

**Ненад Г. Сузић¹**Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Босна и Херцеговина, Република Српска

Прегледни рад

doi: 10.5937/inovacije1603001S

Хуманис­тичка димензија педагошке филозофије

Резиме: У овом раду аутор образлаже низ хуманих димензија или компоненти педагошке филозофије, уз неке заблуде: образовање по порук­бини друштва, педагошка филозофија, хуманис­тичко васпитање, учени за животи, а не за школу, хуманис­тичка будућности педагофије, хуманис­тичка димензија рада у будућности и компетенције човека будућности. Свака од ових компоненти разложена је и анализирана с обзиром на хуманис­тичку димензију педагошке филозофије. Конкретно, „образовање по порук­бини друштва“ вриједило је за индустријско доба. Данас, када се рад помера у слободно вријеме, када је све мање потреба, образовање за радно мјесто или „по порук­бини друштва“ постаје излишно и чиста заблуда. Слично је и са савременом тезом о „друштву знања“, јер је то ути­тијска фраза која одговара онима којима требају људи који мно­го знају, али имају низак ниво самосвијести, те се њима лако може манипулисати. Аутор овдје даје и једну хуманис­тичку дефиницију рада коју не можемо наћи у савременој литератури, а која може задовољити хумане критеријуме дефинисања. Осим тога, у раду је да­та и пројекција компетенција човека будућности. Све то може послужити извођењу циљева васпитања и образовања као и конципирању стратегије развоја образовања у будућности.

Кључне ријечи: хуманизам, друштво знања, компетенције, учење учења, хумани рад.

Увод

Двадесети вијек је био обиљежен бихевиористичким и гешталт приступом у педаго­гији, социологији и психологији – прва полови­на вијека. Половином двадесетог вијека доми-

нирала је когнитивна психолошка концепција, а тек осамдесетих година значајније се појавила хуманистичка концепција васпитања. Међутим, хуманистичка концепција ни до дана данашњег није добила своје право грађанства, није заживјела у школама. Зашто је то тако и који су аргу­менти за то?

¹ nenad_szc@yahoo.com.

Ако прегледамо енциклопедије и рјечнике основних појмова педагогије, психологије или социологије, уочићемо да доминирају дефиниције С-Р обрасца, гешталт приступ или когнитивизам. Нећемо наћи хуманистичке дефиниције. Разлог за то треба тражити у комплексности хуманистичког приступа. Наиме, сваки човјек је свијет за себе, а хуманизам подразумијева потребе појединца, поред потреба заједнице. Уважити комплексне потребе појединца и заједнице при дефинисању основних појмова у педагогији није ни лако ни једноставно. Много је лакше поћи од стимуланса и реакција, лакше је антиципирати когнитивну обраду информација него уважити емоционалне и социјалне компетенције појединца и друштва, њихову моралну и естетску димензију. На примјер, једна таква дефиниција гласи да је васпитање „[...] процес истовременог самоформирања и формирања личности одређених својстава, као целисходан и намјеран процес са довољно простора за индивидуални развој, као друштвена пракса подложна научном проучавању“ (*Pedagoški leksikon*, 1996: 62). У овој дефиницији најмање двије компоненте су спорне: интенционалност или намјерност и подложност научном проучавању. Да ли то значи да сваки ненамјерни васпитни утицај не треба третирати у оквиру предмета педагогије? Осим тога, значи ли то да све оно што не може бити научно захваћено није васпитање? Нешто уопштенија дефиниција је да је васпитање „[...] друштвена пракса људи, као друштвено педагошки процес развоја човјекове индивидуалне и друштвене особености“ (*Pedagoška enciklopedija* 2, 1989: 138). Овдје се морамо запитати шта је са васпитањем које није „друштвено пракса људи“? Како видимо, дефиниције васпитања болују од слабости које бихевиористичка, гешталт или когнитивистичка психологија и педагогија не могу разријешити. Те мањкавости мора разријешити хуманистичка концепција васпитања.

Педагошке концепције током 20. вијека клацкале су се између индивидуализма и

друштвеног детерминизма васпитања, између оријентације на прошлост и на садашњост уз занемаривање будућности, између педагогије есенције и педагогије егзистенције, између локализма и глобализма, између конкуренције и компетенције и тако даље. Између тих контрадикција била је занемарена хуманистичка димензија васпитања. Овдје имам намјеру указати на те хуманистичке мањкавости и дати неке оријентире за будућу хуману педагогију.

Наставне планове и програме који су данас у употреби у земљама широм свијета могуће је реализовати футуролошки и хуманистички. Основни услов за то је да наставници престану робовати садржајној структури наставних планова и програма и уџбеника, да се окрену потребама дјете и да у настави примјењују нове методе обуке за учење. За познавање потреба дјете и за методе обуке за учење учења потребна је нова обука наставника, потребне су нове професионалне компетенције просвјетних радника.

Образовање по поруџбини друштва

На Западу, а посебно у САД, послје Другог свјетског рата владала је индивидуалистичка концепција васпитања која је форсирана из страха од комуне, од комунистичких или колективистичких васпитних модела. У Америци је доминирао индивидуализам и америчка искључивост (Hirsch, 1996), а у СССР-у и земљама реалсоцијализма образовање које одговара „друштвеној поруџбини“ (Skatkin, Kostjaskin, 1982: 86). Амерички индивидуализам вуче коријене из европског романтизма, а суштина му је да је свако дијете посебно, да има властите таленте и да настава треба да открије те таленте и подржи их (Hirsch, 1996: 100). Ово је супротно тези Орланда Патерсона да школско постигнуће више зависи од ставова ученика и од културе, него од материјалног статуса или околних услова (Patterson, 1980: 70). Извјесно је да

индивидуалне разлике постоје, али не можемо знати да ли се те индивидуалне особености могу подстицати учењем читања, писања, рачунања или знањем уопште.

Насупрот индивидуализму култивисаном на Западу стоји источни колективизам оличен у концепцији „друштвене поруџбине“ образовања. Ова концепција подразумева асимилацију или интернализацију вриједности које су уграђене у базне елементе културе (Skatkin, Kostjaskin, 1982: 86). Овдје видимо да је друштво надређено индивидуи, да се суштина образовања види у оспособљавању човјека за неку од друштвених улога или професија. То се код нас задржало и до данашњих дана. Самоуправна теза „образовати за потребе удруженог рада“ данас је добила нову форму – образовати за запослење. Познато је да се од сто људи са дипломом факултета данас може запослити свега петнаестак. Тај број ће се у будућности смањивати. Шта радити у тим околностима? Како да се постави педагошка наука? Није рјешење у припремању младог човјека за неко занимање. Рјешење је у оспособљавању људи да брзо и ефикасно уче, да лако и прагматично стекну сертификат или лиценцу за обављање неке од новонасталих професија. Десет најтраженијих занимања у 2010. години није постојало 2006. године (Fisch et al., 2011). Осим тога, рјешење је у оспособљавању младих људи да мијењају друштвене односе, да их прилагођавају потребама људи, а не да људе прилагођавају тим односима. Аск Елклит сматра да настава представља начин контролисања народа (Elklit, 1991: 202).

Крајем двадесетог и почетком двадесет првог вијека западни индивидуализам и источни колективизам нису више тако супротстављене концепције. Свима је постало јасно да ни индивидуализам нити колективизам не могу ријешити новонастали проблем образовања: школе све мање могу припремати људе за неку од функција у друштву. То је нови понор пред којим се

нашло школство 21. вијека. Како га премостити? Прије одговора на ово питањем нужно је још мало позабавити се својствима образовања у 20. вијеку, зато што нека од њих и данас осјећамо.

Нед Фландерс је још прије пола вијека написао да су учионице емоционалне пустиње (Flanders, 1970), да у њима наставници вербално доминирају (две трећине времена), те да су ученици врло мало укључени у наставне активности (Flanders, 1970: 178). Овај стереотип се ни данас, нажалост, није битно промијенио. Од двадесет осам компетенција за 21. вијек (Suzić, 2005: 70) у нашим школама се данас форсира само једна – памћење садржаја и репродукција запамћеног. Емоционалне компетенције остале су изван школских учионица, баш као у доба када је настајао Фландерсов рукопис. У школству 20. вијека доминирало је форсирање когнитивних компетенција, а емоционалне, социјалне и радно-акционе, уз њихову моралну и естетску димензију, биле су запостављене. Индивидуалистичка и колективистичка концепција данас су превазиђене као крајност, али проблем није у тим крајностима, данас је основни проблем школства садржан у питању: које компетенције ученика развијати да би они били слободни и сретни у учећој цивилизацији 21. вијека. Ово је футуролошко питање, а суштина му је у дефинисању и одређивању хуманих компетенција човјека будућности.

Педагошка футурологија

Педагошка футурологија је наука која се бави будућношћу васпитања и образовања. Она проучава свеукупност природних и друштвених околности у којима ће се остваривати процес васпитања у будућем времену. Која су основна обиљежја педагошке футурологије? Кључно је да: „1) она полази од проучавања прошлости и садашњости, 2) образовање зависи од општедруштвеног развитка, 3) заснива се на пројекто-

вању модела, 4) полази од хипотеза, 5) има интердисциплинарни карактер, 6) подразумејева планирање васпитања и образовања, 7) ослања се на човјекову имагинацију“ (Suzić, 2012: 48). Из наведених својстава можемо закључити да је педагошка футурологија комплексна дисциплина и да подразумејева интердисциплинарност.

Ако је ико дужан или обавезан предвиђати будућност, онда смо то ми – педагози. Зашто? Дијете које се ове године упише у први разред стећи ће професију за дванаест до осамнаест година школовања, а потом с том професијом радити још најмање четрдесет година. Дакле, ми морамо предвидјети шта ће бити у будућих пола вијека како бисмо дјецу и младе људе припремили за живот који ће у том периоду проживјети. Сада можемо поставити логично питање: да ли се циљеви васпитања и образовања данас изводе футуролошки? Лаконски одговор је *не* или *уј-лавном не*. Ако не планирамо будућност, нећемо је ни имати! Дакле, ако желимо имати хуманистичку концепцију васпитања и образовања, не можемо без педагошке футурологије.

Да ли је могуће планирати будућност васпитања и образовања у условима када је та будућност несигурна? Не само да је могуће него је и нужно. Вратимо се у 20. вијек и видјемо да смо имали два свјетска рата, да су локални ратови трајали перманентно, али да је човјечанство забиљежило прогрес невиђен у историји. Није тешко закључити да ће се тај прогрес наставити и у 21. вијеку, да ће он имати чак и акцелеративну димензију. Будућност стиже муњевито и без питања, каже Алвин Тофлер (Toffler, 1970). Како планирати у тим условима? Један од приступа који се данас користи широм свијета је SWOT анализа. Она полази од визије и мисије, а потом се бави спољашњим предностима (Strength) и препрекама (Weakness), те унутрашњим могућностима (Opportunity) и пријетњама (Threat) (Suzić, 2009). Свака сериозна и систематично заснована стратегија мора поћи од

визије будућних односа у друштву у којима ће се остваривати циљеви образовања. Наиме, SWOT анализа може обухватити велики број педагога или наставника практичара и теоретичара, може уважити процјене оних на које ће се образовање односити, ученика и њихових родитеља. Дакле, SWOT анализа је метод који може бити од користи када конципирамо циљеве и систем образовања у будућности. То је метод који се користи у педагошкој футурологији (Suzić, 2012).

Невјероватно је да је прошао читав двадесети вијек, а да се није развила педагошка футурологија као једна од педагошких дисциплина.

Хуманистичко васпитање

Ако прихватимо дефиницију да је педагогија наука о васпитању и ако пођемо од изворних грчких појмова који чине ову сложеницу, паис, паидос (παῖς, παιδός) – дијете и аго, агеин (αγο, αγεῖν) – водити, тада ћемо остати на узрасту дјетињства. То је у колизији са тезом о доживотном учењу (lifelong learning). Да ли смо овдје на пољу редеофинисања предмета педагогије или морамо довести у питање њен назив? Ни једно ни друго. Изворно значење појмова од којих се састоји ријеч педагогија компензира предмет њеног проучавања – васпитање. Наиме, ако схватимо педагогију као науку о васпитању, тада није потребно доводити у питање андрагогију или цијеложивотно васпитање. Кључно је питање колико смо хуманистички поставили васпитање као феномен. У уводу овог рада указао сам на нека ограничена схватања појма васпитање. Овдје је нужно дати хуманистичко одређење тог појма.

Хумано васпитање подразумејева свеукупност околиних утицаја, наслеђа и субјективних акција у сврху остваривања слободног и сретног живота појединца у заједници и природном окружењу. У овој дефиницији дато је низ појмова и релација које треба детаљније објаснити, конкретизовати. Конкретно, то

су појмови и синтагме: слобода, срећа, околински утицаји, субјективне акције. Када анализирамо феномен слободе, нужно је поћи од Хегеловог одређења овог појма (Hegel, 1822/2011). Он, наиме, сматра да се слобода остварује кретањем духа кроз историју. Другим ријечима, људски дух, људски разум се током историје, односно времена усавшава, креће ка слободи. Конкретно, праčovјек се плашио грома, смрзавања, глади, другог човјека, а данас те страхове нема, данас је слободан од тих страхова, али је произвео нове страхове – на примјер, страх од празног жиро рачуна, од атомске бомбе или природне катаклизме. У будућности човјек ће превазићи и ове страхове. Дакле, људски дух се кроз вријеме креће ка слободи. Шта је слобода појединца? Да чини шта год жели! То, свакако, није. Када разматрамо питање слободе појединца, нужно је да се позабавимо питањем добра и зла. Ако је индивидуално добро уједно зло за заједницу, тада то индивидуално добро не задовољава услове за остварење среће појединца (шире о односу индивидуалног и друштвеног добра и зла види код: Suzić, 2001: 169).

Шта је срећа? Ако је појединац сретан зато што управља другим људима, тада он задовољава своју патолошку потребу за доминацијом, за хијерархијом и супериорношћу – дакле, не може бити сретан. Он има лажан осјећај да је социјално прихваћен, али тај осјећај ће се кад-тад морати сусрести са реалношћу. Сјетимо се само колико познајемо људи који су се осјећали несретним зато што више нису на функцији. Истраживање је показало да доминантни мајмуни имају нижи ниво серотонина (хормон задовољства) у крви и да су импулсивнији од других, мање доминантних мајмуна (McGuire; види код: Greenspan & Benderly, 1997: 136) Ако човјек другима доноси слободу, срећу и радост, тада можемо очекивати да ће бити стварно социјално прихваћен, а не хијерархијски или по моделу субординације. Када посматрамо људски рад, могли бисмо рећи да је сретан онај ко ради оно што жели. Овдје

смо опет на терену етике, добра и зла. Ако тај рад доноси добробит другим људима, тада можемо рећи да човјек чини добро, али ако другим људима доноси зло, тада такав рад не може да усрећи нормалног човјека. Да ли васпитање може допринијети остварењу среће појединца и заједнице? Не само да може допринијети него је оно и услов те среће. У том случају говоримо о хуманом, односно симедонијском карактеру васпитања (шире о симедонији: Suzić, 2006).

Околински утицаји се односе на све чињенице који у природном и друштвеном окружењу дјелују на човјека и његово васпитање. На примјер, људи који су живјели око екватора нису морали много да раде јер им је природа дала климу, храну и све што им треба за опстанак. На сјеверу то није тако. Живећи на сјеверу, људи су искусили низ лишавања: хладноћу, зимску прехрану или глад, отежано кретање и тако даље. Дакле, околински природни услови натјерали су сјеверног човјека да више мисли, да планира и предвиђа, док је у екваторијалном појасу људима остало да се баве уживањем. То је кључан разлог да се центри цивилизација селе на сјевер. Слично је и са васпитањем. Није чудо да данас постоји подјела на богати сјевер и сиромашни југ. Чињеница је да богате земље сјевера највише улажу у образовање, док се на југу образовање још увијек третира као потрошња. Хумани однос према природи подразумијева поштовање природе, уважавање њених законитости, а нехуман искориштавање природе, схватање да природа доноси богатство и моћ. Слично је и са друштвеним утицајима. „Друштвено понашање може да се опише као понашање два или више лица у односу једног на другог или заједно у односу на заједничку средину“ (Skinner, 1969: 347). Друштвено понашање се учи. Поред индивидуалне, или личне, човјек има и социјалну слику о себи (Allport, 1961). Човјек себе види очима других људи, претпоставља како га други виде. У складу с тим, облачи се, шминка и понаша се. Осим ове двије, човјек има и трећу слику о себи:

идеално ја (Allport, 1961). За жељено или идеално ја човјек иде у школу, тренира, учи, опонаша друге или чини оно што сматра потребним да би задовољио своје идеално ја у очима других људи. Група људи има одређени кодекс понашања, одређене обрасце или механизме којима каналише или контролише понашање појединаца (Skinner, 1969: 363). Можемо слободно рећи да је школство један од моћних механизма усмјеравања и контроле понашања појединца у заједницама данашњице. Ђачки колектив је богомдано окружење за социјализацију појединца, за хуманизацију интерперсоналних компетенција ученика, за развој симедонијске заједнице.

Субјективне акције се односе на сублиминалне, когнитивно прерађене и дјелатне активности човјека. Овдје се ради о индивидуалном учењу, било да је оно интенционално или неинтенционално. На примјер, човјек може да сам себи сугерише контролу властитих негативних емоција, а без те контроле човјек може допустити да агресија превлада, да се понаша нехумано.

Свака од ових акција имаће хумани карактер ако се остварује у корист појединца и заједнице, у супротном, не ради се о хуманистичком васпитању и образовању. Уколико се нека од тих акција остварује у корист заједнице, а на штету појединца, или обрнуто, тада не говоримо у хуманистичком васпитању.

Четири кључна појма која одређују хуманистичко васпитање разложио сам у осам критеријума, а сваки од тих критеријума дефинисао по критеријуму хуманистичког или нехуманог васпитања (Табела 1). Преглед ове табеле лако ће нам дати одговор на питање који приступ у васпитању данас доминира у нашим школама и породицама.

Васпитање није лако хуманистички дефинисати, а још теже је тај концепт остварити на дјелу. Прегледамо ли трећу колону Табеле 1, лако ћемо уочити да хуманистичко васпитање данас не станује у нашим школама, да оно тек слиједи и да ће у будућности заузимати све значајније мјесто. Ипак, постоје неке школе у савременом

Табела 1. Претходнавање хуманистичког и нехуманог васпитања

Појам	Критеријум	Хуманистичко васпитање	Нехумано васпитање
Слобода	Индивидуална слобода	Индивидуална и друштвена слобода истовремено	Индивидуализам или колективизам;
	Друштвена слобода	Индивидуална и друштвена слобода истовремено	Образовање по поруцбини друштва
Срећа	Радити оно што особа жели	Рад који доноси добробит појединцу и заједници	Рад за зараду; Рад за престиж и моћ
	Управљати другим људима	Помоћи другим људима да управљају стварима, собом и да организују колектив	Образовање за лидерство, за идолопоклонство и хијерархијске друштвене односе
Околински утицаји	Природни чиниоци	Хуман однос према природи;	Природа као извор богатства и моћи
	Друштвени чиниоци	Симедонијске културе; Подршка аутономији појединца и социјализација	Хијерархијске, субординирајуће културе; Тежња ка субмисивности
Субјективне акције	Психичке акције	Самоконтрола, когнитивна и емоционална иновација	Импулсивност, тврдоглавост, субјективност
	Тјелесне или бихевиоралне акције	Корист појединца и заједнице; Слобода кретања и дјела	Егоизам и лична корист; Контрола кретања и дјела

свијету гдје се његује социјална прихваћеност у разреду и срећа ученика (Orkibi et al., 2014). Основно полазиште је да ће садржаји које ученици воле и у којима уживају појачати мотивацију, постигнуће и срећу ученика. Управо те показатеље дају резултати неких истраживања (Niemiec & Ryan, 2009; Park et al., 2012). Нема спора да ће се педагошки практичари и теоретичари сложити око тога да и њихова спознаја потврђује ове налазе, али, осим тога, у пракси немамо адекватних примјера – осјећају се тек неке назнаке хуманистичког приступа у васпитању и образовању.

Учити за живот, а не за школу

Стара Сенекина изрека „Учимо за живот, а не за школу“ (Vitaе, non scholae) и данас вриједи, али се, нажалост, не остварује. Наша дјеца још увијек уче 80% садржаја који ће им требати само за пролазак кроз лавиринт звани школа или за прошлост, а само 20% за будућност. Познати амерички психолог Стенли Гриншпан је рекао да су му као младићу објашњавали да неће бити сретан у животу ако не буде знао једначине с двије непознате. Иако је већ у позним годинама, иако примјењује висок ниво методологије и статистике, никада му нису требале једначине с двије непознате. Он каже да су били непоштени према њему као младићу (Greenspan & Benderly, 1997). Дјецу учимо рачунати, али не и да логички мисле (Greenspan & Benderly, 1997: 26). У образовању САД занемарује се емоционална интелигенција дјеце (Greenspan & Benderly, 1997: 212). Ове опсервације које је Гриншпан дао за САД вриједи за читав свијет, па и за наше образовање. Апстрактно мишљење и имагинација измичу нашим школама, а да не улазимо у то колико су занемарене емоције и истраживачки рад ученика и студената. Живимо у учећој цивилизацији 21. вијека, а припремање дјеце за ту цивилизацију подразумијева учење, цјеложивотно учење.

И поред те спознаје, наше школе не припремају дјецу за учење, не обучавају их како учити.

Ако желимо да дјеца уче за живот, а не за школу, нужно је да та школа буде отворена према околини, да буде уклопљена у савремени живот. Каква је то школа која не учи дјецу како ће учити, а знамо да та дјеца живе и да ће живјети цио животни вијек у учећој цивилизацији? То је традиционална школа више окренута ка прошлости него ка садашњости и будућности. То је сциентифицирана школа у којој је важно знати што више чињеница без обзира на то колико ће неке те чињенице требати. То је формалистичка школа у којој се настава углавном одвија фронтално, у разредима гдје сједи двадесет до тридесет ученика као у аутобусу, на часовима на којима држава одређује шта ће се учити уз оцјењивање којим се награђује меморисање и репродукција чињеница. Таква школа је све више удаљена од живота, све ексклузивнија, а дјеца су све мање подобна за ту школу.

У школи дјеца уче чињенице, памте и репродукују масу информација, полагају испите, а живот тражи сасвим друге компетенције, живот намеће своје испите. Да ли постоји школа у којој се полагају животни испити, у којој се ђаци оспособљавају за оно што их чека у животу, у којој испити вреднују компетенције потребне за живот? Овдје треба бити реалан па рећи да је данас све више школа које су на том путу, али нужно је истаћи да ниједна школа није у потпуности таква. Насупрот томе, многе школе представљају сушту супротност таквом усмјерењу. На примјер, у својој каријери човјек ће срести већи број особа с којима ће радити само један дан, недјељу или мјесец. Потребно је да такву особу брзо процијени, да одлучи да ли ће јој поклонити повјерење или не. Потребно је да човјек научи комуницирати са непознатим људима, да овлада рјешавањем конфликта. Потребно је да исказе сустретљивост и кооперативност у пословној комуникацији и слично. Ове компетенције остале

су изван школских учионица. Дјеца то данас не уче, али уче о количини руде у Африци, о броју оваца у Аустралији, о својствима појединих планинских масива и друге информације које лако могу наћи на интернету када им затребају.

Хуманистичка будућност педагогије

Од времена Јана Амоса Коменског, преко Јохана Фридриха Хербарта па све до двадесетог вијека педагогија се ширила и својим топлим пламеном гријала прогрес цивилизација на планети Земљи. Међутим, током двадесетог вијека свједоци смо да се педагогија у свијету гасила. У Америци се ова дисциплина изучава у оквиру едукационе психологије, доживотног учења, стратегије ефикасног учења и слично; у западним земљама педагогије је све мање. У Њемачкој, колијевци педагошке науке, данас се педагогија изучава све мање. Шта је узрок томе? Временом је педагогија напустила кључне феномене значајне за васпитање: мотивацију, учење, ставове, потребе, циљеве и слично. Те појмове преузела је психологија, а педагогија је склизнула у властиту метафизику, дидактицизам, требологију и принципологију (Suzić, 2005). На примјер, особа која заврши правне науке може предавати у средњој управној или у економској школи тако што полаже четири испита такозване педагошке групе предмета: педагогију, психологију, дидактику и методику. Слично је и са професорима на универзитету. Конкретно, неко ко је докторирао машинство може да предаје на универзитету а да није имао ниједан час педагогије. Посљедица је да ти „предавачи“ најчешће опонашају моделе својих професора, да никада нису чули за модерне методе интерактивног учења, да о мотивацији не знају скоро ништа и слично. Тако се дешава да се деценије и вјекови понављају у настави, а да живот увећико граби напријед. То је најбоље описао један мислилац када је сатирично рекао да би један предавач који је умро прије педесет

година за петнаест дана био спреман да поново уђе у данашњу учионицу. То врло илустративно говори о декаденцији педагогије, о томе зашто се она данас све мање изучава.

Ако у традиционалној педагогији трагамо за елементима хуманизма, имаћемо врло скромне резултате. Данас се хуманистичка димензија педагогије може пронаћи у едукационој психологији, социјалној психологији, у сфери учења и другим сферама које је педагогија својевремено напустила. У свему томе има и нешто добро. Данас се педагогија јавља из властитог пепела, поново се рађа као феникс. Трендови педагогије будућности су: 1) од педагогије поучавања ка педагогији учења; 2) од педагошког сепаратизма и дидактицизма ка интегрисаној педагогији; 3) од педагошке требологије и принципологије ка изведбеној педагогији и 4) од оријентације на прошлост ка оријентацији на садашњост и будућност (Suzić, 2005: 41). Уколико се ове футуролошке процјене покажу оправданим, кроз коју деценију ћемо имати педагогију као најмодернију науку, као дисциплину која се бави и есенцијом и егзистенцијом човјека. Психолози проучавају константе личности, динамизме њеног функционисања, природу интелигенције и слично, али педагози треба да одговоре на питања као што су: који педагошки поступци и методе дају најоптималније резултате за развој слободне и креативне личности, како мотивисати ученике, како их научити да брзо и лако уче и тако даље. На ова питања данашња педагогија још увијек не одговара, али ће ускоро то учинити кроз друге дисциплине, односно уз интегрисање тих дисциплина, а то су кључна хуманистичка питања. Овдје ћу излистати десет претпоставки која педагошка футурологија у будућности мора имати у виду да би задовољила хумане критеријуме (Табела 2).

Табела 2. Десет кључних претпоставки за хуману педагошку филозофију (према: Сузић, 2012: 51)

1. Оспособљавање ученика за перманентно учење; нови флексибилни наставни планови и програми; систем отвореног индекса; сертификати; приватне васпитно-образовне институције;
2. Нове когнитивне, социјалне, емоционалне и радно-акционе компетенције, са њиховим моралним и естетским аспектима; јачање интерперсоналних и интраперсоналних способности личности;
3. Мултиетнички карактер образовања, обука за толеранцију и ненасиље;
4. Нови мултимедијски извори знања, обука за кориштење медија; мултимедијско учење;
5. Образовни пакети са софтвером за самоучење; модуларни системи у школама;
6. Обука за продуктивно кориштење слободног времена; образовање за дивергентно и креативно мишљење – пораст креативности;
7. Школа развија моделе кооперативног учења, моделе социјалне подршке, групне интеракције, сарадње и толеранције;
8. Експанзија ваншколског учења; нови видови образовања и примјене мотивације на област учења;
9. Програме учења креираће корисници базирајући их на потребама човјека, на хуманој и вјештачкој интелигенцији истовремено;
10. Живот уз доминацију хуманих вриједности.

Појавом индустријског друштва човјек је схватио да више не мора зависити од феуда, сада се могао ослонити на своје компетенције, на својих десет прстију. Више му

није била потребна земља или феуд да би опстао. Сада је могао да живи од свога рада. Тако се развија овисност човјека од система индустријске производње. Друштво је постало надређено појединцу. Како је вријеме одмицало, а посебно на крају 20. вијека, машине су усавршаване, да би стигла и софистицирана технологија која замјењује човјека у хиљадама напорних и досадних професија. Човјек је коначно дошао до

тога да његов рад не буде стопостотни услов опстанка. Умјесто да цивилизација из овога оствари невиђену добит, настао је један апсурд. Машине су људима узеле рад, а те машине могу купити најбогатији! Дакле, богати су постали још богастији а просјечни људи остали су без елементарне зараде која им је обезбјеђивала опстанак. Од стотину дипломаца са високим школама и факултетима данас се може запослити само 15%. Дакле, настала је армија незапослених, с једне стране, а број оних који управљају огромним количинама новца се све више смањује. Најбогатији су дошли до црвене црте да не могу контролисати моћ коју им доноси новац којим располажу, а број оних који уопште немају новац све више расте. Да ли ће то завршити револуцијом? Покојни Кристофер Лаш, професор на Рочестер универзитету, године 1995. написао је књигу *Револути елите и издаја демократије* (Lasch, 1995), у којој објашњава да нема више барикада, Козете и Гавроша, револуције и побуне маса. Он заступа тезу да ће се у новонасталој ситуацији прво побунити елите. Доласком вјештачке интелигенције и интернета, сваки власник капитала може својим новцем управљати са било које тачке на планети Земљи. Осим тога, блокада банака, рушење објеката или демолирање канцеларија данас не може да нанесе значајнију штету било ком крупном власнику капитала и новца. Дакле, побуна маса је постала бесмислена. Како ће се ријешити апсурд да је људски рад достигао историјски ниво слободе, а да је власништво над материјалним добрима у рукама врло малог броја људи? Свака држава или заједница људи која жели да обезбједи стабилност мораће наћи начина да изврши прерасподјелу моћи коју је донијела савремена технологија. Оне заједнице које буду стабилне привући ће елите, а тамо гдје се сели памет, иде и новац. Дакле, будућност је пред заједницама које схвате и разријеше овај апсурд. Хуманистичка педагогија мора оспособљавати људе да на парламентаран начин разријеше ову контрадикцију савремене цивили-

зације. Хумана педагошка футурологија настаје као одговор на ограничења и домете педагогије и савремене стварности, а развијаће се у складу са ставкама из Табеле 2.

Хуманистичка димензија рада у будућности

Као што је човјек током индустријског друштва схватио да може живјети без феуда, да може живјети од свога рада, у будућности ће схватити да је најпродуктивнији и најкреативнији рад онај који појединац обавља својом вољом, који није принуда или обавеза. Већ данас огроман број људи живи од рада који обавља код куће, преко рачунара или у слободно вријеме. Рад у радном времену, рад као принудан или обавезни однос човјека и фирме све више одлази на сметлиште историје, а умјесто њега наступа рад паметних машина и слободни људски рад. Крајем 21. вијека из слободног времена људи произилазиће 90% благодети човјечанства, а само 10% из обавезног рада (Сузић, 2010).

Данас имамо ситуацију да је човјек ослободио свој рад, помјерио је своју активност са досадног и репродуктивног мануелног рада на интелектуални, али имамо и апсурд да савремени човјек за то није спреман. Да би се бавио интелектуалним радом, човјек треба да учи, а учење се још увијек схвата и доживљава као мука, напор и досадна активност.

Дефиниција рада у феудалном друштву није иста као дефиниција у индустријском друштву. Исто тако, дефиниција рада из доба индустријског друштва не вриједи данас за модерно информатичко друштво. Како хуманистички дефинисати рад? Ево једне дефиниције која треба да задовољи све критеријуме хуманизма. Рад је вољна активност човјека на прилагођавању производа природе, друштва и човјековог духа потребама људи. Прва компонента ове дефиниције је вољност, односно добровољност. Ако учење схватимо као аспект или дио

рада, као будући продуктивни рад, тада можемо рећи да принуда или обавезно учење, односно морање нису аспекти хуманог учења. Запитајмо се колико је у данашњим школама принуде и морања, а колико добровољности или жеље за учењем, и сазнаћемо колико хуманизам станује у нашим школама. Ово не значи да дијете треба препустити самом себи. Овдје вриједи кинеска пословица: нека дијете жели шта хоће, али нека хоће то што хоће родитељи и учитељ. То се лако може остварити игром и укљученошћу ученика.

У данашње доба атомизираних породице, гдје отац и мајка раде на државном послу или у фирми, дјеца су препушена медијима или улици. Осиромашена је породична интеракција (Greenspan & Benderly, 1997). Школа је богомдани миље који може компензирати осиромашену породичну интеракцију. Групне активности помажу развоју когниције и моторике дјетета (Greenspan & Benderly, 1997), посебно ако су те активности добровољне. Истраживање је показало да слобода избора има велики утицај на срећу појединца (Inglehart et al., 2011). Човјек се осјећа пријатно када задовољава природне потребе. Учење је природна потреба, али школско учење је одавно постало мука, обавеза и одрицање – све, само не задовољство. Вратити учење природности потреба дјетета можемо путем игре и слободног избора. Истраживања су показала да чак и школска укљученост, односно интерактивна укљученост ученика у рад на школским задацима даје више мотивационе ефекте и резултира бољим успјехом ученика (Park et al., 2012; Reyes et al., 2012). Осим тога, ова укљученост смањује гњаважу и досаду ученика, редукује анксиозност, доприноси срећи и појачава наду (Carter et al., 2007). Ако сагледамо историјат људског рада, видјећемо да у будућности слиједи његова хуманизација, да ће он све мање бити принуда, а све више добровољан. Да ли ће школство слиједити овај тренд? Да, али као и до сада, са кашњењем. Модерни медији све више компензирају ову карактеристику школства. На

примјер, најбољи хакери данашњице стасали су индивидуално радећи на компјутерима, а не у школама.

Од двадесет четири сата дневно, човјек осам сати спава, осам сати ради да заради за опстанак и осам сати има за себе, за слободне активности. Наши најближи сродници, мајмуни, такође користе три осмице. Осам сати спавају, осам сати траже храну, а осам сати љенчаре, тријебе бухе и слично (Csikszentmihalyi, 1997). Човјек је за ову осмицу слободног времена измислио телевизор, каже Чикзентмихали (Csikszentmihalyi, 1997). Занимљиво је да у оквиру осам сати рада човјек гради каријеру, друштвени статус и углед, зарађује за живот, али ту осмицу настоји избјећи, што је посебан апсурд (Csikszentmihalyi, 1997). Данас смо свједоци да обавезни рад постепено прелази у слободно вријеме, постаје слободни рад. Дакле, већ је наступио процес хуманизације рада, али људско друштво ће из тога извући корист и остварити просперитет тек када се развију механизми прерасподјеле добара и моћи који настају из хуманог рада.

Компетенције човјека будућности

Од двадесет осам компетенција за 21. вијек (Suzić, 2005) школе данас преферишу само једну: памћење информација. Оцјењује се првенствено колико је ученик запамтио и како репродукује запамћено. То је компетенција за прошла времена, за доба 19. и 20. вијека, а данас служи за производњу енциклопедизованих робова који су идеална радна снага за нови свјетски поредак. Теза о знању као роби будућности исто тако не доноси слободно и хумано васпитање. Ако погледамо енциклопедије и енциклопедијске рјечнике, видјећемо да се знање дефинише бихевиорално и когнитивно, али не и хумано. Знање као количина запамћених чињеница данас не одговара хуманим потребама човјека. У друштву у коме знање представља основу система, основу друштвених односа, они који владају лако ће манипулисати особама које имају знање, али не и самосвијест о властитим вриједностима и компетенцијама. Да бих разјаснио тај однос, послужио сам се Аристотеловим (Aristotel, 1960) идеалним типовима владавине (Табела 3).

Табела 3. Шест идеалних облика владавине по Аристотелу у односу на хуманистичко васпитање (Aristotel, 1960).

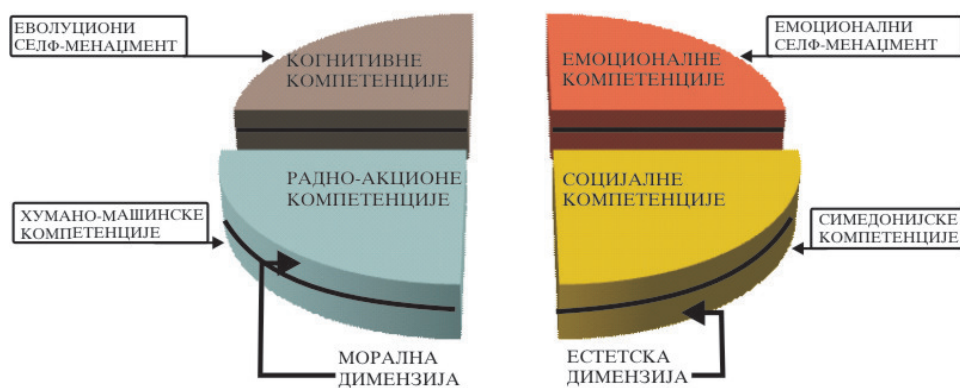
Ко влада	Пожељан облик владавине	Хуманистичко васпитање	Непожељан облик владавине: Извргнуће	Нехумано васпитање
Један човјек	Краљевство (βασιλεία): Влада најизврснији за опште добро.	Здрав и богат народ.	Тиранија (τυραννία): Влада самовоља тиранина, безакоње.	Приоритет је лична моћ и власт.
Група људи	Аристократија (ἀριστοκρατία): Владају најинтелигентнији са етичким врлинама.	Приоритет је добробит свих.	Олигархија (ὀλιγαρχία): Владају најбогатији.	Среброљубље, лична корист, стицање богатства и новца.
Сви грађани	Република (πολιτεία): Влада народ ради што веће правне једнакости уз транспарентност и јавност.	Доживотно учење, симедонијска култура, радост спознаје, опште добро.	Демократија (δημοκρατία): Владају широке народне масе уз императив већине.	Тиранија већине над мањином, мајоризација, легално надгласавање.

Када сагледамо трећу и пету колону Табеле 3, лако ћемо закључити да данашње школство више инклинира нехуманом него хуманистичком концепту васпитања и образовања. Кристофер Лаш (Lash, 1995) каже да ће кроз коју деценију највећи мегалополиси свијета бити непроходни, закрчени интелектуалцима који спречавају саобраћај зато што немају посла. То није револуција, него побуна интелектуалне елите која ће лако повести масе за собом. Највећи научници и умјетници неће жељети да живе у таквом окружењу, они ће жељети да проведу живот у стабилној заједници која их прихвата и подржава (Lash, 1995). Да би изградили такву заједницу, људи морају научити да ускладе личне и опште интересе и потребе, морају превладати егоизам и дати допринос заједници која ће задовољавати и њене/његове и потребе свих људи у заједници. Услов за такав однос појединца према заједници је хуманистичко васпитање. Дакле, футуролошка спознаја нам говори да је хуманистичка димензија васпитања императив, а не само аспект будућности.

Требаће још много тога мијењати да би школство развијало свих двадесет осам компетенција за 21. вијек, а у оквиру тог процеса трансформације – посебно након њега – слиједи модел компетенција човјека будућности (Графикон 1).

На основу модела датог у Графикону 1, можемо констатовати да је педагогија испратила 20. вијек са пет подручја васпитања: интелектуално, морално, естетско, радно и физичко, али да је занемарила емоционално васпитање. Данијел Гоулмен је у једној опсежној студији констатовао да је већина менаџера и истакнутих људи 20. вијека имала висок EQ (Goleman, 1998), а школе још ни данас не посвећују пажњу развијању емоционалне интелигенције ученика. Истраживањем смо доказали да се и предшколци могу емоционално описмењавати (Šindić, Suzić, 2010).

Узмимо за примјер радно-акционе компетенције. Оне ће еволуирати у хумано-машинске компетенције. То изгледа на први поглед прилично морбидно и нехумано, али чињеница је да већ данас цивилизацију у којој живимо не бисмо могли замислити без интернета и информатике. Претпоставимо само шта би се десило да укинемо интернет и да откаже сва информатичка технологија. Дакле, хумано-машинске компетенције су већ ту. Данас се у већини професија тражи информатичка писменост. Дакле, хуманистичка димензија будућег васпитања подразумемијева софистицирану технологију и човјека који умије њоме руковати, који је умије користити.



Графикон 1. Компетениције човјека будућности (Suzić, 2012: 80).

Закључак

Данас смо свједоци озбиљних заблуда у погледу схватања циља и концепције васпитања и образовања у будућности. Једна од тих заблуда је у тези да треба развијати образовање за „друштво знања“. Друга заблуда је да треба образовати људе за потребе друштва, по „поручбини друштва“. Трећа заблуда је у схватању суштине рада. Наиме, недостаје хуманистичка дефиниција рада. Све ове тезе овдје сам образложио уз аргументе који недвосмислено указују на ограниченост тих полазишта.

Педагошка футурологија се испоставља као дисциплина потребна људима у свакодневници цивилизације у којој живимо, а не само за потребе будућег друштва. Наиме, немогуће је добро планирати образовање нити развијати адекватне стратегије учења и поучавања ако немамо визију друштва у будућности јер ће млади који се сада образују своје компетенције користити у будућих пола вијека.

Хуманистичко васпитање подразумијева оспособљавање човјека за слободан и срећан живот у природи и људском друштву. Паковање знања у главе људи вриједило је за доба када није било рачунара и када се човјек препознавао по својој енциклопедијској знању. То је вријеме школе знања, репродуктивне и сциентизоване институције која је временом постајала све ексклузивнија, удаљавала се од ученика, од хумане димензије васпитања. Хумано васпитање подразумијева природност учења, природност задовољавања ове човјекове потребе.

Људи данас уче да би прошли ритуал школовања, стекли диплому а потом поново учи-

ли за радно мјесто које добију, или за слободно вријеме, ако не добију радно мјесто. Данас се најмање учи за живот, посебно за будући живот, а највише за пролазак кроз лавиринт звани школа или за прошлост. Учити за живот, а не за школу, представља хуманистичку димензију педагогије будућности.

Рад је данас још увијек добрим дијелом обавеза, неслобода и одрицање, а најмање задовољство, најмање је слободан и креативан. У будућности ће рад све више прелазити из обавезног у слободно вријеме људи, из дужности у слободну вољу. На крају 21. вијека из слободног времена произилазиће 90% добробити човјечанства, а обавезан људски рад остаће само у 10% времена. Ово је недвојбен показатељ хуманистичке димензије људског рада. Овдје сам дао и једну дефиницију хуманог рада која није у литератури до сада експлицирана.

Компетенције човјека будућности ће све више бити у сфери емоционалности, социјалних односа и радно-акционој сфери, уз њихову моралну и естетску димензију, а све мање у памћењу и репродукцији чињеница. Овај вијек ће проћи у помјерању школства ка остваривању двадесет осам компетенција за 21. вијек, али ће се мало остварити на плану нових компетенција човјека будућности, као што су хумано-машинске компетенције или еволуциони селфменаџмент.

Генерално, овдје сам дао низ хуманистичких димензија педагошке футурологије, а оне могу послужити као добар оријентир за извођење циљева образовања, за конципирање стратегија образовања у будућности.

Литература

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth of personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aristotel (1960). *Politika*. Beograd: Kultura.

- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends, and school engagement. *Journal of Adolescence*. 30, 51–62. DOI: 10.1016/j.adolescence.2005.04.002
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Elklit, A. (1991). Univerzitetska nastava kao propovjedni ritual – terenska studija. U: Nedeljković, Č. i Nedeljković, S. (ur.). *Putevi obrazovanja – strana iskustva* (189– 202). Beograd: Saša Nedeljković.
- Fisch, K., McLeod, S. & Brenman, J. (2011). *Jeste li znali?* Retrieved February 10, 2011 from: YouTube.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison & Wesley.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenspan, S. I. & Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: Perseus Books.
- Hegel, G. W. F. (1822/2011). *Lectures on the philosophy of world history, Vol. I: Manuscripts of the introduction and the lectures of 1822–1823*. Brown, R. F. & Hodgson, P. C. (Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Hitsch, E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday.
- Inglehart, R., Foa, R., Peterson, C. & Welzel, C. (2011). Development, freedom, and rising happiness: A global perspective (1981–2007). *Perspectives on Psychological Science*. 3 (4), 264–285. DOI: 10.1111/j.1745-6924.2008.00078.x
- Lasch, C. (1995). *The revolt of the elites and the Betrayal of democracy*. New York: W. W. Norton & Company.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 133–144. DOI: 10.1177/1477878509104318
- Orkibi, H., Ronen, T. & Assoulin, N. (2014). The subjective well-being of Israeli adolescents attending specialized school classes. *Journal of Educational Psychology*. 106 (2), 515–526. DOI: 10.1037/a0035428
- Park, S., Holoway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J. & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*. 41 (2), 390–401. DOI: 10.1007/s10964-011-9738-3
- Patterson, O. (1980). Language, ethnicity, and change. *Journal of basic Writing*. 3 (1), 62–73.
- *Pedagoška enciklopedija 2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- *Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 104 (3), 700–712. DOI: 10.1037/a0027268
- Skatkin, M. N., Kostjaskin, E. G. (1982). Predviđanja o evoluciji škole u SSSR. U: Bogovac, T. (ur.) *Perspektive obrazovanja* (85–101). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Skinner, B. F. (1969). *Nauka i ljudsko ponašanje*. Cetinje: Obod.
- Suzić, N. (2001). *Sociologija obrazovanja*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

- Suzić, N. (2006). Simeonija između kulture i obrazovanja. U: Branković, D. (ur.) *Kultura i obrazovanje* (7–29). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2009). SWOT-analiza u funkciji unapređenja kvaliteta rada nastavnika. *Naša škola*. 1–2, 41–68.
- Suzić, N. (2010). Globalno nasuprot nacionalnom vaspitanju: lažna dilema. U: Denić, S. (ur.) *Mogućnost nacionalnog vaspitanja u vreme globalizacije* (51–66). Vranje: Učiteljski fakultet.
- Suzić, N. (2012). *Futurologija u pedagogiji i socijalnim naukama*. Banja Luka: EKTOS.
- Šindić, A., Suzić, N. (2010). Emocionalno opismenjavanje predškolskih otrok: prikaz eksperimentalnega raziskovanja. U: Hočevar, A. i Mažgon, J. (ur.) Mednarodna znanstvena konferenca *Opismenjavanje učenk in učencev, pismenost mladih in odraslih – vprašanja, dileme, rešitve* (50–62). Žalec, Slovenija: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York: Bantam Books.

Summary

In this paper, the author discusses a sequence of humanistic dimensions or components of the pedagogical futurology, with some kinds of fallacy: education according to the societies' requirements, pedagogical futures, and humanistic dimension of the work in the future and competencies of a man of the future. Each of these competencies was differentiated and analysed considering the humanistic dimension of pedagogical futurology. Precisely speaking "education for the societies' requirements" was valid in the industrial time. Today, when work is prolonged into the free time, when it is less and less a necessity, education for the working position or "for the societies' requirements", becomes pure fallacy. It is similar with the contemporary thesis about "society of knowledge", because it is a utopian phrase, which suits those who need people with lots of knowledge, but have low level of self-consciousness, so they can be easily manipulated. The author gives a humanistic definition of work which cannot be found in contemporary literature, and which can satisfy human criteria of defining. Apart from this, we gave a projection of the future man's competencies in the paper. All of this can contribute to performing tasks of pedagogical and educational work as well as crating strategies of developing education for the future.

Key words: *humanism, society of knowledge, competencies, learning, human work.*