

Slavka Gvozdrenović  
Filozofski fakultet  
Nikšić

## OBRAZOVANJE I NASTAVA

### EDUCATION AND TEACHING

**ABSTRACT:** The basic regulation of education and instruction are stated in a work, their socio-historical conditionality and designation. Mutual influence of changes in society, education, and on a social system level refer to critical thinking over an educational aims, system of values, theory and practice of education and teaching. In that way supposition are created for the complete and objective evaluation of the role and importance of education in the development of society and the individual review options of education, but also limitations. Positive changes and processes in education and society are often permeated with numerous contradictions and negative trends. As it can be the source of progress and development education can become a means of behaviour (in a technical sense) and source of social inequality.

Key words: education, teaching, persons, community, aims, values.

**APSTRAKT:** U radu se iznose osnovne odredbe obrazovanja i nastave, njihova društveno-istorijska uslovljenost i označenost. Uzajamni uticaji promjena u društvu, obrazovanju, i na nivou školskog sistema upućuju na kritičko promišljanje vaspitno-obrazovnih ciljeva, sistema vrijednosti, teorije i prakse obrazovanja i nastave. Na taj način se stvaraju pretpostavke za potpunije i objektivnije vrednovanje uloge i značaja obrazovanja u razvoju društva i pojedinca, preispitivanje mogućnosti obrazovanja, ali i ograničenja. Pozitivne promjene i procesi u obrazovanju i društvu najčešće se prožimaju sa brojnim protivrječnostima i negativnim trendovima. Kao što može biti izvor napredovanja i razvoja, obrazovanje može postati sredstvo vladanja (u tehničkom smislu) i izvor društvenih nejednakosti.

Ključne riječi: obrazovanje, nastava, vaspitanje, ličnost, zajednica, ciljevi, vrijednosti.

### Umjesto uvoda

Ekspanzija i porast značaja obrazovanja u savremenom svijetu upućuje na povijesnu konstantu o međusobnoj povezanosti svijeta obrazovanja i svijeta života. Obrazovanje<sup>1</sup> je povijesno utemeljeno i sa svoje strane svjedoči i utemeljuje povijest. Utoliko se interes uma za promišljanje fenomena obrazovanja može pratiti od antičkih grčkih mislilaca do savremenih shvatanja o položaju ličnosti u zajednici. Povijest obrazovanja značajno je uslovljena smjenjivanjima pogleda na svijet jedne zajednice. Promjene u društvu transponuju se na promjene u obrazovanju, i na nivou školskog sistema. I obrnuto. Obrazovno

---

<sup>1</sup> Pod *obrazovanjem* (u užem značenju ovog pojma) podrazumijeva se proces sticanja znanja, izgrađivanja vještina i navika; razvoja sposobnosti, usvajanja sistema vrijednosti i pravila ponašanja.

zbivanje je proces koji je upleten u sve oblasti života, u školi i izvan nje. Obrazovanje, dakle, nema samo socijalnu funkciju, već je ono, prije svega, egzistencijalna kategorija čovjekova postojanja. Egzistencijalna dimenzija obrazovanja involvirana je u egzistencijalne temelje ličnosti i zajednice.

Ljudi žive u zajednici na temelju onoga što im je zajedničko (ciljevi, vještovanja, vrijednosti, iskustvo, znanja, aspiracije, uzajamna zavisnost, međusobno razumijevanje). Društveni život zahtijeva poučavanje i učenje da bi se trajno održao kao zajednica. Postojanje škole kao temeljne institucije obrazovnog sistema, i nastave kao oblika rada u njoj, pretpostavlja organizovano prenošenje znanja i iskustva, istraživanje problema svijeta, vrijednosti i smisla života. Nastava i učenje čine jedinstven proces oblikovanja duha, rasta i razvoja, onih koji uče i onih koje poučavaju. Nastavni proces je, prije svega, međuljudski odnos, odnos koji pretpostavlja pouku i učenje kroz dijalog, korelaciju i prožimanje učenja i razvoja sposobnosti učenika, njihove misaone kritičnosti i duhovne samostalnosti. Prožimanje teorijske i praktične dimenzije nastavnog rada u velikoj mjeri ima vlastitu egzistenciju koja proizilazi iz autonomije same nastave. Duh nastave je autonoman utoliko što se zasniva na međuljudskom odnosu, tj. procesu interakcije na relaciji nastavnik – učenik i interakcije između samih učenika. Nastava je uvijek više nego što se o njoj može napisati, više nego što se može predvidjeti, planirati, procijeniti i/ili vrednovati. Utoliko proces učenja i poučavanja samo djelimično podliježe eksternoj evaluaciji. To ne ukida značaj različitih oblika evaluacije, već zahtijeva brižljivu analizu procesa i odnosa unutar obrazovnog sistema i na nivou cjeline društva.

### Ciljevi i vrijednosti

„Samo se iz cilja života daje izvesti cilj vaspitanja“.  
V. Diltaj

Uzajamni uticaji promjena u društvu, obrazovanju, i na nivou školskog sistema upućuju na kritičko promišljanje vaspitno-obrazovnih ciljeva, sistema vrijednosti, teorije i prakse obrazovanja, i samim tim na sagledavanje položaja pojedinca u užoj i široj zajednici. Svaka nova generacija ima svoju sadašnjost i iznova određuje svoj odnos prema prošlom i budućem. To implicira osobenost ciljeva svakog pojedinca, u zavisnosti od individualnih potreba, interesovanja i iskustva, kao i od društvenih uslova iz kojih izrastaju. Marinković je pisao da intelektualne i moralne odrednice jedne zajednice prije svega treba sagledavati kroz odnos prema vaspitanju<sup>2</sup> i obrazovanju. Zajednica govori o sebi odnosom prema *školi*, odnosom prema onim što utvrđuje kao *cilj vaspitanja i obrazovanja*, stvarnim *vrijednostima* koje pokreće (navedeno prema: J. Marinković,

---

<sup>2</sup> *Vaspitanje* se „odnosi na sve što ljudi svesno, namerno, sistematski i organizovano preduzimaju na planu *formiranja ličnosti*, kako ono što organizuje *društvo* u odnosu na vaspitanika, tako i ono što preduzima sama *ličnost* koja se razvija i formira u okolnostima jednog konkretnog društva“ (Trnavac – Đorđević, 1998: 8).

1987: 37). Na taj način se realnost vaspitanja i obrazovanja manifestuje kao egzistencijalna činjenica ljudskog postojanja.

Obrazovanje pojedinca ne započinje školovanjem, niti se završava s njim. Obrazovanje nije samo sticanje znanja za jednu struku, niti samo *priprema za (društveni) život*, već ono jeste sam život. To svakako ne umanjuje značaj školovanja koje čini osnovu ukupnog obrazovanja čovjekovog. Ličnost se potvrđuje u realnom životu, kako u nastavnom procesu, tako i izvan njega. Utoliko se promišljanje svijeta nastave transponuje u promišljanje svijeta života. Obrazovanje predstavlja stalan proces ostvarivanja duhovnih vrijednosti, proces koji traje tokom cijelog života. Suštinska odlika tog procesa sastoji se u prožimanju i povezivanju formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja u individualnom razvoju svakog pojedinca. Obrazovanje kao jedno od najvećih dobara nosi sa sobom mogućnost da se stekne obraz, da se razvije smisao za dobro, istinito, pravedno i lijepo. Obrazovanje podrazumijeva rad na sebi (samoobrazovanje), brigu za oblikovanje duše i tijela (*paideia*), skladan razvoj duhovnih i fizičkih snaga ličnosti, proces sticanja ličnog identiteta i kolektivne identifikacije. Obrazovanje je, dakle, proces i rezultat, individualna i društvena potreba, i istovremeno mogućnost za napredovanje i razvoj.

Vaspitno-obrazovni proces, kao oblik ljudskog zajedništva, treba da bude u funkciji razvoja ličnosti učenika, da doprinese osposobljavanju ličnosti za život u zajednici, da afirmiše pozitivna usmjerenja aktivnosti na društvenom i individualnom planu. Taj zahtjev se konkretizuje postavljanjem *ciljeva (vaspitnih ideala)* na nivou vaspitno-obrazovnog sistema određenog društva. „Vaspitni je ideal jednoga vremena i jednoga naroda u svojoj sadržajnoj punoći i stvarnosti istorijski određen i označen“ (V. Dilta, 1914: 15). Svaki obrazovni ideal (vladajući kulturni obrazac u jednom društvu) sadrži istorijski uslovljene vaspitno-obrazovne ciljeve, što implicira promišljanje sredstava i načina kojima se vaspitni ideal jednog društva realizuje u praksi obrazovanja. Promjene obrazovnih ideala utiču na promjene u vaspitanju, a samim tim i na promjene u sadržajima nastave.

Sve formulacije vaspitno-obrazovnih ciljeva uvijek se bave pitanjem položaja i razvoja ličnosti, bilo da je riječ o preferiranju njene individualne ili socijalne komponente, odnosno duhovnog ili funkcionalnog vaspitanja. „Vaspitno-obrazovni sistem određenog društva bira *osnovnu vrednost ili sistem vrednosti* za koji se bori u dugotrajnom procesu socijalizacije mladih pokoljenja. Vaspitavati i obrazovati mlade naraštaje u duhu vremena, u prvom redu znači vaspitavati ih i obrazovati za negovanje i stvaranje određenog sistema vrednosti ili neke ključne vrednosti. U svakom istorijskom vremenu društvo prihvata i ističe određene najviše vrednosti i ostvaruje ih u svim oblastima života i kulture“ (Đ. Šušnjić, 1998: 217). Sve to potvrđuje osnovnu tendenciju društva da se unaprijedi kvalitet obrazovanja i poboljša kvalitet života; da se obezbijede uslovi koji će omogućiti ispoljavanje raznovrsnih interesa, potreba i sposobnosti, a samim tim i određeni kvalitet međuljudskih odnosa u jednoj zajednici.

Preispitivanje odnosa između teorijski osmišljenih zahtjeva, prakse obrazovanja i svijeta života uglavnom ispostavlja nesklad, bilo da se radi o ostvari-

vanju individualnih ili društvenih ciljeva, potreba i interesa. Posebnu pažnju zaslužuje razmatranje odnosa između proklamovanih i stvarnih *vrijednosti*, između onoga što bi trebalo da bude i onoga što stvarno jeste. U kakvom se odnosu nalaze vrijednosti koje su promovisane na nivou vaspitno-obrazovnog sistema i vrijednosti koje se ispoljavaju u svakodnevnom životu? Koliko vladajući kulturni obrasci korespondiraju sa vaspitno-obrazovnom realnošću, a koliko sa njihovim teorijskim utemeljenjem? Kako se savremeni procesi i promjene u obrazovanju i društvu reflektuju na položaj i perspektive pojedinca u užoj i široj zajednici?

### Iskustvo i teorija

„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“.

Dž. Džui: *Vaspitanje i demokratija*

Nesklad između zahtjeva koji se postavljaju obrazovanju i rezultata koji se obrazovanjem postižu manifestuje se na različite načine u oblasti vaspitno-obrazovne prakse, što svjedoči o činjenici da ono što se želi (i što je moguće) uvijek prevazilazi ono što je stvarno. Kao što inovacije u nastavnoj praksi mogu zaostajati za njihovim teorijskim projekcijama, tako sa druge strane postoji mogućnost da teorijska osmišljavanja zaostaju za vaspitno-obrazovnom realnošću. To ilustruje trajni nesklad između promovisanih uloga nastavnika i učenika i njihovih stvarnih uloga u nastavnom procesu. Nesklad je takođe prisutan između teze o učenju koje treba da bude u funkciji razvoja ličnosti učenika i samog procesa učenja, koje je najčešće motivisano ocjenom. Ostvarivanje jedinstva vaspitne i obrazovne dimenzije nastavnog rada, kao i povezivanje nastave sa prethodnim znanjem i iskustvom učenika i dalje opstaju kao atributi *dobre* nastave uglavnom u domenu teorije. U tom kontekstu je involviran i zahtjev koji se odnosi na osposobljavanje učenika za intelektualno osamostaljivanje i stvaralačko djelovanje u školi i životu uopšte.

Inovirani pristup učenju i nastavi podrazumijeva podsticanje razvoja svih aspekata ličnosti učenika, a ne samo sticanje znanja iz pojedinih školskih predmeta. Nije dovoljno da se učenici osposobe za usvajanje *gotovih znanja*, već da (na)uče *kako se dolazi do saznanja*. Umjesto uloge pasivnih slušalaca i primalaca informacija koje treba upamtiti i reprodukovati, učenici na ovaj način *uče misliti*. Poenta je, dakle, u afirmisanju *škole mišljenja*, umjesto pamćenja gotovih činjenica koje ne znače mnogo u duhovnom svijetu učenika. Da li će se učenici iscrpljivati prilikom napornog pamćenja činjenica ili će nova znanja promišljeno povezivati sa postojećim značajno zavisi od zahtjeva koje postavlja nastavnik.

Profesionalne kompetencije nastavnika govore u prilog njegove didaktičke autonomije i odgovornosti, bilo da se radi o organizovanju procesa učenja i nastave ili o vrednovanju vaspitno-obrazovnih rezultata. To upućuje na brižljivo pripremanje za nastavu, izbor i primjenu raznovrsnih organizacionih obli-

ka i metoda rada. Način rada neposredno je povezan sa načinom ocjenjivanja. Nastavnik je odgovoran za vrednovanje znanja učenika i tu je njegova odgovornost nedjeljiva. Pored provjere stepena razumijevanja programskih sadržaja, vrednovanje treba da obuhvati i provjeru sposobnosti učenika za primjenu naučenog i sagledavanje njihovog ukupnog razvoja. To se uspješno može ostvariti kontinuiranom primjenom raznovrsnih oblika provjere znanja (usmenim, pismenim i provjeravanjem primjenom testova), što doprinosi objektivnijem vrednovanju ukupnih aktivnosti učenika. Provjera znanja treba da bude u funkciji dolaženja do novih saznanja, da učenike podstiče na samovrednovanje, što se postiže upoznavanjem učenika sa kriterijumima ocjenjivanja.

Od nastavnika se očekuje da u *didaktičkom mnoštvu* raspoloživih ideja, teorija i metodičkih mogućnosti vodi računa o *kontroli proizvoljnosti*. Budući da se učenje odvija u različitim kontekstima, različite didaktičke teorije ne odgovaraju istim kontekstima, niti se određeni postupak može jednako uspješno primjenjivati u različitim nastavnim situacijama. Upoznavanje sa zahtjevima savremene nastave predstavlja osnovu za procjenu mogućnosti u pogledu primjene tih saznanja u nastavnom radu. A oni su brojni na svim nivoima obrazovanja, a na univerzitetu treba diferencirati specifičnosti konkretnih zahtjeva i mogućnosti. Jaspers, na primjer, izdvaja jedinstvo tri zadatka univerziteta: *nastava za posebne pozive, obrazovanje (vaspitanje), istraživanje*. Značaj *povezivanja istraživanja i nastave*<sup>3</sup> ukazuje na činjenicu da „samo onaj ko sam istražuje, može suštinski predavati. Drugi samo prenosi ono što je pouzdano, didaktički sredeno“ (Jaspers, 2003: 56). Rad u nastavi (i nauci) pretpostavlja brojne osobine koje su neophodne jednom nastavniku, a najčešće se izdvajaju: široka obrazovanost, opšta kultura i stvaralački dar, izgrađene radne navike, odgovornost i (samo)kritičnost, snažna volja, disciplina i strpljenje, sposobnost za intenzivnu pažnju i duboku koncentraciju, puna posvećenost profesionalnim aktivnostima, uvažavanje i poštovanje ličnosti svojih učenika/studenata, spremnost na saradnju, dijalog i timski rad, solidno stručno-metodičko obrazovanje i vladanje metodologijom određene naučne discipline i oblasti. Prožimanje nastavnog iskustva i teorije o njemu implicira usklađivanje i korekciju zahtjeva prema sebi i prema drugima, doprinosi većoj sigurnosti i smanjenju rizika nenapredovanja, bilo da je riječ o procesu planiranja ili o realizaciji i vrednovanju planiranih aktivnosti. Utoliko se osnaživanje ličnog i profesionalnog razvoja nastavnika i osavremenjavanje nastavnog rada ispostavljaju kao osnovne pretpostavke koje su u funkciji poboljšanja kvaliteta i efikasnosti obrazovanja i nastave.

Da bi se desile značajne promjene u obrazovanju nije dovoljna samo promjena nastavnih planova i programskih sadržaja, redefinisane ciljeva obrazovanja i nastave, niti primjena savremene informacione tehnologije. Ukoliko se učenje napamet jednog broja činjenica zamijeni usvajanjem drugih činjenica (na isti način) zapravo se ništa značajno nije promijenilo. „Promene u obra-

---

<sup>3</sup> Pored principa *jedinstva istraživanja i nastave*, Jaspers kao drugi princip univerziteta određuje *povezivanje istraživanja i nastave sa procesom obrazovanja* (navedeno prema: Jaspers, 2003: 63).

zovanju nikada se ne mogu svesti samo na njihovu pedagošku komponentu. Dosadašnji reformatori su upravo to činili i gotovo sve svodili na papirnatu promenu nastavnih planova i, posebno, nastavnih programa. Često se nije proveravalo da li su te izmene nastavnih programa odista doprle do onih koji bi trebalo da ih ostvare, a da ne govorimo o tome da se nije postavljalo pitanje njihove motivisanosti da ih ostvare“ (I. Ivić i saradnici, 2001: 86). Ono što je značajno u traganju za promjenama u obrazovanju jeste pitanje odnosa u njemu. Suština pitanja je u tome: *kako izmijeniti obrazovanje pamćenja u obrazovanje mišljenja, odnosno kako na najefikasniji način omogućiti prelazak iz škole pamćenja u školu mišljenja?*

Ovdje treba imati u vidu specifičnosti koje su relevantne za različite nivoe obrazovanja (i oblasti znanja), ali i pitanja koja ih povezuju. Koliko školovanje, odnosno škola kao institucija obrazovnog sistema učestvuje u oblikovanju duhovnog svijeta učenika, nastavnika i svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa? Koliko se (ne)sklad između autonomije, odgovornosti, društvenog položaja i standarda nastavnika reflektuje na tok vaspitno-obrazovnog procesa i njegove rezultate? Na osnovu kojih kriterijuma možemo procenjivati stepen napredovanja u odnosu na dosadašnje stanje? Kako izbjeći opasnost od improvizacije u realizovanju onoga što još nije, a trebalo bi da se pokaže *boljim* u budućnosti?

Rizik uprošćavanja može se smanjiti kontinuiranim stručno-metodičkim usavršavanjem nastavnika, radom na sopstvenoj obrazovanosti i profesionalnom razvoju. Pritom poseban značaj ima profesionalna saradnja, razmjena informacija, iskustava i ideja među samim nastavnicima, i na toj osnovi osmišljavanje mogućnosti za unapređivanje sopstvene nastavne prakse. Izvjesno je da planiranje, praćenje i vrednovanje *efekata* nastavnog rada zahtijeva sagledavanje uslova u kojima se radi, analizu *kvaliteta procesa i kvaliteta odnosa* na nivou cjeline vaspitno-obrazovnog sistema, preispitivanje kvaliteta promjena u društvu i obrazovanju. 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. Utoliko potpunije i objektivnije istraživanje teorije i prakse obrazovanja i nastave mogu pružiti interdisciplinarna istraživanja, kao i intenziviranje saradnje između različitih oblasti znanja i djelovanja. Riječ je u stvari o sagledavanju procesa promjena sa aspekta ideje obrazovanja, a samim tim i o nužnoj orijentaciji o postojećem stanju obrazovanja u povijesnom kontekstu.

### **Mogućnosti i granice obrazovanja**

„Kvalitetno obrazovanje je ono koje zadovoljava osnovne potrebe i obogaćuje život onih koji uče i njihovo celokupno življenje“.  
Svjetski forum za obrazovanje: *Dakarski okvir djelovanja*

Potreba za unapređivanjem kvaliteta obrazovanja je *spiritus agens* koji povezuje individualne i društvene težnje, osnova od koje se polazi prilikom

redefinisanja vaspitno-obrazovnih ciljeva u različitim školskim sistemima, zahtjev čije ostvarivanje korespondira sa poboljšanjem kvaliteta života. Kvalitetno obrazovanje je sintagma koja ujedinjuje različite pristupe obrazovanju, potpomaže vjeru u oslobađajuću ulogu obrazovanja, i istovremeno sobom nosi nadu, sumnju, rizike, neizvjesnost, nesklad između potreba i mogućnosti. Aktuelne promjene donose bogatstvo informacija, mogućnost elektronske komunikacije, promociju virtualne kulture, dominaciju tržišnih vrijednosti i trijumf tehnike. To istovremeno znači promjene u načinu razmišljanja i ponašanja, brižljivo vrednovanje sistema vrijednosti, preispitivanje pozitivnih i negativnih mogućnosti obrazovanja. Pozitivne promjene i procesi u obrazovanju i društvu najčešće se prožimaju sa brojnim protivječnostima i negativnim trendovima. Kao što može biti izvor napredovanja i razvoja, obrazovanje može postati i sredstvo vladanja (u tehničkom smislu) i izvor *društvenih nejednakosti*.

Promjene u obrazovanju treba da budu u funkciji zadovoljavanja individualnih i društvenih potreba i interesa, da doprinesu afirmaciji autoriteta uma, duhovne nezavisnosti i unutrašnje slobode. Međutim, iskustvo pokazuje da promjene u društvu i obrazovanju imaju u određenoj mjeri svoju autonomnu egzistenciju, nezavisno od toga koliko su brižljivo planirane, usmjeravane, praćene i vrednovane. Slabe tačke planiranih promjena po pravilu se manifestuju u toku njihove primjene, naročito na lokalnom nivou. O tome svjedoči nesklad između planiranih procesa i ishoda, s jedne strane, i ostvarenih efekata, sa druge. Ispostavilo se da težnja savremenog svijeta za unapređivanjem postojećeg stanja u društvu i obrazovanju sve manje uspijeva da se izbori sa krizom obrazovanja. Porast brige za obrazovanjem i veća ulaganja u školstvo nijesu presudno uticali na otklanjanje uzroka krize obrazovanja. Uključivanje sve većeg broja mladih ljudi u obrazovni proces nije rezultiralo smanjenjem socijalnih razlika, niti većom demokratizacijom društva. Dok se količina informacija i novog znanja neprekidno širi i povećava, praktična primjena postojećeg znanja sve brže *zastarijeva*. Značajno se mijenja obrazovna struktura zaposlenih, kvantitativnu ekspanziju obrazovanja prati reprodukcija društvenih nejednakosti, pad kvaliteta obrazovanja i porast nezaposlenosti. Pravila koja važe u školi sve manje vrijede u životu. Ekonomske vrijednosti potiskuju sve druge vrijednosti, potreba za egzistencijalnom sigurnošću blokira traganje sa smislom, dok lagodni konformizam potiskuje duhovni interes za ostvarivanjem prava na originalnost i razlikovanje.

Polazeći od „odlučujuće“ uloge obrazovanja u razvoju ličnosti i društva, Delor ističe da nije dovoljno da pojedinac na početku života usvoji određeni fond znanja, već da se osposobi da koristi tokom života sve situacije da bi obogatio ta znanja, prilagođavajući se svijetu koji se mijenja. Obrazovni kontinuitet obuhvata čitav ljudski život koji se zasniva na četiri bazična tipa učenja: *učenje za znanje, učenje za rad, učenje za zajednički život i učenje za postojanje*.

*Učenje za znanje* sastoji se u usklađivanju opšteg obrazovanja sa temeljnim ovladavanjem disciplinama iz uže struke. Specijalizacija u struci, dakle, ne isključuje opštu kulturu, već pretpostavlja učenje s razumijevanjem, kritičko

promišljanje i usvajanje vještina učenja, čime se poboljšava kvalitet i trajnost usvojenog znanja.

*Učenje za rad* obuhvata sticanje stručnih vještina, osposobljavanje za praktičnu primjenu naučenog, kao i kontinuirano usavršavanje u svojoj profesiji, što omogućuje snalaženje u različitim situacijama. To istovremeno znači da usvojena znanja i vještine treba da doprinesu pripremanju pojedinaca za aktivno učestvovanje u životu društvene zajednice.

*Učenje za zajednički život* podrazumijeva uzajamno poštovanje i razumijevanje među ljudima, unapređivanje saradnje i tolerancije, rješavanje konflikata mirnim putem, težnju za zajedničkim ciljevima i aktivnostima (školskim, kulturnim, društvenim i dr.).

*Učenje za postojanje* obuhvata tri prethodna stava, što implicira razvoj svih aspekata ličnosti i njene sposobnosti da djeluje što samostalnije, sa sve većom odgovornošću (prema sebi i prema drugima).

Navedene tipove učenja ne treba vezivati samo za jednu fazu života, niti za samo jedan nivo obrazovanja ili jedno područje učenja. Oni se mogu ostvariti u procesu formalnog i neformalnog obrazovanja i kroz sva obrazovna područja tokom cijelog života.

Budući da je čovjek biće čije su sazajne mogućnosti ograničene, on i u najboljim uslovima realizuje samo dio svojih mogućnosti. I svaki put iznova svjedoči o sebi i svom odnosu prema temeljnim ljudskim vrijednostima, bilo da se radi o kreativnom angažovanju ili o istrajavanju u pasivnom prihvatanju postojećeg. Preispitivanje sopstvenih učinaka i izgleda uvijek upućuje na određenu povezanost i isprepletenost unutrašnjeg svijeta života i svijeta u kome živimo. Iskustvo uči kako misliti i živjeti, ali samo fragmentarno. Polje realnog iskustva samo djelimično podliježe pojmovnom sagledavanju stvari. Sam život više govori o čovjeku, nego što čovjek može reći o životu. Čovjek je uvijek više nego što se o njemu zna, i manje nego što bi mogao biti. Utoliko je umjesto pretenzije za sagledavanjem cjeline, uputnije govoriti o pomjeranju granica saznanja i njihovih značenja. Neznanje proizvodi i pothranjuje nesigurnost, znanje ne ukida nesigurnost, ali čini podnošljivijim susret sa novim i nepoznatim.

Raznovrsne uloge i specifične aspiracije pojedinaca determinišu zauzimanje stavova i/ili konkretne aktivnosti, usklađivanje individualnih potreba i prioriteta sa aktuelnim zahtjevima u određenom socijalnom kontekstu. suočavanje sa neponovljivim situacijama i brojnim iskušenjima zahtijeva individualne izbore i odluke, ali i preuzimanje odgovornosti za posljedice koje prate svako ljudsko djelovanje. Nije dovoljno, iako je potrebno, da vidimo stvari, već je važno i kako ih vidimo. Od svakog pojedinca zavisi da li će stvari nazvati pravim imenom i šta će učiniti od onoga što mu spoljašnje okolnosti nametnu kao nužnost. Trebalo bi razlikovati situacije (i stvari) na koje se može uticati, od onih dešavanja na koja se ne može uticati. U tom pravcu usmjerava i dragocjena molitva: „Bože, daj mi snage da izdržim ono što ne mogu da promijenim, hrabrosti da promijenim ono što mogu i mudrosti da razlikujem to dvoje“.



*L i t e r a t u r a*

- Delor, Ž. (1996), *Obrazovanje skrivena riznica*, Beograd: UNESCO.
- Diltaj, V. (1914), *O mogućnosti pedagoške nauke od opšte vrednosti*, Beograd
- Džui, Dž. (1970), *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.
- Filozofija i odgoj u suvremenom društvu* (2006), Zbornik, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Gvozdrenović, S. (2005), *Filozofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gvozdrenović, S. (2006), „Obrazovanje između potreba i mogućnosti“, *Vaspitanje i obrazovanje*, (4/2006), Podgorica.
- Ivić, I. i saradnici (2001), *Aktivno učenje*, Beograd: Institut za psihologiju.
- Jaspers, K. (2003), *Ideja univerziteta*, Beograd: Plato.
- Jeger, V. (1991), *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Kant, I. (1991), *Vaspitavanje dece*, Beograd: Bata.
- Libert, A. (1935), *Filozofija nastave*, Beograd: Geca Kon.
- Marinković, J. (1987), *Ogledi iz filozofije odgoja*, Zagreb: Školske novine.
- Scheler, M. (1996), *Ideja čovjeka i antropologija* (izbor tekstova), Zagreb: Globus.
- Šušnjić, Đ. (1998), *Religija*, Beograd: Čigoja štampa.
- Trnavac, N. – Đorđević, J. (1998), *Pedagogija*, Beograd: Naučna knjiga.