

## ХУМАНИЗАЦИЈА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ У ПРОШЛОСТИ И ДАНАС

*Сажетак:* Историјско-компаративним приступом можемо установити да су у вријеме настанка универзитети имали аутономију, привилегије, били независне образовне и научне установе. Самостално су одлучивали о избору ректора, декана и наставника, о унутрашњој организацији, о наставним плановима, имали своје судове. Постојала је тијесна веза и интелектуална солидарност међу универзитетима европских земаља. Од метода рада са студентима користиле су се лекције и диспути. Знање се преносило живом ријечи, оптерећено црквеном идеологијом, али и научном некритичношћу, догматичном схоластиком.

Рад садржи покушаје конструктивно-критичког трагања за одговорима на питања: Колико се и у којој мјери од Пако дела Мирандоле промјенило стање на универзитетима кроз вијекове? Да ли је од педагогије хуманизма и њеног васпитног циља и даље важна академска слобода студената, њихов демократски, партиципаторски однос у процесу стицања знања? Или је и данас, знање студената, *знање које плива по површини мозга*. И колико су реформске промјене у високом образовању довеле до коперниканског обрта у осигурању квалитета знања, повећању ефикасности високог образовања, хуманизацији универзитета и универзитетске наставе?

*Кључне ријечи:* историјско-компаративни приказ, лекције и диспути, педагогија хуманизма, интелектуална солидарност, коперникански обрт, реформске промјене

### 1. Умјесто увода – семантичка питања

У теоријском разматрању проблема полазимо од основних појмова који се тичу нашег рада – хуманизам, хуманизација, хуманост. *Хуманизам* „humanism; humanisme; humanismus; хуманизам – је мисаони и практички став спрам човјека као највише вриједности и сврхе опстанка“ (*Pedagoška enciklopedija 1*, 1989: 251). Ријеч хуманизам први је „употријебио Нитхамер (Nitthamer), али је као став артикулисан идејом хуманости (*humanitas*), човјека и човјечности (*homo humanus*)“ (*ibidem*, 251). Сви појмови настали од ријечи (*homo humanus*) означавају људско, човјечије, достојно човјека, човјекољубље, милосрдно, алтруистичко, социјално понашање које се испоља-

ва у поштовању моралних норми и вриједности, повјерењу у људе, бризи о њима, социјалној одговорности. *Хуманизација* „humanization; humanisation; humanisierung; гуманизация – резултат је процеса ослобађања рада, очовјечења човјека и креирања услова у којима ће човјек човјеку бити циљ“ (ibidem, 250). Придјев хуманизовати означава потребу да се лично понашање учини човјечним, односно такво понашање које доликује људима.

### 1.1. Теоријске основе хуманизације

Стварне обресе хумане педагогије назиремо у другој половини 20. вијека. На овом плану значајни су Маријеви радови у којима аргументује становиште да личност можемо објаснити њеним циљевима и мотивима који дјелују како би остварила те циљеве. Кључне функције личности попут перцепције, памћења, мишљења, одлучивања, независне су од ида чиме је Хенри Мари (Henry A. Murray) наговијестио настанак хумане психологије (Fulgosi, 1983). Абрахам Маслов (Abraham Maslow), оснивач хумане психологије, указује да је циљ или сврха живота актуализација људских потенцијала. У Масловљевој хијерахији потреба специфичан задатак сваког појединца је да своје потенцијале развије до максимума (Maslow, 1954). Тај процес Маслов назива самоактуализација, која представља најважнији мотив у хијерархији потреба. Дешава се да већина људи никада не „успијева постићи потпуну самоактуализацију, нити јој се могу знатније приближити“ (Fulgosi, 1983: 254). За Гордона Виљема Олпорта (Ghordon Wiliam Allport) личност је динамичка организација унутар појединца оних психофизичких особина које одређују његово карактеристично понашање и мишљење. Олпортову личност карактерише јединство, посебност, интеграција и конзистенција. Феноменолошки став Карла Роџерса (Carl Rogers) чини његово увјерење да субјективни свијет појединца, његови доживљаји чине „унутрашњи оквир референције и то је једино реално за њега“ (Fulgosi, 1983: 280). Свака индивидуа за Роџерса перципира свијет на свој јединствен начин. Потреба за прихватањем самога себе или позитивним самопоштовањем осигурава развој према самосталној личности, као једном од аспеката самоактуализације. Образовање за Роџерса полази од уважавања цјеловите личности, има квалитет личне укључености, самоиницирано је, самоевалуирано је, у својој основи је смислено.

Представници хуманистичке психологије Олпорт, Маслов, Роџерс у својим теоријама личности истичу актуализацију људских потенцијала, аутономију личности, усмјереност човјека ка напријед, потребу за позитивним самопоштовањем, развој самосталне личности. С правом се може рећи да су персоналистичка схватања личности Олпорта, Масловљева хуманистичка теорија личности, те Роџерсова феноменолошка теорија отвориле врата хуманистичкој педагогији.

## 1.2. Развој хуманистичке педагогије

Сам настанак хуманистичке педагогије везан је за епоху хуманизма и ренесансе. Пут хуманизму утиран је низом вијекова у процесу постепеног и незауоставивог еманциповања од схоластике. Суштину хуманистичке педагошке теорије чини васпитање човјека као појединца. Човјечност, односно хуманост представља највећу вриједност, а васпитни циљ хармоничан развој душе и тијела. Пут до овако постављеног циља хуманисти су „видјели кроз развијање дјечије активности и саморада, придавања значаја интелектуалном развоју личности“ (Каџаров, 2003: 60). Представници хуманистичке педагогије велику пажњу посвећују дјетету као човјеку који се развија. Виторино да Фелтре (Vittorino da Feltre) прославио се као *Отац сваке хуманости* (*Pater omniae humanitas*). Франсоа Рабле (Francois Rabelais), одбацује све што смета слободном развоју човјекове активности. Мишел Монтењ (Michel de Montaigne) указује на значај природних склоности човјека. И Русоов натурализам, феноменолошко и егзистенцијалистичко схватање човјека, везано је за појаву хуманистичке педагогије.

Захваљујући хуманистичкој психологији, а затим и хуманистичкој педагогији до краја 20. вијека, на пољу педагошке науке расвјетљавају се многи проблеми који се тичу поштовања и уважавања индивидуалних особености у образовању, права на индивидуалан развој, улогу појединца у наставном процесу, активности и самоактивности. Пред хуманистичку педагогију поставља се захтјев да наставу конципира у складу са циљевима који оптимално одговарају сваком појединцу.

## 2. Импликације хуманистичке педагогије у универзитетској настави

Хуманистичка педагогија својом организацијом наставе жели да самоактуализује појединца. Емоције су усмјерене на то да заволи учење, да учи и учествује у образовном процесу са уживањем. У практичном раду посвећује се много пажње искреној међусобној комуникацији и добрим интерперсоналним односима. У настави се развијају различити облици рада и видови наставе, који осим што унапређују квалитет наставе, помажу студентима да прихвате једни друге, али и сами себе онаквим какви јесу. Тежи се стварању атмосфере повјерења, подршке, дијалога, равноправности, толеранције, истраживања, слободе, одговорности без којих теорија хуманистичког васпитања не би могла да постане реалност. Заправо у хијерахији Маслоуљевих потреба индивидуа напредује према самоактуализацији. Студент у таквом окружењу има оптималне услове, задовољене су и друге физиолошке потребе, осјећа се сигурно, пријатељи га прихватају и подржавају уз позитивне емоције. Доживљава да се колеге/студенти у настави ослањају на њега, да се његов рад поштује, да му се залагање исплати (самопоштовање). Има шансе

да докаже своје потенцијале, да се јавно промовише и афирмише (самоактуализација).

Поставља се питање да ли је кроз педагошке епохе, почевши од стварања првих универзитета настава самоактуализовала тадашње студенте? Да ли је било слободе, поштовања, толеранције између професора и студената? Да ли су образовни садржаји у први план истицали човјека и његове способности, потребе, људски однос према другима? Да ли је било интеракције засноване на комуникацији и дијалогу? Или је то био монолошки чин из кога су студенти потпуно искључени?

### 3. Хуманизација универзитетске наставе у прошлости

Посебне заједнице учених људи, постојале су уназад неколико хиљада година. Живот тих заједница предан је „контемплацији и истраживању, гајиле су подмладак и биле познате још у древној Кини, Индији и Грчкој“ (*Sociološki leksikon*, 1982: 714). Коријене првих универзитета налазимо управо у овим заједницама учених људи. У Грчкој била је то Платонова Академија у којој је развио не само педагошку мисао, већ и васпитну праксу. У Ликеју Аристотелова академија уносила је у образовање све што је потребно, али и обазривост да се не смије „запасти у уски практицизам“ (Zaninović, 1988: 34). Устав ове школе био је устав религиозног „удружења с култом Муза, али је Аристотел од њега направио научну установу“ (Ђурић, 2008: 20). У античком Риму, Марко Фабије Квинтилијан (Mark Fabije Kvintilijan) оптимистички гледа на развој појединца. Након Атине и Рима, претече првих савремених универзитета постављене на хеленским основама настају у западној Европи у 12. и 13. вијеку. Јавља се необичан полет и велики интерес за интелектуално и културно уздизање уопште. Била је то права ренесанса средњег вијека. Универзитетску наставу овог периода карактеришу службена предавања. Временски нешто касније поред службених, у пракси се појавио и нови „облик предавања познат под називом приватна предавања“ (Branković, 2005: 22). Завршавана су у групама од десетак студената који су „пола сата у међусобном разговору расправљали о ономе што су чули“ (Paulsen, 1919: 431). Жеља за самоактивношћу студената у универзитетској настави везана је за период 15. и 16. вијека, педагогију хуманизма. Карактерише је напуштање књишког (схоластичког) учења у замјену за реална знања. У педагошкој пракси епохе модерног доба (17. вијек) настаје још један нови облик предавања у универзитетској настави који историчари педагогије изражавају термином слободно предавање. Осамнаести вијек обиљежен је новим схватањима универзитетске наставе и предавања. Професори треба да искажу способност слободног и повезаног поучавања у приказивачком говору. Двадесети вијек праћен је новим, али и реконструисаним схватањима дотадашњих предавања у којима је тумачена и нова позиција студената у универзитетској настави. Нажалост у универзи-

тетској пракси код већине професора задржан је концепт дидактичко-рето-ричког предавања.

Пратећи развој универзитетске наставе кроз педагошке епохе можемо уочити специфичности које су утицале на њену хуманизацију или дехумани-зацију. Настанак првих заједница учених људи јесу простори у којима се *буди идеја* хуманизоване наставе. Хуманистички приступ између осталог огледа се у педагошком оптимизму Квинтилијана. С друге стране настанак првих универ-зитета заједно са идејама које су га пратиле попут забране образовања робова, школа намијењених извјесном ужем кругу ученика (*studim particulare*), затворе-них удружења са посебним правилима, нису везане за основну мисао хумани-зма, очовјечењу човјека (и) креирању услова у којима ће човјек човјеку бити циљ. Ове идеје дехуманизовале су тадашњу универзитетску наставу.

### 3.1. Универзитети у вријеме схоластике

Указујући на универзитетску наставу и њене специфичности, период схоластике тежио је да измири разум и религију, користећи античку филозо-фију, прије свега Аристотела. Настава се сводила на излагање библијских ин-формација *ex cathedra* (по формули *magister dixit, discipulus scripsit*), механичком бубању без разумијевања и дословној репетицији наученог. Кроз егзегезу ста-рих текстова и канонизованих догми, схоластичко образовање исцрпљивало се у њиховом тумачењу и примјени на животну стварност – набрајају се књи-ге у плановима и програмима које студент треба да проучи у току школовања (дјела *Ars medicinae, Liber Tequi* од Талена). Највећи схоластичар, Тома Аквински (Tommaso d'Aquino), слиједио је Аристотела, а у његовој настави може се пре-познати педагошки оптимизам. За разлику од Квинтилијановог, педагошки оп-тимизам Аквинског заснован је на човјековом разуму.

Јединство у настави, поред корпоративног уређења, допринијело је и општем јединственом систему средњовјековних универзитета. Постојала је тијесна веза и интелектуална солидарност међу универзитетима европ-ских земаља. Захваљујући студентима луталицама идеје су се брзо шириле на свим европским универзитетима. А логика и граматика биле су путеви да се доспије до највише мудрости, науке над наукама – дијалектике. Студенти су тако стицали вјештине разговарања, научног расправљања, диспутовања са самим собом или са другима. Крајњи циљ наставе био је оспособљавање студената да се може „успјешно упражњавати дијалектика“ (Бановић, 1952: 19). Настава је књишка и вербалистичка. Изводила се двјема универзалним методама: излагање (*expositio*) и диспут (*disputatio*). Ове методе биле су ос-новне форме васпитне комуникације. Диспут је постао права страст који се временом претворио у игру ријечи, у вербализам и празнословље. „Распра-вљало се у вријеме ручка, расправљало се јавно, приватно, на сваком мјесту и у свако вријеме“ (Durkheim, 1952: 181). Страст за диспутом може се објасни-ти тиме што је у недостатку других метода сазнања, остајала само дијалектика као универзални метод за предавање најсложенијих проблема стварности.

Анализирајући универзитетску наставу у периоду схоластике можемо рећи да није у потпуности доприносила афирмисању достојанства човјека, његове личности, нити је одисала ентузијазмом. Демократски избор управника (ректора), који је могао бити и студент, указивао је на самосталност, аутономност и демократски начин битисања, како у односу на окружење, тако и на унутрашњи простор корпорације. Захваљујући привилегијама које је добио од црквених и свјетовних власти, али и економској независности, средњовјековни универзитет је функционисао као „држава у држави“ (Џијакović, 1994). Али када говоримо о настави, није имала обресе хуманизоване наставе. Студенти немају партиципаторску улогу у креирању наставних садржаја, планова, дефинисању циљева учења. Наставни планови нису постојали, а учени садржаји сводили су се на егзегезу старих текстова, канонизованих догми или књига, без научне утемељености. Знања су усвајана у неизмјењеном облику, а циљеви наставе сводили су се на присјећање, препознавање и механичко репродуковање, без мисаоне активности – студентима се заправо наметао *стил мишљења*. Улога професора сводила се да објашњава, тумачи, чита. Овако конструисан дидактички троугао није доприносио самоактуализацији личности. Све је подређено ауторитету професора. Студенти нису укључени ни у један сегмент који се тица организације или реализације универзитетске наставе (сем живље дискусије бакалауреата). Интерперсонални односи студената и професора попут „умијећа сарадње, учења, комуникације *очи у очи*, групних активности или динамичне интеракције“ (Armstrong, 2006: 36), нису ни постојали (професор расправља са замишљеним противником или колегом). Није се уважавала личност студента, његове индивидуалне потребе и могућности. Често су описивани као раскалашни, несташни, враголасти, недисциплиновани. Емил Диркхајм (Emil Durkheim) то објашњава самим менталитетом средњовјековног човјека. Навика за мјеру, укус, умјерено, способност уздржавања и владања собом, црте су карактера које се „опажају у човјечанству тек пошто је оно било потчињено интензивној култури и строгој дисциплини“ (Durkheim, 1952: 30). Као крајњи циљ наставе – оспособљавање студената за успјешне вјештине разговарања, научног расправљања, диспутовања са самим собом или са другима, није доприносило њеној хуманизацији – подстицању самосталности, активном учешћу, преузимању одговорности за своје понашање или учење. Студенти су често одустајали због неуспјеха, били су зависни и несамостални у наставном процесу. Свијетла тачка овог периода је универзитетска солидарност. Тако се долазило до нових сазнања која су брзо стизала до студената, креирала примјереније услове за њихово образовање, самообразовање, подстицала жељу за самоактуализацијом.

### 3.2. Аутономија универзитета ренесансног периода

Може се слободно рећи да су најважније стране интелектуалне физиономије овог периода: све мањи углед цркве, а све већи углед науке. У погледу научног знања, ренесансу је обиљежио „коперникански обрт, универзална

промјена слике свијета, у којој је догма побједила науку“ (Nenadić, 1999: 139). Ослобађање од црквеног ауторитета доводи до индивидуализма, који је једна од најважнијих карактеристика модерног доба. Умјесто сувог формализма и празног вербализма оличеног у схоластици, утемељује се нови антички идеал васпитања – формирање образованог, активног човјека прожетог животном радошћу. На простору универзитета испољавао се као спој искуства Платоновог Ликеја, Аристотелове Академије и критичког промишљања људског постојања. Постепено се уводе и лаички предмети чијим се изучавањем осваја базични образовни и васпитни циљ универзитета у периоду хуманизма и ренесансе – стварање слободног и активног појединца. Образовање мијења свој карактер. Насупрот схоластичкој стерилној и стереотипној књишкој учености, ренесансни мислиоци и научници читали су из „отворене књиге природе и друштва“ (Ценић, Петровић, 2012: 82). До изражаја долази нов поглед на човјека, политику и умјетност, који је одредио и карактер педагошких идеја хуманиста, усмјерених према индивидуи, поштовању њене природе.

Нажалост, средњовјековни универзитети тешко су се прилагођавали духу новог времена. То посебно важи за француске универзитете који су остали најконтраверзнији у Европи. Француски хуманиста Франсоа Рабле (Fransoa Rabelias) осудио је стари начин образовања и све оно што смета слободном развоју човјекове активности. Сматрао је да схоластичке школе „срзавају добре и племените духове, а сваки цвијет младовања крхају“ (Rable, 1963: 61). Рабле је цијенио знање које помаже развоју мишљења, јер „формирана глава више вриједи него пуна“ (ibidem, 36). Мишел Монтењ (Michel de Montaigne), критикује догматски добијено знање. Назива га „знањем које плива по површини мозга“ (Montaigne, 1953: 63). За Монтења је најважније код индивидуе побудити жеђ и интересовање за учење, саморад, самоактивност. Дух и идеје рано продиру и у Њемачку, захваљујући путујућим учитељима поезије и говорништва. Мартин Лутер (Martin Luther) сматра да њемачким универзитетима треба *радикално чишћење*.

Можемо рећи да су хуманизам и ренесанса успоставили другачији начин рада и циљеве универзитетске наставе у односу на период схоластике. Интересовање и жеђ за сазнањем жељела се побудити занимљивим текстовима написаних књига попут Пика дела Мирандоле и његове књиге о достојанству човјека, Раблеа или Монтења. Наставним садржајима природних предмета жељела се подстицати активност, саморад. Студенти су и поред жеље универзитетских професора за стварањем слободног, активног и самоактивног појединца, механички памтили, без разумијевања. Нису показали самосталност, независност у савладавању садржаја класичних писаца, нити имали осјећај за властите способности и поред жеље хуманиста за еманципацијом индивидуе. Универзитетска настава није подстицала самоактуализацију студената. Нажалост фокус њеног дјеловања остао је на јачању когниције, а не јачању когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција.

### 3.3. Трансформација универзитета у научно-истраживачке установе

Дубоке промјене у вјерском животу 17. и 18. вијека осјетиле су се и на европским универзитетима. Универзитети у Кембриџу и Оксфорду престају са коментаришањем Библије. У Француској Рене Декарт (René Descartes) разрађује методу сазнања, са сумњом као основним елементом и њена четири правила. Декартова предавања често су била забрањена „зато што су одвраћала омладину од старе и здраве филозофије, што су проповиједала апсурдна и лажна мишљења“ (Бановић, 1952: 39). Осамнаести вијек представља прекретницу за трансформацију универзитета у научно-истраживачке установе. Због своје конзервативности, француски универзитети заостају, те долази до њиховог укидања. Ипак реализам у васпитању и образовању Жан Жака Русоа (Jean Jacques Rousseau) не може се занемарити. Противи се настави која се учи само „ријечима, ријечима, ријечима“ (Ruso, 1983: 42). Русоове идеје налазе плодно тло у Њемачкој – отварају врата педагошком реализму. Тако у погледу наставе на њемачким универзитетима настају дубоке промјене. Долази до доминације модерне буржоаске филозофије, примјене принципа аутономије људског разума, принципа слободног истраживања и наставе. Изводе се систематска предавања, семинари, који временом постају жаришта научног истраживања. Настава се реализује на њемачком језику, што доприноси њеној демократизацији (Paulsen, 1902). Крајем 18. вијека сви универзитети у Њемачкој постепено се трансформишу у научно-истраживачке установе.

Настава на њемачком универзитету праћена дубоким промјенама умногоне је допринијела хуманизацији универзитетске наставе. Сама трансформација универзитета указује на већу активизацију студената, развијање истраживачког духа, логичког мишљења. Декартова сазнања да је ум најважније средство у процесу сазнања – представља мале искораке који су на посредан начин доприносили уважавању личности са свим њеним потенцијалима. Такође и образовни садржаји који уважавају личност појединца; настава која подстиче самосталност, саморазвој, самообразовање, афирмише достојанство човјека кроз једнака права на образовање чине важне одреднице хуманизоване универзитетске наставе 18. вијека.

### 3.4. Хумболтов модел универзитетске наставе

Са уласком у 19. вијек значај њемачких универзитета постаје већи. Вилхелм Хегел (Georg Wilhelm Friedrich Hegel), Јохан Готлиб Фихте (Johann Gottlieb Fichte), те његов ученик Јохан Хербарт (Johan Friedrich Herbart) уздигли су значај филозофије и филозофских факултета. С правом се може рећи да је њемачки универзитет овог периода постављен на Хумболтовом моделу: а) опште образовање претходи сваком посебном образовању, б) школски систем у складу је са развојним периодима и в) посредством образовања, човјека треба оспособити за самоодређење. Вилхелм Хумболт (Wilhelm Humbolt) је за образовање свих, указује на важност принципа индивидуалности, тоталности и универзалности.

У педагошкој литератури тога времена, остале су записане критичке оцјене о квалитету предавања Хегела, Хербарта, Фихтеа. Тако је за предавања



Хегела било карактеристично да исцрпљен и мрзовољан сједи за катедром сагнуте главе „посве заокупљен властитим мислима. Непрестано говорећи, листа и тражи у дебелим фоли – свескама напријед и натраг, горе и доље“ (Ареп, 2003: 24). Може се рећи да је њемачка држава препознала универзитет као један од значајних фактора у процесу успостављања националног јединства њемачког народа. Појачава цензуру, надзор над професорима, чиме гуши либерални дух и хуманистички правац.

Пратећи развој европских универзитета у периоду 19. вијека можемо уочити да су циљеви наставе усмјерени на усвајање знања које је типично за „интелектуалистичко- вербалистичку (хербартовску) оријентацију тога времена“ (Филиповић, 1980: 67). То указује на остварење искључиво материјалног задатка наставе. Фокус њеног дјеловања је на јачању когниције, пренаглашено је инсистирање на слушању и усвајању чињеница. Настава је схватана сувише механички. Сводила се на поучавање професора и учење студената, те као таква није оспособљавала за самосталан рад, самообразовање, самоваспитање. Нажалост елементи хуманистичке наставе не назиру се и поред Хумболотових принципа који наглашавају образовање у складу са природом сваког појединца (*пут појединца ка самоме себи*). И даље је присутан дидактички функционализам и жеља, да уз минимално знање студенти развијају психофизичке способности, те тако афирмишу самоактивност, саморад, самоистраживање. Циљеви наставе нису јасно дефинисани, а доминантан принцип слободе за студенте је значио да су често препуштени стихији и насумичном раду.

Лаицизирање универзитетске наставе, трагање за истином и знањем било је усмјерено на јачање критичке мисли француског друштва, што је чинило један од важних предуслова за развој универзитета. Жеља за широко образованим професорима способним да разјасне садржаје, који познају психологију, педагогију и методiku, уважавају индивидуалне потребе, природу индивидуе, афирмишу активност и самоактивност студената постаће утопија не само француских, већ и енглеских универзитета 19. вијека.

### 3.5. Универзитетска настава 20. и 21. Вијека

Двадесети вијек требао је превазићи све проблеме који су пратили универзитетску наставу ранијих педагошких епоха. Иако су сазнања о човјековим потребама током овог вијека јасно дефинисана, универзитетска пракса се више фокусира на образовање „за потребе друштва“ (Сузић, 2009: 56), а мање на образовање у коме појединац у хијерархији потреба напредује према самоактуализацији. Фокус наставе још увијек усмјерен је на јачање когниције, а не когнитивних, емоционалних, социјалних или радно-акционих компетенција. Једнодимензионални дидактички троугао наставе није доприносио хуманизацији универзитетске наставе. Можемо заправо рећи да се овај хербартовски модел предоминантно задржао на универзитетима. Проблем једнодимензионалности наставе 70-их година 20. вијека настоји се превазићи новим концептима психологије ефикасне наставе и учења (Glasser, 1990). У наставу се жели

увести више модела учења, научити студенте да уче, да сами трагају за чињеницама, да се оспособе да слободно суде и брзо уче (Сузић, 1995). Овако сачињен концепт требао би појединца оспособити како да учи? Како да стекне одговарајуће способности? Како да овлада „предметом и буде способан да критикује и асимилује информације“ (Недељковић, 2009: 226)? Данас у 21. вијеку нисмо сигурни да младе оспособљавамо за живот у будућности, да примјењују знање и компетенције које стичу током школовања. Такође, не смије се занемарити чињеница да је појам хуманистичког или општег образовања данас шири и комплекснији него у ранијим педагошким епохама. Стога је неопходно у циљу хуманизације универзитетске наставе да интерперсонални односи добију нове димензије, јер ће сусретљивост бити више награђена него што је била у средњовјековном периоду. Овај простор уочен је као важан и запостављен наставни однос у току историјског развоја. Хауард Гарднер (Howard Gardner) посебно истиче подручје интерперсоналних способности личности важних за хуманизацију наставе. Ако погледамо било који елеменат интерперсоналних способности из његове листе видјећемо да је смјер отварања, слободног мишљења, расуђивања на основу аргумента, способност разумијевања данас често запостављен у универзитетској настави. Можемо с правом рећи да се не примјењују наставне стратегије које подстичу интерперсоналну интелигенцију и доприносе квалитетнијој сарадњи на релацији професор – студент.

У дидактичком многоуглу поред добрих интерперсоналних односа, у циљу хуманизације универзитетске наставе важно је имати у виду професора који успешно остварује „функције – иноватора, истраживача, савјетодавца, едукацијског партнера и евалуатора“ (Илић, 2005: 179). Наставника који свој рад схвата превенствено као стваралаштво које се непрекидно мијења и усавшава, који се бори против формализма, стално истражује, стиче нова знања и искуства и тако унапређује наставу (ibidem). Ови креативни приступи чине универзитетску наставу когнитивно ослобађајућом, емотивно привлачном, социјабилитирајућом и аксиолошки хуманизирајућом. Увијек нуде нешто ново, пуни су ведрине, алтернативе, плурализма идеја, борбе мишљења, довитљивости, хумора и сл. Професори на тај начин респектују сазнајне потребе студената, когнитивне потенцијале и стваралачке аспирације, разумију их, подржавају, охрабрују и инспиришу да критички процјењују, дискутују. А студенти су у прилици да се испоље као слободне, аутентичне, достојанствене и одговорне личности. Стављају се у активан и одговоран положај, слободно перципирају, анализирају, предвиђају, истражују, пројектују, закључују, презентују и сл. Циљ универзитетске наставе тако је усмјерен на развој критичког мишљења, аутономије личности, стварању позитивне слике о себи, јачању самопоуздања, сарадничких односа.

#### 4. Закључна разматрања

Анализирајући универзитетску наставу, уочавамо да је она у различитим педагошким епохама имала наговјештаје хуманизоване наставе. Сама те-

оријска основа указује да је хуманистичка психологија отворила врата хуманистичкој педагогији. Њен развој везан је за педагогију хуманизма и ренесансе коју карактерише нов поглед на човјека, активност и самоактивност, поштовање човјекове природе, самоактуализација наставе, активност студента која достиже ниво партиципацијске улоге и жеље за самоактуализацијом 21. вијека. Питамо се да ли је заиста тако?

Да ли је феноменолошки приступ Роџерса у складу са потребама садашњег друштва? Или је у супротности са данашњим ставовима који полазе од принципа корисности, сматрајући да највиши квалитет универзитетске наставе има њена усмјереност према спољашњим (друштвеним) потребама. А гдје је ту Олпортова персона и њена потреба за самоактуализацијом? Да ли је заправо данас, као и у педагошким епохама хиљадама година иза нас у наставном процесу занемарен холистички, хуманистички приступ – одговорне личности, њене аутентичности, еманципованости, продуктивности, персоналне и друштвене одговорности за стваралачко испољавање у животним ситуацијама. Или је то појединац који је у универзитетској настави овладао мјерљивим знањима раздијељеним по академским предметима и примјењивим у стандардним професионалним задацима, који заправо учи за професора и жели да испуни његова очекивања (покоран, послушан, заснован заправо на бихејвиористичком приступу).

## Литература

- Apel, H. (2003). *Predavanje – uvod u akademski oblik poučavanja*. Zagreb: Educa.
- Aloni, N. (1999). Humanistic Education in Encyclopaedia of Philosophy of Education. M. Peters, P. Ghirdelli, B. Zarní c, A. Gibbons (eds.) [http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=humanistic\\_education](http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=humanistic_education) [31.10.2012]
- Armstrong, T. (2005). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
- Andrilović V., Čudina – Obradović, O. (1996). *Psilogologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Бановић, А. (1952). *Постанак и развој европских универзитета*. Београд: Штампарија Народне банке ФНРЈ.
- Бранковић, Д. (2005). Иновације у универзитетском предавању. У књизи: *Иновације у универзитетској настави*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 1*. Београд: Академија.
- William, G. (1990). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Dekart, R. (1951). *Pravila za usmjeravanje duha*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Durkheim, E. (1952). *L'évolution pédagogique en France, I-II*. Paris.
- Dryden, J. & Vos. J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Ђурић, М. (2008). *О песничкој уметности*. Београд: Dereta.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

- Илић, М. (2005). Иновативни модели вјежби у универзитетској настави. У књизи: *Иновације у универзитетској настави*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Каћарор, S. (2003). *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Pančevo: Grafos Internacional.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Монтенј, М. (1953). *Ogledi o vaspitanju*. Beograd: Pedagoško društvo NR Srbije.
- Недељковић, М. (2009). Утицај традиције и иновација на модернизацију школе. У Зборнику *Будућа школа*, 225–245. Београд: Центар за менаџмент у образовању.
- Ненадић, М. (1999). *Sociološki itinerer*. Beograd: Prosveta.
- Paulsen, Ф. (1919). *Geschichtstce des gelehrten Unterrichts an den deutschen Schulen und Universitäten, vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Leipzig: Bd.I.
- Pedagoška enciklopedija 1*. (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoška enciklopedija 2*. (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: Ни „век детета“ ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. Педагошко друштво Републике Српске.
- Rable, F. (1963). *Gargantua*. Beograd: Reč i misao.
- Ruso, Ž. Ž. (1983). *Emil ili o vaspitanju*. Beograd – Valjevo.
- Stojaković, P. (2008). *Pedagoška psihologija*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Сузић, Н. (1995). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Народна универзитетска библиотека „Петар Кочић“.
- Сузић, Н. (2009). Школа будућности у огледалу 19. и 20. вијека. У Зборнику *Будућа школа*, 53–77. Београд: Центар за менаџмент у образовању.
- Filipović, N. (1980). *Didaktika 2*. Sarajevo: Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike.
- Fulgosi, A. (1983). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Фурастје, Ж. (1973). *Универзитет пред стечајем*. Београд: Дуга.
- Ценић, С. и Петровић, Ј. (2005). *Васпитање кроз историјске епохе*. Београд: Едука.
- Шијаковић, Б. (1994). *Зоон политикон*. Подгорица: УНИРЕКС.

Tatjana Mihajlović

## HUMANISATION OF UNIVERSITY EDUCATION IN THE PAST AND TODAY

*Summary:* With comparative-historical analysis we can establish that at the time of their foundation the universities had autonomy, privileges, and they were independent educational and scientific institutions. They used to independently decide on the appointment of the rectors, deans and professors, their internal organization, curriculum, and they used to have their own courts. There was a close relationship and intellectual solidarity between the universities of European

countries. Lessons and debates were used as teaching methods. The knowledge used to be passed on by living words, burdened with the ideology of church, as well as with uncritical scientific views, dogmatic scholasticism.

The paper includes attempts of constructive - critical search for answers to the following questions: How and to what extent did the situation in the universities change through the ages since Pico della Mirandola? Are, from pedagogy of humanism and its educational aims, academic freedom of students, their democratic and participatory relationship in the process of acquiring knowledge still important? Or is the knowledge of students today, *the knowledge that floats on the surface of the brain*? And to what extent did the higher education reform changes lead to Copernican turn in ensuring the quality of knowledge, increasing the efficiency of higher education, humanisation of universities and university education?

*Key words:* comparative-historical representation, lessons and debates, pedagogy of humanism, intellectual solidarity, Copernican turn, the reform changes