

## ПОТРЕБА ЗА РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈОМ ХУМАНИСТИЧКОГ ВАСПИТАЊА

*Сажетак:* У раду се експлицитно изражава потреба реконцептуализације хуманистичког васпитања у циљу промена и кретања феномена васпитања у будућности. Полазећи од одраза постојећег, хуманистичко васпитање је у постмодерном хаосу прекривено многим изазовима и нејасноћама. Путокази другачијег приступа хуманистичком васпитању захтевају фундаменатлно редефинисање педагошких процеса који би се уз нова промишљања заснивали на претходним достигнућима педагошке науке која почивају на хуманизацији васпитања. На тај начин, васпитање са својом хуманистичко-развојном оријентацијом могло би бити полазна основа ка парадигми формирања особности и друштвене одговорности сваког моралног субјекта. У раду су размотрени неки од могућих процеса и праваца промена који за циљ имају покретачку снагу друштвеног дискурса.

*Кључне речи:* хуманизација васпитања, мултикултурализам, систем вредности, развојне парадигме

### Увод

Хуманизам и педагошки такт према племенитој „биљци“ што се зове дете, никад није довољан. Педагошке науке спадају у ред оних наука о човеку које нуде богатство идеја и остварења универзалне вредности о томе како подићи дете, помоћи му да очува људску суштину и – како данас постићи ренесансу детета. Дете је свемирска тема истраживања, трајни предмет васпитања за животну борбу, за моралну узвишеност, човекољубље, родољубље и слободољубље.

Живећи своју животну судбину, личност је изложена различитим активностима. Због перманентног полагања испита из сопствених животних

---

<sup>1</sup> bisera.jevtic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> marina.ivanovic@filfak.ni.ac.rs

ситуација, живот сваке личности се налази на највишој лествици вредности. Однос према садашњем животу и оном који нас очекује у будућности, доказ је хуманости и моралности. Чин моралности даје велики допринос развоју човекољубља, отачаствољубља, тиме што личност подстиче на напоре иза којих настаје дело које има вредносну димензију. Уложити велики напор и труд у открићу флуентних идеја, значи доћи до врха пирамиде вредности.

Педагогија ренесансе детета данас је пред најсложенијим и најхуманијим задацима да (ре)афирмише систем вредности на чијем врху сија морална личност, да помогне онима који своју младост збуњено и неразумно третирају као промашај и заблуду; да помогне и онима који данас своју младост или старост доживљавају као несрећно време и теже неком лепшем животу у туђем (лажно бајковитом) свету, да пружи руку спаса оним експресним богаташима без рада да се врате људској суштини и људима око себе, да интензивно сузбија сејаче песимизма код младих и одраслих (угрожавајући и садашњост, будућност и животе), да свим средствима и методама олакшава живот деци и младима.

Наша будућност је оно што је најдрагоценије и најскупоценије, а то је рад са младима и за младе, као најплеменитији чин човека и човечанства. Наш хумани позив и ангажман, сија новом снагом, вером у моћ знања нас, педагошких иноватора, који смо дужни да пренесемо на наше васпитанике. Увек нам треба бити на уму да сваки наш васпитаник носи у себи једну или више даровитости, шансе да буде вредносна и срећна личност. Данас и мали кораци имају висока достигнућа, а ствараоци реноме реформатора. Данас васпитаницима много дугујемо на овој цивилизацијској ветрометини.

### Теоријска интерпретација исходишта

Свака социјализација се одиграва у конкретним друштвеним условима и обухвата различите садржаје зависно од културно историјских и датих друштвених прилика. Под појмом социјализација најчешће се подразумева процес учења у току којег дете временом прихвата „правила игре“ која вреде у друштву, осећај за вредност навике и понашања, тако да би касније с разумевањем могло активно сарађивати са својом друштвеном околином. Под социјализацијом се подразумевају сви утицаји друштва и његових јединица (група, институција) на појединца којима се он припрема за преузимање свих друштвених улога које му припадају и којима он ствара своју личност, развија свој индивидуалитет (Ивковић, 2003). Овај аутор, дакле сматра да је социјализација јако важна за целокупан живот сваког појединца, односно да је то процес који олакшава касније укључивање у све сегменте друштва у коме појединац живи. „Социјализација је процес којим индивидуа постаје одрастао члан друштва“ (Манојловић, 2001, стр. 115). Са друге стране неки други аутори другачије одређују појам социјализације тврдећи да соција-

лизација у ствари доприноси социјалној зрелости, односно да заправо кроз социјализацију учимо се стандардима, вредностима, обичајима и самој традицији друштва у коме живимо. Социјални развој значи стицање зрелости у социјалним односима. У складу са две групе ефеката социјализације имамо и две групе дефиниција појма социјализације.

Планирана социјализација је углавном људски феномен. Позитивна социјализација је врста социјалног учења која се заснива на пријатним и узбудљивим искуствима. Ми смо склони да волимо људе који попуне наше друштвене процесе учења позитивном мотивацијом. Негативна социјализација се дешава када други користе оштре казне, критике или бес да покушају да „нас науче лекцију“.

Дуготрајан и сложен процес социјализације има одређене теоријске поставке. То значи да се не одвија стихијски и саморазумљиво, премда је човек по дефиницији друштвено биће, биће заједнице. У теоријама социјализације наглашена су три битна фактора у том процесу: субјект, институције и култура. Улога субјекта као бића које активно учествује у процесу, значи да се само таквим односом спрема околине човек развија у особу способну за комуникацију са другима.

Компетентан појединац је особа која може да искористи подстицаје из окружења и постићи добре развојне резултате који омогућавају задовољавајуће учествовање у заједницама и ширем друштву (Katz & McClellan, 1999). Неки аутори поистовећују социјалну компетенцију и социјалне вештине, али многи се слажу како су то два повезана, али различита појма. Како наводе Јефтовић и Базало (2013), у расправи о интеркултуралном образовању не може се изоставити појам компетенција. Постати стварно интеркултурално образован, значи бити способан живети у условима где сваког појединца прихватамо без обзира на његову културну припадност, порекло, те значи стећи за то потребне вештине и компетенције. Сусрети различитих култура у данашњем савременом свету збивају се у најразноврснијим облицима комуницирања, а свакодневна интеракција припадника различитих култура различитост је учинила саставним делом савременог друштва.

Социјалне вештине се одређују као склоп социјалних понашања усмерених према циљу и међусобно повезаних, која се могу научити и које појединац може контролисати. Компетенција одређује начин на који појединац користи вештине у социјалној околини. Социјална некомпетентност може бити последицом неуспеха у учењу социјалних вештина. То значи, када се социјалне вештине користе на прикладан начин и кад су постигнути кључни лични циљеви, резултат је социјална компетенција (Брдар, 1994). Из наведеног може се закључити како није могуће постати социјално компетентан и делотворно функционисати у друштву без правилне употребе усвојених социјалних вештина.

Социјална компетенција укључује регулацију емоција, познавање и разумевање друштва као и социјална умећа, односно социјалне вештине по-

ребне да би се поступало у складу са тим спознајама. Понекад деца недовољно регулишу емоције као што су страх, срџба и фрустрација на начине који отежавају стицање социјалних умећа па је саставни део улоге васпитача и учитеља у унапређивању социјалне компетенције помоћи деци да конструктивно регулишу своје емоције.

Афективне социјалне компетенције укључују три основне компоненте: слање афективне поруке, пријем афективне поруке и њен доживљај. У оквиру сваке од компоненти, четири су прогресивне способности које су неопходне за успешну социјалну интеракцију: свест, идентификација, рад у друштвеном контексту, и управљање и регулација (Halberstadt, 2001).

Просоцијално понашање, као једна од најважнијих социјалних компетенција, чини суштину међуљудских односа, јер „један од најважнијих аспеката човековог понашања, који нас разликује од осталих врста, је степен помоћи, сарадње и алтруизам између људи“ (Knafo & Plomin, 2006. стр. 771). Људи су друштвена бића која преферирају да живе једни са другима, унутар друштвених група и културног оквира, те „већина култура подстиче или чак захтева просоцијално понашање, јер је оно од виталног значаја за друштвени систем“ (Twenge, 2007).

Осамостаљивање деце, стицање њихове аутономије, зависи од тога колико имају слободе и подршке у активности и прилика да учествују у одлучивању о сопственом животу и раду. Самосталност се може унапредити само стављањем деце у ситуације да делују релативно независно, у складу са својим способностима које се стално развијају и постепеним смањивањем „обима услуга“ које им чине одрасли. У једној демократској атмосфери и захваљујући партнерском односу између васпитача и детета развија се његова иницијатива, а мотиви за осамостаљивање подстичу, кроз осећање компетенције, стваралаштво у коме се наглашава посебност личности сваког детета и сталну подршку на коју наилази у својој околини.

Као и у погледу васпитања у целини, односно, бихејвиористичког и хуманистичког приступа проблематици утицања на развој младог човека, постоји негативни и позитивни приступ питањима дисциплине и дисциплиновања. Негативан појам дисциплине подразумева њену контролу од спољашњег ауторитета који то врши произвољно, рестриктивно и служећи се непријатним средствима, па је она синоним кажњавању. Позитиван појам дисциплине се везује за њену унутрашње мотивисање и израстање у самодисциплину и самоконтролу. Такође се негативно одређење дисциплине повезује са оним схватањима према којима су интереси заједнице апсолутно изнад појединца, чије могућности за деловање се у име тога сужавају, а свако одступање од прописаног стандарда сурово кажњава.

Прихватање норми понашања које су установљене у групи, и добровољно придржавање дисциплинским правилима, не треба да искључује критички однос према њима, који се не изражава у њиховом импулсивном

кршењу, већ спремности да се о њима разговара, па и да се мењају у договору с друговима и васпитачем. Отуда овакво придржавање нормама треба разликовати од потчињавања њима или прихватања да су оне само у домену одлучивања васпитача. Такође, потребно је и изграђивање схватања да су норме арбитрарне, да се могу мењати, али и да су уведене ради заштите права и интереса свих припадника групе, због чега се могу доносити и мењати само уз договор и пристанак већине чланова малог колектива. За разлику од покорности, код које се правила прихватају беспоговорно, приклањајући се ауторитету јачег и старијег, овде је реч о добровољном прихватању на основу разумевања њиховог смисла и функције, као услова колективног живљења.

Оквирни репертоар морално компетентног појединца сачињавају вештине, односно понашања, као што су: интерперсоналне вештине (позитиван стил понашања према другима, емпатија, партиципација, социјабилност, пружање подршке), социјално-морално одговорно понашање (поштовање правила, свест о последицама свог понашања на друге), социјална независност, контрола понашања (толеранција на фрустрацију, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама), социјално-морална кооперативност, асертивне социјалне вештине (иницирање комуникације, презимање вођства у активности) и томе слично. Утицај који се васпитањем врши на појединца веома је важан за промоцију и остварење толеранције, као моралне димензије. Појединац је у свом деловању изложен сталном притиску и разним врстама условљености, почевши од породице и окружења, преко чврстих веровања и предрасуда које владају у друштву чији је део, па до сопственог искуства, карактера и интереса. Често његова водећа уверења нису основана, а начин на који их другоме представља значи наметање, не разговор. И то не из разлога што он другачије не може или неће, него јер је тако најлакше и јер је тако учен. Толеранција се појављује као захтев времена и тражи ангажованост свих појединаца у циљу остварења моралне димензије личности.

Учење толеранцији је могуће, потребно и нужно. Оно обухвата све сегменте друштва, све аспекте његовог испољавања и, подједнако, све индивидуе у њему.

Бити трпељив према нечијим размишљањима не значи нужно допуштати понашање које је у складу с тим мислима, уколико оно производи угроженост другога или нас самих. Упитност граница толерације, која је став, намеће питање релевантних субјеката у постављању граница. Границе компромиса, ма колико биле растегљиве, ипак имају своју коначност и могу се јасно поставити. Упућени смо на бирање нетолеранције, у екстремним случајевима, ради саме толеранције. Толеранција тражи слободу, а слобода се задобија, заслужује и чува. Слобода није вредност, већ услов за моралну вредност. Границе толеранције би се могле посматрати и као нужна заштита

толеранције. Она постоји само онолико колико је остварујемо и онолико дуго колико је чувамо међу нама.

Учење толеранције није учење које се може исказати правилима. Немогуће је појединцу дати потпуна упутства којих треба да се придржава да би био толерантан. Међутим, оно што је могуће јесте указати на многе моменте који одређују и објашњавају толеранцију. У томе лежи оправданост бројних школа, радионица, семинара на тему дијалога и толеранције у друштву које претендује на њену остваривост и које је сагледало, или сагледава, њене предности по сопствени опстанак и на тај начин подстичу и развијају ову врсту компетенције. Морална димензија се односи на социјалне, емоционалне, когнитивне и радно-акционе вештине/способности и понашања која су потребна за успешну социјалну адаптацију.

Почетком деведесетих година број формално демократски уређених друштава у свету скоро се утростручио у односу на претходне две деценије. Образовни систем припада групи институција које имају кључну улогу у процесу демократизације друштва. Управо на овој чињеници се заснивају пројекти акција међународних тела у вези са образовањем за људска права и живот у демократским друштвима. Тако је на Светској конференцији о људским правима, одржаној 1993. године у Бечу, посебно истакнута улога образовања у процесу демократизације друштвено-политичких односа. Значај образовања се везује за широке могућности едукације становништва преко многих формалних и неформалних мрежа. Уједињене нације проглашавају период од 1995. до 2004. године за деценију образовања о људским правима, што је озваничено конкретним програмом, тзв. „Планом акције“.

Образовање треба да буде темељ демократизације друштава, а односи се на стицање знања, вештина и ставова који подржавају вредности слободе, мира, толеранције и равноправности. Претпоставља се да би образовање те врсте требало да допринесе личном развоју појединца и његовог дигнитета, али и поштовању и уважавању људских права на нивоу односа појединца и друштва. Иза оваквог Плана акције УН, препознаје се претпоставка о утицају образовања на друштво у целини. Додуше, не мали број аутора тврди да демократизација није кључни процес, већ је реч о глобализацији. Не улазећи у природу разлога, чињеница је да велики број земаља у свету на различите начине реализује програме за људска права, било у школи или ван школе. У складу са тим, разрађена су упутства за укључивање програма за поштовање људских права у националне курикулуме.

Упоредо са поменутиим акцијама УН на међународном плану, Савет за културну сарадњу и Савет Европе започињу 1997. године реализацију пројекта Образовање за демократско друштво. Уз значајно ангажовање невладиних организација, у земљама Европе одвија се низ активности и примењују бројни програми за развој демократије, грађанско васпитање, за заштиту људских и мањинских права, за развој свести о животу у мултикултуралној

и интеркултуралној заједници. Већина програма који се реализују у оквиру школног курикулума може се сврстати у неколико група:

- Информативни програми – који се односе на знања о демократији, демократским вредностима и принципима, људским и грађанским правима и одговорностима.
- Програми за обучавање у демократским процедурама – преносе знања о демократским процедурама, различитим облицима партиципације у јавном животу и остваривању грађанских права и дужности, подстичући улогу активног грађанина.
- Програми за развој и унапређење демократске комуникације – односе се на упознавање и примену основних комуникационих правила у демократском дијалогу и дебати, као и вештине ненасилног решавања конфликта; посебно се истиче значај толеранције различитости и одсуство предрасуда и стереотипа према онима који су другачији.
- Програми за развој демократског мишљења – усмерени су на примену наставних метода којима ће се подстицати развој критичког и недогматског мишљења. Ове методе се често називају активним или интерактивним методама јер подстичу на изношење властитих уверења уз уважавање чињеница и другачијих ставова.

Када је у питању примена програма за демократско и грађанско васпитање, постоји шареноликост у националним курикулумима различитих земаља, у погледу статуса, обима, назива и садржаја. Ипак, може се рећи, да се најчешће прихвата интегративни приступ; то значи, да се садржаји програма за демократско и грађанско васпитање интегришу у постојеће предмете који се баве питањима друштва и морала. Треба истаћи да је у нашем образовном систему и пре 2001. године био предвиђен васпитни рад у оквиру редовне наставе, којим су обухваћени сви ученици основне и средње школе, а који је био регулисан Законом о основној и средњој школи (1992). Програмом одељењске заједнице и разредног старешине, реализује се васпитни рад. Циљеви и задаци овог програма истичу васпитање за друштвену активност, узајамност, општељудску солидарност, толерантност. Развијање одговорности, иницијативности, самосталности, бриге о себи и другима су такође васпитни задаци програма одељењске заједнице и разредног старешине (Јоксимовић, 2003. стр. 30). Додуше, код нас није рађена системска евалуација часова одељењске заједнице, није било одговарајуће обуке за наставнике, односно разредне старешине који су реализовали наведене теме, нити је било одговарајућег приручника. Реализација програма одељењске заједнице и разредног старешине зависила је од ентузијазма и одговорности разредног старешине и стручних сарадника у школама.

Француски филозоф и социолог Шарл Монтескије је рекао: „Добро је створити демократију за народ. Али, постоји још нешто боље и значајније:



одгојити народ за демократију“. И заиста, живот у демократском грађанском друштву пружа људима низ предности, права и слобода које им живот у ауторитарним режимима и диктатурама ускраћује. Али, нема велике користи од тих могућности ако грађани не умеју да искористе све предности које им такав друштвени поредак нуди. Када кажемо *грађанско друштво*, мислимо на све људе који живе у држави у којој сви имају једнака права без обзира на националну или класну припадност, пол или било које друге разлике. Грађанско васпитање је дубоко укоревљено у идеји Европе после Другог светског рата. Принципи ефикасности грађанског васпитања обухватају:

- Објашњавање функционисања демократије и демократских институција;
- Схватање владавине права и људских права која се одражавају у међународним конвенцијама и другим споразумима;
- Јачање партиципаторских способности које дају могућност ученицима да се баве проблемима у друштву;
- Широко коришћење интерактивних метода наставе и учења усредсређеног на ученике;
- Јачање културе демократије и мира у свим аспектима живота.

Грађанско васпитање, као интегрални део друштвено-моралног васпитања, има своје интенционалне димензије које развијају способности и вештине за усвајање вредности које су претпоставке за целовит развој личности и за компетентан, одговоран и ангажован живот у савременом грађанском друштву у духу поштовања људских права и основних слобода, мира, толеранције, равноправности полова, разумевања и пријатељства међу народима, етничким, националним и верским групама. Својим садржајима, методама, средствима и облицима рада, доприноси реализацији следећих задатака:

- разумевање природе и начина успостављања друштвених, етичких и правних норми и правила и њихову важност за заједнички живот;
- упознавање са Конвенцијом о правима детета и другим међународним документима које се баве људским правима;
- образовање за демократију и људска права као и разумевање односа међу правима и узајамност права и одговорности;
- развијање осетљивости за кршење права, спремност за заштиту сопствених и права других и науче технике залагања за остваривања права детета;
- подстицање и оспособљавање за активну партиципацију у животу;
- развијање способности критичког расуђивања и одговорног одлучивања и делања;
- оспособљавање за културу дијалога, тимски рад, персоналну грађанску компетентност и активну социјалну партиципацију.



Образовање за људска права се суштински преклапа и укршта са образовањем за мир, толеранцију и са сличним циљевима, тако да је нагласак на општој хуманости, потреби за поштовањем других, избегавању предрасуда и конструктивном решавању проблема. Основна сврха овог образовања је пружање подршке младим људима да развију кључне вредности уважавања других, поштовања људских права и одговорности, као и ненасилног решавања конфликта и да разумеју заштиту добробити и благостања људи кроз националне и интернационалне законе. Очигледно је да циљеви у домену личних вредности и вештина укључују препознавање сопствених предрасуда, прихватање различитости, поштовање права других и преузимање одговорности за заштиту права других, активно слушање, изградњу концензуса, медијацију и решавање конфликта. Препоручује се да се посебна пажња посвети и практичним, акционим вештинама, као што су јавно заступање, умрежавање, лобирање, вештине организовања у локалној заједници и вештине анализирања. Већа група аутора бавила се формулисањем посебних или специфичних циљева образовања за људска права.

Према наводима Павловић (2005), основни задатак сваког облика грађанског образовања, па и образовања за људска права обухвати следећа три циља:

- Стицање знања
- Развијање вештина и компетенција
- Усвајање ставова и вредности.

Такође је Банкс (2001) предложио листу специфичних циљева образовања за људска права, који као заједничко имају пружање помоћи или подршке ученицима у следећим аспектима: да разумеју апстрактни појам „право“; да препознају појединачна људска права; да науче шта је право и како оно утиче на наш свакодневни живот; да препознају дејство права која су заснована на декларацијама, конвенцијама и уставу; да схвате људска права као део њиховог живота и одговорности и да разумно аргументују значај људских права.

У истом чланку Павловић наводи да Балтин (Балтин, 1997) и сарадници, такође говоре о специфичним циљевима и представљају их у форми вредности које су у основи образовања за људска права: пажљивије посматрати себе и сопствено понашање; разумети сопствену јединственост, као и то колико тога заједничког имамо са другим људима око нас; научити како да пошujemo сопствена права и права других; помоћи ученицима да разумеју неопходност учења кроз цео живот; развити код ученика став да претходно промишљају све своје поступке, тако да никога не повреди и не злоупотребе.

Приликом одређења циљева, Становски (2002), према Павловић, наводи као циљеве образовања за људска права следеће:

- Проширивање знања о основним демократским правима

- Развијање вештина дискутовања, аргументовања, групног доношења одлука и способности да се одлуке сопствене групе упореде са онима које су донеле друге групе
- Развијање поштовања за гледишта других људи
- Разумевање универзалности људских права и појма правде и једнакости
- Разумевање различитости и подстицање одговорности.

Такође Синклер (2004) према (Ибид), истиче неколико препорука за образовне акције на националном нивоу:

1) Припремање за развијање интегрисаног националног оквира у образовању за мир, поштовање људских права, активно грађанство и превенцију здравља, укључујући превенцију ХИВ-а;

2) Стварање кохерентног и прогресивног оквира за наставни програм примерен узрасту и развијање наставних материјала за развој вештина и вредности;

3) Увођење посебног предмета за развој вештина и вредности, са одговарајућим мотивационим називом, који би био заступљен са једним часом недељно у току свих година школовања и заснован на активној методологији, одговарајућим дидактичким материјалима.

„Грађанско образовање отвореног друштва центрирано је на појединца који је суочен са личним одлукама. Циљ образовања је да ослони ученика на разум како би он могао да утиче на свој живот (рад, локалну заједницу, владу). Противност разуму је мит, вођа, традиција“ (Аврамовић, 2002. стр. 28–29).

Приликом одређења циљева васпитања за демократију, указује се на сличности и разлике између васпитања карактера и васпитања за демократију. Васпитање карактера подразумева сваки облик намерног васпитног деловања с циљем да се подстакне морални развој и унапреди морално функционисање. Васпитање за демократију обухвата сваки облик намерног деловања у циљу стицања вештина и знања потребних за ефикасно учешће у, а тиме и допринос, демократском процесу. Основна разлика између ова два појма је у томе што је карактер крајњи циљ моралног васпитања, док у васпитању за демократију карактер представља средство да се оствари његов крајњи циљ, а то је ефективно грађанство у демократском друштву.

Садржаји грађанског васпитања требају бити конципирани тако да се ученицима омогуће: слобода изражавања мишљења и ставова, унапређења вештина комуникације, развијање способности критичког мишљења, аргументовања и залагања за сопствене ставове, одговорног одлучивања и делања. Реализација програмских садржаја се треба заснивати на коришћењу интерактивних и истраживачких метода рада.

Подучавање о људским правима у школи у вези је са друштвеним и политичким системом који подржава школски систем. Испуњење залагања

за људска права је пре процес него структура која је резултат ранијих напора учињених за достизање тог циља. Сама људска права нису скуп принципа и правила уклесаних у камен, него више процес развоја, адаптирање на нове проблеме и одговор на нове изазове. Гледано из те перспективе, школа и друштво се међусобно потпомажу и ослањају и у процесу људских права. Циљеви и садржај образовања о људским правима у школама и у учионицама односе се на питање: Шта ученик треба учити? С једне стране, ученик треба да стекне темељно знање о људским правима, толеранцији, дијалогу. То укључује дечја и људска права, порекло и историју људских права, питање универзалног прихватања људских права итд. Са друге стране, ученици морају развити ставове и способности који им омогућавају да учествују у отвореном демократском друштву, и у школи и у зрелој доби живота. Шта наставници морају радити – и учити? Наставници треба да схвате људска права као педагошку смерницу, што се одражава на њихов начин подучавања, избор метода и окружења за учење, и концепта ученика као индивидуа са властитим достојанством и неotuђивим правима. Методолошки приступ базиран на људским правима као водилом је пројекат који уједињује цели низ школских предмета, укључујући и природне науке. Не само наставници који обрађују људска права као тему својих предавања, него и они наставници који немају ту могућност, али су образовани о људским правима и убеђени у неопходност образовања о људским правима, утврдиће да требају ревидирати наставу и можда потражити савременији приступ.

Ако школа успева у унапређењу окружења учења вођеног духом толеранције, једнакости и слободне расправе, млади грађани ће, као производ тог искуства, очекивати од друштва да се придржава истих принципа. Живи пример који је припремио наставник од посебне је важности за развој демократије, толерантне школске културе. Очигледно, образовање о људским правима које следи горе наведене правце, ни у ком случају није рутина, то подразумева процес учења и стални труд да се одржава и побољша. То покреће питање: Како се ефикасност образовања о људским правима може евалуирати?

Образовање о људским правима мора бити разрађено по елементима, тј. пренесено у сет инструмената која се могу користити у нашем свакодневном наставном раду. Покушаћемо да представимо предлоге и идеје које се могу директно односити и можда подстицати наставников професионални свакодневни рад, као нпр. бављење овим питањима. Како планирам своја предавања? Које сам педагошке, дидактичке и методолошке смернице прихватио/ла при подучавању? Како се односим према интересима и образовним потребама мојих ученика? Предлажу се четири елемента планирања. Њихова сврха је да настава буде више оријентисана према ученицима:

- Појаснити услове подучавања и учења
- Поставити циљеве и одабрати садржаје

- Водити процес учења и одабрати облике наставе
- Оценити и евалуирати напредовање ученика.

Ова четири елемента планирања се међусобно допуњују и не морају се обрађивати по неком одређеном редоследу (Јовановић, 2006. стр. 263–265). Један од облика образовног рада, који је последње деценије постао посебно популаран у свету је радионичарски поступак или радионица. Иако им име тако сугерише, радионицама није циљ стварање неког конкретног материјалног производа. За разлику од фабричких, производних радионица где је процес осмишљен у служби продукта, у психолошким радионицама продукти који настају у служби су самог процеса и не морају имати посебан значај. Суштинска добит радионице налази се у самом процесу и начину рада. Кооперативно учење у процесу грађанског васпитања и образовања биће педагошки продуктивније од компетитивног и индивидуалног учења. Из позитивне међузависности произилази интеракција лицем у лице где ученици деле ресурсе, помажу се и охрабрују, хвале, подучавају, дискутују, решавају проблеме, проверавају разумевање, итд. при чему долази до повећања индивидуалне одговорности.

Мора се имати у виду да грађанско васпитање, пре свега доприноси разумевању сопствених потреба и потреба других, као и повећању комуникацијских вештина ученика. Али, то није довољно за активно и одговорно партиципирање у друштвеном животу, а што представља важан циљ образовања и васпитања за демократију. Стога би требало већу пажњу у настави овог предмета усмерити на развијање демократских вредности и одговорности према широј друштвеној заједници.

### Закључна разматрања

Време моралне кризе у друштву довело је до поремећаја система вредности, непоштовања моралних принципа. Подручје где су се можда највише осетиле последице оваквог стања су породица, школа и васпитање деце. Таква ситуација често представља повољну прилику за реafirмацију моралног васпитања као вида задовољавања растуће потребе за смислом живота и вредносним оквирима. Криза и слом система вредности су плодно тло за обнову моралног васпитања и његову експанзију. Сведоци смо појаве појачаног интересовања младих за различите облике моралног понашања. Наравно, поуздани закључци о томе да ли постоје промене у моралности младих не могу се доносити само после емпиријских истраживања. За развој једног друштва је неопходно познавати вредности, ставове и интересовања деце и младих која се развијају под утицајем породице и школе кроз методе моралног васпитања. Битно је знати шта они сматрају важним, чему теже, јер то пружа смернице за њихов даљи друштвени развој и објашњава њихово понашање.

У покушају да се морал и морално васпитање појмовно одреде, наилази се на уобичајене тешкоће као и код других сложених појава и појмова. О сложености тог појма најбоље говори сазнање да је историја морала дуга колико и историја друштва и да се она са развојем друштва трансформисала и постала комплекснија. Аутори који су се бавили моралом и моралним васпитањем дали су веома значајне теоријске и емпиријске доприносе научном проучавању ове области у оквиру социологије, филозофије и психологије а нешто мање у оквиру педагогије. Феномен моралности је тако комплексан и променљив да захтева не само анализу више аспеката и димензија, већ и више теоријских и емпиријских приступа.

Питање и проблеми моралног развоја и васпитања увек су, на одређен начин, били актуелни, не само у педагошкој науци, већ и знатно шире. Сада, посебно у времену транзиције, то је посебно актуелно јер се пред школу и васпитаче, као фундаментални проблем, поставља питање моралног васпитања и формирања деце и младих. У савременом друштву, у условима мултикултуралности, бројних и различитих комуникација и утицаја, либерализације и демократизације друштва, мењају се теорије и схватања о моралном развоју и васпитању, друштвене и моралне вредности, методе и поступци, облици и садржаји морала и моралности.

Данас, школа има велику улогу и одређену одговорност у моралном преображају и васпитању младих. Она то може да оствари само ако настоји да оствари морално васпитање које је засновано на адекватним циљевима и задацима, који представљају универзалне и хумане вредности, уз одговарајуће наставне методе, средства и поступке, у условима нових васпитних односа демократског типа. У нашој друштвеној ситуацији неопходно је преиспитати и реорганизовати садржаје, васпитне методе и поступке, односе на релацији наставник – ученик, а посебно циљеве и задатке васпитања, на чијем врху се морају налазити друштвене и моралне вредности и циљеви друштвеног и моралног формирања личности. Потребно је, такође, и продубити односе између етике и педагогије, између моралног и васпитног, без чега се не може замислити квалитетно и ефикасно васпитно деловање.

Хумано и демократско васпитање намеће принцип самодетерминисаности, односно понашање које произилази из сопственог убеђења и слободе избора одређеног понашања. Када дође до спречавања путем присиле, то је само почетак процеса у којем ће се постепено стварати и обликовати властито уверење, самодетерминисање у поступцима и понашању. Није добро ако се морално васпитање одвија у атмосфери непрестаног спречавања и оријентације на негативно. Неопходно је примењивати подстицајне мере, које подразумевају педагошки оптимизам, бригу за проблеме, живот и рад ученика и настојати да се код њих развијају и обликују позитивни облици понашања. Пут до стицања сопствених уверења је дуг, спор и сложен, што треба имати у виду. Циљ не може бити само замена прихваћених вред-

ности и стандарда, већ и развијање способности размишљања појединца о друштвено-моралним вредностима, способности разликовања шта је добро и прихватљиво, а шта није.

Као што је познато, педагози, хуманистички усмерени, схватају појединца као јединствену, целовиту и комплексну личност која настоји да оствари своје потенцијале, која је отворена за прихватање нових искустава, у стању је да сазнаје и да схвата различите животне ситуације и на тој основи усваја одређене садржаје. Појединац треба да има већи приоритет од одељења као групе, школе као институције или курикулума као целине. Тежиште је, у сваком случају, на појединцу, његовом несметаном и слободном развоју, подстицањем, охрабривањем, уважавањем и поштовањем личности, како би се заштитио од често неодмерених притисака средине, друштва и породице. Слобода данас, није вредност, већ услов за вредност.

Наше основне претпоставке добиле су значајне потврде у подацима и сазнањима која су у целини доследна, и као таква, оправдавају наш степен уопштавања. Ако ништа друго, могу послужити као корисна основа за постављање нових претпоставки, које би могле, усмерити даља истраживања на развијању хуманистичког васпитања.

Многа интердисциплинарна промишљања и дискусије, а нарочито педагошка реалност, обилато указују на потребу развоја, трансформације система образовања као и на потребу изналажења одговарајућих стратегија за њену реализацију. Уосталом, у постмодерном свету фокус на различитостима као ресурсу друштвеног и културног прогреса поставио је нове изазове пред образовање што само поткрепљује тезу о друштвеној условљености образовања као можда, једином закону у педагогији. Тешко се може негирати чињеница да плурализација културе, животних стилова, несигурност у развоју идентитета младих, пред постмодерну педагогију поставља радикалне захтеве.

## Литература

- Аврамовић, З. (2002). Замке образовања за грађанско друштво у земљама транзиције. *Педагошка стварност*, 1–2, 25–35.
- Banks, J. (2001). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Брдар, И. (1994). Социјална компетенција и неки аспекти личности. Ријека: *Годишњак Завода за психологију*, 11–19.
- Ивковић, М. (2003). *Социологија образовања*. Ниш: Филозофски факултет.
- Јефтовић, М. и Базало, М. (2013). Интеркултурално образовање и социјално комуникацијске компетенције васпитача. *Хуманизација универзитета*, Ниш: Филозофски факултет. 265–276.

- Јовановић, Б. (2006). *Теоријско-методичке основе грађанског васпитања*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Јоксимовић, С. (2003). *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Katz, L.G. i McClellan, D. E. (1999). *Потицање развоја социјалне компетенције: улога одгајатељица и учитељица*. Загреб: Educa.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Prosocial Behavior From Early to Middle Childhood: Genetic and Environmental Influences on Stability and Change. *Developmental Psychology*. Vol. 42, No. 5, 771–786.
- Манојловић, А., Младеновић, У. (2001). *Психологија предшколског детета*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Павловић, Б. (2005). Образовање за људска права. *Настава и васпитања*, 4–5, 416–426.
- Twenge, J. et al. (2007). Social Exclusion Decreases Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 92, No. 1, 56–66.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). *Affective social competence*. Malden: Blackwell publishers.

Bisera S. Jevtić, Marina D. Ivanović

## THE NEED FOR THE RECONCEPTUALIZATION OF HUMANISTIC EDUCATION

### Summary

This paper explicitly expresses the need for the reconceptualization of humanistic education with the purpose of changing and directing of the phenomenon of education in the future. Starting from the current state, humanistic education is overwhelmed with many challenges and uncertainties in the postmodern chaos. The guidelines of a different approach to humanistic education require a fundamental redefinition of pedagogical processes, which would, together with the new considerations, be established on previous achievements of pedagogical science, which is founded on the humanization of education. Thus, with its humanistic-developmental orientation, education could be a starting point for a paradigm of forming characteristics and the social responsibility of every moral subject. This paper considers some of the possible processes and directions of changes aimed at the driving force of social discourse.



