично образование, слободно од сите идеалистички илалози и сурогатни старио образование и со тоа го забрзува процесот на големите придобивки на човековата култура од старана на младата генерација. Училиштето во

---

<sup>127</sup> Шчукной, Г.И. “Педагогика школъ ” Просвещение Москва 1977, стр.5

<sup>128</sup> Хрусанов, Г. Данаилов, В. И Иванов.И. “Педагогика”, Наука и изкуство, Софија 1965, стр.53



социјалистичкојо ошисесиво ги спрема луѓето кои владеат со современије придобивки на науката и техниката не за богање на поедини приватни сопственици и експлоатација на работниците, туку за богање на целојо ошисесиво. Тоа кај младојо поколене всадува марксистичко – ленинистички поглед на светот, го наоружува со современи научни знаења, изградува и воспоставува систематска култура, ги воспитува неопходните навики и умености, ги развива распространите способности на децата и младината. Целиа на советскојо училиште е да го воспита младојо поколение така што тоа да биде досвојно на големата епоха во која тоа живее и да биде способно чесно да ја продолжи изградбата на комунистичкојо ошисесиво која веќе ја ошочнало постаројо поколение”<sup>129</sup>.

Радмилу Вучиќ во “Педагогија” наведува : Целиа на воспитанието треба да даде слика на идеална личност во чие создавање треба да помогне воспитанието. Целиа според денешнојо свакање е осособување за психо-физички ошанок и развој. Тоа исакнува дека воспитанието е акција за телесен и душевен развој на дејето. Нашата цел офака развивање на силите на човеот кои можат да поделат во две групи : механички сили и сили за прилагодување. При ова механичките сили (помнење, знаење, вештини) му служат за снаоѓање во познати и непознати прилики, а силите на прилагодување (разум и волја) му служат за совршување и за снаоѓање во нови изменети прилики. Исакнајатата цел на воспитанието офака социјален и индивидуален момент во воспитанието бидејќи во работењето на човеот врз обезбедување на ошанокот во ошисесивојо лежи основата на неговојо совршување што преисставува социјален аспект, а во тоа учествува и неговојо индивидуално, лично “Јас”<sup>130</sup>.

Во “Општа педагогија” на др. С.Паќаки се вели : “Целиа на воспитанието е младојо да се оформи како образовно, културно и свесно младо поколение, активен граѓанин и браниител на социјалистичкојо ошисесиво, социјалистичката патковина и борци за победа на социјализмот во светот.

---

<sup>129</sup> Груздјев, П.Н. “Педагогика”, Научна књига, Београд 1949, стр.56

<sup>130</sup> Вучиќ, Р. “Педагогија”, Београд 1938, стр.41

При ова воспитание се однесува на целиот човек и затоа треба да се има постојано во вид единство на физичкото, моралното, интелектуалното, естетското воспитание<sup>131</sup>. Опфаќајќи ги сите овие страни на индивидуата тој инсистира на воспитание во духот на социјалистичкиот морал и патриотизам, во духот на вистински интернационализам: “младото поколение треба во физички поглед да биде здраво, правилно развиено, да сѐане културно и образовано, да сѐекне научни знаења и преку нив основи на научниот поглед на светот т.е. вра природата, општеството, човекиот свет е предуслов за негово делување во општеството кое во идеен поглед ќе биде правилно, свесно и конструктивно<sup>132</sup>”.

Во “Педагогија“ на др П.Шимлеша тој се задржува на трите гледишта на поставувањето на целта т.е. на тоа дека не е возможно таа да се постави, дека не е потребно таа да се постави и дека таа треба да се постави, но дека неа ја определуваат само објективните општествени фактори. Исто така тој зборува дека поставувањето на целта секогаш се третита од аспект на релација општество - човек при што постојат поделени мислења околу тоа кои се примарните кои треба да се формираат кај човекот – индивидуалните или социјалните. Тој лично се застапува за поставување на цел врз основа на резултатите до кои дошле психологијата, социологијата, антропологијата т.е. да се почитуваат и земат во предвид нивните современи, најнови согледувања. Во таа смисла тој зборува за три компоненти на целите: генеричката, персоналната и општествено – историската. Во овој контекст тој ја разгледува и целта “сестран развој на личноста“ и онаа формулација “хумано развиена личност“: “Таа е резултат на социјализацијата на индивидуалноста<sup>133</sup>”. При ова социјализацијата не ја земал како некои бихевиористички, социологистички толкувања, како апсолутна адаптација кон конкретната општествена средина, т.е. како безлични членови на колективот. Воспитниот идеал содржи такви атрибути кои претставуваат негација на униформноста, а упатуваат на развој на оригиналност, инвентивност, иницијатива, творештво, класичност.

---

<sup>131</sup> Патаки, С. “Општа педагогија”, Педагошко књижевни збор, Загреб 1965, стр.35

<sup>132</sup> Ibidem

<sup>133</sup> Шимлеша, П. “Педагогија” Педагошко књижевни збор, Загреб 1978, стр.53

Воспитанието како процес на социјализација на личноста треба да се свати како развој на суштинското и индивидуалното во секој човек што е општествено позитивно.

Во "Педагогика" од група автори во издание на Белград 1965 г. во однос на прашањето за поставувањето на целта се поаѓа од документите на Комунистичката партија т.е. Програмата на СКЈ но исто така се дава и еден сублимат на целта на воспитанието во социјалистичкото општество воопшто. Од причина што подоцна ќе стане збор многу повеќе за ова, сега овде во ова прилика ќе го презентираме само она што тие го навеле како дел на социјалистичкото воспитание воопшто : *"Социјалистичкото општество поставува своја цел на воспитанието која произлегува од новите односи кои се изградуваат во оваа заедница меѓу луѓето, меѓу нив и општеството и новата улога на државата во социјализмот. Социјалистичкото општество е заинтересирано за широк развој на секоја личност. Човекот во социјализмот мора да има широко општо и стручно образование, мора да биде особено сам во текот на целиот свој живот успешно да се снаоѓа и тоа знаење успешно да го користи во производството, во новите текови на науката и техниката. Оваа улога може да ја исполни само човек кој не е развиен еднострано и тесно, туку сестрано, на кој му е обезбедена потребната можност да ги пројавува и развива сите лични позитивни својства. Од таму целта на социјалистичкото воспитание е сестрано развивање на секоја личност. Значи целта е воспитанието процес и воспитанието како општествена дејност така да се постават и организираат што секоја личност ќе може сестрано да се развива во текот на целиот свој живот"*<sup>134</sup>. При ова во поимот "сестраност" овие автори сметаат дека треба да спаѓаат оние страни на човекот кои му се неопходни за да може тој во социјализмот и комунизмот да се смета за развиена личност.

Во "Општа педагогија" од група автори во редакција на Поткоњак малку пошироко ѝ се пристапува на целта на воспитанието т.е. таа е повеќе обработена во смисла на давање на поим за тоа што воопшто подразбира терминот "цел на воспитанието", потоа за можните начини на функционирање

---

<sup>134</sup> "Педагогија", Група автори, Београд 1965

на целта, за функциите на целта, класификациите на целта, за општествено – историската условеност на целта, за детерминантите на целта на воспитанието, за односот меѓу термините “сестраност”, “индивидуалност” и “специјалност”, за потребата од конкретизација на целта со создавање на систем на цели на воспитанието. Она што е важно за нас е тоа што тој предлага целта на воспитанието процесуално да се формулира и полека да се замени класичната формула “сестран развој на личноста” и формулацијата “развој на сите потенцијали на личноста (наследни и претходно стекнати) и нивно богатење и обединување во разновидност” или “развивање на критичка способност и самостојност во определувањето на различни пристапи во природните и општествените науки, моралот и воопшто во текот на стекнување на знаење и животно искуство”. Процесуалното формулирање кое го предлагаат авторите : *“не зборува само за тоа што се сака со воспитанието (каква личност, нејзина замислена структура) туку како начин со кој се влегува во самата суштина и природа на воспитанието што е основно прашање на секоја педагогија. Значи педагогијата треба да се занимава не само со општествени барања, туку и самата суштина на воспитанието и развојот на личноста”*<sup>135</sup>.

Во трудот “Педагогија” на авторите Трнавац и Ѓорѓевиќ се опфатени повеќе прашања кои ја допираат целта на воспитанието во смисла на историскиот приод, прашањето на групите цели или аспектите кои во целта акцентираат една или повеќе особини, карактеристики, моменти кои треба да ги најдеме во човекот т.е. треба да се формираат кај него. Исто така под лупата на интересирањето и анализирањето тие го ставаат и односот меѓу сестраноста и специјалноста. За нив посебно вреден за анализа е терминот “сестраност” затоа што мора да бидеме начисто што под него подразбираме. Авторите на овај труд стојат зад целта “сестран развој на личноста” и тоа : *“Идејата за сестраност која е често оспорувана со аргументација деја ја оневозможува и тузи индивидуалноста на личноста. Тоа е само привид кој се создал во оние времиња и општествена кога во име на сестраноста се сакало да се намалат општествени и заеднички цели на воспитанието. Меѓутоа висшinski извор на сестраност е индивидуалната личност и*

---

<sup>135</sup> Трнавац, Ѓорѓевиќ, Општа педагогија. Научна књига Београд, 1995, стр.32

нејзиније природни појенцијали кои на ойтимален начин се ускладуваат со оитијеситвеније цели. Ситоровије кои се јавуваат на релација оитијеситво – поединец лежат во несовершенство или на оитијеситвоио или на поединецоит. Но индивидуалностиа не треба да се идентификува со едноситраностиа, иуку нејзинаија сиецифичностиа треба да се бара во рамките на целинаија на сеситраностиа. Противречностиије внатре во една личностиа мора да се надминуваат покму со воспитаниеио. Великаније на човековија цивилизација кои постигнале највисоки доситрели во поедини гранки на уметностиа и наукаија, иа и ситорити ги красело покму нивноио итежнение кон универзалности и сеситраности. Сеситраностиа е плодно ило и за развојит на секоја обдарености или сиецифична ситосности. Идејатија за сеситраности не треба да се свати само еднонасочно како цел кон која се итежнее без оглед на основаија од која се иоага. Сеситраностиа е и “разно својситво” на човекоит “зародиш на се” иио во него може да се постигне и изгради<sup>136</sup>.

Трудот “Педагогија” на Аитије Вукасовиќ издаден во 1990 година т.е. во клучните моменти на предворјето на распадот на старото општествено уредување се уште го третира проблемот на формулацијата на целта “хармонски развој на личностиа” каде оваа цел или ваквата личность се смета за воспитен идеал. Значи авторот строго стои на позициите дека постои воспитен идеал кој е “универзален, сеити без кој нема смисла итедагошкоио делување”<sup>137</sup>. Вукасовиќ исто така оперира со историскиот аспект на целта, тој се задржува на односот помеѓу воспитниот идеал, целите и задачите; на дијалектиката на воспитниот процес, на местото и улогата на целите и задачите во воспитната дејност; за различните пристапи во одржувањето на воспитните задачи. Тој вака го лоцира воспитниот идеал на социјалистички ориентираната педагогија : “Изградување на слободен човек во коѓо хармонски се ситојува ителеснаија складности, убавинаија и здравјето, духовноио богаитситво и самоситојностиа, моралнаија сила и добринаија, есиейскаија смисла за складно и убаво, култиураија на работија и иехничкаија култиура”<sup>138</sup>. Овој воспитен идеал според

---

<sup>136</sup> Трнавац, Н. Ѓорѓевиќ, Ј. “Општа педагогија”, Научна књига, Београд 1996, стр.34

<sup>137</sup> Вукасовиќ, А. “Педагогија” ИРО Самобор, Загреб, 1990, стр.65

<sup>138</sup> Ibidem

него е најпрогресивен, но со право забележал дека е многу воопштен и значи далечна перспектива за практиката на воспитната работа.

Доста интересен пристап во однос на целта на воспитанието е даден во трудот “Дидактика“ од авторите Богнар Л. и Матијевиќ М. каде се разгледуваат и објаснуваат двата пристапи во поставувањето на целта : социоцентристичкиот и Педоцентристичкиот. Но на овој веќе познат приод се додаваат уште неколку : можноста за научен, уметнички и работен пристап, но и адаптивен и еманципаторски, како и системски и креативен сè во зависност од тоа според што или од кој агол гледаме на работите. Дефиницијата која во овој труд добива поддршка е : “*Воспитно – образовниот процес е планска и со цел насочена активност која поаѓајќи од определени одредени и индивидуални препоставки тежнее кон остварување на одредени и индивидуални релевантни постигнувања*“<sup>139</sup>. Фрлајќи врз целите “дидактичко светло“ тука станува збор за воспитни цели и задачи кои имаат свој општествен и индивидуален аспект, како и образовни цели и задачи кои повторно имаат општествен и индивидуален аспект.

---

<sup>139</sup> Богнар Л. и Матијевиќ М. “Дидактика“, Школска књига, Загреб, 1993, стр.105

### 3. ШТО ВСУШНОСТ СЕ СЛУЧИ СО ЦЕЛТА “СЕСТРАН РАЗВОЈ НА ЛИЧНОСТА“ ?

Веќе однапред сме свесни дека нашиот суд по однос на ова прашање не е онај најрелевантниот и дека монополот на вистината не е кај нас. Но сепак посегнавме по демократското право да коментираме настани и да извлекуваме заклучоци. Впрочем како и во однос на многу други прачања ниту обичниот човек, ниту луѓето кои професионално “чепкаат“ по општественото миље и збиднувањата кои тоа ги продуцира и по однос на ова прашање не успеале и сеуште не успеваат да дадат еден заокружен, конечен и единствен одговор. Но општествените збиднувања сепак не подлежат на некои строги детерминистички закони, па од таму е оправдана и можноста однапред да се определи траекторијата и начинот на кој ќе се одвиваат тие. Детерминизмот во екстремна форма во општествените случувања не евозможен, а не е ни пожелен. Ова го зборуваме со намера да кажеме дека никој од напред со математичка прецизност не можел да каже со оваа поставена цел во времето кога тоа било правено, но да речеме дека сакаме да бидеме јасни - она што го нудиме како заклучок не е плод исклучиво на наше видување и дека е плод на наша анализа на еден поширок општествен простор кој ги опфаќа земјите на сега веќе пропаднатиот осцијализам.

Ајде да не претеруваме, но ќе речеме : како во хор се поставуваат прашањата што се случи со Социјализмот, каде тој затаи и зошто кога се беше добро и така идеално замислено? Можеби уште веднаш сам по себе се наметнува одговорот - идеално не постои - многу е лесно да се замисли, но сосема друг проблем е како да се реализира во практиката. Од таму со право се запрашуваме - да не се доживеа фијаско поради премногу високо поставеното плато на барања, а премногу ниско плато на активности во функција на реализацијата на тие барања? Или пак одговорот треба да го бараме на друго место во друг парвец : можеби причината лежеше во самите луѓе, во лошо вкомпо-

нираниот систем, во погрешно поставените вредности, во лошата комуникација со светот? Во оптек се многу претпоставки вклучувајќи ги и оние денешни ревизии во поглед на овие прашања кои се со доза на реалистичност и носталгија се навраќаат кон сè она што се случуваше во социјализмот конструирајќи поинакви ситуации, предлагајќи решенија од типот: ако вака или онака се поставеа нештата резултатите ќе беа сосема поинакви и успехот не би изостанал. Но временскиот часовник навистина немилосрдно отчукува и веќе нема назад.

Луѓето кои активно учествувале во градењето и практикувањето на педагошката теорија и практика во времето на социјализмот, слободно можеме да кажеме дека навремено согледуваме дека нешто не е во ред, дека прокламираното и предвиденото всушност се реализира нешто друго. Увидувајќи ги таквите состојби жариштето на кризата се обидуваат да го лоцираат на многу места, така што на “испрашување“ и “тест“ биле земени – Сојузот на комунисти (како тој не се залагал доволно во реализирањето на својата револуционерна улога); или многу институции кои во својата работа заостануваат во оживувањето на социјализмот; или недвосмислено поврзување на трудот со образованието; или педагозите кои недоволно доследно се борат со идеологиите однадвор и не се земаат од марксистичката идејна насоченост и заснованост на воспитната работа; или како непосредните просветни работници кои поради овие или оние причини не се покажале успешни во својата работа и слично.

По наше скромно видување (кое го изградивме и со помош на нечии други општи оценки) во основата на неможноста да се оствари поставената цел “сестран развој на личноста“ се наоѓаат:

- а) проблемите на самото општествено уредување;
- б) проблемите во идеолошката сфера;
- в) проблемите во недоследностите на толкувањето на самиот термин “сестран развој на личноста“.

Да појдеме по редоследот кој го одбравме, но не е така избран што би укажувал на некаква подреденост по однос на интензитет на влијание, туку тоа беше случајно подредување.



Социјализмот во својата практика го покажа она погубното што му пресуди : изедначувачкото на сите во сè. На пример : се сметаше дека тоа што за секој се предвидени истите институции на воспитание, истиот наставен материјал, истите форми на работа автоматски се реализира демократичноста. Очигледно лошо протолкувано. Овде не може да има услови за сестран развој на личноста. Не може да има успех изедначувањето на луѓето во секој поглед - отсуството на пазарна економија, потребата од покажување на натпреварувачки дух, од афирмирање на мотивот за самоактуализација. Механизмите на нивелирање и упросечување направија од социјализмот слатко прибежиште за оние кои немаа амбиции, кои го "преспиваа животот заткриени некаде зад лажниот "егалитаризам". Социјализмот како општество не можеше да смета на напредок, ниту пак можеше да се очекува предвидената цел да се реализира кога сè беше пропишано и строго контролирано "одозгора" и "однадвор". Обидот општеството да се деетатизира се покажа како неуспешен. Огромните критики изречени од етатистичката идеологија и етатистичкиот начин на практикување на власта во одреден момент беа оправдани : но условите да се стори нешто повеќе не беа созреани. Но мора да се признае - на добар дел од народот му одеше во прилог воспоставената практика "некој друг" да води грича за сè : *"Ќе се сложиле ли со констатацијата - во социјализмот трудот е погубен"*<sup>140</sup>. Можеби веднаш не, но размислете : трудот беше во основата на сите надежи на *Маркс* - љубовта кон него требаше да го изгради комунистичкото општество и да ги направи луѓето хармонски, сестрано развиени. Сестрано развиениот човек требаше да биде подеднакво близок и со умствениот и со физичкиот труд. А трудот, работата беа погубени, тие не беа ценети, ја изгубија својата смисла и вредност.

Многумнина се склони неуспехот на реализацијата на целта "сестран развој на личноста" да го видат и препознаат во сверата на вредностите т.е. идеологијата како форма на општествено сознание која се огледа во моралот кој ја одредува нејзината социјална вредност : "Кризата на социјализмот е криза на вредностите". Или не ретко ќе сретнеме ваква констатација : "Нашите

---

<sup>140</sup> "Молодежъ и общество" - Заседание Научного Совета, "Советска педагогика" No 12/90, стр 3-28

идеали беа добри, но биле пред времето, не соодветствувале со тоа време, тие сами по себе се добри, но на несоодветен начин влегле во стварноста и се практикувале во неа.“Целта сестран развој на личноста не можеше да се гради во услови на дефицит од морални материјални вредности“. Но далеку од тоа дека не биле понудени вредносни ориентири. Не, нив ги имало и премногу, но тешко ќе можете да ги најдете оние толку важните - индивидуалните. Учебниците, рефератите, заклучоците од разноразни средби биле преполни со вредности кои биле одраз на колективниот дух, во пролетерски дух и набој. Услови за сестран развој на личноста и тоа на секоја нема онаму каде се нудат исти, строгоопределени, дозирани вредности за сите, онаму каде некои вредности аргументи се отфрлат како “неподобни“, “непожелни“, онаму каде дури и моралот и патриотизмот добиваат епитети “социјалистички“ и “комунистички“. И на крај – не може да се гради сестрано развиена личност во општество во кое се прокламира едно, а се реализира сосема нешто друго.

Секоја оригинална теорија која вирее само во рамките на теоријата и сè додека не излезе надвор од неа наизглед е комплетна, заокружена, како ништо да не ѝ недостасува. Меѓутоа првичното мислење дека ако неа ја примениме во практиката сè ќе се одвива без проблем, ќе мора да се корегира. Тогаш првобитните препораки околу како тоа треба да се претвори во реалност и како тоа најуспешно да се изведе доаѓаат до испитот наречен практика, кој верувајте дека многу тешко се поминува. Она што додека како замисла го читате и анализирате ви изгледа сосема разбирливо и многу лесно за реализација судирајќи се со препреките кои ги поставува практиката, а тие исто знаат да бидат и изненадни, непредвидливи, станува нешто неизводливо а тие препреки тешко совладливи. Практиката знае да отвори многу дилеми кои на адреса на теоријата упатуваат забелешки и барања за корекции. Така доктор Руди Лешник забележува : *"Одлучајќи ја целта за сестран развој на личноста се повеќе е распространета тенденцијата за едностраниот работник практично особено за конкретна работа и помеѓу високо поставената цел за сестран развој на личноста за која здружениот труд со тежина мака*

одделува динар”<sup>141</sup> Ова покажува дека педагозите се нашле на распаке – од една страна од нив во наставните планови и програми, како и законските документи врз основа на кои тие се изготвени се бара сестрано да ја развиваат личноста, а од друга страна реалниот живот покажува нешто сосем спротивно. Или еве што вели Владислав Вуковиќ : ”Одличната цел и задачи на воспитанието и образованието во марксва смисла осигува идеализирана визија, голема парола на педагозиите, а во праксата се реализира прагматична ориентација на образованието насочена кон стекнување на одредени знаења, вештини и навики кои притоа е невозможно да се ускладат со дневните потреби на социјалниот и општествениот живот. Пошироките барања на нашето општество и поединечните интереси на личноста на тој начин се во истојан расцеп на што сега со голема доза на критика и осуда укажуваат општествениот, а пред се политичкиот структури.”<sup>142</sup> Уште поексплицитно за тоа што праксата покажала зборува Недељко Кујунџиќ кој посебно се занимава со разгледувањето на релациите сестран развој на личноста и конкретни животни текови : “... првенствено треба да се запрашаме дали целите и задачите на воспитанието исправно се поставени и дали кореспондираат со автономните животи текови. По мое мислење, впрочем и практиката што нагломо го потврдува тоа е првобит и основен дефект бидејќи целите некаде (обично во социјалистичките земји) се превисоко поставени, а на друго место (во капиталистичкиот поредок) прениско. Со оглед на ефективно и едно и друго воспитан систем подеднакво грешат бидејќи ја промашуваат реалноста. Социјалистичките педагози сакаат да ја воспостават фамозната сестрано развиена личност, па поради претераната временска, ментална и економска дискрепанца помеѓу декларираната цел и висинскиот можност добиваат ното *dupleksi* кои вербално и што на јавни места проповедаат високи идеали, а во практичниот живот консеквентно го следат повисокиот на приземниот

<sup>141</sup> Д-р Руди Лешник – Улогата на педагогјата и педагошките работници во понатамошниот развој на воспитанието и образованието во самоуправното социјалистичко општество. Педагогја. Београд. 1987. Бр. 1 стр 15-17

<sup>142</sup> Владислав Вуковиќ – Однос педагошке праксе и идеализованог целја и задатака воспитувања и образовања. Педагогика. 1987. Бр. 1 стр. 87

еџоизам и линијата на помал оџиор. <sup>143</sup> Значи Кујунџиќ смета дека временската, менталната и економската состојба во конкретното општество се такви што навистина реално го кочат реализирањето на декларираната цел. Но според него има и други причини поради кои реално е невозможно да ес дојде до таа цел така што одредени ситуации изгледаат дури гротескно : *“Поимот сестран развој на личноста е џолку џразен и џоради џоа џирок џака џио во неџо можеџе да внесеџе џио сакаџе. Чесџо во џрасаџа сум имал џрилика да видам како насџавникоџ џреџизираџки ја воспитуваџа цел на некоја минорна насџавна единица џордо исџакнува дека со џомоџ на џаа единица ќе развива сестрана личноста. “<sup>144</sup> Значи проблемот се лоџира во немањето на преџизна и јасна слика што влегува во обемот на поимот *“сестраноста”*. На истата линија се и забелешките на Д-р Јосиџ Пиваџ кој повторно не навраќа кон она што секојдневниот живот упорно го покажувал и докажувал : *“И џокрај насџојувањата мноџу џедаџоџки џрисџаџи во исџражувањето на законџосџиџе на џедаџоџкиот џроџес сеуџиџе се во функција на раздробенаџа личноста која не е можно да се инџегрира со фразиџе за сестрано развиена личноста. “<sup>145</sup> Значи педагозите веќе отворено признавале дека пред себе имаат зададено да реализираат фраза која барем тогаш било невозможно да се оживотвори и да стане интегрален дел на педагошката практика.**

Во рамките на СФРЈ теоретичарите не еднаш воделе дискусија околу сите аспекти на целта *“сестран развој на личноста”*. Тоа упатува на заклучок дека постоеле разлики во толкувањето на самиот поим – следствено и во практичната реализација на истиот. Теоретските расправи надолго и на широко се занимавале со толкувањето за што биле организирани и научни собири на највисоко ниво, но исто така полемизирањето било присутно и во неделната и месечната педагошка периодика. Овде ќе укажеме на некои од нив.

<sup>143</sup> Циљ васпитања, Педагогија бр.1, 1971, стр.23

<sup>144</sup> Ibidem, str.24

<sup>145</sup> Развој и улога педагогије као знанствене поснове одгоја и образовања у соџуџијалистичком самоуправном друштву. Педагогија. Београд. 1987. Бр.1 стр. 32

Основното прашање околу кое тешко се постигнувала согласност било : дали сестраноста треба да ја подразбираме како тенденција да ги развиваме сите во сè или пак секого да го развиваме во смисла до крајни граници кај него да го развиеме она што го носи во себе како специфична дарба, способност, вештина, афинитет ? Или ако сакате – ова прашање го допира проблемот на вулгаризирањето на поимот “сестраност“, но и поимот за односот помеѓу сестраноста и индивидуалноста. Како што природно и може да се очекува расправите по однос на ова прашање биле неопходни за да може да се постигне консензус во врска со делувањето во практиката, но тоа сепак не се случило. Се чини како секој да се затворил во својот свет на размислувања и дека немал слух за мислењето на онај другиот. Некои од педагозите се обидувале да кажат дека решението на проблемот треба да се бара во усогласувањето на ставовите околу изворните идеи на класиците на марксизмот за сестран развој на личноста, обвинувајќи при тоа дека педагозите секој од свој аспект го деформирал терминот сестраност : *“Не се сваќа висштински изворностиа на марксовата мисла-целиа се психологизирала – кога се корисител терминои сестраности од сирана на Маркс тој редовно тој термин го доведувал во врска со индивидуумој. Но бројниите педагози наместио индивидуумој го кориситат терминој личност. При ова како и кај класната педагогија оваа цел се концентрира воглавно на самоиот гол човек и се издвојува од ослободувањето на трудој, оштитесивојто, човекој.“*<sup>146</sup> Во прилог на она што веќе го рековме овде ќе презентираме некои ставови на истакнати педагози од СФРЈ.

Н. Кујунџиќ\* сметал дека постои огромна дискрепанза помеѓу декларираната цел сестран развој на личноста и реалните услови таа да се реализира. Таа дискрепанза т.е. причините за неа ги лоцира на ментален, економски и временски план. Него го вознемирува и прашањето : што воопшто треба да се подразбира под “сестраност“ дали сестраност во смисла на екстензитет (како што тоа е воглавно толкувано под влијание на Марксовата “германска идеологија“ каде сестраниот човек се прикажува малку како

---

<sup>146</sup> Лекиќ М. “Нека теоријска питања циљева воспитања и обривоања” Педагогија Бг. бр.1, 1983.стр.26

\* “Циљ воспитања”, Педагогија бр. 1, 1971, стр.45

научник, малку како мануелец, малку како рибар, малку како продуцент или конзумент на подрачјето на уметноста, со еден збор секаде по малку) или во смисла на интензитет (сестраност во понирање, длабочење и продлабочување во еден потесен регион) “. *Кујунџиќ* забележува дека современото живеење се повеќе ја заострува таа дилема затоа што оние кои според него се романтично настроени просто фанатично инсистираат на сестраноста како сеопфатност во тотал, додека реалниот живот сè повеќе преферира сестраност од потесно подрачје. Значи кај настојувањето “сите да ги развиеме во сè“ го поистоветува со романтичен копнеж со некаква тенденција која нема ниту реални основи, ниту реални перспективи.

*Мирослав Врабец* вака гледа на сестраната личност : “*Веројатно најнајпрв треба да се прифати претпоставка дека човекот бил и е свет во мало, слика на светот во превртен двојлед, дека денешниот претпоставено сестран човек е сестран свет во мало. Ова филозофско одредување на сестраниот човек е оперативна претпоставка за педагогијата, што значи дека целиа на воспитанието е да му се пренесе современиот свет на воспитаникот – во онаа мера во која воспитанието тоа го може. Прашање е само колку се усееало аналитички да се одреди сестраноста на светот како конечна претпоставка – образовна содржина*“<sup>147</sup>. Со други зборови тој проблемот го префоруира и вели дека сестраноста и нејзиното реализирање ќе зависи од методологијата во спроведувањето и реализирањето на истата т.е. од начинот на кој таа конкретно ќе се преточи во цели, задачи, содржини.

3. *Пешиќ – Голубовиќ\** смета дека кога станува збор за личноста во нејзиниот тоталитет не мислиме дека целта на воспитанието е да овозможи индивидуата да знае сè и да знае многу работи кои се различни, туку воспитанието треба да доведе до реализација на некои моменти, потенцијали на детето, до максимално остварување на индивидуалните способности и склоности. Таа го зема примерот на училиштата кои спремаат работници за некоја производна лента која во никој случај не може да се каже дека тој е сестрано образован т.е. дека во однос на него е постигнат идеалот сестран

---

<sup>147</sup> “Циљ на васпитања”, Педагогија бр. 1, 1971, стр.90

\* Ibidem, str.65

развој на личноста. Истото тоа таа го потврдува и со лекарот – и за него не можеме да кажеме дека тој е сестри – дури ни во својата струка – доказ за тоа се специјализациите и во медицината. Во прилог на ова таа предлага преформулирање на целта наместо “сестран развој на личноста” – “развој на личноста во тоталитет”.

Боџослав Ковачевиќ\* пак смета дека се работи само за замена на еден термин со друг а не за суштинска разлика помеѓу она што го означуваат термините. Според него едно е да се рече дека мора се да се знае, а сосем друго е сестран развој на личноста во сите нејзини димензии : генеричка, персонална и општествено – историска. Според тоа тој не смета дека целта “сестран развој на личноста” подразбира да се знае сешто. За него проблемот не е како да се формулира целта, туку како ќе се толкува нејзината содржина. Потоа тој во однос на дефиницијата “сестран развој на личноста” смета дека е премногу воопштена, апстрактна. Исто така тој предлага проблемот да се надмине со утврдување на систем на задачи.

Драѓуџин Франковиќ обидувајќи се да размислува за целта насловена како “сестран развој на личноста” мошне храбро во целото тоа опкружување во кое мнозинството со сите свои сили се обидувало да го долови вистинското значење на изразот за да ја протолкува неговата содржина и аналогно на тоа да ја обликува практиката се дрзнува да забележи и истакне дека кај него се јавува некаков трав од можноста што таа цел ја крие, се однесува на нејзиниот потенцијал за присилување да се развива сè – и она за што се имаат предиспозиции, интереси, но и онаму каде што тоа отсуствува. “Мислам дека најважната разлика помеѓу едното и другото гледиште во поглед на целта на воспитанието се состои во тоа дали присилуваме, или не присилуваме на сестраност. Работата е во тоа во колкава мера воспитниот процес ќе го формираме како присилен процес со една доза и колкава доза на слобода?”<sup>148</sup> Тој смета дека оваа формулација не произлегува од педагогијата туку од политиката, од политичкото барање на марксизмот да се овозможи сестран развој на човекот. Тој исто така смета дека до призивот на принудата се

---

\* “Циљ воспитувања”, Педагогија бр. 1, 1971, стр.96

<sup>148</sup> Ibidem, str. 94

дошло благодарение на педагошкиот оптимизам според кој од секој човек може да се направи сѐ. Промотор и реализатор на сето ова пак е етатистичката варијанта : “Од секој човек се сака да се најправи сѐ во онаа смисла како шито иаа го замислува иаа сѐ”<sup>149</sup>. И од таму произлегува принудата. Според него тој термин има своја вредност и го заслужува вниманието на педагозите – тие треба да изнајдат начин него да го оплеменат и да го идеологизираат.

Бранко Ракиќ\* пак на проблемот на сестраниот развој на личноста со право забележува дека премногу се зборува и тоа токму за тоа што всестраностав подразбира во смисла на значење, всушност и сестраноста треба да се гледа како можност за развој а не само како збир од знаења, вештини, способности кои квантитативно можат да се изразат. Треба да се работи на надминување на дометот на развивање а не на дометот на стекнување на знаења.

Аниџе Вукасовиќ за себе смета дека не припаѓа во редот на оние педагози кои сестраноста ја сфаќаат како енциклопедизам на знаења : “Сестраниот развој како идеал не се исцрпува во сестраното образование. Смислата не е во најурјувањето на материјалот, туку во развивање на сите компоненти кои го одредуваат човекој како човек”<sup>150</sup>.

Ќе запреме тука. Не поради тоа што исцрпивме сѐ што во рамките на педагогијата во СФРЈ е кажано по повод различните третитара на поимот сестран развој на личноста и различниот третман на истиот – за еден таков амбициозен проект треба далеку повеќе простот и време, но сепак ќе се обидеме дека своја анализа, свое видување на дилемите кои навистина биле сериозни и можеби поради нерешеноста на некои од нив оваа етички толку складно сročена формулација на целта по која беше едно општествено уредување цели четириесет и пет години не успеа. Пред сѐ педагозите теоретичари оние практичарите на кои навистина им било до наука, а не до политика ја насетувале онаа реална закана која доаѓала од политиката во облик на етатистичкиот пристап во поставувањето на целта кој имплицирал принуда и

---

<sup>149</sup> “Цил воспитања”, Педагогија бр. 1. 1971, стр.103

\* Ibidem, str.182

<sup>150</sup> Ibidem, str.109



со тоа на одреден начин се заканувал да го наруши интегритетот на индивидуата. Отаму и оние нивни забелешки кои имаат тежина и држат место, а зборуваат за реалната опасност сестраноста да премине во загрозување на индивидуалитетот кој се сваќа како поединечен план кој е својствен за развојот само на таа индивидуа. Овде мора да го споменеме и нивното реално согледување дека е речиси невозможно сестраниот развој на личноста да се практикува како развивање на сите човекови страни до максимум. Ние само ќе додадеме – педагозите биле свесни за сè, но времето за да се преземе нешто посмело, сеуште не било дојдено.

Целта “сестран развој на личноста“ изворно како размисла на класиците на марксизмот подразбирале претпоставки врз основа на кои требале да дојде до нејзина реализација. А тие претпоставки лежеа во намерата социјалистичкото општество да премине во комунизам. Сега го поставуваме прашањето : дали сестрано развиениот човек беше предуслов за изградба на комунизмот или обратно; дали комунизмот беше тој во кој ќе живеат сестрано развиени личности? Во секој случај практиката покажа дека самиот термин “сестрано развиена личност“ е дискутабилен што потврда наоѓаме не само во честите дискусии на педагошките кругови околу тоа што треба да се подразбира под тој термин, туку имало и дискусии од страна на луѓе кои твореле и во други области. Предмет на дискусиите биле многу аспекти на формулацијата, различните нејзини толкувања биле објаснувани на различни начини : “формулацијата за сестран развој на личноста во педагошката теорија претрпела многубројни конкретизации поради тоа што влијание имале многу нијанси, идеолошки зададености“. Ова е сосема исправна констатација ако се земе во предвид честото преобликување на овој термин, честите свртувања и аргументи за неопходноста од нив. Така на пример се оперирало со цел “хармонски развој на личноста“ кој во литературата бил воведен од страна од на *Н.К.Михаиловски*, но подоцна болшевиците го отфрлиле и го замениле со терминот “човек – комунист“ како што вели *Зинченко* : “*Тешјејќи се себе си дека тоа е едно и сѐ*“<sup>151</sup>. Но ниту овој термин не бил конечен така што ево-

---

<sup>151</sup> Зинченко В.П. “О ЦЕЛЯХ И ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ” ПЕДАГОГИКА, № 5, 1897, стр 3-17

луирал во “човек – борец полн со иницијативи“, па човек – градител на социјализмот“ и слично. Сето ова се подведувало под изворниот термин “сестран развој на личноста“. Во секој случај се повеќе се оддалечуваме од терминот и поимот на “сестраност“, “хармоничност“ а се доближуваме до формирањето на целта како пропис при што личноста била изложувана на различни манипулации кои доаѓале однадвор, а таа самата добивала третман на некаква готовина, зададеност.

Би рекле дека за остварување на целта “сестран развој на личноста“ или поточно за самата личност која беше ставена пред задача сестрано да се развива беа всушност поставени премногу тесни рамки, граници. Можностите субјективитетот, тој толку драгоцен генератор на напредокот и развојот беа сведени на минимум. Згора на тоа – секое негово излегување на површина беше сметано за “недозволен испад“, “пројавување на егоистички порив и слабост“. Од вакво нешто немаше потреба – зошто би имало кога личноста убаво “конфорно“ и без пречки можеше да оствари сè само преку колективот. Во него и над него требаше да се потврдува себе си. За самиот крај ја избравме следната констатација на Д. Франковиќ : “Задача на основното училиште е да им даде на децата широко општо образование, со потребните елементи на политехничко образование и заедно со тоа основа и појави на таа научна основа да усвојат научен поглед на светот и посебно свест за нивно човечко достоинство, за правата и должностите како и за својата улога на граѓанин и бранител на новите општествени односи. Училиштето треба да ги осособи и навикне на организирана индивидуална и колективна работа (духовна и физичка) во која поединецот умеа дисциплинирано да се покорува на волјата на мнозинството ( на која пред тоа има право да влијае со своето мислење) но умеа и да заговора како што е современ и да одговара за својата работа“<sup>152</sup>. Значи иако има право да го искаже своето мислење тој мора да се потчини на влијание на мнозинството. Како и да е – личноста нема и нема потреба да има своја свест – таа се претопува во општествената свест која е сублимат на она што е општествено.

---

<sup>152</sup> Франковиќ, Д. “Битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе”, Педагошко-књижевни збор – Загреб 1977, стр.129

III *Ке не пройушии ли*  
*сїражаиа на иднинаиа ?*

## 1. РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА ВО ПЕРИОД НА ТРАНЗИЦИЈА

*Иднината е категорија која има само една сигурна димензија – дека доаѓа по сегаашноста.*

Во оваа констатација се чини дека е содржана огромна вистина, таква која е од типот на оние вистини во кои воопшто не можеме да се посомневаме и слободно можеме да ја наречеме “апсолутна вистина“. Оваа констатација не можеме да ја поднесеме под лупата на сомнежот затоа што она што таа го тврди е сигурно, сигурно се сложуваме во врска со тоа : сите знаеме што се случило, како се случило, поради што нештата биле такви како што ги знаеме, без оглед на тоа кој и како ги толкува работите, но за сметка на тоа ретко кој може да си дозволи со голем процент на сигурност да тврди дека во иднина (поблиска или подалечна, сеедно) ќе се случи ова или она. за тоа е неопходна голема храброст, систематичност и длабока аналитичност во природот, како и широк дијапазон на познавања од многу области кои го чинат животот воопшто. Ова посебно се однесува на предвидувањата во рамките на општествените науки затоа што збиднувањата во општествената свера се многу неблагодарни за предвидвидувања однапред иако човекот посветил многу време, внимание и потрошил многу творечка енергија за да ги контролира истите што ќе рече да извлекува заклучоци ки ќе му помогнат да овладе со законитостите на општествениот развој. Но токму тука во навлегувањето на тајните на непознатото и неизвесното, откривањето на нови решенија за ситуации кои не ги контролираме сосема, лежи предизвикот за човекот и за неговиот ангажман. Тука е мотивот и моторната сила на човековиот напредок. Секогаш имало некој кој ќе соберел доволно храброст и ќе се фател во костец со новото, непознатото. така се решавале проблемите и се надминувале препреките. Поинаку и не се може напред. Ако сакаш да успееш интелектот мораш да го впуштиш во нагаѓања, предвидувања, посакувани или не сеедно.

Подобро тоа отколку пасивното чекање да се случи нешто, нешто со кое можеби тој неприпремен не ќе може да се носи.

Сите ќе го почувствуваме сиромаштвото во природот на обработка на ова толку значајно прашање за човекот воопшто, вклучително и за педагогијата, ако погледот не го свртиме кон иднината и ако во своите размислувања не и посветиме барем малку простор. Едноставно почувствувавме потреба да констатираме некои моментални состојби, но и да дадеме некои наши сугестии за идното време, кое можеби тоа истото ќе ги побие и ќе ги отфрли како неосновани, но сепак. Недоволно е само да се рече : “работите биле вакви“, ако не се рече “а сега стојат вака“. Сосема го оставаме настрана прашањето по која траекторија точно ќе се одвиваат случките и со колкава сигурност тие ќе се одвиваат токму така. Си земаме за слобода да ги предвидуваме работите по наше, лично видување.

Еден долг временски период е зад нас, тоа е сосем извесно. Период во кој работите во нашето општество се “редеа“ однапред, од еден добро препознатлив центар кој беше надлежен за сè и сешто. Можеби за сите луѓе таквиот начин на општествена устроеност одговараше т.е. им конвенираше некој друг да мисли и донесува одлуки во името на сите, така што обичниот човек се чувствуваше растоварен од многу обврски околу донесување на одлуки, но и од носење на одговорност од последиците на истите. Но таа вештачки создадена состојба не можела да трае долго време. Настапил периодот кога секој треба да понесе дел од товарот на општественото живеење. Ако сакаме ова да го пренесеме на планот на поставувањето и дефинирањето на цел на воспитанието ќе значи следното : периодот кога оваа работа била задолжение на Партијата, на нејзините тела кои по принципот на хиерархија ги проследувале понатаму нужно бил надминат и полека се поминало на еден квалитетно нов : оваа активност веќе не е привилегија на некои виши инстанци кои го имаат последниот збор. Нашето општество кон крајот на осумдесеттите и почетокот на деведесеттите полека, но сигурно навлегло во еден нов, недефиниран, доттогаш за нас непознат период кој и денес го именуваме како “период на транзиција“. Но тогаш на повидок излегле многу други проблеми : често ниту општествените аналитичари до крај не можат прецизно да ви го дефинираат

тој термин, а да не зборуваме за обичниот човек. Тој едноставно е возбуден и збунет. Возбуден затоа што е во исчекување на нешто “ново”, збунет – затоа што не знае што е тоа и што сè може да очекува. А замислете дека сите општествени функции се обидуваме да ги приземјиме и да му ги довериме на обичниот човек, бидејќи само така ќе можеме демократски да го устроиме нашето ново општествено уредување. Прилично напорна и прилично тешка работа. Прилично високо поставена цел.

А кога сме веќе кај целта. Некој можеби ќе помисли дека се оддалечуваме од нашиот предмет на интерес. Но не. Замислата за “новиот човек” целите за воспитниот систем мора да ги поставиме на цврста основа. А таа основа ќе биде поцврста доколку повеќе навлеземе во општествените движења, во општественото миље од каде што треба да произлезе таа замисла. Мора добро да ги познаваме сегашните општествени струења за да имаме и создадеме реална визија за иднината. Впрочем на тема на поставувањето и дефинирањето на целта во нашето општество и беше посветен и семинар на кој зедоа учество наши стручни лица од општествените науки, но и практичари кои непосредно се занимаваат со воспитната работа, при што нивните трудови потврдија дека на оваа тема мора да ѝ се пријде од повеќе аспекти бидејќи е животно поврзана со многу појави и процеси кои се врзани со човекот идека секој несериозен обид во тој поглед ќе заврши со фијаско. Во оваа смисла некакојлогички ни изгледаше пристапот кој ги следи промените во социјалната свера, промените во психолошката свера, промените во економијата, како скалила кои не водат до промените во воспитанието и крајната цел – дефинирање на целта на воспитанието. Промените во сите овие свери на површина истакнуваат барања кои заедно со оние на новата улога на индивидуата во новото општествено уредување влегуваат во пописот на цели и задачи кои мора да ги оствариме низ системот на воспитание. а тоа реално ако координирано се изведе ќе води кон формулација на некаква цел на воспитниот систем и замисла за “новиот човек”.

Свесни за мошне деликатната состојба во која се најде нашето општество по распаѓањето на социјалистичкото општествено уредување полесно почнуваме да го применуваме оној начин кој ќе ни понуди валидни покажа-

тели за нашите објективни, но и субјективни духовни и материјални состојби – емпирискиот. Се чини дека станува јасна неопходноста научниците да “слезат во базата“ и непосредно од неа да ги црпат сознанијата. Само на тој начин заклучоците кои ќе се извлечат ќе бидат реална контемплација на она што вистински се случува и само така ќе се оправда и дедуктивниот пристап кој во исто толкава мера е неопходен и нема да се остави простор за приговори дека науката повторно се задлабочила во филозофски спекулации и дека нема реална врска со збиднувањата. Кога е оваа работа во прашање и не може поинаку да се постапи : нашата држава во она што се нарекува “преоден период“ нема ама баш никакво искуство, а уште помалку има искуство во плурални односи на живеење, пазарни услови на стопанисување, за разлика од некои други земји во кои тоа беше практика пред настапувањето на социјализмот. Од таму тие земји се во предност : во нив сè уште се живи луѓето кои го паметат тој “пред социјалистички период“. Кај нив се работи за прескокнување на децении, кај нас за векови. Следствено – нашиот пат до стигањето на стабилните и развиени демократии ќе биде многу потежок, понеисвесен. Ние одиме во пресрет на нешто непознато кое допрва треба да го откриваме и градиме. А за да го сториме тоа ни треба голема мудрост и претпазливост. Чекорите треба да се изберат мошне внимателно, а кога ќе се одлучиме за нив степенот на претпазливост треба да го зголемеме до крајна мера. Ова се однесува на сите свери на општественото живеење. се чини дека тоа е неопходно бидејќи секој непромислен чекор во било која од нив може да се покаже како фатален за останатите. Она што нас не интересира – Системот на воспитание и дефинирањето на неговата цел, а со тоа и утврдувањето на неговото место и улога во сите тие процеси можеме да го разбереме само ако ги разбереме сите останати области. Поинаку е невозможно да се сватат работите, а уште поневозможно е да се делува и да се очекуива нешто.

### 1.1. Промени во социјалната свера

Чувствуваме за потребно во овој дел поека да почнеме да ги разоткриваме новонастанатите услови од кои и за кои треба да произлезат целите на воспитанието, оние кои се потребни овде и сега, но и оние кои треба да важат и во блиската иднина. Тоа е задача која мораме да ја извршиме и тоа успешно, впрочем еве како *Џорџ Пикеринџ* ја предупредува својата нација : “*Ќе не проиштии ли сѝражатиџа на историјатиџа ишџо се испречила пред човешџивоџо барајќи ја лозинкаџа за џодобра иднина ?*”<sup>153</sup> Пикеринџ го нуди решението, смета дека лозинката која ќе ни го отвори патот кон иднината е токму воспитанието и никој друг. Значи имаме голема одговорност во поглед на него, мораме добро да се организираме во таа област ако сакаме да успееме во другите области.

Сега се навраќаме конкретно кон социјалното битие. Сите показатели укажуваат на промени во него кои можат едноставно да се објаснат како несигурност, нестабилност. Мошне тешко е да се дефинираат цели на воспитанието во услови кога средната класа речиси и да не постои (или пак сигурно се топи), кога и оние што имаат работни места ги губат, кога процентот на невработени расте, а кога расте и притисокот врз институциите на воспитанието за стекнување на диплома. Се чини оправдано нашиот човек не е во состојба веднаш да се снајде во новата ситуација. Неговиот ментален склоп научил да функционира во сосема поинакви услови. Она што го налага приватизацијата и пазарната економија како правила на игра е тешко сватливо за нашиот човек. Комоцијата на договорната економија направи кај луѓето да замре амбицијата и потребата од докажување, а на нивно место настапија инертноста, лежерноста. Навикнатоста некој друг да се грижи за многу суштински работи денес мора да биде заменета со спремноста секој да стапи во борба за осигурување на својата сопствена егзистенција и статус. Настапувањето на сцена на повеќе политички партии исто така даде свој удел во севкупните промени. Неискуството на овој план нормално дека го зема својот данок. Така се дошло до ситуација да се повикуваме на демократија и демокра-

---

<sup>153</sup> Пикеринџ, Џ. “Изазов образовању”, Народни универзитет, Београд 1971, вовед



тско општество, да се повикуваме на демократски институции, а всушност и да не ги познаваме основните постулати на демократијата. Некаде во сите овие збиднувања се обидуваме да го ставиме човекот, да му го најдеме местото, да му ја одредиме улогата. Сè уште сме сведоци на прекршувањето на тенденциите на антропоцентризам, техницизам и натурализам. Тие силно притискаат и нашиот човек го тераат да се определи за една од нив : дали да биде апсолутен господар на сè, дали таа улога да ѝ ја препушти на техниката, или пак да се потчини на моќта на законите на природата. Мошне е тешко тој да заземе само една страна. Час му се чини дека е најдобро тој да диригира со се; во моментите кога ќе се почувствува загрозен поради нарушувањето на природните закони по негова заслуга станува свесен за значењето на природата за неговиот опстанок. Некаде помеѓу постојано демне техниката и го потсетува дека без неа, без нејзиниот удел, многу животни ситуации би биле отежнати, ако не и оневозможени. Така сакал тој да го признае тоа или не, постојано се наоѓа на раскрсница, тој треба да избере колосек, или подобро колосеци но така што тие од време на време ќе се вкрстуваат, но не смее да ги проектира така што тие би биле паралелни.

Човекот во нашето општество е пред тешка задача. Воодушевено раскина со старите состојби, или уште подобро речено поита да ги напушти, но се соочи со оној следен чекор не е потребно нешто само да се напушти, туку треба квалитетно да се надмине. Квалитетното надминување пак подразбира преземање на она што се покажало како добро, функционално и негово вградување и понатамошно развивање заедно со она што ќе се јави како ново и оригинално. Во оваа смисла неопходно е да ја “ослушнеме“ социјалната свера, да ги предвидиме збиднувањата во неа, а што е уште поважно да бидеме во состојба да ги подредуваме во правец и насока кој ќе им биде во прилог на повеќето поединци. Само така нема да се најдеме во непријатна и непожелна ситуација да проектираме нешто што никому нема да му служи, што ќе биде само сувопарна декларација која ќе се доживува како тежина. Од стабилноста на уреденоста на социјалната свера зависат многу работи. Таа е уште едно поле на кое треба да се докажат сите.

## 1.2. Промени во психолошката свера

Ова е доста осетливо подрачје кое исто така се наоѓа во “период на транзиција“, а ја опфаќа сверата на вредностите, аспирациите и желбите. И во овој поглед се покажа како мошне сложена работа да се анонсираат цели на воспитанието од причини што многу работи во врска со нив сè уште се нејасни, неискристализирани. Се покажа како многу лесно да се “анатемиса“ се што е старо, веќе познато, доживеано, но од друга страна се покажа дека во исто толкава мера е пак многу тешко да се дефинира нешто ново, општоприфатено. Во секојдневниот говор често ќе сретнете констатација дека стариот систем на вредности се распаѓа, но дали е баш така, дали се наоѓаме во ситуација да започнеме сосема одново, да ги отфрлиме сите оние вредности кои биле окосница на нашето живеење ? А дали пак сме спремни да ги замениме со некои други (да не речеме нови оти такви нема). За волја на вистината имавме доволно време да поработиме врз изградбата како на општествениот систем на вредности, така и на сопствениот. Етичката ренесанса кон која толку желно поитувавме не значеше и негирање на било какви одговорност и должности. Нив ги имало и ќе ги има сè додека постои општеството, зашто тоа е неговиот начин на опстојување.

Дефинитивно ја зацртавме нашата упоришна етичка точка : утилитаризмот или филозофијата на живеење и делување која на Западот му донесе прогрес. Без поголеми амбиции да ја елаборираме неговата суштина ќе речеме само дека за него е важно дали било идеите, било сознанијата работат. Се што во практиката ќе се покаже дека функционира е корисно и потребно за човекот. Самите творци на овој правец во земјата во која тој се покажал како успешен велат : *“Ако мислаа дејствува, работи за прагматизмот има нешто висшина која треба да биде задржана низ сите можни, најмошни нејзини изразувања. САД е најнапредна бидејќи таму важи правилото не е дека она што успева висинието, туку дека неможе да успее она што не е висина“*<sup>154</sup>. На прагматизмот му ја доверуваме улогата на мобилизатор на општественото раздвижување со цел секој поединец да тргне по патот на изнаоѓањето на

---

<sup>154</sup> Џејмс, В. “Прагматизам”, Метафорум Скопје 1992, стр. 187

нешто корисно, вредно; да се разбуди неговата амбиција и креација, да се допре до неговиот мотивационен механизам сè со цел тој да стори нешто за себе но и за општеството во кое живее.

Меѓутоа емиприските истражувања на нашата почва покажуваат дека работите сè уште не се заокружени. Врз основа на некои социолошки истражувања констатирано е дека денес во Македонија, посебно меѓу младите луѓе постојат повеќе противречни вредносни ориентации т.е. формирана е една мешавина од либерални, традиционални и колективистички идеологии и вредносни ориентации, кои од една страна човекот го ориентираат кон некои одамна изживевани облици на однесување и мислење, а од друга страна му го отвораат хоризонтот кон нови демократски видици и повисок степен на слобода и дејствување. Забележителна е и појавата на општествена аномија, која веднаш го поставува прашањето што треба да се стори за таа да се надмине. Социолозите укажуваат и на зголемениот процент на девијантни однесувања што е показател на постоење на “меѓупростор“ заради недоследно изграден индивидуален и општествен систем на вредности, меѓупростор во кој многу млади луѓе (и не само тие) полека тонат. Во една ваква ситуација се чини дека е неопходно час поскоро да се здружат сите општествени сили во потрагата по стабилна вредносна структура според која и општеството и поединецот ќе можат да го ориентираат своето однесување. Во сето ова значајна улога ќе има и воспитанието, кое ќе се јави во двојна улога – и како промотор на ситем на вредности кои сеопштествено прифатливи, но и како реализатор на оние индивидуалните, за човекот толку неопходно потребни. Уште една причина повеќе во однос на дефинирањето за неговата цел, цел во која ќе бидат внесени вредносни категории кои ќе бидат реално остварливи, но истовремено и прагматични.

Веќе претходно споменавме дека во доменот на психолошката свера спаѓаат не само вредностите, туку и аспирациите и желбите. Ова од причини што треба да се излезе од летаргичната состојба во која западна човекот на социјализмот, потребата од делување врз неговата мотивација која ќе му помогне да ги мобилизира сите свои сили во насока на поставување на повисоко плато на аспирации и која ќе му помогне во идентификување и задоволу-

вање на богатството на разновидни желби. Секако дека и тука треба одговорно да се навлезе во логиката на механизмот на аспирациите и желбите, кои ако не се реално поставени можат да се пројават и во инхибирачка улога. Во пресрет на ова стануваме свесни колку е тешко и колкава умешност е потребна за да се оспособи поединецот реално да ги проценува, оценува своите желби и аспирации, но исто така е доста тешко да се изнајдат начини да се делува врз неговото мотивирање со цел неговото ниво на поставени аспирации и желби да не биде ниско, туку да се стреми кон поголем интензитет и екстензитет на истите. Навистина системот на воспитание како еден од факторите и тоа клучните кои имаат удел во формирањето на амбициозни луѓе кај кои амбициите се реално преценети, но не запираат со онаа позната изрека “младешки ентузијазам“ треба да настојува да се избрише инертноста на луѓето во зрелите години. Овој период во кој доминира чувството на апатија и разигнираност може успешно да се надмине ако успееме да формираме човек – ентузијаст, кој без оглед на своите години активно ќе го гради својот и општествениот живот. Оптимизмот и вербата во себе е она што денес најмногу ни треба.

### ***1.3. Промени во економската свера***

Периодот во кој живееме и создаваме го одбележуваат и промени во доменот на материјалното производство. Тука се случија многу драстични и длабоки промени кои соодветно се одразија и во сверата на духовното и човеково живеење. Воведувањето во пазарни услови на стопанисување, приватизацијата, реструктурирањето на нашето стопанство со цел да се стане дел од светските трендови беа процеси во кои дел од производните гранки сосема замреа, а едновремено се појави потребата од стручњаци од нови профили. Движењата во сверата на производството се сосема јасни – во сите развиени земји, пост индустријската ера е во најголем ек. Во едни вакви услови неопходно е нашето стопанство да се престрои за да може со успех да се вклучи во модерните производни текови. Но тоа не е ни малку лесно да се стори. Во дефинирањето на целта на воспитанието која претпоставува на национален

консензус не можеме да внесеме само некои етички определби кои би го исцртувале единствено човековиот начин на поведење. Во неа навистина треба да биде содржано она што тој мора да го поседува во форма на знаења, способности, вештини кои ќе му помогнат да стане успешен учесник во сверата на производството. Но не можеме да застанеме тука – треба да му помогнеме во тоа тој да биде оспособен да се “преструктурира” самиот во зависност од конкретните потеби. Современиот начин на производство на човекот му ја налага потребата од оспособеност за самообразование, преквалификација во своето занимање т.е. ја налага потребата од еден динамичен подвижен човек кому ќе му бидат блиски многу работи и ќе биде во состојба бргу да преминува од една гранка на производството во друга.

Значи во формулирањето и дефинирањето на целта сериозно мораме да поведеме сметка да бидат застапени основи кои ќе послужат за една добра операционализација, во која јасно ќе се дефинираат цели и задачи кои во предвид ќе имаат човек кој нешто знае и умее да работи овде и сега, и ќе знае и умее да работи она што ќе го налага иднината. Колку е сериозно ова зборуваат и констатациите на голем број научници за едукативните потреби на општеството, за пазарот и понудата на побарувачката на работна сила, за научното фундаирање на профилирањето на работните места, за теоријата на општествен развој која се базира на човековиот ресурс : *“Промениите во науката и технологијата со оглед на нивниот акцелеративен темп сè уште примарен фактор за конструирање на цели и задачи на воспитанието во секоја земја, а особено на онаа која темнее кон забрзан и динамичен развој. Токму тука се наоѓаат најсилните појави и регулативи за едукативни т.е. промени на целиите, задачите и содржините”*<sup>155</sup>. Значи целта на воспитанието е постојано ставена во мобилна состојба ако се земе предвид дека во постојана мобилна состојба е и материјалното производство, економијата и сè она што се подразбира под некаков вид на произведување и опслужување. Целта не смее да заостане, тоа би значело и заостанување на целокупниот воспитен систем во поглед на темпото со кое се случуваат промените во материјалното и духо-

---

<sup>155</sup> Самоловчев Б. “Целите и задачите на воспитанието и образованието на возрастите како општествен и методолошки проблем” во “Циљеви одгоја и образовања одраслих”, Андрагошки центар Загреб, 1974, стр.46-58

вното производство. Еве уште една потврда за постојаната потреба од редефинирање на целта. Секое успорено реагирање во овој поглед не е препорачливо. Ако тоа се случи ќе се случи и следното: *“Ќе се формираат образовни и социјални сурогати кои итешко се адаптираат и снајдуваат во конкретни ситуации”*<sup>156</sup>.

Во тесна врска со горе наведеното е и разгледувањето на состојбите на пазарот на понудата и побарувачката и поврзаноста на целта на воспитанието со ова. За што всушност станува збор? Во дефинирањето на целта неодминливо мораме да поставиме императивно барање за профилирање на стручњак кој извршувајќи ги своите работни задачи ќе си ја обезбедува сопствената егзистенција, егзистенцијата на своето семејство, но и ќе придонесува за развојот на општеството. Во сето тоа голема улога игра умешноста да се избалансира помеѓу она што постои како барање во однос на сопствените едукативни потреби на поединците, и она што значи реална потреба на пазарот на трудот. Политиката на профилирање на кадри е здраворазумска работа до која секоја сериозна земја мора да држи.

Некаде во сето ова се вклопува и теоријата на општествениот развој која во центарот го става човечкиот капитал т.е. човечкиот ресурс. Во оваа смисла како национална политика во многу земји се појавува токму оваа теорија т.е. нејзиното протежирање. Таму се смета дека инвестирањето во човекот е многу поисплатливо од било која инвестиција. Но фактот што земјата на пример располага само со човечки капитал во смисла на бројност за општествениот развој ништо не значи. Она што е неопходно да се стори е тој човек да се вооружи со знаења, стручност, способност. Ова тврдење конвенира со мислењето дека во развојот на едно општество многу поактивна и поодлучувачка улога ќе играат резидуалните фактори; тоа е логично да се очекува затоа што ако нема човек способен да ја развива техниката и технологијата, тие сами по себе не можат да го чинат тоа. Значи многу е важно со какви знаења ќе располага човекот, со какви способности, умешности, колку ќе биде способен тие знаења практично да ги имплементира. Воедно

---

<sup>156</sup> Петковски, Љ. “Трендови во образованието во светот и во Р.Македонија” во Зборникот “Општествената транзиција и образованието”, Институт за Педагогија, Институт за социологија, Скопје 1998, стр165-181

стручниот аспект на човековата образованост подразбира постоење и на способности за брза преквалификација, која пак ја налагаат промените кои што се случуваат во областа на технолошките процеси на производството, но и во областа на придвижувањата во струките и занимањата. За да можеме да го проектираме стручниот профил на личноста треба да преземеме низа на акции – треба да сватиме дека се работи за еден континуиран процес кој подразбира следење на индивидуалниот развој од една страна и постојано испитување на реалните општествени потреби. А тоа постојано балансирање во било која област се покажало како најтешка и најнеблагодарна работа. Конкретно во случајот – или индивидуата ќе се почувствува “одвишна“, отфрлена поради тоа што нејзината стручна подготовка “виси“ и никому не му е потребна, или уште полоша ако е несоодветно избрана т.е. ако не се земени во предвид нејзините лични афинитети, аспирации, способности; или пак општеството ќе почувствува баласт од непо-требни, непродуктивни, неадаптибилни кадри. Со целата почит кон барањата и на едната и на другата страна, но на воспитанието навистина му е дадена онаа најтешка улога да избира и внесе нешто што ќе ги задоволи и двете страни. Во оваа смисла во дефинирањето на целта на воспитанието кај нас навистина ќе биде потребно да се вгради многу визионерство и реална проценка. Работите уште повеќе се усложнуваат ако само се имаат во предвид моменталните економски текови во Република Македонија, кои сè уште не можеме да речеме дека се искристализирале во чист вид, онака како што тоа постои на други простори. Воспитанието многу тешко во овој поглед излегува во пресрет на дневните економски текови, што е резултат повторно на некои недефинирани состојби во сверата на економијата, производството. Многу е полесно работите да се планираат така што ќе се има во предвид идеална состојба која би сакале да ни биде реалност, отколку да се планира и спроведува нешто кое навистина треба да се снајде во недефинирани текови.

## 2. НЕПРЕДВИДЛИВОТО ШТО МОРА ДА СЕ ПРЕДВИДИ

*“За секое воспоставување е потребна цел, идеја  
дејствување и дејствител кој ќе го  
реализира тоа.”*

*Аристотел*

До науката воопшто пристигнуваат сериозни забелешки за одредена “прогностичка импотенција” во однос на предвидувањата кои се однесуваат на иднината. Можеби до одредена мера и намерно го прави тоа затоа што е свесна за тежината на задачата : за прв пат би била ставена во позиција да го “дофати” “недофатливото”. Промените кои се случуваат и кои веројатно ќе продолжат да се случуваат ако и не бидат со побрзо темпо и ако само го одржуваат веќе постоечкото, воопшто не претставуваат благодарен материјал за предвидување. Додека да помислиме дека сме навлегле во суштината и сме го нашле соодветниот одговор на прашањето каква ќе биде иднината, веќе во наредниот момент многу работи застаруваат па пред нас го добиваме следното актуелно прашање : а каква ќе биде иднината на иднината ? Што таа самата по себе ќе донесе ? Сепак ќе мора да се направат напори за појмовно и суштинско согледување и разјаснување на меѓусебните зависности и заемноусловености на појавите и феномените лоцирани во иднината, на реалните врски од било кој вид кои се јавуваат и ќе се јавуваат помеѓу нив. Без оглед на одговорноста која ќе ја сносат сите оние кои ќе се произнесат по однос на овие прашања тоа неопходно мора да се стори, мора да се прифати предизвикот за разоткривање на контурните манифестации и пројавни облици на збиднувањата во иднината. Оценуваме дека подобро би било да се биде некако спремен, отколку да не се биде спремен воопшто. Успех, делимичен ако не целосен, мора да има затоа што проекциите на иднината до одредена мера ќе се засновуваат врз основа на она што се случува во сегашноста. Имено мораме да отпочнеме со постапни промени кои се случуваат и ќе се случуваат во сегашноста, за да не се препуштиме на нагли и брзи постапки кои би биле исклучива новина во некој



ден момент. Процесот на преземање на некаква конкретна акција подразбира бавно донесување на одлуки, но нивно релативно брза имплементација доколку сака да биде долгорочно и ефективен и ефикасен. Затоа кога размислуваме за идните збиднувања и од наш интерес е проекцијата на целта на воспитанието во иднината, но онаа најблиската, која речиси е на дофат, поаѓаме од некои сегашни показатели и репери. Во таа смисла проценивме дека добро ќе ни послужат два пункта и една релација кои директно ќе ја вообликуваат таа цел : општествениот развој, местото и улогата на човекот во општественото опкружување и релацијата помеѓу овие два ентитети : општеството и човекот.

Општеството и општествениот развој воопшто денес се разгледуваат од сосема поинаков агол. Веќе во центарот на вниманието не се поставени само проблемите кои се сврзани за трудот и постигнувањето на економска благосостојба, туку има и некои други вредности и придобивки кои ги истиснале на втор план и го зазеле нивното место. Со право се вели дека ова се децении на “ethnic revivle”<sup>157</sup> или децении на мултигрупно општество, дека светот станува “кооперативно село” што значи дека секој оној кој што ќе си го бара сопственото место во него и едновременно ќе си го осигурува опстанокот во него ќе мора да ги усвои и почитува правилата на игра кои одамна ги преминале границите само на еден ограничен простор т.е. на една држава. Тие интернационални правила на игра мора да се почитуваат, затоа што во спортивно испаѓањето од неа е мошне лесна работа. При ова треба да се извлече максималната предност што ја имаат мултинационалните општества односно примерот на оние кои правилно сватиле и добро го искористиле богатството на различностите : *“Едно општество најдобро ќе се справи со промените ако има комплементарни култури. Не зборувам за комплементарни способности и знаења, туку комплементарни силви и судови”*<sup>158</sup>. Богатството на една земја во иднина нема повеќе да се мери квантитативно, врз основа на некои нумерички операции, показатели на некакви ресурси – материјални или човечки сеедно, туку врз основа на можностите што ги дава добриот конфликт

---

<sup>157</sup> Миноски, К. “Образование за општествување” во Зборникот “Општествената транзиција и образованието”. Институт за Социологија, Скопје 1998. стр. 186-193

<sup>158</sup> Адигес, И. “Овладување со промените”, Детра, Скопје 1994 стр.91

– оној кој е функционален и конструктивен а е создаден како резултат на разликите помеѓу различните култури и нации. Онаа земја која ќе го сфати ова : *“Ќе се бојатии поради ише разлики а не и покрај нив”*<sup>159</sup>. Ова впрочем е и основниот принцип врз кој што треба да се организираат работите дома, за да може да се фати приклучок со остатокот од светот и тенденциите во него.

Човекот пак во современото микро и макро општествено опкружување добива нов третман : третман на активен творец, индивидуа, но не во смисла на постоење и ценење на некаков див егоизам, туку зрела индивидуа – учесник во креирањето и конструирањето на својата и општествената судбина. Тој веќе не се опсервира, третира и вреднува исклучиво од аспект на теоријата на човечки капитал, како некаков “посебно важен ресурс“ кој ѝ служи на државата за создавање на екстра профит. Тој сè повеќе се разгледува како човек – граѓанин, семеен човек, човек на слободното време и слично. Разгледувајќи го во и низ поинаквите животни улоги од работната тој е во рамноправен однос со општеството, а воедно стануваат мошне значајни многубројните и разновидните општествени односи кои не ретко ја преминуваат локалната, регионалната па дури и државната граница, така што самиот поим “човеково општествување“ добива хуманистичка димензија инкорпорирајќи ја во себе идејата за достоинствено човеково постоење особено во доментот на општествените односи. Децениите во кои живееме, а кои ги создале општествените услови за прв пат даваат реална можност да се воспостави “партнерски однос“ меѓу општеството и човекот. Всушност создадени се реални предуслови за постигнување на некаков баланс помеѓу потребите и интересите на општеството од една страна и она што се јавува како потреба и интерес на човекот од друга страна, дури и на такви потреби и интереси кои навлегуваат и извираат од и во сверата на длабочините на неговиот приватен живот и се истовремено општествено обусловени. Или за прв пат може да се избалансира како што вели Р. Шаурман : *“Од една страна спремежой кон лична среќа, успех, умење да се најрави правилно решение, чувсвойо за лична одговорност за својата судбина. Од друга страна спремежой да му се служи на ошисвойо, чувсвойо на толерантност кон друштие, уважување на соработничките,*

---

<sup>159</sup> Аджеес, И. “Овладување со промените“, Детра, Скопје 1994, стр.97

уважување меѓу сите луѓе на земјата“<sup>160</sup>. Во колкава мера ова ќе успее да се искористи останува да видиме.

Она што е за нас посебно интересно се спекулативните размислувања околу воспитанието, неговата цел, функција, организациска поставеност, со еден збор конципирањето на политиката и стратегијата во оваа сфера. Прашањата кои се поставуваат се мошне разновидни : како да се вкompilerаат воспитната и образовната компонента така што да не дојде до нивна противречност; како да ги “отпуштиме“ каналите на системот кој треба да даде логистичка поддршка за да може декларираното реално да се оствари ? Како да се испроектира механизмот за операционализација на целите во задачи и систем на задачи кои директно се врзуваат за одредени вештини, знаења, способности кои би го обезбедиле општествениот континуитет и развој, а пак како да го сториме тоа во однос на оној личниот аспект ? Кои методи, средства содржини би биле најадекватни ? Што сè мора да измениме, а на што треба да му ја дадеме довербата како проверено и полноважно за во иднина ? Овие прашања бараат одговор од страна на компетентни и стручни лица. Но да не брзаме. Треба да знаеме дека : *“Вистински не постои добра одлука само добра одлука, “сега за сега“. Потребно е време да се експериментира со одлуката додека не профункционира. Но дури и постои не се врзувајте премногу за неа животино и е преградок. Колку е повисока стапката на промена, толку е покрајок животино век на валидноста на одлуката“*<sup>161</sup>. Значи треба да се донесе одлука внимателно и брзо да се имплементира, но да се има во предвид дека тоа истото ќе треба за кратко време повторно да се направи, затоа што констелацијата на односите и околностите бргу ќе се измени. Од воспитанието можеби некогаш неоправдано се очекува многу : тоа е картата на која игра човештвото чекорейќи кон иднината. А го има ли човештвото тоа право токму на воспитанието да му ја додели улогата на апологет на вредностите кои тоа ги смета за динствено важни и за кои смета дека мора да се предаваат понатаму ? Или пак колку се навистина оправдани оние ставови дека воспитанието е семоќен демиург во кој лежат одговорите на

---

<sup>160</sup> Цветков, Д. “Општа педагогика“

<sup>161</sup> Адигес, И. “Овладување со промените“, Детра, Скопје 1994, стр.107

сите прашања ? Може ли единствено воспитанието како такво со целите кои би биле поставени пред него да покрене и разреши секаков проблем било тој да доаѓа од индивидуата или од општеството ? Не, тоа само за себе и само по себе не може реално да го постигне сето тоа. Но не смее а да не се смета на неговата кооперативност во насока на афирмацијата и напредокот и на општеството и на индивидуата. Не смеат ниту да се повторат грешките од минатото – тоа да се остави на страна од збиднувањата, а пред него само да се пласира список на прецизно наведени проблеми во чие разрешување тоа мора да земе учество. Од таму во целта на воспитанието треба да бидат преточени и содржани сите оние пунктови и улоги што тоа треба да ги понесе, при што сето тоа треба да биде пропратено со висока доза на сигурност во нашето видување околу тоа како сето тоа ќе изгледа, како сето тоа ќе биде мотивирано и како ќе се одвива. Во ова веќе на цврсти позиции стојат поставките дека хуманистичката определба треба да биде неговата прва цел, дека тоа треба да биде фактор за развој, но никако не некаков инструмент за било каков вид на индоктринација од веќе виден тип. Тоа пред сѐ треба да го има во предвид осознавањето на моралните, естетските, духовните вредности кои се основни цели на суштествувањето на човекот. На земјите кои веќе подолг временски период покажуваат стабилност во повеќе аспекти во однос на ова ќе им биде далеку полесно, или барем ние така сметаме. Нивниот поглед го поминал “магловитото поле“ и е веќе на некоја чистина каде работите се многу појасни. Нам ќе ни биде многу потешко да создадеме реални проценки кои нема да пропаднат. По наша слободна оценка ќе биде вредно да го проследиме следното мислење, но не само да го проследиме туку и да го сватиме ако сакаме да не ни се случи тоа : *“Иднината е магловија. Креативните луѓе можат да гледаат низ маглата. Можеби нема да располагаат со сите информации, а валидноста на она со што располагаат со време се менува. Инстинктивни визи се појавуваат, ја постоа исчезнуваат. Мора да ги соединат расположливите информации и празнините да ги пополниат со вашата фантазија”*<sup>162</sup>. Развиените земји не ретко се пример кој често се експлоатира благодарение на нивната пред сѐ општествена стабилност и имаат добро изградени стратегии –

---

<sup>162</sup> Аджес, И. “Овладување со промените“, Детра, Скопје 1994, стр.37

визии за идните перспективи на развојот така што можат да си дозволат комодитет да тврдат некои факти и да развиваат хипотези за чие оживотворување понудуваат и релевантни аргументи. сакајќи да покажеме дека и покрај цврстата насоченост и определба за реализација на хуманистичката димензија на образованието постојат и поинакви реалности и практики кои дури и се сметаат за надминати нешта, оставени зад нас во историјата како на пример селекцијата, традиционалната насоченост кон знаењата т.е. образовниот аспект како доминантен, ќе укажеме на конкретни примери кои сами за себе доволно зборуваат. Факт е дека современото општество, или најголемиот дел од него е насочено кон умот : “Тој оди во училиштите и добива диплома”<sup>163</sup>. Но исто така факт е дека е многу полесно да се дојде до знаење или до човек кој поседува знаење или отколку да се дојде до личност. Подоцна повторно ќе се навратиме на овој проблем. Сега ќе ви ги предадеме сублимираните забелешки на теоретичарот *Вулфсон* за предвидувањата на земјите членки на Европската унија околу улогите, состојбите во кои се очекува да се најде воспитанието, а во случајов тоа е презентирано преку предвидувањата за состојбите во институцијата училиште, насловени како “*Пет ирогносички сценарија*”<sup>164</sup>. Ова значи дека состојбите се следени во текот на еден подолг временски период што дало за полно право да се изведат вакви заклучоци и предвидувања. Во секој случај и во моментот состојбите се токму такви, со тенденција да останат исти барем во оној временски период кој влегува во пледоајето на блиската иднина.

И *Училиштите кое учи*\* : училиштето треба да се направи достапно за што поголем број деца со цел што поголем процент од нив да овладеат со базичните знаења. Во ова сценарио во изобилство е предвидено да се користат и традиционалните и модерните технологии на учење. Училиштето ќе претставува лабораторија во која главно внимание ќе му се посвети научењето. Социјализацијата како и емоционалниот аспект на личноста, што ќе рече

---

<sup>163</sup> Адигес, И. “Овладување со промените”, Детра, Скопје 1994, стр.38

<sup>164</sup> Вулфсон, Б.Л. “Западноевропейское образовательное пространство XXI века : прогностические модели”, Педагогика, бр 2 1994, стр. 103-112

\* Ibidem

воспитната функција се предвидува да бидат препуштени во надлежност на други институции – семејство, црква и слично.

II *Селекционо училиште\** : во дел од институциите на воспитание ќе се настојува да се постигне добра подготовка на елитата – онаа која во свои раце ќе го има управувањето и раководењето со економијата, политиката и културата. Целта е младото поколение од општествената елита да се подготви за успешен настап во жестоката конкурентска борба во овие свери која се води на меѓународен план.

III *Училиште во социо – културниот систем\** : целта е да се воспостави дијалектички оптимален однос меѓу учењето и воспитувањето. Тоа има за цел, но истовремено е и должно да го помогне индивидуалниот развој на секој ученик и да формира разбудени одговорен граѓанин на идното општество. е претпоставува дека овој модел ќе биде атрактивен за сите, но се предвидува и укажува дека ќе биде многу тешко во вистинска смисла на неговото значење да заживее бидејќи многу ситуации се менуваат што значи постојано ќе има потреба од промена на статусот на училиштето во општеството и потреба од обновување на нови односи на училиштето со многу други општествени институции.

IV *Технолошко училиште\** : Ова сценарио е ориентирано кон искористување не само на современите, туку и на идните средства за учење. Се предвидува ова да предизвика коренити измени во целиот процес на учење и во резултатите од истото. Учењето ќе се одвива не толку во училиштето, колку во различни учебни центри и дома. Ова е скапо сценарио кое би изискувало издвојување на колосални финансии, но и промена на менталитетот на педагозите. Подеднакво ќе биде тешко и дискутабилно да се издвојат такви финансиски средства, како што ќе биде тешко и дискутабилно да се промени менталитетот на педагозите : тие да прифатат она за што сметаат дека се најповикани да го прават да го предадат во надлежност на други фактори.

---

\* Вулфсон, Б.Л. "Западноевропейское образовательное пространство XXI века : прогностические модели", Педагогика, бр 2 1994, стр.103-112

\* Ibidem

\* Ibidem

У Диференцирано училиште\* : според ова сценарио предвидено е секоја наредна учебна година учениците да ги вооружуваме и да им ги поттикнуваме различните афинитети, способности и интереси, што пак ќе не доведе до ситуација да создаваме што поеластичен систем на училишно воспитание на сите негови етапи. Ова сценарио подразбира постоење на развиен систем на набљудување на секој ученик, осмислен систем на професионална ориентација, создавање на атмосфера за здрава конкуренција. Основната активност во училиштето би била воспитна работа на секој ученик со помош на својот татор што ќе значи постоење на свој индивидуален план за работа кој дозволува поставување на сопствено темпо на напредување.

Не треба да се биде многу вичен и прониклив за да се види дека од предложените сценарија има такви кои еднострано и приоѓаат на личноста и се далеку од она што значи личносно – хуманистички ориентирано воспитание. Тие се запираат на строго функционалистичкиот аспект, а останатото едноставно не го внесуваат во обемот на своите работни обврски. Но добро е и она што отворено се признава – за оние сценарија кои се движат во обратна насока, а се теоретски поставени ќе треба да се почека со практична реализација во вистинска смисла на зборот – за нив треба многу други предуслови однапред да се “одработат” и да се исполнат. Личностниот и хуманистичкиот аспект претполагаат богатство на приоди до личноста, а тоа пак претполага одредено ментално но и финансиско плато. Од таму : не би сакале да бидеме сведоци на убаво скроена теорија, а лошо сошиена практика. Затоа повторно : да донесуваме одлуки полека а да ги имплементираме брзо.

---

\* Вулфсон, Б.Л. “Западноевропейское образовательное пространство XXI века : прогностические модели”, Педагогика, бр 2 1994, стр 103-112

### 3. СОВРЕМЕНИТЕ ВОСПИТНИ ПАРАДИГМИ

*Некој мора да се разбуди и да рече : “Во ред, што е реалноста ? Знам што сакаме, но дали треба да го направиме тоа ? Треба доаѓа то сакам”.*

*Адижес*

Иако претходно укажавме на два клучни пунктови кои современите воспитни парадигми мора да ги земат во предвид при нивното вообликување, сега почувствувавме за потребно малку од пошироко или од подалеку да отпочнеме со нивно анализирање. Сериозното приближување на третиот бран од цивилизацискиот развој за кој се предвидува дека ќе биде најсилен и дека во себе ќе има сконцентрирано најголема моќ на делување веќе поодамна е најавен и преку зголемениот интерес на цели групи научници од различни провиниенции : антрополози, психолози, социолози, лекари, педагози, футуролози, политичари, економисти, за процесите кои ни доаѓаат во пресрет и импликациите кои тие ќе ги донесат. Интересот во оваа смисла не може да се изјалови : заклучоците и предвидувањата се тука. Колку навистина сите тие успеале да проникнат во суштината на нештата и колкава ќе биде нивната помош за човештвото да ги свати и согледа реалните димензии и резултати на историските текови и со тоа на некој начин да го постави во спремна позиција човекот кому тие му доаѓаат во пресрет, останува да се види. Педагошката наука се наоѓа на истата оваа линија, таа прави напори да ги постави контурите, темелите на новите воспитни парадигми во кои со голема веројатност ќе се исцрта местото и улогата на човекот во новите услови на живот, но не само појавно, не само во однос на вазалска потчинетост на пазарот на трудот и економскиот развој туку длабоко, карактерно, темелно, со сè она што го одликува како човек.



Терминот “парадигма” е своина на науката воопшто како човеков духовен производ и слободно можеме да кажеме дека го покрива она значење на научна позиција во дадена област која што подлежи на докажување, низ истражување, или како севкупност од теоретски и методолошки претпоставки ко ја определуваат суштината на научното истражување и карактерот на практичната дејност. Значи станува збор за сосема адекватен термин кој може да го користи и педагошката наука со оглед на тоа што во својата работа се служи со индуктивно – дедуктивниот пристап за доаѓање до своите заклучоци, а парадигмата како поим го подразбира токму тоа. Во поставувањето на парадигмата се гледа голема потенцијална сила во предизвикувањето на научната мисла кое води кон напредок, прогрес. Затоа не случајно *Томас Кун* парадигмата ја поставува во основата на научните револуции : “ *Парадигмата е показател на зрелоста на науката*”<sup>165</sup>. Според него длабоките промени во науката се оцртуваат како : “ *Реконструкција заснована на новиите парадигми*”<sup>166</sup>. Што всушност ја сочинува содржината на поимот “парадигма” ? Во рамките на содржината влегуваат насоки, препораки, заклучоци, кои неа ја прават да ја добие улогата на основна теза, позиција, водечка идеја, модел кој го вообликува карактерот и насоката на секое истражување, или пак практично дејствување. Развојот на науката воопшто, значи и развојот на педагошката наука може да се посматра од аспект на промените во парадигмата. При ова промените се случувале и се случуваат на најразлични начини и тоа : “ *Спонтаните парадигми комилейно да се отфрлат и да се заменат со нова, при што ил радикално се отфрлат заедно со основните принципи на кои тиле стоеле. Другиот начин е да се извршат извесни корекции и преобразби во рамките на спонтаната парадигма. Но сега е моментот да го речеме и тоа дека не би требало да зборуваме за парадигма туку за парадигми*”<sup>167</sup>. Плурализмот и овде е неопходен и пожелен. За ова го нудиме според нас логичното објаснување : секоја нова епоха раѓа нови парадигми од причини што во таа епоха егзистираат општествени и економски состојби, кои пак на своевиден начин

<sup>165</sup> “Теоретически основи на воспитанието” Белова, М. Бојациева, М. Димитрова, Г. Сапуницева, К., Вџда Словена Ж.Г. Софија, 1997, стр.86

<sup>166</sup> Ibidem, str.86

<sup>167</sup> Ibidem, str.86

вршат влијание и врз сите општествени процеси. Ова важи и за педагошката наука : секоја нова епоха на педагошки план раѓа нови прилики, проблеми, состојби, но и соодветни идеи, кои понекогаш се сосема нови а понекогаш се преобликувани стари предлози, решенија, сугестии. Богатството на воспитните парадигми можеме да го гледаме на глобален, регионален и национален план. Некои од нив го покриваат глобалниот простор, други имаат регионален домен, а некои се нечија национална своина. Дури и во рамките на една држава, општество, сложеното општествено устројство исфрла повеќе парадигми како резултат на различни тенденции кои доаѓаат од страна на поединци, групи на луѓе, институции.

При поставувањето на новите воспитни парадигми постојано треба да се имаат во предвид два моменти : песимистичките најави и оптимистичките понуди. Песимистичките најави ги лоцираме на планот на состојбите во современиот свет и улогата и местото на човекот во нив т.е. неговата реална позиција во сето тоа. Овде некаде ја лоцираме и онаа состојба која посебно на педагозите во голема мера им пречи и за која вложиле доста напор и енергија да ја надминат при тоа барајќи секаков можен алтернативен излез од ситуацијата. Имено се работи за запоставувањето на воспитната функција што пак го осакатува воспитниот процес, го осиромашува и го сведува на образование. Подоцна повторно ќе се навратиме на овој проблем, а сега ќе кажеме дека вториот момент кој треба да го земат во предвид новите воспитни парадигми се оптимистичките понуди кои опфаќаат некои согледувања и предлози околу оформувањето на еден комплетен воспитен процес кој проектира нов тип на човек.

### 3.1. Песимистичките најави

Човекот денес го вознемируваат многу нешта. Тој мора да се јави во улога на воин на многу полиња. Самиот тој придонесе да се отворат многу фронтови. Сосема лесно му беше кога мораше само да води грижа за обезбедување на преноќиште и храна за тековниот ден. Погледнете што сè тој мора да прави денес и згора на тоа тој е толку амбициозен што мора да биде успешен во сè. Воопштено речено (иако можби овие констатации не ја покриваат состојбата низ целиот свет) во пораст е економскиот стандард на населението и поседувањето на материјални богатства. Но се чини дека сепак до крај не се исполнети човековите очекувања и надежи. Значи успешното справување со некои од економските состојби автоматски не значи и достигнување на чувството на среќа, радост, задоволство, исполнетост на животот. Бројни се проблемите кои се уште го тиштат човекот, а за кои тој не нашол солучии. Демографскиот бум, пренаселеноста на расположливите територии, различните видови на болести, избивањето на кризните жаришта, еколошките проблеми кои стануваат универзални, се само дел од проблемите кои не му оставаат простор за мирен сон. Човекот дефинитивно е втурнат во беспощедна борба за постигнување на напредок. Напредокот станува приоритет во многу национални стратегии на развој : *“Проблемој на судбината која се јавува во наше време со термините развој и технички напредок, за развојот претставува нешто толку важно и значајно што се искористува со ошанок и мир”*<sup>168</sup>. Без оглед на тоа што државите наменуваат за своите граѓани во прикриена или неприкриена форма, тие сепак се “впрегнати” во влечењето на развојот напред. Се што државите прават, прават во ситуација на паничен страв од неконкурентност во споредба со некого. Песимизмот посебно е насочен кон техниката – помина времето на слепата верба во неа и во нејзините благодети. Проблемот е во тоа што се појави нивно нехумано употребување во нехумани општествени односи. Сè повеќе човекот се опсервира како нејзин должник, заробеник, а залогот или пленот е доста голем : во залог

---

<sup>168</sup> Леонтјев, А. Д. Гозман, О.С. “Реформирование образования в.России” - Круглѝ ѝ стол” Педагогика  
№ 4 1998, стр 3-12

е сè она што го прави човека човек, духовно суштество, а не само човек кој е исклучиво посветен на развојот на техниката и технологијата. Доста илустративно за ова зборува констатацијата дека ја прокламираме идејата за зголемување на слободното време а човекот и можноста да се бави со самиот себе си благодарение на преголемата верба на техниката и технологијата кои ќе го овозможат тоа. Но што навистина се случи : наместо компјутерите да заменат голем дел од работните ангажмани на човекот тој се претвори во нивни роб. Голем дел од денот тој е пред компјутерот во исчекување на важни информации преку e-mail или да проследи такви. Би можеле да зборуваме уште за многу проблеми кои навистина го мачат човека, но она што е најмногу застрашувачко е алиенацијата која подразбира егоизам, строга свртеност кон обидот да се биде поуспешен од другиот. А впрочем алиенацијата зборува и за се почестата појава дури и на избор и на брачен партнер со посредство на некое средство од врвната софистицирана технологија.

Многу нешта го загрижуваат и педагогот. И тоа со потполно право. Пред сè го загрижува запоставувањето на воспитната функција во институциите на воспитно – образовниот истем. Му смета тоа што воспитанието денес се сваќа како насилie врз личносното. Му смета тоа што и покрај преголемото внимание и акцент врз образовниот аспект, секој напор кон воспитната страна се доживува како насилство, принуда. Му смета она што сите педагози во многу земји го приметиле : *“Педагоџијата на неопходноста е доминантна во воспитниот систем. Во нејзината основа лежи сваќањето на дејето како објект на манипулативно воспитание што не му дозволува да ја развие способноста за самостојно ориентирање во својот (вклучувајќи го и системот на социјални и меѓуличносни однесувања), самостоен избор и донесување на соственени решенија, во таа смисла и испитување на сопствената биографија”*<sup>169</sup>. Значи само се пропишува списокот на “неопходности” и по автоматизам се бара од детето да го усвои ова или она. Ова ќе рече дека нема доволен простор за лична позиција и маневар. На педагогот му смета смаленото ниво на етичност воопшто, му смета индолентниот однос на

---

<sup>169</sup> Яркина, Т.Ф. “Западът е педагоги о развитии современной школы ” Советска педагогика, No 12/91, стр 121-128

родителите кон децата кои растат во “нуклеарни семејства” каде контролата врз нив е сведена на минимум. На педагозите им смета тоа што е многу висок процентот на ученици кои отсутствуваат од училиште, кои не се редовни на вежбите, кои покажуваат агресивност, незинтересираност. Јавна тајна е високиот процент на училишно насилство во Америка, појавата на “банди” кои се пресметуваат меѓу себе, јавна тајна е големиот процент на алкохолизирани и дрогирани ученици, бремџени ученички и слично. Педагозите ги болат графитите : “Прваџа џоловина на деноџ училиште, втораџа живоџ” или “Јас верувам во живоџ џо училиште”<sup>170</sup>. Значи децата просто како надворешна наметната принуда го доживуваат престојот во училиште. Од таму не е ни чудо што во различните анкети се покажало дека децата не држат многу до квалитетот на своите знаења и престојот во училиштето воопшто.

На адреса на воспитувањето пристигнуваат бројни забелешки од причини што се смета дека тоа во својата работа затаило, или дека тоа е она кое што ги продуцира ваквите состојби и ги прави луѓето несреќни, незадоволни, неспособни да ги обавуваат сите функции со кои тие ќе се сретнат во животот. А тоа вели : можеби работата не е баш така, можеби токму опкружувањето придонело воспитанието да биде така третирано и врз него да се истури бесот поради немоќта нешто да се измени. Ова ги тера педагозите да се запрашаат : “Какви опшочовечки вредности да воспитуваме (значи како да џи всадиме во менталнаџа шема на луѓето) коџа во реалноџ живоџ никој никоџо не дослушува и веднаш е спремен на борба, коџа никој никому не верува, никој никому не му мисли добро. Како да џи воспитуваме коџа и малиџе деца не веруваат во нив ?”<sup>171</sup> Педагозите сметаат дека опкружувањето е тоа што придонесува воспитанието да стане немоќно – премногу е очигледен расчекорот помеѓу она што тоа се обидува да го постигне и она што реално се случува надвор од него.

Општеството воопшто денес е премногу насочено кон умот, кон дипломите, кон знаењата, затоа што тие можат со помош на многу средства до бес-

---

<sup>170</sup> Јркина, Т.Ф. “Западнџ е педагоги о развитии современной школь ” Советска педагогика. No 12/91. стр 121-128

<sup>171</sup> Караковски, “Молодежџ и общество” – Заседание Научного Совета. Советска педагогика No 12/90. стр 3-28

ест во училиштето реално да се измерат и подоцна да се стават во функција а постигнување на што поголема ефективност на трудот продуктивност во работата. Водењето на грижа само за “квалитетот на образованието“ е најчестата практика. Така на пример во Англија во 1988 година е донесен документ со кој се предвидува реформа во образованието во кој акцентот се фрла во одигањето на степенот на образованието во иста онолкува мера во која тоа го инат земјите конкуренти. Обидите технолошки да се усоврши работата во испитните институции е уште еден показател за ставањето на личноста на ченикот во втор план : тој треба само да се прилагоди на новите технологии а учење кои ќе му го предадат знаењето, а се што треба тој да стори е да сприма. Инструментализацијата на воспитанието не е оправдана – третманот на воспитниот систем како : “*кокошка која несе златни јајца*“<sup>172</sup>, е нешто што мора да се надмине т.е. треба да се напушти стариот третман на воспитанието на негово ставање во функција единствено во одржување на потребното ниво на конкурентност на земјата.

Пред воспитанието стојат бројни задачи. Прво и основно е да ја заживее развива својата воспитна функција, да не дозволува формулација на ликот на човекот на новото време да преовладуваат само определбите што тој треба да знае во смисла на факти и способности да ги примени истите. Многу поважно е биде да го научи како тој треба да живее т.е. да се сврти кон онаа друга страна на неговиот живот која ќе го отргне од тугорството на материјалната и трогонаменската. Не еднаш се покажало дека дипломата можете да ја работите, но тоа нема да ви биде гаранција дека ќе добиете човек кој успешно е се вклучи во тимот и ќе придонесува за развој на организацијата : “*Добриот енаџер (или родител, сојружник, политички водач) не се цени според она што тој знае, туку според она што е. Полесно е да се вработи некој што е и тој да се научи да знае, отколку да се вработи некој што знае, а потоа да го чиме да биде*“<sup>173</sup>. Воспитанието конечно ќе мора да се соочи лице в лице со гагнацијата на педагошката наука која без одговор и ориентири на делување ги ставила и родителите и наставниците и младите. Таа ќе мора да им понуди

<sup>172</sup> Гурье, Л.И. “Профтехобразование во Франции : Перспективъ развития” Советска педагогика, No 91

<sup>173</sup> Аджес, И. “Овладување со промените”, Детра, Скопје 1994, стр. 174

образци на однесување, идеали кои нема да се сметаат за “идеалистички фетиши” туку како вистински, автентични, а не строго утилитарни вредности. Практичните алгоритми на поведението кои му се неопходни за решавање на конкретните работни задачи, за снаоѓање и ангажман во општествено – политичките активности тој ги добива. Но она што не го добива е способноста за снаоѓање и надминување на состојбите на психички кризи, напнатости, стрес; не го оспособува да не подлегне на влијанието на псевдо – културните, па дури и на антикултурните тенденции; не го упатува на стекнување на “имунитет” против усвојување на антиопштествено поведение; не го упатило како треба да се однесува во честите конфликтни ситуации во меѓучовечките односи т.е. не го оспособило да ја свати потребата од постоење на конфликт кој постојано ги следи промените, но конфликт кој човекот треба да го направи продуктивен и да ги искористи неговите потенцијали.

Не би се согласиле ако некој забележи дека педагогијата не ги приметиле сите забелешки кои дошле до неа, туку напротив – свесна за себе си и новите задачи пред кои застанува во пресрет на креирањето на “новиот човек” таа презела конкретни чекори. Тие се олицетворени во бројни алтернативни тенденции означени како пермисивна, персоналистичка, консциентистичка тенденција. Заедничкото што ги поврзува сите нив е обидот да се сврти кон човекот, неговата личност, неговиот внатрешен свет, неговата страна која алудира на духовност, на онаа страна од неговиот живот која не е насочена кон строгиот функционализам во смисла на обавување на одредени работни задачи во смисла на постигнување на повисок материјален статус, а со тоа и повисок стандард на самата држава. Така персоналистичката тенденција поаѓа од идејата на слободна личност (овде не влегуваме во полемики од типот што е тоа слободна личност?); пермисивната тенденција поаѓа од слободниот развој на личноста која е самомотивирана и која треба да ги следи само своите мотиви; а консциентистичката се залага за еманципација на човековата свест, која кога ќе биде еманципирана ќе услови внатрешно менување на човекот што пак е основен предуслов за промена на општествените прилики – општествени и политички. Иако овие тенденции се на некој начин педоцентристички, сепак заслужуваат должна почит, посебно ако се земе во предвид тоа

што луѓето често пати испровоцирани од една крајност запаѓале во друга. Во обидот човекот да се оттргне од образовните стеги се појавиле дури и анархистички тенденции кои се обидуваат да ја негираат потребата од било каква контрола и оставање на личноста сама да одлучува за себе си. Сметајќи го воспитанието како “насилство врз личностното” и како обид возрасните преку децата да обезбедат континуитет на општеството и негов развој ќе сретнете и вакви мисли : “Воспитанието е јавно или замаскирано насилство на возрасните врз децата”<sup>174</sup>. Најчесто употребуваните и упатуваните лозунзи на антипедагозите се : “Да не се мешаеме во внатрешните работи на децето”. “Слобода за сите”. “Антипедагозиите го спротивставуваат својот модел на разбирање на природата на децето на традиционалниот. Исходнието не треба да се бара во тоа што децето не е во состојба само да разбере што е за него подобро. Прејендирањето на возрасните – јас знам што е подобро, што е зешебе најдобро, а што лошо, ја снижува одговорноста на децето за своите постапки. Антипедагошкиот модел за човекоагоа од тврдењето : децето од раѓање е најмногу способно да чувствува што е за него добро. Возрасните не настапуваат во улога на воспитувачи, туку другари, на децето не смеете ништо да му наредувате ништо дирижирање. Воспитувачко содејство – тоа е во ред, но ако произлегува од потреба на возрасните, а не од оние на децата, тогаш тие само се мешаат во развојот на децето”<sup>175</sup>. Не замерувајте на отсуството на интенационалност, на препуштањето на работите на самите деца. Помислете на крајниот резултат кој веројатно тие го гледаат во розово светло, речиси блиску до идеал – слободен, среќен, возрасен човек кој го работи она што го сака, затоа што се оспособил за она што имал интерес, способност, се наоѓа во оние улоги во кои и кон кои го довеле сопствените мотиви и интереси. Згора на тоа ако и не е ситуацијата така розова, тогаш нема кому да му префрлат за тоа. Убаво замислено, но сепак тешко за остварување.

---

<sup>174</sup> Яршина, Т.Ф. “Западнџ педагози о развитии современной школы ” Советска педагогика. No 12/91. стр.121-128

<sup>175</sup> Ibidem



### 3.2. Оптимистички понуди

Мора да признаеме дека се чувствуваме некако притеснето, nelaгодно кога бевме во просторот на проблемите, песимизмот. Тоа навистина влијае врз расположението и ве тера да мислите дека сте се зафатиле со некаква бесцелна, бесперспективна, Сизифовска работа. Но за среќа секоја работа, па така и нашата има своја светла страна, иако сме свесни дека и оние проблематични моменти околу кои се кршат копјата и кои задаваат огромна главоболка сепак ќе мора да бидат земени во предвид при поставувањето на новите воспитни парадигми. Окосницата или рбетот на оптимизмот лежи во хуманистичката димензија на воспитанието или поточно речено во она што како хуманистичко може да се препознае во реалноста и во она што конкретно може во воспитниот процес да се преземе за тој да добие вистински хуманистички одлики. Не случајно Буева вели : *“Како воздух ни е потребно хуманистичко воспитание, затоа мораме да ја подигнеме смислата на човековото живоје, вредноста на човековата личност и индивидуалност. Тоа е сега главната цел на воспитанието”*<sup>176</sup>. Свртеноста кон хуманизмот како основен принцип врз кој треба да се градат новите воспитни парадигми и кој треба да биде проткаен во целиот систем на воспитание е оправдана ако се знае дека речиси истите проблеми ги мачат сите, а згора на тоа тенденциите кон здружување, глобализирање, налагаат да има една централна точка која ќе ги интегрира сите напори и ќе ги насочи во еден правец : *“Хуманизмот е основен принцип на општествениот прогрес. Тој е актуелен заради глобалните опасностии кои се надвиснати над сите нации”*<sup>177</sup>. Русите употребиле еден термин со кој беа препознатливи во светски рамки, а тоа е терминот “перестројка” кој го додадоа на терминот “хуманизам” па така : *“Главната цел на хуманистичката перестројка е да се создадат услови за запознавање на*

---

<sup>176</sup> Буева, “Молодеж и общество” – Заседание Научного Совета, Советска педагогика No 12/90, стр. 3-28

<sup>177</sup> Малъкова, З.А. “Педагогическая система будущего : школьные реформы в высокоразвитых странах” Советска педагогика No 12/91

самиот себе си, да се зацврсти уверувањето во себе си, да се развие егото на нас, да се развива чувствителноста на почитување на другите и умење да се работи со нив"<sup>178</sup>. Забележуваме дека повторно ја имаме во вид колективната работа, но колективот сега е квалитетно поинаку сватен : во него секој го задржува својот идентитет, секој има своја цел, но она што ги држи заедно сите е напорот да се изврши една заедничка работа, достигнување : "Не постои здрава организација без чувствителноста за заедничка судбина и тоа ја поврзува со поширока шема. Мора да постои свест за внатрешна зависност. Поединците треба да имаат само почит за разликите во мислење во самите нив, и помеѓу самите нив. Мора да сватат и прифаќаат дека ниту една лична одлука не е постојана. Отвореноста на поединецот кон себе и кон другите е основен предуслов за донесување на добри одлуки"<sup>179</sup>. За големиот оптимизам што се полага во хуманистичкото воспитание теоретичарите сметаат дека е оправдан, бидејќи навистина се созрени условите тој да се оствари и да проработи т.е. да почне да емитува позитивни резултати и ефекти : "Новото мислење претставува длабока верба во човекот, во творештвото на масите и социјален оптимизам. Искривениот првобитен пат на човештвото од канибализам до признавањето на вредноста на секој човек, духовниот расцвет од оружјето – камен, до космичките летала, од првобитните суеверја до глобалната моралност дава основа за оптимизам за влез кон постојан и незаширлив општествен и социјален прогрес"<sup>180</sup>.

Продорот на идејата за афирмација на хуманизмот посебно е воочлив во периодот на седумдесеттите години кога широко се распространуваат сугестиите за напуштање на статусот на потчинетост на воспитанието на економскиот развој на сметка на игнорирање на човекот, а во центарот на смислата на делувањето да биде човекот кој е во подем, заедно со своите потреби и интереси. Потврда за сериозната намера за спроведување на хуманизмот се наоѓа и во превземените истражувања, но и организирањето на теоретски расправи на

---

<sup>178</sup> Малъкова, З.А. "Педагогическая система будущего : школьные реформы в высокоразвитых странах" Советская педагогика No 12/91

<sup>179</sup> Адџес, И. "Овладување со промените", Детра, Скопје 1994, стр. 40

<sup>180</sup> Кабатченко, М.В. "Советская школа на новом этапе истории человечества" педагогика No 5/90, стр 31-37

тема "Како да се изгради подобро хумано училиште ? " Значи се прават напори да се хуманизира атмосферата во училиштето, но едновременно со хуманизам да се напои целокупната работа во смисла на внесување на хуманизмот во целта, во предметите, во содржините. Ова се смета за прв чекор кон хуманизација на општеството воопшто. Во насока на хуманизирање на училишната работа се предлага создавање на оптимистичка атмосфера исполнета со радост, стремеж кон давање на помош, чувство на толеранција, избегнување на конфликти или нивно квалитетно надминување, отсуство на било каков притисок, принуда, стресни ситуации, единство на дејствата и влијанието, широка комуникација на рамноправна основа, партнерство и демократски стил на работа. Во правец на реализација на хуманистичката тенденција која конечно треба да ја афирмира личноста и е во тесна врска личностно ориентираното воспитание понудени се и следните принципи на хуманистичкото воспитание :

- *Принцип на активност* : дејствието мора да биде активно, во спротивно вредностите, целите, кои му се поставуваат ќе ги доживува како "чиста апстрактција";
- *Принцип на социјално творештво* : дејствието кое го усовршува дејствието може да биде не осознано, но може да биде и должно е да биде активно на неговото слободен избор, на слободното пројавување на неговата волја. Таа поставка дејствието е должно да ја усоврши само, а не под принуда;
- *Принцип на колективност* : овој принцип бил злоупотребуван за манипулација на дејствието и неговото колективно во рамките на училиштето. Во хуманистичкото светло колективното на дејствието мора да излезе надвор од рамките на училиштето и да комуницира со средината;
- *Принцип на развивачко воспитание* : мораме да создадеме услови ученикот да ја сознае својата позиција и активностите да ги доживува како свои, во спротивно ќе се претвори во прости конфронтизам. Тој мора да добие можност да го искаже своето мислење при примањето на одредени одлуки од страна на колективот, наставникот (совети, помош);
- *Принцип на мотивираност* : треба да подготвиме почва за она што го внесуваме во сознанието на човеот – тој мора да биде мотивиран тоа да го прими. Активното на воспитание е должен одговор на проблемот – било

иоа шој да е негов соисивен, личен, на колеktivној, на oишесивојо, на државата, oишосвeйски. Ефективността најаквoјо воспитание е oзрoмна;

- Принципи на проблемност: подразбира воспитување преку oсставување на проблеми и покренување на иницијативи за нивно разрешување кои под еднакво можат да ги oсставуваат и наставниците и учениците, но воспитателната работа никако не смее да се смета само на однаред подготвени прашања;
- Принципи на индивидуализација: треба да воспитуваме не според некои надворешни обележја на поведение, туку оние кои произлегуваат од конкретната личност. Дејето не смее да се воспитува врз основа на нашата преисстава какво тоа треба да биде, туку какво е конкретното дејие како личност и во апроксимација какво може да стигне врз основа на неговите способности и карактеристики;
- Принципи на целосност на воспитниот процес: подразбира воспитен процес кој преисстава една заокружена целина;
- Принципи на единство на воспитната средина: треба да бидеме свесни дека воспитува сè што го oкружува дејето – семејството, неформалните организации и групи во кои тоа доброволно членува, средставата за масовна комуникација и конечно прoсто речено животојо во oишесивојо;
- Принципи на oишора и взаемна дејност: подразбира единство во воспитните дејствија и перманентно поддржување на дејската личност.<sup>181</sup>

Теоретичарот Б.Л.Вулфсон смета дека за разрешување на кризните влијанија и состојби во светот на противречности значителна улога мора да му се даде на хуманистичкото воспитание: “Тоа оо самата своја природа и oпределување на човеците му се обраќа без посредник, непосредно доира до неговата интелектуална и емоционална свера му омага во осознавањето на неговото животно oпределување и место во oишесивојо”<sup>182</sup>. Тој исто така врз основа на одредени показатели бележи дека во земјите на развиениот

---

<sup>181</sup> Леонтјев, А. Д. Гозман, О.С. “Реформирование образования в.Росии” - Круглџ и стол” Педагогика No 5 1997 . стр. 17-42

<sup>182</sup> Вулфсон, Б.Л. “Общевропейский дом и образование” Советска педагогика No 4/90, стр. 123

Запад има извесни поместувања : високиот степен на потребите од материјални богатства се заменува со интереси кон таканаречените *посиматеријални вредности* кои на еден или друг начин се однесуваат на хуманитарната свера. Напоредно со наталожените остри социјални противречности и политички спротивставувања во развојот на овие земји сега се забележува и определена заинтересираност на сите општествени групи во создадените услови да се поттикнуваат способностите за саморазвој и самореализација на личноста дотолку повеќе што станало очигледно дека од тоа во значителна мера зависи и ефективноста на производството. Ова дотолку повеќе што станало јасно колку е важно емоционалното кое технологијата толку убаво го изместила од местото т.е. луѓето научиле да го раздвојат чувствувањето од слушањето т.е. можат да слушаат но тоа не значи и дека тоа што го слушаат го чувствуваат. Ако се случи предвидуваното – хуманистичкото воспитание повторно да ги интегрира слушањето и чувствувањето тоа ќе биде уште една голема придобивка за човештвото.

Во пописот на предлози и оптимистички понуди има повеќе регистрирани мислења, сваќања и конкретни иницијативи. За сите нив е заедничко што како ѓавол од крст бегаат од функционалистичката ориентираност на целта на воспитанието кон техницизмот, кон оние таксативно подредени знаења, способности, квалитети, квалификации кои тој мора да ги поседува за да може да биде лесно “употреблив”. Се сложуваме дека нема ништо лошо во тоа да се смета и мисли на овој аспект и да го направиме човекот употреблив исто онака како што тоа се прави со природните ресурси, но не дозволуваме тоа да се вулгаризира. Дека навистина оваа позиција на човекот иако е еднострана сепак е користена доказ се и бројните интензивни курсеви во рамките на различни институции, корпорации, кои за релативно кратко време на човекот му даваат можност бргу да овладее со некоја потребна вештина или знаење така што веднаш ќе може неговите услуги да се искористат во правец на зголемување на ефективностата и продуктивноста на трудот. Ваквиот пристап кон човекот воопшто и проектирањето на целта на воспитанието само во правец на развивање и збогатување на професионалните способности беше особено изразен во периодот на научно – технолошката револуција, така што работите беа токму

такви на општиот духовен тренд на овоековната култура и цивилизација. Ако на ова се надоврзат и земат во предвид реалните процеси – миграционите движења кои се случуваа во голем обем во насока на големите градови и развиените подрачја и новите услови и прилики со кои луѓето се судрија таму, тогаш станува јасно зошто тие станаа едновременно и релативно лесен плен на потрошувачката филозофија и економскиот конзумеризам. За среќа бргу биле воочени негативните импликации од вака вкомпонираните состојби така што повторно на човекот му се понудува еден друг пристап во животот воопшто, па така и во воспитанието кој поаѓа од тоа дека во поставувањето на целта на воспитанието треба да се појде од одреден стил на живот кој се потпира врз неговата индивидуалност но не значи дефинитивно раскинување со заедницата : *“Целта на воспитанието е систематско создавање, педагошко обликување на услови кои ќе овозможат развојните потенцијали на поединецот да дојдат до постолен израз и постигнато да се институираат во општествена заедница”*<sup>183</sup>. Ова е хуманистички пристап кон човекот, а со тоа и кон начинот на поставување на целта. Тој сериозно размислува и води сметка за човекот и неговите можности и потреби. Не дека тој не ја земе предвид онаа страна, или оној дел од човековиот живот кој е непосредно врзан за неговата работа како средство за негова егзистенција на општеството, далеку од тоа. Тој го посматра човекот во едни пошироки рамки, точно онака како што работите треба да бидат. Според овој пристап човекот е плурипотентна творба што подразбира дека има одлики на семеен човек, пријател, одлики на човек на слободното време, човек – припадник на одредена култура, нација, па сè до граѓанин на светот. Доста се вредни за анализа предлозите кои се содржани во овој приод на поставувањето на целта. Еден од тие предлози се однесува на формирање на проактивни личности кои ги одликува способноста да преземат ризик и да бидат креативни. За таквите луѓе е карактеристично тоа што не се помируваат со адаптирање по секоја цена : *“Луѓето што се приспособуваат кон променливата средина чекаат постојката да падне на игралниот. Окога ќе види каде паднала, тие се приспособуваат, прилаго-*

---

<sup>183</sup> Вулфсон, Б.Л. “Общевропейский дом в образовании” Советска педагогика No 4/90, стр.123

дуваат. Но поглед е премногу доцна. За да се биде проактивен потребно е да се замислува како ќе изгледа иднината. Мора да направиме сценарија за идните потреби. Треба да бидеме креативни и да замислиме што ќе се случи<sup>184</sup>. Во непосредна врска со овие се и размислувањата на Б. Суходолски кој посебно се осврнува и на творештвото преку кое смета дека ќе се афирмира хуманистичката димензија на човекот. така тој ќе рече : “Што е целта на воспитанието ? Дали тоа е прилагодувањето на современата цивилизација а со тоа и припрема за учествување во нејзиниот сегашен тек на развој ... Програмата на прилагодување е полесно да се осигура без ризици и опасости. Неа ја поддржуваат обично и просветните власти и родителите. Родителите се заинтересирани нивните деца лесно да си најдат место во добросреденото општество чии активности ги следат традиционално утврдениот правци<sup>185</sup>. Суходолски е на мислење дека во име на човекот мора да се излезе од традиционалните рамки и целта на воспитанието воопшто да нема адаптивни страни, адаптивноста да не доаѓа до израз дури ни кога се обезбедува адаптирање кон иднината. Тој мисли во поставувањето на целта да се тргне од глобалните состојби и движења, од моделот на однесување кој на човекот му дозволува да стори нешто за себе си, но и за и со светот. Поаѓа од она што лежи во човековата суштина : човекот да биде активен да твори. Му нуди на човекот целта на неговото воспитание да биде креацијата, творештвото кое според него е придобивка на секој човек, а не само на некоја група на избрани поединци : “Творештвото гради нови облици на склад на човекиот со својот – откритието на сопственото место во својот попат на сознанието за резистентна сигурност. Својот станува наш низ нашата креативност впишана во него<sup>186</sup>. Иако ова е начин за доаѓање до израз на сопствената индивидуалност која само низ творештвото е крајно неповторлива и себесвојствена сепак тоа не е облик на живот кој го затвора човек во себе си и го прави егоцентричен. Во творештвото човекот навистина се чувствува слободен, а тоа значи дека остава простор за толеранција што е толку важна

---

<sup>184</sup> Адигес, И. “Овладување со промените”, Детра, Скопје 1994, стр.37

<sup>185</sup> Суходолски, Б. “Перманентно образование и стваралаштво” Школске новине, Загреб 1988, стр. 34

<sup>186</sup> Ibidem, str.69

работа за взаемен живот. Во линија на хуманистичкиот пристап кон човекот целта на воспитанието според *Суходолски* треба да исполнува три задачи. Првата задача е да се обезбеди развој на критичкото мислење како предуслов за проверување на сите цели и задачи на цивилизацијата во нејзиниот развој. Втората работа е да се постави цел која води кон подучување во алтернативно мислење кое ќе му овозможи на човекот подлабоко да навлезе во реалното, за разлика од тоа што ќе го постигне ако само се потпира на вообичаеното емпијско истражување. Третата задача се однесува на внесување во целта на воспитанието елементи, фактори, услови со чија помош човекот ќе излезе во пресрет на новата иднина, а едновременно ќе биде господар врз грижата за квалитетот на животот. А квалитетот на животот пак истовремено е субјективна и објективна работа, но она што како цел на воспитанието во тој поглед се издвојува е да го оспособи човекот самостојно да може да го изврши изборот на стилот на живот кој за него е вреден. А *Суходолски* го предлага ориентирањето кон принципот “да се сѝори нешѝо со себе но нешѝо и со свѝоошѝ”<sup>187</sup>. Кај него речиси генијално се вкомпонирани размислувањата за односот помеѓу индивидуата и општеството, помеѓу нивните внатрешни упоришни точки, но и траектории на движење преку начините кои тој ги гледа како единствено можни решенија за бројните дилеми на тој план. *Суходолски* речиси во исто време ги има во предвид и проблемите кои се вкоренети длабоко во комплексните развојни процеси на модерната цивилизација, но и оние кои ја засегаат индивидуата интимно. Затоа пред воспитанието поставува цел : тоа да се вклучи со работа и духовен ангажман во реализирањето на решенијата за нив. Воспитанието има двојна цел која и во општи случаи се покажува како нужна : од една страна треба да го научи човекот да ја устрои материјалната и општествената средина, а од друга да ја утврди стратегијата која управува со неговиот внатрешен живот и која едно време го обогатува, а *Суходолски* ја нарекува хуманистичка : “За првашѝа е важно шѝо и како нешѝо човек работѝи. Друѓашѝа се занимава со она шѝо е шѝој. За првошѝи случај се важни сѝособношѝишѝе и ефикасношѝа, а во друѓошѝи случај шѝоа е вредношѝа и

---

<sup>187</sup> Суходолски, Б. “Перманентно образование и стваралаштво” Школске новине, Загреб 1988, стр 47



ишлој на живој“<sup>188</sup>. И само уште ова : Суходолски со право смета дека во иднина, чиј почеток треба да го бараме сега, ќе мораме повеќе внимание да и посветиме на човековата хуманистичка димензија, а тоа ќе се стори ако како цел на воспитанието си поставиме човекот да го видиме како активен партиципиент во уметноста, културата, како креативец во различните облици на творештво.

Од овие теоретски анализи навлегуваме во сверата на реалниот живот. Ако сакаме точно да определиме како треба да го проектираме човекот на иднината повторно ќе мора да се навратиме на минатото кое е сведок за животот на човекот во услови на првата и втората индустриска револуција. Ова го веламе од причини што сакале да го признаеме тоа или не целта на воспитанието јавно и декларативно или по пат на прикриени програми сепак поаѓала од потребите на производството т.е. движењата во производната, материјалната свера. Потрагата по човековата лична сатисфакција, среќа, задоволство, бргу била ставена на втор план во моментот кога станувало збор за националните интереси, престижот, трката по моќ и доминација. Така човекот во индустриското општество живеел во услови на национална затвореност, во услови на ограниченост на продукти понудени на пазарот и услуги што можел да ги добие, во период во кој водечки капитал биле парите и суровините. Тој период се одликувал со унифицираност на технологиите на производството. Се разбира дека во едни такви услов не е неопходно којзнае колкаво вклучување на високо интелегентни и креативни луѓе : подготовката е сведена на овладување со операциите на механизираниот производство и е доминантна употребата на физичка сила, што пак дозволува образованието да се стекне во фабрика, што е реално оправдано ако се земе во предвид дека човекот речиси целиот работен век бил сврзан за едно работно место, а трудот бил соодветно ниско платен. Што може од сето ова да очекуваме, освен човекот да поминува подолго време од денот на работа, да се впушти во трка единствено по материјален престиж, да нема време да ги воспитува своите деца дома, што сето заедно земено му ги ограничува и културните и етичките

---

<sup>188</sup> Суходолски, Б. “Перманентно образование и стваралаштво” Школске новине, Загреб 1988, стр 43

видици како во простор, така и во време. Не е ни чудо што ако сето ова се земе во предвид, државата ја имала таа привилегија во форма на наредби низ различни законски акти да го обликува човекот и да ги пренебрегнува оние забелешки за црнината во која е обвинена индивидуалноста и дека како главен нус производ се јавува алиенацијата. Во оваа смисла убаво забележал современиот филозоф на културата *Алберт Швајцер* дека со болка ја прима мислата за мрачните прогнози на *Русо* за влошување на човечката природа (морал) поради напредокот на нациите и културата, која полека станала реалност : “Онаму каде го нема сознанието дека секој човек ни е близок, културата и етиката го губат темелот”<sup>189</sup>.

Полека но сигурно мораме да излеземе во пресрет на идните збиднувања на некои од аспектите од идниот развој кој *Тофлер* ги бележи и означува со “*трет бран*”<sup>190</sup> или период на постиндустриско, информатичко општество, бидејќи и ова е нешто на кое новите воспитни парадигми мора да се засновуваат и според нив да се вообликуваат. Предвидувањата се такви што велат дека овој бран ќе биде најголем, најширок по обем и влијание. Во центарот на тој бран т.е. моторната сила на движењата е технологијата и тоа она врвната, софистицираната во ликот на компјутерот. Во него се става голем влог : тој треба светот да го направи “кооперативно село“, тој треба да ги отвори вратите ширум за сите и секаде. Основната одлика на тој отворен свет ќе биде пазарната економија и размената на интелектуални добра и придобвки и се очекува профитот да лежи во знаењето и неговиот непречен трансфер. Од таму човекот на новото време ќе мора да поседува умешност да го создава, користи знаењето, но ќе мора да биде спремен и да го размени. Посебно важно ќе биде тој да се оспособи до знаењата да доаѓа прв затоа што предноста ќе биде токму кај него. Овде не смее да се остави простор за привилегии за никого т.е. ниту за човек, ниту за група луѓе, слој, класа. реално е врз основа на општите показатели на движењата да се дојде до ситуација на “бум“ од давање на различни услуги, што ќе рече дека токму во оваа сфера ќе се концентрира

---

<sup>189</sup> Швајцер, А. “Теорија на воспитуанието” Цветков, Љ. Атанасов, Ж. Чернев, С. Бижков, Б. Аскони Софија 1994, стр. 74

<sup>190</sup> Белова, Бојачева, Димитрова “Теоретически основи на воспитуанието”, Веда Словена Ж.Г. Софија 1997, стр.95

најголемиот дел од населението. Настапува времето на присутност на врвните, еластични, демасовизирани технологии во сите свери на животот (од производство на компјутери, автоматски системи, до стоки за широка потрошувачка и телекомуникации). Од таму се очекува во производството да доминираат мрежни, хоризонтални, еластични програми, кои ќе бидат разновидни и ќе се однесуваат како на производството, така и на начинот на управување кое го превземаат екипи, тимови на луѓе кои не се формирани строго врз национален принцип, туку се составени од луѓе од различни држави. Карактеристично е тоа што тие тимови ќе мора да работат со доста богат и разновиден материјал – разновидни и богати информации. Што се однесува пак до луѓето кои непосредно ќе се вклучат во она што значи производство (од било кој вид), тие ќе треба да бидат високо квалификувани во одделни специјалности, ќе треба да работат врз својата интелигенција, што ќе рече дека ќе треба да работат врз нестандартноста на својот интелект и поведение. Тие ќе мора да бидат отворени за вклучување во процесот на перманентното образование кој би започнувал од раното детство сè со цел да можат да стекнат солидна основа за преквалификација која ќе се јави како неопходност во текот на работниот век, но исто така тоа се смета како единствено успешно излезно решение за оформување на високо квалификувани специјалисти кои успешно ќе можат да работат во услови на автоматизирано производство.

Ако се земе сето ова во предвид ќе се рече дека иднината подразбира отворање на можност за демасовизирање на културата, вредностите, моралот, кои веќе нема да се сврзуваат во специфична констелација само за еден одреден простор. Исто така се предвидува дека човекот ќе има далеку повеќе време за себе си, за присуство на возрасните во домот каде тие ќе имаат можности повеќе време да посветат на своите деца. А како врв на сè : мобилноста ќе биде главен иманент на човековиот живот. Статичноста ќе ја оставиме зад нас, а ќе се најдеме во состојба на постојано движење, промени. А човекот нив ќе ги започне од самиот себе.

Не е нималку лесно да се постават новите воспитни парадигми. Најнапред мора да расчистиме со некои круцијални моменти и прашања за да

---

се отвори патот кон новите решенија и да се пристапи кон нивното практично применување. Она што ги мачи сите во пресрет на задачата да се постават нови воспитни парадигми за иднината и адекватно на тоа да се постават цели е следното : дали најсреќната солуција лежи во преземањето на некои парцијални промени и корекции врз старите парадигми или можеби подобро е да се обединат повеќе воспитни парадигми, но не по пат на чист автоматизам и инерција бидејќи на тој начин би се вовел хаос и забуни во практиката, тие само би постоеле паралелно едни покрај други, дури можеби ривалски и непријателски би се однесувале, а во тој случај воопшто не би му биле од корист на човекот. Предлогот всушност подразбира изнаоѓање на пресечни точки кои би ги вклучиле и современите состојби, но би црпеле и од богатството на педагошката историска теорија и практика. Ако се размисли подлабоко навистина ќе се увиди тежината на проблемот : ако не повеќе ќе ни стане јасно колку е тешко да се исконструира една општа идеја, воспитна парадигма која треба да има конкретни импликации врз воспитанието, што значи врз човекот. А сè што се однесува на него е екстремно сензитивно. Човекот на новото време кого *Тофлер* го нарекува “асоциран човек”<sup>191</sup> го има основните одлики : отвореност кон промените, движењето, висок степен на адаптивност и еластичност, претприемчивост, спремност за преземање и соочување со ризици, висок степен на чувство на одговорност кон поставените задачи (ангажираност, лојалност, центлменски однос). Човекот на новото време ќе биде ослободен од безброј условености, морални табуа, зависности. Тој ќе биде ставен во позиција на самостојна, творечка личност со развиени способности за самоизменување, адаптирање. Имајќи ги во предвид промените што ќе ги донесе новото време (очекувани или не) треба да се рече дека воспитните парадигми ќе бидат хетерогени а досегашните не ќе бидеме во можност да ги користеме уште долго бидејќи нивниот “рок на употреба“ безмилосно истекува – децата кои ги воспитуваме денес всушност ги спремаме за иднина. Во новите воспитни парадигми личноста треба да се третира како самоцел. Поради овие причини невозможно е нашите напори да ги насочиме само кон осмислување на една

---

<sup>191</sup> Белова, Бојадшева, Димитрова “Теоретически основи на воспитанието”, Веда Словена Ж.Г. Софија 1997, стр.95

воспитна парадигма затоа што тоа премногу императивно би делувало и би било контрадикторно до она за кое се залагаме – личноста, а не некој надворешен императив да биде во центарот на вниманието. Во светот во кој ќе го посееме никулецот на фантазијата и творештвото, комуникативноста уште во раните детски години и каде ќе се залагаме за оспособување на индивидуата да може бргу да реагира – од моментот на понудениот импулс до давањето на повратна реакција времето да биде што пократко, всушност и да нема место за императиви : *“Во човекој секогаш има какво – такаво нешто што тој сам може да го открие во слободниот акт на самосознание и говор што не се поодава на надворешното подредување”*<sup>192</sup>.

---

<sup>192</sup> Зинченко, В.П. “Оцелях иценностях образования” Педагогика No 5 1997, стр 3-17

#### 4. НА ШТО ТРЕБА ДА СМЕТААТ НОВИТЕ ВОСПИТНИ ПАРАДИГМИ

Постојат многу клучни моменти со кои секој оној што ќе пристапи кон изготвување на нова воспитна парадигма ќе мора да се соочи и ќе мора да заземе определени ставови доколку сака таа да биде добро осмислена и како таква лесно применлива. Повторно сме на стариот добар терен кој се јавува во улога на непресушен извор на теоретски дилеми кон кој секогаш вреди да се навраќаме. Во овој наврат ќе фрлиме наша светлина врз поимот “личност”, како и врз дилемите околу вредностите како два основни поими со кои ќе оперираат новите воспитни парадигми. Можеби на прв поглед изгледа депласирано повторно да се навраќаме на нив, но новите воспитни парадигми и денес се наменети за личноста, а таа во денешни услови на живот има поинакви конотации; исто така воспитните парадигми кои се наменети за употреба во денешницата но и блиската иднина цврсто се врзани за вредностите и нивното денешно поимање, исто како што тоа било случај и досега. Подеднакво е важно да се направи анализа на односот на воспитниот и образовниот аспект на целта која е краен продукт на парадигмата, есенцијалната важност на оваа анализа произлегува поради тоа што од нивното егзактно определување т.е. од прецизноста на пополнувањето на нивниот “содржински капацитет“ ќе зависи и каква личност ќе исцртаме.

Ќе делуваме ли несериозно ако застанеме зад тврдењето на американскиот културолог Розак кој тврди дека : “личности – тоа е планетата”<sup>193</sup>, а сите добро знаеме колку е сложена структурата на една планета и колку е сложен механизмот на нејзиното опстојување и функционирање. Секаков дебаланс, пречекорување на одредена граница, занемарување на одреден аспект од нејзиниот живот, подеднакво како и претераното акцентирање на некој друг е навистина од пресудно значење за нејзиниот опстанок. Кога се сложивме со

---

<sup>193</sup> Вулџсон, Б.Л. “Модернизација содржанија гуманитарного образования в школах Запада” Педагогика, No 1/91, стр.124-131

ова поистоветување едновременно мислевање и на сѐ она што за неа сѐ уште не знаеме и можеби никогаш не ќе можеме до крај да нурнеме во длабочините на нејзините тајни, а впрочем лично сметаме дека тоа и не треба да се случи. Личноста сепак алудира на приватност, извесна затвореност (екстерност), која е токму онаа потврда за печатот што го носи само таа и ниту една друга. Сепак и покрај определбата на личноста да и ја оставиме приватноста и белегот на недофатливост, науката од многу англи речиси секојдневно како под електронски микроскоп ја опсервира неа поставувајќи ја во различни ситуации и релации определувајќи се да извлече определени релевантни заклучоци. Понекогаш можеби и ѝ се “слизнува“ по некоја лоша проценка, но сепак таа нужно мора одново и одново да и се навраќа. Поради ова терминот “личност“ добивал различни значења и како што вели В.П. Зинченко : “Добиваме вџечайџок дека се работџи за истџи џекстџи кој ние лошо џо читаме (или не умееме да џо прочитаме). Но важно е само џоа џџо личноста е автор – џаа се џишува самџа себе си“<sup>194</sup>. Според некои автори личноста е мит и нејзиното формирање не е дадено во надлежност никому. Така Лосов вели : “Личноста е осушџесџивена инџелеџенција (џ.е. самосознание) како мџџ, како смисла, лик на самџа личноста“<sup>195</sup>.

Како и да е едно е сосема сигурно : без оглед во кое време, на кој простор во каков сплет на околности ќе ја опсервираме личноста неа ја одликуваат и одделуваат од секое живо суштество нејзината надворешна и нејзината внатрешна замисла. Нејзиното обликување е двослоен чин : врз неа силно влијае надворешноста, а таму некаде во нејзината внатрешност се оформува една слика, една замисла која произлегува од неа самата. Она надворешно вообликување, надворешниот притисок доаѓа од страна на група, или групи луѓе, институции, разноразни фактори, кои од различни побуди во прецизно исцртаната карта на предвидувањето каква треба да биде личноста внеле извесна доза на свој интерес поведени од различни мотиви. А она што доаѓа од внатре е сопствената слика за себе си, за она каков човекот сака себе си да се види, во кои улоги, накое место и во кое време. Надворешните фактори

---

<sup>194</sup> Зинченко, В.П. “Оцелях иценностях образования” Педагогика No 5 1997, стр.3-17

<sup>195</sup> Ibidem

дизајнираат модел кој не е наменет само за дна личност и речиси секогаш се задржува еден подолг временски период. Внатрешните визии пак се однесуваат редовно само на себе си и носат белег на краткотрајност – тие траат колку еден човечки век. Проблем се јавува тогаш кога овие две тенденции се јавуваат како спротивни сили, тогаш кога не можат да изнајдат заеднички интереси, тогаш кога меѓусебно настојуваат да си го минимизираат влијанието. Повторувањето на полемиките е во насока на обидите да се најде заеднички јазик и начин интересите да се поклопат, а проекциите да бидат задоволувачки за двете страни. Значи првата задача која треба дизајнерите на новите воспитни парадигми да ја решат е да расчистат со прашањето што ќе подразбираат под терминот “личност” и само врз основа на така направената дистинкција да ги планираат своите понатамошни потези. Во контекст на ова се и нашите повици отпочнувањето на работата да биде токму со расчистувањето на ова прашање бидејќи се почесто е експлоатирана тезата за “личносно ориентирано воспитание” како еден од начините на промовирање на хуманистичката ориентација на воспитанието, како значаен обид да се направи конструктивна противтежа на традиционалното воспитание : *“Процесот на воспитание прејврвува суштествени измени. Во традиционалната педагогија се сметало дека воспитанието е организирано содејство на педагозиите, родителите, колективот и условите кои делуваат врз дејето. Најорите на сите овие учесници биле насочени кон неутрализирање на дејството на некои негативни фактори. Сега изникнува концепцијата на колективно, творечко воспитание во која улогата на дејето како субјект е засилена. Така воспитанието веќе не се смета како резултат на взаемната работа, туку воспитанието е сотворештво, живото творештво. Со други зборови речено личносно ориентираното воспитание не го означува воспитанието како самостојна дејност, не го заменува со обучување, но му придава хуманистичка ориентација и ја засилува поврзаноста на развојот со животините проблеми на дејето”*<sup>196</sup>.

---

<sup>196</sup> Бондаревскаја, Е.В. “Теория и практика личносно ориентованого образования” Круглъ истол – Педагогика No 5 1996, стр 72-81



Да погледнеме уште неколку образложенија во прилог на лично ориентираното образование преку кои ќе го видиме промовирањето на идејата за истото, која би лежела во основите на новите воспитни парадигми, аки образложенија зборуваат за начините на реализација на лично ориентираното воспитание, за организирањето на лично ориентираната ситуација и слично. Така на пример според авторот *Бондаревскаја*\* моделот на лично ориентирано воспитание ни овозможува личноста на детето во развојните моменти за прв пат да ја опсервираме како човек – дел од културата. Според неа од тука произлегуваат и основните вредности на лично ориентираното воспитание : самото дете, културата, творештвото. Во оваа смисла лично ориентираното воспитание во својата суштина е дејност која го поддржува детството и детето, ја чува, пренесува и развива културата, создава творечка средина во која ќе се развива детето и едновременно го стимулира индивидуалното, но и колективното творештво. Според неа целта на лично ориентираното воспитание е : *“Воспитување на целосен човек на културата”*<sup>197</sup>. Тоа се постигнува со внесување и обраќање на соодветно внимание и врз природното, врз културното, врз социјалното во развојот на човекот : *“Дејствието е однесување – социјално суштество. Па во оваа смисла во процесот на воспитание се јавува и процесот на социјализација. Кај дејствието во процесот на воспитание треба да ги развиваме оние особини кои му се неопходни во социумот кој се менува, во новата културна ситуација. Познато е дека помеѓу природните и социјалните начела секогаш има противречности и дека само со висшескопски способности за нивно разрешување се јавуваат способности за организирање на својот живот во форма на културно битие. Секој човек на определен степен е производ на културата и не смее да се игнорираат прашањата на културното поведење во процесот на растење на дејствието ... Од таму следува дека воспитниот процес е должен да ја вклучи во себе поддршката на развојот на природните својства на дејствието, посебно негово здравје и индивидуалните способности, да му даде помош*

---

\* Бондаревскаја, Е.В. “Теория и практика лично ориентированного образования” *Круглы стол – Педагогика* No 5 1996, стр 72-81

<sup>197</sup> Ibidem

при градењето на неговото его – субјективно, социјално, културна идентификација, творечка самореализација на личноста”<sup>198</sup>. Проучувајќи ги грендовите на развој на воспитанието во Русија од една страна и размислувајќи за она што Бондаревскаја ни го предлага се фативме себе си во мисла дека таа дефинирајќи ја на ваков начин целта на воспитанието всушност прави прикриен обид да го заштити идентитетот на младото руско поколение од агресивните надворешни влијанија и да го направи свесно за сопственото културно потекло и опкружување. Авторот Федоров<sup>\*</sup> пак зборува личносно ориентираните системи на воспитание чија основна одлика по која стануваат препознатливи е нивната индивидуална адаптивност, која тој ја лоцира во три области : надворешна – кога училиштето т.е. системот на воспитание се адаптира во согласност со условите во кои егзистира; внатрешна – кога системот на воспитание се адаптира кон ученикот а не обратно и резултативна адаптивност – кога кај личноста мора да се пројават адаптивни квалитети. Но ние би рекле дека тие адаптивни квалитети не се сватени во онаа вулгарна смисла т.е. не подразбираат човек – пасивен конформист кој без поговор се адаптира на се она што од него се бара. Адаптивните способности се однесуваат на можноста личноста да се снајде во променливите услови на живот.

Еден од главните поборници на личносно ориентираното воспитание е В.В.Сериков, човек кој повторно доаѓа од рамките на Руската педагогија, но неговите предлози не се останати само на ниво на заокружување на теоретски поставки. Тој отишол уште еден чекор понапред работејќи конкретно врз реализацијата на овој модел во едно училиште во Волгоградскиот Педагошки институт. За овој модел Сериков се изјаснува вака : “Овој модел има динамичен карактер. Според него личноста на човекој е способна да заземе определена позиција. Традиционалната педагогија личноста ја сликала како збир од квалитетите со кои учесниците во воспитанието процес е должен да се снабди. Ние појдовме по други пати решени да одговориме на прашањето зошто воопшто на личноста му е нужна и како се реализира неговата способност”<sup>199</sup>.

---

<sup>198</sup> Бондаревскаја, Е.В. “Теория и практика личносно ориентованого образования” Круглы стол – Педагогика No 5 1996, стр 72-81

<sup>\*</sup> Ibidem

<sup>199</sup> Ibidem

Сериков зборува за четири модели на воспитание денес : рафинирано, редуционистичко, воспитание на личност со зададени својства и личносно ориентирано воспитание. Она што личносно ориентираното воспитание го одделува од другите е неговата цел : *"Ние се трудиме не да исполниме некои барања, туку на личноста како таква, на нејзините соисствени својства како родовска суштина на човекој"*<sup>200</sup>. Другите три модели се така дизајнирани што еднонасочно и се обраќаат на индивидуата, само од надвор, од страна на сите останати субјекти и се сервираат барања кои таа во поголема или помала мера мора да ги оствари т.е. да работи врз создавањето на општествено прифатливите, и утилитарно исплатливите способности, особини, врдности. Веќе претходно споменавме со помош на што застапниците на овој модел имаат намера да го реализираат истото, тоа е : личносно ориентираната ситуација. Како што вели Сериков : *"Тоа е таква ситуација во која треба да се пројават личностните функции т.е. дејствието е должно да сака во секоја смисла да размислува и зборува за себе, да го уреди моделот и примерот за својот живот, да го избере творечкиот момент, да дава критички оценки за факториите и друго"*<sup>201</sup>. Ако пак се запрашаме кои се изворите на личносно ориентираната ситуација, практичното искуство на Сериков и за тоа ќе ви даде одговор : *"Изворите на личносно ориентираната ситуација можат да бидат различни – личноста на наставничкој, материјалот, методот, задачите, партерот, односите меѓу учесниците"*<sup>202</sup>. На овој начин тој го определува и изворот на животното искуство од причини што тоа е многу важно во личносно ориентираното воспитание – се што ја допира потребносно – смисловата свера на личноста. Сериков во одбрана на својот понуден модел го понудува и образложението за нужната неопходност од него : *"Зашто е неопходен ваков процес ? Затоа што завршува ераа на чисто интелектуалното и технолошкото воспитание. Сега индивидуот треба да биде целосен. Традиционалната педагогија ја интересирала конечниот резултат (појавноста на своето однесување). Суштината на личностното процес е инте-*

---

<sup>200</sup> "Теория и практика личносно ориентованого образования" Круглъ й стол – Педагогика No 5 1996. стр.72-81

<sup>201</sup> Ibidem

<sup>202</sup> Ibidem

ресира како до тоа си дошол. Во реалното образование ние го изучуваме минатото и зборуваме за иднината. Личносниот период го интересира денешниот човек<sup>203</sup>.

Иако ова е вреден обид да и се пријде на личноста на човекот како на личност а не објект и е вреден напор за давање на можности личноста да се справи со променливите нешта во својот и општествениот живот, посебно оние врз чие случување објективно не може да делува, сепак ова не е модел кој има долга традиција што бини овозможило да располагаме и да анализираме определени придобивки или негативни ефекти од неговата примена. Реално гледано мошне е тешко да се измерат ефектите од овој модел и ориентација во воспитната работа, а уште потешко е да се издвои и применува во чист вид само тој и да се направи реско отсекување од останатите. Ако и полемизираме со останатите три модели на воспитание однапред можеме да речеме дека и нивните аргументи стојат : и нивниот пристап кон личноста со задавање на определени барања има своја смисла и логика. Впрочем ние немаме ниту моќ ниту дозвола да ја пуштиме личноста сама да плива во бескарајниот океан на постоењето. Мораме да ѝ дадеме определени насоки и инструкции, барем додека таа ја совлада техниката на пливање.

Прашањето за вредностите е секогаш одново и одново актуелно и речиси никогаш не застарува, ниту пак е здодевно за анализирање. Зошто е тоа така ? Затоа што постојано на животната сцена насекој човек речиси секојдневно на површина излегува по некоја ситуација, било во форма на внатрешен говор и размислување, било во форма на надворешен дијалог, или едноставно некоја околност која бара тој вредносно да се определи. Признавајќи го постоењето на некои вечни вредности кои се универзални, општочовечки, не значи дека не признаваме такви кои се од дневно – актуелен карактер, кои моментално го окупираат човека, или дека не признаваме такви кои се трајни, а сепак нивната содржина, контекст се “препрочитува“ и “претолкува“. Овој пат препрочитувањето е во смисла на нивното внесување во воспитните парадигми на сегашноста и иднината. Како тоа се гледа на нив денес, кои се

---

<sup>203</sup> “Теория и практика личносно ориентованного образования” Круглъ ѝ стол – Педагогика No 5 1996, стр. 72-81

оние актуелни вредности кои се на површина, кои се плод на денешницата, какво тоа “прехиерархизирање” во меѓувреме се случило кај нив, а кои се ние кои и покрај сè и понатаму ќе го напојуваат човековиот живот со правила на однесување и ќе му даваат насоки да ги оценува човековите постапки, но и постапките на институциите, групите луѓе ?

Кога се движиме на теренот на вредностите мораме да бидеме претпазливи бидејќи ова е мошне осетливо подрачје кое честопати може да биде искористено како инструмент за манипулации во посакувани насоки. Се работи за огромна духовна работа кога се зафаќаме со новно поставување, а тоа нужно мораме да го правиме затоа што основната човекова духовна култура е моралната култура. Првото прашање кое било и сè уште е на завидно ниво на актуелност е : кој тоа смее, може, мора да ги пропишува вредностите и тоа оние денешните ? За теоретичарите кои имаат горчливо (екстремно) искуство, како што е *Соловљев* сосема е неприфатливо да се сложат со поставување на цели и вредности во воспитанието од надвор т.е. од надворешни фактори олицетворени во државата и нејзините институции : *“Прашуваме дали е работата на државата или државните реформатори да ѝ оределат или дооределат духовните и интелектуалните вредности и цели на воспитанието ? ( сејак духови дине иама каде што сака) Таквите работи имале и имаат свое име – индивидуализам. Би било премногу просито ако целите и вредностите на воспитанието повторно од почетоок се стиваат преку организациите на образованието, низ системот на воспитание и на крај во главите на учениците”*<sup>204</sup>. Значи во современата реалност е неприфатлива практиката за иста форма на определување на вредностите во *фабричните хали на овластениите лица во државните институции*. Нивното етаблирање и практикување треба да биде поеластично : тие вредности мора да се некакава среќна комбинација на фундаментални национални, универзални но и лични вредности. За да се постигне ова сите оние кои ќе се вклучат во залагањето на изборот на вредностите кои ќе влезат во целта на воспитанието треба соодветно да бидат оспособени : тоа да го прават што поодговорно бидејќи секаков егоизам е недопустлив.

---

<sup>204</sup> Зинченко, В.П. “Оцелях иценностях образования” Педагогика No 5 1997, стр.3-17

Што се случува со општочовечките вредности ? Иако за нив често се врзува изразот “вечни“ сепак нивната суштина еволуирала во зависност од времето и местото на кое тие се промовирале и практикувале. На пример правото на глас, на говор, на изразување на мајчин јазик, се некои од општочовечките вредности кои биле промовирани на одреден степен од човечкиот развој, додека на пример вредноста слобода го следи човекот од неговото постоење но и покрај тоа таа добивала различни значења и толкувања. Проучувајќи ги општочовечките вредности стекнавме впечаток дека кон ова прачање секој се однесувал како експерт, што значи дека тие подлежат на субјективни решенија т.е се сложуваме со размислувањето и констатацијата на *Пасиуовиќ* : “Токму на ваквиите субјективни решенија и толкувања се должи и постоењето на “*hidden curriculum*“ кога под плашилото на една формулација се прокламираат едни вредности а во суштина се реализираат сосема други”<sup>205</sup>. При ова кога се мисли на субјективни толкувања не се има во предвид субјектот како секоја поединечна единка која проектира свои вредности, туку на субјект во смисла на една организација, институција, група која работи во име на некоја поинаква инстанца – држава, религија, идеологија. Интересно е размислувањето на *В.С.Соловјев* за овие релации. Имено тој ги хиерархизира вредностите на следниот начин, според него највисоко стојат духовните, следат интелектуалните, па на крај се социјалните : “Иако врскама помеѓу нив е неоспорна и нераскинлива сепак составувањето на некаков еднообразен процес на развој никому не е даден. Еднакво на секој човек му е дадена почепна и неоспорна слобода на откривање. Ова произлегува од совесниите прејосавки од совесената уникатна врска со општочовечките вектори на духовноста, рационалноста и социјалното милосрдие. А каква навистина ќе биде конкретната форма на оваа врска и колку е оваа цврста е лично прашање”<sup>206</sup>. Некаде во сите овие релации *Соловјев* го лоцира и раѓањето на индивидуалните вредности. Тој исто така во овие релации и во рамките на оваа хиерархијска поставеност дава свое мислење и за тоа што има (или во рамките на која свера) во своја надлежност

---

<sup>205</sup> Никандров, Н.Д. “Ценности как основа целей воспитания” Педагогика No 3 1998, стр.3-11

<sup>206</sup> Ibidem

да поставува општеството. Така тој ниту на демократското општество не му дозволува да земе учество во креирањето на духовните и интелектуалните вредности, туку само на социјалните и тоа во буквална смисла. Максимумот на ингеренциите на поставувањето дури и во однос на социјалните вредности е во обезбедувањето на условите за нивно постигнување. Посебно пластично е неговото размислување за неможноста, или подобро речено непотребноста од мешање во поставување на интелектуалните вредности : *“Кој може да оидедели каков интелектуален му треба на човекот кој се наоѓа во развој ? Интелектуалното оидеделување е слободно развивање. Научниците не можат да се размножуваат во принуда”*<sup>207</sup>.

Во ни малку лесната потрага по изнаоѓање на решенија за излез од тешката состојба на летаргичност во однос на вредносните ориентации посебно за младите луѓе и посебно во земјите на бившиот социјализам постојано изникнуваат нови прашања и препреки. На една страна се наоѓаат оние вредности што како “проверени“ и “функционирачки“ и кои се издигнати речиси до степен на општочовечки ги нуди западната демократија (рака на срце и нивниот вредносен систем од време навреме на време затајува и се карикира), а на друга се оние националните кон кои секоја земја во поголема или помала мера им се свртува и ги форсира. Така на пример во Англија е публикуван документ врз основа на едно обемно истражување во кој се предлагаат повеќе вредности кои треба да ги усвои едно модерно општество : фундаментални или либерални како што се слобода, единство, рационалност; духовни вредности кои не се поблиску определени ами се сваќаат како некаков интегративен квалитет; морални вредности – да се разликува доброто од злото, но и тие не се прецизно определен во смисла на тоа што треба да се смета за добро а што за зло; еколошки вредности; вредности на политичката демократија пред сè граѓанството, вредности на уметноста, здравјето здравиот начин на живот. Од прегледот станува јасно дека некои од овие вредности заживеале и имаат традиција и во земјите на социјализмот, а врз други како резултат на надворешниот притисок за исполнување на услови за влез во семејството на демократскиот земји тие ќе мора да поработат. Меѓутоа во овие земји можеби со

<sup>207</sup> Никандров, Н.Д. “Ценности как основа целей воспитания” Педагогика No 3 1998, стр. 3-11

право, а можеби и не, најмногу поради стравот од губење на сопствениот идентитет забележливо е свртувањето кон сопствените национални интереси :  
 “Нема да се создаде противречност ако се изучува и Маркс и Христос, ако се има во предвид дека и двете идеологии се занимавале со општочовечки хумани идеи и идеали – вредности. Човек кој ги почитува вредностите на својот народ (историја), националната култура, ги почитува законите пој е заинтересиран за добри односи во општеството и соработка со други иако има социјалистички избор. Тој сепак е човек – граѓанин на правна држава”<sup>208</sup>.  
 Или еве како размислува В.И.Слободчиков : “Како да се оформи нов руски менталитет да се воспостават карактерни и духовни ориентирани на општеството, какви основни вредности кај народот ? Сегаиниот живот е живот во општин : во склад со роднините, со блиските, со подалечните. Општеството е битна како самиот живот, аа е нејзина совршена форма”<sup>209</sup>.  
 Доведувајќи го прашањето на вистински терен Н.Д.Никандров размислува : “Мора да го поставиме прашањето за целиа и вредностите на воспитанието. каде ние одиме (кон што се движиме), каква е нашата руска идеја ? Мораме да го разгледаме и преиспитаме односот помеѓу општочовечките и сопствениите руски вредности во воспитанието, за некои системи на посакувани вредности кои се основни цели на воспитанието... Целите и содржините на воспитанието во последно време се некако неодредени, и се расвориле во широко поимање на терминот образование. целиа на човекиот патриот – Русин треба да биде ориентирана на приоритетите на руските национални вредности, со должно уважување на вредностите на другите цивилизации. Иако човек се стреми да ги почитува своите лични интереси, интересите на државата, другите луѓе, способен е правилно да ги избира животните цели, да ги избегнува крајностите на колективизмот и индивидуализмот”<sup>210</sup>.  
 Свртеноста кон сопствената традиција како звор на вредности е забележливо и во Полска и во Чешка. Така на пример во Полска преовладува мислењето за ориентираност на воспитанието т.е. неговата цел : “Кон традицијата на полскиот народ и општество, неговите плуралности-

<sup>208</sup> Шупкин “Молодежь и общество” – Заседание Научного Совета, Советска педагогика No 12/90, стр.3-28

<sup>209</sup> Слободчиков, В.И. “Реформирование образования в России” - Круглы й стол Педагогика No 5 1997, стр.17-42

<sup>210</sup> Никандров, Н.Д. “Ценности как основа целей воспитания” Педагогика No 3 1998, стр.3-11



чки карактер, а во предвид да се земат и позитивните искуства од Запад<sup>211</sup>. Во законските акти на Чешка стои: “Воспитување на младинаа на основите на научното знаење во согласност со принципите на патриотизм, хуманизам и демократија<sup>212</sup>”. Очигледно е дека доста високо котираат традиционалните вредности и дека е изразена тенденцијата од нив да се поаѓа во проектирањето на новиот систем на вредности кои треба да станат имплемент во целта на воспитанието. Зголемениот интерес за традиционалните вредности произлегува од сознанието за нивната висока воспитна ефективност, така што нивното правилно сваќање дозволува да се сметаат за потпора во воспитната работа, а не како нешто според што треба да се мери заостанатоста или конзервативизмот онаму каде е потребна модернизација.

Во секој случај и земјите од западната демократија се судират со проблемот на редефинирање на веќе постоечкиот систем на вредности поради тоа што многу од нив станале предмет на злоупотреба и манипулација, од причини што во реалниот живот и покрај заколнувањето во хуманистичките вредности евидентна е појавата и развојот на псевдо – културни и анти културни тенденции кај младите, од причини што доминираат оние чисто материјалните, прагматичните, утилатералните. А земјите на бившиот социјализам се пред тежок испит: од една страна докажаните вредносни системи од Западот силно притискаат за да се имплементираат и таму. Иако речиси постојано се зборувало дека Капитализмот е во криза тој сепак преживувал, додека на Социјализмот му се случило бавно но сигурно умирање. Свесни за жестината на притисокот овие земји сметаат дека не треба по секоја цена да се прифати замената на веќе изгубениот вредносен систем со готов модел, туку дека треба точно да се лоцира изворот на моралната криза за таа да се надмине. Во оваа смисла евидентно е дека состојбата со “етички вакуум“ мора брзо да се надмине заради доброто на сите. Но мора да се делува веднаш затоа што во тој простор се создава плодна почва за деформации во секоја свера на човековиот живот, што не ретко води дури и до поставување на она прашање: Каде е и каква е

---

<sup>211</sup> Долгая, О.И. и Савина, А.К. “Новое в образовательной политике стран Восточной Европы” Педагогика, No 5/94 стр.100-109

<sup>212</sup> Ibidem

смислата на животот? Во една ваква разигнирана и бесперспективна ситуација мора посебно на младината да ѝ се пружи рака затоа што без нејзина зрелост нема ниту зрелост на општественото живеење. За нас е посебно важно излегувањето на чист и јасен простор по однос на ова прашање затоа што мораме да проектираме цел во воспитанието која подразбира постоење на одредени етички ориентири. Без нив како што забележува Брецинка работата е невозможна: *“Централните вредности на целта на воспитувањето мора да бидат не само еманципација на личностите туку и воспитување на младото поколение да сѐане живојоспособно. Во овој интегрален квалитет се вклучени навиките за управење и ланови за приспособување кон современој живој – доверба кон својот, смисла на живојот, воспитување на волјата, живојна радост, сѐремност за самочување ио иат на самодисциплина и мобилизација на личните сили“*<sup>213</sup>. Сложеноста на проблемот на вредностите може да се види ако се постави прашањето како да се изнајде рационален и непристрасен критериум за просудување меѓу два или повеќе типови на морален идеал? Ова од таму што секоја земја претпочита да го форсира својот поредок затоа што него го познава, тоа е нејзина традиција, затоа што во крајна линија и емоционално реагира на него. Како сега да се најде средина и да се избере нешто што ќе биде валидно, ценето и прифатено на еден поширок простор? Или уште потешко е да се зборува за прифаќање на некои етички вредности на еден поширок простор ако се земе во предвид дека вистинитоста на тие етички вредности не е иста во онаа смисла во која што е на пример некој научен принцип – на пример нејзината вистинитост не може да се мери со вистинитоста на законот за акција и реакција. Етичкиот релативизам ја усложнува работата со тоа што ви кажува дека постои огромна разновидност на таканаречени морални кодови во различни страни на светот. Тој етички релативизам потврдува дека не постои универзален или заеднички морален стандард според кој можат да се просудуваат сите посебни кодови.

И покрај укажувањата за наведените тешкотии и разлики околу постигнувањето на консензус во врска со одредени моменти на целта на воспита-

---

<sup>213</sup> Яркина, Т.Ф. “Западнџ педагоги о развитии современной школџ” Советска педагогика No 12/91, стр 121-128

нието кои објективно посматрано треба да бидат универзални, сепак општествените движења нужно упатуваат на универзалност. Во таа смисла и новите воспитни парадигми безмалку ќе имаат универзален карактер, со должна почит кон оригиналноста и уникатноста во пристапот на секоја земја. Универзалноста е плод на заедничкото во општествените развојни тенденции што резултирало со политика на заемна соработка до ниво на глобализација. Интегративните процеси се препознатлива карактеристика на денешното живеење. Иако и понатаму се воочливи противречности взаемната поврзаност и взаемната зависност интензивно напредуваат, како што убаво забележал Б.Л.Вулфсон : “Во нивни прилог одаат објективните историски тенденции интернационализацијата на економијата, политиката и културата, а истото така и спремејот на народите кон взаемно вложување напори во решавањето на проблемите во национални и државни рамки”<sup>214</sup>. Новите воспитни парадигми во прво време сериозно мора да го насочат своето внимание кон оние највоочливите, најреалните интегративни тенденции на тлото на Европа, но при тоа секогаш треба да се има во предвид дека едновремено мора да се бараат и разликите, затоа што само во тој случај секој ќе може да направи сопствена стратегија за задоволување на своите специфични потреби. Во многуте документи кои различни европски комисии и тела ги објавиле, а се однесуваат на воспитанието покажуваат дека тенденцијата на новите воспитни парадигми е таква што се концентрира кон ставање акцент врз моралното и граѓанското воспитание и општо речено во создавање на атмосфера за остварување на физички и духовен развој на секое дете. Всушност се бара обезбедување на такви предуслови кои ќе овозможат човекот да стане свесен пред сè за своето опкружување и за себе си, т.е. тој ќе мора да научи да живее во хармонија со природниот свет и самиот себе. Ова се потцртува дека може да се постигне ако за цел си поставиме целосно, хармониско развивање на личноста. генералните цели во однос на воспитанието на ниво на овие интегративни процеси се дефинирани во форма на задачи и тоа :

---

<sup>214</sup> Вулфсон, Б.Л. “Общевропейский дом и образование” Советска педагогика No 4/90, стр.123

- а) постигнување на демократизација на воспитанието, но не сватена само како реализација на принципот на еднаквост на шансите во животниот пат. Неопходно е да постои диференциран приод кон секој ученик во зависност од неговите индивидуални склоности и способности;
- б) содржината на воспитанието мора да биде обновена – мора да се внесат материјали кои ќе го воспитуваат детето во духот на мирот и уважувањето на правата на човекот приспособувајќи ги кон условите на социјалната средина, кон идеите на европската општост.

Покрај ова мора да се зачува и огромната важност на традиционалните предмети, а во контекст на ова мора да се изнајдат нови форми на меѓупредметно сврзување. Дури и наставниците мора да соработуваат на европско ниво. Всушност се бара да се постигне духовно зближување на народите на Европа и во тоа да се искористат позитивните воспитни искуства од сите земји. Напорите кон кои се насочени овие тенденции мошне концизно се изразени во францускиот предлог : *“Учесниците во воспитниот процес да се почувствуваат себе си Европејци”*<sup>215</sup>.

---

<sup>215</sup> Вулџфон, Б.Л. “Общеввропейский дом и образование” Советска педагогика No 4/90, стр. 123

## 5. ЗАЕДНИЧКИТЕ ПРИНЦИПИ ВРЗ КОИ СЕ ГРАДАТ НОВИТЕ ПАРАДИГМИ И ЦЕЛТА НА ВОСПИТАНИЕТО

Веќе рековме дека нашата заложба во однос на целта на воспитанието претпоставува превземање на соодветни активности кои ќе создадат услови за претстројување на внатрешен план т.е. вообликување на воспитните парадигми, што ќе рече и цел на воспитанието што воедно ќе претставува основен предуслов на нашиот систем на воспитанието и образованието а со тоа и целта на воспитанието во Република Македонија во целост да соодветствува на светските трендови во тој поглед. Треба веднаш да се каже дека ова не е ни малку лесно да се направи и дека е процес на едно моментно случување од причини што најнапред треба да се создадат некои основни предуслови, да се расчистат некои дилеми, да се искристализираат некои ситуации. Но сепак во сето ова олеснителна околност е што веќе постојат одредени насоки кои ако сакаме да ја, постигнеме компатибилноста со останатите системи мораме да ги следиме. Значи на одреден начин веќе знаеме што мора да вградиме во целта на системот, што при тоа мораме да почитуваме, ги знаеме појдовните основи а сепак пред нас постои една одговорност и крупна задача : како сето тоа најдобро да го организираме, испланираме и најпосле како најдобро да го изведеме ? Ова значи дека еден голем дел од работата треба до прва да се сработи и тоа оној централниот врз основа на поставената цел (-и) да се стилизира системот на воспитание и образование во Република Македонија. Во сето ова можат да ни помогнат искуствата од другите земји, но ќе мора да се земат во предвид и сопствените предзнаења и искуства. Следејќи ги искуствата на другите земји ќе речеме дека јасно се изразени следните цели<sup>216</sup> :

- Во рамките на хуманиситичкиот аспект тоа се :

---

<sup>216</sup> Цветков, Д. "Општа педагогија"

- а) оптимизам, смелост да се фатиме во костец со проблемите што имплицира смелост да се живее, развиено социјално чувство;
- б) постигнување на продуктивно мислење кое подразбира способност да се дојде до нешто што ќе функционира, ќе ни биде од корист, продуктивни чувства, продуктивен труд;
- в) издржливост, смелост, спремност да им се помогне на другите;
- г) физичко и психичко здравје, творештво, социјализирана агресија;
- д) лобода, независност, одговорност за себе и за другите.

- Во рамките на прогностичко – конструктивниот (социјално – дивергентниот) аспект :

- а) глобално мислење, творечки способности, чувство за правда, колективно усогласено делување;
- б) способност да се учи, да се самообразува, самовоспитува, тежнеење кон тоа да се биде личност, а не само нешто да се поседува како лична своина.

Покрај веќе сечените цели кон чија што реализација треба да се пристапи како кон интегрална целина која би се постигнала со помош на комбинирани методи, средства, содржини инволвирани фактори воспоставени се и заеднички принципи кои ја одржуваат суштината на таквата цел (-и) и новата воспитна парадигма (-и) и од кои мора да се појде во оформувањето на системот на воспитание и образование. Тие принципи се костурот околу кои треба да се формира ткивото, онака како што налага мозокот (целта). Некои од тие заеднички принципи се следните<sup>217</sup> :

1. *Принцип на хетерогеност* – подразбира индивидуален пристап кон детето, значи го оправдува она парадигма а не парадигма;
2. *Принцип на преминување* кој на личноста ѝ дава слобода во изборот на една или други вредности, лица и институции кои ќе се грижат за неговото воспитание и образование, пријатели со кои ќе се дружи, други луѓе (деца) со кои ќе учи;

---

<sup>217</sup> Белова, М. Бојачева, Н. Димитрова, Г. Сапунџева, К. "Теоретски основи на воспитувањето" Веда словена Ж.Г. Софија 1997, стр. 131

3. *Принцип на хуманост и толерантност* кој треба да биде застапен во секојдневните комуникации меѓу луѓето било каде да се наоѓаат, на толерантност и во однос на различните национални припадности, конфесионални определби;
4. *Принцип на адекватност* кој подразбира такво поставување и стилизирање на воспитно – образовен систем кој ќе понуди и овозможи да се постигне “динамичка” адаптивност на човекот во повеќе свери од животот;
5. *Принцип на дестандардизација во воспитанието* – подразбира отфрлање на крути стандарди во кои би се насочувал човекот а произлегува од соодветните процеси на дестандардизација во производството на карактерот и трудот, економијата, културата;
6. *Принцип на негување на нестандартност во мислењето и поведението* што подразбира дека не можеме да го постигнеме претходниот принцип доколку располагаме со стандардно мислење, поведение кое ќе се впушта во ризик да експериментира со ново, непознато туку дека единствено ја следи нишката на просекот и стандардот;
7. *Принцип на перманентно воспитание и самообразование* – е сосема логично барање имајќи во предвид дека создадовме личност која ќе треба да биде носител на промените, но и личност која целосно ќе се справи со нив, што секако е неизводливо ако неговите знаења се застарени, ако не е во состојба сам да работи врз своето образование и воспитание т.е. да изнаоѓа начини да ги обновува своите знаења, умења, способности, навики;
8. *Принцип на неодреденост во воспитанието* – на прв поглед без да се објасни за што се работи изгледа нелогично да се постави и да се бара вакво нешто.

## 6. ПРАКТИЧНИ ИМПЛИКАЦИИ НА СОВРЕМЕНИТЕ ПЕДАГОШКИ ПАРАДИГМИ

Би било далеку од паметот да не се очекува ориентираноста кон хуманистичка парадигма која е ориентирана кон човекот и неговиот развој да нема никакви импликации во практичната работа. Ако тоа се случи тогаш тоа ќе биде само плод на едно вербално жонглирање и еден убаво срочен украс во педагошката теорија кој никому за ништо не му служи. Значи покрај основната задача да се постават нови воспитни парадигми, да се истакнат воспитни цели ќе мора да се премине на фазата на осмислување како сето тоа ќе изгледа во секојдневната практична работа затоа што токму од неа ќе зависи дали и како ќе се реализира. Затоа сосема на место е сублимираната забелешка на Полјаков : *“Ние сме должни содржината на воспитанието и образованието и самиот љроцес да џи модернизираме љо џаков љримерок кој ќе џи овозможи сџие услови за личен развој. Основното внимание џреба да се џосветџи на реализацијата на варијативното образование, хармоничната засџаеност на рејродуктивните и џворечките методи на учење со џреовладување на џоследните, сџојување на уметничката, хуманистичката, џриродо-научната, џпроизводната и џворечката дејност на човекоџ”*<sup>218</sup>. Значи ќе мора да се извршат промени во содржините кои ќе се усвојуваат и под чие влијание ќе се формира личноста т.е. стилот и начинот на кој ќе и се пријде во нејзиниот развој, како и еволуцијата на сето тоа. Во однос на содржините сосема е извесно дека ќе се внесуваат нови, во нови предмети кои различно ќе бидат поставени, а исто така е сосема извесно дека ќе се работи на проблемот на дефинирање на “јадра на знаење” кои ќе ја претставуваат широката општо-образовна основа која се повеќе ќе треба да добива во ширина, содржините

---

<sup>218</sup> “Реформирование образования в.России-Круглџ џ стол”. Педагогика No 5 1997, стр. 17-42



кои ќе се изучуваат ќе и помогнат на личноста таа да го прави што посамостојно а истовремено ќе бидат во функција на нејзино зближување со природата, светот, другите науки. Во однос на стилот т.е. промените во него може слободно да се рече дека ќе се напушти технолошки ориентираното научно-педагошко образование, а неговото место ќе го заземе хуманистички (самотворечки) ориентираното. Хуманистички ориентираното научно-педагошко сознание го карактеризира : учење со примена на истражување, процесуална ориентација, решавање на проблеми, поставување и проверување на хипотези, експериментирање, моделирање, аргументирање, рефлексивно творечко и критичко мислење, дискусии, користење на игровни методи : имитации, играње на улоги, специјална преработка на емоционално-личносната страна, на социјално-психолошкото. А што се однесува пак на начинот на евоулирање на регулативите и тука ќе има квалитетни измени - ќе се истисне сумирачкото оценување кое укажуваше на нешто завршено, заокружено а наместо ова ќе се свртиме кон примена на формирачко-тековната оценка која пак остава повеќе простор и можност за дијагностицирање на повеќе состојби во процесот на воспитание.

За да го поткрепиме она што го рековме ќе се послужиме со предвидувањата на група бугарски педагози во врска со импликациите на новите воспитни парадигми кои се свртени кон личноста, затоа што сметавме дека тоа е релевантен податок, или тоа се релевантни податоци кои треба да се земат во предвид од наша страна во нашите обиди во поставувањето на нови воспитни парадигми<sup>219</sup> :

---

<sup>219</sup> Белова, М. Бојачева, Н. Димитрова, Г. Сапунчиева, К. "Теоретически основи на воспитанието", Веда Словена Ж.Г. Софија 1997, стр. 103

<i>Стара парадигма</i>	<i>Нова парадигма</i>
Предимство на содржини, усвојување на систем на информации еднаш за секогаш.	Предимство на способности да се поставуваат прашања, да се продуцираат нови идеи, отворено учење, отворен пристап кон информации. Акцент врз промената на знаењата.
Да се научи нешто како крајна цел. Хиерархија на авторитарна структура. Изострување на конформизмот. Потиснување на различностите во мислењата.	Учењето како процес. Еднаков третман на сечие мислење, различни мислења. Ученикот и учителот се третираат како граѓани а не улоги. Акцентирање на самостојноста.
Однапред предвидена програма, статично зададена структура.	Еден предмет може да се предава на различни начини. Подвижна наставна структура.
Постепено напредуваме за секоја возраст се определуваат дејности. Делење на образованието по степени.	Променливост на возрастните групи. Личноста не се ограничува автоматски во изучувањето на одделни предмети поради возраста.
Акцент на внатрешниот свет. Но тој не е за во училишта.	Насоченост кон внатрешниот свет како претпоставка за учење. Се подвлекува само анализата на чувствата. Се вежба вниманието.
Раѓањето на нови мисловни идеи се потиснува.	Се акцентира творечкото мислење и раѓање на нови идеи.
Аналитичко “еднонасочно” мислење. Предност на активностите на левата хемисфера.	Стремеж кон оспособување за искористување на капацитетите на целиот мозок. Процесот на учење ја застапува рационалноста на левата хемисфера преку интуитивни акции.
Сè се засновува на теоретско, апстрактно знаење кое се добива од книгата.	Теоретското и апстрактното знаење се надополнуваат со многу експерименти во училишта и надвор од неа, со практика, посетување.
Училиштите не се проектирани за да можат да излезат во пресрет на потребите на учењата кои се различни.	Грижа за учебната средина. Осветлување, воздух.
Образованието се разгледува како општествена неопходност : за определено време да се формира минимум количество знаење и умења за определена улога.	Образоването е процес кој го опфаќа целиот живот, кој само периферно го допира училиштето.
Учењето се засновува претежно на технички средства-дехуманизација на учебниот процес.	Взаемно човечките односи на релација ученик учител имаат првостепено значење, а не техничките средства.
Учителот е тој кој ги предава знаењата.	Учителот и самиот учи од учениците-личноста на ученикот се впишува во личноста на учителот.

Приложената табела преставува резултанта на сумирањата на проучувањата на тенденциите во оваа сфера, а врз основа на нашите согледувања можеме да речеме дека во неа се сублимирани позитивните искуства од веќе проверени модели, концепти кои биле ( а некои сеуште се ) дел од воспитно образовната практика, а се засновуваат на новите концептуални приоди во воспитната теорија. Во неа е даден и рекапитулар на идните активности кои треба да се преземат доколку се сака да се организира воспитно-образовен систем кој доследно ќе му служи и на општеството и на индивидуата. Начинот на кој се прикажани работите упатува на квалитетна преобразба на системот која започнува од новиот, поинаков пристап пред сè кон човековата личност и нејзините релации во општественото живеење. Во оваа прилика сакаме да истакнеме дека до заклучоците до кои се дошло не се дошло однадеж и лесно. Предлозите и констатациите за да го добијат денешниот облик морале да поминат многубројни и тешки препреки. Инертноста кон промените е редовна и честа појава во сите облици и форми на општественото живеење, а она што се покажало како најтешко за внесување на промени тоа е свеста. Занемарувањето на човековата индивидуалност и поставувањето на човековиот фактор во функција на повисоките општествени и државни потреби ја топло човековата уникатност што мошне експлицитно се гледа и во ставот дека целта на воспитанието е : *“Подготвување на човекои за исполнување на социјалните функции кои му се зададени.*”<sup>220</sup> Ова е обид да се докаже дека социјализацијата е оној процес кој на човекот му обезбедува се она што му е неопходно. Процесот на надминување на овој став се покажал како неопходен : Претставниците на конзервативните и неолибералните позиции сеуште се на таа линија; различното е во тоа што тие се обидуваат по пат на нови, поусовршени концепции кои во предвид ја имаат социјализацијата на младото поколение да го реанимираат тој став. При ова предлагаат во тие нови концепции да се внесат вредности за кои тие сметаат дека на одреден начин се запоставени, поради што процесот на социјализација е ослабнат. Во пописот на вредностите кои треба

---

<sup>220</sup> Яркина, Т.Ф. “Западнъ е педагоги о развитии современной школь ”, Советска педагогика No 12/91, стр. 121-128

да го понесат товарот на успешната социјализација ги вбројуваат моралните, културните и религиозните. Воспитниот процес е тој кој ќе се потпре на нив, а нивното усвојување ќе се обезбеди преку дисциплинирање, почитување на правила и норми на однесување, трудољубивост. Не би сакале повторно да се навраќаме на причините за ваквите размислувања зашто сметаме дека веќе е јасно : крупниот бизнис ја водел “играта“ и бил тој што ги поставувал нејзините правила така што човечкиот фактор е оној кој го обезбедува оплодувањето на капиталот, а репер на прогресот била количината на материјалните богатства. Од овде произлегува и целокупноста на поставеноста во образовниот систем т.е. од овде може да се разбере зошто тој функционира така.

Квалитетниот пресврт доаѓа поради забележаните недостатоци и промената на позицијата на човечкиот фактор. Во таа смисла на воспитанието му се дава друга намена, или пред него се поставува друга цел : “ *Младиите да сѐанат граѓани на демократско општество, да разбираат како тоа функционира, да ги знаат своите права и обврски, да бидат воспитани во духот на неприволност и слобода. Воспитанието не е само предавање на знаења, вештини и внесување на сила – морална, карактерна, духовна.* “<sup>221</sup> Тука е и забелешката за дехуманизацијата на процесот на воспитание со што тој бил сведен на : “ *Трејман на човекој како пасивно општество кое само индериоризира норми, се адаптира, реагира само на дразби од средината, значи во согласност со бихевиористичките постојановки.* “<sup>222</sup> Сосема на место е и забелешката : “ *Воспитанието претнало да служи на целиите на формирање на животноспособност и вредна ориентација на младите, посебно ако се има во предвид дека на човекој не му се нужни само знаења вештини и внапреина морална исполненост, не само критичко мислење, вештини и потреба за богатство на културата, уважување и почитување на традицијата.* “<sup>223</sup>

Сметајќи дека најдобро ќе биде импликациите на новите воспитни парадигми во практичната работа да ги прикажеме на начин кој ќе биде разбирлив одлучивме она што беше содржано во констатациите за новите воспитни

---

<sup>221</sup> Воскресеская, Н.М. “Великобританија : Стратегические направленија развития образования”, Педагогика No 4 – 1996, стр 91-98

<sup>222</sup> Яркина, Т.Ф. “Западнџ е педагоги о развитии современной школы”. Сов. педаг. No 12/91, стр.121-128

<sup>223</sup> Ibidem

парадигми да го поврземе со она што веќе е сторено во практиката за да укажеме што од тоа може да се извлече како позитивна придобивка, а што треба да се отфрли и на тој начин да ги лоцираме идните чекори. Неопходно е да истакнеме дека инсистирањето на хуманистичката димензија во новите воспитни парадигми предизвикува тектонски придвижувања во сферата на целокупниот образовен систем. Тие придвижувања и преобликувања се однесуваат на формите, содржините, методите на работа, организацијата, меѓучовечките односи, начинот на поставеноста на тој систем и неговото комуницирање со средината во која тој постои, како и неговите поврзаности со факторите од пошироката средина. Искуствата ни даваат за право да констатираме дека при стилизирањето на воспитната работа во обем и времетраење кое е дел од минатото, но и она престилизирање кое ќе следува никако не смее да се сфати како некаква оригинална иновативна поставка која нема ништо заедничко со она што и претходело. Иновативноста овде треба да се сфати како измена на начинот на размислување, на пристапот кон нештата и во таа смисла на делувањето. Имено се работи за повеќе концептуални замисли, модели и форми на работа кои поаѓајќи од основната цел : “ *Воспитанието треба да биде насочено кон иднинаа, од неѓо зависи реализирањето на главнаа цел – да се формира слободен човек кој живее во демократско општество, кој е способен самостојно сознајно да го устројува својот социален живот, да ги воспитува своите деца во духот на општочовечките односи, сознанието на добројто, социјалнаа праведност, патриотизмот, уважувањето на другите народи, сознание за личнојто и општественојто значење, значењето на професионалнаа компетентност и совестност во работата.* ”<sup>224</sup> се впуштиле во потрага по видоизменети, нетрадиционални постапки и приоди за кои се пројавила реална потреба и интерес. Педагошката архива слободно може да се пофали со обиди за промени на воспитниот процес без оглед на тоа што некои од нив повеќе никогаш нема да станат дел од воспитната практика, но за сметка на тоа многу добро е тоа што негативните појави повеќе нема да добијат шанса, но уште подобро е тоа што смелите проекти се оние кои го исцртуваат

---

<sup>224</sup> “Образование и будущее-новое общественно-политическое движение”. Педагогика Бр 2 1994, стр 3-10

патот и обликот на идните активности. Чувствуваме за потребно да кажеме дека дел од овие “предвесници” на активностите кои ќе ги одбележат новите воспитни парадигми биле дел од засебни проекти кои се преземале во ограничен број институции, а дел од нив биле прифатени и воведувани со поголема масовност.

Се разбира дека предвидените зафати неопходно било да имаат своја теоретска заснованост без која однапред би биле осудени на пропаст. Така претставниците на познатиот “Римски клуб” теоретската преориентација на воспитанието ја сметале како неопходна за да се постигне најважната цел : “ Во центарот на вниманието мора да биде човекоот и.е. неговото формирање и воспитување на хармонија меѓу него и светот кој го окружува, воспитување на хармонија со самиот себе, човек кој сноси одговорност за светот во кој живее. ”<sup>225</sup> Некаде на истата линија во потрагата по теоретската концепција на воспитниот процес кој би подразбирал нови воспитни парадигми биле и шведските педагози V. ^inarah и I. Lefered кај кои исто така се потцртува компетентноста на човекот и неговата одговорност за прашањата кои го засегаат неговиот живот и животот на светот во кој тој егзистира : “ Појдовна позиција има поинаквото сваќање на човечкиот фактор и раширениите расправи за компетенцијата на човекоот која повеќе не е ограничена на знаење умеења и навик кои се добиени во системот на формалното воспитување и образование. Развивачката компетенцијата треба пошироко да се сфати : таа ги вклучува и работата и здравјето и културата и политиката и средината и екологијата. Во квалитетот на инструментите кои ја чинат таа интегрирана компетенцијата влегуваат општо образование, професионалната подготовка, воспитуанието во семејството, во општината по пати и со помош на културно-просветни институции, средствата за масовна комуникација. ”<sup>226</sup> Во оваа формулација во интегриран вид го наоѓаме она што го предвидуваат новите воспитни парадигми - човекот да има централна позиција соочувајќи се со одговорностите и крупните одлуки кои му

---

<sup>225</sup> Малџкова, З.А. “Педагогическая система будущего : школьные реформы в высокоразвитых странах”, Советска педагогика No 12, стр. 116-126

<sup>226</sup> Яркина, Т.Ф. “Западны е педагоги о развитии современной школы”, Советска педагогика No 12/91, стр. 121-128

предстојат и со кои за прв пат е соочен како што се оние во врска со генетскиот инженеринг, опстанокот на планетата и сл. Ако добро се размисли ќе се види дека оваа концепција ги надминува и руши границите на традиционалната поставеност на односите на релација наставник – ученик. Наставникот се повеќе ја губи доминантната улога во воспитниот процес со тоа што поставеноста на рамноправен однос како граѓанин спроти граѓанин, а не улога наставник и улога ученик, непосредниот однос помеѓу нив го заменува традиционалниот однос кој до сега беше познат и беше широко распространет.

Во продолжение се одлучивме да презентираме некои конкретни обиди кои досега се правени во практиката, а во предвид ги имале новите воспитни парадигми. Се работи за т.н. *“алтернативни пристапи”* во воспитанието кои заговараат такви практикувања на воспитната работа така што лесно може да се класифицираат во новата стилизација на воспитната пракса во духот на новите воспитни парадигми. Генерално речено нивната цел била коренито да се преобрази воспитната работа преку преобразбата на целта, организацијата, формите, методите, содржините. Со прибегнувањето кон нетрадиционалните поставки во воспитниот процес всушност се направил обид да се докаже дека новите воспитни парадигми имаат свој квалитет и вредност. Овие алтернативни пристапи биле воведувани во рамките на традиционалните училишта, но функционираше и како засебни модели во посебни установи. Така во Франција во рамките на традиционалните училишта на учениците им била дадена можност да се распределат во т.н. *еквивалентни ансамбли* со кои активно работел тим од психолози, наставници, советник по професионална ориентација, така што учениците од секој ансамбл во наставната работа напредувале врз основа на усвојувањето на својата варијанта на училишната програма. Франција воедно е и земјата во која според оценка на стручните лица бил спроведен и најуспешниот експеримент со *“отворениите училишта”*. Она што беше споменато како антипод на старите воспитни парадигми, а се однесуваше на амбиенталната поставеност и посветувањето на долготрпното внимание на овој аспект било забележано токму во овие училишта. Просториите во кои се одвивала воспитната работа биле уредени по вкус на архитектите, но и на родителите и наставниците. Тоа упатува на разбивањето на дотогашната амбиентална стерео-

типност која била случај во најголем дел од воспитно образовните институции. Наставната работа била диференцирана со тоа што за децата со *послабо ниво* се организирале и дополнителни активности, а оние кои покажувале подобар успех во определени предмети можеле да се вклучат и да работат со учениците кои исто така покажувале подобар успех, а биле од поголема возраст. Со учениците работел тим составен од директорот, наставниците, педагошки советник и советник по психологија, со тоа што на тој тим тие можеле да му се обратат за помош во секое време. Во училиштето се формирале и групи според интересите кои работеле надвор од временскиот период кој бил предвиден за наставна работа.

По концептот "*отворени училишта*"\* работеле и училишта во Америка и Англија за чие делување можеме да извлечеме заеднички карактеристики : во сите нив се настојувало да се применува т.н. "*глобално воспитание*" кое во голема мера се базира на воспоставување на подобра и понепосредна комуникација со светот во чие опкружување делувале, со што се создале интерактивни врски со сите фактори кои на одреден начин влијаат врз формирањето на личноста. На овој начин заложбата за надополнување на знаењата и нивната проверка во животните ситуации, како и воспитување кое само во еден свој дел се одвива во училиштето, а која е содржана во одликите на новите воспитни парадигми станала реалност. Во работата на овие училишта видлива е и заложбата детската личност до крај да се почитува и да се инсистира на оспособување на учениците за самообразование. Во прашање се само нијанси кои сведочат за неопходноста и потребата од алтернативни понуди кои ја богатат педагошката теорија и практика. Би било корисно да се напомене дека до овие училишта стигнувале критики кои биле упатени поради согледаната опасност за можноста од хаотичност во работењето, што со резигнација се одбивало со аргумент дека совесноста на наставниците кои работат во нив и планирањето на работата со учество на учениците во тоа се начините со чија помош ќе се избегне таа опасност. Генералната цел на училиштата во Америка кои работеле на овој начин била : "*Учењето да се претвори во радост, да*

---

\* Джуринский, Е.В. "Новые тенденции в воспитании школьной молодежи стран Запада", Советская педагогика No 7/90, стр 118-124



се развие индивидуалната активност, творештво и комуникациска на децето. “<sup>227</sup> Во експерименталните училишта во оваа земја се работело според општа програма за воспитание преку која учениците требало да се подготват за производна работа, за општествена активност, да стекнат навики за успешна организација на сопствениот живот, да се воведат во културното воспитание, да изградат навики за воспоставување на успешна меѓучовечка комуникација. Во Англија се спровела практична работа во училиштата т.е. посебна варијанта на “отворениите училишта” во кои основен метод на работа бил методот на откривање од причини што посебно се ценело тоа што децата ќе бидат активно ангажирани – тие се сами ќе откриваат во сопствениот процес на воспитание. Ритамот на работа бил еластичен, променлив, а планирањето било плод на соработка меѓу наставникот и учениците т.е. тие заеднички одлучувале и за временскиот интервал и за темата што ќе ја обработуваат. Во оваа варијанта отсутувала наставна програма, а работата била крајно симплифицирана со тоа што била сведена само на совладување на читањето, пишувањето, спортувањето, музицирањето и основното воведување во запознавањето на природната и општествената средина. Групите во кои се работело биле составени од деца од различна возраст со цел повозрасните да им ја даваат потребната помош на помладите. Една од варијантите на “отворено алтернативно училиште” била и онаа во Америка насловена во “Градој како училиште” во која основна идеја било да се рашири и зацврсти взаемната поврзаност на воспитанието со животот, средината. Намерата била апстрактното учење во училиците да се замени со практично искуство во реалниот живот. Ова бил начинот на кој се сметало дека ќе се поттикне индивидуалниот интерес, љубопитноста, ќе се создадат претпоставки за индивидуален избор. Методот според кој се работело бил “методот на проектно образование” кој предвидувал на пр. мајчиниот јазик т.е. граматичките прави-

---

<sup>227</sup> Джурињскиј, Е.В. “Новыје тенденции в воспитании школьной молодежи стран Запада”, Советска педагогика No 7/90, стр. 118-124

\* Яркина, Т.Ф. “Западныје педагоги о развитии современной школы”, Советска педагогика No 12/91, стр. 121-128

ла да не се совладуваат само во училиштето по пат на сувопарна теорија, туку на места каде што тие правила конкретно се применуваат – во редакцијата на некој локален весник. Еднаш неделно преку т.н. “комуникативни групи” се апсолвирала праксата при што наставникот се јавувал само во улога на координатор, советник, насочувач. Постоенето и делувањето на овие училишта, или нови пристапи во старите училишта поставиле многу отворени прашања од типот : Дали иднината треба да ја довериме на усовршувањето на методиката, или пак треба да пристапиме и да преферираме алтернативни модели кои веќе се потврдиле во практиката ? Едно е сигурно и едната и другата можност докажале и покажале дека има многу позитивни елементи кои добиваат се поголем број поддржувачи.

Во рамките на напорите да се подобри, поусоврши работата во веќе постоечките воспитно-образовни институции спаѓаат обидите за воведување на нови наставни предмети, или пак за воведување на нови пристапи кон старите. Новите пристапи пак подразбираат користење на поинакви методи, форми и средства за работа. Воведувањето на новите предмети е претпоставка на новите воспитни парадигми, но сепак е работа која и претходно е заговарана. Во праксата се воведувале нови предмети воглавно од области кои на науките им пристапуваат од интегриран аспект, или пак тоа се предмети кои се плод на заедничките појави и процеси во повеќе земји но и специфика на некоја земја која се пројавила подоцна. Така на пр. само ќе напоменеме дека во земјите кои ги прават првите чекори во демократското живеење во блиското минато се воведувале и сеуште се воведуваат нови предмети кои различно се насловуваат : “Етика“, “Вредности и норми“, “Учење за воспитание“, “Опозиција“ и сл. Хуманистичката димензија на новите воспитни парадигми се потврдува со големиот интерес за внатрешниот свет на индивидуата како извор на потреби и насоки во воспитниот процес. Сметајќи на ова новите воспитни парадигми најнапред го свртуваат вниманието кон човекот т.е. со новите предмети кои се воведуваат во наставните програми на некои земји на човекот му се нуди помош да се запознае себе си, да го запознае своето “Его“ со што ќе се оспособи да го развива истото, а тоа ќе му влее самодоверба и ќе му овозможи добивање на реална слика за своите способности и можности. Во таа смисла

биле воведени предметите : “Човек“; “Мотивите на човековото поведение“; “Причини и спречување на непожелното однесување кај човекот“ и сл. За да биде запознавањето на човекот а самиот себе си комплетно се воведува и системот “водство“ т.е. тој добива помош од страна од консултанти, психолози и сл. Ова воедно конвинуира и со обидот на новите воспитни парадигми повеќе внимание да се посвети на морално-емоционалната сфера на личноста а не само на интелектуалната. За оваа намена бил воведуван предметот “Личноста и општеството“ чија основна цел била човекот да стекне навики да се само-оценува и самоконтролира со што ќе ги постигне потребните вештини и способности за живот во општествена средина.

Новите воспитни парадигми во голема мера сметаат на воведувањето на нови предмети преку кои ќе се сфатат и разберат сложените процеси и промени во взаемно зависниот свет. Поради тоа се пристапило кон воведување на предмети : “Проблеми на Европа и Светот“; “Правата на човекот“; “Запознавање со економските и социјалните пројавувања“, а уште од 1986 година Советот на експертите на Европската Унија препорачал да се разработи единствена програма за да се воведат специјален наставен предмет чија задача би била воспитување кај детето разумен однос кон употребата на материјалните и културните вредности, затоа што се увидело дека ова веќе станува општо-човечки проблем. Едновремено со воведувањето на сосема нови наставни предмети течел и тече процесот на воведувањето на сосема новиот пристап посебно кон изучувањето на природно-математичките предмети, но и на другите предмети со што се смета дека ќе се подигне нивото на применливост на знаењата во практиката. Така веќе не се цени масата на знаења кои се усвојуваат а не може да се поврзат во целина, така што раздробувањето на науката не го дозволува увидот ниту во нејзините основни законитости. Денес се менува и самата генерална цел поради која еден наставен предмет си го нашол местото во наставната програма : на пр. изучувањето на Географијата порано било со цел да се усвојат фактите, а денес се бара тој предмет да разбуди љубопитност и интерес за се она што се случува во живата и неживата средина, да се развие чувството за потреба од зачувување на природната средина, да се води грижа за квалитетот на животот

во неа. На овој начин крајната цел би била изучувањето на географските содржини да води кон свест за подобрувањето на сопствената благосостојба која директно зависи од сите оние процеси што се изучиле во рамките на тие содржини. Новиот пристап кон предметите бил во основата на експериментот направен во Париз во 1987 што имал за цел да ја активира творечката дејност и емоционалната сфера преку предметот “Уметност“. Содржините од уметничкото образование се усвојувале на природен и непосреден начин – надвор од училишните згради т.е. во атељеата на уметниците каде поодблиску се давала можност за запознавање на уметничките техники на изразување, но едновременно се давала и можност учениците сами да ги испробаат техниките. На овој начин се сметало дека ќе се допре до емоционалната сфера и ќе се создадат навик и потреби за уметничко ангажирање со што ќе се измени закоравеното сфаќање дека уметничкиот ангажман е својствен само за некои посебно надарени луѓе. Пописот на обидите на поинаков начин да се пријде на воспитната работа така што таа во предвид да ја има личноста, посебно нејзиното анимирање во смисла на центар од кој потекнуваат многу работи не завршува тука. Не можејќи да наведеме се што досега е познато, а се однесува на оваа проблематика се одлучивме за некои искуства кои се покажале позитивни и ефективни и кои треба да станат интегративен дел од нашата воспитна практика.

Поинаквите пристапи биле применувани и воведувани секаде онаму каде се имало смелост тоа да се направи во оној дел, област каде се чувствувала горлива потреба од промена. Почесто применувани модели на работа кои би требало да ја изменат позицијата на наставникот и позицијата на ученикот и да ги активираат што повеќе оние кои нешто осознаваат се моделите на дискусија и работа преку игровни активности. Тие се покажале како доста ефективни во поставувањето на личноста што учи во иницијативна позиција, со тоа што таа активно комуницира со светот, со тоа што таа има потреба секогаш повторно и повторно да открива нови моменти во врска со себе си и светот. Моделот на дискусија ги развива елементите на комуникација – резпект, емпатија, ги развива вештините на ефективно слушање. Преку моделот на дискусија се разменуваат ставови и гледишта кои се различни, истите се усогласуваат, тој ги

отвара вратите за различни приоди во решавање на еден ист проблем :  
“ Дидактичката функција на дискусијата има двојна ефективност а) реализира задачи од конкретно-содржинскиот план со што овозможува да се осознаат противречностите, неискривеноста на решавање на проблеми, ги актуелизира и окренува прејходно усвоените знаења, творечкиот преосмислување за нивна примена б) ги реализира задачите на организирано делување во група : распределба на улоги и позиции во групата, исполнување на колективните задачи, изработка на општи групен план на пристап во решавањето на проблемите, усвојување на правила кои важат за групна работа. ”<sup>228</sup> Моделот на работа преку игровни активности претпоставува вклучување во воспитната работа на имитационото моделирање на воспитните ситуации по улоги. Позитивното во него се состои во тоа што е доста атрактивен и добро прифатен од страна на учениците и тоа што во голема мера делува врз емоционалната сфера на личноста. Но подлабоката анализа на нивното значење покажала дека овие два модели имаат вистинска тежина со тоа што : бараат да се има или да се развијат истражувачко-теоретски познавања, поставување на проблеми, хипотези, проверка на хипотези, генерализација теоретски познавања, способности да се моделираат содржините на соодветен начин преку имитации, игри, играње на улоги. Во практиката останале забележани проектот “Стивенхауз“ во Англија кој бил спроведен во областа на идејно-политичкото образование, како и експериментот на А. Берти спроведен во Италија, а кој ние би го насловиле како “Пуст остров”. Во проектот Стивенхауз се работело преку богати и аргументирани дебати т.е. се разгледувале различни општествено-политички прашања. Во рамките на овој експеримент била спроведена и играта “Избори“ преку која учениците вежбале демократија од причини што вклучувањето во изборните текови како облик на демократско живеење подоцна ќе биде и право и граѓанска должност на истите тие ученици. Проектот кој ние го нарековме “Пуст остров“ отишол чекор подалеку, учениците требало да замислат и симулираат населување на пуст остров со жители од различни националности, вери, така што учениците

---

<sup>228</sup> Кларин, М.Б. “Иновационни модели обучения в современной зарубежной педагогике”. Педагогика No 1/91, стр. 124-131

во замислената ситуација се во улога на тие жители кои не само што треба да се спасат туку целосно општествено треба да го култивираат и организираат живеењето на тој остров. Моделот на играње улоги и дискусибил применет и во рамките на Методиката на поведението, се разбира со забелешка дека секој оној кој бил носител на првичната замисла си изградил своја варијанта за која сметал дека ќе даде најголеми ефекти. С. Сајмон во стилизирањето на овие активности најголема улога му доделува на наставникот барајќи од него да покаже инвентивност во примената и комбинирањето на дискусиите, алтернативни игри со етички содржини, апсолвирањето на содржини кои се вредни заради својата етичка тежина. Л. И. Радсом смета дека правилното обликување на поведението може да се постигне само ако личностите кај кои тоа се формира бидат вклучени во сите фази и етапи на воспитниот процес. Чекор понатаму презел С. Вајмер кој се обидел да симулира конфликтни ситуации во воспитниот процес со намера од нив да се извлекуваат позитивните ефекти кои ќе го обликуваат поведението на личноста, во смисла моќ на поттикнување на настојчивост, надминување на стресот, но едновременно со симулирањето на конфликтни ситуации смета дека е неопходно да се даваат и готови информации за конфликтите така што на тој начин личностите ќе се оспособат да ги избегнуваат или квалитетно да ги надминуваат.\*

Има уште многу други моменти, искуства кои на некој начин претходеа на практичните импликации што ги очекуваме од новите воспитни парадигми во воспитната работа како што се неколкуте наврати на воведувањето на ученичкото самоуправување во воспитната работа, како што е имплементирањето на стратешката определба на многу држави за перманентно образование до крајот на животот. Овие и уште многу други укажуваат дека новото време и новите барања биле навреме детектирани така што во практиката биле преземани конкретни чекори кои биле со своевиден обид методички и организациски да се промени нешто во воспитниот процес. Значи новите воспитни парадигми заговараат промени кои започнуваат од целта, свеста, па преку амбиенталните измени преминуваат на технологијата на воспитниот процес и

---

\* Джуринский, Е.В. "Новые тенденции в воспитании школьной молодежи стран Запада", Советская педагогика No 7/90, стр. 118-124

завршуваат со евалуацијата на резултатите од истиот. Иако досега ништо не споменавме за измените во евалуацијата поттикнати од новите воспитни парадигми не е доцна да го сториме тоа сега. Имено евалуирањето на воспитно-образовниот процес е тешка работа поради тоа што : “ Во воспитанието нема педагошко мерење на поимот збир на знаења од секаков вид. ”<sup>229</sup> Значи постоела загриженост за неможноста докрај да се измерат ефектите од воспитниот процес во смисла на квантитетот на знаењата. Поради тоа било предложено да се воведат поимот “ стандард на конечно производство ”<sup>230</sup> за кој индикатори би биле резултатите добиени од стандардизираните тестови и оценките од примената на знаењата во практиката. Меѓутоа новите воспитни парадигми воопшто не оставаат простор за ваков тесен пристап туку се залагаат за примена на формирачка оценка која всушност го следи целокупниот процес на воспитание и оценува многу страни на истиот : способности, можности, интереси, црти на личноста, а не само квантитет на факти. Тоа е разбирливо ако се знае дека новите воспитни парадигми не ја апострофираат интелектуалната страна на воспитниот процес, туку развојно-формирачката и хуманистичката.

Иако не исцрпиме се што се однесува на практичните импликации кои ќе ги има благодарение на новите воспитни парадигми сметаме дека допревме многу моменти и аспекти кои веќе денес стануваат реалност и се имплементираат во секојдневието.

---

<sup>229</sup> Митина, В.С. “Качество образования в современных школьных реформах на Западе”. Советска педагогика No 10/91, стр.123-128

<sup>230</sup> Митина, В.С. “Качество образования в современных школьных реформах на Западе”. Советска педагогика No 10/91, стр. 123-128

## **7. НЕКОИ ПОКАРАКТЕРИСТИЧНИ ПРИМЕРИ ЗА ЦЕЛТА НА ВОСПИТАНИЕТО ВО РАЗВИЕНИТЕ ЗЕМЈИ**

Во пресрет на разгледувањето на современите тенденции во поставувањето на целта во повеќе земји се надеваме дека тоа ќе биде корисна работа да се стори, од причини што развојните трендови кои таму се случуваат треба да станат и наша практика. Основните именители во рамките на општествените движења кои нај адекватно можат да ги одразат истите се : глобализацијата, мундијализацијата, заедништвото, партнерството, работи кои навистина се заеднички за тие трендови и не само декларативно туку и реално. Меѓутоа ако се фрли поглед на назад веднаш ќе се открие дека во историјатот на поставувањето на целта на воспитанието како и начините на нејзината конкретна реализација се забележуваат доста разлики. Со други зборови веќе може да се насети целата ширина на воспитното поле заедно со своите специфични прашања и проблеми и соодветните солуции. За никој од нас можеби не е новина фактото дека воспитанието во различни земји се развивало на мноштво детерминанти, дека некои од нив можеме да ги детектираме како заеднички, но исто така дека се далеку побројни оние кои го носат белегот и печатот на специфичност. Сплетот на околности на овде, под овие услови и сега е доста статична работа, која дури ниту под каков и да е надворешен притисок и обид повторно да се испровоцира е оригинална и неповторлива, за што можеби некогаш ниту в рамките на природните науки не е можно да се контролира сè и повторно и повторно да резултираат истите ситуации, а камо ли тоа да се стори со општествените збиднувања кои многу често се отргнуваат од она што се нарекува детерминизам.

Во обид да бидеме актуелни и сеопфатни, а сепак свесни дека не можеме да го опфатиме секој поединечен систем на образование, а истовремено да не потцениме некој систем и традиција, се одлучивме изборот да падне нанеколку



земји од развиениот капитализам и најрепрезентативниот примерок од земјите со таканаречена социјалистичка провиниенција СССР. За ова имавме добри причини : овие земји и понатаму се јавуваат како обрасци по кои многу други земји ги градат своите системи на воспитание, истовремено цложувајќи напор да ги надминат сопствените проблеми и да ги измират сопствените несогласувања. Но не е сè така како што изгледа. Воспитанието во земјите од развиениот капитализам го карактеризира многуобразност во поглед на целта на системите компарирани меѓу себе, а исто времено специфичниот историски развој изродил и приближување и декларирање на вакви или онакви цели на истиот, што пак директно зависело од многу фактори т.е. од резултатата на делување на многу надворешни и внатрешни вектори кои во еден одреден момент го вообликувале општественото и духовното живеење на земјата. Покрај ова специфичноста на секој пат се огледа и во однос на разликите во континуитетот или појавата на дисконтинуитет по однос на ова прашање пред сè поради тоа што во некои од нив во голема мера дошол до израз строгиот традиционализам и долговременото доминирање на една филозофска концепција, додека во други своја плодна почва на виреење нашле повеќе филозофски концепции што резултирало со поставување на специфични цели на воспитанието и прилично “закривување“ и не следење само на една права линија.

Кога зборуваме за земјите на развиениот капитализам пред сè мислиме на САД и на неколкуте европски водечки земји, но и на Јапонија која речиси перманентно благодарение на своите покажани резултати на повеќе полиња (посебно на економско) е постојан предизвик за многумина. Актуелноста на системот на воспитание на САД и во тие рамки на нивниот пристап кон поставување на целта на воспитанието веќе долги години се одржува на завидно ниво од причини што се работи за систем, пред сè се мисли на општествениот воопшто, кој со целата своја жестина речиси агресивно се наметнува при тоа користејќи различни начини и патишта кои би ги искористила за да се реализира намерената експанзивност, настојувајќи при тоа да стане модел според кој многумина ќе се поведат и ќе го интериоризираат како свој начин на уредување на работите. Подоцна кога ќе стане

збор за моменталните состојби на овој план во САД во смисла на современите тенденции за развој, ќе кажеме нешто повеќе за и околу проблемите кои тој систем ги има по однос на прашањето на воспитните цели, а сега ќе укажеме на некои генерални забелешки што го карактеризирале и карактеризираат односот на овој систем кон воспитната цел.

Свежина на “новите идеи” е можеби најадекватниот опис на она што постојано ни доаѓа од САД и секако прво нешто на што помислуваме кога размислуваме за таа држава. Па и не е тешко да се разбере зборот “ново” е оној кој најчесто се врти околу таа земја. Како и во многу други работи така и во однос на воспитанието Америка има свои оригиналности, кои нема да ги пронајдете ниту на едно друго место. “Новиот континент” населен со “нови луѓе” животот го започнал без багажот на антиката, мракот и тегобијата на средниот век, без масите на и економски и духовно сиромашни луѓе кои по различни основи станале лумпен пролетеријат. Не дека луѓето кои го населиле континентот биле “совршено среќни”, “морално доблесни”, “образовани” (а што ли е точната формулација на овие изрази, или што под нив подразбираме?), но по се изгледа дека нивната преголема желба да успеат во “ветената земја”, нивниот речиси патолошки опримизам како да им го покажал патот и ги уверил дека мора добро да се организираат ако сакаат да опстанат во новиот дом, да станат успешни луѓе во успешен свет. Можеби оваа нивна преголема желба е првиот зародиш на безбројните пароли кои луѓето од овој нов свет ги исфрлиле на површина и кои станале препознатлив дел од нејзината лична карта : “**American way of live**”, “**democracy**”, “**self made man**” и слично. Историскиот развој на американското општество почнувајќи од колонијалниот период па до денешни денови во голема мера е специфичен па и интересен затоа што во него нема да најдете на војни од типот на оние на другите континенти, на кралеви и цареви, на расцепкани мали државички, на заробеници на средновековните догми. Во напорите за организирање на тоа општество сепак сакале да го признаат американците тоа или не, секогаш ја имале во предвид онаа традиција што ја имале европските земји, а која ним им недостасувала, но сепак доволно храбро пристапиле кон создавање на нешто ново, оригинално. Настојувањата да се скроти огромната дива територија луѓето ги одвела во

потрага по робови, ги ставила во позиција на широко отворање на вратите на сите оние кои тргнале во потрага по своето подобро утре. Така својата цел на воспитанието луѓето од оваа земја морале да ја насочат кон котелот за претопување во кој настанала американската нација, која понатаму структурно се раслоила во повеќе класи, што резултирало секоја од нив пред себе да си постави своја цел. Напредно со ова се отворале и училишта и тоа најпрвин оние кои биле наменети за масата, а подоцна и универзитетите, сè во зависност од конкретните потреби на општеството кое било во подем.

Свој печат врз поставувањето на воспитната цел и уредувањето на системот на воспитание оставиле и науките кои се занимаваат со човекот : психологијата, педагогијата, филозофијата. При ова се создале некои правци, идеи кои се типично американски производ, а некои биле преземени под влијание на Европа. Во поставувањето на воспитната цел свое место нашле психолошките идеи на *Сџенли Хол\** т.е. неговата теорија за рекапитулација на психичкиот живот што нашло одраз и во неговите препораки на пример околу изборот и поставувањето на предметите во корикулумот. На пример тој открил дека од осмата до деветата година од животот запира растењето на телото, а за сметка на тоа во пораст е виталноста, активноста и способноста да се оддолее на болести. Овој период според него кореспондира со периодот од човековиот развој кога тој бил на стадиум на човеколик мајмун т.е. на предисторискиот период кога нашите предци биле прилагодени кон нивната животна средина. Поради тоа овој период е погоден за работа, за стекнување на навики и механизми. Според него факт е дека детскиот интерес кон животните и примитивниот живот кулуминира околу десет годишната возраст, а интересот за трговијата и владеењето се јавува помеѓу шеснаесеттата и дваесеттата година. Следствено целта на воспитанието треба да се прилагодува на развојните периоди на човекот т.е. точно треба да се знае кога ќе се поставуваат основите на читањето, сметањето, пишувањето, а кога и како ќе се премине кон пософистицирана воспитна работа. Силно влијание во периодот на дваесетиот век имала и психологијата на бихејвиоризмот на

---

\* Thayer, V.T. Dood, Mead and company "Formative ideas in American Education". New York, Toronto, 1967, str.281

Едвард Торндајк\*. Во овој период се раѓа и онаа идеја за воспитанието како приспособување која се засновува врз поставувањето на релацијата помеѓу S – стимулусот и R – реакцијата. Важноста на таа релација ја објаснува самиот Торндајк : *“Оригиналната поврзаност може да се развие во многу наврати и може да егзистира само за некое ограничено време, нивното јавување и нивното опаѓање може да биде изненадно или спонтаност. Тие се појдовна точка за секоја воспитина или друѓа човечка контрола. Целта на воспитанието е да се покренат некои од нив, да елиминира некои од нив, или да модифицира или пренасочи друѓи. Тие се покренуваат со обезбедување на соодветен стимулус кој ќе ги извежбува и ќе им понуди вежби и со обединување на задоволувачко поврзување со нивната акција”*<sup>231</sup>. Според Торндајк стимулусот доаѓа еднадвор, а најважно нешто што треба да се стори за да се постигне поставената цел е правилно да се одбере методот кој му е единствена надеж на оној кој воспитува. Во секој случај влијанието на Торндајковата теорија довело до измени во методата на учење и појава на цели движење во воспитанието како што се : Винетка, Далтон план, Морисон план, кои сваќајќи дека целта на воспитанието треба да биде приспособување кон општествените потреби организирале такво воспитание и учење што претполагало такво поставување и практикување на предметите што секој ученик можел да го следи својот сопствен пат, да го планира своето време, да напредува со свое сопствено темпо. Оваа теорија на воспитанието прибегнала кон симплифицирање на целта на воспитанието на морално воспитание и учење на воспитните идеали : *“Поведението и однесувањето се специфични. Во основа ниен човек не се однесува чесно, тој изведува илјадници акции на чесност. Тој ја кажува висшната за општа алајка што ја унишил, или за изгубеност ценител, или пак за прозорецот што го скришил за време на игра. Преку собирање и сплотување на илјадници дела тој станува чесен човек”*<sup>232</sup>. Оваа теорија не признава постоење на цели кои доаѓаат од внатре, од човекот : *“Човекој е она што го учи околината, а не она што го прават неговите на-*

---

\* Wingo, G.M. “The philosophy of American Education”. D.C.Heath and company. Indianapolis, 1966. str.177-179

<sup>231</sup> Thayer, V.T. Dood, Mead and company “Formative ideas in American Education”. New York, Toronto, 1967. str.215

<sup>232</sup> Thayer, V.T. Dood, Mead and company “Formative ideas in American Education”. New York, Toronto, 1967. str.233

следни особини”<sup>233</sup>. Свое место во поставувањето на целта на воспитуанието нашла и Гешталд психологијата која внела нова крв во американското воспитување со тоа што дозволувала поставување на субјектот во природни ситуации а не само постоењето на механичка врска помеѓу “поврзувачко – условна теорија на одговор“, туку реални ситуации во кои се бара решавање на проблеми.

Решавачка улога во поставувањето на целта имал и бизнисот, а кога менаџменскиот пристап влегол во училишната работа со цел да се постигне поголем ефект во воспитуанието и кога менаџерството како излезно решение за конкурентен настап станало централна грижа, на втор план биле потиснати реалните секојдневни потреби : *“Тие не го гледаа американскиот живот и неговите проблеми од една страна и дејствието кое расте и има свои потреби од друга страна како важни нешта кои треба да бидат интегрирани”*<sup>234</sup>. (се мисли на реформаторите на образованието). Но оваа ситуација не се задржала долго време. Набргу било јасно дека **vocational training** кој го изродиле бизнисот и индустријализацијата не можат во целост да ги решат проблемите, па свртувањето се направило во сосема спротивна насока : почнал да се негува култот на детето. Многу американци не биле задоволни од реализацијата на декларираната флоскула за супериорноста на американскиот начин на живот, неговата масовно потрошувачка, не биле задоволни од претраното негување на култот кон материјалните вредности, од конформизмот и забележаната стандардизација на мислењето. Тиа чувствувале дека треба конечно да се свртат кон задоволството и себеизразувањето и сосема да ги раскинат врските со таканаречениот “пуританизам“. Тие предлагале детето да се признае и третира како индивидуалитет, секое со уникатна персоналност и поседување на уникатни потреби, да се признае дека секое дете е заокружена индивидуа со внатрешен капацитет за креативна активност и експресија и дека постигнувањето и негувањето токму на ова всушност е онаа главна цел на воспитуанието и во воспитните институции и дома. Од овие причини се појавило и движење во воспитуанието означено како “училишно движење кое е фокусирано на детето“.

---

<sup>233</sup> Thayer, V.T. Dood, Mead and company “Formative ideas in American Education”, New York, Toronto, 1967, str.233

<sup>234</sup> Thayer, V.T. Dood, Mead and company “Formative ideas in American Education”, New York, Toronto, 1967, str.281

Во претходните поглавја веќе беа споменати некои филозофско – педагошки правци кои извршиле силно влијание врз поставувањето на целта на воспитанието во Америка. Американските автори милуваат нив да ги класифицираат на оние кои воспитната цел и воспитанието во целост ги моделираат конзервативно каде што припаѓаат есенциализмот, филозофскиот идеализам и филозофскиот реализам и оние кои се стекнале со правото да се наречат либерални – прогресивизмот и прагматизмот. Како и да е во однос на целта на воспитанието слободно можеме да речеме дека нејзина денешна идејна основа во американското воспитание е прагматизмот, дека израѓањето и исфрлањето на површина на бројни идеи – водилки не дозволило системот на воспитание да се постави на една единствена педагошка теорија, така што и овде е незаобиколлив плурализмот, но исто така и факт кој го признаваат и самите американци е нивниот нагласен национализам : *јас сум Американец, ова е америчко и сл.*

Иако било долго време да се издвои една сублимирана декларирана цел се чини дека сепак тоа е “**integral personality**” како личност која ќе помогне во реализација на општествените цели : изградба на американско општество со помош на **mature personality**, личности кои се креативи и постојано ја модифицираат својата природа со цел да бидат способни да ги интериоризираат основните културни и морални вредности на општеството. Ние ќе си земеме за право и слобода дека сепак станува збор за моделирање на личности кои се свртени кон америчкото општество, што на некој начин е отстапување од идејата за слободни, отворени личности од причини што тие сепак се упатени на свртеност кон своето општествено опкружување. Денес Америка живеејќи под постојан притисок од можноста за заостанување посебно на економски план е во постојана мобилност заради изнаоѓање на најуспешни начини за задржување на приматот во светската економија, но и политика. Така еден од клучните моменти со чија помош се смета дека тоа ќе се обезбеди е воспитанието. Нему дури му се дава водечка улога во сето тоа. Од тие причини доста е актуелен и експлоатиран изразот постигнување на “**exellense in education**” како цел која е општонационална, што значи дека кон неа треба да тежнее целото

---

општество. Меѓутоа реалните анализи на состојбите во воспитанието кои покажувале дека има во голема мера заостанување зад прокламираното биле доволни за да се вклучи копчето на алармот.

Тоа било повод но и причина Националната комисија која ги проучува проблемите во воспитанието официјално да излезе со предлог стратегија за-снована врз извештајот насловен како “*America et risk*”, предлог стратегија за развој насловена како : “*Education Americans for the tventi first century*” . Всушност се работи за стратегија која предвидува реформа на системот на воспитание која би била во склад со општата филозофија на воспитанието во Америка – прагматизмот и нејзината водечка идеја – *life adjustment education*<sup>235</sup> како главна цел на воспитанието. Во основата на таа идеја лежи развивањето на својства на кичноста и нејзино вооружување со знаење кои ќе може практично да ги искористи. Сведоштвото на фактите за присуството на медиокритетство во воспитните институции е нешто кое Америка не може да си го дозволи, па поради тоа се впушта во така обемна работа како што е една посеопфатна реформа на овој систем. Инаку во американската терминологија околу воспитанието се препознатливи повеќе поими : општа цел на воспитанието, образовни цели, наставни цели. дефинирањето на општата цел е во надлежност на оние кои се бават со филозофија на воспитанието, која гласи : “*Образование на слободни луѓе во слободно оштество, спремање на учениците и студентите за исполнување на граѓанските обврски и права во демократско оштество, развивање на самосвестта, оштествената одговорност и креативната работа*”<sup>236</sup>.

Во оваа земја е направен и доста успешен обид за операционализација на целта од страна на група стручњаци од повеќе области под водство на Бенџамин Блум<sup>\*</sup>, што за резултат имало изработка на таксономија на цели од областа на когнитивното, афективното и психомоторното подрачје. Не сакајќи и понатаму да навлегуваме во она што значи американско решение на овој проблем само ќе речеме дека и таму како и во многу други развиени земји се

---

<sup>235</sup> Потконјак внатрешните реформи во образованието во САД и СССР, Пед. раг. бр 5-6 1975

<sup>236</sup> Мандиќ П., Херера А. “Образовање за 21 столеќе”, Завод за уџбенике и н.средства, Београд 1989

\* Блум, Б. “Таксономија или класификација одгојно-образовних циљева”, Републички завод за унапредување васпитања и образовања, Београд, 1981.

наоѓаат елементи кои се заеднички : основното тежиште за образование на американците за дваесет и првиот век е ставено врз нивното овладување со знаења и навики за користење на современата компјутерска техника што опфаќа информатичко образование, кибернетика, комуникациски техники, со еден збор сè во функција на прагматизмот и утилитаризмот.

Повторно се наоѓаме на просторот на една огромна земја која до неодамна водела сосема друга развојна политика и во однос на општеството и во однос на воспитанието. Сега треба да се свртиме кон исто така широко воспитно поле, едукативен простор кој само по својата величина соодветствува на оној кој претходно го анализиравме, а е антипод во сè друго. Овој систем има своја долга историја, исто онолку долга колку што има самото општество, а токму специфичностите на општествениот развој биле оние кои во голема мера придонеле да се изгради еден уникатен систем на воспитание кој долго време опстојуваше на тие простори, а своето поголем будење и раздвижување го доживува во последната десетлетка. Се работи за системот на воспитание на ССР (некогашен) а сегашна Русија (во границите во кои суштествува денес). Иако кога зборуваме за СССР веднаш ни прелетува мислата за огромно пространство населено со припадници на различни вери, народи, нации, всушност треба да знаеме дека во однос на воспитанието долго време била наметната руската култура, традиција со цел на огромното мноштво на народи, вери, раси “да му се внесе“ во менталната шема чувството на колективна припадност и да се развие чувството дека сите тие пред сè се Руси. Веднаш е забележливо дека и американците потрошоле многу сила, време и енергија да го создадат “американецот“, но тоа го направија успешно благодарјќи на новата територија, на луѓето кои доаѓаа од секаде и можеби посакуваа да го заборават минатото од кое доаѓаат. Но вештачката творба СССР настаната на основа наширење и освојување на нови територии од страна на Царска Русија, па и благодарение на некои подоцнежни освојувања, ја немаше таа среќа : се покажа дека конгломератот едвај чекаше да се распадне и дека секој во дамарите си го чувал својот национален печат.

Во секој случај воспитанието во Киевска Русија било под влијание на византиската култура уште со примањето на христијанството се бележи експа-



нзија на отворање на воспитни институции. Тука е и влијанието на езуитските училишта, отворањето на Словенско – Грчката Академија, што зборува дека поставеноста на Русија на европска почва не е можно а да нема влијание врз воспитанието. Русија живеела во класна поделеност на своето општество : руската аристократија и сиромашните селани, што подразбира и поделеност на системот на оваа основа. Но токму од селската средина се влечат корените на рускиот дух на непокор кои во денешните дискусии во однос на начините на приближување кон Европа игра голема улога. Отворањето на вратите на световното образование во времето на *Петар Велики* е значаен момент во историјата на руското школство кој покрај негувањето на христијанството е уште еден стожер на руското образование. Постојаното осиромашување на селаните, нивната долговековна свртеност кон Бога од една и преголемите апетити на аристократијата од друга страна во еден момент станале неодржива противречност. Така во тие пресудни моменти избива Револуцијата со чие завршување отпочнува еден многу динамичен и по многу нешта оригинален систем на општествено организирање и живеење кој свој соодветен одраз нашол и во воспитанието.

За нас е посебно интересен овој период поради тоа што тој изврши огромно влијание пред се врз нашата земја, но и врз повеќе европски земји. Кога работите се гледаат од една историска дистанца некои дилеми можеби добиваат и свое логичко објаснување : она што понатаму следело можеби било единственото излезно решение, решение кое ќе го држело тоа огромно семејство заедно. Духот на колективизмот на гоема врата влегол во Русија и тоа во сите сегменти на општественото живеење. Колективна требала да биде обновата на земјата, колективно требало да биде живеењето, колективно требало да биде мислењето, колективна требало да биде дури и утринската гимнастика организирана преку радио. Колку условите се поколективистички толку подобро може да се контролираат сите, некаде во сето ова бил вклопен и системот на воспитание чија поставеност, организираност, цели биле строго определувани од страна на општеството т.е. државата а сè “во име на народот“. Во СССР требаше да се гради комунизмот, а следствено целта на воспитанието беше да се изгради човек – комунист, кој всушност и да нема свои индивидуа-

лни потреби, или мора да ги задоволува низ процесот на сопствената социјализација. Суштината на личноста воопшто а во тој контекст и во рамките на воспитанието се сведува на сваќањето за нејзиното оспособување за успешно обавување на “социјалната улога” т.е. обавување на социјалните улоги кои се во функција на успешното работење на државата. Но наскоро и самиот термин “човек – комунист” бил редуциран и сведен на “човек – борец”. Всушност терминот комунистичко воспитание“ за прв пат се појавил на Осмиот Конгрес на КПСС и бил наменет за употреба само за во партиските кругови, но подоцна бил воведен и во педагошката теорија. Еве еден типичен пример за определување на целта на воспитанието : “*Воспитување на младото поколение на советски патриоти, луѓе до крајот верни на Стаљковината, Комунистичката партија, Советската влада и големиот водач Сталин. Да се воспитаат луѓе кои ќе го мразат непријателот на народот*“<sup>237</sup>. Значи се одело до такво деформирање на менталитетот на луѓето што се приморувале ако и не постои непријателот тогаш да го измислат. Сè на сè владеењето на марксистичката идеологија како онаа вистинската и третманот на сè друго како “ерес“ е онаа друга крајност во која може да се помине, а во Русија тоа и се сторило како што вели Панчев : “*Трагедијата на моноидеологизацијата не е во тоа дали мислењата кои се нудат се вистинити или не, туку во тоа што се единствени*“<sup>238</sup>.

Тешко е да се замисли дека во строго контролирани услови каде државата не дава многу можности за избор и слобода на живеење ќе се оствари посакуваниот идеал “сестран развој на личноста“ за што си забележувале и самите руски автори : “*Деформацијата на социјализмот се состои во откижување од општочовечките вредности, во економската политика, во културата, во отфрлувањето на досиѓнувањата од минатото, наметнувањето на идеолошки митови*“<sup>239</sup>. Или кога денес се прават некои сметки јасно се истакнува дека грешката е во тоа што во СССР се негувале општите, колекти-

<sup>237</sup> Куцев, Г.Ф. “Молодежь и общество”-Заседание научного Совета, Советская педагогика No 12/90, стр.3-28

<sup>238</sup> Долгая, О.И. и Савина, А.К. “Новое в образовательной политике стран Восточной Европы”, Педагогика. No 5/94, стр.100-104

<sup>239</sup> Куцев, Г.Ф. “Молодежь и общество”-Заседание научного Совета, Советская педагогика No 12/90, стр.3-28

вистички вредности и идеали. Ќе признаеме дека во колективот кој како единствен организам треба да настапува и истапува, или со други зборови треба да “дише“, се губи и претопува она индивидуалното, специфичното, уникатното. Во прилог на добивање на поблиска слика за состојбитие направивме обид да дадеме некои свои забележувања кои ги сметавме за значајни за определувањето на целта на воспитанието. Слободно можеме да кажеме дека во советската педагогија главните напори воопшто не биле насочени кон човекот како посебна, заокружена, уникатна единка, со сите пропратни квалитети кои ја чинат неа. Влијанието било насочено кон зацврстување на државата, кон оформување на луѓе кои ќе ѝ бидат оддадени на таа цел, кои ќе бидат еден дел од огромната машинерија наречена држава. Човекот едноставно требаше да биде “апаратчик“ и ништо повеќе. Многу време и хартија се потрошија на полемики од типот однос на политика – систем на воспитание, политичност и идејност на наставата и нејзино постигнување, изработка на методика на комунистичко воспитание, за што говори и следното размислување на Жданов :  
*“Идејното воспитание на нашата младина е пред сè политичко воспитание, а работничките на педагошкиот фронт мораат да станат смели и борбени пропагандисти на големите комунистички идеи за воспитание на новиот човек. Воспитанието на комунистичкиот поглед на свет и навика за комунистичко однесување и морално воспитание кое се состои од воспитание на советски патриотизам, социјалистички хуманизам, чувство на праведност, должност, честност и други вредни морални особини”<sup>240</sup>.*  
Или еве како Каиров зборува за ова : “Како треба да се свати суштината на идејно – политичкото воспитание во нашето училиште ? Таа пред сè треба да се осмислува на часовите, во предавањата, а за тоа е потребно секој предмет со своја содржина, стил, карактер, методи постојано да одговара на таа задача. Дури и изборот на методи во активното учество на децата, организационата и насоченоста на часовите ѝ служи на таа цел, посебно материјалот кој се изнесува. Поради тоа нужно е материјалот од секој предмет, од секоја струка да биде поставен навистина научно и навистина

---

<sup>240</sup> Франковиќ, Д. “Битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе” . Педагошко-књижевни збор – Загреб 1977, стр 39

веродостојно, без внесување на било какви случајни и непроверени моменти. Потребно е целиот материјал да биде материјалистички, поставен на дијалектичка основа, да покажува движење, развивање на оваа или онаа појава, да биде поврзан со стварноста, со социјалистичката изградба, со политичките случувања<sup>241</sup>. А сега : ја гледате ли овде некаде личноста или и вие сте под импресија дека од шумата не се гледаат дрвјата ? Гледате ли вие некаде можност за слобода во изразувањето, изборот и слично ? Или пак и вие сметате дека сè е однапред определено во еднаква мера и исто време за сите. Ќе треба ли и понатаму да навлегуваме во анализи на целта, условите, механизмите преку кои таа се оживотворувала ? Ние сметаме дека тоа е сосема непотребно. Што се однесува пак на современите тенденции во поставувањето на целта проучувајќи ја педагошката мисла можеме да речеме дека се издвојуваат две струи : едната која во потрага по новото предлага да се појде од почитувањето на позитивните придобивки на традицијата, а другата пак има повеќе слух за она што значи следење на примерот на другите. Настојувајќи да фати чекор и приклучок со глобалните тенденции и оваа земја прави напори својата цел на воспитание да ја определи така што на преден план ќе ја има личноста, но овој пат навистина нејзиниот личен печат, но едновремено ја има во предвид и онаа друга потреба - човекот да го оспособи со успех да се вклучи во тенденциите на општествениот развој означени како глобализација при што тој ќе и го обезбеди на Русија местото на рамноправен партнер.

Сега доаѓаме до онаа група на земји кои имаат долга традиција во однос на општествувањето на системот на воспитание. Се работи за повеќе развиени земји кои подолг временски период мошне успешно опстојуваат на меѓународната сцена, а во последно време успеаја да се наметнат со своите концепции и размисли врз многу други земји, вклучувајќи ги и оние од бившите социјалистички простори и да ги упатат на патот на интегрирање и реализација на идејата за општоевропски дом. Посебно е впечатлив системот во Англија и нивниот пристап во поставувањето на целта. За системот на воспитание на

---

<sup>241</sup> Франковиќ, Д. "Битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе". Педагошко-књижевни збор – Загреб 1977

Англија како и за општественото устројство воопшто важи се она што веќе претходно беше кажано, а се однесуваше на филозофијата на есенцијализмот. Посебноста и оригиналноста на филозофијата на есенцијализмот во овој случај се потврдува во сите елементи кои се однесуваат на секој сегмент на општественото живеење во оваа земја. Впрочем англиското општество во целина е конзервативно устроено што и не е за изненадување ако се има во предвид историјатот на постанокот и втемеленоста на денешното англиско општество. Тоа традиционално било строго класно поделено, речиси редовно со изразен интерес за сопствена територијална, но и секаков друг вид експанзија врз територии кои дури и природно биле неспоиви со неговиот дух и карактер на живеење. Се разбира барем едем дел од тие тенденции останале препознатливи и до ден денес : желбата да се доминира, сопствениот образец да им се понуди, а акое дури и можно да се наметне како доминантен и најефикасен на другите. Корисноста од класната поделеност на општеството била дел од причините за пристапување кон различни модификации на општествени реорганизации со кои и низ кои понекогаш замаскирано, а понекогаш дури и јавно се тежнеело таа класна поделеност по секоја цена да се одржи и понатаму. Во оваа смисла класната поделеност во рамките на воспитанието ниту изненадува, ниту треба да изненадува. Дуализмот во англиското воспитание долги години се одржувал потхрануван директно од општествените потреби : еден дел на населението да добие толкаво и такво образование кое ќе создаде како што вели Законот од 1870 година : *“Послушно население кое знае за ред и пристојност и кое е доволно образовано за да свати наредба.”*<sup>242</sup> Се разбира дека меѓу редови може да се прочита за кој дел од населението е обезбеден овој вид на образование. За припадниците на аристократијата било наменето образование кое подразбирало, физички интелектуално и морално развивање, или со други зборови речено формирање на човек - центлмен.

Неопходноста да се одржи класниот карактер на општеството поради ефикасноста и ефективноста што ја покажувал истиот била прагматично споена со есенцијалната и конзервативната доктрина бидејќи само таа заговарала и форсирала одржување на постоечките состојби во обем и рамки кои се строго

---

<sup>242</sup> Мандиќ, П. Херера, А. “Образование за 21 столеће”, Завод за уџбенике и н. средства Београд 1989, стр.23

контролирани. Поради фактот што есенцијализмот инсистира на негување на духот на националниот патриотизам лесно во англиската образовна традиција можете да го препознаете овој елемент, кој за волја на вистината е препознатлив и во сите општествени сегменти. Од причини што веќе што претходно се задржавме на есенцијалистичката филозофија на воспитанието на ова место нема поопстојно да се задржиме а ова прашање. Ова не е ниту потребно поради тоа што би се одбила лажна слика за состојбите во англискиот воспитен систем бидејќи тој под притисок на бројни фактори покажал и покажува извесен степен на отвореност, која во крајна линија му е неопходна за да ја одржува потребната актуелност и конкурентност. Ќе напоменеме само некои прашања и проблеми кои придонеле англискиот воспитен систем да појде во пресрет на себеизменување за да може и понатаму во континуитет да ја оправдува доделената улога.

Најнапред да напоменеме дека како дискутабилно се покажало понатамошното задржување на “јадрата на знаење“ само во рамките на хуманистичките науки кои според есенцијалистите се животодавна крв за воспитанието, поради фактот што модерното време израѓа се понови и понови науки и научни дисциплини кои мора да си го најдат своето место во курикулумот. Исто така не помалку е значајно и прашањето за нееднаквите можности на сите оние до кои се врши трансфер на “јадрата на знаење“ во иста мера и со ист интензитет да пристапат кон нивно усвојување од проста причина што сите луѓе немаат еднакви способности. Фактот што голем дел од материјалот предвиден во јадрата на знаења не се помни т.е. е многу подложен на заборавање е уште една причина повеќе да се пристапи кон промена на состојбите. Рамноправно со овој факт стои и фактот што голем дел од усвоените знаења по пат на материјал и начин кој го предвиделе есенцијалистите луѓето не се во состојба да го применат во својот практичен работен ангажман. Тука е и прашањето за вечноста на вистините и вредностите кои треба да се усвојат преку јадрата на знаења. Овде не држи есенцијалистичкото убедување дека ако ништо друго после се ќе остане интелектуалното увежбување како ефект од воспитната работа. Посебно е значајно и прашањето за тоа што есенцијализмот не покажал оптимизам во однос на индивидуата т.е. тој нема верба во

човековата природа, туку во акумулираната мудрост од генерациите. Значи човекот може да одлучува т.е. да донесува мудри одлуки во секојдневниот живот, но за решавање на сложените општествени прашања секогаш одговорот требало да се бара во она што веќе поминало.

Овие дискутабилни проблеми во спрега со секојдневните тековни проблеми и потреби придонеле да се пристапи кон редефинирање на образовните решенија и воспитната политика во целост со цел оваа држава својот воспитен систем да го отвори кон новото. Во таа смисла современите тенденции во англиското воспитание означуваат преиспитување на содржината на јадрата на знаења, потоа преиспитување на системот на управување со воспитанието кој треба да направи напор за напуштање на првобитната еуфорија од претераната децентрализација. Исто така англиското воспитание прави напор да ја напушти онаа традиционална поставеност на улогата на училиштето на институција во која единствено се врши трансфер на знаења, а секојдневните проблеми во општественото живеење ги остава настрана, остава други фактори и институции да водат грижа за нив. Не помалку се значајни напорите сверата на воспитанието така да се дизајнира што ќе ја даде онаа важна основа кај секој поединец во неговото насочување кон интегрирање со општочовечката цивилизација. Преку воспитанието се настојува да се зачуваат социјалните, културните, политичките и другите видови различности. На овој начин се подготвува теренот за духовно зближување со европските народи. Исто така англиското воспитание е на патот на реафирмацијата на индивидуата т.е. напуштањето на традиционалното сваќање на личноста која била сведена на реализација на нејзината социјална улога, а се одразувала во подготвеноста на човекот да ги исполнува зададените социјални функции, бидејќи само ваквата адаптивна поставеност на целта на воспитанието овозможувала стабилност на општествениот живот, при тоа игнорирајќи ја уникатноста на секоја личност. Уште еден момент е мошне важен во новите тенденции во воспитанието на Англија, а тоа е потребата од поквалитетно професионално образование на луѓето, бидејќи истражувањата покажале дека овде Англија заостанува, или како што убаво забележува *Маклин* : “Културнајџа изолација на англискиџе

училищата се однесува и на подготвката за работа. <sup>243</sup> Дека и овдека се прават напори работата да се подобри зборува и Законот донесен во 1988 во кој се вели : “Основна цел на воспитанието е да се подигне ниво на професионално образование во крајна мера, толку брзо да се стори тоа онака како што се прави во земјите сојернички. <sup>244</sup> Потврда дека англиското воспитание конечно се отвора и јавно настапува со својот прагматизам наоѓаме и овде : англиското воспитание прави обид да преземе туѓи успешни решенија во смисла да ги преземе моделите од оние земји каде успешно функционира партнерството помеѓу бизнисот и системот на воспитание.

Така како цел на воспитанието се појавила припремата на младите луѓе, но и на возрасните за земање на активна улога во општествениот живот со тоа што ќе им се дадат широки знаења, ќе се изградуваат и развиваат способностите, ставовите, вештините и професионалните способности, ќе се насочуваат кон постигнување на економска независност што ќе им овозможи активно учество во општествениот и политичкиот живот на земјата. Во целта на воспитанието се нагласува развојот на креативните способности, независното мислење, расудувањето и самосвеста како важни фактори во процесот на самоизраување и креативност, во процесот на донесување на одлуки, како и во општествениот живот. Прагматичниот карактер на англиското воспитание се потврдува во свесноста на оние кои го водат тоа општество за потребата од духовен, морален, интелектуален и физички развој на луѓето како услов за одржување на висок конкурентен капацитет на земјата на пазарот на светската конкуренција во секој поглед. Од овие причини целта на воспитанието во Англија добива научно – технолошка обоеност, што пак од своја страна резултира со пруларизам во понудата на училишни програми со чија помош ќе ѝ се даде можност на личноста да ги развива своите таленти, способности и други човечки квалитети, т.е. се поттикнува нејзината љубопитност, иноваторскиот дух, се подржува задоволувањето на различните интереси. И оваа земја во

---

<sup>243</sup> Воскресеская, Н.М. “Реформа школното образование в. Великобританиа”, Советска педагогика No 8/91, стр.134-141

<sup>244</sup> Ibidem



рамките на својот сериозен пристап ги испитувала своите прилики во сверата на воспитувањето, но своето внимание со право го насочила и кон иднината што резултирало со донесување на пример на Закон за реформа на воспитувањето во 1988 година, а подоцна и со објавување на Извештај од страна на Националната комисија за образование насловен како : **Learning to succeed**, со поднаслов “Темелен осврт на образованието и стратегијата за во иднина“. Од него произлегле повеќе заклучоци, но и насоки кои упатуваат на неопходност од развој на креативните способности, независното мислење, развој на самосвеста, способност за донесување на одлуки и тоа вистински и квалитетни во сопствениот и општествениот живот. За да се развија децата духовно, морално, интелектуално, физички, неопходно е да им се создадат услови за тоа што во англиското воспитување навистина и се чини. Крајната цел која можеме да ја извлечеме како сублимат од овие настојувања би рекле дека е задоволување на потребите на општеството и поединецот, луѓето да се припремаат за општествен живот и стручна работа, тие да се оспособат спремни да излезат во пресрет на промените кои се очекувани. Меѓутоа и ако англиското општество на одреден начин е свртено кон иднината, сепак цврсто се потпира на основите на сопствената традиција која за нив е мошне ценета упоришна точка од која црпат и за која наметнуваат цели на својот систем на воспитување.

Кога зборуваме за Јапонија веднаш помислуваме на општо прифатениот впечаток дека станува збор за нешто мистично, недоречено, докрај несватено. Иако нејзе ја следи некаква фама за своевидна оригиналност во сè, па дури и во врска со целта на воспитувањето таа е посакуван пример, репер според кој многу други земји би сакале да ги устројат своите општества, своите активности воопшто. Причината за збунетоста околу сваќањето на јапонскиот стил и начин на општествено живеење лежи во релативната затвореност на таа земја некаде до периодот по Втората Светска Војна, кога јапонското општество било устроено на принципите на сопствената традиција. Но причината ова земја да биде толку атрактивна произлегува и од постигнувањето на огромниот економски “бум“ по Втората Светска Војна, иако тоа беше крајно неочекувана работа од причини што се сметаше дека на губитникот на војната ќе му треба подолг временски период за да ги зацели своите рани, а уште подолг

временски период да се постигне некаков просперитет. Повеќе пати до сега се правени обиди да се навлезе во суштината на тајната на нивниот успех, така што се дошло до заклучок дека тоа се должи на две појави : конфучианизмот и проценката за некаква психичка склоност кон фанатизам. Ние би рекле дека има и нешто друго : успешна имплементација на сопствената културна традиција и висок степен на свесност од потребата за почитување на истата. Конфучианизмот во Јапонија ќе го сретнете како доминантна идеологија т.е. како филозофија на живеење и извор на вредносни ориентири. Од овде произлегува учењето за потребата од тоа секој човек да се научи да цени и почитува, посебно да ги почитува постарите и претпоставените, дури да им биде и слепо покорен. Почитувањето се проширува понатаму : младиот човек мора да се учи да ја почитува и својата татковина. Чувството на почит и доверба оди доттаму што во одредена мерка дало за право да се оцени како своевиден премин кон фанатизам : таму е голем срам да се изгуби или извалка честа и образот. А уште поголем срам е да се биде причина за губење на честа на некој друг. И ете повод за харакири – драстичен чекор кој за еден Европеец е незамислив. Јапонците се одликуваат со преданост : преданост кон традицијата, кон семејството, кон работата. Преданоста кон компанијата во која тие работат е огромна : речиси цел работен век го поминуваат во една компанија во која владее чувството на доверба. Всушност и огромната економска експанзија на Јапонија не се должи на богатството со некакви природни ресурси, туку на огромната моќ која произлегува од успешноста искористување на човековите потенцијали. Тие имаа развиено доста ефикасен систем на менаџмент кој обезбедува висока продуктивност на трудот. Од овде произлегува и онаа појава која Европејците ја означиле како конкурентски менаџмент кој кај нив е внимателно граден и развиван.

Логично е да се очекува на вака оценетите резултати на економски план од страна на другите да се очекува соодветно изграден систем на воспитание. Размислете : воопшто не е точно дека јапонскиот воспитен систем е тотално затворен и инертен на надворешни влијанија. Оваа искривена слика се должи на тоа што тие доста внимателно и долготрајно ги проучуваат нештата пред да пристапат кон нивно имплементирање во сопствените текови. Тромоста ( но не

поради некаква мрзеливост) во донесувањето на одлуките создава лажно чувство на незаинтересираност па дури и затвореност. Императорот *Heiji* уште кон крајот на деветнаесетиот век високо ценејќи го значењето на воспитанието упатувал на потрага по воспитни искуства : *“Тоа е извор на сила и слава на Империјата. Знаењата треба да се бараат ширум светот, така што основите на империјата ќе можат цврсто да се постават за идното поколение”*<sup>245</sup>. Согледувајќи ја огромната моќ и потенцијал на воспитанието тој се застапувал со него да бидат опфатени сите без оглед на полот и класата и наредил секое дете да се опфати со образование и воспитание и секоја фамилија да се опишени.

Како непосреден производ од почитувањето на сопствената традиција се јавува нагласениот акцент на моралното воспитание на младата генерација кое се смета дека треба да биде главна задача и на институционалното воспитание и на семејството. Моралното воспитание во Јапонија служело како средство за постигнување на национално единство и пат за вообликување на општествената свест. Така на пример од законот донесен во 1947 година може да се прочита таксативно наведување на вредности кои треба да ги усвои младата личност : *“Воспитанието треба да тежнее кон поинтеграциски во развојот на личността, борба за воспитание на луѓето со здрав дух и тело кои ќе ја сакаат висината и праведноста, почитувањето воопшто, посебно почитувањето на работата, почитување на индивидуалните вредности, развивањето на длабоко чувство на одговорност кое ќе биде поврзано со независниот дух, тоа треба да изгради граѓани на мирна држава и општество”*<sup>246</sup>.

Современите тенденции во воспитанието во Јапонија покажуваат дека високо се ценат човековите способности кои се важни во процесот на зголемување на производството, па поради тоа се воведувале нови наставни планови и програми со цел да се создадат оптимални услови за развој на човековите способности кои се значајни за унапредување на производството, како и развој

---

<sup>245</sup> Мандиќ, П. Херера, А. “Образование за 21 столеће” Завод за уџбенике и н. средства, Београд 1988, стр.208

<sup>246</sup> Мандиќ, П. Херера, А. “Образование за 21 столеће” Завод за уџбенике и н. средства, Београд 1988, стр.208

на вештините на раководење. Престројувањето на воспитанието било проследено со зголемување на бројот на изборните предмети со проширување на варијациите за индивидуална работа. Тоа е израз на стремежот за интернационализам во воспитанието во смисла на можноста за успешно комуницирање со другите земји, но воедно е и обид да се создаде самосвест дека јапонската нација е способна да ја согледа сопствената улога на Јапонија во интернационалните текови и дека е способна да се вклучи во тековите на светската меѓузависност. И покрај тоа што јапонското воспитание има инструментален карактер со тоа што инсистира на талентите и вештините на луѓето и со тоа што ги извлекува нивните најдобри квалитети и го развива моралниот карактер за да може најпотполно и најдобро да ги искористи тие способности, сепак тоа е свртено кон реализација на хуманистичката паради-гма, но на свој специфичен начин. Сосема е препознатливо негувањето на култот кон детето. Основната теза дека младите треба да се подготват за голема мисија подразбира запознавање на внатрешната мотивација на детето поради неговото самоусовршување. Во овие заложби се преземаат и конкретни чекори : воспитниот кадар посетува организирана настава за да може да се оспособи да навлезе во суштината на детето и во целост да ја запознае неговата природа. Јапонското општество бргу се приспособува кон подготвувањето на децата за живот во “информатички ориентирано општество“. Јапонското воспитание за да може со успех да се справи со намерата развило богат систем на понуди за воспитување, посебно понуди за стекнување на знаења не само во рамките во рамките на воспитните институции од типот на училишта, туку во многу едукативни центри, како и дома што претставува едно од прогностичките сценарија за воспитување во институции во сегашноста и иднината. Јапонското општество тоа може да си го дозволи од причини што располага со солидна материјална основа, така што кругот се затвора : постигнувањето на висока продуктивност на трудот и материјална благосостојба повторно се враќа на почетните позиции – висока материјална основа.

Како краен заклучок од прегледот ќе речеме дека на тлото на Европа се гради Европска концепција на воспитанието која поаѓа од регионите, се шири кон целиот простор, таа ги мине границите на локалното, регионалното, наци-

оналното ниво, бидејќи проблемите кои ги тиштат сите се повеќе стануваат идентични. Ткивото на воспитанието и понатаму е растргнато помеѓу погодувањето на личноста и општеството. Личноста ја притискаат бројни задачи, улоги, барања но таа истовремено се нашла притисната и од придобивките на сопствените достигнувања – од техниката и начинот на живот кој таа го стилизирала. Во земјите кои себе си се сметаат за развиени техниката во голема мера му го олеснила животот на поединецот, но за сметка на тоа безмилосно го втурнала во преградките на бизнисот кој му го одзема времето, во преградките на невработеноста затоа што бројните софистицирани технологии просто го “истиснаа“ и го направија неговото присуство излишно. Од корен се измени и начинот на кој тој комуницира со другиот човек, така што дури и ако сака да купи нешто тој не мора да се сретне со него. Човекот се претвори во гладен потрошувачи консуматор на се и сешто, во личност која се цени токму од аспект на тоа колку троши и каква е неговата материјална состојба. Општеството пак има свои механизми кои мора постојано да се “хранат“ за да функционираат : тоа постојано пулсира со својот правен, одбрамбен, економски, здравствен, воспитен систем, тоа има своја етничка позадина во која постојано нешто се случува, тоја има своја култура и традиција која ја следи, но има и амбиции и потреба да го искуси она туѓото она другото. Како резултат на општествените збиднувања посебно по периодот од осумдесеттите години наваму кога се случија значајни квантитативни и квалитативни промени се направија и промени во целта на воспитанието. Потребата од новото моделирање на личноста како резултат на влијанието на научно – технолошката револуција, но и глобализацијата и компјутеризацијата го постави воспитанието пред застрашувачка задача. Тоа треба да покаже многу вештина, мудрост, искуство кое му е потребно за да постави цел која ќе биде така срочена што ќе може да функционира овде и сега, но да биде и таква која ќе излезе во пресрет на пулсирачките тенденции на иднината. Во овој поглед никој не смее да затаи затоа што последиците би биле непојмливи и немерливи : би можеле да бидеме сведоци на несреќни индивидуи, лошо организирано општество. Се сложуваме дека не смееме да дозволиме да дојде до ова.

### 7.1 Дали моделот “импортна педагогија” би бил добар во поставувањето на целта кај нас или ... ?

Најнапред да ги изневериме очекувањата – и на оние кои прејудуваат дека на ова ќе одговориме апсолутно афирмативно, но и на оние кои веднаш го помислија токму спротивното. Нашиот одговор ќе наликува на амфибиски компромис, но не сваќајте дека со ова сакаме некому да му се приклониме или додворуваме. Не. Ние чисто користољубиво, пристрасно предлагаме да се потпреме на импортната педагогија кога станува збор за теоретскиот став околу неопходното поставување на цел на нашето воспитание. Не ни паѓа на памет да предложиме просто “пресликување” на некаква магична формула и формулација без поговор по секоја цена и на секаков можен начин. Нашите работи треба да си ги уредиме сами, се разбира во соработка со сите оние кои се расположени да ни го “позајмат” своето искуство кое независно дали е негативно или позитивно е вредно за анализа, да ни дадат определени сугестии кои би биле во насока на наше вклучување во тековите на оваа проблематика од кои ние по сила на околностите извесно време бевме оддалечени. Чувствуваме за потребно да имаме слобода во однос на донесувањето на неко круцијални одлуки и проценки од типот : што сакаме, за што се застапуваме, што би сакале да ни се случува и да ни се случи, а што според наша проценка е сп негативно влијание за нас. Впрочем слободата сама по себе не подразбира друго освен слобода во можноста да се избере нешто. Би сакале нашиот дух да е слободен во моментите на одлуки за уреденоста на нашиот живот, за дискурсот на нашето движење.

Како и во многу други прилики и овој пат излегуваме од рамките на нашите простори и погледот го упатуваме подалеку и пошироко. Како на оваа работа се гледа во светот, каква е тамошната практика при правењето на напор да се дефинираат цели кои се или ќе бидат работни хипотези т.е. претпоставки за преминување во конкретна акција. Со голема одговорност можеме да тврдиме дека во ова има совпаѓање но и извесни разлики, или поинаку речено – одредени работи подлежат на идентични подготовки, механизми, и

реализација на конечни цели на кои тие активности се во функција, а истовремено одредени работи диверзифицирано се збиднуваат. Зошто е ова вака ? Пред сè поради тоа што постојат тенденции кои се општо прифатени, идентични за сите, па според тоа во нијанси се разликуваат и механизмите и формулациите на крајните цели. Ова произлегува од современиот дух на глобализација, кој е толку експлоатиран и кој им задава толку главоболки на сите. Но паралелно се афирмира и во некои кругови посебно се промовира потребата од задржување на диверзификацијата заснована на национална основа како рамноправен квалитет со глобализацијата.

Да појдеме по ред за да можеме да бидеме доволно јасни зошто дадовме таков двонасочен одговор. Најнапред да ги разјасниме заедничките тенденции кои и ние ќе мора да ги следиме, ако не сакаме и понатаму да добиваме оценки за заостанување од секаков вид. Глобализацијата во воспитанието и во воспитно – образовните системи, а од таму и во целта на воспитанието се засновува на одредени постулати, заеднички моменти кон чие реализирање се упатени сите. Се работи воглавно за тенденција во две насоки : а) да се формира активна, творечка, самосвесна личност, носител на напредокот на развојот на општеството; б) да се организира воспитен систем така што во него ќе преовладува хуманистичката димензија т.е. личноста да биде во центарот на вниманието. Постојат определени критериуми за “воспитаност“ кои важат за сите и врз основа на кои ќе се врши евалуација на постигањата на ова поле, а исто онака како што тоа се чинеше со терминот на “ученоста“. Критериумите на воспитаност врз основа на кои треба да се извршуваат оценките се ориентирани кон работата, општествената активност и луѓето што не опкружуваат. Заедничките работи околу кои мора да постои консензус се вредностите т.е. вредносните ориентири кои треба да бидат содржани во дефинирањето на целта, но треба да се има во предвид дека тоа што ќе влезе во обемот и содржината на тоа формулирање обврзува на почитување. Од овде произлегува и етичкиот универзализам како идеја водилка, како активност во чија насока треба да се насочи сечија енергија. Со должна почит кон диференцијализмот на овој план кој автоматски во нашето размислување го изедначуваме со значењето на зборовите “слобода“ и “демократија“ сепак во овој

случај во современите услови на живот огромната продукција на вредности ориентации автоматски не имплицира и позитивна придобивка. Бројни се проблемите кои ги раѓа современата цивилизација, а кои сите треба да ги имаат во предвид при формулирањето на целта, при преземањето на конкретни чекори за таа да се реализира. Во единствените формулации се проектира човек кој ќе биде доволно добро спремен да се справо со промените, а промените ги раѓаат проблемите : *“Проблемите постојат поради промените. За да ги решиме проблемите треба да решиме што ќе правиме и да ги имплементираме нашите одлуки”*<sup>247</sup>. Потребно ни е да проектираме човек кој е доволно добро спремен да се справи со проблемите на мултигрупното општество и можните конфликтни позиции и ситуации кои него го следат; треба да проектираме човек кој ќе се познава себе си како услов да ги запознае и другите што ќе му овозможи да воспоставува симбиотски и синергетски врски кои ќе му помогнат конфликтните ситуации да ги направи продуктивни; треба да проектираме човек кој ќе се справи со проблемите на екологијата ко го доведуваат во прашање неговиот опстанок. Човекот треба да биде отворен, расположен и свесен за потребата од перманентно воспитување и образование и живот во општество кое учи. Ова дотолку е важно што потребно е да се постигне унифицирање на работните способности, вештини, знаења, на еден поширок простор, што произлегува од тенденциите за мобилност во професијата која не би требало да признава и познава граници. Глобализацијата во определувањето на целта поаѓа и од прашањето околу знаењата, умењата што генерациите ќе ги стекнат што всушност го отвара проблемот на создавање на “јадра на знаења“ кои ќе бидат онаа заедничка основа што ќе ја овозможи образовна и професионална мобилност на секој оној кој ќе посака основно училиште да заврши во една земја, средното образование да го продолжи во друга земја, високото образование да го заокружи на сосема трето место, а истото тоа да го прави и со своето вработување : *“Потребна е разработка на нови содржини кои се наменети за сите ученици што ги нарекуваме јадра на знаења. Тие во различни земји и региони ќе имаат своја специфика. Но сепак треба да се бараат оптимални решенија по што следува*

---

<sup>247</sup> Адигес, И. “Овладување со промените”, Детра, Скопје, 1994, стр.102



: а) да се даде теоретска основа на тие јадра која би соодветствувала на основните потреби на развојот на современото општество; б) на тоа јадро да се гледа како на приоритетот во квалитетот при изработката на националните програми за содржината на образованието<sup>248</sup>. Во функција на заедничките пристапи во формулирањето на целта се и заедничките тенденции околу зголемување на обемот на општото образование, воведувањето и зголемувањето на фондот на академските, хуманитарните научни дисциплини, затоа што целта на воспитанието во модерното општество подразбира творечка, активна, мобилна личност која без широко општо образование никогаш не може да биде тоа. Наше лично мислење е дека многу е полесно работите да се постават теоретски онака како што се смета дека треба да бидат, но не мислиме дека до понудите и формулациите на целта се дошло лесно, едноставно, моментално. А уште помалку сме убедени дека ќе биде лесно во подеднаква мера за сите оние кои во фокусот на своето внимание ставиле токму формирање на личност, само цел на себе си, но и на општеството.

Ако по некоја случајност во форма на императив, еднадвор се наметнеше некаква формулација на цели – сублимат на нечии видувања и беше проследена до сите оние кои се живо заинтересиран и за напредок, развој, тогаш убедени сме дека немаше ништо да се постигне. Барем не кај нас. Таа практика еднаш веќе се покажа како лоша. Трендовите на современиот развој на модерното општество се познати и дадени. Барем оние на блиската иднина. Дваесет и првиот век не е веќе во доменот на спекулациите и футурот. Улогата на човекот во тие трендови е зацртана. Основните карактеристики, одлики кои треба да ги поседува “новиот човек“ на “новото време“ се извлечени. Останува секоја земја да си испроектира свој систем со чија помош ќе ги постигне нив. Лесно зарем не? Не, не е нималку. Секое прашање кое ќе го поставите со намера да дадете некаков одговор повторно ќе заговори ново и можеби ќе ве натера уште подлабоко да размислувате. Еве неколку прашања: *“Што е општоинтерес на сите во услови кога индивидуализмот како*

---

<sup>248</sup> Вулфсон, Б.Л. “Западноевропейское образовательное пространство XXI века : прогностические модели”. Педагогика, No 2/94, стр. 103-112

нова идеолошка матрица го појиснува колективизмот“<sup>249</sup>. Кои (и дали воопшто треба) обрасци на однесување треба да ги увеземе, а кои да ги создадеме како оригинални, автентично наши? Како да постигнеме човекот граѓанин да стане основна вредност на нашето општество и навистина да си го завземе соодветното место во него? Со какви знаења, умеења, вештини треба да го снабдиме човекот за да може успешно да се носи со предизвците на новото време, а воедно ова да стане составен дел на формулацијата на личноста која ја стилизираме? Има уште многу, многу други прашања на кои мора, едноставно мора да се најде и даде добро осмислен одговор.

Потребата од тоа секоја земја на свој начин, од свој аспект да ги анализира работите и слободата што во таа смисла ѝ се остава произлегува од нејзините специфичности кои пред сè се наоѓаат во нејзината историја, традиција, оригинални и изворни констелации во општествените интеракции. Така на пример покрај онаа општа тенденција за која до сега стануваше збор а се однесуваше на свртеност на целта кон личноста сватена како највисок императив, квалитет, многу земји мака мачат со најбанални проблеми од типот на совладување на елементарната неписменост или обезбедување на минимум кадар неопходен за функционирање на институциите, или пак од типот на формирање на човек – граѓанин со квалитетите што го прават таков во услови на градење на граѓанско општество и слично. И конкретните состојби водат кон овој заклучок: проблеми кои произлегле од упатеност во живот во мултикултурно општество поврзани со пораст на различните фобии поради опасноста од можното асимилирање, или пак негирањето на туѓиот национален идентитет; омасовување на антиопштествени девијантни поведенија; појави на отворање на вистински на вистински “војни“ на пример на планот на трговијата; невработеност или превработеност; зголемување на процентот на осипување на учениците од системот на воспитание и слично.

Да се приземјиме сега на нашиот терен. И веднаш да бидеме јасни: за да ние бидеме во можност да поставиме нови воспитни парадигми, да поставиме

---

<sup>249</sup> Ацески, И. “Општеството во транзиција, човекот и образованието” во “Општествена традиција и образование”, Институт за Педагогија Институт за Социологија, Научен собир Струга, Скопје, 1998, стр 25-30

цели кои ќе бидат во полна работна способност и на нашите простори, но и да комуницираат и конвенираат со целите на земјите кои се трудат да се шири духот на заедништво. Д-р *Авзи Мустафа* со право забележал дека ако сакаме да направиме реформа која ќе биде реформаторска ќе мора да одговориме правилно на прашањата како што се : “ а) Кој е воспитно – образовниот модел на нашето денешно и идно општество ? б) Која е теоретската основа на филозофското и моралното димење ? в) Со што ќе се замени идеолошкото од минатото ? г) Кои се причините за промена на воспитниот систем ? д) Дали јавноста е подготвена за една коренити реформа ? ”<sup>250</sup>.  
Приметно е дека го прифаќаме неговото мислење дека во функција на поставување на нови воспитни парадигми мора да се направи коренита реформа. Да, навистина е така, стоиме зад ова тврдење, а зошто токму зад него ќе речеме : во исто толкава мера се сложуваме и со ставот на *Лесли Ејџерли*<sup>\*</sup> дека има два типа на реформи : I Оние кои се од “технички аспект“ и во кои политиката нема учество; и II Структурни реформи каде паралелно се менуваат и социјалните и политичките елементи. А токму ова последново се одвива кај нас, токму тоа ни се случува – и социјално и политички се рестројуваме, така што е недопустливо воспитанието да заостанува зад ова. Кога сме веќе кај моделите на устројување на општествен систем ки ни се нудат и кои се веќе познати и практикувани се следни : а) Модел на клонирање – пресликување на развиените системи; б) Модел на линеарна експоненцијална проекција кој предвидува дека иднината на општеството ќе биде иста онаква какво што тоа е во сегашноста, но со поголема концентрација на материјални производи; в) Модел на раст во кој се сврзуваат материјалниот и производниот напредок со одредени облици на општествени промени; г) Модел на класно – историски развој кој поаѓајќи од вистинските општествени противречности вклучувајќи ги и технолошките и воспитните создаваат ендогени модели на промени и развој. Ова го зборуваме од причина што навистина на патото на

---

<sup>250</sup> Мустафа, А. “За две тенденции во нашиот воспитно-образовен систем во реформски зафат” - “Општествената транзиција и образованието”. Институт за Педагогија и Институт за Социологија. Скопје, 1998, стр. 161-165

\* Ibidem

градењето на ново општествено уредување мора да се има јасна претстава за тоа што се сака и како до тоа да се дојде. Во таа смисла од тие одлуки директно ќе зависи и тоа каква личност ќе соодветствува на намерите кои ги имаме.

Ако се приземјиме уште подолу во секојдневниот живот ќе се соочиме со фактот дека во периодот кој го нарекуваме “транзиција“ младите генерации сами за себе велат дека се некако изгубени, дезориентирани, дека растат во нездравни услови (во смисла на испревртеност на вредностите и нештата на глава), дека нивните генерации однапред се осудени на неуспех во животот при тоа постојано имајќи ја во вид невработеноста и материјалната несигурност на утрешнината и некои други појави кои силно ги иритираат, доведуваат и до криминогени однесувања, па дури и до незаинтересираност за сопствената иницијатива во оформирање на својата личност. Во еден ваков амбиент значењето на институционалното воспитание во психата на младите луѓе е деградирано – тие се крајно немотивирани и неамбициозни кога станува збор за сопственото обарзование. Или барем добар дел од нив. Токму овде и сега се дрзнуваме да го поставиме прашањето : Ќе можеме ли ние, поточно дали ќе смееме повтотно да прескокнеме една фаза во проектирањето на целите која одразува еден долг временски период, заинтересираност на општеството токму за такви цели. Многу долг временски период земјите кои денес деклинираат кон хуманизација на воспитанието и свртување кон личноста биле свртени токму во друга насока (а и денес тоа сеуште во хиерархијата на целите добро котира) т.е. целите биле поставувани, а понатаму така бил устроен и целиот механизам, од аспект на теоријата на човечкиот капитал т.е. човекот како конгломерат, или што би рекле Русите “направление“ од вештини, знаења, способности, умеања, навикки, со чија добро осмислена застапеност ќе можат да конкурираат на меѓународната арена. А се знае што се случува во арена – натпревар. Лично го посакуваме пристапот за свртеност кон личноста, посебно кога спроти нас ги поставуваме обрасците на имитација кои се практикуваат и кои се преземаат како такви од некаде без при тоа критички да се проанализираат. Ова предвидуваме самостојно да го сториме имајќи во предвид дека секогаш постои опасноста при “калемење“ на туѓо тело нештото криво да зарасне, или организмот да го исфрли во целост.

Она што ние го предлагаме не е аргументот отфрлањето на искуството на другите : *“Успехот доаѓа од внатрешно. Ако сме силни внатрешно можеме да се справиме со било кој надворешен проблем и да го искористиме како можност. Ако сме слаби од внатрешно, секоја надворешна можност ќе ја гледаме како проблем”*<sup>251</sup>. Напротив, за нас е многу добро тоа што пред нас има некој друг што веќе го поминал патот пред кој ние сме сега, па поради тоа за туѓото искуство ние сме живо заинтересирани. Но во овој случај ние мора да го обликуваме својот човек кој ќе ни ја обезбеди внатрешната стабилност, напредокот, развојот, кој достоинствено ќе не направи рамноправни во една поширока конфигурација и регион. А тоа секако не може да биде било каков човек, туку оној кој својата личност ја изградил врз цврсти основи, кој е самосвесен, воспитан и едновременно образован. Како и да е на едната страна треба да ги поставиме можностите со кои располагаме од каде што ќе исцрпиме доволно информации за тоа какви ни се човечките потенцијали, општествените прилики, расположливите финансиски средства, па за да можеме со доволно аргументи да кажеме дека и ние ќе се вклучиме во трендот на следните формулации : Англија – воспитување концентрирано на воспитување на ученикот; САД – водечка идеја детето да се развие како самостојна индивидуа; Франција – воспитување во склад со ритмот на развој на детето; Јапонија – развивање на внатрешниот порив на детето кон самоусовршување. Како што се гледа речиси сите развиени земји во центарот го ставиле детето и нему му ги прилагодуваат сите активности. Но мораме токму ние да имаме во предвид дека сценариото за личносно ориентирано воспитување и воопшто за хуманизација на воспитниот процес е скапо можеби поскапо од она на технолошкото усовршување на училиштето. Скапа е и сценографијата, скапи се и костимите, бесценети се актерите.

Се наоѓаме пред тешка задача : како да одговориме на своите внатрешни и како да одговориме на надворешните предизвици, а во сето ова да не станеме проста контемплација на нечиј начин на утредување на работите, но едновременно да не западнем во некакви други екстремности. како да му излеземе во пресрет на нашиот човек, што реално можеме да му ветиме, а што

---

<sup>251</sup> Адигес, И. “Овладување со промените”. Делта, Скопје, 1994, стр.168

ќе мораме да премолчимо ? И сосема на крајот ќе речеме : не би сакале да наликуваме на универзумот кој се шири по краиштата а пропаѓа во јадрото. Енергијата на опстојувањето би сакале да ни доаѓа од внатре.

## 8. КОИ ЦЕЛИ МОРАМЕ ДА ГИ ПРОЕКТИРАМЕ

### 8.1. Лично – социјални цели

Во текот на целото наше проучување, низ сите фази кои ги проследивме, низ сите аспекти од кои се обидовме да им пријдеме во смисла на конститутивен елемент се сите воспитни системи, задржувајќи се на специфичностите на нашиот па до повторното навраќање на општите тенденции кон кои ние неминовно мора да се припоиме и да ги следиме. Постојано во мислите ни се навраќаше прашањето какви и кои цели треба да проектираме, како да ги наречеме и класифицираме. Меѓутоа не само наша ќе биде констатацијата дека одредени цели можат да го понесат атрибутот на општи како што е на пример хуманизмот, дека навистина политиката има соодветен удел во поставувањето на целта, дека всушност може да стане збор за психолошки, образовен, педагошки аспект на истите. Лично – социјалната смисла на целите како и психолошко – педагошките цели биле предмет на интерес уште од самиот почеток и егзистирање на педагогијата, а образовно – политичките цели како такви педагогијата почнува поопстојно да ги третира од Француската буржоаска револуција. Овие сите аспекти на целите ги сочинуваат општите цели, кои понатаму се операционализираат.

Целите кои ги третираат нивниот личносен и социјален аспект всушност ги разгледуваат аспирациите и тежненијата на личноста поставени во одреден социјален (општествен) контекст, како и односот на личноста кон системот на воспитание. Секоја личност целите на воспитанието ги преработува низ сопствениот механизам и филтер кој редовно подразбира премерување во однос на сопственото тежнение кон сопствена материјална, социјална и психичка благосостојба. Во овој контекст во зависност од сопствените проценки таа зазема став и кон институциите и системот на воспитание. Овде лежат и изворите на некои негативски односи кон овие институции што се јавуваат како резултат на некои субјективни потешкотии што се јавуваат кај личноста во

самиот тој процес што можеби произлегува од несовпаѓањето со поставената цел од страна на системот и од страна на личноста, но често пати тоа се прави благодарение на многу примери во кои материјалната, психичката и социјалната благосостојба можат да се постигнат иако не се поседува некој висок степен на образование или пак не се поминале повеќе години во овај систем. Овде може да биде изворот за третирање на воспитанието како семоќен демиург, апологет на постоечкото.

## 8.2. Образовно - политички цели

Образовно политичкиот аспект на целите всушност се однесува на општественото уредување во смисла на поставеност на политичкото и идеолошкото устројство на општеството во кое се поставуваат целите. Се покажува како мошне важно, пресудно во однос на поставувањето на целите во каков политички и идеолошки амбиент ќе се третираат тие. Или на подруг начин речено : повторно станува збор за релацијата општество – личност, од проста причина што во зависност од карактерот на општественото уредување зависи ставот, односот и третманот на личноста а пак од сето ова ќе зависи поставувањето на воспитната цел и воспитните парадигми. Во центарот на новите воспитни парадигми е поставена демократското устројство на општеството – новите воспитни парадигми се засновуваат врз таа основа, но истовремено се и средства преку кои тоа се обезбедува. Кај новите воспитни парадигми во немилош е тоталитарното општествено уредување кое го втурнува човекот во колективната борба за подобра иднина, колективна борба во која се губи појавата на автентичните облици и постоења, размислување, делување, однесување. На нејзиното место настануваат новите воспитни парадигми во кои генерална образовно – политичка цел е формирањето на автономна личност која по пат на аналитичко – критичко восприемање и социјалната практика ги заштитува и формира своите вредности, се однесува со уважување кон другите во рамките на плуралистичкиот вредносен систем. Во едни вакви прилики англискиот педагог *Дон Вајт* вака ја гледа целта на воспитанието : “*Центрира-*



лна цел на воспитанието кое треба да си ја постави едно демократско општество е формирање на **автономна личност**. Под автономна личност т.е. под нејзината автономност ќе треба да подразбираме вршење на својата работа без сообразување со интересите на другите. Неопходно е да сватиме дека се работи за автономно процветување кое во себе си ја содржи зрелата моќ испито да им се случи и на другите во разновиден контекст – тесни лични взаемни односи во соседството, на работното место, во пошироката општествена средина, до својот кој ќе треба да познава граници. Децата треба да го изодаат својот пат до сопствената благосостојба, без при тоа да се разделат од алтруизмот, ниту пак да се потчинуваат на силите на моменалните желби<sup>252</sup>. Значи дефинитивно – воспитните парадигми на таквото време треба да бидат насочени кон формирање на автономна личност, при што треба да биде јасно што се подразбира под таа автономност ако се земе во предвид дека таа треба да се негува во одреден социјален back ground. Во социјалното, т.е. општественото миље таа автономност треба да подразбира оспособеност на личноста да пројави независност при формирањето на сопствената позиција, внатрешна слобода при утврдувањето на сопствениот идентитет (индивидуалност). Ова не треба да подразбира негување на позиција и чувство на неутралност кон своето опкружување т.е. кон другите. Во оваа смисла Зибарт нагласува : “Генералната цел на воспитанието е социјална интеграција и едно помалку или повеќе критичко согласување со општеството на општествено устројство. Но недемократијата како начин на соодветување со човечката природа не е идеално општество. Одрекнувањето од социјално организирано насилство ( на државата, партијата ) врз личноста не води автоматски до одрекување на силите насилства врз индивидуалната борба (конкуренција, супериорност, борба за предимство). Демократијата ја заменува сигурноста на осакаленото личносно општество со сигурноста на индивидуалната иницијатива и право на ризик и шанса<sup>253</sup>. Се чини извесно дека новите воспитни парадигми (кон кои впрочем ние мораме да го насочуваме своето внимание) мора да

---

<sup>252</sup> Цветков, Д. “Општа педагогија”

<sup>253</sup> Цветков, Д. “Општа педагогија”

црпат искуство во кои демократијата е на завиден степен на развој. Во тие земји анализите на успехот во воспитанието се однесуваат врз основа на усвојување на две групи на вредности. Во однос на ова Р. Шауерман нив ги определува на следниот начин : “Од една страна е спремајќи кон лична среќа, успешност во учењето да се избере правилното решение, чувствително за личната одговорност за својата среќа. Од друга страна – спремајќи да му се служи на општеството, имање на респект и пријателство кон другите, уважување на соработничките, уважување меѓу сите луѓе во земјата. Завршувајќи го процесот на воспитание и образование треба да се научи да се има самостојно, од никој независно и непредусловено мислење”<sup>254</sup>. Со еден збор образовно – политичките цели кои треба да влезат во пописот на цели и постулати врз кои ќе се изградат новите воспитни парадигми на овој начин го предлага разрешувањето на вечната антиномија – среќен човек или корисен граѓанин. Овие две формулации со нивното суштинско значење не ги доведуваат и за нив не размислуваат како за противници кои се постојано на штрек, спремни на борба, туку како на две рамноправно заинтересирани страни кои ги поврзуваедна заедничка цел да се постигне компромис на задоволство на сите.

### 8.3. Психолошко – педагошки цели

Психолошко – педагошките цели врз кои мора да стојат новите воспитни парадигми се компонента која мора да постои бидејќи со нив поконкретно се определуваат карактерот, квалитетите, одликите на автономната личност како краен продукт на воспитниот процес. Психолошко – педагошките цели го опфаќаат сублиматот на личноста преку :

- *лично – фундаменталниот аспект* – формирање на клучни квалитети кои на личноста и даваат висока мобилност и приспособливост во динамичните и противречни услови за живеење;

---

<sup>254</sup> Цветков, Д. “Општа педагогија”

- *лично* – *прагматичен аспект* – подразбира усвојување на практични знаења и искуства кои ќе му помогнат да преземе професионални и социјални улоги:

Лично – фундаменталниот аспект на психолошко – педагошките цели е проектиран кон подалечна иднина од причини што се одведува во врска со конкретни знаења, искуство и животни улоги. Неговата суштина се состои во формирање на такви квалитети на личноста од кои зависат како условувањето на било какво социјално искуство и улоги, така и целосното, но непредвидливо поведење во животот.

Лично – прагматичниот аспект конкретно се дефинира како хармонична личност.

Бидејќи веќе се сретнавме со терминот “хармонска личност”; “хармонски развој на личноста”, сега повторно се среќаваме со него чувствуваме обврска да кажеме дека под овој термин во целокупноста на контекстот на новите парадигми се подразбира непротивречна личност, личност која е целосна и интегрална (значи не како во поранешните толкувања како хармонски развој на сите нејзини страни, туку како личност која е свесна за себе си, своите можности, способности, па како таква не запаѓа во противречности). Прагматичната – психолошко – педагошка цел подразбира личност со развиени квалитети (духовни, физички, интелектуални, морални) социјално интегрирана личност која го стекнала тоа благодарение на тоа што овладеала со основните социјални улоги – професионално – продуктивната, граѓанската, семејната и улогата на човек на слободното време. За да не се добие впечаток дека се има работа со вербална гимнастика со која се постигнува само убаво декорирање на нешто што сакаме да изгледа идеално мора да кажеме дека земјите во кои новите воспитни парадигми се веќе пуштени во оптек практиката покажува дека не се работи ниту за идеалност, ниту за утопија. Во оваа смисла се покажало дека постигнувањето на хармонична личност како цел е многу тешко да се постигне од проста причина што за да се стори тоа неопходно е да се исполнат мноштво на социјални, економски услови врз чија основа и со помош на кои ќе се стори тоа. Што се однесува пак на оформувањето на социјално

интегрирана личност постојат далеку подобри предуслово да се постигне. Тие неопходни услови во овие земји сè повеќе се прецизираат и во контекст на нивното детерминирање непосредно се прават напори тие да се пружат. Во прилог на сето ова оди и фактот што многу поранешни напори кои изгледале како чиста утопија, промашена работа се покажало дека сепак тоа не се. Во секој случај и овие предвидувања имаат можност да станат само романтичен занес ако нивното изворно значење се изврти, извитопри и се постави на позиции кои би контрирале на природата на детето и социо – културната средина.

Или наместо заклучок би го рекле следново : смислата на личностно – социјалните цели, политичко – образовните и психолошко – педагошките цели се одразува во новите воспитни парадигми и подразбира напор на животот да се гледа како борба за подобро суштествување и постигнување на лична среќа што би се постигнувало низ слободен (независен) хармоничен и продуктивен живот.

## 9. ЈА ИМАМЕ ЛИ НИЕ ФОРМУЛАТА ЗА УСПЕХ ВО НАМЕРАТА

*Разумниот човек се прилагодува кон својот. Неразумниот ујорно се обидува да го прилагоди својот кон себе. Затоа целиот процес зависи од неразумниот човек.*

*Џорџ Бернард Шо*

Со намерите, барем оние генералните, веќе разграничивме – мораме да ги следиме во чекор другите притоа имајќи слух за сопствените иницијативи, потреби, интереси. Но не е доволно само да се има намера, желба. Потребно е нешто конкретно и да се стори, во спротивно се би останало само на ниво на намера и желба. Што треба најнапред да се стори : најнапред мора да се постигне согласност на највисоко ниво околу тоа што е нашиот интерес, но не само како интерес во една свера, туку глобален интерес кој зафаќа повеќе аспекти на општественото и индивидуалното живеење. Или ова значи дека е потребно постоење на национална стратегија во однос на економијата, производството, културата, здравството, научниот развој, духовното поле, индивидуалната свера. Овие и многу други нешта се толку многу взаемно испреплетени што не може да направат ниту чекор напред една без друга. Само со доволно внимателно и мудро проектирање на секоја свера од опкружувањето во и за која треба да ја негуваме индивидуата ќе се дојде до нејзино “процветување“. Само ова е патот кој ќе ни овозможи да не направиме грешки од било каков вид кои погубно би се одразиле на сите нас. Впрочем теоретските проблеми на поставувањето на целите на воспитанието секогаш однови и одново ги отварале истите проблеми и релации : односот индивидуа – општество и односот општество – други општества како независни ентитети. И секогаш од поинаков агол се разгледувале релациите и секогаш преовладувал едниот или другиот ентитет кој моментално бил во центарот на вниманието.

Кога го употребуваме терминот “формула“ воопшто немавме намера да асоцираме на тоа дека ние ја имаме, или некој ја има, или дека ја има воопшто.

Под “формула“ ние подразбираме цел систем на проценки, операции, испитувања, конкретни чекори кои ќе не одведат до крајната цел – напреднат развој и на нашето општество и на неговите членови – индивидуи. Работата би била многу полесна кога навистина би постоела некоја формула која и ние би ја “позајмиле“ и примениле. Но мораме да бидеме свесни дека таа треба да биде наша творба. Само ние овде и сега се наоѓаме во вакви услови, кои ги нема на ниту едно друго место во исто време. Само ние ја познаваме нашата конкретна состојба на планот на економијата, производството, моралот, ги знаеме расположенијата и размислувањата на нашата млада генерација, нејзините надежи и погледи кон иднината. А она што мораме најпрвин да го сториме тоа е нашето општество да го уредиме по граѓанскиот модел, а нашиот човек да го направиме граѓанин во вистинска смисла на зборот. Ова е еден од основните стратешки правци на нашиот развој. Но основната цел се воспитанието – создавањето на новата личност, на новиот човек на новото време оваа стратешка определба совршена ѝ конвенира. Ако се устрои општеството под тој терк тогаш навистина граѓанинот ќе ја има шансата да го добие соодветниот третман на личност. Всушност со тоа ќе се покаже и докаже дека нашетовоспитание е хуманистички насочено и личноста е во соодветно потребно опкружување. Граѓанството е системообразувачки квалитет на сите општества. Тоа подразбира определен степен на оформеност на духовната култура на човекот. И тоа доста висок. Граѓанственоста има висока личносна смисла и претпоставува осознавање на своите права, но и обврски во општествувањето. Граѓански уреденото општество подразбира и одговорност од страна на секоја индивидуа, најширока поврзаност со опкружувањето – потесно и пошироко. Сетете се само на оној аспект на личносно ориентирано воспитание кое инсистира на токму вакви квалитети на човекот – одговорен, лојален, отворен за соработка. Нели релацијата може дури и да се представи со знакот на еднаквост ? “Граѓанин значи граѓанска свесност; граѓански морал; граѓанско однесување“. Граѓанството не е симболична туку реална состојба. Таа води кон уредени односи од кои доаѓаат многу придобивки за нивниот партиципационитет, но од личносноста бара висока етичност ит.д. Да бидат морални и

одговорни, стабилни со зрела свесност на самоволноста”<sup>255</sup>. Веднаш од овде произлегуваат и други прашања сврзани за термините “морален” и “одговорен”. Кога сакаме да “создадеме” одговорен човек дали тоа треба да подразбира постигнување на некаква негова “општествена дисциплина”, “почитување на закон”, “граѓански долг”. Да, го подразбира и ова, но не во смисла и начин на кој што беше практикувано досега, туку сватено како производ на желбата на самите граѓани, како многу важен услов за уредување на едно стабилно општествено живеење. Потребата од создавање на одговорен граѓанин произлегува од тоа што тој треба да донесува одлуки не само во врска со сопствениот живот туку такви одлуки кои ќе имаат голбален карактер и глобална одговорност. За потребата пак од поврзувањето на должноста и одговорноста како квалитети кои треба да ги поседува новиот граѓанин мошне илустративно зборува позајмената забелешка на Кирил Темков: “Не е тешко да се разбере зошто германската нација е најсилна на светот: тму има најголем процент на осстварување на сите духовни, технички, организациони и творечки полиња. Причината лежи во тоа што исполнување на должноста пред се и без никакви предуслови – ова се смета за најсиро морал”<sup>256</sup>. Полека но сигурно веќе навлегуваме во една друга област моралот или етиката (не сметаме дека е потребно да објаснуваме кој термин во чиј обем влегува). А тоа ќе го направиме и поради тоа што веќе на некој начин моралноста ја определивме како квалитет на граѓанинот, но едновременно тоа е област на која кај нас навистина и претстои преуредување.

Сега на помош ќе ги повикаме етичарите. Сметаме дека тие се компетентни да го дадат своето мислење во однос на уредувањето на вредносниот систем и нам на педагозите да ни дадат основни насоки според кои треба да го одработиме својот дел од работата. Работата се состои во утврдување на етичка димензија која ја има секој народ; но и утврдување на таква идеологија која ќе комуницира со останатите идеологии.

Таа етичка димензија на нашиот народ треба да произлегува од наши извори, традиција, но не смеаме да сметаме дека е во некаква подредена положба

---

<sup>255</sup> Темков, К. Етика, “Епоха”, Скопје, 1988, стр. 47

<sup>256</sup> Темков, К. Етика, “Епоха”, Скопје, 1988, стр. 46

на некоја друга, туку секогаш треба да ја ускладуваме кон етичкиот универзализам. Повторно се навраќаме кон пригодните упатства и предлози кои ги дава професор *Кирил Темков* за кој оригиналноста на нашата етичка димензија од делата на Кирил и Методиј, Климент и Наум, а стремејќи се за достоинствен влез во етичкиот универзализам ни ја предлага главната етичка ориентација денес – утилитаризмот. Добро ни е познато значењето на самиот термин и од таму веднаш и прашањето : Корист за кого, за што ? Терминот “корист” да го прилепите до било кој ентитет, активност и од таму логично е да запрашате : Се стремиме кон хуманизација на воспитанието кон поставување на личноста на највисокиот пиедестал на почитување и пиетет кон неа, а сепак се враќаме на корисноста што пак толку вулгаризирано делува. Да не брземе на утилитаризмот како најраспространета и широкоприфатена етичка димензија не се занимава со некакво голо користољубие. Во утилитаристичката ориентација сватена во денешна работна дејственост, место си нашле и среќата и задоволството како чувства кои му се признаваат, кои за прв пат немаат третман на некаков грев.

Човекот прави речиси се за да биде среќен, задоволен, или како што вели *Ц. С. Мил* : “ *Ситието ѝосакувани нештита ги ѝосакуваме или ѝоради задоволството шито е ѝприсујино во нив или како средситво за ѝоситиѓнување на задоволството и избеѓнување на болка* ”<sup>257</sup>. И пак остануваме таму и ќе се послужиме со неговите размисли. Сега ќе речете дека повторно индивидуализмот се обидуваме да го прикажеме во убаво светло, а не како див егоизам. Значи дозволуваме и ќе воспитуваме човек кој ќе се грижи за постигнување на свое задоволство и среќа. И во сето тоа ќе манипулира и злоупотребува други луѓе. Не ако успееме среќата да ја покажеме во она друго светло онака генијално како што тоа го сторил бентам – остварување на најголемо количество среќа за најголем број луѓе. Тоа е онаа страна на среќата која ја прави не само индивидуален факт туку и социјален. Камо среќа да воспитаеме ваков човек, личност, индивидуа, генерации. Тогаш значи сме ги осознале работите онакви какви што треба да бидат и сме изградиле зрел систем кој тој ќе ни го

---

<sup>257</sup> Темков, К. Етика, “Епоха”, Скопје, 1988, стр.69



овозвозможи. Модерниот индивидуализам функционира како акт на секоја индивидуа која е пак дел од општеството во кое тој се чувствува слободен, има лично свои интереси, но со подеднакво задоволство ги бара и реализира интересите на својата заедница во функција на нејзино модернизирање и напредување, исто онака како што би тргнал во реализацијата на својата среќа. Но ние велíme среќа што ќе помине уште време додека се реализираат целта од типот : “етички автономна личност“; “морално усовршување на личноста“ затоа што по се изгледа дека во основата на човечката природа е тој да не биде етички совршен. Но она што ние треба да го правиме – “усовршуваме“ има улога на инхибитор на она непожелното во неговата природа и поттикнувањена она позитивното.

Одиме понатаму. Што ни предлагаат етичарите како вредности преку кои треба да влеземе во друштво на етичкиот универзализам каде доминира утилитаризмот ? Темков во книгата која повеќе се бави со нашиот простор ги предлага следните вредности : Вистинитост, Реализам, Опуртонизам, Прагматизам. Вистината е вредност која мора секогаш секаде во секоја прилика да ја пласираме и практикуваме, затоа што во спротивно се што правиме и ќе правиме “ќе живееме во свет како надвор од него, сè ќе ни се случува како во некој илузорен живот, насоките ќе ни бидат измислени дејствата необразложени, сонот наш дух а животот неоправдано занесен и изместен“. Ова има длабока смисла затоа што вистината и вистинољубливоста се првите постулати кој ако не се почитуваат и самата смисла на човековото постоење би немала смисла. Реализмот е во тесна врска со вистината и вистинољубливоста – просто не вреди да не се соочиме со реалноста онаква каква што е или ќе биде. Воопшто ништо не се добива ако нештата ги “испревртуваме“ поради оваа или онаа причина. Никаква причина не е доволно добра за да се прави тоа. Опортунизмот е вредност која според Темков кај нас е најмногу дискутабилна и има опоненти. Ние го прифаќаме ова како нешто на што навистина треба да ги научиме нашите млади генерации – па зарем и ние пред малку не рековме дека во содржинскиот попис на она што теоретски ќе го поставиме и реално ќе го реализираме лежи токму солидната проценка на реално можното. Не дека не сме неамбициозни, но претераната нереална амбиција сега не е препора-

члива а веројатно ниту во иднина. Да го научиме човека реално да ги проценува нештата, да научиме што повеќе луѓе на тоа би бил голем успех - човекот на тој начин би бил на добар пат да не доживува чести разочарувања, еуфорички расположнија и проценки направени врз основа на некаква искривена слика за реалната состојба. Четвртиот столб врз основа на кој би требало да ја градиме градбата “личност“ е прагматизмот кој не ретко во многу различни услови покажал и докажал дека “работи“ или доведува до успех. Прагматизмот ве прави да применувате сè она што во практиката се потврдило како успешно, значи сè што практиката ќе докаже или оповргне верувајте ѝ и покорувајте се на неа. Ако таа нештото го оповргне како нешто што не доведува до успех продолжете натаму и променете го. Предлагајќи ги овие четири столба на етичката димензија професорот Темков ја комплетира личноста на иднината : *“Човек кој ја сака висинијосија, реалносија, можностиа и усиеиносија, кој е ирејиириемчив, замислува добри задачи, себе си се гради исировно, а друѓиие и блискииие му се нужни за реализирање на важнииие реални цели како ииио и неговиоии живоии и однесување инсироирааии кон иииоа во живоииоии да владее иницијативноси, корисноси за сиие“*<sup>258</sup>.

Етичарите го кажаа своето мислење. Тоа мора да го сторат и оние кои се занимаваат со испитување на структурата на едукативните барања и потреби на општеството, оние кои го следат профилирањето на кадрите, социолозите, психолозите, лекарите и сите оние кои на некој начин се засегнати со обликувањето на новата личност затоа што час покоро мора да се одговори на многу прашања. Посебно е значајно прашањето со кои и какви знаења треба да го вооружиме младиот човек, од причини што покрај тоа што е важно човекот да знае што е, важно е и да знае што е она што го знае и како може тоа да го искористи. Ова од причини што знаењето подразбира : знаење на информација; знаење како да се направи нешто и знаење како да сте. Во современото општество треба да се направи напор да се избалансира помеѓу “да се биде“ и “да се знае“. Ниту една од овие состојби не смее да се жртвува на сметка на другата. Друго важно прашање е на кој начин т.е. со помош на кои средства и методи да го сториме тоа, како да го поставиме системот на

---

<sup>258</sup> Темков, К. Етика, “Епоха”, Скопје, 1988, стр.150

евалвација кој би го следел постигнатото. Или прашања кои се однесуваат чисто на целта (целите) како да ги поставиме, како да ги операционализираме т.е. до кој степен и ниво, преку кои активности, со помош на кој конкретен систем и слично. Навалата на системот на воспитание од една страна да изврши “каптажа на човечкиот мозок” поради експанзијата на потребата од производство, продукција и трансфер на знаења преку транспродуктивните знаења и транспродуктивните социетети; поради огромниот развој на врвните технологии – информационите и производните, роботиката, неверојатните споеви на различни научни дисциплини кои потоа се применуваат во различни гранки на производство; новите пристапи во управувањето и контролата и од друга страна тој истиот да ја оплемени и облагороди човечката душа и дух да им помогне на луѓето цивилизирано и културно да си ги уредат односите помеѓу себе до степен на соработка, толеранција, почитување да станат свесни за себе си и своите потреби, желби, интереси, но и начините да ги реализираат нив, да ги направат максимално одговорни, лојални а едновременно интимно задоволни и среќни не е нималку едноставна работа со која тој треба да се справи и згора на тоа тоа да го прави со вештина и такт што сите ќе бидат задоволни. Многу нешта се бараат од воспитанието а секое од тие поединечни барања е свет за себе, систем кој поаѓа од одредени постановки а за да се постигне мора системски да се испланира во секоја етапа. Како пример ќе го земеме самооформувањето на поглед на свет кое има само за себе повеќе значења и цели, своја суштина и функции, компоненти. Така на пример компонентите на погледот на свет се знаења, погледи и убедувања имаат сите своја структура на пример во смисла на знаењата – кои знаења се оние кои влијаат врз определувањето на погледот на свет, дали сите науки помагаат во формирањето на поглед на свет и слично прашање и дилеми со кои педагошката наука мора да се занимава ако сака да ја постигне идејната цел на воспитанието на поглед на свет – убедувањата. Понатаму педагошката наука се занимава и со разработка на начините на доаѓање до таа крајна цел т.е. убедувањата, а пак сите три компоненти треба синхронизирано да се развијат за да пак воспитувањето на погледот на свет да ги реализира своите четири функции : животоосмислувачката, регулативната, обединувачката, оценува-

чката. И да не одиме понатаму. А што е со различната методологија на усвојување на знаења, различната методологија на создавање и развивање на вештини ? Ако пак сите овие цели ги вкрстиме помеѓу себе пред нас ќе се отвори бескрајното пространство на можни варијации, комбинации кои можат да се направат за да се дојде до саканата цел.

Всушност целата историја на педагошката теорија и практика е одбележана со појавата на идеи, практични обиди системот на воспитување да се усоврши за да може со помалку енергија да се постигне поголема моќност. На тој пат педагошката наука апсорбирала огромна материја – во неа и до неа се слеани огромни барања, таа е првиот што некому ќе му падне на памет дека е причина за нечиј успех или неуспех. Тој пат продолжува. Прашање е каде ние ќе се најдеме себе си, како ние ќе успееме да ги избегнеме различните стапици, немили ситуации, која теорија ќе ја прифатиме како основен постулат врз основа на кој ќе ги осмислуваме своите активности. Оти понуди на пазарот на педагошките теории во форма на алтернативни можности има доста и од секаков вид : и оние кои се реинкарнација на некои стари обиди да се подобри квалитетот на воспитната работа со акцент врз стекнувањето на што поголеми знаења, или оние кои вниманието повеќе го насочуваат кон човекот и неговите особини, неговиот живот, а кои заедно денес во денешни услови ги разгледуваат истите релации. А суштината останала иста само актерите и времето се изменети. Но има сосема нови оригинални замисли кои се разликуваат помеѓу себе, а истовремено се алтернативни – оние кои експериментираат со училишта во кои внесуваат поинакви методи, техники, инструменти а постојат паралелно со официјалниот систем на воспитување до крајно нихилистичките ставови кои ви велат дека не е потребна теорија на воспитување од никаков вид.

Како и да е, и светот и ние мораме да ја согледаме новата мерка на човекот : а тоа е антрополошката, што значи дека ќе ги почитуваме богатствата на неговите активности и потреби, но земајќи го во предвид “впрегнувањето“ на личноста во име на човечкиот напредок кој е највозвишената општествена цел денес како интелектуална резерва која постојано ќе се развива, затоа што ова повеќе нема третман на присила, “принуда“, “искористување“ туку е длабоко хуман акт. И како што би рекол *Ацески* на крајот ако е точно

дека : “Концепцијата на новото воспитание мора да биде втемелена првенствено на хуманизмот, хуманистички ориентирана во правец на создавање на услови за оптимален развој и општенцијалните можности на сите деца и нивната општолна индивидуалност, да му обезбеди на секое дете според своите способности да врши висштински избор како шанса децата да ги остваруваат своите способности и индивидуалности на општебиене и интересираноста, љубовителност и радозналост, без притисок и репресија, индоктринација и манипулација ...Така и суштината на новото училиште се засновува на поголема демократија и слобода како услов за воспитување на индивидуата за развој на отворен, креативен дух и мислење, индивидуа која ги избира, изградува и ги инкорпорира обрасците на однесување без напуштање на модели и за тоа сноси одговорност, суштината е и во промената на позицијата на ученикот, наставникот како и целине на воспитанието и образованието. Учениците ќе се оспособуваат да мислат со своја глава да го потпишува и поддржува почитувањето и развивањето на разлики во мислењето и изразувањето со сопствени емоции, создавањето на автентична за себе и општеството, отворени за ново, создавачи на нови вредности, со развиени потреби за перманентно учење во својот кој се менува во кој изградуваат и живеат квалитетен живот досега на човекот како основна вредност. Воспитавувајќи автентични личности кои растат нормално и среќно, истовремено го оспособуваат за утесени и свесно и морално да можат да поднесат порази и неуспеси како нормални појави во суровоста на економските и социјалните прилики”<sup>259</sup>.

И ако е точно дека “Реформата на воспитно образовните системи мора да биде насочена кон формирање на толерантна, творечка, слободна личност, а тоа можеме да го постигне само ако формираме личности кои мислат недвосмислено длабоко и широко за прашања кои се од фундаментален интерес за општеството на Република Македонија”<sup>260</sup> тогаш ќе мора :

---

<sup>259</sup> Ацески И. “општеството во транзиција, човекот и образованието” во зборникот “Општествената транзиција и образованието” Скопје 1998, стр.29

<sup>260</sup> Ibidem

- да се изјасне околу нашето сваќање и поимање за тоа што е творечка, што е слободна, што е толерантна личност;
- што е отворен, креативен дух кој е способен за творечка експлорација на светот;
- кој е фундаменталниот интерес на Република Македонија;
- како сето ова да се стори или да се расчисти, кој, каде како и со помош на што ќе се вклучи во овој процес;
- како да се евалуира процесот;
- како да се усогласи со современите трендови околу овие прашања или со која теорија и пракса која се нуди ќе имаме флуентни врски и слично.

И ако е сето тоа можно (а мора да биде) тогаш ни претстои огромна, напорна духовна работа. Веќе претходно напоменавме дека зборот “реформа“ различно се толкува и сфаќа зависно од авторот кој го нуди образложението. Но навраќајќи се на класификацијата на L. Eterli која зборува за два типа на реформи се определивме за вториот тип кој предвидува структурни реформи во воспитно-образовниот систем во кој паралелно се менуваат и политичките и социјалните елементи, од причини што токму тоа се случува кај нас. Меѓутоа имаме и свое видување на реформите кое го востановивме од аспект на правецот кон кој се насочени структурните промени. Така според нас има “внатрешна“ и “надворешна реформа“. *Внатрешната реформа* го реструктурира системот под директно влијание на резултантата на делувањето на повеќе внатрешни фактори, додека *надворешната реформа* во главно оперира со постигнување на стандарди и норми кои се општоприфатени, меѓународни. Иако овие два типа на реформи никогаш не се јавуваат во чист изолиран вид, сепак сметаме дека внатрешната е онаа на која треба да и се даде приоритет, додека надворешната треба да ја сватиме како втора фаза на еден подолгорочен континуиран процес. Меѓутоа без оглед како сето ова ќе се осмисли и изведе неопходна е солидна стартна позиција – цел. Таа пак директно зависи од намената на системот на воспитание воопшто. Кога се работи за фазата на внатрешна реформа неопходно е да се појде од моменталните состојби во повеќе сфери на општествениот живот и во таа смисла да се утврдат приоритетите за блиската иднина. Кога се работи за ваков вид на реформи земјите кои имаат

релативно стабилна општествена структура, без скоковити и нагли промени се во определена предност, предност која дури им дава слобода во проектирањето да излезат од своите државни рамки. Надворешната реформа пак редовно упатува на следење на трендовите дефинирани во меѓународни рамки, работа што е препуштена на меѓудржавни и меѓународни центри кои благодарение на континуираното следење на општествените текови бргу и благовремено реагираат на провокациите. Меѓутоа унифицираниот пристап и во оваа сфера има свој лимит, за што доказ е и редовното објавување на официјални документи на секоја земја која сериозно држи до своето воспитание, а кои се израз на сублимираниот приказ од следењето на состојбите и во нив се содржат и предлог мерките со кои ќе се одговори на моменталните барања. Така на пример иако е општа тенденцијата за хуманизација на воспитанието, за негова антропологизација, сепак една Англија во 1993 година во официјалниот документ "Learning to succeed" забележува дека нејзе моментално и е потребно благо свртување во политиката на воспитанието : " *Целта на воспитанието не е човекој да се научи да биде, туку да се оспособи да постигнува успех*".<sup>261</sup> Оваа определба е задржана и во официјалните документи од 1994 година кои препорачуваат : " *Воспитанието да се преориентира од хуманистичко кон подготвка за животи и дејности во високо технолошко општество*".<sup>262</sup>

Нацрт стратегијата за развој на образованието која беше објавена во нашата земја е документ за чие излегување веќе подолго време се чувствуваše голема потреба. Со право може да се рече дека генерално гледано она што е зацртано во неа е безмалку проектирање на идеални состојби, многу амбициозен проект кој ги допрел сите фактори, страни на воспитно-образовниот систем. Тоа е проект кој предвидува паралелно преземање и на надворешна и на внатрешна реформа, проект кој заговара огромна работа и претпоставува мобилизирање на огромна критична маса. Целта на воспитанието т.е. исцрту-

---

<sup>261</sup> Воскресеская, Н.М. "Великобританија : Стратегическите направенија развитија образования". Педагогика No 4 – 1996., стр. 91-98

<sup>262</sup> Воскресеская, Н.М. "Великобританија : Стратегическите направенија развитија образования". Педагогика No 4 – 1996, стр. 91-98

вањето на ликот на новиот човек, но и неговата содржина е направено преку намената на образованието: *“Индивидуален развој на личността преку кој таа се стекнува со општи и професионални знаења и култура, потребни за квалитетно извршување на работите и вклучување во сите домени на општественој живој.*”<sup>263</sup> Образложението на ваквата формулација се наоѓа во фактот што воспитанието и образованието се сметаат за најиспладлива развојна инвестиција на земјата: *“Општеството најнапред посредно инвестира во знаењето кое потоа директно придонесува во општиот развој. Квалитетно образование значи квалитетен развој на земјата и квалитетен живој за сите и поединечној.*”<sup>264</sup> Заклучокот би бил дека се посега по автоматизам – квалитетното образование имплицира квалитетен општествен живот, а тоа пак повторно по автоматизам се пренесува на квалитетен живот на колективот до поединецот. Во секој случај правецот на движење тргнува од општеството со тоа што обезбедувањето на квалитетен развој на општествената структура се смета дека е нешто кое ќе ги усклади понатамошните нешта – работите сами по себе ќе си дојдат на свое место. Определбата на *“новиот човек*“ посредно може да ја *“дофатиме*“ преку задачите што се поставени пред воспитно-образовниот систем кој пак со помош на своите институции треба да изгради личност која може да преземе индивидуална, семејна и граѓанска одговорност, која поседува знаења, вештини и способности, ставови и вредности за променливиот свет на трудот, општествениот живот; независна, отворена, критичка и демократска личност со вештини за компетенција и акција, со развиена свест за потреба од доживотно образование но со чувство за припадност на заедницата.\* Со сериозност тврдиме дека задачата која се поставува е сложена и одговорна затоа што ги опфаќа сите аспекти на човековата индивидуалност и колективност. Од таму и претпоставката дека едновремено ќе се делува и врз индивидуалниот и врз општествениот аспект на

---

<sup>263</sup> “Нацрт стратегија за развој на образованието на република Македонија”; Министерство за образование на република Македонија. Скопје. 2000

<sup>264</sup> “Нацрт стратегија за развој на образованието на република Македонија”; Министерство за образование на република Македонија. Скопје. 2000.

\* “Нацрт стратегија за развој на образованието на република Македонија”; Министерство за образование на република Македонија. Скопје. 2000.



личноста. Сепак се чини дека во целата оваа работа недостасува понудата на теоретска концепција која претполага постоење и прифаќање на одредена идеолошка матрица на која таа ќе се засновува, што пак подразбира избор на систем на вредности кои треба да ја одиграат регулативната улога. Иако во понудената формулација се застапени епитети кои укажуваат на почитување на индивидуата, сепак останува впечатокот дека таа на некој начин се растопува со тоа што на повеќе места се нагласува интелектуалната компонента, а за сметка на тоа многу малку внимание се посветува на она што навистина значи личност – нејзин внатрешен свет, емоции, карактерни црти, темперамент, вештини, предиспозиции, аспирации и амбиции. Оваа констатација не враќа на старото горливо прашање кој, кому, колку и зошто така? Или поинаку речено повторно се исцртува “карта на личноста” која од највисоките општествени инстанци преку општествените механизми се “приземјува” и проследува до оние за кои е наменета – учесниците во воспитно-образовниот систем. Можеби навистина ова ќе мора вака да биде барем уште еден извесен период додека многу други работи не се стабилизираат со што ќе се создадат услови најнапред да се извршат промени во свеста кои ќе овозможат “отворање” на индивидуата кон нови, поинакви пристапи кон себе си и општеството. Во секој случај слободната, творечка, креативна, лична, граѓански, професионално одговорна личност е само по себе плод на долготраен процес кој се состои од изградба на квалитети кои се таложат и надополнуваат еден на друг и еден со друг во еден подолг временски континуум. Таквата личност своите цврсти основи ги има во широко прифатени и афирмирани вредности кои му ја даваат смислата на целокупното живеење. Таквата личност не се формира единствено по пат “на дотур” на знаења и список на работи што треба да ги изврши, туку низ активното себе формирање и обликување, процеси низ кои таа истражува алтернативни можности, експериментира, осознава и на тој начин избира во творечкиот чин на своето обликување.

Потрагата по формулации на целта на воспитанието никогаш не престанала, ниту ќе престане. Секогаш одново и одново на епитетите кои ја сочинуваат оваа или онаа формулација човекот им дава смисла, ги менува тие епитети, а на оние старите кои речиси секогаш се дел од формулациите секо-

гаш им приоѓа од друг агол. Не е нималку лесно да се постави цел на воспитанието која ќе ги задоволи сите заинтересирани страни т.е. ќе опфати се она што ним им треба, што сметаат дека во неа треба да ги “отслика“. Овој процес е тешка и одговорна работа, но едновременно и променлива поради што педагошката теорија и практика редовно му се навраќаат. Дека веќе сега се што е досега речено на некој начин е надминато и застарено зборува следното барање : “ *Целта на воспитанието не треба да биде еманципацијата на личноста кон која денес многумина се стремат, туку живој особноста. Во овој интегрален квалитет се содржани многу навики на приспособување на личноста на современој животи – доверба кон својот, смислата на живојот, воспитувањето на волјата, живојорадост, самодисциплина и мобилизација на личностните сили.* “<sup>265</sup> Ракавицата е фрлена – предизвикот е поставен : од воспитанието се бара да изнајде начини и механизми и да премине веќе на следното скалило – од еманципација на личноста кон нејзиното “животооспособување“. Ова е предизвик кој подеднакво важи и за нас.

---

<sup>265</sup> Яркина, Т.Ф. “Западните педагози о развитии современной школы”, Советская педагогика, No 12/91, стр. 121-128

*Консултира̄на лӣџера̄џура*

1. Адигес, И. "Овладување со промените", Детра, Скопје, 1994.
2. Ацески, И. "Општеството во транзиција, човекот и образованието" во "Општествена традиција и образование", Институт за Педагогија Институт за Социологија, Научен собир Струга, Скопје, 1998.
3. Алферов, С. Ю. "Непреръвно образование : опът развитъх стран" Педагогика.
4. "A new meaning for education : Looking of the Europe region" Conference of ministry of Education of EU countries, Paris, 1988.
5. Блум, Б. "Таксономија" Републички завод за унапредување на васпитања и образовања, Београд, 1981.
6. Братаниќ, М. "Интеракциско – комуникациска педагогија " (фотокопија Загреб, 1989).
7. Бркиќ, М. "Одгојно-образовни систем у новим приликама".
8. Босанац, Т. "Едукациски изазов" . Школске новине, Загреб, 1983.
9. "Будућност и образовање" – Резиме и препоруке југословенског научног скупа о будућности образовања, Зрењанин, 1988.
10. Богнар, Л. И Матијевиќ, М : "Дидактика", Школска књига, Загреб, 1993.
11. Вулџфсон, Б.Л. "Модернизација содржанија хуманитарног образования в школах Запада" – Педагогика број 1, 1991.
12. Вулџфсон, Б.Л. "Общевропейский дом и образование", Советска педагогика No 4, 1990.
13. Вулџфсон, Б.Л. "Западноевропейское образовательное пространство XXI века : прогностические модели", Педагогика, број 2, 1994.
14. Воскресеская, Н.М. "Великобритания : Стратегические направленија развитя образования", Педагогика No 4 – 1996.
15. Вознесенская, Е.Д. "Реформа образования и жизнь е старты : французский опът", Педагогика, број 4, 1994.
16. Воскресеская, Н.М. "Реформа школьного образования в. Великобритании", Советска педагогика, број 8, 1991.

17. Вујчиќ, В. "Систем вредности и одгоја", Школске новине, Загреб, 1987.
18. Вујчиќ, В. "Структурирање и програмирање на воспитно-образовните содржини во современата настава".
19. Вукасовиќ, А. "Педагогија", ИРО Самобор Загреб, 1990.
20. Вујчиќ, В. "Педагогија и одгој", Школске новине, Загреб, 1983.
21. Вукасовиќ, А. "Феноменот на воспитанието", Педагогија бр.1, 1986.
22. Вучиќ, Р. "Педагогија".
23. Груздјев, П.Н. "Педагогија", Научна књига, Београд, 1949.
24. Гловска, Д. Новиков,Л. "Сравнителна педагогика-инструмент сотруди-чества между Востоком и Западом", Советска педагогика, број 6, 1991.
25. Гурџе, Л.И. "Профтехобразование во Франци : перспективъ развития", Советска педагогика, број 4, 1991.
26. Джурињски, Е.В. "Новџие тенденци в воспитани школној молодежи стран Запада", Советска педагогика No 7, 1997
27. Джурињски, Е.В. "Експериментални школи во США", Советска педагогика број 4, 1990.
28. Drucker F. Peter "Данашње бриге у америчком образовању", Преглед бр. 218-1982.
29. Долгая, О.И. и Савина, А.К. "Новое в образовательной политике стран Восточной Европъ ", Педагогика, број 5, 1994.
30. Дјуи, Џ. " Школа и друштво", Савремена педагошка библиотека, Београд.
31. Дјуи, Џ. "Васпитање и демократија", Обод, Цетиње.
32. De Grecco, J. "The regeneration of schole".
33. Докумената - из иностраних докумената о образовању и васпитању.
34. Дванаесети конгрес на СКЈ, Педагогија број 1, 1983.
35. Енгелс, Ф. "Анти-Диринг", Култура Загреб, 1937.
36. "Емил или за воспитанието", Знање, Београд, 1950.
37. "Единаесети Конгрес на СКЈ", Комунист, Скопје, 1978.
38. Жуков, В.В. "В шолах Венегрии", Советска педагогика Но. 2.
39. Ж.Ж.Русо, "Јулија или Нова Елоиза", Мисла, Београд, 1977.
40. Жлебник, Л. "Општа историја школства и педагошких идеја", Научна књига Београд, 1970.

41. Зинченко, В.П. "Оцелях и ценностях образования", Педагогика No. 5 – 1997.
42. Зехерл, Б. "За егзистенцијализмот и другите современи појави и идејната декаденција". КУЛТУРА, БЕОГРАД, 1955
43. Јоргенсон, М. "Школа коју су основали ученици", БИГЗ, Београд, 1977.
44. Ј.А.Коменски. "Велика Дидактика". Завод за издавање уџбеника С.Р.Србије, Београд, 1967.
45. Ј.Ѓорѓевиќ, Педагогија, Београд, 1970.
46. Јаркина, Т.Ф. "Западнѣ е педагоги о развитиѣ современной школѣ", Советска педагогика, број 12, 1991.
47. Cohen, M.A. and Brauer, V.F. "Школа је обичан свет", Преглед бр. 218-1982.
48. Кларин, М.Б. "Иновационнѣ е модели обучения в современной зарубежной педагогике", Педагогика, број 1, 1991.
49. Карл Маркс, "Беда на филозофијата", Београд, 1946.
50. Карл Маркс, "Капитал I Том", Култура, Београд, 1947.
51. Карл Маркс, "Комунистички манифест", Култура, Београд, 1963.
52. Кабатченко, М.В. "Советская школа на новом этапе истории человечества", Советска педагогика No 5, 1990.
53. Корунский, Е.В. "Западноевропейская интеграция в сфере образования", Советска педагогика No 7.
54. Кујунџиќ, Н. "Што е воспитание?", Педагошки рад бр. 3-4, 1984.
55. Камберски, К. "Од буквар до универзитет", Просветно дело, Скопје, 1994.
56. Крајнџ А. "Системот на вредности и целите на воспитанието и образованието на возрасните", Циљеви образовања и васпитања одраслих, Андрагошки центар Загреб, 1974.
57. Katz, Little Brown "School reforms – past and present", Little Brown and company, Boston, 1971.
58. Кошманова, Т.С. "Проблемѣ общения в современной американской школе", Педагогика, 1990.
59. "Како Гертруда ги учи своите деца", Просвета, Београд, 1946.
60. Лешник Р. "Улога педагогије и педагошких радника у дањем развоју одгоја и образовања у самоуправном социјалистичком друштву", Педагошки рад, број 1, 1987.

61. Лекиќ, “Нека теоријска питања циљева воспитања и образовања“, Педагогија, загреб, 1983
62. Малъкова, Б.Л. “Дети в американском обществе“, Советска педагогика, број 1, 1994.
63. Митина, В.С. “Качество образования в современнѣ х школнѣ х реформах на Западе“, Советска педагогика No 10, 1991.
64. “Молодежъ и общество“ – Заседание Научного Совета, Советска педагогика No 12, 1990.
65. Малъкова, З.А. “Педагогическая система будущего : школнѣ х реформѣ в високоразвитѣ х странах“, Советска педагогика No 12.
66. Moyers, V. “У потрази за творештвом“, Преглед бр. 220 –1982/83.
67. Маринковиќ, Ј. “Утемељеност одгоја у филозофији“, Педагошка библиотека, Школске књиге, Загреб, 1981.
68. Маринковиќ, Ј. “Огледи из филозофије одгоја“, Библиотека савремених истраживања, Београд, 1987.
69. Мустафа, А. “За две тенденции во нашиот воспитно-образовен систем во реформски зафат“ - “Општествената транзиција и образованието“, Институт за Педагогија и Институт за Социологија, Скопје, 1998.
70. Миновска, К. “Образование за општествување“, Институт за Педагогија и Институт за Социологија, Скопје, 1998.
71. Младеновска, Ѓ. “Мултикултурното општество и образованието“, Институт за Педагогија и Институт за Социологија, Скопје, 1998.
72. Мрмак, И. “Можности и проблеми на остварување на целиѣ на воспитанието сестран развој на личноста во нашето општество“, Педагогија.
73. Мандиќ, П. “Иновације у настави“, Светлост, Сарајево, 1987.
74. Мандиќ, П. Херера, А. “Образовање за 21 столе е“, Свијетлост ООУР Завод за удѣбенике и наставна средства Београд, 1989.
75. Малъкова, З.А. “Тринадцатѣ лет спустя : американская школа-96“, Педагогика No 5 – 1996.
76. “Материјали на Трет пленум на ЦК на КПЈ : Резолуција и реферат“, Савремена школа, Београд, 1950.

77. "Материјали на Втор Конгрес на педагози на СФРЈ", Педагогија, Београд, 1965.
78. "Материјали за Дванаесети Конгрес на СКЈ", Педагогија, Београд, 1973.
79. Никандров, Н.Д. "Ценности как основа целей на воспитанието", Педагогика No 3-1998.
80. Никитин, А.Ф. "Единство на моралното и граѓанското воспитанието", Советска педагогика No 7.
81. Novak, M. "Плуралистичка личност", Преглед бр. 220 – 1982/83.
82. "Наставни планови и програми за основните училишта во НРМ", Просветно дело, Скопје, 1959.
83. "Некои правци на современа педагогија" – материјал за интерна употреба.
84. "Основно училиште – општа програмска структура со наставен план и програма", Просветно дело, Скопје, 1973.
85. "Основне школо-одгојно-образовне структури", Школска книга, Загреб, 1964.
86. "Одбрани трудови", Просветно дело, Скопје, 1970.
87. "Образование и иднина : нови цели и нови средства", Меѓународен симпозиум, Педагогика, број 4, 1991.
88. "Образование и иднина-ново општествено-политичко движење", Педагогика, број 2, 1994.
89. Општ закон за школо-превртено дело, Службен весник на СФРЈ, бр.4/64
90. Пикеринг, Ц. "Изазов на образование", Народни универзитет, Београд, 1971.
91. Павлик, О. "Аутоматизација и школа", Школска книга, Загреб, 1970.
92. "The politics of Education".
93. "Перспективе на образование во Шведска и другите земји".
94. "Педагогија", Матица Хрватска, Загреб, 1969.
95. Поповски, К. "Како да се промени образованието?", во зборникот "Општествената транзиција и образованието", Скопје, 1998.
96. Поткоњак, Н. "Општа педагогија".
97. "Педагогија"-група автори, Београд, 1965.
98. Патаки, С. "Вовед во општа педагогија", Педагошко-книжевни збор, Загреб, 1948.

99. Патаки, С. "Општа педагогија", Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1956.
100. Поткоњак, Н. "Најновите реформи во воспитувањето и образованието во САД и СССР", Педагошки рад бр 5-6, 1985.
101. "Педагогика" – Хрусаков, Т. Данаилов, В. Иванов, И., наука и изкуство. Софија, 1965.
102. Поткоњак, Н. "Систем васпитања и образовања у Југославији", Завод за учебнике и наставна средства, Београд, 1980.
103. "Проблеми социјалистичкој педагогики, Материали I научной конференции ученик-педагогов социјалистических стран", Педагогика, Москва, 1973.
104. "Програма и Статут на КПЈ", Култура, Загреб, 1948.
105. "Предлог на системот на воспитување и образование во ФНРЈ", Култура, Скопје, 1958.
106. Платформа за примена на одлуките и ставовите на Десетиот Конгрес, Култура, Београд, 1973.
107. Ravitch, D. "Неки одговори и нека нова питања, Преглед бр. 218-1982.
108. Раденовиќ, П. "Самоуправне идеологиије и супротна струјања", Завод за просветно-педагошку службу за подручје заједница општине Осијек бр.1/1986.
109. Ратковиќ, М. "За современите прашања на воспитувањето во Југославија".
110. "Реформирование образования в. России-Круглъ ѝ стол", Педагогика No 5 – 1997.
111. Реџепагиќ, Ј. "Од граѓанске до марксистичко-ленинистичке педагогије, Академија наука и уметности Косова, Приштина, 1986.
112. "Резолуција на Третата седница на ЦК на КПЈ за задачите во школството", Педагошки рад, Загреб, 1950.
113. "Резолуција за развојот на воспитувањето и образованието на самоуправна основа", Просветно дело, Скопје 1970.
114. "Резолуција на Третата Конференција на СКЈ", Педагогија, Београд, 1972.



115. Спејс, В. “Судбината на западниот човек“, Култура, Скопје, 1991.
116. Савиќ, П. “Демократски преображај друштва“.
117. Суходолски, Б. “Преманентно образование и стваралаштво“, Школске нови-не, Загреб, 1988
118. Стојаноски, Н. “Општествените промени, општествените вредности, образованието и воспитанието“ во Зборник на Институт за Педагогија, Институт за Социологија, Скопје, 1998.
119. “СКЈ у борби против антисоцијалистичких деловања и антикомунистичке идеологије“, Комунист, 1986.
120. Сагадин, Ј. “Почеци курикуралне евалвације“.
121. Тихонова, М.Г. “Объединенная Германия : (ФРГ) образовательная политика“, Педагогика.
122. Thayer, V.T. Dood, Mead and company “ Formative ideas in american education”, New York, Toronto, 1967.
123. Thayer, V.T. and Levit M. “The role of the school in American Society”.
124. “Теория и практика личносно ориентованного образования-Кругль й стол“, Педагогика No 5 1996.
125. Торенс, П. “Креативност“, Педагогија, 1981.
126. “Теорија на възпитането“-Група автори, Аскони издателство, Софија, 1999-2000.
127. “Теоритически основи на възпитането“-Група автори, Веда Словена, Ж.Г., 1997.
128. “Трендови образовања у земљама чланицама OECD“.
129. Темков, К. “Етика“, Епоха, Скопје, 1998.
130. Трнавац, Н. Ѓорѓевиќ, Ј. “Општа педагогија“, Учительски факултет, Београд, 1996.
131. Трнавац Н. “Педагогија и антипедагогија“, Педагогија број 1, 1987.
132. “Тези за развојот и усовршувањето на системот за воспитание и образование во СФРЈ“, Просветно дело, Скопје, 1968
133. Устав на СФРЈ, Службен весник на СФРЈ бр. 9/74

134. Finn E. Chaster Jr "Морамо преузети одговорност : наше школе и наша будућност", Преглед бр. 260-1992/93.
135. Finkelstein, J. "Капитализам и технологија", Преглед бр. 261-1993.
136. Франковиќ, Д. "Битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе", Наклада педагошко-књижевног збора, Загреб, 1953.
137. Файнберг, У. "Демократија и реформа системџи образования в США", Советска педагогика No 6.
138. Hesburgh, M.T. "Учити како радити или како бити човек? ", Преглед бр. 218-1982.
139. Цветков, Д. "Општа педагогија".
140. Цифриќ "Огледи из социологије одгоја", Школске новине Загреб, 1990.
141. Цифриќ "Класно друштво и образовање", Школске новине Загреб, 1984.
142. "Циљ васпитања", Педагогија бр.1-1971.
143. "Циљеви одгоја и образовање одраслих", Андрагошки центар Загреб, 1974.
144. чандрлиќ Ј. "Неки проблеми око циља одгоја", Педагогија број 1, 1987.
145. Џејмс, В. "Прагматизам", Метафорум Скопје, 1992.
146. Шубкин, В.С. "Филозофские подходи к педагогической теории", Советска педагогика No 12.
147. Шчукной, Г.И. "Педагогика школь ", Просвещение, Москва, 1997.
148. Шимлеша, П. "Педагогија", Педагошко - књижевни збор, Загреб, 1978.
149. Шварц, Д. "Тајне победничких мисли", ЗАС Суботица, 1997.
150. Шести конгрес педагога Југославије, Педагогија број 1, 1987.
151. World education raport 1993.
152. Wingo, G.M. "The Philospphy of American education", D.C.Heath and company, Indianapolis, 1966.