

Проф. др Славка ГВОЗДЕНОВИЋ

ОБРАЗОВАЊЕ И ВРИЈЕМЕ

УВОДНИ ОКВИР

Почетна замисао за овај текста и текст који слиједи испреплетани су мноштвом невидљивих нити. Иако се тај бескрајно дуг и неизвјестан пут наставља, изгледа да увијек почињемо изнова. Путник је увијек на почетку. Уплетен у мрежу незнања у свијету који потхрањује привид да јесте, да га има, да би могао бити... путник остаје сам... и најчешће са питањима на која су одговори тек пролазне паузе мировања.

Путник је уплетен у образовно збивање. Страхује и нада се, брине и ствара, заборавља да памти и подсјећа се. Образовно збивање је саставни дио живота самог, дакле и живот сам. *Образовање је њуи инволвиран у њовијесни живои ума; њуи којим се одржавају и њреносе идеје истиине, љејоше, моралносии и свејосии.* Образованост човјека је показатељ тежње за образовањем, а не неко готово стање. Образованост је показатељ прихватања одговорности, *одговор на њозив на свијесии о одговорносии.* Образованост је резултат потребе за саморазумијевањем и спремности за учествовањем у животу заједнице.

Ми јесмо вријеме. Путници пролазе, путовање се наставља... разговор о образовању не престаје. Прихватање ризика да се нешто каже о тананој нити оличеној у појму образовања коју повијесни живот ума одржава настаје као посљедица дужности да се кроз гледање других покаже и властито. Као посљедица суочавања са бременом слободе и одговорности. Као посљедица настојања да се разликује оно што се зна од непрегледног незнања.

Иако у бројним изворима постоје разноврсни приступи питањима образовања и времена, нигдје их не налазимо јединствено, а још мање као заокружен систем знања. Фрагментарно проблематизовање и отварање ових питања у конкретном случају испоставља се као једина извјесност. Можда зато што искуство других можемо читати селективно, али не и властито. Читање властитог искуства је болно, јер је увијек недовршено.

ОБРАЗОВАЊЕ – КУЛТУРНИ КОНТЕКСТ

Да би означили шта је образовање¹ морамо се одредити према култури у цјелини. Образовање је дио културе, а тиме и култура сама. Живот културе огледа се првенствено у духовним творевинама (умјетности, философији, науци, религији, политици). Живот у цјелини, као и култура сама, имају управо онај смисао који им човјек даје. Образовање је начин живота, а то значи и култура. „Свака култура је једна *душа* у основи својој” (Шпенглер). Царство културе и образовања је у суштини царство душе.

Култура је, као највиши израз човјековог стваралаштва, историјски условљена и означена. И овдје је неминовна асоцијација када је ријеч о образовању – сваки образовни идеал садржи у себи историјски условљене образовне циљеве. Међутим, оно што је основно за једну теорију образовања, писао је *Кершенштајнер*, нијесу историјски условљени образовни идеали, већ *идеја образовања*. Идеја образовања 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.”² Идеја образовања се, дакле, мора сагледавати како у њеној општој битности, тако и у свим појединим образовним идеалима, и тек тако може послужити као основа за теорију организације образовања. Главни задатак теорије организације образовања јесте да испита како она може да задовољи *реалне силе животоа* којима се идеја мора послужити за своје остварење у временски ограниченим образовним идеалима. *Образовна добра службене насјаве* сачињавају само *један мали исјечак* из царства објективног духа или културних добара. Међутим, испитивање образовне вриједности културних добара мора се заснивати на образовној вриједности резултата, дакле на стварном доживљавању и примјенљивости усвојених знања, а не само на теоријским, рационално утемељеним претпоставкама у схватању духовне структуре добра.

Теорија образовања и образовна пракса, поред бројних различитости, имају једну заједничку карактеристику: сталност промјена и развоја, који није и нужно прогресиван. „*Садржина образовања*” никада није завршена, истиче *Најшорф*, „но увек у постојању, увек се управо ’образује’”³; *духовни објекти* не постоје као готови, већ увијек приказују само

¹ Појам образовање најчешће одређује терминима: *процес* (стицања знања, вјештина навика; развоја способности и оспособљавања за самообразовање; преношења искуства); *дјелатност*, *активност*, *компоненција*, *ефекат*, *потреба*, *развој*.

² Г. Кершенштајнер: *Теорија образовања*, Геца Кон, Београд 1940, стр. 13.

³ Паул Наторп: *Ојшња педагогија*, Издање књижарнице Рајковића и Ђуковића, Београд 1922, стр. 13.

пролазне моменте у сталном процесу објектовања. Полазећи од јединства културе и образовања, Наторп истовремено указује и на специфичну разлику између њих, у зависности од тога да ли је *усавршавање у развоју људства, њј. у историји човјечанства*, резултат заједничке активности човјечанства или активности појединца. „Образовна се садржина дакле, објективно приказана, поклапа с културном садржином; једно је и исто, што ми називамо културом, када то посматрамо као заједничку тековину човјечанства, које је до извесне висине развоја доспело, а образовањем, када то посматрамо као духовну тековину појединчеву.”⁴

ОБРАЗОВАЊЕ ИЛИ ВАСПИТАЊЕ, ДРУШТВЕНО-ИСТОРИЈСКИ КОНТЕКСТ

Стање у образовању било којег друштва не можемо посматрати независно од датог економског, социјалног, културног и духовног контекста. Постојећи контекст нам неизбјежно испоставља слику образовања нашег времена. Образовање нашег времена је у кризи. *Вријеме у коме живимо је вријеме промјена*. Овај тренд се наставља. Траје организовани самозаборав образовања као *развијања смисла за добро, истиниито, њраведно и лијепо*.

Прекривена велом промјена које захтијевају брзо прилагођавање трансформацијама и учесталим реформама система образовања, идеја светости ипак свијетли. Осјећамо њено постојање у различитим облицима испољавања – од грчке културе до данас. Оличена (иако не довољно обликована) у *философији образовања*, она *трансцендира вријеме јер је уиућена на личности*. Попут идеје светости, *идеја образовања* је битна карика у напредовању свијести о слободи. У прегледу који слиједи изнијећемо само неке од њих.

Повијест васпитања је, сматра *В. Јеџер*, битно условљена смјењивањима погледа на свијет једне заједнице. Он притом указује на *свјетско-џовијесно значење* Грка као васпитача у погледу схватања положаја индивидуума у заједници. Образовање грчког човјека, *paideia* (*васџиџање*), *џодразумијева бриџу за обликовање душе и џијела*. Образовање није могуће без *слике човјека какав он џреба да буде*, оно је *џроизвод свјесноџ одџајања које се џоказује у сџољашњем џонашању и унуџрашњем држању човјека*. Јегер *васџиџање* одређује као „принцип којим се служи џудска заједница да одржава и расплођава своју телесну и духовну врсту... Природа човека као телесно-духовног бића ствара посебне услове за одржавање и преношење облика његове врсте, изискујући посебне телесне и духовне припреме, чији скуп означавамо речју васпитање.”⁵

Дилџај је писао да је *васџиџни идеал* „једнога времена и једнога народа у својој садржајној пуноћи и стварности историјски одређен и озна-

⁴ Исто, стр. 13.

⁵ Вернер Јегер: *Paideia* (*обликовање џрчкоџ човека*), Књижевна заједница Новог Сада, Нови Сад 1991, стр. 7.

чен.”⁶ Акцентујући интенционалност која се налази у основи васпитања, Дилтај *васпийшање* одређује као „рад с планом, којим одрасли образују душевни живот оних, што одрашћују”⁷, а *образовање* као сваки рад „који тежи да постави савршенство појава и њихових спојева у душевном животу”⁸ и тако добијено савршенство назива *образованосћ*.

Разматрајући јединство индивидуалне и социјалне димензије васпитања и образовања и апострофирајући значај грчке културе за даљи развој културе уопште, П. *Најторп* „хармонијски развој душевнога бића човека у свим његовим битним правцима”⁹ одређује као *задаћак образовања или васпийшања*. „Образовати значи дати облик (образ), или довести један предмет до особена му савршенства”¹⁰ – каже Наторп имајући у виду образовање човјека као ствар воље онога који васпитава. Као што *’нема васпийшања без насипаве’*, не би требало *’ни да има насипаве, која не васпийшава’*. Сама ријеч *образовање* указује на облик, тј. на унутрашњу законитост, према којој се у човјеку подстиче оно што је човјечно. „Она опомиње на образовну делатност уметникову, или и на пластичну снагу природе у њезиним органским производима, на спонтано самообразовање, које се додуше може потпомоћи споља, као рашћење биљке негом вртаровом, али које ипак битно следи властитим, унутрашњим законима.”¹¹ Основна тежња школе, сматра Наторп, треба да буде усмјерена у правцу *образовања воље и буђења самосталног мишљења у образовању интелекта*.

И. Кант је управо „*вјештину владања*” и „*вјештину васпийшања*” означио као два *најбитнија људска проналаска*. Апострофирајући међуусловљеност васпитања и сазнања, Кант истиче да је „васпитавање највећи и најтежи проблем који стоји пред човеком”,¹² да „човек само *васпийшањем* може постати човеком. Он није ништа друго до оно што од њега начини васпитање.”¹³ Дјецу треба васпитавати за „*идеју човечанства*” – не само за садашње, већ за једно „*боље будуће стање*”, при чему васпитање подразумејева: *дисциплиновање* (спречавање животињског у човјеку), *култивирање* (стицање умјешности), *цивилизовање* (треба бити учтив и *мудар*) и *морализовање* (човјек треба да бира само добре циљеве) – сматра Кант. „Добри су циљеви они које неминовно сваки човек одобрава и који у исти мах могу бити циљеви свакога чове-

⁶ Вилхелм Дилтај: *О могућности хедагогијске науке од оипише вредности*, Издање књижарнице Рајковића и Ђуковића, Београд 1914, стр. 15.

⁷ Исто, стр. 16

⁸ Исто, стр. 17.

⁹ Паул Наторп: (цит. изд.), стр. 8.

¹⁰ Исто, стр. 6.

¹¹ Исто, стр. 6.

¹² Имануел Кант: *Васпийшавање деце*, Бата, Београд 1991, стр. 14.

Кант под *васпийшањем* подразумејева „неговање и наставу с образовањем”. (стр. 8)

¹³ Исто, стр. 11.

ка.”¹⁴ Кант механичком поучавању (*'дресури'*) супротставља „*истинско њроуређење*”, *најбићније је, каже он, да се дјеца науче мислићи.*

Аутономија духа наставе истовремено је претпоставка за успјешну продукцију наставног процеса. Дух наставе је, према *А. Либерћу*, метафизичке природе, он је аутономан и мора сачувати своју слободу и поред свих пролазних појава и формација историјске егзистенције. Отуда се онај који васпитава мора издићи изнад нужности прилагођавања датом стању и датим приликама, придржавајући се моралне идеје човјечанства. Једино постојање моралне воље за слободом и самосталношћу може бити на нивоу одговорности пред идејом човјечанства.

Колико ће настава као облик васпитања усмјеравати духовни развитац уопште у великој мјери зависи од дате друштвено-историјске стварности и од бројних фактора изван саме наставе. *Дјуи* истиче да „схватање васпитања као друштвеног чиниоца и процеса нема одређеног значења док не објаснимо коју врсту друштва имамо у виду.”¹⁵ Васпитање треба да подстакне и омогући *обогаћивање и ѡроширивање 'искусћва'*, да ствара жељу за *нећресћаним развојем и ѡружа средсћва за његово осћварење*. *Дјуи* подсјећа да „васпитање као такво нема циљева. Само појединци, родитељи и наставници, итд. имају циљеве, али не и једна апстрактна идеја као што је то васпитање.”¹⁶ Њихови циљеви су бескрајно промјенљиви, у зависности од индивидуалних потреба, интересовања и искуства, као и од друштвених услова из којих израстају.

Овдје се нужно намећу питања која нам испоставља како *традиција*,¹⁷ тако и актуелна ситуација у образовању. Изнијећемо нека од њих. Колико је теорија образовања данас утемељена на идеји образовања, а колико је инволвирана у дати друштвено-историјски контекст – са већ *ућврћеним образовним циљевима*? Шта је, у ствари, образовни идеал данас? Гдје је ситуиран у односу на идеју образовања? *Колико у акћуелном образовном идеалу ѡрећознајемо идеје исћине, лећоће, моралносћи, свейносћи*? Можемо ли говорити о приближавању постојећег образовног идеала идеји образовања?

Гдје смо ми данас у ѡгледу саморазумијевања нашег исћоријског бића и духовног развоја? Колико је рефлекћована соћсћивена традиција у имћераћиву за ѡтрансформацијом садашњег традиционалног сисћема образовања у нас? Постоји ли диференција између оног шта се мора и оног шта би требало чинити? У већ дефинисаној стратегији реформе система образовања не налазимо, на жалост, разлику између оног што се мора, треба или може. Такође је неизвјесно када ће се формираћи млада генерација ѡрема акћуелним ѡребама, захћјевима и сћандардима савременог свијета.

¹⁴ Исто, стр. 17.

¹⁵ Џон Дјуи: *Васћићање и демократија*, Обод, Цетиње, стр. 70.

¹⁶ Исто, стр. 78.

¹⁷ Традиција (traditio) је предање културних вриједности (тј. преношење знања, обичаја, норми) с покољења на покољење. Традиција је знак (очуваног) духовног континуитета једне заједнице, претпоставка њеног саморазумијевања и развоја.

ОБРАЗОВАЊЕ – ВРЛИНА ИЛИ МОЋ

„Образовање је *џуџи* којим се *џовијесносџи* човјека ус-
џосџавља, одржава, богаџи и џреноси.”

Ј. Маринковић: *Уџемељеносџи одгоја у филозофији*

Грчки философ Демокрит изнио је тезу да је „образовање образова-
 нима друго сунце.” Моћ образовања је, према овом схватању, садржана у
 образовању саме. Овај став се, препознатљив по максими „знање је
 врлина” (Сократ), у повијести образовања провлачи до наших дана. Зна-
 чај који образовање има за опстанак људске заједнице преноси се у лич-
 ни удио којим појединац у том образовању учествује. Сврха образовања
 је, према овом схватању, *џовласџица борављења у задовољсџивима духа*.

Насупрот класичном схватању образовања, обликовао се од римског
 смисла за практично образовање сасвим другачији однос према образо-
 вању, а он се најкраће може изразити Беконовом девизом „знање је моћ.”
 Образовање у овом концепту није само опште својство човјечанства, већ
 се исказује и као моћ појединаца и група. Оно се испољава као средство
 непосредне оперативне дјелатности народа у конкурентској борби за пре-
 стижом и моћи. Образовање постаје средство по својој практично-тех-
 ничкој функцији и услов личне моћи и угледа у друштву. Школовање
 има значаја уколико даје видљиве друштвено-корисне резултате.

Разматрајући повезаност теорије образовања са философијом и тех-
 ником Кершенштајнер, на примјер, указује на специфичне разлике које
 су карактеристичне за идеју образовања на једној, и технике на другој
 страни. Он истиче да су и техника и образовање усмјерени, свако за себе,
 једном њима иманентном идејом и из те идеје представљају појединачне
 сврхе. „Идеја технике може се означити као идеја ослобођења човека од
 моћи и самовоље спољашње природе и њеног савлађивања духом чове-
 ковим. Идеја образовања, аналогно томе сасвим је тачно окарактерисана
 као идеја ослобођења човека од моћи његовог ниског бића и савлађивања
 тог ниског бића духовним бићем.”¹⁸

Да ли је данас *џовласџица борављења у задовољсџивима духа* тешко
 достижна управо зато што захтијева интелектуални напор, или је недо-
 стижна (и периферна) уколико се као циљ образовања преферира његова
 практична вриједност? Да ли је образовање *бриџа за обликовање душе и*
џијела коју потпомаже и поспјешује школовање, или је школовање прет-
 поставка за обављање одређене социјалне функције.

Пракса школе показује да је у настојању за остварењем образовног иде-
 ала немогуће игнорисати било који од два претходно изнесена концепта.
 Оба су у већој или мањој мјери присутна, а препознајемо их у изразима
 „складни развитак свих снага личности” и „друштвена корисност”.

¹⁸ Кершенштајнер: *Теорија образовања*, (цит. изд.), стр. 233-234

Изгледа да се клајно временом премјешта са једног екстрема на други. Избор је најчешће између обезбјеђивања хуманистичког образовања или интензивне стручне обуке. Могу ли се они усклађити? Колико су дјеливи функционални и лични развој човјека, односно духовно и функционално васпитање?

Има ли сјаса души човјековој? Каквог ми човјека, у сјвари, хоћемо? Знамо ли каквом човјеку тежи образовање нашег времена? Најављује се потреба за новим стручњацима. При том њихова оштра образованост може имати вишеструке последице, грађанску неослушност на примјер. Чезнемо ли то, у сјвари за човјеком једне димензије, превиђајући оштру неку далеку „критичку теорију друштва” – резервисану за друге.

ЕГЗИСТЕНЦИЈАЛНА ДИМЕНЗИЈА ОБРАЗОВАЊА

„... сјонана тежња за образовањем је увек сигурна ознака правог образовања.”

Г. Керштенштајнер: *Теорија образовања*

Образовање човјека је, прије свега, тежња за образовањем, а не неко готово стање које се огледа у количини знања, оно се не доказује патентима, дипломама и свједочанствима. Образовање никад не доспијева до свога потпуног краја, него представља прогресивно остваривање духовних вриједности. „Спољашња главна ознака” духовних вриједности, у односу на остале вриједности, састоји се у њиховој *непролазној трајности*, док се њихова „унутрашња главна ознака” састоји у њиховој *ајсолутивној или објективној важности*.

Образовање, дакле, нема само социјалну функцију, већ је оно, прије свега, егзистенцијална одредба човјека. Постојање школе као темељне институције образовног система, и наставе као облика рада у њој, претпоставља организовано преношење знања и искуства, истраживање проблема свијета, вриједности и смисла живота. Школска организација, као један од фактора васпитног утицаја треба да буде усмјерена на остварење захтјева да се ради на *развоју изнутра*, а не само на *уношењу образовања споља*.

Образовање се збива у чину наставе, али и мимо њега и независно од њега. Образовање је начин људског постојања (а не само средство *голог оштанка*) и као такво има егзистенцијалну димензију, како за оне који се образују, тако и за оне који образују. Егзистенцијална димензија образовања манифестује се у чину наставе независно од тога да ли учесници у наставном процесу били тога свјесни или не. Школа, дакле, није само „припрема за живот”, она је и живот сам. Образовање појединца не започиње школовањем, нити се завршава с њим. Као претпоставка и „свједочанство наше вриједности” (Либерт) настава је најтјешње везана за човјека. Образовање као облик људског заједништва, а самим тим и као

један од облика људске праксе, истовремено је и процес самообразовања, било да је ријеч о наставнику или ученику.

Полазећи од 'одлучујуће' улоге образовања у развоју личности „у току читавог њеног живота, а такође и у развоју читавог друштва” Жак Делор истиче да „није више довољно да сваки појединац на почетку живота акумулира одређени обим знања које ће касније стално користити. Неопходно је да се он оспособи да савлада и користи током живота све ситуације да би продубио и обогатио та знања, прилагођавајући се свету који се мења.”¹⁹ *Образовни континуитет*, дакле, обухвата читав људски живот који се заснива на четири базична типа учења: учење за знање, учење за рад, учење за заједнички живот, учење за постојање.

Умјесто разраде ових типова учења (односно субова образовања) отварамо неколико питања: Ко (шта) пресудно утиче на обликовање односа према животу? Да ли је циљ школовања оспособљавање појединца за одређену социјалну улогу и/ли претпоставка за обављање одређене дјелатности која подразумијева даљи рад на себи? Да ли то зависи искључиво од наставника и од ученика који су доминантно уљешени не само у наставну стварност већ и у образовно збивање које је претпоставка укуине образованости човјекове?

Добра је она настава која нам омогућује да самостално наставимо даље, која подстиже унутрашњу, а не наметнуту потребу да ученик ради себе, а не само због оцјене, трага за изворима знања. Успјешна је она наставна пракса која оспособљава за самоучење (која учи како учити), за самообразовање и самоевалуацију. Конструктивне су оне промјене које произилазе из унутрашње потребе за власним развојем да бисмо то очекивали од других.

УМЈЕСТО ЗАКЉУЧКА – ОСВРТ НА ИЗГЛЕДЕ

„Дивљење је двозначно душевно стање, које у себи скрива страх и блаженство. Зато је обожавање истовремено смешано из страха и дивљења.”

С. Кјеркегор: *Бревијар*

Потреба за подсећањем на Кјеркегорову развојну путању настала је као посљедица покушаја саморазумијевања и упуштања у посматрање огромне капије ризика иза које је једина извјесност непознато. Пожутјеле странице *Бревијара*, као и многобројни извори о 'евројској димензији образовања', подједнако упозоравају и подсећају. Обавезују на свијести о одговорности која је мотивисана потребом да се укаже на

¹⁹ Жак Делор: *Образовање скривена ризница*, Унеско: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век, Београд 1996, стр. 75.

недовољност било којег појединачног става по питању слике образовања нашег времена.

На једној страни заштитимо одговорности коју нам испоставља традиција: подсећамо да је Сократ највећи васпитач у историји европске културе. С друге стране нам је испоручен захтијев који собом носе савремени трендови о образовању. Пажљив поглед на реалности образовања подсећа да су ови трендови одраз и резултати духовне ситуације нашег времена у којему је „брига о души” замишљена; поредак вредности релативизиран; знање као вредност инструментализовано, образовање као духовни раст и развој формализовано; однос између циљева и средстава перверзиран, изопачен до стана у којему се укида свака разлика; право на разликовање надомјешено пошребом за прилагођавањем.

Извјесно је да налазимо препоруке о томе да треба формирати одговорног грађанина, при чему грађанско васпитање и образовање има централно мјесто и представља једну од суштинских карика новообразовног система којем Црна Гора тежи. Нови грађанин би, како се императивно захтијева, морао бити адаптиван и флексибилан личност, личност која је способна за брзе промјене, како би на тај начин одговорила позиву за остварење људских права и слобода. Долазимо ли овим до примјера који потврђује укидање разлике између циља и средстава и/ли до њихове замјене. Да ли људска права служе човјеку или човјек служи њима? Морамо ли, заиста, при том прихватити и самозаборав (у интересу прилагођавања)? Можемо ли а да не примијетимо неспојивост људске слободе и прилагођавања (промјенама на тржишту рада, нпр.). Уз то свакако иде живојно искуство на нивоу појединачне егзистенције. Нејде ће се одзив манифестовати као ошор (који собом носи опасност), нејде као потчињавање (са различитим мотивима, било да је ријеч о свјесном избјегавању опасности, ројству или конформизму – који може бити вишеструко профитабилан). Стога је учење и поучавање вјежбама прилагођавања унапријед осуђено на неуспјех – уколико истински не вјерујемо у њих.

Пошто је допуштено и право на мишљење, можемо ли а да се не зачудимо? Можемо ли а да се не забринемо за свакодневну егзистенцију реално постојећег човјека док чекамо на формирање новог? Недостигају ли нам елементарне одреднице пог новог човјека? Можемо ли гласно размишљати, а да при том себе не доведемо у неприлику при покушају тумачења, разумјевања и објашњавања свакодневне наставне праксе, на путу истраживања транспарентности квалитета образовања, регулације, демократичности, децентрализације... Може ли се очекивати да ће терминологија политике образовања умаћи актуелној политици... Можемо ли заиста постојати демократско друштво само причом о демократији? Зар демократија без могућности заснивања радног односа није обмана? Можемо ли промијенити праксу образовања причом о нео-

ходносѝи ѝромјена у овој сфери еџисѝирања? Како обезбиједиѝи ѝпрактичну реализацију ѝпланираних ѝромјена? Да ли смо на ваљан начин ѝреѝознали шѝа је елементиарно нужно у ѝосѝојећем ѝренуѝку, овдје – ѝрије неџо шѝо некрийѝчки ѝреузмемо џоѝова рјешења друџих?

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотел: *Никомахова еѝика*, Глобус, Загреб 1988.
2. Берђајев Н.: *Ја и свијет ѝбекаѝа*, Кршћанска садашњост, Загреб 1984.
3. Гвозденовић С.: *Меѝодика насѝаве философије*, Универзитет Црне Горе, Загреб, За издавање уџбеника, Подгорица 1999.
4. Делор Ж.: *Образовање скривена ризница*, Унеско: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век, Београд 1996.
5. Дилтај В.: *О моџућносѝи ѝедаџоџијске науке од оѝишѝе вредносѝи*, Београд 1914.
6. Дјуи Џ: *Васѝишање и демократија*, Обод, Цетиње, без год. изд.
7. Јегер В.: *Paideia*, Књижевна заједница Новог Сада, Нови Сад 1991.
8. Кант И.: *Васѝишавање деце*, Бата, Београд 1991.
9. Кант И.: *Крийѝика ѝпрактичкоџ ума*, БИГЗ, Београд 1979.
10. Керштенштајнер Г.: *Теорија образовања*, Геца Кон, Београд 1940.
11. Кјеркегор С.: *Бревијар*, Модерна, Београд 1990.
12. Либерт А.: *Философија насѝаве*, Геца Кон, Београд 1935.
13. Лок Џ: *Мисли о васѝишању*, Знање, Београд 1950.
14. Маринковић Ј.: *Ушемељеносѝ одџоја у филозофији*, Школска књига, Загреб 1982.
15. Наторп П.: *Оѝишѝа ѝедаџоџија*, Београд 1922.
16. Платон: *Мисли о васѝишању*, Београд 1939.
17. Платон: *Дијалози*, БИГЗ, Београд 1976.
18. Платон: *Одбрана Сократијева*, Критон Федон, БИГЗ, Београд 1976.
19. Хегел Г. В. Ф.: *Исѝорија философије (1, 2, 3)*, БИГЗ, Београд 1975.
20. Heidegger: *Биѝак и врејеме*, Напријед, Загреб 1988.
21. Часопис: *Филозофска исѝраживања*, Загреб, 19/1986. (тема бр.: *Одџој између ѝеорије и ѝраџме*)

Prof. dr Slavka GVOZDENOVIC

EDUCATION AND TIME

Summary

Before we attempt to say something or ask about important questions such as the problem of education and the problem of time, a question is raised: is there anything new to be said or asked that is still relevant. A lot of things have been said or written, and still the speech and the writing are being continued. Big questions remain open and we return to them anew.

The problem of education in the light of new conditions appears more enigmatic than its presentation through the history of thought from the classical heritage to the present day. Thus, we are opening the questions the choice of which is caused by the reflection on the history of education, on contact points between philosophy and education, on the relationship between the theory of education and educational practice. Education in this paper is presented as a part of cultural and socio-historical context, and, at the same time, as an essential existential definition of a man.

In order to reflect on the significance of education now or here, we ought to bear in mind what always and everywhere makes its essence. Where are we nowadays concerning self-understanding of our historical being and spiritual development? Do we know what kind of a man the education of our time is aiming at? Who (what) does the pace of the changing of view on education in a community depend on?

