

Slavka Gvozdrenović
Filozofski fakultet
Nikšić

NASTAVA SOCIOLOGIJE U KONTEKSTU PROMJENA U OBRAZOVANJU

TEACHING OF SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL CHANGES

ABSTRACT The changes in the education in every society, at every time, requests critical revolve, review and evaluate the quality of education and life in individual and society field. In this way the critical examing of own educational practice and the acquaintance with the contemporary curriculum requirements become a base for evaluating these requirements with respect to their application within the teaching and instruction process. The issue is that there is a need to improve the quality, duration, and the application of knowledge that students acquire at school. This menas that teacher must not be just lecturer and evaluator but organizer and coordinator as well, and person who would increase the motivation for acquiring the knowledge offered by the teaching (instruction) process.

Key words: sociology, teaching, teacher, student, education, changes

APSTRAKT Promjene u obrazovanju u svakom društvu i svakom vremenu uvijek iznova zahtijevaju kritičko promišljanje, preispitivanje i vrednovanje kvaliteta obrazovanja i kvaliteta života na individualnom i društvenom planu. Utoliko se kritičko preispitivanje vlastite nastavne prakse i upoznavanje sa zahtjevima savremene nastave ispostavlja kao osnova za procjenu mogućnosti u pogledu primjene tih zahtjeva u nastavnom radu. Riječ je o tome da se poboljša kvalitet, trajnost i primjenljivost znanja koje učenici stižu u školi, što podrazumijeva zahtjev za nastavnika da sve manje bude predavač i ocjenjivač, a sve više organizator, motivator i koordinator nastavnog procesa.

Ključne riječi: sociologija, nastava, nastavnik, učenik, obrazovanje, promjene

Uvod

„Predavati znači svakoga dana sretati ljude koji su mlađi od vas, koji imaju drugačije ideje, koji vam zadaju probleme. To je izazov, jer morate da se prilagodavate zahtjevima i problemima novih generacija, da se održavate, ako ne biološki, a ono psihološki, mladim. Znači, predavati jeste izabrati mladost i novinu. Jer onaj koji predaje, uvijek se izlaže riziku da ponavlja ideje koje je imao na početku. Dok, kada se nađete pred novom generacijom, ona vam postavlja nova pitanja i vi mora da budete u stanju da na njih odgovorite, pa smo prinuđeni da se i mi obnavljamo.“

Umberto Eko

Promjene u vaspitno-obrazovnom sistemu Crne Gore, kao sastavni dio ukupnih promjena u društvu, odlikuju brojne specifičnosti koje su karakteristične za različite nivoe obrazovanja. U tom kontekstu treba sagledavati promjene koje su relevantne za pojedine oblasti znanja i nastavne predmete, a

samim tim i inovacije u nastavi sociologije.¹ Utoliko se praćenje naučnih dostignuća i upoznavanje sa savremenom koncepcijom nastave i učenja ispostavlja kao zahtjev za brojne učesnike u vaspitno-obrazovnom procesu, iako se primarno odnosi na nastavnika. Da bi podsticao pozitivne promjene kod drugih, nastavnik mora početi od sebe, mora kontinuirano raditi na samo-obrazovanju, na unapređivanju individualnog i profesionalnog samosaznanja. To je istovremeno pokazatelj profesionalne odgovornosti i rezultat unutrašnje potrebe koja ilustruje osobenost nastavničkog poziva u svakom društvu i svakom vremenu.

Za primjer koji govori o izazovima, rizicima i specifičnostima poučavanja kao profesije, upravo smo naveli razmišljanja Umberta Eka. Činjenica da nema recepta za stvaralaštvo i inventivnost u nastavi, upravo oslobađa i podjednako obavezuje svakog nastavnika. Sloboda nastave ne znači pravo na proizvoljno izražavanje mišljenja, već prije svega dužnost da se iz mnoštva raspoloživih mogućnosti izabere najprimjereniji način organizacije nastavnog procesa. To se manifestuje kroz saradnju mišljenja; razmjenu ideja, pitanja i odgovora; proširivanje granica saznanja, suočavanje sa novim i nepoznatim. Saradnja mišljenja u nastavi može da se desi, ali može i da izostane. Napredovanje u saznanju i ovladavanje vještinom poučavanja jeste stalan proces koji doprinosi smanjivanju rizika u neuspjeh. Pa ipak, svaki put počinjemo iznova. To je ujedno i poziv na svijest o odgovornosti, bilo da je u pitanju odgovornost prema sopstvenom profesionalnom razvoju, ili učešće u promjenama u školi i široj društvenoj zajednici.

Da bi kompetentno mogli govoriti o pozitivnim promjenama u pojedinim segmentima nastavne realnosti, ili o promjenama na nivou cjeline obrazovnog sistema, moramo prije svega diferencirati formalne od suštinskih promjena. Suptilniji vid ove distinkcije zahtijevao bi brižljivo praćenje procesa realizacije formulisanih ciljeva i vrijednosti, odnosno procjenu kvaliteta ostvarenih rezultata na različitim nivoima obrazovanja. Analiza ove vrste ne bi bila potpuna ukoliko bi *hijerarhiju* formulisanih ciljeva i vrijednosti na nivou vaspitno-obrazovne realnosti posmatrali nezavisno od promjena u društvu. I *vice versa*. Ovaj vid komparacije obavezuje i istovremeno višestruko pogađa namjeru preispitivanja utemeljenu samo na racionalnim argumentima. Iako su neophodni, racionalni argumenti nijesu dovoljni da bi se temeljnije bavili cjelinom svijeta života u kojoj stanuje svijet obrazovanja. To ilustruje sagledavanje odnosa između normativnog i stvarnog, između potreba i mogućnosti, između prava i dužnosti, između unutrašnjeg svijeta života i svijeta u kome živimo. Možda, upravo duhovni interes za *vlastitim razmatranjem samih stvari* treba pretpostaviti popisu obeshrabrujućih argumenata koji svjedoče o protivrječnosti između onoga što jeste i onoga što bi tek trebalo da bude. U suprotnom, zaostajanje može biti sve veće.

¹ Naslovi koji su posvećeni nastavi filosofije i sociologije u srednjim školama (1996, 1998, 2001) navedeni su u Literaturi (4, 5, 6).

Pretpostavke dobre nastave

„Sporno je svako povlačenje granica u prostoru,
još spornije u vremenu, a najspornije u mišljenju.“

Đuro Šušnjić: *Metodologija*

Jedinstvo teorijske i praktične dimenzije nastavnog rada ispostavlja potrebu preispitivanja postojeće nastavne prakse i osmišljavanje mogućnosti njenog unapređivanja i osavremenjavanja. Činjenica da ne postoji univerzalno prihvatljiv odgovor o diferenciji između tradicionalne i savremene nastave govori u prilog shvatanju prema kojemu je primjerenije govoriti o dobroj nastavi, odnosno uspješnoj nastavnoj praksi. Dobra nastava značila bi ostvarivanje kvalitativno vidljivih rezultata, koji ujedinjuju zahtjeve savremene civilizacije i tradicionalne vrijednosti, odnosno dostignuća prethodnih generacija. Dobra je ona nastava koja podstiče unutrašnju, a ne nametnutu potrebu da učenik radi sebe, a ne samo radi ocjene, traga za izvorima znanja. Uspješna je ona nastavna praksa koja osposobljava samoobrazovanje i samoevaluaciju, koja *uči kako učiti*, koja promoviše *bogatstvo misli*, a ne samo *bogatstvo znanja*. Konstruktivne su one promjene koje proizilaze iz unutrašnje potrebe za vlastitim razvojem, samorazumijevanjem i saznanjem.

Dobre strane i slabe tačke planiranih promjena, po pravilu, manifestuju se u procesu njihove primjene. Poznato je da promjene u obrazovanju imaju u određenoj mjeri autonomnu egzistenciju nezavisno od toga koliko su brižljivo planirane, usmjeravane, praćene ili vrednovane. Nastava je uvijek više nego što o njoj možemo reći, napisati, dokumentovati i/ili na bilo koji način procijeniti. Iskustvo razlike najčešće ostaje sa one strane riječi bilo da je u pitanju interna ili eksterna evaluacija planiranja, organizacije nastavnog procesa i realizacije programskih zahtjeva. To ukazuje na značaj suptilnog pristupa u pogledu vrednovanja pedagoške efikasnosti škole, i sagledavanja položaja i uloge nastavnika i učenika. Utoliko se čini smislenijim preferiranje postepenog razvoja bića nastave iznutra nego istrajavanje na imperativnom zahtjevu za *reformisanjem* obrazovnog sistema spolja.

Nastavnik treba da ima pravilan odnos prilikom uspostavljanja ravnoteže između *tradicije i savremenih tendencija*, između onoga što se u nastavnom radu pokazalo uspješnim i onoga što se imperativno zahtijeva, ali bi tek trebalo da bude. To podrazumijeva kritičko reflektovanje i uvažavanje tradicionalnog nasljeđa, promišljanje budućnosti iz prošlosti, i isto tako prošlosti iz budućnosti. Nastavnik treba da procijeni u čemu se sastoji *differentia specifica* između onoga što je dobro i što treba sačuvati, i onoga što je u postojećem trenutku moguće i nužno promijeniti, inovirati i unaprijediti.

Efikasnost nastavnog rada treba sagledavati iz aspekta *kvaliteta duhovnog procesa* koji nastaje kao rezultat komunikacije i interakcije između nastavnika i učenika, i između samih učenika. Uz uvažavanje uslova u kojima se radi, potrebno je da nastavnik, pored poznavanja programskih zahtjeva, stekne uvid u prethodno znanje, misaono iskustvo i nivo opšte kulture učenika. Tek na toj

osnovi valja očekivati uspješnu realizaciju gradiva, a samim tim i ostvarivanje elementarnih pretpostavki *dobre nastave*: povezivanje nastave sa životom i svijetom u kome živimo (egzistencijalna dimenzija obrazovanja); slobodan položaj učenika (osposobljavanje učenika za samostalno sticanje znanja) i raznovrsnost organizacije nastavnog procesa (primjena različitih oblika i metoda rada).

Ovi uslovi relevantni su za nastavu sociologije utoliko što impliciraju jedinstvo obrazovne i vaspitne dimenzije nastavnog rada, kao i dolaženje do saznanja koje je povezano sa životom i duhovnim iskustvom učenika. Potpunije sagledavanje povijesnosti mišljenja i ostvarenja ljudskog duha u određenim etapama istorijskog razvitka doprinosi boljem razumijevanju i vrednovanju savremenih procesa, pomaže učenicima u razvoju sposobnosti povezivanja sociološkog znanja sa drugim naučnim područjima. Nastava sociologije treba da omogući da učenici na adekvatan način prate društvene promjene i razvoj društva u cjelini, i na toj osnovi anticipiraju perspektive čovjeka i društva u savremenom svijetu. Utoliko preliminarnu sigurnost u promišljanju različitih aspekata razvoja društva i pojedinca može pružiti interdisciplinarni pristup bitnim pitanjima, kao i intenziviranje saradnje između različitih oblasti znanja i djelovanja (nauke, filosofije, religije i umjetnosti). Da bi se omogućilo *sociološko proučavanje položaja i uloge pojedinca u društvu*, sociološka teorija treba da bude antropološki zasnovana, a da bi se jedan društveni fenomen *zahvatio* sociološki, mora se posmatrati u višestrukoj zavisnosti od čitavog niza fenomena koji mu prethode i kojima je uslovljen. „Sociologija u objašnjenju, razumijevanju i tumačenju istorije čovjeka i ljudskog društva upravo mora imati cjelinu u svom teorijskom i metodološkom polazištu. Sociologija ne isključuje subjektivnost već partikularnost, a time i apsolutizaciju pojedinih elemenata društvene zbilje“ (Vukićević, 2005: 37). Za cjelovito tumačenje i razumijevanje društva i čovjeka neophodno je, dakle, uvažavanje jedinstva istorijskog i problemskog pristupa, saradnja i uzajamna povezanost između različitih oblasti duhovnosti.

Na pitanje šta nastavu sociologije čini dobrom – programski sadržaji ili nastavnik, odnosno da li interesovanje učenika za rad na času zavisi od sadržaja ili od nastavnikovog pristupa i načina izlaganja – ne može se dati eksplicitan odgovor, iako promišljanje o odgovoru upućuje na presudnu ulogu nastavnika. Da li će čas sociologije naići na pozitivne reakcije učenika u velikoj mjeri zavisi od načina samog izlaganja, vještine vođenja dijaloga i ukupne organizacije nastavnog procesa. Posredujući između učenika i nastavnih sadržaja, nastavnik pomaže učenicima u sticanju znanja, upućuje ih na učenje s razumijevanjem, podstiče razvoj samostalnog i kritičkog mišljenja učenika. Problem nastave sociologije neće biti samo ono o čemu će se govoriti, nego i kako će se govoriti. Izlažući nastavne sadržaje, nastavnik izlaže sopstveni odnos prema gradivu, daje vlastiti pečat i oblik svemu o čemu govori. Nastavnik je u prilici da svaki put iznova procjenjuje odnos između planiranja i realizacije programskih sadržaja, da prati reakcije pojedinih učenika i upoznaje njihove intelektualne mogućnosti. Činjenica da se isti nastavni sadržaj može realizovati na više različitih i

istovremeno uspješnih načina ostavlja nastavniku prostor za inventivnost i stvaralaštvo.

Budući da praksa obrazovanja na nivou školskog rada predstavlja značajan faktor usmjerenja u pravcu razvoja ličnosti, ona nas svaki put iznova suočava sa pitanjem: *kako je moguće uticati na pojedinca, a da se pri tom ne povrijedi njegova samostalnost i njegovo osjećanje slobode*. Može li se taj sklad propisati i od čega zavisi osjećaj za mjeru kojom bi se izbjegle krajnosti, bilo da je riječ o samovolji ili ekstremnom disciplinovanju? Održivost pomenutog sklada podrazumijeva uvažavanje i kritičko reflektovanje položaja, uloge i statusa nastavnika i položaja samih učenika. Sagledavanje prava i dužnosti u ovom domenu uglavnom odslikava značajnu neravnotežu između pravila koja važe u školi i pravila koja važe u životu. Ova konstanta opire se učestalim pokušajima redefinisavanja propisa u cilju ublažavanja pomenutog nesklada. Razlozi su višestruki i kompleksni, bilo da se radi o promjenama u sferi nastavne realnosti ili o dinamici svijeta života. U oba slučaja radi se o prožimanju individualnog razvoja i socijalne integracije pojedinca, ali u različitim ulogama, situacijama i kontekstima.

Činjenica da je sloboda pojedinca ograničena slobodom drugih, govori o socijalnoj dimenziji vaspitanja: unutrašnje vrijednosti koje se tiču vaspitanja ličnosti impliciraju vrijednosti s obzirom na čitav ljudski rod. Sloboda izbora i učešća u sopstvenom razvoju uvijek pretpostavlja individualne potrebe, interesovanja i mogućnosti, kao i određeni sociokulturni kontekst i uslove u kojima se oni realizuju. To znači, mogućnost ostvarivanja prava na originalnost i razlikovanje, ali i uvažavanje spoljašnjih okolnosti koje zahtijevaju prihvatanje utvrđenih pravila, određenu fleksibilnost i spremnost na prilagođavanje.

Inovacije u nastavi sociologije

„Kada bi svi nastavnici shvatili da je kvalitet duhovnog procesa, a ne proizvodnja tačnih odgovora merilo vaspitnog razvitka, onda bi to skoro izazvalo istinsku revoluciju u nastavi.“

Džon Džui: *Vaspitanje i demokratija*

Inoviranje prakse učenja i poučavanja kroz nove uloge nastavnika i učenika i preferiranje aktivnosti učenika u procesu sticanja znanja, nalazi se u temelju savremene koncepcije nastave i učenja. Riječ je o tome da se poboljša kvalitet, trajnost i primjenljivost znanja koje učenici stiču u školi, što podrazumijeva zahtjev za nastavnikom da sve manje bude predavač i ocjenjivač, a sve više organizator, motivator i koordinator nastavnog procesa. Učenik se posmatra kao aktivan subjekt nastavnog procesa, akcenat je na usvajanju znanja s razumijevanjem – što je osnovna pretpostavka njihove primjene u različitim životnim situacijama. Složeniji zahtjevi za nastavnikom znače i znatno veće angažovanje nego u tradicionalno organizovanoj nastavi, kako u pogledu pripremanja za nastavu tako i s obzirom na organizaciju i izvođenje nastavnog procesa, podsticanje učenika na aktivnost, praćenje i vrednovanje njihovog rada.

Poznavanje raznovrsnih postupaka, procedura, oblika i metoda rada omogućuje nastavniku da fleksibilnijim pristupom u organizaciji nastave podstiče intelektualnu radoznalost i misaonu aktivnost učenika, proširivanje i bogaćenje iskustva i razvoj individualnosti. U osnovi ovog pristupa nalaze se i pitanja: *Zašto se uči, šta se uči, kako da se uči, kako da se ostvari povratna informacija, kako da se koriguju uočene greške i propusti, tj. kako da se povratna informacija stavi u funkciju unapređivanja kvaliteta nastave i učenja.* Odgovori na ova pitanja usmjeravaju na proces pedagoške interakcije u kojoj su aktivnosti nastavnika i učenika komplementarne. Aktivnost učenika u nastavi određuju tri ključna elementa: *cilj koji treba postići; sadržaj kojim se realizuju planirani ciljevi i metode nastave/učenja.* Ovi elementi treba da budu tako povezani da stvore uslove za misaono aktiviranje učenika (Navedeno prema: Ivić i saradnici, 2001, 49). Nov *Nastavni program sociologije za gimnaziju (Službeni list RCG, 26/2005: 2393–2446)* upravo sadrži ključne elemente za uspješnu realizaciju nastave. Ovom prilikom iznosimo izvod iz pregleda *opštih ciljeva nastave sociologije* u pomenutom *Programu*. Nastava sociologije omogućuje učeniku:

- „usvajanje znanja o osnovnim sociološkim pojmovima i njihova upotreba pri razumijevanju i objašnjenju društvenih pojava;
- usvajanje znanja o osnovnim i metodološkim postupcima sociologije i njihovu upotrebu;
- razvija sposobnost za kritičko vrednovanje društvenih pojava u privatnom, radnom i društvenom okruženju;
- doprinosi cjelovitom razvoju ličnosti, razumijevanju samog sebe, pozitivnoj identifikaciji i razvoju odgovornosti;
- razumijevanju čovjeka kao stvaralačkog, djelatnog bića, čovjeka kao specifičnog totaliteta;
- razvijanje pozitivnog odnosa prema načelima demokratije, pluralizma, pravde, ekologije, socijalne komunikacije, slobode, svijesti o kulturnim razlikama;
- razvijanju komunikativnih sposobnosti, tolerancije i odgovornosti prema drugom, afirmaciju kulturnog argumentovanog dijaloga;
- sposobnost za razumijevanje različitih struktura, političkih, kulturnih, vjerskih itd., vrijednosti sistema sopstvenog društva, društvenih podsistema i drugih;
- sposobnost za razumijevanje cjeline društvenog života koja nastaje kao rezultat procesa sublimiranja prirodnih, ekonomskih, kulturnih, socijalno-psiholoških i političkih faktora;
- sposobnost integracije u socijalni život, radne, lokalne sredine, posebno za aktivan život u građanskom demokratskom društvu;
- sposobnost povezivanja sociološkog znanja s drugim naučnim područjima;
- osposobljavanje za samostalan rad i permanentno obrazovanje.“ (*Službeni list RCG, br. 26/2005: 2396*)

Kao što se može vidjeti, *opšti ciljevi nastave sociologije afirmišu razvoj svih aspekata ličnosti učenika, odnosno osposobljavanje ličnosti za život u zajednici*. Opštim ciljevima je, u najkraćem, definisana uloga predmeta u razvoju ličnosti učenika. Iz opštih ciljeva proizilaze *operativni ciljevi*. Oni su usmjereni na učenike i služe kao osnova za definisanje *standarda znanja*. *Standardi definišu suštinska znanja, sposobnosti, vještine, stavove i vrijednosti koje učenik treba da posjeduje*. Umjesto dosadašnjeg nastavno-lekcijskog, preferirano je *ciljno i razvojno planiranje obrazovnog procesa, odnosno pomjeranje akcenta sa nastave usmjerene na sadržaje, na nastavu usmjerenu na ciljeve i ishode obrazovanja*. U skladu sa postavljenim ciljevima i standardima, nastavnik bira sadržaje, planira metode i oblike rada, prati, provjerava i procjenjuje napredovanje i uspjeh učenika uvažavajući specifičnosti koje su navedene u samom programu.

Nastavnik je autonoman u izboru metoda i oblika nastavnog rada. On je, istovremeno, odgovoran za vrednovanje znanja učenika i tu je njegova odgovornost nedjeljiva. Pri tom valja imati na umu: *šta, kako i kada se vrednuje, ko vrednuje, kako najefikasnije procijeniti napredak u razvoju mišljenja učenika, kako učenike (na)učiti učenju*. Proces vrednovanja, pored provjere stepena razumijevanja programskih sadržaja, treba da obuhvati i provjeru sposobnosti učenika za primjenu naučenog i sagledavanje njihovog ukupnog razvoja.

Način rada povezan je neposredno sa načinom ocjenjivanja. To, prije svega, podrazumijeva zahtjev za nastavnika da u *didaktičkom mnoštvu* raspoloživih ideja, teorija i metodičkih mogućnosti vodi računa o *kontroli proizvoljnosti*. Najprije zbog toga što se učenje odvija u različitim kontekstima; različite teorije ne odgovaraju istim kontekstima, niti se određeni postupak (ili teorija) može na isti način i jednako uspješno primjenjivati u različitim nastavnim situacijama. Izvjesno je da veća autonomija nastavnika implicira i veću odgovornost, upoznavanje sa zahtjevima savremene nastave, kao i procjenu mogućnosti u pogledu primjene tih saznanja u nastavnom radu. Efikasnijem usvajanju, trajnijem zadržavanju i funkcionalnosti učeničkih znanja značajno doprinosi osmišljeno povezivanje sadržaja sociologije sa srodnim sadržajima drugih nastavnih predmeta.

To ujedno znači zahtjev za nastavnika *da učenike nauči kako da uče*, da postavlja pitanja koja pokreću njihovo misaono aktiviranje i samostalno sticanje znanja. Uz to, podrazumijeva se ovladavanje vještinom aktivnog slušanja kao preduslovom uspješne komunikacije, što implicira mnoštvo pitanja i posljedica koje ne podliježu eksternoj evidenciji i evaluaciji. Nastavnik treba da podstiče učenike da i sami pitaju, da ovladaju vještinom postavljanja pitanja, umijećem komuniciranja i vođenja argumentovanog dijaloga. Umijeće ove vrste mora se zasnivati na toleranciji i strpljenju nastavnika. Od nastavnika se očekuje da stekne uvid u potrebe i interesovanja samih učenika, da shvati i uvaži motive njihovog ponašanja i, u skladu sa tim, odabere najprimjerenije postupke sopstvenog djelovanja. Uzajamno razumijevanje nastavnika i učenika doprinosi formiranju pozitivnog stava učenika prema nastavniku, podstiče razvijanje

osjećanja odgovornosti prema sebi i prema drugom. Da bi uveo učenike u aktivnosti mišljenja, nastavnik ih, prije svega, mora rasteretiti *straha od greške*, ili sankcionisanja pogrešnih odgovora ocjenom. Umjesto klasifikacije odgovora na *tačne* i *pogrešne*, svrsishodnije je voditi razgovor koji će zadržati pažnju i omogućiti aktivno učešće većeg broja učenika. Od posebnog značaja je osposobljavanje učenika da procjenjuju rezultate vlastite aktivnosti i aktivnosti drugih učenika. Na taj način se uočavaju razlike između onoga što se zna i onoga što se ne zna, podstiče učenje s razumijevanjem i razvoj sposobnosti samoocjenjivanja.

Nastava sociologije treba da omogući učenicima da usvoje osnovne sociološke pojmove, da razumiju suštinsku vezu između prirode, čovjeka i ljudskog društva i da na toj osnovi formiraju vlastite stavove i mišljenje o ovim odnosima. Poenta je, dakle, u *afirmisanju škole mišljenja*, a ne pamćenja gotovih činjenica koje ne znače mnogo u duhovnom svijetu učenika. Montenj je, na primjer, pisao da „učenik treba da preradi i sredi misli koje je uzeo od drugih, kako bi od njih načinio svoje sopstveno delo, svoj lični sud. Njegovo vaspitanje, njegov rad i učenje imaju jedini cilj da obrazuju njegov lični sud“ (Montenj, 1953: 26). Učeniku, prema Montenju, treba dati slobodu da radi samostalno, jer *znati napamet ne znači znati*. Ovaj zahtjev je relevantan za nastavu u cjelini, iako posebnu težinu ima u nastavi sociologije, filosofije i njima srodnim disciplinama. Šopenhauer je isticao da se „poređivanjem i diskutiranjem o onome što su drugi kazali neće nikada proširiti ni naše znanje ni naše spoznaje, jer je to uvijek samo slično tome kao kad se voda iz jedne posude prelijeva u drugu. Spoznaja i znanje može se obogatiti samo vlastitim razmatranjem samih stvari, jer je samo ono uvijek pripravn i živi izvor koji je uvijek pri ruci“ (Šopenhauer, 1979: 165–166). Da bi bila uvođenje u sociološki način mišljenja, nastava sociologije mora biti dijalog, proces razvijanja individualnosti i kreativnog mišljenja učenika, a ne davanje gotovih odgovora, monolog i reprodukcija izloženog.

Umjesto zaključka

„Pitaj sebe, i nemoj odustajati od pitanja dok ne dođeš do odgovora; jer neka stvar može se mnogo puta shvatati, priznati, neka stvar se može mnogo puta želeti, pokušavati, a ipak, tek neopisiva dirnutost srca, tek te ona čini sigurnim da je ono što si shvatio tvoje, da ti to nikakva sila ne može oduzeti; jer samo istina koja te izgrađuje jeste za tebe istina.“

Kjerkegor: *Brevijar*

Deformalizacija tradicionalnih obrazovnih sistema potvrđuje značaj inovacija u nastavnom radu i promjenu položaja nastavnika i učenika. Učenje se odvija kao proces aktivne transformacije uloga kako na nivou školskog rada, tako i van njega. Na rad u školi ne utiču samo lične osobine učenika i nastavnika, već i osobine porodice i društvena sredina u koju su uključeni i nastavnik i učenik. Mogućnost korišćenja raznih izvora znanja i novi sistem komuniciranja

potvrđuje činjenicu da nastavnik nije jedini izvor znanja i informacija, niti je škola jedini centar učenja i razvoja mladih. Pa ipak, to ne dovodi u pitanje nezamjenljivu ulogu nastavnika, kako u pogledu dijagnosticiranja raznih nivoa znanja, potreba i sposobnosti, tako i u smislu praćenja i podsticanja razvoja ličnosti učenika. Uz to ide značaj škole kao važnog puta u prenošenju iskustava koja utiču na usmjeravanje individualnog razvoja učenika i osnaživanje njihove socijalne integracije. Nastava i učenje čine jedinstven proces oblikovanja duha, rasta i razvoja onih koji uče i onih koji poučavaju. Učenje i razvoj legitimisu značaj školovanja kao pretpostavke ukupne čovjekove obrazovanosti. Utoliko je stalna potreba za obrazovanjem sigurna oznaka pravog obrazovanja, oplemenjivanja i bogaćenja iskustva tokom cijelog života.

Preispitivanje procesa i ishoda planiranih promjena iz aspekta teorije obrazovanja i prakse vaspitnog djelovanja upućuje na sagledavanje kvaliteta obrazovanja i kvaliteta života na individualnom i društvenom planu. Kvalitetno obrazovanje implicira i svojevrstan kvalitet življenja; afirmaciju univerzalnih ideja, vjerovanja i vrijednosti; raznovrsnost i bogatstvo potreba, a samim tim i određeni kvalitet međuljudskih odnosa u jednoj zajednici. Međutim, iskustvo pokazuje da smo isuviše dugo postali imuni na činjenicu koja sve više potvrđuje krizu obrazovanja, nesklad između kvaliteta obrazovanja i kvaliteta života. Često izostaje prožimanje opštih i pojedinačnih interesa, ideja, vjerovanja i vrijednosti. Minimum zajedničkih ciljeva, vrijednosti i interesa najčešće se gubi u mnoštvu pojedinačnih.

Usporeno napredovanje u oblasti prakse obrazovanja korespondira sa teorijskim pretpostavkama, koje su uglavnom u funkciji prilagođavanja pojedinaca zahtjevima aktuelnog društvenog poretka. Bogatstvo ljudskih potreba, interesovanja i mogućnosti, transponuje se često u bogatstvo paradoksa, u odsustvo stvarne moći da se demistifikuju brojna pitanja vaspitno-obrazovne prakse. Prije nego što se identifikuju konkretni problemi, često se preuzimaju gotova rješenja drugih. Ovaj trend nastavlja se, ali i mogućnost da se identifikuju dobre strane, pozitivni efekti, ključni problemi i iznesu preporuke u pravcu njihovog rješavanja. U suprotnom, analize će sve više zaostajati za životom, što znači i stalno prisustvo potencijalnih protivvrječnosti. Pristajanje na samorazumijevanje uz *vođstvo nekog drugog*, u suštini, znači odustajanje od rizika koje sobom nosi ostvarivanje prava na originalnost i razlikovanje.

Otvoreni teorijski problemi i brojna praktična pitanja nastavnog rada potiču kako od individualne prirode učenika, tako i od date društveno-istorijske stvarnosti. Upravo zbog toga što je nastava opterećena mnoštvom pojedinačnih pitanja, pažnja je, najčešće, usmjerena na ono što je pojedinačno i empirijsko, na neposredne potrebe, zahtjeve i aktivnosti. Za potpunije razumijevanje ključnih pitanja nastavne stvarnosti, posebno je značajno unutrašnje, lično iskustvo, a ne samo činjenični podaci koje zatičemo ili (ne)posredno dolazimo do njih. Sjetimo se Šopenhauera koji je naglašavao da čovjek „samo samoga sebe razumijeva posve, a druge samo napola jer se u najboljem slučaju može dotjerati samo do zajedništva pojmova, ali ne do zajedništva zornog shvaćanja koje je

osnova onom zajedništvu pojmova“ (Šopenhauer, 1979: 165). Razmjena sopstvenih iskustava sa iskustvima drugih doprinosi boljem razumijevanju i pozdanijoj procjeni vlastite nastavne prakse, podstiče osmišljavanje i pronalaženje optimalnih mogućnosti u pravcu njenog poboljšanja. To istovremeno zahtijeva punu posvećenost, značajno vrijeme i dodatno angažovanje nastavnika, a samim tim i potiskivanje brojnih drugih potreba i aktivnosti. Preostaje, dakle, usklađivanje različitih potreba, interesovanja i mogućnosti. Sve (ni)je stvar ličnog izbora. Svaki pojedinac ima priliku da preispita odnos između sopstvenih potreba i mogućnosti, da procijeni ishode suočavanja sa (be)smislom eksterne projekcije života, da preuzme odgovornost za sopstveni izbor i djelovanje, kao i posljedice koje iz njih proizilaze. U najkraćem: *čovjek čini ono što može*. Od svakog pojedinca zavisi šta će učiniti od onoga što mu spoljašnje okolnosti nametnu kao nužnost.

L i t e r a t u r a

- Dirkem, E. (1981): *Vaspitanje i sociologija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Džui, Dž.: *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje, Obod.
- Gvozdenović, S. (2006): *Metodika nastave sociologije*, Podgorica, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Univerzitet Crne Gore.
- Gvozdenović, S.: *Specifičnosti nastave filosofije i sociologije*, „Vaspitanje i obrazovanje“ (1-2/1996), Podgorica.
- Gvozdenović, S.: *Inovacije u nastavi filosofije i sociologije*, „Luča“ (1-2/1998), Nikšić.
- Gvozdenović, S.: *Nastava filosofije i sociologije u svijetlu promjena u obrazovanju*, „Vaspitanje i obrazovanje“ (2/2001), Podgorica.
- Ivić, I. i saradnici (2001): *Aktivno učenje*, Beograd, Institut za psihologiju.
- Ivković, M. (1995): *Metodika nastave sociologije*, Prosveta, Niš.
- Kalin, B. (1982): *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*, Zagreb, Školska knjiga.
- Kant, I. (1991): *Vaspitavanje dece*, Beograd, Bata.
- Kjerkegor, S. (1986): *Brevijar*, Beograd, Grafos.
- Libert, A. (1935): *Filosofija nastave*, Beograd, Geca Kon.
- Montenj, M. (1953): *Ogledi o vaspitanju*, Beograd, Pedagoško društvo Srbije.
- Šopenhauer, A. (1979): *O filozofiji i njenoj metodi*, u hrestomatiji: *Novija filozofija Zapada*, Zagreb, Matica hrvatska.
- Šušnjić, Đ. (1999): *Metodologija*, Beograd, Čigoja štampa.
- Vukićević, S. (2005): *Sociologija (filozofske pretpostavke i temeljni pojmovi)*, Plato, Beograd; Filozofski fakultet, Nikšić.
- Službeni list RCG*, br. 26/2005, Podgorica.