

КАКВОГ НАСТАВНИКА ТРАЖИ РЕФОРМИСАНА ШКОЛА

Никола Вученов

Библиотека Савремено образовање, Просветни преглед, Београд, 1982.

Упркос у свету, а понегде и у нас, све популарнијој и све распрострањеној тези о наводној депрофесионализацији наставног и уопште педагошког рада и позива претварањем образовања у функцију читавог друштва у коме „свако образује свакога“ с једне, и истовременом појачаном продирању схватања по коме ће врло брзо „машине за учење“ заменити наставнике, с друге стране, нема никакве сумње да се улога наставника и других просветних радника у образовно-васпитном процесу актуелно, тј. данас не само не умањује и не опада већ повећава и расте.

Дејство које на развитак младих и обликовање младе личности и у савременим условима врши наставник не може се ничим заменити. „Основна вредност сваког образовно-васпитног система је и данас — добар учитељ, наставник и професор“, рекао је, говорећи недавно на Вуковом сабору у Тршићу о ослобађајућој улози и функцији културе и образовања, познати прегалац и стваралац у култури Мирослав Чангаловић.

Да наставници представљају стожар и најважнију полугу у мењању образовно-васпитног система и у изградњи нове школе, у више махова подвукао је и друг Тито. „У изградњи нове школе просветни радници, као непосредни организатори и руководиоци образовно-васпитног процеса, имају несумњиво најзначајнију и најодговорнију улогу“ (Тито у Писму Другом националном конгресу за заштиту деце).

Капиталну улогу наставника у образовно-васпитном процесу истакла је и Резолуција X конгреса СКЈ о задацима Савеза комуниста Југославије у социјалистичком самоуправном преображају васпитања и образовања, која је, поставивши захтевеза радикалним променама у свеукупном образовно-васпитном систему, поставила захтев и за одговарајућим изменама у систему, организацији, садржају и методама оспособљавања наставних кадрова.

Како, пак, систем образовања наставника представља органски део или подсистем свеукупног образовно-васпитног система, промене које у њему треба извршити треба извести на истим принципима и истим базичним идејама на којима треба да буду изведене и промене система у целини, што поред осталог, с једне стране, значи да, као и систем у целини, мора бити и хоризонтално и вертикално проходан, као и да, с друге стране, мора бити организован као процес који непрекидно траје.

I

Систем оспособљавања стручних кадрова за образовно-васпитни рад, међутим, има и неке посебности, односно специфичности.

Прва специфичност система образовања педагошких радника у нас односи се на с т е п е н, односно н и в о њиховог образовања. Још је, наимае, Дистервег — истичући да школа вреди онолико колико вреди наставник — рекао да је „п о в и ш е њ е

образовања наставника, због тога, први део сваке школске реформе". Променом система образовања наставних кадрова у перспективи треба постићи в и с о к о образовање с в и х радника у образовању без обзира на ниво школе у којој раде, и то њиховим школовањем на универзитету, а не изван и поред њега, што треба да има за последицу не само исти ниво образовања и једнак социјални статус већ и научни карактер образовања свих кадрова у образовању.

Потреба за високим образовањем педагошких радника је, при том, вишеструко условљена.

Пре свега, школска настава је значајним делом процес репродукције знања које су скупиле, односно произвеле претходне генерације и која имају, мање-више, општу и трајну вредност, односно средство којим се она преносе на нове генерације, и тиме омогућује и осигурава континуитет културе, човечанство се, наиме, не репродукује само биолошки већ и културно. Биолошку репродукцију осигурава породица; основни друштвени орган за репродукцију културе је — школа.

СТИЦАЊЕ ЗНАЊА У ШКОЛИ, МЕЋУТИМ, НИЈЕ ЕЛЕМЕНТАРАН, ВЕЋ ПОСРЕДОВАН ПРОЦЕС. Комуникација између онога који учи, тј. ученика, и онога шта се учи, тј. наставне грађе, у школи и школској настави — по правилу — не врши се директно, већ посредством и посредовањем наставника. Наставник у процесу школског учења врши функцију медијатора између ученика и образовног програма.

Енормно убрзан развој науке, и огромно повећана продукција нових знања као његова последица, имали су за последицу да данас образовањем треба да буде пренет много већи корпус, много већа маса знања у односу на ону која је образовањем преношена раније. Већим обимом знања у тим условима мора да овлада и наставник. Он, наиме, и у условима нараслих знања мора суверено владати познавањем области из које на друге преноси знање, односно мора бити квалификован да тај посао зналачки и оптимално успешно врши, а то се може постићи само у условима високошколског образовања свих категорија наставника.

Међутим, поред тога што је повишење образовања педагошких кадрова условљено наглим развојем науке, потреба за повишењем њиховог образовања произишла је истовремено и из чињенице што су се захтеви који су се постављали пред наставника стално умножавали и повећавали, а и постајали све сложенији.

Наставничко занимање данас, наиме, више није сведено само на задатак да обезбеђује континуитет и умножавање људског знања, иако је још увек и то значајним својим делом. Образовно-васпитни процес није процес прости акумулације знања, већ компликован и сложен процес квалитативног мењања свести ученика, процес у коме се квантитативне промене претварају у квалитативне промене структуре личности ученика. А тим сложеним системом утицаја под чије се дејство ставља личност васпитаника управља и руководи наставник, те он за руковођење њиме мора бити на одговарајући начин и на одговарајућем нивоу и оспособљен.

Потреба за високим образовањем свих категорија наставника је у врло значајној мери условљена новом структуром образовно-васпитног и наставног процеса, посебно и нарочито измењеним положајем и местом и наставника, с једне, и ученика, с друге стране, у њему. У традиционалној школи, наиме, учење се кретало строго у оквиру знања фиксираних наставним програмом, и било на њих сведено и њима ограничено. Поред тога, наставним процесом у целини и у потпуности је управљао наставник;

централно место и доминантан положај у том процесу заузимају наставникова предавања и наставникова питања. Један од централних идеја предузете реформе наставе, је идеја да образовно-васпитни и наставни процес треба да буде тако организован да изазива и покреће ученичко питање, и да ученичко питање уопште учини важним средством учења, односно образовања и васпитања. У условима у којима ученици стичу право и могућност да о свим проблемима које третира школска настава наставнику могу слободно да постављају питања тражећи допунско објашњење или ширу и потпунију информацију од оне коју пружа програм, наставник мора бити спреман и способан да у сваком моменту са темељним познавањем ствари одговори на свако, било које ученичко питање. А да би то могао, мора бити одговарајуће припремљен и обучен.

Стручно образовање, тј. образовање какво се добија на универзитету, потребно је свим категоријама наставника и због карактера знања које треба да развију код ученика. Ако жели да од својих ученика развије слободне, самосталне и одговорне личности, наставник не сме да им пружањем догматских знања индоктринира мисао.

Поред тога, иако наставник у процесу школске наставе и учења врши улогу медијатора, основни циљ који својим радом треба да постигне није да утврђује и учвршћује своју интермедијентну функцију. По крајњем циљу који њоме треба да се постигне, смисао наставникове функције је — у извесном смислу — парадоксан; наставник, наиме, својим радом треба да постигне да себе и свој рад постепено учини непотребним и сувишним. Иако неопходна, посредничка улога наставника у процесу школског учења је, према томе, привремена.

Задатак наставниковог посредовања у учењу ученика, у крајњој линији и пре свега, је у оспособљавању ученика за самостално учење, за самообразовање, тј. за образовање без посредника. Наставник, стога, ученика — учи, али и учи — како се учи, тј. истовремено и преноси на њега одређена знања, али и обучава средствима и методама самосталног стицања знања.

Наставници, због тога, у свом стручном профилу обједињавају два занимања, па — због тога — морају упоредо да овладају и са два различита блока, односно корпуса знања: једним из области матичне струке, односно подручја из кога на ученике треба да пренесу знање, а другим из области педагогије. А истовремено у потпуности и довољно солидно овладати знањима из две области знања могуће је само у оквиру високошколског студија.

Напоследку, универзитетско, тј. научно образовање свих категорија наставника потребно је још из једног разлога. Све већим заснивањем свеколиког људског рада на науци и њеним резултатима, наиме, наука не само да постаје основна полуга развоја већ научни рад уопште постаје претежан и одређујући вид људског рада. Свеукупни људски рад постаје примењена наука. Радне организације постају истраживачке, односно развојне лабораторије. То важи подједнако како за фабрику тако и за школу. Упоредо и истовремено са елаборирањем радног програма, учесници радног процеса такође и проучавају сам радни процес, уносе у њега нове мере и испробавају нове поступке испитујући вредност свакога од њих. Да би, пак, стручни радници у школи могли успешно да учествују у критичком вредновању и унапређењу сопственог рада, морају бити обучени методама и техникама научног рада. А то се, у мери која је за то потребна, може постићи само на универзитету.

II

Истовремено, услови повећане покретљивости и убрзане променљивости људских знања изазвали су потребу продужења периода учења током целог радног стажа у струци и позиву. За разлику од ранијег периода, у коме се свеукупно образовање људи углавном поклапало са њиховим школовањем, данас школовање, односно образовање и васпитање које се организује и врши у школи, почиње да представља само једну његову фазу.

У ситуацији када сваки човек, фактички, у већој мери треба да овлада знањима која ће у току његова живота бити нова, произведена у затеченим знањима, а што практично значи да ће морати да овлада већом сумом знања п о с л е школе него у њеном оквиру, ничије образовање не само да се неће моћи завршити завршетком његовог школовања већ завршетком школовања треба да се највећим делом тек обави.

Ово важи за стручне раднике свих струка и позива, а посебно и нарочито за стручне раднике у образовању, будући да је друштвена функција стручних радника у образовању у овом смислу специфична. Стручни радници у образовању, у односу на све остале врсте стручних радника, тј. радника у другим областима рада, наиме, врше у извесном смислу сличну функцију коју у односу на сву осталу индустрију врши тзв. тешка индустрија.

Као што, тешка индустрија, у ствари, изграђује, односно производи сву другу индустрију, тако и стручни радници у образовању образују, тј. изграђују и оспособљавају стручне раднике осталих струка, те у ствари у великој мери од њихове образованости, односно оспособљености и обавештености, зависи образованост и степен оспособљености осталих стручњака.

Стручни радници у образовању, стога, морају бити најобразованији стручњаци, образованији од стручњака у свим другим областима и подручјима рада. Уосталом, још је римски филозоф и педагог Квинтилијан у првом веку наше ере тврдио да онај који хоће д р у г о г да учи мора сам м н о г о да зна. Кадрови чији је основни задатак да подижу образовни и културни ниво нације, морају — пре свега — да се сами стално усавршавају и непрекидно оспособљавају за рад у позиву. Да би могао бити добар учитељ, наставник мора непрекидно наизменично бити у улози ученика и у улози учитеља.

Посебно, они стално морају бити у току свих новина и промена у области из које преносе знање на друге. У новонасталој ситуацији настала је потреба за конституисањем перманентног образовања, тј. образовања после школе као организованог система, при чему ово, као и базично образовање наставника, мора обухватити три образовна круга: стручни, педагошки и идеолошки.

Организација, облици и садржаји сталног усавршавања радника у образовним и васпитним установама и радним организацијама је утврђена посебним актом просветне и школске легислативе. Како, пак, оно што је у нечијем образовању најважније и одлучујуће мора учинити он сам, окосницу и овог система треба да чине различити облици колективног саиообразовања, односно самоусавршавања просветних радника, организовани унутар и у оквиру сталешких и стручних организација и асоцијација.

Специфичност савремене концепције перманентног послешколског усавршавања уопште је да се оно постепено све више организује тако да радници унутар одређене

области рада све више сами себе, тј. једни друге уче, а да све мање унапређивању и усавршавању свог рада бивају поучавани, што у односу на традиционалну праксу представља значајан револуционарни обрат.

Централну улогу у остваривању програма стручног усавршавања радника у образовању, због тога, могу и треба да имају стручне библиотеке за наставнике, тј. приручници и помоћне књиге које превасходно излажу највреднију педагошку праксу, односно искуство оних педагошких радника који у пракси остваривања задатака образовно-васпитног рада постижу изузетне резултате и значајно га унапређују, те који својом активношћу подстичу и покрећу остале раднике у образовању на постизање већих учинака и виших исхода у образовно-васпитном раду, и служе им у том смислу за узор и углед.

У служби сталног усавршавања рада у струци и позиву радника у образовању, у ствари, треба да буду три групације помоћних и приручних књига.

Будући да основну претпоставку високопродуктивне наставе, с једне, и успешног и ефективног васпитног утицаја на младу генерацију, с друге стране, представља познавање оних на чији развитак жели да се утиче, употпуњавање знања о функционисању психичког механизма деце и омладине треба да чини садржај прве групације приручника за наставнике. Односно, како ученици представљају бића у развоју на која организованим педагошким мерама треба деловати да би се њихов развој васпитањем и образовањем помогао и поспешао, они који руководе овим утицајима а неопходно морају познавати битне карактеристике људске психе у развоју, и та знања стално употпуњавати новим, и на тај их начин усавршавати. Књиге о савременим психолошким сазнањима о детету, стога, чине прву групацију приручних, односно помоћних књига за наставнике.

Другу врсту приручних књига за наставнике представљају књиге које информишу и инструишу о најрационалнијим техникама и најделотворнијим радним поступцима у настави у циљу постизања оптималних педагошких учинака у извођењу, односно извршењу наставних програма. Приказујући и објашњавајући начине педагошке, односно методске обраде програма појединих наставних предмета, оне по свом карактеру представљају групацију тзв. методских приручника.

Посебну групацију књига за наставнике чине књиге које наставнике појединих предмета, односно области треба да информишу и обавесте о новим сазнањима, односно о последњим резултатима одговарајуће науке. Ови приручници, примерице, информишу о научним достигнућима у последњих десет година у области физике, хемије, биолошких наука, итд. Задатак ове врсте помоћних књига за наставнике је да стално актуализирају знање наставника у области у којој изводи наставу и на тај начин помогну да настава држи корак, односно не заостаје за развојем науке.

Посматрано *grosso modo*, групација методских приручника служи употпуњавању и проширивању сазнања наставника о организацији и механизму „п р е д а ј е“, односно „п р е н о ш е њ а“ наставне емисије. Група приручника из области савремених психолошких сазнања о детету има, с друге стране, задатак да употпуњује и продубљује наставничково познавање механизма „п р и ј е м а“ наставне емисије. Напоследку, групација помоћних књига о последњим постигнућима науке има задатак да допринесе бољем познавању „п р е д м е т а“, односно „с а д р ж а ј а“ наставне емисије.

III

Поред захтева за повишењем образовања свих категорија наставника, реформа образовно-васпитног система је у вези с образовањем наставника отворила и неке друге проблеме, односно захтевала и неке друге промене у односу на њихово оспособљавање.

Један од најзначајнијих проблема произашао је из извршених промена у карактеру образовања на средњем образовном ступњу, односно из његовог претварања из претежно општеобразовног у ступањ професионалног, односно усмереног образовања. Суштинска промена карактера образовања на средњем образовном ступњу, где се оно јавља претежно као акт, односно процес репродукције кадрова, наине, изазвала је одговарајуће реперкусије у односу на састав наставног кадра у средњим школама.

Док је, наине, у време кад је гимназија била преовлађујућа школа средњег образовања, у средњем школству бројно преовлађивао наставнички кадар школован на тзв. наставничким факултетима, а стручни кадар који је изводио стручну наставу у стручним школама по свом броју представљао споредан, па стога и по општем значају за васпитање младе генерације релативно секундаран фактор, претварање средњег степена образовања у степен професионалног образовања, поред осталог, у извесном смислу значи предавање целокупне младе генерације, па и одговорности за њено васпитање, у руке стручњака (лекара, инжењера, правника, економиста, агронома, и др.) који у средњим школама изводе стручну наставу, и то у периоду када се она налази у узрасту између 16 и 19 година старости, тј. у узрасту који је за васпитање младих људи најзначајнији и најодлучнији, односно када се у највећој мери формира личност и дефинитивно уобличава његов поглед на живот и свет. У новонасталим условима, тј. у ситуацији када је на средњем образовном ступњу и извесном смислу дошло до „замене места“ између општег и стручног образовања, проблем оспособљавања наставника стручних предмета за едукативни рад је — премештајући се са периферије круга у само његово средиште — постао, у ствари, кључни, централни проблем система изградње и оспособљавања наставних кадрова нове, реформисане школе.

Због радикално промењеног карактера образовања у средњој школи и крупно измењене улоге наставника стручне наставе у њој, педагошко образовање ове скупине, односно категорије наставника није се могло — бар не у потпуности — решити на традиционалан начин. Требало је изградити по много чему, а пре свега по начину и облицима организације, нов, еластичан систем стицања потребне педагошке културе.

У чему су специфичности образовања стручњака који у стручним школама предају стручне предмете?

Стручњаци који у стручним школама изводе стручну наставу морају, пре свега, да у потпуности и темељно владају струком за коју у школи припремају подмладак. Наставници стручних предмета, стога, морају бити припремљени, тј. оспособљени за стручни рад у матичној струци, тј. здравству, пољопривреди, одређеној грани технике, економији, праву. Они којима се поверава оспособљавање нових стручних кадрова

имају задатак да на младе који се налазе на школовању пренесу не само уопштено искуство струке, тј. теоријска знања, већ и лично искуство стечено радом у струци, што значи да је онима којима се поверава оспособљавање нових кадрова за ефикасно извођење наставе неопходно не само теоријско познавање подручја струке већ и одређено искуство у њеном практиковању.

Због тога они, по правилу, не треба да буду регрутовани од стручњака који долазе непосредно са факултета, већ првенствено између искусних стручњака са одређеним стажом у радној пракси. Како солидно владање струком представља неопходну претпоставку успешне наставе, наставници стручне наставе у средњим школама — према томе — морају претходно добити редовно образовање за базичан рад у матичној струци у оквиру нормалног студија на матичном факултету. Педагошко образовање, тј. оспособљеност за едукативни рад они би стицали као допунско образовање тек по сле завршених редовних базичних студија.

За реализацију ове идеје постоје разноврсни модалитети. Један од њих обухвата давање допунског педагошког образовања лекарима, агрономима, правницима, економистима, инжењерима и другим стручњацима у току и у оквиру тзв. трећег, тј. специјалистичког степена високошколског студија, унутар којег би били организовани одговарајући колегији, односно течајеви. Једну другу, али ни по чему мање вредну могућност допунског стицања потребне педагошке културе представља тзв. систем "in service teaching", који се, иначе, веома много практикује у Енглеској као најчешћи и најразвијенији вид оспособљавања за наставнички рад и позив уопште, а који представља, у ствари, стицање квалификације за педагошки рад у облику допунског учења уз рад, тј. упоредо радећи и учећи.

Међутим, да би се обезбедило тзв. применљиво знање, неопходно је да наставници ужестручних предмета у стручним школама не само у наставу уђу са одређеним претходним искуством у пракси матичне струке већ да и у периоду свог рада у настави буду стално у току њеног развоја. Из тога је произишла потреба не само за њиховом двоструком оспособљеношћу већ — истовремено — и за њиховом двоструком запосленостју.

Они би, наиме, оба посла обављали уредно, тј. у условима запослености са пола радног времена у базичној, тј. здравственој, пољопривредној или другој струци, а са пола радног времена у школи и школској настави. На овај се начин, уз остало, осигурава стална веза оних који у школама изводе стручну наставу с праксом струке и њеним развојем, и стручни наставници постају моћна спона, односно карика у повезивању сфере образовања са сфером рада.

Преко њих ће бити остварена стална веза производње са школама које спремају кадар за производњу, брзо уносити промене које се врше у производњи у образовне, односно наставне програме школа, омогућити и осигурати утицај и уплив производње на стручно профилирање потребних кадрова.

Једном речју, преко њих као људи који познају производну праксу, њен развој и стварне потребе, и који су овладели њоме, у школу се могу унети достигнућа те праксе, а школа и образовање учинити чиниоцем рада и производње. Учествујући истовремено и упоредо и у образовању и у производњи, они умногоме доприносе и да производни рад има, односно добије образовну, као и да образовање има, односно добије производну вредност. У исто време, истовремен и упоредан рад у пракси струке, с

једне, и у настави, с друге стране, постаје оптимално ефикасан и у односу на учинке и исходе наставе.

Широко и свестрано педагошко образовање је стручњацима који изводе стручну наставу у средњим школама (лекарима, фармацеутима, агрономима, правницима, економистима, инжењерима) неопходно из више разлога. Пре свега, наставни блок ужестручних предмета у чијем извођењу они учествују представља најобимнији блок наставе у стручним школама, односно школама усмереног образовања, а они представљају најбројнију групацију наставника.

Тиме што се у њеном оквиру пружају основна знања и умешности из технологије занимања, а то значи изводи најважнији део образовног програма, стручна настава — поред тога — и по свом значају за образовање појединих врста стручних кадрова заузима централно место у програмима образовања.

Истовремено, будући да представљају скупину наставника који изводе онај део програма који директно оспособљава за рад у струци, наставници стручне наставе представљају матичне наставне кадрове, због чега од њихове оспособљености у значајној мери зависи квалитет кадрова који се образују на другом образовном ступњу. И управо због високог степена зависности стручне оспособљености младих кадрова на школовању од њихове способности за едукацију, питање изградње и организовања система њиховог оспособљавања за педагошки рад представља питање од прворазредног друштвеног значаја.

Педагошко образовање стручних наставника међутим, није потребно само ради њиховог наставног рада. Подједнако, ако не и више, њима је одређена сума педагошких и психолошких знања потребна и због њихове из године у годину све веће опште-васпитне функције.

Рад стручних наставника у стручним школама не може више бити сведен само на уже професионално, односно стручно позивно образовање, тј. само на преношење знања и вештина потребних за професионални рад у струци и занимању, већ обухвата бригу о целокупном развоју ученика, пре свега о њиховом формирању као личности. Наставнички рад, наиме, није само инструктиван и информативан, већ и формативан. па и наставници стручне наставе у стручним школама не могу више бити само предавачи, већ морају бити у исто време и васпитачи. А како стручна настава у општем фонду наставе у стручним школама, односно другој фази усмереног образовања, представља по свом физичком обиму најразвијенији и по месту које заузима сразмерно најфреквентнији блок наставе, то је и „густина“, односно учесталост комуницирања њених извођача са ученицима, а то у исто време значи и могућност васпитног деловања и утицања њихова на њих, потенцијално највећа.

Стицајем околности, ова групација, стога, мора понети и основни терет не само у вези са стручним позивним оспособљавањем већ и у односу на задатке општег васпитања ученика. А да би оба задатка могла успешно да изврши, мора и за један и за други да буде на одговарајући начин оспособљена.

IV

Напоследку, једна специјална особеност, односно специфичност изградње система оспособљавања стручних радника за рад у области образовања и васпитања односи се на састав, односно структуру кадрова који учествују у остваривању програма и задатака савремене школе.

У савременим условима, наиме, школа не може бити сведена на училиште, на завод за наставу, већ мора да мултиплицира своје функције и да се — због тога — развије у сложенији механизам, комплетнију и комплекснију друштвену институцију за образовање и васпитање. Школа је данас — у односу на традиционалну школу — добила многе нове задатке. Мултиплицирање функција и задатака школе је, нужно, имало за последицу и резултат да екипа стручних радника у школи и образовању више не може бити ограничена само на тим наставника предавача. „Школа са наставником као јединим стручњаком одлази заувек у школски музеј" (др В. Шмит). Сложену екипу стручних радника који у савременој школи учествују и међусобно сарађују на образовању и васпитању младе генерације чини тим бројних и разноврсних наставних и паранаставних стручних радника.

Школа данас повећава и проширује, пре свега, сферу свог педагошког деловања, и њена педагошка функција, уопште, постаје сложенија. У том смислу, најзначајнију меру представља њено трансформисање из школе с полудневним радом у школу с целодневним радом, односно целодневним боравком ученика у њој. Школа с целодневним радом, наиме, није само установа с продуженим временом боравка ученика у њој, већ и установа с проширеном делатношћу, тј, постаје установа друштва у којој се организује и одвија целокупан живот детета, а не само његово учење. У тим условима, школа пре свега пружа организовану помоћ ученицима у индивидуалном учењу, организује ученичко слободно време, даје ученицима савете у случајевима када и ако имају тешкоће у учењу и школском напредовању или друге проблеме у свом развоју. Ту улогу у школи врше школски педагози, односно школски психолози, односно организатори ученичког слободног времена.

Савремена школа у односу на традиционалну школу значајно проширује круг свог деловања на младе, међутим, не само тиме што проширује сферу свог педагошког деловања већ — посебно и нарочито — тиме што се умножавају и проширују друштвене функције школе. Савремена школа у односу на традиционалне функције школе преузима, пре свега, комплекснију и комплетнију о п ш т у бригу о детету.

У све већем броју и све ширем обиму школа постепено преузима и увлачи у себе различите функције које су традиционално припадале породици. Многе функције које, су историјски посматрано, дуго спадале у затворену, интимну сферу породичног живота, претварају се данас у јавне функције, и врше у школи. Савремена школа на тај начин фактички сједињује функције школе и дома.

У савременим условима школа, поред осталог, узима у домен свог рада и део припремања младих за будући породични живот. У том оквиру, из раније скоро искључивог домена породице, савремена школа преузима бригу о сексуалном васпитању младих, обавештавајући их и упознајући истовремено са сексуалним односом као биолошким, али и као друштвеним односима међу половима. У оквиру овог задатка школа не делује само као научно објективни информатор, већ — у највећој

могућој мери - и као саветник. Школа младима објашњава природу еротског нагона, тумачи телесне промене којима се манифестује полно сазревање и уводи их у хигијену полова и полног живота. Истовремено, школа развија код младих свест о томе да су сексуални односи између полова одговорни социјални односи.

Представљајући својеврсан орган проширене дечје здравствене заштите (за коју се у школу уводи школски лекар, односно школска медицинска сестра), школа организује и допунску исхрану деце (због чега у састав школског особља улази и нутрициониста дијететичар, тј. стручњак који брине о правилној исхрани деце). Организујући тзв. продужни боравак ученика у школи, школа почиње од породице да преузима и „чување“ деце, а истовремено организује и мере превенције дечје деликвенције (због чега се у састав васпитача у школи укључује и социјални радник, односно ортопедагог).

Напослетку, дејство школе данас није ограничено само на популацију на школовању, већ се проширује на целокупно становништво. Један од битних квалитатива савремене школе је да она престаје да буде установа која организује и обавља образовно-васпитни рад само с децом. Поред програма који обухвата образовно-васпитни рад с децом, она — истовремено и упоредо — организује и изводи и програм образовног рада с одраслима. А за тај рад су јој потребни специјално обучени кадрови за рад с одраслима — андрагози.

Како у савременој школи школска библиотека све више постаје центар и окосница око које се организује целокупна настава, то ниједна школа више не може нормално и успешно функционисати без школског библиотекара. А како ће у школи, у циљу повишења техничке опремљености педагошког рада, сваког дана улазити све сложенија средства наставне технологије, у тиму стручњака у школи који организују савремену наставу мораће се наћи и тзв. медијатекари, тј. стручњаци за аудиовизуелна средства и компјутере у настави. За рад са лакше хендикипираном, пре свега слабовидом и наглувом децом, у педагошка већа редовних школа, тј. школа за нормалну децу, укључују се и специјални педагози — сурдопедагози и тифлопедагози.

Сложенији механизам школе очигледно тражи и сложенију структуру, односно сложенији састав стручних кадрова који сарађују, односно заједнички учествују у остваривању њених задатака. Савремена школа не може да функционише само са кадром наставника, односно предавача; њој су за нормално функционисање, поред и осим наставника, неопходни и бројни паранаставнички стручни радници. Школа — рекао је једном др В. Шмит — постаје врло компликована лабораторија у којој на заједничком послу раде стручњаци различитих профила — од куварице у школској кухињи до стручњака за компјутере.

Систем образовања стручних кадрова у образовању и васпитању, стога, мора на одређен начин и у одређеним облицима обухватити образовање и оспособљавање и ових кадрова.

Међутим, и поред тога што је тим стручњака који ради у школи на остваривању њених задатака — укључивањем у њу, поред наставника, и разноврсних паранаставних стручњака — значајно проширен, тиме није исцрпена листа свих стручњака који су неопходни за организовање савременог образовно-васпитног процеса.

Пре свега, иако школа у општем механизму образовно-васпитног рада несумњиво представља централну и најважнију институцију, она у његовом

организовању не учествује сама. У њој се, у ствари, одвија, односно обавља само један део, само једна фаза организовања образовно-васпитног процеса — фаза елаборације образовно-васпитног програма, односно фаза непосредне ефектуације образовно-васпитне акције. Рад на организовању образовно-васпитног рада, међутим, у њој нити почиње нити се завршава. Образовно-васпитне акције, односно њеног непосредног одвијања и тока — обухвата и фазу припреме образовно-васпитног процеса, с једне, а и фазу стручне и друштвене контроле резултата, односно мерења и оцењивања ефеката обављеног и извршеног рада, с друге стране, те је за његово организовање потребан сложен механизам. Да би се конституисао савремен процес образовања, у његовом заснивању — поред школа — мора да учествује и читав низ других институција и служби. При томе, све већа подела рада и на овом подручју захтева све већу специјализованост задатака међу њима, па стога и посебну и специјалну припремљеност, односно обученост кадрова за њихово вршење.

Први круг задатака, односно прву фазу рада на конституисању образовно-васпитног процеса обухвата *фаза припреме образовно-васпитног процеса*. У њу спадају послови и задаци на тектологизирању образовно-васпитног процеса, односно рад на изради планова и програма наставе, односно образовања, чиме се — у суштини — поставља основа, тј. утемељује и институира образовно-васпитни процес. Образовни програм не само да омогућује конституисање самог образовног процеса, већ је истовремено и основни фактор који га конституише.

Фаза припреме образовно-васпитног процеса, при томе има две етапе. Прва етапа обухвата рад на идентификовању образовне потребе. Образовна потреба одређује циљ образовања. Идентификовање, односно установљавање и утврђивање образовне потребе чини, у ствари, претпоставку рада на програму образовања, а састоји се у сакупљању документације о конкретној друштвеној потреби за образовањем у одређеном подручју рада, односно науке, живота, тј. њеном снимању, при чему се образовна потреба само једним делом изводи из постојећих, док се другим делом истовремено изводи из будућих друштвених потреба, односно из потреба које проистичу из правца кретања друштва, тј. из циљева друштва. Задатак школске наставе, наиме, двострук је. Она свакој новој генерацији треба да истовремено репродукује прошлост, али и да да пројекцију будућности. Један од битних задатака који треба да се постигне наставом у социјалистичкој школи је, наиме, да она младој генерацији треба да пружи и да перпективу даљег револуционарног развоја нашег друштва. Школа својим програмом не треба да упознаје ученике само с оним што је извршеним друштвеним развојем већ постигнуто, тј. дато, већ и са оним што је њиме — задато. Битна карактеристика социјалистичке школе је што она своје циљеве не изводи из дате стварности, већ из развојних потреба те стварности, из програма преображавања и даљег усавршавања дате стварности. У односу на професионално образовање стручних кадрова то значи да их увек треба припремати не за текућу, тј. актуелну, већ за претпостављену будућу технологију рада и производње. Образовна потреба не треба и не сме, због тога, да буде установљена ни изведена из постојећег стања производње већ на основу јасно сагледаног унапред чврсто постављеног дугорочног перспективног програма развоја техничко-технолошког процеса одређене радне организације, који неизоставно и обавезно треба да буде студијски сериозно израђен у свакој радној организацији. Због тога, да би неко могао бити стварно

квалификован и стручно меродаван за рад на установљавању и утврђивању образовне потребе, није довољно да само са сигурношћу влада облашћу, односно подручјем у оквиру кога утврђује образовну потребу, већ мора да познаје и основне интенције његовог даљег развоја. Конкретне образовне потребе, при том, морају бити одређене квантитативно и квалитативно.

Рад на установљењу образовне потребе и у квантитативном и у квалитативном погледу треба да врше за овај посао специјално обучени кадрови у оквиру кадровских служби у радним организацијама, које се, уопште, из тзв. персоналних служби треба да трансформишу значајним делом у службу за образовање стручних кадрова. Образовне потребе, наиме, могуће је идентификовати само на бази системског студија на лицу места. Полазну тачку за извршење овог задатка представља попис и анализа радних места у одређеној радној организацији.

Анализа радних места треба, као најважније, да обухвати преглед свих послова који се на одређеном радном месту обављају, укључивши најважније операције, захвате и покрете који се при њиховом извођењу употребљавају, као и попис машина, уређаја, алата, мерних инструмената и осталих средстава и помагала за рад који се на том радном месту употребљавају, и, најзад, списак техничке документације којом радник мора да се на радном месту самостално служи да би могао да успешно обави задатке радног места. Први корак, према томе, приступању организовања професионалног образовања стручних радника представља сакупљање информација о занимању, односно установљавање која је врста искуства потребна за одређено радно место, која се знања, а која умења захтевају, па и које су индивидуално особине радника пожељне, а које посебне вичности потребне. Стручњаци за идентификовање образовних потреба у радној организацији, према томе, представљају прву групацију, односно прву скупину стручњака који учествују у припреми образовног процеса.

Другу етапу рада на припреми образовно-васпитног процеса обухвата рад на непосредној изради образовних програма. Када је, наиме, образовна потреба идентификована, остаје задатак да се установљена и утврђена образовна потреба преобрази у адекватан, кохерентан педагошко-дидактички израз, односно транспонује у одговарајући образовни програм. Наставни програм изражава специфичан и својеврстан модалитет одређеног предметног, односно научног подручја, представља његову педагошку модификацију и трансмутацију. Програм је средство помоћу кога се остварује одређени циљ који је сврха. Израдити образовни програм, стога, пре свега значи изабрати и у њега уградити оне садржаје који обезбеђују остварење одређеног образовног циља. Кад се утврде битни садржаји програма, приступи се њиховом прецизнијем формулисању, тј. постављању појединих тема, утврђивању њиховог поретка и уопште установљавању унутрашње логике програма, дозирању, тј. одређивању димензија појединих његових садржаја, итд. Избором садржаја и формулисањем тема програм је, у основи, формиран. Рад на њему, међутим, тиме ипак није довршен.

Постоје три етапе рада на програмима: препаративна, оперативна и верификативна. Пошто је, наиме, извршено снимање образовне потребе и после тога она транспонтована у одговарајући образовни програм, односно програм формиран у развијеној редакцији, програм се пре његовог званичног објављивања и пуштања у општу, тј. масовну школску употребу, испробава, тј. експериментално проверава у

мањем броју школа, после чега се — на основу његовог „понашања“ у пракси — тек дефинитивно редигује. Иако се рад на програмима организује п р е отпочињања извођења наставе, рад на формирању односно редиговању програма се, међугим, не завршава њиховим објављивањем и практиковањем, већ се наставља и у току његове реализације у школској пракси, и траје, фактички, за све време док је програм у експлоатацији, сталним кориговањем, актуализовањем и усавршавањем. У оквиру рада на образовним програмима, поред тога, спада и израда стручних инструкција уз сваки програм у којима се излажу интенције програма и ближе објашњавају педагошки циљеви које програмом треба постићи, при чему инструкција, по правилу, обухвата и упутство о најефикаснијим модалитетима наставне интерпретације програма.

Због своје сложености рад на изради програма образовања представља, у оквиру општег рада на конституисању образовно-васпитног процеса особен стручни рад, који се релативно све више осамостаљује у односу на остале врсте педагошког рада, па и почиње да врши у посебним стручним институцијама. Због све већег значаја који програм има у односу на финалне исходе, тј. дејство и учинке образовно-васпитне акције у целини, рад на формирању програма образовања је посебна самостална стручна активност, а квалификовано обављање послова и задатака у њеном оквиру изискује и специјално оспособљен кадар стручњака за израду програма образовања — тзв. програмера.

Организовање образовно-васпитног процеса, међутим, као што не почиње његовим непосредним извођењем, тако се и не завршава његовом ефектуацијом у школи. Као што, наиме, у раду на организовању образовно-васпитног процеса постоји једна фаза рада п р е отпочињања одвијања директне образовно-васпитне акције, тако исто постоји и једна — подједнако важна и неопходна — фаза рада и п о завршењу њеног одвијања. То је фаза контролере резултата, мерења учинака и процене вредности извршеног педагошког рада школе. Вредновање школског рада врше специјално обучени стручни контролори и оцењивачи учинака образовно-васпитног процеса, а контрола извршења и процена вредности педагошког рада школа представља основни задатак и главни предмет рада просветно-педагошких завода.

У исто време, ни институционалну основу савременог јавног образовања не чини више само мрежа школа. Механизам преко кога се у савременим условима остварује друштвена функција образовања и васпитања све више се институционално обогаћује и по својој структури постаје све сложенији. Да би се јавно образовање данас ефикасно реализовало, за његово потпуно и истовремено оптимално рационално остварење — поред школа — постало је неопходно постојање и развијене мреже тзв. пратећих парашколских институција.

Поред осталог, у условима када и средње образовање постаје масовно те, као и основно, постаје фактички образовање з а с в е, оно се може друштвено рационално реализовати само под претпоставком постојања развијене мреже центара, односно саветовалишта за школску и професионалну оријентацију, екипираних тимовима одговарајућих стручњака. У исто време, за потпуно ефектуирање савременог јавног образовања и васпитања потребна је — такође — и широка мрежа рекреативних установа за Школску омладину — почев од школских и међушколских логора до мреже тзв. школа у природи за периодичан боравак група слабуњаве и анемичне деце у погодним климатским условима и под специјалним режимом наставе. Мрежу школа,

поред тога, нужно прати и развијена мрежа установа за здравствену заштиту деце — од здравствених кабинета у школама, преко школских амбуланти и диспанзера, до специјалних установа за здравствени опоравак ученика и школа санаторијума. А за рад у свим овим установама је потребан специјално обучен, односно оспособљен кадар.

У комплексном систему установа неопходних за ефикасну реализацију јавног образовања у актуелним условима посебан значај, односну улогу, имају домови ученика. Њихова је улога, при том, у ствари полифункционална. Они, поред осталог, служе као важан инструменат просветне политике. Ученички домови су, пре свега, конститутиван елемент рационалне и економичне мреже школа, будући да омогућују да се у одређеној школи може школовати и ученичка популација са шире територије тј. и ученици стално насељени изван седишта школе, односно омогућују њихову већу концентрацију у мањи број школских центара, чиме се осигурава пуна искоришћеност скупе наставне базе и стручног наставног кадра. Својеврсну друштвену функцију врше домови и у односу на правилан распоред ученика по врстама школа, што значи да се у одређеним условима и ситуацијама они користе као инструменат школске оријентације омладине на школе, односно позиве у којима је потреба друштва за новим стручним кадровима велика, а интересовање младих, односно њихов одзив и улив мали и сасвим недовољан, те се кандидати који се за њих одреде домским смештајем за време школовања бенефицирају и стимулишу за одређени позив и рад, и тиме регулише потребна пропорција у различитим врстама стручњака. У одређеним случајевима, опет, и у односу на одређене групе деце, ученички домови — као примарну — врше функцију социјалног збрињавања. Овој категорији деце домски смештај замењује породични. Ову функцију домови имају у односу на сирочад, односно децу без родитеља, децу самохраних мајки, децу за чије васпитање не постоје потребни услови у породици (децу тзв. дефицијентних породица, тј. децу разведених родитеља, родитеља алкохоличара и социјалних деликвената, и родитеља који су изгубили родитељска права, са једне, као и децу родитеља тешких неизлечивих болести, с друге стране), децу родитеља номада (Рома, лађара и др.)

У извесним случајевима, опет, потребу да се школовање изводи у интернатски уређеним школама заводског типа условљава природа позива за које се ученици у специјалним врстама стручних школа припремају и карактер наставе у њима, нарочито у оним у којима је образовно-васпитни рад у школи повезан са практичним радом. У ове школе спадају, на пример, војне, медицинске, учитељске, пољопривредне и угоститељске школе, које су, по правилу, свуда у свету скоро без изузетка домски, односно интернатски организоване. Напослетку, ученички домови важну улогу играју још на једном сектору школства. То се односи на целокупно подручје тзв. специјалног школства, односно целокупну област образовања и васпитања тзв. ретардиране деце, тј. деце ометене у психичком, физичком или социјалном развоју. Нужност специјалног педагошког третмана ове категорије деце, односно потреба шире и потпуније помоћи или трајне контроле у процесу њиховог васпитања специјално оспособљених васпитача, односно неопходности да се васпитна помоћ васпитачког кадра у овом случају прошири и на време изван наставе, претпоставља образовно-васпитни рад с овом категоријом деце организован у интернатски уређеним школама заводског типа.

Да би се осигурало ефикасно терапеутско-педагошко деловање на отклањање или умањивање појединих њихових дефеката, односно да би се могло деловати на промену њихове личности, педагошки рад мора да обухвата не само специјалне психотерапеутске и физиотерапеутске мере при хабилитацији и рехабилитацији деце ометене у менталном или физичком развоју, односно поједине специјалне редуктивне поступке при ресоцијализацији и рехуманизацији друштвено неприлагођене и социопатске деце, већ специјалан менталнохигијенски и педотерапеутски режим целокупног живота и рада васпитника, а то се — како је показала целокупна досадашња светска пракса — не може постићи системом екстерног обрзовања. То се односи на сву слепу, глувонему, инвалидну, дебилну и имбецилну децу, која за време школоравања морају бити домски смтешена, а такође и на децу која болују од туберкулозе костију, децу „хилусаре“ и реуматичну децу, која морају бити дуже хоспитализована, као и теже психопатске и неуропатске случајеве и епилептичну децу која морају бити — врло често трајно — азилирана. У овим случајевима домови се јављају уз школу као неопходна помоћна, односно допунска васпитна установа.

Како ученички домови, очигледно, врше важну улогу у остваривању националног просветног програма, нужно је за задатке који врше оспособити потребне стручне кадрове.

V

Наставници у процесу образовања и васпитања врше различите улоге, па за сваку од њих треба да буду и обучени и оспособљени.

Преображајем образовања и васпитања мења се и улога и функција наставника у образовно-васпитном процесу. Он није више само прост преносилац знања и информација. У новој ситуацији он руководи свестраним развојем личности својих васпитаника, односно управља сложеним системом утицаја под чијим се дејством личност васпитаникова мења.

Школа, пре свега, није само училиште, већ је по својој бити иманентно васпитна институција. Њен темељни задатак је *in ultima linea* очовечења човека. Наставник је, стога, пре свега одгајатељ, васпитач, па га за ту функцију треба посебно темељно припремити и оспособити.

Улога наставника на овом плану је посебно и нарочито велика у изграђивању нових друштвених и међуљудских односа младих, тј. ученика.

Поред осталих својих функција, школа уопште треба да представља и важан инструменат општег друштвеног механизма социјалне едукације младих. Уствари, у општем процесу социјализације младих, који се — природно — одвија и врши под врло различитим утицајима, њен утицај би у извесном смислу требало да буде доминантан. Да би, пак, школа могла да овлада сложеним сплетом утицаја који делују на обликовање и развитак друштвене свести ученика и њихово друштвено понашање, односно да омогући и обезбеди своје превалентно дејство на њен развитак, тј. да овај развитак води, односно њиме у одређеним границама управља, развој дечјег друштвеног бића мора постати планирана педагошка активност школе, а сложен рад на методичкој социјализацији младих један од њених друштвено најзначајнијих задатака.

У том погледу он ће, пре свега, користити ученички колектив. У извесном смислу, ученички колектив ће, уопште, бити основни „објект“ његовог педагошког рада, а његово најважније настојање усмерено да од ученика, односно васпитаника формира заједницу, тј. колектив који ће имати (добити) квалитете којима се и сам из објекта претвара у снажан и ефицијентан субјект васпитања. Да би ученички колектив претворио у субјект васпитања, наставник — разуме се — мора овладати сложеним поступцима његовог трансформисања.

Истовремено, васпитање, тј. изграђивање позитивне личности, није прост праволинијски развојни процес, тј. процес у коме се потпуна развијена личност изграђује на тај начин што се пожељно ново својство, развијено васпитним радом, једноставно придодаје њеним ранијим својствима. Свако организовано васпитање је, у својој основи и суштини, у ствари — преваспитавање. На сваког васпитаника, наиме, у току његовог развоја и сазревања врше утицај и многи неконтролисани фактори друштвене средине који имају негативно дејство на његово формирање, па је свесно предузетим и плански вођеним васпитањем, по правилу, у великој мери потребно пре свега отклонити или неутралисати дејство ових фактора (неправилних погледа, погрешних ставова, лоших навика, и сл.). У том смислу се може рећи да васпитање није само грађење већ и разграђивање, односно није само вршење одређених утицаја већ и потирање других. То рад на васпитању чини тежим и сложенијим, па захтева и већу и темељнију припрему, односно оспособљеност за његово извођење.

Да би се могло успешно и ефикасно бавити васпитним радом, међутим, није довољно располагати само метијерством посла, макар оно било и највишег ранга, већ и високом моралношћу. Васпитач на развитак васпитаника, наиме, не делује само својим знањем већ целокупном својом личношћу. Он на њега не делује само оним што у настави говори и ради него и оним како се понаша и како живи. Наставник, стога, мора бити не само стручњак већ и комплетан човек. У васпитно-образовном раду, наиме, долазе до изражаја не само стручне и радне способности него и људске вредности наставника.

Из овога произилази да за стварно ефикасно вршење наставничке функције није довољна само стручна обученост за послове васпитања и образовања већ су неопходне и нужне извесне диспозиције, као и одређена субјективна својства личности.

Треба истаћи да се веома дуго није сматрало да су за вршење васпитачке функције, и уопште успешно обављање наставничког позива, потребна нарочита лична својства, па чак ни нарочите наставе и вредност њених резултата далеко важнија у ствари најважнија — наставна, односно васпитна метода. Из мишљења да постоји „свеопшта“ или „универзална“ метода наставе и образовања, и да је њена улога у наставном и васпитном процесу преобладајућа, поједини педагози, поред осталих Коменски и Ратке, извели су закључак да се сваки човек, без разлике, може припремити и оспособити за успешно вршење наставничке функције. Тако је Ратке у писму херцогу од Вајмара обећавао да ће „сваког за доброг учитеља спремити кога год му пошаље“. Слично схватање је заступао и Песталоци износећи да ће „учитеље начинити механичким оруђем методе“. Умањењу значаја улоге наставника водили су и хербартови формални ступњеви, који им је дао не само универзалан већ и објективан значај.

Под утицајем развоја индивидуалне и диференцијалне психологије, после првог светског рада, међутим, дефинитивно је напуштена теорија о „универзалној наставној методи“ и све веће значење почело да се придаје личности наставника, његовим способностима у вези с креативним карактером његовог рада. С тим у вези; у оквиру педагогије, као релативно самостална њена дисциплина, почела је да се развија педологија, тј. учење о лику наставника, која проучава и разматра општа и специфична својства и особине, односно субјективне услове које треба да испуни личност којој друштвено поверава образовање и васпитање младих, при чему се ови услови разматрају и процењују истовремено и упоредо са психолошког, социолошког и карактеролошког становишта.

Покрет који истиче наставникову личност као најважнији фактор у образовању и васпитању потиче од књиге „Педагогика личности“ Рудолфа Линде, у којој аутор заступа тезу да ефикасна настава зависи пре свега од високог степена способности и образованости наставника. Нешто касније изашла је књига Ф. О. Дериња „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“, прво систематско дело о психологији наставника. У свом делу аутор, поред тога што истражује која психичка обележја мора да има онај који хоће да успешно образује и васпитава људе, покушао је да да и прву типологију наставника. Он је своју типологију наставника, при том, извео из Шпрангеровог учења о основним типовима личности уопште, које је Шпрангер изложио у свом делу „Облици живота“, при чему је типове личности диференцирао на основу њихове основне вредносне усмерености, односно на основу одређене психичке структуре која преовлађује у сваком од њих. Осим и после тога, типологију наставника покушали су да изграде Рудолф Лохнер и Е. Фовинкел. Психологијом наставника, поред осталих, бавили су се још и Георг Гринвалд, Ото Тумлире, Фр. Шнајдер. Истовремено и Георг Кершенштајнер објавио је књигу „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“.

У оквиру педологије и психологије наставничког позива, поред осталих, посебно се разматрају питања: Која психичка својства, као безусловна за успешан рад, претпоставља и тражи од наставника и васпитача наставнички позив? Која лична својства олакшавају и лотпомажу рад наставника и васпитача? Ком типу треба да припада и какву психичку структуру треба да има идеалан наставник и васпитач? Како различити типови наставника утичу на децу и омладину?

Пре свега, будући да је сав у служби човека, његова добра и његове будућности, за наставнички позив је важно да се за њега опредељују они који воле децу и омладину, и истовремено верују у стваралачке снаге и могућности човека.

За успешно вршење наставничког позива, порад тога, потребно је и неопходно дубоко веровање у могућности васпитања, тј. у могућност постизања промена на васпитаницима дејством васпитних утицаја.

Онај ко хоће да се бави образовањем и васпитањем младих као животним позивом мора, осим тога, имати широко разумевање за младо биће у развоју и његове проблеме, а то значи и неисцрпно стрпљење у раду око њега и максималну трпељивост у односу на његове „слабости“ и „ексцесе“, односећи се према детету и младићу пре свега као бићу коме је потребно разумевање и помоћ.

Важан квалитет који мора испуњавати онај који васпитава децу је да је свестан своје одговорности за њихов развитак. Прави васпитач, уопште, може да буде само

онај ко је спреман да прихвати одређене обавезе и одговорности и да сноси последице које из тог произилазе.

Основни однос наставника према васпитанику мора да буде однос међусобног поверења и међусобног поштовања, а његово поступање с дететом и младићем пуно педагошког такта и васпитачке обазривости у односу на уважавање васпитаникове личности.

Наставник мора ученика третирати као сарадника на заједничком послу, односно задатку. Однос између наставника и ученика, односно васпитача и васпитаника је, уопште, са социолошког гледишта, само посебан и специфичан облик социјалистичке демократије.

Личност васпитача треба да буде таква да код васпитаника изазива истовремено и љубав и озбиљно поштовање.

Као мандатори друштва. тј. они којима оно поверава своју највећу вредност и своју будућност, морају да верују у остварење и победу васпитних циљева и вредности које је поставило друштво, јер само у том случају могу своје васпитанике да привуку и њихов развитак повуку у одређеном правцу.

Будући да у развој младих генерација уграђују и део себе самих, васпитачи морају да имају она својства и особине које хоће да развију код својих васпитаника. Наставник на младу генерацију не преноси само знање већ и вредносне ставове, одређен поглед на свет. У преношењу вредносних ставова улога наставникова није само просто трансмисаона; његов задатак није само да их просто на ученике пренесе већ да их њима и оплоди. А то се може постићи само ако их не само заступа, већ и — живи, тј. сам практикује.

Да би утицао на морални развој својих васпитаника, уопште, васпитач сам треба да буде моралан, а не — проповедник морала. Давно је, уосталом, већ речено да се „морал не учи као просто правило тројно" (Роенкаре).

Будући да васпитна функција претпоставља и тражи од наставника одређене људске и моралне квалитете, а како се ови не могу развијати током оспособљавања за наставнички позив и рад уколико код кандидата за педагошки рад не постоје као диспозиције, регрутовање кандидата за педагошки рад и њихов избор треба да се врши селекцијом према одређеним критеријумима, односно уважавањем одређених захтева у односу на личност кандидата. Правилан избор кандидата за педагошки рад, при том, представља предуслов који је за успешност његовог обављања подједнако важан колико и темељна и солидна стручна обученост.

Иако савремени педагошки рад, као и сваки други људски рад данас, да би био довољно дејствен мора бити одговарајуће технички опремљен, а он то — инсталирањем у школе електронских учионица, компјутера, респондера и дигитронских рачунара, као и коришћењем у настави наставног филма и едукативне телевизије — све више и постаје, образовно-васпитни процес се ни у тим условима не може редуковати на потпуно деперсонализован механизован технолошки процес. Вапистање је по бићу свом друштвени. тј. међуљудски однос, у оквиру кога посебан значај и важност има бинарни однос између васпитача и васпитаника, односно наставника и ученика. У процесу наставе наставник посредује између образовних вредности и ученика. Његово

се посредовање, при том, не своди само на преношење, односно просту трансмисију одређених информација и знања. Задатак наставе у школи је, у ствари, да „мртва“ знања поново „оживи“, да већ готове резултате поново претвори у проблеме и задатке, изведене закључке у претпоставке, знање у мишљење. А важну и врло сложену задаћу да постојећа знања преобличи из индикативног у интерогативни облик, да их проблематизира и реанимира — има наставник. Смисао његовог посредовања је у захтеву да се образовање учини стваралачким чином. И у условима високе техничке опремљености педагошког рада наставник остаје главни мотор и спиритус ректор образовно-васпитног процеса. Масовна примена модерних техничких средстава у настави је, истина, разлог да се место и улога наставника у образовно-васпитном процесу измени, али не и да се он њима замени.

Литература: Драгутин Франковић: „Савремена концепција и перспективе образовања наставника“ (у књизи „Савремена концепција и перспективе наставника“, Нови Сад, 1979, Педагошки завод Војводине); Милан Мирковић: „Перспективе наставничког позива“ („Настава и васпитање“, бр. 5, 1971); Милан Мирковић: „Наставник — одгајитељ“ (у књизи „Педагогија“ I, Матица хрватска, 1968, Загреб); Перо Шимлеша: „Образовање наставника“ („Педагошки рад“, 5-6, 1979, Загреб); Перо Шимлеша: „Функција наставника одређује начин њихова образовања“, („Школске новине“, бр. 21-22, 1974, Загреб); Траило Спариосу: „Нека схватања деонтологије наставничког позива“ (у књизи „Савремене концепције и перспективе образовања наставника“, Нови Сад, 1979); dr G. de Landsheer: „Образовање наставника у 2.000 години“ (у истој књизи); мр Велизар Недовић: „Образовање и усавршавање педагошких кадрова у функцији преображаја васпитања и образовања“ (у материјалу за Први конгрес педагога СР Србије, 28-30 X 1981. у Чачку); Никола Поткоњак: „Образовање и усавршавање наставника у систему усмереног образовања“ („Настава и васпитање“, бр. 4, 1976, Београд); Никола Вученов: „Скица система образовања наставника стручних школа“ (у књизи Н. Вученов „Систем образовања“, Београд, 1967, Завод за издавање уџбеника); Никола Вученов: „Педеутологија“ („Педагошки речник“ II, Београд, 1967. Институт за педагошка истраживања).