**III DIO – OBRAZOVANJE IZMEĐU TEORIJE I ISKUSTVA**

**1. DOŽIVOTNO OBRAZOVANJE IZMEĐU IDEJE I STVARNOSTI**

**Osvrt na kontekst**

Činjenica da su promišljanja o permanentnom obrazovanju ne­ra­z­dvoj­ni dio istorije mišljenja i iskustva o čovjeku kao biću zajednice, upu­ćuje na sagledavanje društveno-istorijske uslovljenosti i označenosti te­ori­j­ske koncepcije obrazovanja, s jedne strane, i konkretnih vaspitno-obra­­zovnih aktivnosti koje se organizuju u različitim oblastima života i dje­lo­vanja, s druge strane. U tom smislu se preispitivanje koncepcije *do­ži­vot­nog obrazovanja* svaki put iznova ispostavlja kao aktuelno pitanje, bilo da riječ o određenoj društvenoj zajednici ili o pojedincima koji uče­stvu­ju u njenom oblikovanju i razvoju. Nesporno je da se u oba slučaja mo­že go­voriti o brojnim aspektima uzajamnih uticaja promjena u društvu i obra­zovanju, koji su determinisani širim socijalnim kontekstom, kultur­no-isto­rij­skim nasljeđem i duhovnom situacijom vremena.

Vrijeme u kome živimo pokazuje da je društvo zasnovano na zna­nju istovremeno i društvo kontinuiranog učenja i obrazovanja. Međutim, uvid u rezultate brojnih teorijskih istraživanja i ishode planiranih pro­mje­na svjedoči o usporenom napredovanju kvaliteta obrazovanja i kvaliteta ži­­vota, o permanentnoj krizi smisla i vrijednosti, a samim tim i o sve ve­ćim ri­­zicima i nesigurnosti čovjeka savremenog društva. Transponovanje tih pro­­cesa na svakodnevnu egzistenciju pojedinaca i njihovo učestvo­va­nje u ži­­votu društvene zajednice zahtijeva razvijanje odgovornosti dru­štva i po­­jedinaca za dalji razvoj i pozitivno usmjeravanje procesa pro­mje­na. Tre­­balo bi, prije svega, diferencirati formalne od suštinskih promjena, no­r­mativnu uređenost različitih segmenata u društvu i obrazovanju i nji­ho­­vo stvarno funkcionisanje, teorijsko osmišljavanje zahtjeva prilikom pla­­­­niranja obrazovnih potreba i promjena, i realne mogućnosti da ti za­ht­jevi budu ostvareni.

**Obrazovanje između ideje i iskustva**

„Mi nazivamo pojam o nečemu, što nije, ali što treba da bude, uopšte idejom.“

P. Natorp: *Opšta pedagogija*

Izvjesno je da prepoznavanje nezamjenljive uloge obrazovanja u ra­zvo­ju ličnosti i društva implicira činjenicu da *kontinuirano (perma­nent­no) obrazovanje* sve više postaje način života savremenog čovjeka, bilo da je riječ o radu na individualnom i profesionalnom samosaznanju, ili o preispi­tivanju i vrednovanju postojećeg stanja u obrazovanju i osmišlja­va­­nju mogućih pravaca razvoja. Pod kontinuiranim obrazovanjem se, u naj­kraćem, podrazumijevaju aktivnosti *obrazovanja/učenja* tokom ci­je­log života. Sam pojam ima dva osnovna značenja: u jednom se apo­stro­fi­ra teorijski aspekt (skup orijentacija, principa i ciljeva obrazovanja), dok se u drugom značenju diferenciraju obrazovne aktivnosti koje se organi­zu­ju na planu obrazovanja čovjeka tokom čitavog života.

Platon je pisao da obrazovanje treba da traje *od malih nogu do kra­ja života*, a Konfučije (551‒479. p. n. e.) da je *vrhovni čovjekov cilj da se usavršava* obrazovanjem i vaspitanjem. Obrazovanje, prema Keršen­štaj­­neru, nikad ne dospijeva do svoga potpunog kraja, nego predstavlja pro­gre­sivno ostvarivanje neprolaznih duhovnih vrijednosti. Djui je isticao da vaspitanje treba da podstakne i omogući obogaćivanje i proširivanje isku­stva, da stvara želju za neprestanim razvojem i pruža sredstva za nje­go­vo ostva­renje.

Razmatrajući uzajamnu povezanost između ideje i iskustva, Paul Na­torp (1854‒1924), na primjer, ukazuje na činjenicu da je ideja upućena na isku­stvo i da predstavlja *beskonačni zadatak samoga iskustva.* Ideja „pro­pi­suje: napredak od jednoga stepena do drugog u konačnom, ali k jednom sa­mo zamišljenom cilju u beskonačnom, empirijski nedostižnom“. (P. Na­torp, 1922: 7) Korelacija iznesenog stava sa sve učestalijim pro­mo­vi­sa­njem značaja koncepcije *doživotnog obrazovanja* upravo pogađa nesklad izme­­đu individualnih i društvenih potreba i interesa, bilo da je riječ o nor­ma­­tivnom regulisanju permanentnog obrazovanja ili o konkretnim akti­v­no­­­stima koje se organizuju u različitim oblastima života i djelovanja. Isku­­­stvo pokazuje da izneseni nesklad i brojni paradoksi u domenu indi­vi­dual­ne i socijalne egzistencije pojedinaca pothranjuju nastojanja nosilaca pro­­mjena o promovisanju plodnih ideja, temeljnih vrijednosti i interesa u cilju postizanja opšteg dobra. Ovaj trend se nastavlja potvrđujući raznoli­kost teorij­skih koncepcija i ideja o *doživotnom obrazovanju* i *doživotnom uče­nju*[[1]](#footnote-2), kao i neizvjesnost u ostvarivanju planiranih promjena, procesa i kraj­­njih ishoda. Iako svaka težnja želi da bude zadovoljena, njeno ostva­re­nje značilo bi smrt težnje, smatra Natorp. U tom smislu „težnja ne teži upra­­vo da se samo ispuni i u svome ispunjenju ugasi, nego naprotiv, da se kao težnja održi, štaviše da se stalno ka cilju uzdiže i s tim ujedno i u svo­joj jačini podiže“. (P. Natorp, 1922: 21) Stalnost promjena i razvoja u dru­štvu i obrazovanju svjedoči o trajnoj usmjerenosti vaspitno-obrazovnih ci­lje­va na ličnost i zajednicu, odnosno na *osposobljavanje ličnosti za život u za­jednici,* kao i o orijentaciji prema obezbjeđenju i unapređivanju kvaliteta obra­zovanja/učenja tokom cijelog života.

Na pitanje ko i kako treba određivati ciljeve, sredstva i metode odgo­ja, Milan Polić (1946‒2015) u knjizi *K filozofiji odgoja* (1993: 17) da­je odgovor da postoje barem tri zainteresovana subjekta: vaspitanik, va­spitač i vlast (tj. određeni centri društvene moći – političke, eko­nom­ske, duhovne – koji djeluju preko raznih ustanova kao svojih tran­smi­sija). Vaspitne usta­nove su, prema Poliću, najčešće pod kontrolom vlasti, ko­­ja vaspitanje želi kontrolisati kako bi ga podredila vlastitim interesima. „No interes vlasti je protivrečan. Ona želi stvaralaštvo koje je čini moć­ni­jom, ali ne i ono koje je do­vodi u pitanje. Ona dakle želi poslušno stva­ra­la­­štvo, ali poslušno stva­ra­la­štvo nije moguće. Stvaralaštvo je čin slobode, a ne podaničke poslušnosti.“ (Polić, 1993: 21) U tom smislu Polić ističe da se de­­mokratičnost neke vlasti ogle­da u tome koliko poštuje autonomiju va­spit­nih ustanova, koje su vaspitne sa­mo toliko koliko tu autonomiju imaju. (21)

Žak Delor (1925‒) ističe da je osnovni cilj razvoja *svestrano bo­ga­će­nje čovjekove ličnosti* od rođenja do kraja života, proces koji otpočinje upo­znavanjem samog sebe a potom svijeta koji nas okružuje*.* Obrazovni kon­tinuitet obuhvata čitav ljudski život, koji se, prema Deloru, temelji na osno­v­nim *tipovima učenja*, a to su: *učenje za znanje, učenje za rad, uče­nje za zajednički život i učenje za postojanje.* Navedeni tipovi učenja mo­gu se ostvarivati u procesu formalnog, neformalnog i informalnog obra­zo­va­nja/učenja i kroz sva obrazovna područja tokom cijelog života. Obra­zo­va­nje se „može posmatrati kao jedno unutrašnje putovanje čije faze od­go­­varaju stalnom procesu razvoja ličnosti. Obrazovanje, kao sredstvo za­okru­­­živanja uspešnog radnog života je na taj način jedan vrlo indivi­duali­zo­van proces ali istovremeno i proces formiranja međusobne dru­št­ve­ne spre­ge.“ (Ž. Delor, 1996: 86)

**Obrazovanje – cilj i/ili sredstvo**

Porast značaja koncepcije doživotnog obrazovanja ko­respondirao je sa ubrzanim naučnotehnološkim razvojem i društvenim promjenama u sa­vremenom svijetu. Budući da se količina informacija i novog znanja ne­­­prekidno povećava, praktična primjena postojećih znanja i vještina po­ste­peno zastarijeva. Izvjesno je da ti procesi impliciraju stalno usvajanje no­vih znanja, osposobljavanje čovjeka za ubrzanu adaptaciju na svijet koji se mijenja, redefinisanje strategija obrazovanja, prilagođavanje znanja i vje­­ština realnim potrebama tržišta rada. Imajući u vidu teorijska istra­ži­vanja u kojima se doživotno obrazovanje najćešće posmatra sa stanovišta nauč­ne i tehničke revolucije, tehnološkog razvoja i njihove ekonomske ko­ri­sti, a manje sa stanovišta čovjeka i obogaćivanja njegovog unutrašnjeg ži­vota, Dušan Savićević (1926‒2015), na primjer, koncepciju *doživotnog obra­zovanja* posmatra kao sastavni dio *humanističke filozofije čovjeka*, u či­jem središtu je čovjek, njegova ljudska suština i njegov razvoj. (1983: 25)[[2]](#footnote-3) U tom smislu pod doživotnim obrazovanjem podrazumijeva „filo­zo­fiju obrazovanja, misao o obrazovanju, obrazovnu koncepciju koja se od­n­o­­si na cjelokupno vaspitanje i obrazovanje bez obzira na njegov nivo i sta­rosnu strukturu obuhvaćenih subjekata“. (D. Savićević, 1983: 24) Iako re­levant­nost navedenog promišljanja koncepcije doživotnog obrazovanja u svjetlu najnovijih promjena u obrazovanju ne gubi na aktuelnosti, otvo­re­nim ostaje pitanje mogućnosti zaposlenja,odnosno primjene stečenog zna­nja na radnom mjestu, a samim tim i pitanje vrednovanja rezultata rada, kon­ti­nuranog razvijanja i usavršavanja stečenih kvalifikacija.

Kao najznačajniju promjenu koja se u oblasti obrazovanja dogodila u XX vijeku, Savićević iznosi shvatanje da obrazovanje nije priprema za ži­vot, već da označava način života savremenog čovjeka. To predstavlja zna­čaj­no proširenje filosofske dimenzije doživotnog obrazovanja, koje „treba mla­đe da osposobi da se susreću sa budućim promjenama, a odra­sle, da se usp­ješ­nije snalaze u sadašnjim promjenama, ali ne samo da im se prila­go­đa­vaju, već da izazivaju nove promjene koje vode ka dru­štve­nom napretku i obogaćivanju ljudske ličnosti“. (D. Savićević, 1983: 32) Izvje­sno je da se pro­ces obrazovanja pojedinca ne može redukovati na pro­ces formalnog obra­zovanja, niti na preuzimanje određenih društvenih ulo­ga. Budući da se lič­nost potvrđuje u obrazovnom procesu i u realnom ži­votu, preispi­ti­va­nje svijeta nastave i obrazovanja transponuje se u pro­mišlja­nje o svi­je­tu života. Kao dio cjeline društvenih odnosa i kao način ljud­skog po­sto­ja­nja, obrazovanje jeste sam život, dok obrazovanost na­staje kao rezultat du­­hovnog rada na sebi i svijetu, odnosno kao rezultat pro­cesa obra­zo­vanja.

Posebnu ulogu u afirmisanju doživotnog obrazovanja imaju va­spit­no-obrazovne institucije na različitim nivoima školskog sistema, pri če­mu pro­mjene u visokom obrazovanju pretpostavljaju kontinuirano anga­žo­­va­nje na planu naučnoistraživačke i nastavne djelatnosti svih koji uče­stvu­ju u njegovom funkcionisanju i razvoju. O tome svjedoče brojne me­đu­­na­ro­dne aktivnosti, usvajanje deklaracija i dokumenta, *reorganizacija uni­­verzi­te­ta* u Evropi primjenom *Bolonjskog koncepta* *studiranja*, kao i na­stojanje da se poveća međunarodna konkurentnost i kvalitet evropskog vi­sokog obra­zovanja. Reforma visokog obrazovanja na Univerzitetu Crne Go­re za­po­četa je usvajanjem *Zakona o visokom obrazovanju* (2003), *Sta­tuta Uni­verzi­teta* (2004) i podzakonskih akata za njihovu primjenu. Po­trebe za re­de­finisanjem određenih segmenata na planu usmjeravanja da­ljeg razvoja obra­zovne i naučnoistraživačke djelatnosti rezultirale su usva­janjem no­vog *Zakona o visokom obrazovanju* (Sl. list CG, br. 44/2014). Osnovna orijen­ta­cija Univerziteta Crne Gore iznesena je u ci­lje­vima koji su formu­li­sa­ni sljedećim redoslijedom:

„1) sticanje, unapređivanje i razvijanje znanja, naučnoistraživačke dje­latnosti, umjetnosti i kulture;

2) prenošenje opštih, naučnih i profesionalnih znanja i vještina putem na­stave i istraživanja;

3) razvoj istraživački orijentisanog visokog obrazovanja;

4) obezbjeđivanje mogućnosti za sticanje visokog obrazovanja tokom cijelog života;

5) uspostavljanje i razvijanje saradnje u oblasti nastave, istraživanja, umjetnosti i kulture;

6) obezbjeđivanje uslova za nesmetan pristup visokom obrazovanju.“ (*Zakon o visokom obrazovanju*, član 2, Sl. list CG, br. 44/2014, str. 1)

Dok se *obezbjeđivanje mogućnosti za sticanje visokog obrazovanja tokom cijelog života* nalazi na listi ciljeva i u prethodnom *Zakonu o vi­so­kom obrazovanju* (2003), kao jedna od novina u aktuelnom *Zakonu* (član 10) pojavljuje se odredba *cjeloživotnog učenja,* koje se definiše kao „sve­ukup­­na aktivnost učenja tokom života sa ciljem unapređivanja zna­nja, vještina i kompetencija u vezi sa ličnom, građanskom, društvenom per­spe­ktivom i/ili perspektivom zaposlenja. Obuhvata učenje u svim ži­vot­nim razdobljima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u ko­ji­ma se ostvaruje (formalno, neformalno i informalno).“(Sl. list CG br. 44/2014, str. 2)

Evidentno je da se u prvom slučaju *obrazovanje tokom cijelog ži­vo­ta* nalazi na listi ciljeva, određuje se, dakle, kao cilj, dok se u drugom slu­ča­ju *cjeloživotno učenje* pojavljujekao osnova za ostvarivanje ciljeva, odno­­sno kao *aktivnost učenja tokom života sa ciljem unapređivanja zna­nja, vještina i kompetencija.* U tom kontekstu posmatrano, doživotno uče­­­­­nje/obrazovanje jeste *pretpostavka* koja omogućuje lični i pro­fe­si­onal­­­­ni razvoj pojedinca, ostvarivanje prava na rad i obavljanje određene pro­­fesionalne djelatnosti, unapređivanje ekonomske produktivnosti i ra­zvoj društva u cjelini. Neizvjesno je da li doživotno obrazovanje može biti *cilj* ukoliko samo za sebe nije garancija za mogućnost zaposlenja i obe­z­bjeđivanje egzistencijalne sigurnosti, budući da sve veća orijentacija pre­­ma potrošnji u savremenom društvu u velikoj mjeri rezultira instru­men­­ta­lizacijom znanja i obrazovanja. Uspjeh i vrijednost pojedinca sve vi­še se mjeri posjedovanjem stvari i materijalnih dobara, a sve manje bo­gat­­stvom duhovnog života, stečenim kvalifikacijama i profesionalnim ko­m­­petencijama.

**Kontinuirano usavršavanje i neizvjesnost ishoda**

Budući da „svi ljudi po prirodi teže za znanjem“ (Aristotel), izvje­sno je da se proces obrazovanja „ne završava u jednoj od faza čo­vje­ko­vog života, već podrazumijeva stalan proces proširivanja i bogaćenja isku­­stva“. (S. Gvozdenović, 2005: 36) Osposobljavanje pojedinca za odre­­­đeni poziv u procesu formalnog obrazovanja uglavnom predstavlja osno­­vu za sticanje prava na rad, kao i odgovornost da kontinuirano pro­ši­ruje stečeno znanje i iskustvo i primjenjuje ih u različitim životnim si­tu­aci­­ja­ma. Na taj način se usvojena znanja, sposobnosti i iskustvo spajaju u *istin­­sko jedinstvo*, koje Aristotel naziva praktičnom mudrošću. Praktična mu­drost (*phronesis*), shodno tome, bila bi istinska sposobnost djelovanja s pravilnim rasuđivanjem o onome što je za čovjeka dobro i korisno u sve­­mu što vodi pravilnom načinu življenja. Izvjesno je da podsjećanje na po­željne modele ponašanja i djelovanja može poslužiti kao osnova za pro­­mišljanje i kritičko vrednovanje aktuelnih trendova u politici obra­zo­vanja i svijetu života, bilo da riječ o kontinuiranom prilagođavanju potre­ba­ma trži­šta rada i sticanju novih kvalifikacija ili o kreativnom samo­potvr­đi­va­nju pojedinaca u osnovnoj profesionalnoj djelatnosti, ostva­ri­va­nju ma­te­rijal­ne sigurnosti i ekonomske nezavisnosi, radu na samom sebi i ličnom ra­zvoju.

Interakcija brojnih mogućnosti i ograničenja u užem i širem so­cijal­nom kontekstu koji usmjeravaju individualne izbore i aktivnosti na planu konti­nuiranog obrazovanja i/ili *obučavanja* upućuje na ključno pitanje: koliko raz/govor o doživotnom obrazovanju korespondira sa aktuelnom po­litikom obrazovanja i kontinuiranim prilagođavanjem znanja i vještina po­trebama tržišta rada, s jedne strane, a u kojoj mjeri angažovanje na sti­ca­nju *diploma* i ključnih kompetencija za učenje tokom cijelog života do­pri­nosi obogaćivanju ljudske ličnosti i obezbjeđivanju egzistencijalne si­gurno­sti onih koji se obrazuju, s druge strane? Da li permanentno usavr­ša­vanje u određenoj oblasti implicira napredovanje u izvjesnosti da će se re­zultati uloženih napora pojedinaca upotrijebiti na radnom mjestu ili la­tent­no pothranjuju neizvjesnost ishoda koji se manifestuju kroz do­mi­na­ciju *centara moći* i porast nemoći (ne)uspješnih pojedinaca otuđenjem sve­­ga što je u njihovoj moći.„Postoji posve tragikomičan slučaj čovjeka koji je voljan učiti, koji skuplja kvalifikaciju za kvalifikacijom, ali ipak ni­kad ne dolazi u priliku da te kvalifikacije na nekom radnom mjestu doista upo­trijebi.“ (K. P. Lisman, 2008: 30) Zloupotrebe znanja i obra­zo­vanja pre­­vazilaze potencijale onih koji rade na sopstvenoj obrazovanosti da sa­gle­­daju i predvide posljedice sopstvenih izbora i odluka. Ubrzane pro­mje­­ne u svim segmentima života i djelovanja sve više impliciraju unu­traš­­­nju nesigurnost čovjeka, bilo da je riječ o odnosu prema aktuelnom si­­ste­mu vrijednosti i prilagođavanju novim okolnostima, ili o konti­nuira­nom razvijanju profesionalnih i socijalnih kompetencija.

Ulaganje znanja, vještina i vremena u cilju bržeg zaposlenja i ostva­­rivanje uloga u društvu trebalo bi da bude *spiritus agens* za svakog čo­vje­ka. U tom smislu treba sagledavati mogućnost zadovoljavanja ljud­skih po­­treba, oblikovanja i samorealizacije ličnosti. Iskustvo pokazuje da se bez dodatnih napora i visokih zahtjeva prema sebi ne mogu očekivati plo­dni rezultati u bilo kojoj oblasti obrazovanja i djelovanja, iako i njihovi kraj­nji ishodi uglavnom zavise od mnoštva interakcija na nivou lične i dru­­štvene egzistencije pojedinaca. To pokazuju podaci o kvantitativnoj ekspan­ziji obrazovanja, koje se pojavljuje kao sredstvo očuvanja i repro­duk­cije društvenih nejednakosti. Budući da najveći stepen društvene mo­ći uglavnom pripada malom broju ljudi, najobrazovaniji pojedinci često ne zauzimaju najvažnije i najodgovornije društvene položaje. Za razliku od privilegovane manjine koja raspolaže materijalnim bogatstvom, zna­čaj­no veći broj ljudi nije u prilici da zadovolji primarne ljudske potrebe. Po­rast nezaposlenosti implicira produbljivanje socijalnih razlika, ekspan­ziju nesklada između potreba i mogućnosti čovjeka savremenog društva, što korespondira sa dominacijom tehničke moći i ubrzanim promjenama na tržištu rada, roba i usluga. Materijalno bogatstvo se nalazi u osnovi dru­­štvene moći, kao i različita sred­stva koja omogućuju *prestižnim* poje­din­­cima da trajno zadrže postojeće pozicije. „Stupanj moći i po njoj ugled što ga pojedinac može steći apstraktno se izražava količinom nov­ca. Moć pojedinca sadržana je u novcu kojim raspolaže. Ugled, novac i moć tri su različita oblika u osnovi iste situacije u društvu.“ (J. Ma­rin­ković: 1981: 19)

Glorifikovanje pozitivnih efekata savremenog naučnotehnološkog razvoja i „društvene korisnosti“ koje obrazovanje sobom donosi rezultira po­tiskivanjem značaja i vrijednosti humanističkog obrazovanja, odsu­stvom brige za skladan razvoj svih ljudskih sposobnosti, nekritičkim pri­­hva­tanjem gotovih rješenja i aktuelnog poretka stvari. „Čovjek je za­hva­lju­jući invenciji stvorio toliko stvari, razvio tehnologiju, ali ona može biti u funkciji ne samo olakšavanja njegovog života, njegovog oslobođenja, već i u funkciji porobljavanja i osiromašavanja njegove ličnosti.“ (D. Savi­će­vić, 1983: 27) Prednosti i nedostaci tehnološkog razvoja manifestuju se na nivou individualne egzistencije pojedinaca, a samim tim i u procesu inte­gracije ličnosti u socijalnu sredinu, koji prate mnogobrojni uticaji: eko­nomski, politički, kulturni, ideološki, psihološki, vaspitno-obrazovni. Kri­tičko promišljanje i preispitivanje ishoda interakcije navedenih uticaja u postojećoj realnosti, omogućuje osmišljavanje i usmjeravanje daljih ak­tivno­sti na planu promjena u društvu i obrazovanju. Kontinuiranost tih pro­cesa jeste neophodan, ali ne i dovoljan uslov za optimalno planiranje i ostva­rivanje pozitivnih promjena, unapređivanje kvaliteta obrazovanja i po­boljšanje kvaliteta života.

**Osvrt na izglede**

„Živimo u svetu gde opasnosti koje smo sami stvorili predstavljaju

podjednaku ili veću pretnju od onih koje nam dolaze spolja.“

E. Gidens: *Odbegli svet*

Iako je govor o doživotnom obrazovanju, kontinuiranom preispi­ti­va­nju i vrednovanju različitih aspekata teorije i prakse obrazovanja na­čel­no nedovršiv, on svaki put iznova obavezuje na sagledavanje položaja i ulo­ge pojedinca u aktuelnom poretku stvari i na toj osnovi na anticipiranje pers­pektive čovjeka, društva i obrazovanja u savremenom svijetu. Neuje­dna­čenost kriterijuma u procjenjivanju društvenog i individualnog ra­zvo­ja rezultira nesaglasnošću teorijskih argumentacija različitih autora. Dok je­dni preferiraju kontinuirano napredovanje u svim segmentima ljud­skog ži­vota i djelovanja, drugi autori iznose rezerve prema društvenom na­pret­ku, ukazujući na složenost i protivrječnosti društvenih fenomena i pro­ce­sa, porast izazova i rizika,[[3]](#footnote-4) strahova i opasnosti, kao i sve veću nesi­gur­nost čovjeka savremenog društva. Nepredvidivost ishoda integrativnih pro­­cesa i dezintegracije savremenog svijeta, strah od prirodnih i dru­štve­nih *katastrofa* na nacionalnom i/ili na globalnom nivou, ekspanzija *spo­ljaš­­njih* i *proizvedenih rizika* i opasnosti, podjednako pogađa bogate i si­ro­mašne, uspješne i one koji to nijesu, razvijene i zemlje u razvoju.

Polazeći od neodrživosti shvatanja prema kojima će sa razvojem nauke i tehnologije svijet postajati stabilniji i uređeniji, Gidens (2005: 30) ukazuje da je svijet u kojem živimo izmakao kontroli, nazivajući ga *od­bjeglim svijetom.* Transformacija različitih aspekata svakodnevnog ži­vo­ta i angažovanje čovjeka na profesionalnom (i ličnom) planu uglavnom izmi­če kontroli i/ili transcendira mogućnosti objektivnog vrednovanja i va­lidne kontrole. Paradoksalno je što ti procesi opstaju upravo u *dru­štvi­ma kontrole*. Budući da je kontrola univerzalna, kontinuirana i neogra­ni­če­na, društva virtulene stvarnosti istovremeno postaju kontrolisana dru­štva.[[4]](#footnote-5) Centri moći i kontrole i sami bivaju kontrolisani, masovna kon­tro­la ne isključuje masovnu manipulaciju, a samim tim i moguće povrede ljud­skih prava. Sve to pothranjuje permanentno prilagođavanje čovjeka ubr­­zanim promjenama u društvu i obrazovanju, dostupnost mnoštva (dez)in­for­macija i osnaživanje virtuelne komunikacije. U tom kontekstu je traj­no involviran nesklad između zahtjeva društva da se putem obra­zo­vanja razvije spremnost pojedinaca za prilagođavanje *svijetu koji se mi­je­nja*, i zahtjeva za vaspitanje autonomne ličnosti i izgradnju ličnog ide­n­titeta.

Isprepletanost međusobnih uticaja društva i obrazovanja Sa­­­vićević upravo razmatra u svjetlu koncepcije doživotnog obrazovanja, pod­­sjećajući na značaj razvijanja odgovornosti društva i pojedinaca za da­­­lji razvoj. Pritom naglašava da koncepcija doživotnog obrazovanja pret­­po­stavlja „stalno preispitivanje validnosti ciljeva obrazovanja, poli­ti­ke obrazovanja za pojedine kategorije stanovništva, stalnu reviziju sadr­ža­ja, imajući u vidu novine koje donosi nauka i tehnika, modernizaciju me­­toda i postupaka obrazovanja i samoobrazovanja, sve veće prodiranje i ra­zbo­ritije korišćenje tehnike u procesu obrazovanja“. (D. Savićević, 1983: 34) Sagledavanje stvari iz novog ugla i sa određene vremenske distance po­kazuje stalnu težnju *obrazovnih reformatora* u pravcu unapređivanja po­stojećeg stanja u društvu i obrazovanju, s jedne strane, i sve veći ne­sklad između teorijski koncipiranih zahtjeva, virtuelnog svijeta i real­nog života, na drugoj.

**OBRAZOVANJE U *DRUŠTVU ZNANJA***

**Instrumentalnost u obrazovanju**

„To što mi danas jesmo možemo zahvaliti tome što

potpuna instrumentalizacija odgoja dosad nije uspjela,

iako pokušaja nije nedostajalo.“

M. Polić: *K filozofiji odgoja*

Porast značaja kontinuiranog učenja i obrazovanja u savremenom *dru­­štvu znanja* sobom nosi mogućnost napredovanja i potvrde čo­vje­ko­vog bića, ali i sve veću unutrašnju nesigurnost čovjeka, bilo da je riječ o egzi­stencijalnoj ne/izvjesnosti ili o preuzimanju odgovornosti da se svoj ra­­zum upotrebljava bez tuđeg rukovođenja. Ekspanzija ekonomskih inte­re­sa i tržišno orijentisanog *društva znanja* implicira brojne paradokse koji pra­te ubrzano prilagođavanje pojedinaca stalnim promjenama u društvu i obra­zovanju. Brigu za dušu i duhovni interes, kojima su težili grčki mi­slioci, potiskuju tržišni interesi i kvantitativni rast znanja. Afirmaciju auto­­riteta čovjeka, njegovog iskustva i razuma, koju su promovisali mi­sli­oci epohe prosvjetiteljstva, potiskuje sve veća instrumentalizacija uma, zna­nja i obrazovanja.

Porast instrumentalizacije znanja i obrazovanja potiskuje po­­trebu za kritičkim mišljenjem, kreativnim samopotvrđivanjem i otkriva­njem istin­­skih vrijednosti. „Ali, kada se vaspitanje sprovodi strpljivo i konti­nuira­no, kada ono ne teži neposrednim i prividnim uspesima već se odvi­ja lagano u precizno određenom smislu, kad nije prepušteno spoljašnjim slu­čajnostima i proizvoljnim okolnostima, ono poseduje sva potrebna sred­­stva da na dušama ostavi duboki trag.“ (E. Dirkem, 1981: 54) Dok Kant smatra da u središtu vaspitanja treba da bude pojedinac, Emil Dir­kem (1858‒1917) afirmiše društveni karakter vaspitanja,[[5]](#footnote-6) određujući ga kao proces *sistematske socijalizacije* kojim generacija odraslih nastoji da osposobi mlade ge­ne­racije za preuzimanje različitih društvenih uloga i učeš­će u društvenom ži­votu.„Društvo je to koje nam odslikava portret čo­­­­veka kakav treba da bude, a u tom portretu upravo se odražavaju sve po­­­se­bnosti njegove organizacije.“ (E. Dirkem, 1981: 83)

Dok kontinuirano preispitivanje i redefinisanje obrazovnih ciljeva i isho­da učenja prati potrebe permanentnih reorganizacija obrazovnih insti­tu­cija, kontrolnih mehanizama i kvantitativnog procjenjivanja, suština uglav­­­nom izmiče kontroli. Marginalizacija obrazovanja za kritičko miš­lje­­­nje i razvijanje duhovnih snaga ličnosti rezultira *poluobrazo­va­noš­ću* i *neobra­zovanošću,* na koju ukazuje Konrad Paul Lisman u knjizi *Teorija neobra­zo­vanosti.* Pritom mjerenje uspješnosti (u ovladavanju znanjem) PISA-te­stom navodi kao jedan od primjera gdje se neobrazovanost naj­ja­sni­je ispoljava. „Umjesto obrazovnih ciljeva prosvjetiteljstva (auto­no­mija, sa­mo­svijest i duhovno prožimanje svijeta), umjesto obrazovnih ci­lje­va re­forma­torskih pedagogija (životnost, socijalne kompetencije i ra­dost uče­nja), umjesto obrazovnih ciljeva neoliberalnih prosvjetnih politi­ča­ra (flek­si­bilnost, mobilnost i sposobnost za zapošljavanje) pojavio se je­dan je­dini obra­zovni cilj: da se položi PISA.“ (K. P. Lisman, 2008: 64)

Vrednovanje se redukuje na rangiranje, kvalitet izmiče kvanti­ta­tiv­nim pokazateljima, ranglista sve izjednačava, sve je podložno rangiranju. „Svi su pred ranglistom jednaki. I tako se rangira – žustro i sve od reda: odvjet­nici i kardiolozi, momci i gimnazije, sveučilišta i hoteli, restorani i dječji vrtići, istraživački instituti i menadžeri, banke i osiguranja, lje­po­tice i njihovi kirurzi.“ (K. P. Lisman, 2008: 67) Iako brojni podaci kvanti­ta­tiv­ne prirode omogućuju različita poređenja i deskripcije, izvjesno je da se nji­­ma ne dopire do suštinskih kriterijuma procjenjivanja, što rezultira ogra­­ni­čenjima u procjeni uspješnosti različitih segmenata svijeta obra­zo­vanja i svijeta života. Sve to pothranjuje inflaciju sigurnosti u (sve)moć kvanti­ta­tivnih pokazatelja, bilo da je riječ o mjerenju kvalitativnih vri­je­dno­sti ili o planiranju daljih aktivnosti na unapređivanju kvaliteta obra­zo­vanja i po­boljšanju kvaliteta života.[[6]](#footnote-7)

**Obrazovanje i tehnološki razvoj**

„Onaj tko brani neku stvar koju duh vremena odbacuje kao

zastarjelu i nepotrebnu, stavlja sebe u najnepovoljniju poziciju.“

T. Adorno: *Čemu još filozofija*

Budući da kontinuirani tehnološki razvoj zahtijeva neprekidno pri­la­gođavanje svih koji učestvuju u njegovom oblikovanju, za početak je do­voljno biti *umrežen*. Na taj način se nepovratno ostaje u tehnološkoj bu­dućnosti. Povratak iz tehnološke budućnosti moguć je samo u mislima i uglavnom relativno. Dok tehnologija pisane (štampane) riječi pruža mo­gućnost da se oblikuje jedan novi svijet, već smo unutar svijeta novih tehno­logija. Da nijesmo integrisani, izostalo bi spajanje razlika u je­din­stvo bogatstva ljudskih potreba, interesa i mogućnosti. Informatička pi­sme­nost donosi brojne prednosti. Arhiviranje pisaćih mašina, aktiviranje kom­­pju­tera, tastature i pristup internetu otvara sve prečice do (ne)po­uz­da­­nih izvora znanja i informacija. Pritom se ne mogu izbjeći posljedice korišćenja kompjutera (neočekivani pad sistema, oštećeni i izgubljeni po­daci) i loše mogućnosti pristupa Internetu ‒ (ne)kontrolisana privatnost, zloupo­treba intelektualne svojine i ličnih podataka. Nepodnošljiva lakoća *stva­ranja* izvornih tekstova zabrinjava, pokreće na preispitivanje i sum­nju. *Čovjek je sazdan da misli* (Paskal), istražuje, procjenjuje, stvara, gri­je­ši, brine i sumnja. Tamo gdje ima prostora za brigu, sumnju i čuđenje izvi­re kritičko mišljenje*.* Da nijesmo unutar svijeta novih tehnologija, sum­njali bismo u pouzdanost i diskriminativnost posrednih izvora znanja i in­for­macija. Međutim, sumnja se ne ukida činom integrisanja, i dalje u sve valja sumnjati. Sumnja pothranjuje čuđenje i oni se uzajamno uslov­lja­vaju. Budući da na ovaj način doživljaj stvarnosti postaje sve zagonetniji, po­jedinačne evidencije u domenu životnog iskustva ispostavljaju svaki put novu materijalizaciju misli i ideja. Pomjeranje granica saznanja i da­lje o(p)staje kao mogućnost i kao izazov.

Proces saznanja kao neophodnu konstantu zahtijeva duhovnu otvo­re­nost i kritičku svijest koja transcendira pojedinačne evidencije u do­menu životnog iskustva*.* Čovjek je osuđen na tumačenje i potrebu za ra­zu­mijevanjem sebe i drugih, iako su na tom putu mogućnosti ljudskog sa­znanja ograničene, dok je neznanje neograničeno. Kontekst ujedinjuje pri­rodu i čovjeka, dok virtuelna zajednica *a priori* propisuje, usmjerava i kon­troliše produkciju procesa i odnosa, izvora znanja i informacija, a sa­mim tim i ishoda svih ljudskih aktivnosti. Znanje i obrazovanje koje se sti­če u školi i na univerzitetu trebalo bi da omogući svakom pojedincu da se duhovno razvija, osposobi za obavljanje profesionalne djelatnosti i usmje­­ri na sticanje obrazovanja tokom cijelog života.

Nesporno je da ljudsko okruženje i svijet života koji zatičemo pred­stavlja najbogatiji izvor znanja. Budući da je svijet života i svijet percep­cije izvorniji od svih nauka i vještina, njegova transformacija putem *me­dija* latentno pothranjuje mogućnost posrednog saznanja o pojavama i pro­cesima koji objektivno nijesu dostupni. U tom kontekstu se ispo­stav­ljaju široke mogućnosti nauke i tehnike u pogledu *posredovanja* na putu ljud­skog saznanja. Proširivanje izvora znanja vremenom je rezultiralo usa­vr­šavanjem medija i njihovom primjenom u svakodnevnom životu i na­stavnom radu. Činjenica je da svakodnevne aktivnosti pojedinaca sve vi­še zavise od besprekornog funkcionisanja savremenih tehnologija, a sa­mim tim i od njihove sposobnosti da ih efikasno i racionalno koriste. To se na poseban način manifestuje u različitim segmentima nastavne djelat­no­sti, bilo da je riječ o planiranju i pripremanju nastavnika za nastavu, ili o organizaciji nastave, realizaciji programskih zahtjeva i vrednovanju ost­va­­renih rezultata.

Povezivanje teorije obrazovanja sa praksom vaspitnog djelovanja kao dnevni zadatak za svakog nastavnika pretpostavlja inventivnost i po­sve­ćenost stalnom preispitivanju sopstvene nastavne prakse i osmiš­lja­va­nju mogućih poboljšanja. Pripreme za organizaciju nastavnog procesa po­drazumijevaju kontinurano praćenje razvoja nauke i savremenih do­stig­nu­ća u razvoju društva i obrazovanja, upoznavanje sa tehnološkim ino­­vacijama i zahtjevima savremene koncepcije nastave – što predstavlja osno­vu za preispitivanje mogućnosti u pogledu primjene tih saznanja u na­stavnom radu. Da bi izvori znanja bili pristupačni učenicima, oni mo­raju biti didaktički oblikovani i prilagođeni njihovim saznajnim moguć­no­­stima. U tom kontekstu treba imati u vidu činjenicu da korišćenje sa­vre­menih obrazovnih medija, kao i drugih izvora znanja, treba da bude u funk­ciji razvoja ličnosti učenika, da pomogne nastavnicima u pripre­ma­nju za nastavu i doprinese racionalnijoj i efikasnijoj organizaciji nastav­nog procesa. Akcenat je, dakle, na aktivnom učešću učenika u nastavnom pro­cesu i angažovanju nastavnika na podsticanju njihovog duhovnog ra­zvoja i intelektualnog osamostaljivanja.U najkraćem, sve nastavne me­dije treba posmatrati kao izvore znanja, odnosno kao sredstva koja su u funk­ciji ostvarivanja specifičnih ciljeva obrazovanja, nastave i učenja.

Brojne mogućnosti primjene savremenih izvora znanja zahtijevaju stal­nu edukaciju nastavnika i osposobljavanje učenika za njihovo opti­mal­no ko­rišćenje. Nematerijalne mogućnosti novih tehnologija preva­zi­la­ze mo­gućno­sti učesnika nastavnog procesa i drugih korisnika da sagle­daju i pre­dvide posljedice sopstvenih izbora, ubrzane mobilnosti i adapta­cije na stalne pro­mjene. Bez integracije samih pojedinaca u virtuelne pro­ce­se promjena, aktuel­ne tokove i izazove koje pružaju moderni mediji izo­­stalo bi unutrašnje isku­stvo, a samim tim i mogućnost za preispi­ti­va­nje i sagledavanje sopstve­nog mjesta u poretku stvari. A to je upravo ele­mentar­na pretpostavka va­lja­nog preispitivanja efekata internet iskustva, pro­pisanih normi virtuelnog svi­je­ta, potreba i vrijednosti svakodnevnog ži­vota.

Na toj osnovi se ispostavlja niz suštinskih pitanja: koliko auto­no­mi­ja duha nastave korelira za zakonima tehnološke racionalnosti? Da li je mo­guće izbjeći improvizaciju u nastavnom procesu učestalom primjenom *Power Point-a* ukoliko predmetna i pedagoška osposobljenost ne pret­ho­di tehnološkoj osposobljenosti nastavnika? Da li atraktivnost vizuelnog efek­­ta koji pružaju prezentacije može biti adekvatna zamjena za cjeloviti pri­­kaz suštine datog nastavnog sadržaja? Da li se može *pobuditi za­do­volj­­stvo učenjem* (H. G. Gadamer, 2005: 311) bez napora mišljenja u pro­ce­­su dolaženja do saznanja? Da bi se stvari vidjele i shvatile na pravi na­čin potrebno je znati gledati. Budući da je „mnogo lakše odrediti metod ne­­­go ga primeniti“ (A. Bergson, 1991: 65), izvjesno je da bez stručnog znanja, metodičkih vještina i motivisanosti nastavnika, da bi podsticali mo­­ti­vaciju samih učenika, i najsavremeniji didaktički mediji i najoprem­lje­nije ustanove mogu pothranjivati iluziju spasonosnih darova sudbine o tehno­­loškom blagostanju i svijetloj budućnosti. Podsjećajući na značaj *ljud­­skog zajedništva*, kojim nas je „priroda zaista uzdigla iznad sveta ži­vo­­tinja, upravo pomoću jezika kao sposobnosti za komunikaciju“, Ga­da­mer (2005: 313) ukazuje na snagu razgovora i međusobne razmjene isku­stva u svijetu života i svijetu obrazovanja: „Nikada se neće promeniti to da ono što se mašinama ne može preneti, bude u stvari ono što ima snagu iska­­za. To važi već za rukopis koji, dakako, poznajemo preko grafo­lo­gije. Ali to, sasvim sigurno, važi i za sve druge razvoje koji predstoje i koje ne bi trebalo da, recimo, ignorišemo. Očigledno da oni imaju svoju odre­­­đenu funkciju.“[[7]](#footnote-8) U tom smislu – uz uvažavanje globalnog kontek­sta i materijalno-tehničke osnove nastave – treba podsjetiti da su nastav­ni­ci ključni nosioci realizacije svih promjena u obrazovanju i da se bez nji­hovog dodatnog angažovanja ne mogu očekivati značajna poboljšanja po­­stojeće nastavne prakse[[8]](#footnote-9) na svim nivoima obrazovanja.

**Profesionalni razvoj i tehnološka osposobljenost nastavnika**

Osnaživanje ličnog i profesionalnog razvoja nastavnika pokazuje se kao osnovna pretpostavka da se uoče brojni paradoksi u virtuelnom svi­jetu i realnom životu, da se prepoznaju određeni pozitivni efekti, ali i po­ten­ci­jalni nedostaci i ograničenja u primjeni savremenih tehnologija. Oso­­benost nastavničkog poziva konstantno pothranjuju najmanje dvije ključ­ne komponente: profesionalna etika i odgovornost koja je imanentna isku­­stvu samih nastavnika, s jedne strane, i stalni porast očekivanja od na­stav­­nika koji se manifestuje u zahtjevima o prilagođavanju *svijetu koji se mi­jenja*, s druge strane. Odgovornost nastavnika je nedjeljiva u svim se­g­men­­tima organizacije, realizacije i vrednovanja nastavnog procesa i obra­­zo­vnih rezultata. Pored uloge predavača i evaluatora, nastavnik bi sve vi­še trebalo da bude planer, ogranizator, motivator, inovator, mentor, istra­­ži­­vač, stručnjak za svoju oblast, agens razvoja ličnosti učenika, kre­ativni sa­radnik, dijagnostičar i koordinator nastavnog procesa. Apo­stro­fira se aktiv­no učešće učenika u nastavnom procesu, usvajanje znanja s razu­mi­je­­vanjem i njihova primjena u različitim životnim situacijama. Od na­stav­­nika se očekuje fleksibilnost i kreativnost, kontinuirano pro­fe­sional­no usavr­šavanje, ovladavanje modernim tehnologijama, spremnost na tim­ski rad i integraciju.

Iako su zahtjevi koji se ispostavljaju nastavnicima brojni na svim ni­voima obrazovanja, za univerzitet je karakteristično da naučnoistra­ži­vač­ki rad čini osnovu nastavne djelatnosti, jer „samo onaj ko sam istra­žuje, može suštinski predavati. Drugi samo preno­si ono što je pouzdano, di­daktički sređeno.“ (K. Jaspers, 2003: 56) Od univerzitetskih nastavnika se očekuje kontinuirano bavljenje naučnoistraživačkim radom, pove­zi­va­nje istraživanja i nastave sa procesom obrazovanja, osposobljavanje stu­­de­nata za samoobrazovanje i efikasnu upotrebu moderne obrazovne tehno­lo­gije. Sve navedeno ukazuje na značaj profesionalnog razvoja na­stavni­ka, koji obuhvata jedinstvo procesa *inicijalnog obrazovanja* i *struč­nog usavr­šavanja*, sintezu formalnog i neformalnog sticanja znanja i isku­stva, pro­žimanje aktivnosti učenja i poučavanja, napredovanje u samo­obra­zo­va­nju i razvijanju nastavničkih kompetencija. Sinteza *pred­­metne* i *peda­go­ške osposobljenosti* u kontekstu profesionalnih kompetencija sve više se pro­širuje uključivanjem (ili izdvajanjem) *tehnološke osposobljenosti na­stavni­ka.* Dok se *predmetna osposobljenost* stiče studijem struke, *pe­da­goška osposobljenost* nastavnika se razvija programima pedagoško-psi­ho­­loškog i didaktičko-metodičkog osposobljavanja. Razvoj *tehnoloških kom­pe­tencija,* pored informatičkog opismenjavanja nastavnika, pretpostavlja ospo­sobljavanje za primjenu kompjutera i informaciono-komunikacionih tehno­logija u nastavnom procesu, kao i upoznavanje sa korišćenjem komp­ju­terskih obrazovnih programa (softvera). Izvjesno je da tehnološka znanja tek u korelaciji sa predmetnim i pedagoškim znanjem mogu rezultirati sa­mo­pouzdanjem nastavnika u obavljanju profesionalnih aktivnosti.

Primjena savreme­nih tehnologija treba da bude u funkciji reali­za­cije ciljeva obrazovanja i nastave, a samim tim u funkciji razvoja spo­sob­no­sti mišljenja i unapređivanja kvaliteta znanja koje učenici stiču u školi. U tom smislu se otvara više suštinskih pitanja: koliko je *inicijalno obra­zo­vanje* i *stručno-metodičko usavršavanje nastavnika* u funkciji reali­za­cije zadataka koji se od njih očekuju? Na koji način se budući nastavnici u procesu inicijalnog obrazovanja pripremaju za primjenu savremenih teh­no­logija? Da li je taj vid obuke, kao integralni dio profesionalne ospo­sobljenosti, obaveza koja se podrazumijeva ili je upoznavanje sa mo­gućno­stima primjene tehnoloških inovacija u domenu dobre nastavne prak­se i individualne inicijative? Koliko teorijski koncipirani zahtjevi koji se ispostavljaju nastavnicimatranscendiraju realne mogućnosti da ti zah­tje­vi budu ostvareni? Odgovor na iznesena pitanja zahtijeva suptilnu anali­zu postojeće nastavne prakse i obrazovnih ishoda u kontekstu dru­štve­nih potreba i interesa. Nenad Suzić podsjeća da *obra­zov­ne ishode* mo­­žemo pratiti samo ako se orijentišemo na to „šta ćemo po­stići u formira­­nju ličnosti, s jedne strane, i kakvi su efekti tih promjena u dru­štvu, s dru­­­ge strane“. (2001: 292) Sagledavanjem ukupnih efekata tih promjena do­lazi se do broj­­nih kvaliteta, sposobnosti, znanja, vještina, stavova i vri­je­dnosti, koje se određuju kao *kompetencije.* Procjena mogućnosti una­pre­đi­vanja kvaliteta obrazovanja, nastave i istraživanja pretpostavlja, dakle, briž­ljivo diferenciranje suštinskih *kompetencija nastavnika*, s jedne stra­ne, i *realne uslove*u kojima funkcionišu vaspitno-obrazovne institucije, s dru­ge strane.

Budući da se ne može govoriti o programskoj, organizacionoj, niti o tehničko-tehnološkoj autonomiji nastavnika, određeni stepen didaktičke autonomije potvrđuje jedinu autonomiju nastavnika u školi. Sve to upu­ćuje na brojna pitanja o kojima ne odlučuju učesnici vaspitno-obra­zo­v­nog procesa, a koja značajno određuju njihov položaj i ulogu. „Šta dru­štvo realno može da očekuje od svojih nastavnika? Šta su stvarni zahtevi koje oni treba da ispune? Šta se nastavnicima nudi zauzvrat u pogledu ra­dnih uslova, prava i statusa?“ (Ž. Delor, 1996: 132) Koliko se nesklad izme­đu društvenog položaja i materijalnog statusa nastavnika reflektuje na tok vaspitno-obrazovnog procesa i njegove rezultate? Kakvom čo­vje­ku treba da teži savremeno društvo i obrazovanje? U tom smislu se ispo­stav­lja ključno pitanje: koji bi najvažniji atributi ličnosti morali biti u sre­di­štu savremene vaspitno-obrazovne teorije i prakse? Ukazujući na zna­čaj učenja i poučavanja drugih, A. Libert (1935: 32) ističe da su učenje i pouča­vanje jedne od osnovnih formi u kojima se obavlja samoodržavanje ži­vota. „Stvarno učenje i poučavanje drugih su izraz i dokaz moralne slo­bo­de čovekove.“ (A. Libert, 1935: 27)[[9]](#footnote-10) Međutim, iako različiti putevi vo­de do duhovne (ne)zavisnosti, unutrašnjeg (ne)mira i osjećanja (ne)slo­bo­de, oni su uvijek individualni. „Ako treba večno carstvo vrednosti da do­đe k nama, ako treba da se njihov ‚sveti‘ duh sve više rasprostire nad lju­di­ma u dijalektičkom procesu, ako treba da bar u n u t r a š nj i mir po­sta­ne moguć na zemlji, onda je moralna autonomija pojedinca, koja se osni­va na zakonitostima svesti, osnovna pretpostavka. Neka ova moralna ato­nomija bude vera, nada i ljubav onoga koji svoj život sme i može da po­sveti najvišoj službi koju religiozni i moralni svet može da pruži, služ­bi vaspitača.“ (G. Keršenštajner, 1939: 465)

***Adaptacija na stalne promjene* u funkciji tehnološke budućnosti**

Budući da preispitivanje efekata primjene savremenih tehnologija sve više postaje jedno od ključnih pitanja koje povezuje sve nivoe obra­zo­vanja i oblasti znanja, neizbježan je osvrt na rezultate brojnih istra­ži­vanja i iskustvo interakcije u socijalnom kontekstu. Iako je riječ o inte­rak­ciji koja je isuviše kompleksna za pojedinačna preispitivanja, jer zah­ti­jeva interdisciplinaran pristup, evidentno je latentno prožimanje između po­zitivnih efekata savremenog na­učnotehnološkog razvoja i negativnih pos­ljedica instrumentalizacije znanja i obrazovanja. O tome svjedoče pro­tivrječne teorijske argumentacije brojnih autora. Dok jedni glorifikuju zna­čaj tehnologije u savremenom životu i obrazovanju, drugi tehnolo­gi­za­­ciju vide kao izvor nesigurnosti i opasnosti za čovjekov opstanak i hu­ma­ni razvoj.

Umjesto žive riječi i knjige, sve je više virtuelne komunikacije, sli­ka i grafikona. Umjesto težnje za *skladnim razvojem svih ljudskih sposo­b­no­sti,* afirmiše se *adaptacija na stalne promjene i realne potrebe tržišta rada***.**[[10]](#footnote-11)Spremnost na prilagođavanje tehnološkim zahtjevima i potrebama dru­štvene zajednice pretpostavlja aktivno učestvovanje svih pojedinaca, jer „ako neko prati događaj ne učestvujući u njemu, on je deo društva ta­man koliko i komad nameštaja“. (S. Džouns, 2001: 28) Čovjekovo prila­go­­đavanje *svijetu koji se mijenja* neprekidno se obnavlja raznovrsnim mo­gućnostima učestvovanja. Interakcije u socijalnom kontekstu ispre­ple­tane su prilikama za napredovanje i razvoj, ali i rizicima i neizvjesnošću kraj­njih ishoda. Učenje na tim iskustvima, koja mogu biti prijatna i ne­pri­jat­na, latentno pothranjuje bogatstvo raznovrsnosti unutrašnjeg svijeta ži­vo­ta. Ubrzanim isporučivanjem informacija nude se široke mogućnosti izbo­ra, izgleda da je sve dostupno i na dohvat ruke, recepti za uspjeh, kva­li­tetan život, sreću i slobodu. Imaginarno ukidanje prostorne i vre­men­ske udaljenosti potpomaže neprekidnu mobilnost korisnika savre­me­nih medija, brisanje granica između radnog i slobodnog vremena i isto­vre­meno oživljava i produkuje brojne egzistencijalne protivječnosti.

Ubrzana mobilnost u prilagođavanju tehnološkim zahtjevima re­zul­tira nepredvidim posljedicama i usporenošću medijima njihovih ko­ri­sni­ka. Brzina skraćuje vrijeme koje je potrebno za razmišljanje,pristajanjem na moć tehnike čovjek potvrđuje sopstvenu nemoć i ograničenost, aktiv­no prihvata pasivno uživanje, stanje konformizma i ugodne (ne)slobode. „Moderna tehnika napušta polje instrumentalnosti i postaje cilj po sebi, go­spodar ljudskih potreba i ciljeva. Ideje o čoveku mašini postaju stvar­nost.“ (Z. Avramović, 2007: 214) Funkcionisanje u duhu zakona tehno­lo­ške racionalnosti ispostavlja redukciju čovjekovih potreba i mogućnosti. Tehnologizacija implicira dominaciju virtuelnih i relativizovanje uni­verza­lnih vrijednosti. Na taj način izostaje briga za čovjeka i razvoj hu­ma­nijeg društva**.** Ukazujući na uobičajeno marginalizovanje izučavanja odnosa između moći i znanja i njihovog međusobnog prožimanja, Mišel Fuko (1926‒1984) ističe da „samo oni koji su udaljeni od moći, koji ni­čim nisu povezani sa tiranijom, već su zatvoreni u svojoj kartezijanskoj ku­hinji, svojoj sobi, svojim meditacijama, samo oni mogu da otkriju istinu“. (M. Fuko, 2012: 58) Budući da čovjek nije samo racionalno, već i iracionalno biće, *istinu upoznaje ne samo umom, nego i srcem*, jer „srce ima svoje razloge, koje razum ne poznaje“ (B. Paskal). Dok se razum za­sni­va na posmatranju činjenica, značajni slojevi ljudskog iskustva leže izvan racionalnog razumijevanja. „Ono što razum može da razume nije sve. Razum doseže do određene granice koju ne može preći. Da li je iza ove granice ništa ili nešto?... Čoveku je potreban ceo duhovni život, a ne sa­mo razum kao jedan sloj toga života.“ (Đ. Šušnjić, 1995: 162) Čovjek gri­ješi i uči na greškama budući da njegovo životno iskustvo transcendira po­dručje racionalnog i programiranog djelovanja.

Neizvjesno je da li vrijeme predaha podstiče ili usporava zaosta­janje za eksterno projektovanim potrebama koje pothranjuju opčinjenost no­vim tehnologijama i iluziju aktivnog učestvovanja u životu društvene za­jednice. Koliko ova participacija može postati bezlična, potvrđuje či­nje­nica da smo sticajem okolnosti postali dio globalnog svijeta, a samim tim i *dio* *tehnološke budućnosti*. Sve to ne dovodi u pitanje značaj afirmacije pro­svjetiteljskog duha i emancipatorske uloge obrazovanja, bilo da je ri­ječ o preispitivanju aktuelnog stanja u društvu i obrazovanju ili o antici­pi­ranju perspektiva postojeće slike čovjeka i njegovog svijeta.[[11]](#footnote-12) Na­pre­do­va­nje u svijesti o slobodi potvrđuje se razvojem kreativnih potencijala i ostva­rivanjem univerzalnih ljudskih vrijednosti, što pretpostavlja anga­žo­va­nje svakog pojedinca na sopstvenom razvoju i obrazovanju.

**Ime i prezime studenta, Broj indeksa**

**TEORIJA METODIKE NASTAVE FILOSOFIJE – probni test (maj 2020)**

**Ime i prezime studenta, Broj indeksa**

**FILOZOFIJA OBRAZOVANJA –II probni test (maj 2020)**

**1. Navedite osnovnu odredbu sofističke ideje obrazovanja:**

**2. U čemu se sastoji značaj sofista za istoriju obrazovanja?**

**3. Objasnite Sokratovo izjednačavanje vrline sa znanjem:**

**4. Odredite osnovna značenja sljedećih riječi i sintagmi:**

**4.1.majeutika**

**4.2. *phronesis***

**4.3. vrlina (Aristotelova odredba)**

**4.4. *pajdonomi***

**4.5. sholastičko vaspitanje**

**4.6. prosvjetiteljstvo**

**4.7. opšta volja**

**4.8. „Sapere aude“**

**5. Ukratko izložite Platonovo shvatanje vaspitanja i obrazovanja u *idealnoj***

***državi*:**

**6. U čemu se sastoji glavni cilj države, po Aristotelovom učenju?**

**7. U čemu se sastoji razlika između sreće i blaženstva, prema Aristotelu?**

**8. Navedite osnovne karakteristike Rusoovog shvatanja vaspitanja:**

**9. Objasnite razliku između *javne* i *privatne upotrebe uma***, po Imanuelu Kantu**:**

**10. Nabrojte osnovne *tipove učenja* prema Žaku Deloru**

**11. Kontinuirano (permanentno)obrazovanje - osnovne karakteristike**

**12. Pitanje po vašem izboru (sami formulišite pitanje, a potom i odgovor)**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**SAMOEVALUACIJA**

* **Procjena opšteg znanja**
* **II probni test**

1. Istovremeno treba podsjetiti da, pored sinonimne upotrebe sintagmi *doživotno obra­zo­vanje* i *doživotno učenje*, jedan broj teoretičara ukazuje na razliku u njihovom zna­čenju. Prema tim shvatanjima *doživotno obrazovanje* obuhvata insti­tu­cional­no orga­ni­zo­van proces učenja, dok je *doživotno učenje* širi koncept koji uključuje sve oblike učenja u svim životnim razdobljima (nenamjerno, neorganizovano, informalno učenje). [↑](#footnote-ref-2)
2. Polazeći od komparativnih proučavanja koncepcije doživotnog obrazovanja, Sa­vi­će­vić ukazuje na određena neslaganja u korišćenju termina *permanentno obrazovanje* i *do­životno obrazovanje.* Iako se navedeni termini koriste i kao sinonimi, kod *perma­nent­nog obrazovanja* se naglašava vremenski kontinuitet, dok termin *doživotno obrazovanje* pot­punije izražava suštinu ove obrazovne koncepcije, smatra Savićević. (1983: 24) [↑](#footnote-ref-3)
3. Razmatrajući *pozitivne* i *negativne aspekte rizika*, Gidens (2005: 50) ohrabrujuće kon­statuje da je rizik „pokretač dinamike u društvu okrenutom promeni, koje želi da odre­di sopstvenu budućnost, ne prepuštajući taj posao religiji, tradiciji ili hirovima prirode“. [↑](#footnote-ref-4)
4. Porast kompleksnosti kontrolnih mehanizama, sistema nadzora i upravljanja potrebama dru­štva i pojedinaca dovodi u pitanje opravdanost i efikasnost sveopšte kontrole i ma­ni­pu­la­cije, ali ih ne ukida. Naprotiv, sve više se usavršavaju tehnike kontrole, promocije nauč­notehnoloških inovacija i višestrukih *benefita* koje sobom donosi uključivanje u *svijet tehnološke budućnosti.* [↑](#footnote-ref-5)
5. Milan Uzelac, na primjer, smatra da je „vaspitanje prvenstveno vezano za čovekovo po­našanje i način ophođenja u ljudskoj zajednici i ima pre svega intersubjektivni ka­rak­ter“, dok se „obrazovanje vezuje za stepen posedovanja znanja o svetu unutar sveta ži­vo­ta u koji je svaki subjekt zaronjen svojim bićem“. (M. Uzelac, 2012: 33) Dostupno na http://www.uzelac.eu/ [↑](#footnote-ref-6)
6. Trebalo bi, dakle, identifikovati mogućnost povezivanja kvantitativnih i kvalitativnih po­kazatelja i procjena u situacijama kada je to u funkciji efikasnijeg vrednovanja kva­li­te­ta različitih aspekata svijeta obrazovanja i svijeta života. [↑](#footnote-ref-7)
7. Predavanje o vaspitanju koje je Gadamer (u svojoj devedeset devetoj godini) održao 19. maja 1999. godine u jednoj njemačkoj gimnaziji, pod naslovom: *Vaspitanje, to je va­spitati sebe,* objavljeno u časopisu *Pedagogija* br. 3/2005, str. 305–314. [↑](#footnote-ref-8)
8. „Kritičko razmišljanje o praksi zahteva uzajamni odnos između teorije i prakse, bez kojeg teorija može da se pretvori u praznu priču, a praksa u aktivizam.“ (P. Freire, 2017: 14) [↑](#footnote-ref-9)
9. Keršenštajner na sličan način podsjeća na nužne pretpostavke djelovanja u ostvarenju bezuslovno važećih vrijednosti. „Svako čije su težnje moralne, s l o b o d a n je, u ostvarenju bezuslovno važećih vrednosti,..., a pred prestolom pravde i pravičnosti stoje svi članovi zajednice u istoj objektivnosti.“ (G. Keršenštajner, 1939: 222) [↑](#footnote-ref-10)
10. To pokazuje redefinisanje strategije obrazovanja u Evropskoj uniji (novembra 2012), gdje se, kao osnova promjena, ističu dvije grupe vještina, a to su:

    *– vještine u vezi sa adaptacijom na stalne promjene (Transversal/Transferable Skills) i*

    *– vještine u vezi sa realnim potrebama konkretnih poslova (Vocational skills).*  [↑](#footnote-ref-11)
11. Podsjećajući da ono što dolazi posle nije samo po sebi dokaz da je i naprednije u odnosu na prethodno, Milan Uzelac (2012: 50) konstatuje da je u naše postmoderno vrijeme prosvjetiteljski diskurs pretrpio krah, možda samo s obzirom na veličinu njegovih ciljeva, koji se u međuvremenu nijesu mogli dosegnuti. [↑](#footnote-ref-12)