

Славка Гвозденовић
Филозофски факултет Никшић
Црна Гора

ОБРАЗОВАЊЕ У „ДРУШТВУ ЗНАЊА“

EDUCATION IN „KNOWLEDGE OF SOCIETY“

ABSTRACT The growing importance of education in the modern knowledge of society latent fueled the need for understanding the process of change in terms of the idea of education, which provides the necessary guidance on the current state of education in the contemporary context, as well as the position of the individuals involved in its design and development. The mutual influences between society and education transposed to all segments of human existence implying innovation demands on the participants of the educational process at all levels of education. Instead of striving for harmonious development of all human faculties promotes the adaptation to the constant changes and the real needs of the labor market. Since the rapid mobility in adaptive technology requirements shortens the time needed for personal development, the sole intent of this paper is to attempt to take a break and free time to reflect on the possibilities and limits of education.

Key words: education, knowledge, changes, knowledge of society, personality, market.

АПСТРАКТ Пораст значаја образовања у савременом друштву знања латентно потхрањује потребу за сагледавањем процеса промјена са аспекта идеје образовања, што омогућује нужну оријентацију о постојећем стању образовања у савременом контексту, као и о позицији појединаца који учествују у његовом обликовању и развоју. Узајамни утицаји између друштва и образовања транспонују се на све сегменте људске егзистенције имплицирајући иновирање захтјева према учесницима образовног процеса на свим нивоима образовања. Умјесто тежње за складним развојем свих људских способности афирмише се адаптација на сталне промјене и реалне потребе тржишта рада. Будући да убрзана мобилност у прилагођавању технолошким захтјевима скраћује вријеме потребно за лични развој, у основи намјере овог рада налази се покушај да се предахне и ослободи вријеме за промишљање о могућностима и ограничењима образовања.

Кључне ријечи: образовање, знање, промјене, друштво знања, личност, тржиште.

Образовање – врлина и/или моћ

Промјене у савременом 'друштву знања' свједоче о порасту значаја образовања у свим областима људског живота и дјеловања, при чему позитивне и негативне могућности образовања латентно потхрањују једну од основних дилема: *образовање – врлина или моћ?* Неспорно је да се образовање појављује као извор напредовања и потврде човјековог бића, али и као средство владања, извор моћи и друштвених неједнакости. Утолико се оснаживање личног и професионалног развоја испоставља као основна претпоставка да се уоче одређени позитивни ефекти актуелних промјена у друштву и образовању, али и негативне посљедице инструментализације знања и образовања.

Савремене трендове у образовању карактерише глобализација просвјетне политике, а самим тим и уједначеност образовних система у погледу утврђивања циљева и дефинисања стратегија образовања. Општи циљ(еви) васпитања формулишу се на сличан начин у различитим образовним системима. У основи формулације ових циљева налази се питање развоја личности, било да је ријеч о преферирању њене личне или социјалне компоненте. Док се у једном случају полази од *интереса појединца*, у другом се афирмишу *односи друштва* (у средишту васпитања је *појединац као социјално биће* који се припрема за преузимање одређених друштвених улога). Пракса школе показује да су оба концепта инволвирана у повијест образовања, а препознајемо их у изразима *складни развој свих снага личности* и *друштвена корисност* коју образовање собом доноси.

Будући да сваки владајући културни образац (образовни идеал) у једном друштву садржи у себи историјски условљене васпитно-образовне циљеве, промјене образовних идеала и циљева утичу на промјене у васпитању и садржајима наставе. Међутим, оно што је основно за једну теорију образовања, писао је Кершенштајнер, нијесу историјски условљени образовни идеали, већ *идеја образовања* која је исто тако „безвременска као што је идеја истине, лепоте, моралности, светости у којима она има свој корен. Ова идеја образовања може у току људске културе да прими небројено облика образовних идеја, а сваки поједини дати историјски образовни идеал опет да садржи у себи извесне историјски условљене образовне циљеве.“¹ Идеја образовања трансцендира вријеме, а самим тим и владајуће културне обрасце у једном друштву, јер је упућена на личност. Било да у први план истичу интересе друштва или појединца, или да промовишу усаглашен однос између њих, циљеви образовања се увијек односе на личност и заједницу, на оспособљавање личности за живот у заједници. У том смислу се испоставља више суштинских питања: колико су у савременом *друштву знања* спојиве максиме *знање је врлина* (Сократ) и *знање је моћ* (Бекон)? Колико је теорија образовања данас утемељена на хуманистичкој идеји образовања, а колико је инволвирана у актуелни друштвено-историјски контекст? Да ли је повластица борављења у задовољствима духа тешко достижна управо због тога што захтијева интелектуални напор, или је недостижна уколико се као циљ образовања преферира његова практична вриједност?

Образовање, школовање, образованост

Будући да образовањем човјек осмишљава и вреднује своју егзистенцију, оно као једно од највећих добара носи собом могућност да се стекне *образ*, да се развије смисао за добро, истинито, праведно и лијепо. Образовање грчког човјека (*paideia*) подразумејева *бригу за обликовање*

¹ Георг Кершенштајнер: *Теорија образовања*, Геца Кон, Београд, 1940, стр. 13.

душе и тијела, складан развој духовних и физичких снага личности, процес стицања личног идентитета и колективне идентификације. Схваћено у том смислу, образовање човјека значи, прије свега, *тежњу за образовањем*, а не неко готово стање које се доказује дипломама и свједочанствима, позицијама власти и моћи, повластицама у стицању материјалног богатства. Постојање школе као институције образовања, и наставе као облика рада у њој, претпоставља организовано *преношење* знања и вјештина, истраживање проблема свијета, вриједности и смисла живота. Међутим, ако се имају у виду бројни фактори који утичу на развој личности (економија, политика, идеологија, право, морал, религија, традиција, култура, породица, масовни медији и укупна животна средина), не може се очекивати да ће појмовно усвајање одређеног система вриједности у процесу формалног образовања само по себи резултирати адекватном примјеном стеченог знања у различитим животним ситуацијама.

Разматрајући јединство индивидуалне и социјалне димензије васпитања, Паул Наторп, на примјер, *складан развој душевнога бића човека у свим његовим битним правцима* одређује као *задатак васпитања или образовања*. Имајући у виду да је образовање човјека ствар воље онога који васпитава, Наторп истиче да „образовати значи дати облик [образ], или довести један предмет до особена му савршенства“.² При том основна тежња школе треба да буде усмјерена на подстицању развоја *унутрашње образованости* и самосталног мишљења у духовном свијету оних који се образују. Образованост, дакле, означава стање и резултат васпитно-образовног процеса, унутрашњу потребу за саморазумијевањем и спремност на учествовање у животу друштвене заједнице. Артур Либерт истиче да људска култура почива на заједници и узајамном односу између духовног живота и наставе, која је уједно претпоставка и свједочанство наше вриједности. „Улога коју играмо у историји, и суд, који историја даје о нама, зависе од снаге залагања којом разумемо идеју наставе и од снаге са којом се залажемо за остварење те идеје, – једне од најодговорнијих идеја у целокупном царству духа.“³ Као једно од средишта духовности и као значајан показатељ историјског саморазвитка духа, настава мора сачувати своју слободу и поред свих пролазних појава историјске егзистенције, сматра Либерт. Настава и учење чине јединствен процес обликовања духа, раста и развоја, оних који уче и оних које поучавају. У том процесу духовног сусретања и интелектуалног сазријевања учење и поучавање легитимишу значај школовања као претпоставке укупне образованости човјекове.

Као један од облика људске праксе, наставна пракса истовремено треба да буде и процес самообразовања и оплемењивања свих учесника образовног процеса. „*Да завршетак школовања не би представљао и*

² Паул Наторп: *Опита педагогија*, Издање књижарнице Рајковића и Ђуковића, Београд, 1922, стр. 6.

³ Артур Либерт: *Философија наставе*, Геца Кон, Београд, 1935, стр. 372.

завршетак учења, самообразовање треба да започне кад и настава.“⁴ Иновирање наставног рада и подстицање активности ученика у процесу усвајања знања налази се у темељу савремене концепције наставе и учења. Ријеч је о томе да ученици не уче готова знања, већ како се долази до сазнања. Није важна само сума позитивног знања, него и пут до њега, односно процес оспособљавања ученика за изградњу властитог мишљења – за формирање сопствених ставова, вјеровања и вриједности. Будући да је „много лакше одредити метод него га применити“,⁵ неспорно је да и најопремљеније установе без додатног ангажовања наставника не могу рачунати на трајно побољшање постојећег стања. Утолико је умјесто уобичајене алтернативе *традиционална* или *савремена настава* примјереније говорити о њиховом прожимању и јединству које се обликује у *доброј настави* и успјешној наставној пракси. То илуструје процес развоја и богаћења животног искуства проширивањем извора знања и њиховом примјеном у наставном раду. У том смислу предметна и педагошка оспособљеност мора претходити технолошкој оспособљености наставника, односно адекватној примјени модерних технологија у образовном процесу.

Образованост се не може редуковати на формално образовање, нити на преузимање одређених друштвених улога. Образовање нема само социјалну функцију, већ је оно, прије свега, начин људског постојања и као такво има егзистенцијалну димензију за све учеснике образовног процеса. Образовање, дакле, није само „припрема за живот“, већ оно јесте сам живот. Знање и образовање које се стиче у школи и на универзитету требало би да омогући сваком појединцу да се духовно развија, да обогаћује и проширује животно искуство, да стекне искуство о могућностима и границама (са)знања и образовања. Апострофирајући јединство и међусобну условљеност васпитања и сазнања, Имануел Кант сматра да „човек само *васпитањем* може постати човеком. Он није ништа друго до оно што од њега начини васпитање.“⁶ Дјецу треба васпитавати за *идеју човечанства* – не само за садашње већ за једно *боље будуће стање*, пише Кант. Знање и образовање омогућују да се схвати повезаност индивидуалног развоја и социјалне интеграције, испреплетаност хармоничних и конфликтних ситуација у личном искуству и свијету живота. Човјек зна уколико су му познати принципи, уколико његово знање постане саставни дио његовог мишљења и понашања. Јединство знања и искуства доприноси ваљанијем процјењивању, изграђивању и заузимању ставова према себи и према другима у зависности од сваке појединачне ситуације.

⁴ Milan Bakovljjević: *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*, Prosveta, Beograd, 1982, str. 26.

⁵ Anri Bergson: *Stvaralačka evolucija*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovcji; Dobra vest, Novi Sad, 1991, str. 65.

⁶ Imanuel Kant: *Vaspitavanje dece*, Bata, Beograd, 1991, str. 11.

Универзитет између потреба и могућности

Вријеме експанзије савремених технологија, мноштво информација, доминација виртуелне културе и нови систем комуницирања транспонују се на људску егзистенцију и искуство интеракције у социјалном контексту. Спремност на прилагођавање динамици виртуелног окружења и захтјевима нових технологија подразумијева континуитет непосредног учествовања, брисање граница између радног и слободног времена, али и појачану одговорност и опрез у прихватању екстерно пројектованих модела понашања и дјеловања. Док се егзистенцијална димензија образовања углавном подразумијева, убрзано се испоручују информације, пројектују нове потребе, редефинишу стратегије образовних система и промовишу захтјеви о њиховом приближавању *реалности радног мјеста*. То показује редефинисање стратегије образовања у Европској унији (новембра 2012)⁷ гдје се, као основа промјена, истичу двије групе вјештина, а то су: *вјештине у вези са адаптацијом на сталне промјене* и *вјештине у вези са реалним потребама конкретних послова*. Од универзитета се очекује да одговори на изазове технолошког друштва, да буде у функцији задовољавања приоритетних друштвених потреба, да тежи остварењу највиших академских вриједности. Од појединаца се очекује спремност на прилагођавање и прихватање актуелног вриједносног система, што захтијева перманентно усвајање нових знања, овладавање новим технологијама, спремност на тимски рад и активно учествовање у животу друштвене заједнице, јер „ако неко прати догађај не учествујући у њему, он је део друштва таман колико и комад намештаја.“⁸ Захтјеви о прилагођавању образовних система *реалним потребама тржишта рада* и новим околностима *у свијету који се мијења* свједоче о доминантном систему вриједности и *образовном идеалу* савремене технолошке цивилизације, односно о позицији појединаца који учествују у његовом обликовању. Преферирањем функционалних ефеката образовања потискује се његова хуманистичка димензија, а самим тим и *идеја образовања као брига о души* кроз складан развој свих људских способности.

Примјена *Болоњског концепта студирања* на Универзитету Црне Горе⁹ потврђује спремност учесника образовног процеса на континуирано ангажовање у циљу унапређивања квалитета и ефикасности високог образовања. Универзитет обезбјеђује развој високог образовања у складу

⁷ Европска комисија је у новембру 2012. године усвојила документ „Промишљање о образовању“ који би земљама чланицама требало да послужи као смјерница како да образовне системе *прилагоде реалним потребама тржишта рада*.

⁸ Stiven Džouns: *Virtuelna kultura*, Ћигоја штампа, Београд, 2001, стр. 28.

⁹ Реформа високог образовања на Универзитету Црне Горе започета је усвајањем *Закона о високом образовању* (2003), потом усвајањем *Статута Универзитета* (2004) и подзаконских аката за њихову примјену, док се од академске 2004/2005. *Болоњски концепт студирања* примијењује на свим факултетима.

са својом мисијом ширења, унапређивања и промовисања знања, развијања научно-истраживачког рада, подстицања развоја креативних способности и припреме студената за обављање професионалне дјелатности. Од универзитетских наставника се очекује континуирано бављење научно-истраживачким радом, повезивање истраживања и наставе са процесом учења и образовања, оспособљавање студената за самообразовање и адекватну употребу модерне технологије. Широке могућности примјене савремених наставних медија захтијевају сталну едукацију свих учесника образовног процеса и суптилан приступ у њиховом коришћењу. На тај начин се стварају претпоставке да извори знања, као инструменти наставног рада, буду у функцији рационалније и ефикасније организације образовног процеса „Савремено образовање не може одговорити потребама и захтевима садашњице, а нарочито потребама и захтевима будућности, без смишљене и ефикасне употребе модерне образовне технологије, чија је улога несумњива у припремању кадрова у свим доменима људског рада и савременом начину живљења.“¹⁰ Примјена савремених технологија треба да буде у функцији реализације циљева образовања и наставе и да допринесе унапређивању квалитета знања и ефикасности студирања. Међутим, нематеријалне могућности нових технологија превазилазе могућности њихових корисника да сагледају и предвиде посљедице сопствених избора, убрзане мобилности и адаптације на сталне промјене.

Универзитет је према *Закону о високом образовању* (2003) дефинисан као „аутономна установа која у обављању дјелатности обједињује образовни, научно-истраживачки и умјетнички рад, као дјелове јединственог процеса високог образовања“.¹¹ Његовање интелектуалне слободе и институционалне аутономије требало би да буде један од суштинских задатака академских установа. Академска слобода подразумијева слободу наставе и истраживања, као и захтјев за научника и наставника да трагају за истином и усмјеравају студенте на преузимање одговорности за развој аутономне академске културе. Дух наставе треба да буде аутономан утолико што се заснива на односу, тј. процесу интеракције и сарадње свих учесника наставног процеса. Будући да је једна од предности Болоњског концепта студирања континуирано усвајање знања и ангажовање студената, она се релативизује уколико се испити полажу искључиво путем колоквијума. На тај начин се подстиче учење на брзину, без систематских понављања која доприносе квалитетнијем усвајању знања. Студентима остаје све мање простора за студирање. Убрзаним полагањем колоквијума и фрагментарним овладавањем програмским садржајима појединих дисциплина маргинализује се значај синтеза и интердисциплинарних повезивања. Примарни мотив ангажовања за студенте све више постаје

¹⁰ Jovan Đorđević: *Savremena nastava – organizacija i oblici*, Naučna knjiga, Beograd, 1981, str. 220.

¹¹ *Zakon o visokom obrazovanju*, Sl. list RCG, broj 60/03; objavljeno u: *Univerzitet Crne Gore, Dokumenti*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica, jun 2006, str. 26.

напредовање у ефикасности студирања, што је разумљиво. Оно што забрињава јесте њихова усмјереност на учење за оцјену и стицање дипломе, а мање на квалитет и трајност знања која усвајају. На тај начин умјесто да буде циљ, знање постаје средство за добијање дипломе.

Да ли већа пролазност на испитима и смањење дужине студирања значи и побољшање квалитета знања студената? На основу којих критеријума се може процењивати степен напредовања у односу на претходно стање уколико мјерење квалитета високог образовања није прецизно дефинисано? Овдје је суштинско питање односа између квалитета наставе и образовања, с једне стране, и прописаних захтјева који трансцендирају реалне могућности да буду остварени, с друге стране. Будући да формално образовање представља значајан фактор усмјеравања развоја личности, нужно се испостављају кључна питања: до које мјере спремност на флексибилност не доводи у питање право на аутономност, разликовање и изградњу личног идентитета? Како је могуће утицати на појединца, а да се при том не повриједи његова самосталност и његово осјећање слободе?

Разматрајући промјене у савременом *друштву знања*, ефекте *Болоњског процеса* реформе европских универзитета и узроке који су условили пад квалитета знања на свим нивоима образовања, Лисман као заједничку карактеристику образовних реформатора износи њихову *мржњу спрам традиционалне идеје образовања*. „Помисао да би људи могли показивати несврховито, сувисло знање, садржајно усмјерено према традицијама великих култура, знање које их оспособљава не само да обликују карактер, него им подарује и тренутак слободе насупрот диктатима духа времена, за њих је очигледно ужасна. Образовани би, наиме, радије били све друго само не флексибилни, мобилни и за тимски рад способни клонови који беспријекорно функционирају, а многи би управо то радо видјели као резултат образовања.“¹² Умјесто афирмације хуманистичке идеје образовања, *друштво знања* образује за тржиште рада, знање се продаје и/или купује као било која друга роба. Мишљења се *испоручују* као и све друге *готове робе*, при чему се, према Андерсу, и друштвени живот обликује у свијету производа, и сам моделиран тим свијетом. „У готове робе које, *en masse* испоручене, нас претварају у масовна бића спадају, наравно, и мишљења или судови који се у свом припремљеном облику као готове робе називају управо *„предрасуде“*... И пошто смо навикли да се задовољавамо готовим робама које треба трошити, ми их, дакле, и трошимо; постајемо, дакле, *потрошачи мишљења*.“¹³ Информације које се непрестано испоручују и екстерно пројектовање потреба усмјеравају дјеловање и понашање у реалном животу и виртуелној заједници. Масовну производњу и мноштво понуде потхрањује све већа тражња и трошење, што оправдава начело остваривања профита. Прихватање владајућих стандарда

¹² Konrad Paul Liessmann: *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2008, str. 45.

¹³ Ginter Anders: *Zastarelost čoveka*, Nolit, Beograd, 1985, str. 269.

и (за)датог система вриједности може бити вишеструко *профитабилно*, док отпор и/или апстиненција као избор/и собом носе ризике и опасности, изостанак *бенефита*, усамљеност и социјалну изолацију личности.

Умјесто закључка

Сагледавање актуелних промјена у образовању и савременом *друштву знања* са аспекта *идеје образовања* омогућује нужну оријентацију о постојећем стању образовања у повијесном контексту. Јединство и прожимање између теоријске и практичне димензије наставног рада прате бројне противрјечности на свим нивоима образовања, што само дјелимично подлијеже различитим облицима евалуације. Све то не умањује значај провјере квалитета образовања, наставе и истраживања, већ упућује на суптилну процјену њихове успјешности. Посебну пажњу заслужује питање о односу између нормативне уређености различитих сегмената наставног рада, с једне стране, и квалитета процеса и односа у домену наставне реалности, с друге стране. Несклад између теоријски конципираних захтјева, образовних потреба и наставне реалности трајно се манифестује на свим нивоима образовног система. Несклад је такође присутан између тезе о учењу које би требало да буде у функцији развоја личности и стварног процеса учења, које је углавном мотивисано оцјеном. Обогаћивање и проширивање знања и животног искуства, сарадња мишљења у настави и остваривање духовних вриједности углавном се подразумева и/или о(п)стаје као могућност у домену личног ентузијазма и индивидуалне иницијативе.

Успорено напредовање у области праксе образовања упућује на теоријске претпоставке које су углавном у функцији прилагођавања појединаца захтјевима актуелног друштвеног поретка и све бржим промјенама у савременом свијету. Будући да убрзана мобилност резултира бројним парадоксима у витруелном свијету и реалном животу, све више се намеће потреба за критичким промишљањем и преиспитивањем ефеката савременог научно-технолошког развоја. О исходима прожимања позитивних ефеката и негативних посљедица (зло)употребе знања и образовања свједоче противрјечене теоријске аргументације бројних аутора. Док једни глорификују пораст значаја технолошког знања у друштву и образовању, други технологизацију виде као извор опасности за човјеков опстанак и хумани развој. Умјесто тежње за *складним развојем духовних и физичких снага личности*, друштва заснована на знању афирмишу *адаптацију на сталне промјене* и образовање за *реалне потребе тржишта рада*.

Да би се десиле значајне промјене у образовању није довољна само нормативна уређеност и усаглашеност новог система студирања са стандардима Европског простора високог образовања и економски развијених држава свијета. Некритичким прихватањем готових рјешења и преузимањем образовних модела из земаља са материјалном основом и условима

рада знатно другачијим од наших, не могу се очекивати трајна побољшања. Процес реализације и исходи планираних промјена зависе од затечене основе образовног система, а самим тим и од духовног наслеђа и особености академске културе у појединим земљама. Све то у великој мјери детерминише квалитет образовних процеса и њихове крајње исходе, а они су с обзиром на могућности, најчешће непредвидиви и неизвјесни.

Л и т е р а т у р а

- Bakovljević, M. (1982), *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*, Beograd: Prosveta.
- Bergson, A. (1991), *Stvaralačka evolucija*, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića; Novi Sad: Dobra vest.
- Džoune, S. (2001), *Virtuelna kultura*, Beograd: Čigoja štampa.
- Đorđević, J. (1981), *Savremena nastava – organizacija i oblici*, Beograd: Naučna knjiga.
- Ginter, A. (1985), *Zastarelost čoveka*, Beograd: Nolit.
- Гвозденовић, С. (2005), *Филозофија, образовање, настава*, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- 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.
- Кершенштајнер, Г. (1940), *Теорија образовања*, Београд: Геца Кон.
- Либерт, А. (1935), *Филозофија наставе*, Београд: Геца Кон.
- Liessmann, K. P. (2008), *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Наторп, П. (1922), *Општа педагогија*, Београд: Издање књижарнице Рајковића и Ђуковића.
- Zakon o visokom obrazovanju*, Sl. list RCG, broj 60/03; objavljeno u: *Univerzitet Crne Gore, Dokumenti*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica, jun 2006.