

Radovan Antonijević¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Intelektualno vaspitanje u funkciji pripreme za doživotno učenje²

Apstrakt: Intelektualno vaspitanje predstavlja osmišljen sistem uticaja na individualni razvoj u oblasti razvoja kognitivnih sposobnosti i veština, stavova, uverenja, kao i sistema znanja i pojmova koje individua poseduje. Ovladavanje različitim kompetencijama koje su od značaja za realizaciju različitih aktivnosti u procesu doživotnog obrazovanja i učenja odvija se i u oblasti intelektualnog vaspitanja koje se pojavljuje kao celoživotni proces, a to se odnosi i na onaj deo intelektualnog vaspitanja koje se odvija tokom školskog vaspitanja i obrazovanja. Ovaj rad predstavlja pokušaj davanja odgovora na pitanje da li i na koji način intelektualno vaspitanje može biti osnova doživotnog obrazovanja i učenja. Pažnja je usmerena na uočavanje i izdvajanje ključnih sadržaja i aktivnosti u procesu intelektualnog vaspitanja koje se odvija kroz realizaciju nastavnih predmeta u školi, a koje treba da omoguće plodotvornije i efikasnije obrazovanje i učenje u odraslom dobu. U tom pogledu, od posebnog značaja je razvijanje i unapređivanje različitih sklonosti, interesovanja i radoznalosti kod svake individue, što je u skladu sa različitim obrazovnim potrebama savremenog čoveka, onim koje su deo profesionalnih aktivnosti i svakodnevnog života. Model rada u nastavi koji može da predstavlja sredstvo stvaranja osnova doživotnog učenja jeste problemski orijentisana nastava. Ovaj model rada u nastavi obezbeđuje aktivnosti učenika koje unapređuju različita kognitivna svojstva, kao što su radoznalost, sklonost ka otkrivanju novog, sklonost ka neistraženom, sklonost ka traženju kreativnih rešenja i slično. Razvoj ovih kognitivnih svojstava kod učenika može predstavljati značajne komponente osnova doživotnog učenja.

Ključne reči: intelektualno vaspitanje, aktivnost individue, sklonosti, interesovanja, problemski orijentisana nastava, doživotno učenje.

¹ Dr Radovan Antonijević je vanredni profesor Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenijavanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja” (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Vaspitanje kao proces uvek predstavlja organizovani sistem uticaja na individualni razvoj u najširem smislu, kao sistem uticaja na razvoj ličnosti individue u celini, na procese razvoja koji se odvijaju u posebnim razvojnim oblastima, kao i na razvoj pojedinih svojstava individue. U tome se sastoji ključna uloga vaspitanja kao društvenog i individualnog fenomena. To se odnosi i na proces intelektualnog vaspitanja kao posebne oblasti u celini složenog procesa vaspitanja. Vaspitanje i obrazovanje predstavljaju modalitet uticaja na individualni razvoj, koji se odvija tokom celog života individue, prateći razvojne promene, ali i sve druge promene koje se u pogledu ličnosti individue i svih njenih posebnih svojstava odvijaju tokom života.

Postoji dilema da li je adekvatno koristiti sintagmu *ličnost individue* i izraz *individua i njena ličnost*. Zbog potrebe da se jasnije odredi suština pojmova kao što su *razvoj individue*, *individualni razvoj* i *formiranje ličnosti*, to je značajno preciznije odrediti u dubljim i obuhvatnijim raspravama o karakteristikama celoživotnih razvojnih i drugih promena koje se zbivaju kod svake individue. Ako se koristi pojam *ličnost individue*, može se prihvatiti da je *individua* širi pojam u odnosu na pojam *ličnost*, te da se *individua* karakteriše po nekom skupu svojstava koji se odnose na njenu ličnost. Sadržaj pojma *individua* uključivao bi i pojmove *individualnost*, *posebnost*, *specifičnost* i neke druge koji u celini određuju bivstvovanje neke ljudske jedinice. S druge strane, termin *individua* ima i značenja *jedinka*, *pojedinaac* i slično, koji takođe pripadaju celini sadržaja pojma *individua*. Ako bi značenje termina *individua* suzili samo na termin *jedinka*, u tom slučaju bi pojam *ličnost* mogao da se smatra pojmom značajno širim po svom sadržaju u odnosu na pojam *individua*.

Da bi se na celovit i obuhvatan način sagledale mogućnosti da se kroz proces intelektualnog vaspitanja stvori osnova za sadržajno, plodotvorno i efikasno obrazovanje i učenje koje se odvija u odraslom dobu, neophodno je obratiti pažnju na neke od karakteristika individualnog razvoja.

Razvoj individue (individualni razvoj) odvija se u vidu progresivnih promena njenih različitih svojstava. Promene se odnose i na ličnost u celini, tako da se može govoriti o formiranju (razvoju) ličnosti, ali se odnose i na sva posebna i specifična individualna svojstva. Prihvatamo stanovište da razvoj čine samo progresivne promene, odnosno promene koje znače postizanje razvojnog napretka, za razliku od regresivnih promena pojedinih svojstava individue, koja podrazumevaju opadanje dostignutog nivoa razvoja. Ako se u najširem smislu pod ljudskim razvojem, razvojem ličnosti, individualnim razvojem i razvojem različitih svojstava individue podrazumevaju sve progresivne promene koje se zbivaju u ra-

zličitim razvojnim procesima, onda se samo na osnovu te činjenice može govoriti o razvoju koji se odnosi na određene uzraste individue. U tom smislu, razvojne procese bi činile progresivne promene, one koje znače napredak u razvoju svojstva, dostizanje sve viših i viših nivoa razvijenosti nekog svojstva.

Na mikro planu, progresivne promene kao deo celine procesa razvoja podrazumevaju transformaciju jednog stanja u razvoju u neko novo stanje, koje se po svojoj strukturi i funkcionalnosti razlikuje u odnosu na stanje koje mu prethodi i iz kojeg je proizašlo to novo stanje (Antonijević, 2010). Ovu transformaciju simbolički možemo označiti kao prelazak jednog stanja A u neko novo naredno stanje u razvoju, koje možemo označiti kao stanje B, tako da se ova transformacija može označiti kao $A \rightarrow B$ (stanje A prelazi u stanje B, A sledi B). S druge strane, posle dostizanja određenog najvišeg mogućeg nivoa u razvoju pojedinog svojstva individue, zbivaju se promene koje su regresivne po prirodi, odnosno one koje predstavljaju kretanje u pravcu opadanja najrazvijenijeg stanja nekog svojstva. Na primer, sposobnosti pamćenja imaju do određene životne dobi napredak u pravcu unapređivanja intenziteta tih sposobnosti. Posle dostizanja vrhunca u razvoju u ovoj oblasti, odnosno dostizanja najrazvijenih stanja, odvija se proces postepenog opadanja sposobnosti pamćenja, što podrazumeva nizanje stanja od kojih je svako sledeće u određenom smislu manje funkcionalno stanje u odnosu na prethodno. To šematski možemo predstaviti kao kretanje koje je suprotno toku razvoja, odnosno kao transformaciju $B \rightarrow A$ (stanje B prelazi u stanje A, B sledi A).

Aktivnosti u procesu vaspitanja i obrazovanja, koje se odvijaju kao različite aktivnosti učenja, saznavanja i ovladavanja različitim veštinama, imaju posebnu ulogu u unapređivanju nivoa razvijenosti pojedinih kognitivnih svojstava individue (Antonijević, 2011). Razvoj kognitivnih svojstava individue na osnovu aktivnosti vaspitanja i obrazovanja potencijalno može značiti intenziviranje i dostizanje optimalnih nivoa razvijenosti pojedinih svojstava, što obično nije moguće samo na osnovu spontanih i neorganizovanih aktivnosti individue. I pored toga što se najviši nivoi razvoja intelektualnih sposobnosti i drugih kognitivnih svojstava individue javljaju već u periodu ranog odraslog doba individue, intelektualno vaspitanje može u individualnom smislu postojati kao celoživotni proces. Nesumnjivo je da različite aktivnosti koje su deo celoživotnog procesa obrazovanja potencijalno mogu imati ulogu u usporavanju opadanja dostignutih nivoa u razvoju (Uggla, 2008). U tome se može i očitavati uloga doživotnog obrazovanja i učenja kao sredstva kojim svaka individua, pored zadovoljavanja različitih obrazovnih potreba, omogućava usporavanje regresivnih promena kognitivnih svojstava čije je određene razvojne nivoe dostigla.

Zadaci intelektualnog vaspitanja

Ako se analiziraju zadaci intelektualnog vaspitanja, mogu se uočiti pravci uticaja na razvojne tokove kod individue, na osnovu čega se može uočiti i način na koji intelektualno vaspitanje može predstavljati suštinsku osnovu doživotnog obrazovanja i učenja. S tim u vezi, značajno je obratiti pažnju upravo na zadatke intelektualnog vaspitanja koji neposredno doprinose formiranju ove vrste osnove.

Razvoj intelektualnih potencijala individue. Generički segment razvoja individue predstavlja upravo intelektualni razvoj, koji se označava i kao kognitivni razvoj, odnosno kao razvoj kognitivnih sposobnosti i veština, koji traje, u određenom smislu, od trenutka rođenja, pa kroz čitav životni vek individue. Odnosi se na razvoj intelektualnih sposobnosti i ovladavanje različitim kognitivnim veštinama, kao značajnim aspektima ličnosti svake individue. Upravo svaka osoba poseduje svoju individualnost i na osnovu individualno uslovljene razvijenosti kognitivnih sposobnosti i veština. U tom procesu, posebnu ulogu ima intelektualno vaspitanje, koje treba da, kao organizovano delovanje, omogući dostizanje optimalnog nivoa razvoja kognitivnih sposobnosti i veština, odnosno dostizanje najviših mogućih nivoa razvijenosti, u kvalitativnom smislu.

Usporavanje opadanja dostignutih nivoa razvijenosti kognitivnih sposobnosti i veština. I pored toga što prihvatamo stanovište da je intelektualni razvoj celoživotni proces, ovaj proces ne podrazumeva u svakom delu svog toka prisustvo samo razvojnih svojstava koja znače napredak u razvoju. Posle dostizanja nekog optimalnog nivoa razvijenosti pojedinih kognitivnih sposobnosti i veština, nastupaju procesi koji znače opadanje nivoa razvijenosti, odnosno određene vrste regresivnih procesa. To, takođe, predstavlja zakonomernost ljudskog razvoja u celini, a odnosi se i na oblast intelektualnog razvoja. Vaspitanje i obrazovanje, učenje i druge vrste aktivnosti upravo imaju ulogu da uspore regresivne procese. Svaka intelektualna aktivnost tokom ljudskog života može imati određenu ulogu u tom procesu. To se posebno odnosi na intelektualne aktivnosti koje nisu individui nametnute u bilo kom smislu, i koja ih izvršava na osnovu sopstvene inicijative, a koje doprinose ličnom zadovoljstvu zbog samog čina upražnjavanja takvih aktivnosti.

Formiranje sklonosti i navika ka različitim oblicima intelektualnih aktivnosti. Poznata je činjenica da osobe koje se tokom celog životnog doba bave različitim intelektualnim aktivnostima i koje su neprestano misaono aktivne održavaju nivo kognitivne gipkosti na nekom optimalnom nivou tokom celog života. Zato je neophodno da se u procesu intelektualnog vaspitanja kod svake individue omogući formiranje sklonosti i navika ka upražnjavanju različitih oblika intelektualnih aktivnosti. To se postiže kroz sadržaje intelektualnog vaspitanja koje se realizuje

kroz nastavne predmete, koji treba u što je moguće većoj meri da omogućuje upražnjavanje zanimljivih aktivnosti. Te aktivnosti će u nastavi razviti određena interesovanja kod učenika, a posebno interesovanja u vezi sa zadovoljenjem potrebe za permanentnim učenjem i saznavanjem, koje treba da se odvija i izvan nastave. Jedno od sredstava uticaja na formiranje sklonosti i navika učenika ka upražnjavanju različitih oblika intelektualnih aktivnosti može biti upućivanje učenika na učenje i saznavanje iz vanudžbeničkih izvora, kao što su enciklopedije, rečnici, internet, neposredno posmatranje, istraživačke aktivnosti, eksperimentisanje i dr.

Razvijanje kulture radoznalosti prema novom i neistraženom. Ostvaruje se i kao razvoj sklonosti ka neprestanom učenju i saznavanju. U procesu vaspitanja i obrazovanja, fenomen radoznalosti, koji je u većoj ili manjoj meri prisutan kod svake individue, treba na adekvatan način da bude funkcionalno iskorišćen, u cilju postizanja što većeg nivoa efikasnosti realizacije procesa vaspitanja i obrazovanja. Radoznalost može potencijalno da bude iskorišćena za unapređivanje i produbljivanje već razvijenih interesovanja kod učenika u nastavi, kao i za razvoj nekih novih interesovanja, u skladu sa individualnim ispoljavanjem fenomena radoznalosti kod svakog pojedinog učenika. Fulcher (2008) smatra da upravo radoznalost predstavlja jednu od ključnih dispozicija neophodnih za doživotno učenje, dok Eason (2010) koristi izraz „kultura radoznalosti”. Zato i postoji potreba da se u procesu intelektualnog vaspitanja podstiče ispoljavanje radoznalosti u različitim oblastima učenja i saznavanja u nastavi. To se u velikoj meri može omogućiti zastupljenošću aktivnosti učenja putem otkrića u nastavi.

Razvoj različitih saznavnih sklonosti i interesovanja. Sklonosti prema neprestanom učenju i saznavanju, kao i razvoj saznavnih interesovanja u različitim oblastima, sastavni je deo profesionalnih aktivnosti i svakodnevnog života savremenog čoveka, koji se suočava sa nužnošću zadovoljenja različitih obrazovnih potreba. Svakodnevno učenje i saznavanje, usvajanje novih znanja i pojmova, traganje za novim rešenjima, ostvarivanje sve većeg nivoa razumevanja onog što predstavlja predmet učenja i saznavanja, traganje za novim informacijama i slično, predstavlja deo svakodnevnih aktivnosti savremenog čoveka. Zbog toga, neophodno je da se u procesu intelektualnog vaspitanja omogući stvaranje strukture različitih saznavnih sklonosti i saznavnih interesovanja, što treba da omogući lakše snalaženje odrasle osobe u suočavanju sa izazovima saznavanja novog u bilo kojoj situaciji. Nesumnjivo je da se kroz intelektualno vaspitanje u školi može uticati na razvoj sklonosti i interesovanja za učenjem i saznavanjem, a to je od posebnog značaja u oblasti usvajanja novog, nepoznatog, neistraženog i sl.

Razvoj kompetencija za samoobrazovanje i samoučenje. Svaka individua tokom celog svog života, u školskom periodu i u odraslom dobu, ima potrebe za upražnjavanjem različitih organizovanih ili samostalnih aktivnosti obrazovanja

i učenja, koje se, između ostalog, odvijaju i po modelu informalnog obrazovanja (Ugglá, 2008). Ovi oblici aktivnosti podrazumevaju prisustvo delimične ili potpune samostalnosti u njihovom upražnjavanju u odnosu na aktivnosti koje se tiču podučavanja u nastavi ili izvan nastave od strane nastavnika ili drugog eksperta. S druge strane, samoobrazovanje i samoučenje ne mora nužno da se odvija nezavisno od aktivnosti u okviru nekog oblika formalnog i neformalnog obrazovanja, već se ova dva oblika mogu pojaviti u odnosu komplementarnosti, odnosno međusobnog funkcionalnog i sadržajnog dopunjavanja. Nivo efikasnosti i efektivnosti procesa samoobrazovanja i samoučenja zavisi i od kvaliteta razvijenih kompetencija u ovoj oblasti.

Razvoj kompetencija za permanentno (doživotno) obrazovanje i učenje. Savremeni svet rada ispostavlja zahteve u odnosu na svakog pojedinca koji se tiču permanentne potrebe za osavremenjivanjem usvojenih znanja i ovladanih veština, sa ciljem što efikasnijeg izvršavanja svih radnih obaveza i zadataka, karakterističnih za svaku profesiju, odnosno za svako radno mesto. U savremenim uslovima rada je gotovo nezamislivo da neko može efikasno izvršavati svoje profesionalne obaveze bez zadovoljenja potreba u ovoj oblasti. Na primer, Eason (2010) smatra da je u okviru profesije medicinske sestre neophodno stalno unapređivanje različitih znanja i veština radi uspešnog ovladavanja različitim zdravstvenim scenarijima. Da bi se odvijao proces celoživotnog obrazovanja i učenja na optimalnom nivou, neophodno je da svaka individua u procesu intelektualnog vaspitanja bude na adekvatan način osposobljena za efikasno upražnjavanje različitih aktivnosti u ovom procesu, što upravo treba da se odvija kroz razvoj i unapređivanje različitih kompetencija za doživotno obrazovanje i učenje.

Svestranost, interesovanja i radoznalost kao segmenti osnove doživotnog učenja

Polazište za proučavanje složenog odnosa između fenomena svestranosti i doživotnog učenja može se pronaći u opštoj pretpostavci o značaju svestranosti za svaku individuu i zadovoljavanje njenih obrazovnih potreba, pa samim tim i za proces doživotnog učenja.

Za dublje i potpunije razumevanje fenomena svestranosti, neophodno je orijentisati se na traženja odgovora na neka od osnovnih pitanja koja se tiču svestranosti i načina njenog ispoljavanja. Šta je svestranost, odnosno šta se podrazumeva pod svestranošću? Da li se svestranost može smatrati generičkim svojstvom koje je prisutno u manjoj ili većoj meri kod svake individue? Da li biti svestran znači posedovati znanja iz različitih oblasti saznavanja ili svestranost

treba da podrazumeva i prisustvo širokog spektra razvijenih sposobnosti i ovladanost različitim veštinama? Da li je svestranost svojstvo individue i njene ličnosti koje se može razvijati, odnosno na koje načine se može uticati procesom vaspitanja? Da li se svestranost javlja kao crta ličnosti ili kao njeno suštinsko svojstvo? Da li svestranost postoji kao unapred dat skup sklonosti ili je svestranost stanje u razvoju koje se dostiže u procesu vaspitanja? Kakav je odnos između svestranosti, sklonosti, interesovanja i slično? Kakav je odnos između svestranosti i individualnosti? Ovo su neka od pitanja na osnovu kojih se može konstituisati niz posebnih zadataka istraživanja u oblasti proučavanja složenog fenomena svestranosti u nastojanju da se pronađu naučno relevantni odgovori.

U pedagoškoj literaturi su zastupljena različita shvatanja o suštini fenomena svestranosti i mogućnostima razvoja svestranosti ličnosti u procesu vaspitanja. Cilj vaspitanja predstavlja uopštenu idealizovanu sliku individue, koja se može razviti na osnovu sistema uticaja na razvoj koji se javljaju u procesu vaspitanja, što uključuje i fenomen svestranosti. Stoga se i svestranost javlja kao jedan od ideala u vaspitanju kojem se potencijalno teži u procesu vaspitanja. Međutim, svestranost ne mora i nužno biti ostvarena, bez obzira na to šta može biti određeno kao mera ostvarenja svestranosti. Svestranost koja se realno ostvaruje u procesu individualnog razvoja je po svojoj prirodi individualni fenomen. Kod svake individue postoji specifični i individualnim svojstvima ličnosti te individue uslovljen skup svojstava koja pripadaju oblasti svestranosti.

U okviru krovnog zakona koji definiše osnovne postavke sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009), prvi od izlistanih ciljeva odnosi se na oblasti individualnog razvoja i on je formulisan na sledeći način: „Pun intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički razvoj svakog deteta i učenika u skladu sa njegovim uzrastom, razvojnim potrebama i interesovanjima” (str. 3).

Fenomen svestranosti ličnosti tesno je povezan sa fenomenom interesovanja, između kojih se javlja i uspostavlja složen odnos na individualnom planu. Bilo bi pojednostavljeno svesti svestranost na postojanje interesovanja u različitim oblastima, jer bi se na taj način neobjektivno pojednostavio i sam fenomen svestranosti. Nameće se niz pitanja i dilema u pogledu ovog odnosa. Jedno od pitanja odnosi se na prisustvo raznovrsnosti interesovanja individue – da li postojanje više različitih interesovanja kod individue može značiti postojanje svestranosti kod te individue (Antonijević, 2012)? Dalje, dilema je i koja je to mera prisustva različitih interesovanja kod neke individue na osnovu koje se ta individua može smatrati svestranom. Pored toga, od značaja su i oblici interesovanja koji su zastupljeni kod neke individue i oni predstavljaju osnovu njegove svestranosti. U tom smislu, mogu postojati interesovanja prema sticanju

znanja u različitim oblastima, kao i interesovanja prema razvoju određenih sposobnosti ili ovladavanju različitim veštinama. Prisustvo i različiti načini ispoljavanja interesovanja u različitim oblastima kod neke individue može se smatrati jednim od pokazatelja svestranosti te individue. To je posebno izraženo u slučaju kada su oblasti interesovanja različite i međusobno malo povezane ili uopšte nisu povezane. Nemački pedagog Giesecke (1993) smatra da kod dece postoji kao urođeno svojstvo „otvorenost prema svetu”, koja čini osnovu postojanja interesovanja u različitim oblastima. Ako prihvatimo da kod dece stvarno postoji ova vrsta otvorenosti prema svetu, može se pretpostaviti da ishodišno postoji i potencijal za razvijanje različitih interesovanja kod dece. I pored toga, može se postaviti pitanje da li su postojanje potencijala i interesovanja na razvijenom nivou u različitim oblastima dovoljni pokazatelji na osnovu kojih se može zaključiti da neka individua ima potencijal za svestranost, odnosno da je svestrana. Drugim rečima, postoji dilema da li je za svestranost potrebno još nešto pored prisustva interesovanja u različitim oblastima.

Model uspostavljanja odnosa između svestranosti i interesovanja može se konstituisati kroz sagledavanje razvoja svestranosti ličnosti kao procesa razvoja interesovanja individue u različitim oblastima. Međutim, neophodno je ukazati i na određena ograničenja ovakvog pristupa. Ta ograničenja, između ostalog, potencijalno vidimo u sledećem (Antonijević, 2012): (1) svestranost se ne može sagledavati samo kroz postojanje različitih interesovanja kod individue, pošto je svestranost i ostvareno stanje u razvoju različitih svojstava individue koja se ne tiču samo određenih interesovanja na osnovu kojih svestranost postoji; (2) interesovanja kod individue nisu nepromenljiva i zauvek data, već naprotiv, svaka individua razvija neka nova interesovanja, dok neka prethodna interesovanja ili iščezavaju ili se umanjuje njihov intenzitet, načini ispoljavanja i slično.

Svestranost individue potencijalno može predstavljati jedan od ključnih segmenata osnove doživotnog učenja kao pokretač različitih aktivnosti učenja i saznavanja. Takođe, svestranost se javlja i kao fenomen koji može pružiti svakoj individui svojevrsan i individualnim svojstvima uslovljen kapacitet otvorenosti za usvajanje novog. Taj kapacitet otvorenosti može se odvijati u različitim oblastima, i to kao dalji razvoj sposobnosti, unapređivanje postojećih i ovladavanje novim veštinama, produbljivanje postojećih i usvajanje novih znanja i pojmova i slično.

Jedna od orijentacija u razvijanju osnova doživotnog učenja može biti zastupljena u oblasti razvoja interesovanja i radoznalosti kod individue. Pretpostavlja se da razvijenost određenog spektra interesovanja i radoznalosti kod individue može biti ključni pokretač različitih aktivnosti obrazovanja i učenja u odrasлом dobu. To se može zaključiti na osnovu činjenice da uvek kada se učenje odvija

na osnovu radoznalosti i interesovanja, koji su u osnovi unutrašnje motivacije, postoje ključni uslovi da bude efikasno i sa višim nivoom postignuća u odnosu na učenje koje je zasnovano na nekim drugim oblicima motivacije.

Posedovati interesovanje za nešto, biti zainteresovan za nešto znači posedovati želju i nameru za upražnjavanjem različitih aktivnosti koje su svojstvene oblasti koja nas zanima i ovo čini jednu od ključnih odrednica interesovanja. Ipak, određivanje interesovanja na ovaj način nije dovoljno da bi se potpunije objasnila suština interesovanja. Jedno od ključnih pitanja na koje je neophodno tražiti odgovor odnosi se na jednostavnu činjenicu da je neka individua za neku vrstu aktivnosti u velikoj meri zainteresovana, za neku drugu u manjoj meri, dok za neku treću oblast aktivnosti može biti u potpunosti nezainteresovana. Može se na osnovu te činjenice postaviti pitanje koje se odnosi na prisustvo interesovanja – zašto za neku oblast aktivnosti uopšte postoji interesovanje i šta predstavlja njegovu osnovu? U nastavi matematike, na primer, za opciju postojanja određenog nivoa zainteresovanosti učenika za određene sadržaje matematike, kao i za opciju odsustva interesovanja, postoje određeni razlozi koji određuju postojanje jedne ili druge opcije. Te razloge možemo tražiti u različitim kognitivnim i konativnim svojstvima učenika, kao što su kognitivne sposobnosti i veštine, karakteristike motivacije učenika za određene oblasti saznavanja u nastavi matematike, načini ovladavanja ključnim matematičkim pojmovima i drugi (Antonijević, 2012).

Za dublje i potpunije razumevanje prirode interesovanja kod individue, a posebno onih vrsta interesovanja koja su značajna za odvijanje procesa doživotnog učenja, neophodno je obratiti pažnju na fenomen radoznalosti (*curiosity*), koji je pokretač upražnjavanja određenih aktivnosti obrazovanja i učenja. Radoznalost možemo prihvatiti kao jednu od osnova interesovanja, značajnu komponentu bilo kog interesovanja, koja omogućava da se interesovanje u nekoj oblasti održava na određenom nivou, ali i da se dalje razvija i unapređuje. S tim u vezi, od značaja je proučavanje prirode i osnovnih karakteristika odnosa između interesovanja i radoznalosti. Zbog toga je neophodno iznaći odgovore na neka osnovna pitanja o tome šta je radoznalost, šta čini osnovu radoznalosti (šta je u prirodi radoznalosti), kako se radoznalost može ispoljavati i slično.

Koje značenje ima termin *radoznalost*? U jednom širem etimološkom smislu, značenje ove reči upućuje na prisustvo stanja svesti kod neke individue u kojem postoji želja da se u određenom segmentu stvarnosti stekne nešto novo i unapredi postojeće stanje u razvoju nekog svojstva individue (Eason, 2010; Fulcher, 2008). Novina u ovom smislu može se odnositi na unapređenje nekog ličnog svojstva koje je razvijeno ili se tek razvija kod individue (veštine, znanja, navike i slično). Na primer, u nastavi matematike usvajanje nečeg novog, u smislu saznanja ili razumevanja, javlja se u situacijama rešavanja nerutinskih problemskih za-

dataka koji su nepoznati učeniku i čije rešavanje podrazumeva dolazak do novog otkrića kao rešenja postavljenog problema. Kada je u pitanju termin *radoznanost*, lako je uočiti da za oblast usvajanja znanja (saznavanja) ta reč označava stanje postojanja neke vrste želje za saznavanjem, koja se odnosi na usvajanje novog znanja, dopunjavanje nedostatka u nekom već usvojenom znanju (proširivanje i produbljivanje znanja). Radoznanost, stoga, može da znači postojanje svojstva nekog stanja u saznavanju u nekoj oblasti koje se karakteriše prisustvom nekog „nedostatka u znanju”, kao i „nedostatka u razumevanju” nečega (kognitivna prepreka) (Antonijević, 2011), koje je potrebno nadoknaditi (proširiti, produbiti znanje, nadomestiti neko znanje novim i slično). Radoznanost može da se ispoljava na različite načine, u različitim oblastima i situacijama učenja i saznavanja, a ispoljava se kao potreba za proširivanjem i produbljivanjem nekog već usvojenog znanja, boljim razumevanjem onog što je saznato, ili kao potreba za usvajanjem nekog novog znanja. U pojedinim situacijama i nije moguće jasno razgraničiti u kojoj situaciji se javlja jedna, a u kojoj neka druga od ovih saznajnih potreba, tako da se njihovim zadovoljenjem, kroz aktivnosti učenja i saznavanja, ove dve potrebe međusobno prepliću i uslovljavaju.

U kojim situacijama se ispoljava i dolazi do izražaja radoznanost? Radoznanost kao stanje svesti individue može doći do izražaja u različitim istraživačkim aktivnostima u nastavi. U svakoj situaciji u kojoj se učeniku omogućava da istražuje i otkriva nešto novo, bilo to sopstvenom, samostalnom ili kooperativnom aktivnošću, do izražaja može doći radoznanost (Fulcher, 2008; Antonijević, 2012). Na taj način se radoznanost kod učenika može javiti kao pokretač aktivnosti istraživanja i otkrivanja, usmeravajući činilac koji omogućava efikasniju realizaciju predviđenih aktivnosti. Radoznanost je karakteristična i za problemski orijentisanu nastavu. U većini slučajeva kada se učenik u nastavi suoči sa problemskom situacijom konstituisanom u nekom problemskom zadatku (kognitivna prepreka), javlja se stanje koje se može odrediti kao „kognitivni izazov” (Antonijević, 2011), kao jedan od značajnih elemenata stanja radoznanosti. S druge strane, kognitivni izazov se javlja kao neposredni pokretač aktivnosti učenika usmerene na traženje rešenja za postavljeni problemski zadatak.

Svaka individua je specifična po skupu interesovanja koja poseduje. Može se reći da kod svake individue postoji individualni i svojstvima ličnosti uslovljen skup različitih interesovanja, u okviru kojeg se mogu uočiti i određene opštije orijentacije u interesovanjima, koje postoje kao različite „individualne sklonosti” (Fulcher, 2008). Nastavnici u okviru svojih oblasti rada u nastavi mogu kod nekog učenika zapaziti da postoji posebno izražena sklonost ka određenoj predmetnoj oblasti, ka predmetima prirodnih nauka, predmetima društvenih nauka, ili sklonost ka nekoj drugoj specifičnoj predmetnoj oblasti u nastavi. Uočljivo je i da

sklonosti još više dolaze do izražaja prilikom izbora učenika u koje vannastavne aktivnosti će biti uključeni (školske sekcije) i taj izbor se obično vrši na osnovu razvijenih sklonosti i interesovanja za upražnjavanjem određenih aktivnosti.

Pojam *sklonost* može imati više različitih značenja, a najopštije je to da imati sklonost ka nečemu znači posedovati (1) opštiju orijentaciju, u čijim osnovama postoje određena interesovanja koja imaju sličnu usmerenost ili (2) sklonost se može tumačiti u smislu interesovanja koja tek treba da se ispolje (Antonijević, 2012). Sklonost se u prvom smislu može posmatrati kao skup interesovanja sa sličnom usmerenošću, odnosno kao skup interesovanja u jednoj oblasti učenja, saznavanja, ovladavanja veštinama i slično. Takav način ispoljavanja interesovanja javlja se i u nastavi. Na primer, učenik u školi može imati interesovanja za dubljim i obuhvatnijim saznavanjem u određenim oblastima fizike i hemije između kojih postoji predmetna povezanost. Postojanje ovakvih opštijih orijentacija (koje se mogu odrediti kao sklonosti) u vezi sa određenim skupom interesovanja može se uočiti kod bilo kog učenika.

Značaj problemski orijentisane nastave za proces doživotnog učenja

Model rada u nastavi koji može potencijalno da predstavlja podesno sredstvo stvaranja osnova doživotnog učenja jeste *problemska nastava*, odnosno *problemski orijentisana nastava*. To je model rada u nastavi koji omogućava najveći mogući napredak u razvoju pojedinih kognitivnih svojstava učenika. Njima se u nastavi obezbeđuju aktivnosti učenika koje unapređuju različita kognitivna svojstva – radoznalost, sklonost ka otkrivanju novog, sklonost ka neistraženom, sklonost ka traženju kreativnih rešenja i slično. Razvoj ovih kognitivnih svojstava kod učenika može predstavljati značajne komponente osnova doživotnog učenja. Razliku između ova dva prethodno navedena termina vidimo pre svega u obimu i intenzitetu zastupljenosti aktivnosti rešavanja problemskih situacija u nastavi, što bi u ovom slučaju značilo da *problemski orijentisana nastava* ne podrazumeva potpunu primenu ovakvog modela rada. Potreba za ovakvim terminološkim razlikovanjem dolazi iz prakse primene problemske nastave, koja ukazuje na činjenicu da u nastavnom procesu, u bilo kojoj oblasti rada, postoje razlike u obimu i intenzitetu primene problemske nastave. Širi pojam koji se u ovoj oblasti koristi jeste *problemski orijentisano obrazovanje*, koje predstavlja model obrazovanja u kojem su u adekvatnom obimu zastupljene aktivnosti karakteristične za učenje i saznavanje putem rešavanja problema (problemske situacije, zadaci, pitanja i slično), odnosno aktivnosti učenja putem otkrivanja (*discovery learning*) (Hmelo-Silver, 2004).

Rešavanje problema kao delatnost mišljenja predstavlja jednu od ključnih funkcija mišljenja čoveka, i prava misaona aktivnost individue odvija se upravo u problemskim situacijama sa ciljem da se iznađe njihovo rešenje. Svaka individua suočava se sa različitim problemskim situacijama, kojima može biti izložena u okviru svojih svakodnevnih aktivnosti. Neke od njih pokreću individuu na aktivnost, a u odnosu na neke druge individua ostaje indiferentna. Problemi se u pojedinim slučajevima rešavaju zbog spoljašnje potrebe, zato što su problemi prepreke koje treba savladati na osnovu različitih spoljašnjih razloga. U nekim drugim slučajevima, problemi se rešavaju zbog neke od unutrašnjih potreba, kao što su osećaj zadovoljstva, samopotvrđivanje i slično. Uopšte, svako ljudsko biće se tokom celog života susreće sa problemima i, manje ili više, uspešno ih rešava.

Uočljivo je da kod svake individue postoji svojevrsna unutrašnja potreba da se suočava sa problemima i da njihovim uspešnim rešavanjem omogućava razvoj i unapređivanje svojih kognitivnih potencijala. Ta potreba predstavlja sastavni deo unutrašnje težnje svake ličnosti da se kao individua razvija i unapređuje svoje kognitivne potencijale. Zbog toga, orijentacija na razvijanje sklonosti, sposobnosti i na veštine rešavanja problema može biti neodvojivi segment procesa intelektualnog vaspitanja. U smislu pripreme za doživotno učenje, adekvatno osposobljavanje svake individue za dobro snalaženje u problemskim situacijama predstavlja jedan od značajnih specifičnih zadataka u oblasti intelektualnog vaspitanja (Nicoll & Fejes, 2011). To osposobljavanje odnosi se i na potrebu stalnog usavršavanja u oblasti kognitivnih sposobnosti i veština neophodnih za uspešno rešavanje problemskih situacija. Odnosi se na različite aktivnosti koje treba da omoguće održavanje određenih nivoa razvijenosti tih istih kognitivnih sposobnosti i veština.

Misaona aktivnost u problemski orijentisanoj nastavi, odnosno nivo i kvalitet misaone aktivnosti u procesu (postupcima) koji omogućavaju traganje i dolazak do rešenja problema sa kojima se individua suočava čini jedan od ključnih faktora uspešnosti problemske nastave. Da bi učenik u susretu sa kognitivnom preprekom konstituisanoj u problemskom zadatku mogao da reši problem, često mora da upotrebi sva raspoloživa sredstva mišljenja i da pokaže visok nivo snalažljivosti u problemskoj situaciji.

Osnovu problemskog zadatka i problemskog pitanja čini odgovarajuća *problemska situacija*. Kako se konstituiše problemska situacija i za koga ona suštinski predstavlja problem koji treba rešiti? Problemska situacija se javlja kada individua nije u stanju da reaguje na osnovu postojećih iskustava, sposobnosti i veština koje poseduje, bez mogućnosti korišćenja formiranih načina reagovanja iz prethodnih situacija (Hmelo-Silver, 2004; Funke, 1991). Ako problemska situacija predstavlja osnovu problemskog zadatka i problemskog pitanja, to znači da je za

koncipiranje problemskog zadatka ili problemskog pitanja u nastavi neophodno da postoji mogućnost generisanja problemske situacije kao šireg konteksta iz koga nastaje problem, odnosno pitanje. Problemski zadatak predstavlja oblik didaktički osmišljene kognitivne prepreke za čije rešavanje je neophodno da učenik uloži adekvatan misaoni napor da bi savladao prepreku i došao do rešenja problemskog zadatka (Antonijević, 2008). Ključno mesto u problemskim zadacima i pitanjima ima *didaktički osmišljena prepreka*, odnosno prepreka koja je izabrana u skladu sa potrebom da se u nastavi inicira misaona aktivnost učenika. Stoga je neophodno naglasiti da ne može bilo koja kognitivna prepreka biti podjednako vredna za proces razvoja misaonih sposobnosti i veština u nastavi. Da bi se postupak traženja rešenja za postavljeni problemski zadatak u nastavi odvijao na optimalnom nivou misaone aktivnosti učenika, neophodno je da kognitivna prepreka bude prilagođena sposobnostima i veštinama kojima učenik raspolaže, ali na taj način da može kod njega inicirati misaonu aktivnost. Zbog toga je neophodno uzeti u obzir više različitih činilaca koji utiču na ostvarivanje prilagođenosti kognitivne prepreke mogućnostima učenika i potrebi misaonog aktiviranja u nastavi.

Učenicima se u nastavi ispostavljaju zadaci, zahtevi i prepreke različite vrste i različitih nivoa težine. Njihovu težinu određuje više različitih činilaca od kojih zavisi u kojoj će meri neka pojedinačna kognitivna prepreka privući pažnju učenika i šta će biti motivi koji će ga pokrenuti na aktivnost. S tim u vezi, nameće se i pitanje koji su to problemski zadaci i pitanja koji su atraktivniji za učenike i koji omogućavaju veće privlačenje pažnje učenika i pojačavanje želje i interesovanja za njihovim rešavanjem. Zbog toga atraktivnost problemskih zadataka i pitanja u velikoj meri određuje i model motivacije za njihovo rešavanje u nastavi koji se formira kod učenika. *Otkriće* koje se odvija pri rešavanju problemskih situacija ima i svoj psihološki aspekt koji se odnosi na karakteristike samog procesa otkrivanja, mehanizme i pretpostavke koje dovode do otkrića, kao i na značenje otkrića za individuu (Hmelo-Silver, 2004; McConnell, 2002). S druge strane, postoji i pedagoški značaj otkrivanja i otkrića u procesu učenja i saznavanja, koji se odnosi na koncipiranje procesa rešavanja problema na taj način da se stvore nužne pretpostavke odvijanja procesa otkrivanja, čiji ishodi su otkrića – značajni elementi sistema znanja i pojmova kod učenika.

Sposobnosti i veštine mišljenja najbolje se razvijaju upravo putem njihove neposredne upotrebe u postupcima iznalaženja rešenja u različitim problemskim situacijama. Tako se omogućava i razvoj sklonosti i interesovanja ka rešavanju problemskih situacija, što može da predstavlja segment osnova doživotnog učenja. I kasnije, kroz odvijanje procesa doživotnog učenja, kada svaka nova situacija savladavanja kognitivne prepreke u problemskoj situaciji znači upotrebu različitih kognitivnih sposobnosti i veština, može potencijalno da se ostvaruje jačanje ili

održavanje postojećeg stanja onih kognitivnih kapaciteta koji su neophodni za uspješno snalaženje u problemskim situacijama.

Zaključak

Postoje realne mogućnosti da intelektualno vaspitanje predstavlja kvalitetnu osnovu doživotnog učenja i obrazovanja. Realizacijom različitih zadataka intelektualnog vaspitanja koje se odvija u školi, kroz aktivnosti koje se realizuju u različitim oblastima nastave, omogućava se da učenici razviju određene kognitivne sposobnosti i veštine, razviju pojedine sklonosti i interesovanja, što bi činilo ključne elemente osnove doživotnog obrazovanja i učenja. Posebnu vrednost, pri tome, vidimo u potrebi za razvijanjem saznavnih sklonosti i interesovanja, za usvajanjem novog i nepoznatog, a na osnovu razvijenog adekvatnog nivoa radoznalosti koja treba da se ispolji u ovoj oblasti. Ključnu ulogu u tom pogledu može imati *problemski orijentisana nastava*, s obzirom na to da se u ovom modelu nastave realizuju aktivnosti koje mogu da intenziviraju radoznalost, sklonost ka otkrivanju novog, sklonosti ka istraživanju i slično. S obzirom na činjenicu da se intelektualno vaspitanje može posmatrati kao celoživotni proces, ono tokom života svake individue potencijalno može biti u funkciji ostvarenja različitih aktivnosti doživotnog obrazovanja i učenja.

Reference

- ANTONIJEVIĆ, R. (2008). Intelektualno vaspitanje u problemskoj nastavi. U Š. Alibabić i A. Pejatović (Ur.). *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija* (str. 23–34). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- ANTONIJEVIĆ, R. (2011). Priroda kognitivne prepreke u procesu intelektualnog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 4, 565–583.
- ANTONIJEVIĆ, R. (2012). Interesovanja kao osnova razvoja svestranosti ličnosti u vaspitanju. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški Spariosu (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (str. 25–38). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- EASON, T. (2010). Lifelong learning: Fostering a culture of curiosity. *Creative Nursing*, 16(4), 155–159.
- FULCHER, K. H. (2008). Curiosity: a link to assessing lifelong learning. *Assessment Update*, 20(2), 5–7.

- FUNKE, J. (1991). Solving complex problems: Human identification and control of complex systems. In R. J. Sternberg & P. A. Frensch (Eds.). *Complex problem solving: Principles and mechanisms* (pp. 185–222). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIESECKE, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: EDUCA.
- HMELO-SILVER, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- MCCONNELL, D. (2002). Action research and distributed problem-based learning in continuing professional education. *Distance Education*, 23(1), 59–83.
- NICOLL, K. & FEJES, A. (2011). Lifelong learning: A pacification of ‘know how’. *Studies in Philosophy of Education*, 30, 403–417.
- UGGLA, B. K. (2008). Who is lifelong learner? Globalization, lifelong learning and hermeneutics. *Studies in Philosophy of Education*, 27, 211–226.
- ZAKON O OSNOVAMA SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA (2009). Beograd: Prosvetni pregled.

Radovan Antonijević³
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Intellectual Education as Preparation for Lifelong Learning⁴

Abstract: Intellectual education is a system designed to influence individual development in the development of cognitive abilities and skills, attitudes, beliefs, as well as in the system of knowledge and concepts an individual possesses. Mastering the different competencies that are important for carrying out various activities in the lifelong learning process takes place within intellectual education, which is a lifelong process, and also concerns the part of intellectual education that takes place while at school. This paper is an attempt to answer the question of whether intellectual education can serve as a basis for lifelong education and learning, and how. The focus was on identifying and isolating key content and activities in the intellectual education process which takes place through subjects taught in school, and which should facilitate more fruitful and efficient adult education and learning. In this respect, of special importance is the development and improvement of various inclinations, interests and curiosities in every individual, which goes hand in hand with today's varied educational needs of people – those that go to make up professional activities and everyday life. The teaching model which can be a means for creating a basis for lifelong learning is problem-oriented teaching. This teaching model provides the student with activities that improve various cognitive traits such as curiosity, inclination to discover new things, propensity for the unexplored, tendency to look for creative solutions and so forth. Developing these cognitive traits in students can be a significant component of the basis for lifelong learning.

Key words: intellectual education, activity of an individual, inclination, interest, problem-oriented teaching, lifelong learning.

³ Radovan Antonijević, PhD is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁴ This paper is part of a research project being undertaken at the Institute of Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade, called 'Models of assessment and strategies for improvement of quality of education' (179060), supported by the Serbian Ministry of Education, Science and Technological Development.