

DOI 10.51558/2490-3647.2022.7.2.529

UDK 37.03:373.5

Primljeno: 28. 03. 2022.

Pregledni rad

Review paper

**Amina Smajović**

## **PROMICANJE MUDROSTI U KURIKULUMU OPĆE GIMNAZIJE**

Sukobi koji su sve češće izazvani zahtjevima vlastitog ega poprimaju društveno značajne razmjere. Stvarno očitovanje etike pripisuje se mudrosti. Pedagoške aktivnosti upotpunjene elementima mudrosti pomažu učenicima da znanje upotrijebe u svrhu promicanja ideje općeg dobra. Stoga smatramo da razvoj mudrosti treba postati vitalan cilj odgoja i obrazovanja. U istraživanju smo nastojali utvrditi da li su sastavnice mudrog mišljenja integrisane u kurikularne sadržaje nastavnih predmeta. Analizom sadržaja je utvrđeno da refleksivno, dijaloško i dijalektičko mišljenje, kao sastavnice mudrog mišljenja, nisu značajnije involvirane u Nastavni plan i program za gimnaziju. Radom se želi i bolje osvijetliti fenomen mudrosti, dati doprinos u obogaćivanju literature, ali i osigurati teorijski okvir koji će biti primjenjiv za buduća istraživanja. Ukazano je na potrebu za izmjenom dominantne paradigme u nastavnom procesu, ali i ponuđene naznake o odgoju i obrazovanju kroz tri forme podučavanja; podučavanje *o* mudrosti, podučavanje *za* mudrost i podučavanje *s* mudročću.

**Ključne riječi:** mudrost; pedagogija mudrosti; kurikulum

### **UVOD**

Sukobi, previranja, napetost i nestabilnost ispunjavaju našu svakodnevicu i izazivaju strah u pogledu budućnosti. Strukturne, poslovne, privredne, ekološke i druge krize dovele su društva do tačke gdje je dovedena u pitanje opća dobrobit. Moralni imperativi su ustuknuli pred potrebom čovjeka da ovlada prirodom i društvom, kako bi mogao njima gospodariti. Moralna anomija dovela je „čovječanstvo, ali i Planetu

u cjelini u jednu, kako Jonas kaže, »apokaliptičnu situaciju«, u »predvorje jedne univerzalne katastrofe« (Jurić 2015: 190). Etička litica na kojoj se nalazimo već neko vrijeme onemogućava duhovni preobražaj. Potreban je zaokret, kako u načinima razmišljanja, tako i djelovanja. Ukoliko ne osnažimo djecu i mlade vještinama koje će im pomoći da se suoče sa nadolazećim izazovima, sve smo bliži emocionalnom, ekonomskom i društvenom ponoru.

Tema od sve većeg interesa koja plijeni pozornost istraživača jeste mudrost. U radu se iznose neka promišljanja o mudrosti i pedagogiji mudrosti koja otvara širok horizont novih mogućnosti potrebnih za blagostanje društva. Svjedočimo svakodnevnim izrazima nezadovoljstva onim što pruža škola. Isuviše dugo se u odgojno-obrazovnim ustanovama zadržava *status quo*. U ovom momentu neophodno je preispitati obaveze škole i mogućnost da te obaveze i realizuje, s težištem na kritičnim aspektima. Trenutna odgojno-obrazovna stvarnost je takva da učenici nisu angažovani na način koji potiče mudro promišljanje i rasuđivanje. Nedvojbeno, integrisanje mudrosti u kurikulum je važan poduhvat. S obzirom na tehnički i tehnološki napredak, politički podijeljeno okruženje (Huynh i Grossmann 2020), potrebno je razvijati svijest o kontekstualizmu i relativizmu vrijednosti, unapređivati sposobnosti sagledavanja šire slike i upravljanja neizvjesnostima, što zapravo i nije ništa drugo do mudrost. Mudrost ima ulogu u suzbijanju neprijateljstava i smanjenju podjela (Huynh i Grossmann 2020), unosi sklad u unutrašnji život i odnose sa drugima (Sternberg 2001, Ferrari 2009, Płóciennik 2013), pruža jasnoću uvida kroz alate i tehnike za suočavanje sa stresorima i teškoćama (Ardelt 2011), a sve se to odvija, ponajprije, radi prevladavanja egocentričnosti. Tek s eliminiranjem egocentrične usredotočenosti na sebe, pojedinci su u stanju da se brinu za druge i društvo u cjelini, tj. da budu odgovorni i aktivni građani (Ferrari i Weststrate 2013). Tragom rečenog, kultivisanje mudrosti treba biti prvorazredan odgojni i obrazovni cilj.

## **TEORIJSKE POSTAVKE POJMA (FENOMENA) MUDROSTI**

Od drevnih vremena do danas mudrost je prepoznata kao visoko cijenjena vrlina koja osigurava ljudsku egzistenciju. Dugo vremena o mudrosti se raspravljalo u filozofskim, pa i teološkim spisima. I u jednim i u drugim mudrost se shvata kao izraz za potpunije uvide i dublje razumijevanje određenih pojava. Termin *mudrost* dominantno je filozofskog porijekla. Izvorni odnos filozofije s mudročću Jonkers (2020) posmatra kroz tri prizme. Prva, preuzeta od Aristotela, govori o teorijskoj i praktičnoj mudrosti i njihovoj relaciji. Druga je rezultat promišljanja Immanuela

Kanta koji tvrdi da mudrost obezbjeđuje egzistencijalnu orijentaciju. Posljednja se oslanja na doprinos Ricoeura i traži da se univerzalne moralne norme (kategorički imperativi) upotpune normama specifičnim za kulturne skupine, kreirajući tako balans između teorijske i praktične mudrosti.

U posljednjih nekoliko decenija mudrost se izučava i s pedagoškog i psihološkog stajališta. Doprinosi znanstvenika koji su pomogli u demistifikaciji mudrosti su dragocjeni, baš poput napora da se mudrost uvede u nastavni proces. Mudrost je pedagoško dobro i kao takvo rezultat je odgoja i obrazovanja. Argumentacija za ovu tvrdnju nije posve nova. Referirajući se na dostupnu literaturu Plóciennik (2013, 2018) navodi da je mudrost osobina koja se može razvijati. Optimističan pogled na pedagošku kovnost mudrosti implicira i potrebu za ozbiljnijim odgajanjem i razvijanjem ove sposobnosti, sukladno tome i temeljitim izmjenama kurikuluma. No, uprkos rastućim interesima za validnim interpretiranjem mudrosti, teoretičari nailaze na mnoštvo metodoloških prepreka, neusklađenosti teorijskih tvrdnji, te barijera pri mjeranju sposobnosti mudrog rasuđivanja (Brienza, Kung, Santos, Bobocel i Grossmann 2018). Situaciju usložnjava i to što ne postoji načelni konsenzus oko poimanja mudrosti. Uvidom u literaturu opaža se nedostatak konceptualne jasnoće u definisanju mudrosti, što usporava težnje da se “ugradi” u kurikulume. Mnogo je kontroverzi u vezi s prirodom mudrosti, a u radu ćemo neke od njih nastojati rasvijetliti.

Različiti su pristupi u određenju mudrosti, stoga ne postoji jednoznačan odgovor na pitanje šta je to mudrost. Poimanje mudrosti kroz historiju se mijenjalo. Erikson (1984) u svojoj teoriji psihosocijalnog razvoja mudrost posmatra kao oblik osobnog sazrijevanja, usko vezan s uspješnim rješavanjem posljednje životne krize: univerzalna potreba starijih osoba da izgrade osjećaj integriteta ega nasuprot očaja. Epitet *mudar* stiče se u starosti ukoliko se uspješno razriješi svih osam životnih kriza. Duži period mudrost se smatrala idealnom karakteristikom zrele ličnosti. Osim ovog objašnjenja mudrosti, evidentirana je i druga linija istraživanja u okviru koje se mudrost izučava iz razvojne perspektive. Time se fokus (pre)usmjerava prema dijalektičkom mišljenju. Dijalektičko mišljenje podrazumijeva razmatranje i integraciju ambivalentnih gledišta. Predodžba o dijalektičkom prosuđivanju kao kognitivnom obilježju mudrosti bilo je polazište više teorijskih koncepcija mudrosti, što je produbilo razumijevanje strukture iste. Staudinger i Glück (2011) drže da se mudrost tiče ovladavanja osnovnom dijalektikom koja oblikuje ljudsko postojanje, uključujući dijalektiku između dobrog i lošeg, pozitivnog i negativnog, prihvatljivog i neprihvatljivog, poželjnog i nepoželjnog, ovisnosti i neovisnosti, sigurnosti i sumnje,

kontrole i manjka kontrole, konačnosti i vječnosti, snage i slabosti, te sebičnosti i altruizma. Clayton (1976, prema Grossmann 2017a) diskutira o mudrosti i njenim postulatima. Za nju mudrost predstavlja potragu za smislenim rješenjima uz pomoć dijalektičkog mišljenja, svijest o neizvjesnostima i dvosmislenostima između različitih interesa u životu, kao i shvatanje da su ti interesi podložni promjenama. Slično mišljenje dijeli i Basseches (2005) koji o dimenzijama dijalektičkog mišljenja – kontradikcija i transformacija – raspravlja kroz prizmu interaktivnih odnosa. U drugom radu Basseches (1980, prema Grossmann 2017a) precizira kriterije dijalektičko-logičkog mišljenja: prepoznavanje granica znanja, svijest o promjeni, fleksibilnost perspektive i pokušaj integracije naizgled kontradiktornih perspektiva. Navedene konstante zajednički su nazivnik većine definicija mudrosti i u savremenoj pedagoško-psihološkoj građi. Primjera radi, Grossmann, Na, Varnum, Kitayama i Nisbett (2013) su inkorporirali bitne aspekte mudrosti u okvir mudrog razmišljanja. Taj okvir objedinjuje: (1) intelektualnu poniznost ili prepoznavanje granica vlastitog znanja, (2) uvažavanje suprotstavljenih perspektiva, (3) osjetljivost na promjene društvenih odnosa i (4) kompromis ili integraciju oprečnih mišljenja. Na gotovo identičan način Ardel (1997, 2003, 2004) operira mudrošću kroz osnovne determinante: integraciju uvida, samorefleksiju o vlastitim ograničenjima i shvatanje različitih perspektiva. Ardel (2004), autorica trodimenzionalnog modela (tzv. 3D-WM), mudrost određuje trima dimenzijama. Kognitivna dimenzija mudrosti oslikava umijeća sveobuhvatnog sagledavanja situacije, poznavanja granica ljudskog znanja, kao i kontradiktornosti, nepredvidljivosti, neizvjesnosti i dvoznačnosti. Refleksivna dimenzija mudrosti sposobnost je decentracije ega, smanjenja subjektivnosti i vlastitih projekcija kako bi se sagledale pojave iz perspektive drugih. Afektivnu dimenziju sačinjavaju pozitivna osjećanja prema drugima, pružanje podrške, empatija, nadilaženje ravnodušnih ili negativnih emocija i ponašanja. U 3D-WM, mudrost je zamišljena kao pluralni entitet u kojem je svaka od sastavnica drukčija, ali međusobno povezana u jedan kognitivno-afektivni sklop (Ardel 2004, Ardel i Bruya 2021). U studiji koju su vodili Ardel i Jeste (2018) pokazalo se da refleksivna dimenzija ima naj snažniju povezanost s dobrobiti.

### ***Balansna teorija mudrosti***

Brojni autori mudrost priznaju kao vrijednu kvalitetu koja se razvija u interakciji individualnih kognitivnih i nekognitivnih elemenata i okoline. Izuzetan pečat izučavanju konstrukta mudrosti dao je Sternberg. U osnovi teorije koja je, vjerovatno,

stekla status najpriznatije, nalazi se opće dobro. Mudrost se legitimira jedino kroz etički prihvatljive težnje. Međutim, pitanja dobra i zla ozbiljno se relativiziraju. Sternberg ne ulazi u podrobniju elaboraciju ispravnog i pogrešnog, ostavljajući takvu polemiku moralnoj filozofiji i religiji. Prema balansnoj teoriji mudrost je primjena inteligencije i kreativnosti u svrhu postizanja općeg dobra (Sternberg 1998). Ljudi nastoje postići opće dobro kroz: (1) balans, tj. ravnotežu između intrapersonalnih, interpersonalnih i ekstrapersonalnih interesa (suprotstavljeni interesi unutar pojedinca, između pojedinaca i izvanosobni interesi); (2) balans između kratkoročnih i dugoročnih interesa; (3) balans između okruženja (prilagodba postojećem okruženju kroz mijenjanje sebe, oblikovanje postojećeg okruženja tamo gdje je to moguće ili pak napuštanje sredine i odabir nove onda kada adaptacija i oblikovanje ne daju očekivane rezultate); (4) balans između etičkih principa uključenih u donošenje odluka (Sternberg 1998; Sternberg i Karami 2021a). Srž teorije mudrosti je prešutno znanje. Ono je obično stečeno bez izravne pomoći drugih, usmjereno je na djelovanje i omogućuje postizanje životnih ciljeva (Sternberg 1998; Sternberg i Karami 2021a). Ideja prešutnog znanja proizlazi iz triarhične teorije inteligencije. Sternberg (1999: 149) uspješnu inteligenciju procjenjuje kao najučinkovitiju „kada uravnotežuje sva tri aspekta: analitički, kreativni i praktični. Daleko važnije je prikladno upotrijebiti aspekte uspješne inteligencije i njima raspolagati, nego ih samo posjedovati. Uspješno inteligentne osobe ne odlikuju se samo time što jednostavno imaju te sposobnosti; one razmišljaju o tome kada i kako ih učinkovito primijeniti”. Znati kako nešto učiniti ocrtava suštinu prešutnog znanja.

Posmatrajući probleme i zamisli kroz vizuru inteligencije, analitičko razmišljanje značajno je za obradu podataka i analizu problema. Kreativna inteligencija dolazi do izražaja pri rješavanju neuobičajenih problema, a praktična daje odgovor na to kako problem riješiti u stvarnom svijetu (Sternberg 1999). Mudrost je usko povezana s praktičnom inteligencijom jer se oslanja na prešutno znanje o sebi, drugima i kontekstima (Sternberg 1998). Primjena inteligencije i kreativnosti da bi se postiglo opće dobro vodilja je teorije mudrosti. Pojedinci koji svoje sposobnosti koriste za loša djela, imaju sebične motive, bahati su i nastoje maksimizirati vlastite interese nanoseći štetu drugima nisu mudri. Mudrost, dakle, ima etičku dimenziju i izbor je svakog pojedinca da koristi svoje sposobnosti za generalnu dobrobit, a ne za svoje egoistične potrebe i interese (Sternberg 2000, 2001, 2005a; Sternberg, Reznitskaya i Jarvin 2007). Osim pomenutog, mudrost pretpostavlja i spoznaju o postojanju više različitih stajališta i perspektiva, te uspostavljanje ravnoteže između vlastitih interesa i interesa drugih (Sternberg i Jordan 2005, prema Sternberg, Kaufman i Roberts

2019). Kako se mudrost javlja u interakciji osobe, okoline i prostorno-vremenskog singulariteta, obrada informacija po sebi ne može biti mudra ili manje mudra (Sternberg 1998). Mudrost ovisi o tome koliko smo sposobnosti činiti prave stvari, na prave načine, u pravo vrijeme i na pravom mjestu.

Nekoliko je specifičnosti ove teorije. Prvo, konceptualizirana je kao razvojna, pa se i na mudrost gleda kao na dinamičan razvojni fenomen koji je situacijski uslovljen. Modelirana je kulturnim, iskustvenim i okolinskim ambijentom (Glück, Bischof i Siebenhüner 2012; Huynh i Grossmann 2020). Mudrost uvijek predstavlja ideal, a ideali svake generacije i kulture su različiti (Ferrari 2009; Karelitz, Jarvin i Sternberg 2010). Slijedom toga, nastavnici<sup>1</sup> trebaju preuzeti dio odgovornosti u podučavanju mudrosti. Iskustva rasta je moguće doživjeti kroz kontekstualizirani kurikulum usmjeren na mudrost.

Druga karakteristika teorije je što odstupa od konvencionalnih motrišta mudrosti. Tradicionalno, vjerovalo se da mudrost ima predvidljivu putanju i da se povećava sa starošću. Ovu tvrdnju još 1964. godine osporio je Jung (prema Sternberg 2005a) i uvidio da postoje jasne relacije između mudrosti i zrelosti, a ne starosti. Literatura sugerira da su životna iskustva važna odrednica u predviđanju nečije mudrosti (Staudinger i Glück 2011; Ferrari, Weststrate i Petro 2013, prema Huynh i Grossmann 2020). Međutim, teška iskustva neće *per se* ishoditi mudrošću. Ispravnije bi bilo zaključiti kako je nečija sposobnost da “profitira” iz životnih iskustava i naučeno iskoristi u različitim okolnostima, zahvaljujući procesu (samo)refleksije, ono što određuje kako se mudrost razvija (Sternberg 2005a; Kramer 1990, prema DeMichelis, Ferrari, Rozin i Stern 2015; Weststrate, Ferrari, Fournier i McLean 2018).

Treća odlika modela je što prepoznaje da današnjem društvu ne nedostaje osoba s visokim koeficijentom inteligencije, ali nedostaje strastvenih pojedinaca koji mudro prosuđuju, donose odluke i koji se u savladavanju izazova rukovode etičkim načelima, stavljajući opće dobro na prvo mjesto, ispred ličnih interesa i prestiža (Woodard 2014, Sternberg 2017). Balansnu teoriju mudrosti osobno pozdravljamo jer je zasnovana na etici. Peterson i Seligman (2004), kao i Sternberg, Jarvin i Grigorenko (2011) tvrde da etika ili etički senzibilitet, uz visoku inteligenciju, sposobnost rasuđivanja i rješavanja problema, čini primarnu komponentu mudrosti (sve prema Aljughaiman i Berki 2013). Analitičke vještine se mogu deklarirati samo kroz: (1) široku bazu znanja, vještina, sposobnosti, uvida, tumačenja i vrijednosti; (2) zdrav razum – racionalnost; (3) kreativnost; (4) mudrost i etički prihvaćena stremljenja. Sama

---

<sup>1</sup> Termin *nastavnik* vrijedi za oba roda i odnosi se na stručnjake koji sudjeluju u nastavnom procesu na svim razinama odgoja i obrazovanja.

inteligencija bez nabrojanih značajki nedostatna je da adekvatno riješimo bilo kakav problem.

Konačno, balansna mudrost može poslužiti u oblikovanju ciljeva i zadataka odgojno-obrazovnih programa za učenike. Kreatori kurikuluma akcentiraju razvoj akademskih sposobnosti. Stavljajući naglasku na razvoj općih kognitivnih sposobnosti i općeg znanja nerijetko se izvodi nauštrb obrazovanja karaktera, a krajnji cilj obrazovanja karaktera, primjećuju Arthur (2014), Anggraini i Kusniarti (2015), je razvoj dobrog razuma i mudrosti. Nalazi studija dokumentuju da inteligencija i zdrav razum nisu međusobno dobri prediktori jedno drugog (Sternberg 2017). Zbog ovoga djeca i mladi su u opasnosti; mogu biti žrtve sistema, grupa, pojedinaca i svoje potencijale koristiti u nehumane, zle i destruktivne svrhe. Samo posjedovanje znanja ne garantira njegovu razumnu upotrebu, a ovo stoljeće pruža obilje primjera donošenja nemudrih odluka koje su imale (ili će imati) razorne efekte po pojedince i društvo (Sternberg 2001, 2004). Međutim, jasno je da nema mudrosti bez znanja. Znanje može i mora pratiti mudrost (Sternberg 2001). Znanje je bitno za kritičko i kreativno razmišljanje, konstrukcije i rekonstrukcije, donošenje sudova, integraciju značenja i razumijevanja, ali mudrost ide još dalje – u primjenu koncepata iz jednog skupa u drugi, propitivanje etičkih implikacija, donošenje presuda i sudjelovanje u rješavanju problema (Maimon 2012). Mudro razmišljanje uključuje prepoznavanje granica znanja, viđenje svijeta u fluktuaciji, razmatranje konteksta i priznavanje tuđih stajališta, te prepoznavanje važnosti kompromisa (Grossmann 2017a). Sternberg (2004) upozorava da je mudrost, a ne znanje, faktor koji ujedinjuje ljude i navodi ih da teže zajedničkom dobru. Mudrost je više od znanja (Sternberg, Reznitskaya i Jarvin 2007; Grossmann 2017b), ona je *summum bonum*.

Polazišta balansne teorije mudrosti su dobro osmišljena i znanstveno potkrijepljena. Ali, čini se kako često ostaje na teorijskoj, apstraktnoj razini i kako njene mogućnosti nisu dovoljno iskorištene u nastavnom procesu. Kao glavni nedostatak teorije ističe se to što ne nudi cjelovitu sliku prirode mudre misli i/ili mudrog rasuđivanja (Sternberg, Kaufman i Roberts 2019). Mudrost se ne može svesti samo na refleksivno, dijaloško i dijalektičko mišljenje, već je, prema Sternbergu, Kaufmanu i Robertsu (2019), ključna volja da se usvoji mudar stav prema životu. Ništa manje nisu bitne afektivne i konativne dimenzije mudrosti. Ova ograničenja su uveliko prevladana u 3D-WM (vidjeti više u Ardel 2004 i Ardel i Bruya 2021).

Objektive teorije daju novo i dragocjeno značenje mudrosti. Ako je za uspjeh u (školskom) životu potrebna kombinacija inteligencije, kreativnosti i mudrosti, a jeste, onda postoji potreba za učenjem ovih sposobnosti. Međutim, podučavanje vještini

mudrosti ne smije biti usputno i ne smije biti samo dodatak redovnom kurikulumu. U narednom dijelu rada su iznesena neka logička i diskurzivna razumijevanja pedagogije mudrosti.

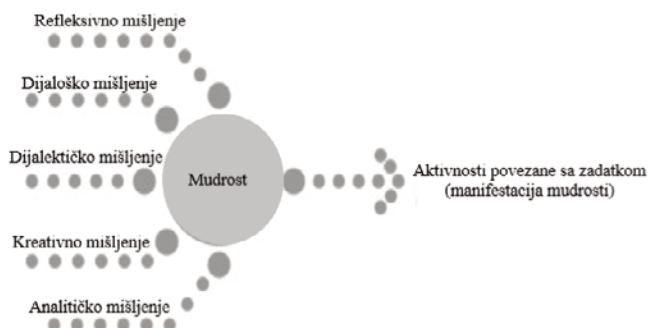
## **PEDAGOGIJA MUDROSTI**

Imajući u vidu da je, prema nekim teorijama, mudrost element koji nadzire djelovanje inteligencije (analitičke, kreativne i praktične) i kreativnosti (vidjeti više u Sternberg 2003, 2005b), akcenat u razvojno odgovarajućim odgojno-obrazovnim praksama treba staviti na aktivnosti usmjerene ka mudrosti. No, potrebno je stvoriti predušlove da bi se implementirale djelatnosti koje vode podsticanju i njegovanju mudrog mišljenja, rasuđivanja i djelovanja. Teorijski modeli mudrosti mogu biti prevedeni u škole

„ukoliko se učenicima osigura edukacijski kontekst u kojem mogu formulirati vlastito razumijevanje sastavnica mudrog mišljenja / donošenja odluka. Podučavanje mudrosti ne ostvaruje se predavanjima – lekcijama o mudrosti putem specijalnih kurseva o mudrosti, osobito razolikih „instant“ treninga, procedura i receptura, nego omogućavanjem učenicima da aktivno iskuse mudro donošenje odluka. Naglasak je, dakle, na podučavanju *kako misliti* razvijanjem sposobnosti refleksivnog, dijaloškog i dijalektičkog mišljenja” (Pušina 2020: 14).

Mudrost se ne može naučiti „direktno”, ali odgojna i obrazovna iskustva mogu biti osmišljena tako da stvore plodno tlo za razvoj vještina mudrog razmišljanja, procjenjivanja i postupanja. Od odlučujuće važnosti je posredovanje koje, ako je kvalitetno osmišljeno i realizovano, vodi uspješnoj primjeni društveno vrijednih, smislenih i poželjnih ideja. Da je odabir aktivnosti za analizu i podršku razvoju djetetovih vještina toliko važan smatra i Plóciennik (2018, 2020). To je vidljivo i kroz njegov Model mudrosti (Šematski prikaz br. 1) nastao kao rezultat rada na publikacijama Sternberga.



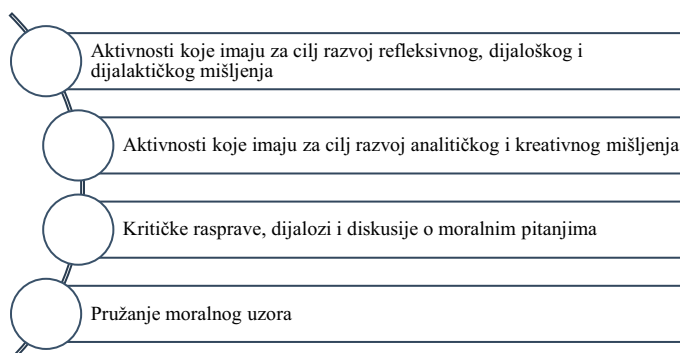


**Sematski prikaz br. 1.** Model mudrosti – osnova za izradu dijagnostičkih zadataka u sklopu individualnih studija (prilagođeno prema Plóciennik, 2018)

Kako poticati razvoj mudrosti kod učenika?

Mudrost je možda najvažniji atribut koji treba tražiti i njegovati kod pojedinaca (Sternberg 2003; Lovecky 2009, prema Ambrose 2019; Sternberg i Karami 2021b), jer bez mudrosti realno je očekivati da ćemo brzo upoznati tamnu stranu inteligencije i kreativnosti. Osnovnu ideju općeg dobra treba prožeti kroz kurikulum. Takav, uravnoteženi kurikulum treba da uključuje:

1. aktivnosti koje doprinose razvoju dijaloškog mišljenja – sposobnost razmatranja situacije sa stajališta različitih osoba unutar dijaloga;
2. aktivnosti koje doprinose razvoju dijalektičkog mišljenja – sposobnost analiziranja i integriranja različitih perspektiva;
3. kritičke rasprave o radnjama, situacijama, aktivnostima;
4. pružanje uzora mudrog prosuđivanja i djelovanja na učenike i druge sudionike (Sternberg 1998, prema Ferrari 2009).



**Šematski prikaz br. 2.** Kurikulum za mudrost

Smatramo da predloženi format može naći svoju primjenu u planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog rada sa učenicima. Razvijanje i kultivisanje mudrosti obaveza je škole, a podrazumijeva uočavanje, buđenje i poticanje refleksivnog, dijaloškog i dijalektičkog mišljenja učenika kroz sadržaje nastavnih (i vannastavnih) aktivnosti.

## METOD

Potaknuti činjenicom da se u osnovi mudrosti nalaze refleksivno, dijaloško i dijalektičko mišljenje, za cilj istraživanja odredili smo propitivanje da li su sastavnice mudrog mišljenja involvirane u kurikularne sadržaje nastavnih predmeta. Za potrebe istraživanja analizirali smo Nastavni plan i program za gimnaziju (izborno područje: opći smjer)<sup>2</sup> koji se primjenjuje na području Kantona Sarajevo. Ovaj odabir temeljimo na razmatranjima koja i Sternberg (2001) sintetizira. Učenici srednjih škola predstavljaju dobnu skupinu koja je stekla određenu razinu kognitivne zrelosti, što ih čini osposobljenim za razumijevanje različitih aspekata mudrog izričaja. Oni imaju sposobnost hipotetičko-deduktivnog zaključivanja, veće kapacitete za generisanje apstraktnih ideja, kao i sposobnost praćenja, kontrole i ocjene kognicije (metakognitivne vještine). K tome, kurikulum u srednjim školama potrebuje bogatiji, sadržajni program usmjeren ne samo prema akademskim bazičnim vještinama, nego i vještinama višeg reda, nužnim za smislenije i vrijednosno poželjnije promjene. U konačnici, osnove mudrosti se trebaju usvojiti oko adolescencije (Sternberg 2005a).

Od istraživačkih metoda korištene su metoda analize sadržaja i deskriptivna metoda, a tehnika je rad na dokumentaciji. Teorijski referentni okvir, koji je poslužio za analizu, zasnovan je na operacionalizaciji mudrosti mnogobrojnih teoretičara (npr. Ardel 2004; Grossmann 2017a, 2017b; Brienza, Kung, Santos, Bobocel i Grossmann 2018; Grossmann i sar. 2020; Huynh i Grossmann 2020; Demetriou, Liakos i Kizilyürek 2021; Brienza, Kung i Chao 2021). Oni zamjećuju da su tri jedinstvena aspekta mudre spoznaje:

- Refleksivno mišljenje – ovo mišljenje omogućuje razvoj specifičnih strategije za radnje koje treba poduzeti; analizu, praćenje i osvrt poduzetih aktivnosti; modifikaciju djelatnosti kako bi se pronašla rješenja koja najbolje odgovaraju potrebama pojedinca i društva;
- Dijaloško mišljenje – ono omogućuje uvažavanje različitih perspektiva i gledišta tokom razmišljanja i djelovanja;

---

<sup>2</sup> [https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/npp\\_gimnazije\\_-\\_opci\\_smjer.pdf](https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/npp_gimnazije_-_opci_smjer.pdf)

- Dijalektičko mišljenje – u sebi sadrži težnju za integracijom i sintezom dva različita stajališta.

## REZULTATI I RASPRAVA

Analizom kurikularnih sadržaja pokušali smo utvrditi da li su aspekti mudrog mišljenja podržani kroz pojedine nastavne predmete. Zastupljenost ciljeva, zadataka i ishoda kojima se potiče reflektivno, dijaloško i dijalektičko mišljenje prezentirana je u tablici.

**Tablica br.1.** *Zastupljenost ciljeva, zadataka i ishoda kojima se potiče reflektivno, dijaloško i dijalektičko mišljenje*

Predmet	I razred	II razred	III razred	IV razred
Bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost	- DoM (1) DeM (1)	RM (1) - -	- - -	- - DeM (1)
Prvi strani jezik (Engleski jezik)	RM (3) - -	- DoM (1) -	DoM (1) DeM (2)	RM (1) - -
Drugi strani jezik (Engleski jezik)	RM (1) -	RM (3) -	RM (3) -	RM (3) DeM (1)
Drugi strani jezik (Njemački jezik)	RM (1) DoM (2)	RM (2) DoM (2)	RM (2) DoM (3)	RM (3) DoM (1)
Drugi strani jezik (Francuski jezik)	RM (2) DoM (2) -	RM (2) DoM (3) -	RM (2) DoM (4) DeM (1)	RM (2) DoM (4) -
Drugi strani jezik (Italijanski jezik)	- DoM (3)	RM (1) DoM (2)	RM (1) DoM (1)	RM (2) DoM (1)
Drugi strani jezik (Arapski jezik)	- -	- -	- -	RM (1) DoM (1)
Drugi strani jezik (Turski jezik)	RM (1) DoM (1) -	RM (1) - -	RM (1) DoM (1) -	RM (1) DoM (2) DeM (1)
Latinski jezik			DoM (1)	DoM (3)
Historija/Povijest	DoM (2)	DoM (1)	DoM (2)	DoM (3)
Geografija/Zemljopis	-	-	-	DoM (2)
Sociologija				DoM (3)
Psihologija			DoM (2)	
Filozofija s logikom			RM (1) DoM (4) -	RM (1) DoM (3) DeM (1)

Fizika	-	-	-	-
Građansko obrazovanje / Demokracija i ljudska prava			RM (1) DoM (5)	
Matematika	-	-	-	-
Hemija	-	-	-	-
Biologija	-	-	DoM (1)	DoM (1)
Informatika	-	DoM (2)	-	-
Muzička kultura	DoM (2)	DoM (4)		
Likovna kultura	RM (5) DoM (6)			
Sport	RM (2) DoM (2)	RM (2) DoM (2)	RM (2) DoM (2)	RM (2) DoM (2)
Kultura religija	RM (3) DoM (6) DeM (4)			
Islamska vjeronauka	RM (17) DoM (13) DeM (7)	RM (12) DoM (8) DeM (3)	RM (9) DoM (11) DeM (1)	RM (19) DoM (7) DeM (1)
Katolički vjeronauk	RM (3) DoM (2) DeM (1)	RM (2) DoM (4) DeM (1)	RM (2) DoM (2)	RM (3) DoM (2) DeM (1)

**Bilješke:** RM – refleksivno mišljenje; DoM – dijaloško mišljenje; DeM – dijalektičko mišljenje; ( ) - zastupljenost / broj pojavljivanja ciljeva, zadataka i ishoda kojima se promiče refleksivno, dijaloško i dijalektičko mišljenje

Uvidom u zvanični kurikulum zapažamo kako su refleksivno, dijaloško i dijalektičko mišljenje najviše podržani u nastavi islamske i katoličke vjeronauke, kulture religije i likovne kulture; dok su ovi oblici mišljenja najmanje podržani u nastavi informatike, biologije, psihologije i geografije. Naročito je zabrinjavajuće što se mudro promišljanje uopće ne promiče u prirodnim naukama, kakve su matematika, fizika, hemija. Obeshrabruje i to što se između ova tri tipa mišljenja dijalektičko mišljenje kurikularno najmanje podupire, a što je moguće iščitati iz tablice. Ranije je zabilježeno da se mudrost umnogome pripisuje upravo dijalektičkom mišljenju – razmatranju i integraciji različitih gledišta.

Rezultati analize ukazuju na neadekvatan tretman mudrog mišljenja, odnosno njegovih pripadajućih sastavnica. Učenici nisu angažovani na način koji potiče mudro promišljanje i rasuđivanje. Vjerujemo kako značajna otežavajuća okolnost u promicanju mudrosti leži u činjenici da manjka naučnih radova o pedagogiji mudrosti, posebno na bosanskohercegovačkom području. Nedostaju konkretne smjernice kako oblikovati okruženje koje će podržavati širok spektar mudrih iskaza učenika. To je,

između ostalog, vidljivo i u popisu literature koja je konsultovana pri pisanju rada. U nastavku su navedene neke prakse autora čije je interesno polje kultivisanje mudrosti u nastavnim scenarijima, a koje se čine obećavajuće. Sternberg, Reznitskaya i Jarvin (2007) i Sternberg, Jarvin i Grigorenko (2009, prema Pušina 2020) bilježe šest općih smjernica u modeliranju i podučavanju mudrosti: (1) poticati učenike na čitanje klasičnih književnih i filozofskih djela, artikulaciju vlastitih refleksija, potragu za mudrošću u istim; (2) ohrabriti učenike da sudjeluju u razrednim raspravama, projektima i pisanju eseja koji animiraju na diskusiju i primjenu onoga što su naučili u njihovim životima i životima drugih, (3) angažirati učenika u proučavanju ne samo “istine” nego i vrijednosti, s posebnim akcentom na refleksivno mišljenje; (4) više naglašavati ulogu analitičkog/kritičkog, kreativnog i praktičnog mišljenja u funkciji općeg dobra; (5) ohrabrivati učenike na razmišljanje kako gotovo sve ono o čemu uče može biti korišteno za bolju ili lošiju svrhu i koliko je važan taj krajnji rezultat; (6) ne zaboraviti ulogu učitelja kao uzora u mudrosti, primjenjujući Sokratov metod u podučavanju, potičući učenike na aktivniju ulogu u konstruiranju učenja temeljem vlastitih gledišta, ali i gledišta drugih.

Stenberg i Maaranen (2020), oslanjajući se na radove drugih autora, ističu nekoliko taktika za njegovanje mudrosti u nastavi: fokusirana refleksija (Korthagen i sar. 2001), deskriptivna istraživanja (Furman 2018), samostalno učenje (Lunenberg i Korthagen 2009) i učenje temeljeno na upitima (Phelan 2005). Sternberg (2001) navodi 16 principa, deriviranih iz teorije ravnoteže mudrosti, a koji čine bazu za promicanje mudrosti u učionicama. Neki od njih su: pomoć učenicima u prepoznavanju i balansiranju različitih interesa, nagrađivanje mudrosti, promišljanje o vrijednostima, poticanje učenika na dijaloško i dijalektičko mišljenje itd. Premda još uvijek ne postoje empirijski potvrđeni programi podučavanja mudrost, nalazi iz dostupnih studija sugeriraju da je jedna od najefikasnijih strategija za jačanje mudrog rasuđivanja usvajanje samodistanciranog ili ego-decentriranog stajališta (Kross i Ayduk 2017, prema Huynh i Grossmann 2020). U podlozi svih ovih odgojnih i obrazovnih napatka je da nastavnik uči djecu *kako* da misle, a ne *šta* da misle (Sternberg, Jarvin, i Reznitskaya 2008).

S obzirom na to da nastava sadrži težnju da se učenici osposobe isključivo na kognitivnom planu, nije izgledno da će se u skorijoj budućnosti *o* mudrosti i *za* mudrost učiti i podučavati na poseban način, u okviru posebnih nastavnih predmeta, cjelina i/ili jedinica. Zato obrazovanje *o* i *za* mudrost/i treba integrisati u sve školske predmete. To je moguće ostvariti jedino strateškim pristupom. Potertavamo da kozmetičke izmjene kurikuluma, pa i izmjene po principu “samo dodaj i promiješaj” u pogledu mudrosti neće biti plodonosne. Krucijalne su značajnije promjene i

prilagodbe koje trebaju ishoditi razvijanjem generativnih kurikuluma orijentisanih ka mudrosti. Valjalo bi razmotriti mogućnost podučavanja mudrosti analogno formama kreacijskog podučavanja o kojima kazuje Beghetto (2017). Tri su oblika kreacijskog podučavanja i to: podučavanje *o* kreativnosti, podučavanje *za* kreativnost (podučavanje kreativnosti) i podučavanje *s* kreativnošću (kreativno podučavanje). Ako ovo preslikamo na mudrost, može se govoriti o sljedećim modalitetima; podučavanje *o* mudrosti, podučavanje *za* mudrost i podučavanje *s* mudrošću. Podučavanje *o* mudrosti treba da pomogne učenicima da nauče šta (ni)je mudrost i zašto je značajna u učenju, radu i životu. Podučavanje *za* mudrost ili podučavanje mudrosti se odnosi na poticanje i razvijanje mudrosti u učionicama. Ovaj oblik podučavanja mudrosti traži od nastavnika posjedovanje znanja o organizaciji iskustava učenja koja će podržati i gajiti mudre iskaze učenika. Podučavanje *s* mudrošću tiče se podučavanja u modu mudrosti, pri čemu je nastavnik u fokusu. Nastavnik treba svojim postupcima da bude uzor vrijedan divljenja, da inspiriše učenike u zauzimanju stava koji je usmjeren na druge, a ne samo na sebe. U osnovi predložene kompozicije nalazi se svijest da se mudrost može (pod)učiti kroz podučavanje *o* mudrosti, podučavanje *za* mudrost i podučavanje *s* mudrošću. Više je razloga zbog kojih bi se u školama trebalo podučavati sposobnostima mudrog mišljenja. Sternberg (2001), Sternberg, Jarvin i Grigorenko (2009, prema Pušina 2020b) navode četiri: (1) akademsko znanje (više) nije dovoljno, ono ne garantira zadovoljstvo ili sreću; ovi ciljevi su ostvarljiviji uz poticanje razvoja sposobnosti mudrog mišljenja; (2) mudrost osigurava involviranje pozitivnih etičkih vrijednosti u donošenje odluka; (3) mudrost, dalje, doprinosi kreiranju boljeg, humanijeg svijeta; (4) učenici, budući roditelji, zahvaljujući mudrosti, biće sposobni donositi zrele i odgovorne odluke na lično i društveno zadovoljstvo. Na osnovu logičkih argumenata nije (više) pitanje da li se podučavanje mudrosti treba odvijati u školi, već kako kreirati nastavne aranžmane koji će podržati razvoj sposobnosti mudrog mišljenja, rasuđivanja i djelovanja.

Nekoliko je ograničenja istraživanja. Prvo, u istraživanju smo se koncentrisali na eksplicitno podučavanju mudrosti. Ono jeste bitno za kolektivnu, praktičnu mudrost, ali ništa manje važno nije ni prešutno znanje, stečeno bez izravne pomoći drugih. Osim toga, ne smije se potcijeniti uloga skrivenog kurikuluma. Skriveni kurikulum nije dio zvaničnog programa, ali je „poput zanemarene pedagoške niti protkane kroz cjelokupni odgojno-obrazovni proces, koji u svakom trenutku determinira dalje procese i razvoj sudionika pedagoškog djelovanja” (Nikšić-Rebihić i Novosel 2018: 358). Kroz skriveni kurikulum nastavnici mogu aktivirati kompas vrlina. Drugo,

istraživanje koju smo proveli propituje samo jedan dio mudrosti – mudro mišljenje. Mudrosti usmjeren kurikulum se ne iscrpljuje samo u segmentima reflektivnog, dijaloškog i dijalektičkog mišljenja, već i u aktivnostima koje imaju za cilj razvoj analitičkog i kreativnog mišljenja, uključivanja učenika u svijet moralnih dilema, pružanja primjera mudrog prosuđivanja i djelovanja na učenike, a sve da bi se usvojio mudar stav prema životu. Treće, broj ciljeva, zadataka i ishoda nikako ne može biti (jedini) kriterij na osnovu kojeg će se prosuđivati da li kurikulum potiče mudrost. I na kraju, teško je procijeniti da li postavljeni ciljevi, zadaci i ishodi doista razvijaju sposobnosti mudrog rasuđivanja i djelovanja kod učenika. Ciljevi, zadaci i ishodi mogu biti maksimalno orijentisani na sastavnice mudrog mišljenja i rasuđivanja, a da ipak ne potaknu učenika na bilo kakav aktivitet. Ostvarenost ishoda u praksi ne mora nužno korelirati s njihovim planiranjem i programiranjem u teoriji. Dobijene podatke nije moguće generalizirati, ali su oni vrijedna ilustracija odgojno-obrazovne stvarnosti u jednom momentu. Bilo bi interesantno analizirati kurikulume stručnih, tehničkih, umjetničkih i vjerskih škola, i nalaze međusobno uporediti.

## ZAKLJUČAK

U akademskom diskursu mudrost se sve više priznaje kao karakteristika podložna pedagoškom uticaju. Ovo saznanje otvara prilike za konstituisanje pedagogije mudrosti. Podučavanje mudrosti treba modelirati na način da se mudrost potiče kao sastavnica školskog učenja. U okruženju koje potiče mudrost raznolike su mogućnosti angažiranja učenika da rade stvari na prave načine i dožive iskustva rasta kroz sudjelovanje u nečemu korisnom. Iako postoje mnoge praznine u literaturi, zbog čega staza (pedagogije) mudrosti nije utabana, mora se krenuti njome, osobito jer se danas na mudrost gleda kao na ključ za rješenje brojnih svjetskih problema. Ne možemo znati kakav će svijet biti u budućnosti, vjerovatno takav svijet nismo u stanju ni zamisliti, ali ono što možemo učiniti jeste napraviti pedagoški izbor usmjeravanja djece i mladih prema mudrosti. U odgojno-obrazovnim okruženjima u kojima se slavi mudrost, učenici dobijaju priliku da koračaju u susret vremenu.

Radom smo nastojali ispitati da li su sastavnice mudrog mišljenja integrisane u kurikularne sadržaje nastavnih predmeta. Analiza je pokazala da odrednice mudrog mišljenja (refleksivno, dijaloško i dijalektičko mišljenje) nisu značajnije involvirane u aktualni kurikulum. Ukazano je na potrebu za izmjenom predominantne paradigme u obrazovanju, ali i date naznake o odgoju i obrazovanju mudrosti kroz tri forme: podučavanje *o* mudrosti, podučavanje *za* mudrost i podučavanje *s* mudrošću.

Rukopis završavamo mišlju da je znanje važno, ali znanje bez etike je prazno i besmisleno (Sternberg 2017). Samo znanje neće nas učiniti imunim na razne pokušaje manipulacije, niti će nas zaštititi od moralne anomije. Stoga, pedagogija mudrosti treba da zauzme vrijedno mjesto u odgoju i obrazovanju.

## LITERATURA

1. Aljughaiman, Abdullah, Matthew Berki (2013), "Wisdom and giftedness: Perspectives from Arabic thought", u: Ziegler, Albert, Franz J. Mönks (eds.), *Gifted Education as a Life-Long Challenge: Essays in Honour of Franz Mönks*, LIT-Verlag, Muenster, Germany, 119-140.
2. Ambrose, Don (2019), "Giftedness and Wisdom", u: Sternberg, Robert J., Judith Glück (ur.), *Cambridge handbook of wisdom*, Cambridge University Press, Cambridge, 465-482.
3. Anggraini, Purwati, Tuti Kusniarti (2015), "The Insertion of Local Wisdom into Instructional Materials of Bahasa Indonesia for 10th Grade Students in Senior High School", *Journal of Education and Practice*, 6, 89-92.
4. Ardelt, Monika (1997), "Wisdom and life satisfaction in old age", *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(1), 15-27.
5. Ardelt, Monika (2003), "Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale", *Research on Aging*, 25(3), 275-324.
6. Ardelt, Monika (2004), "Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept", *Human Development*, 47(5), 257-285.
7. Ardelt, Monika (2011), "Wisdom, age, and well-being", u: Schaie, Warner K., Sherry Willis (eds.), *Handbook of the psychology of aging*, Elsevier, Amsterdam, 279-291.
8. Ardelt, Monika, Brian Bruya (2021), "Three-Dimensional Wisdom and Perceived Stress among College Students", *The Journal of Adult Development*, 28, 93-105.
9. Ardelt, Monika, Dilip V. Jeste (2018), "Wisdom and Hard Times: The Ameliorating Effect of Wisdom on the Negative Association Between Adverse Life Events and Well-Being", *The Journals of Gerontology*, 73(8), 1374-1383.
10. Arthur, James (2014), *Being of Good Character – Jubilee Centre Insight Series*, Birmingham, UK. Dostupno na: <http://www.jubileecentre.ac.uk/>



userfiles/jubileecentre/pdf/insight-series/ArthurJ.pdf, datum posjete: 06.03.2022.

11. Basseches, Michael (2005), "The Development of Dialectical Thinking As An Approach to Integration", *Integral Review*, 1, 47-63.
12. Beghetto, Ronald A. (2017), "Creativity in teaching", u: Kaufman, James C., John Baer, Vlad P. Glăveanu (eds.), *Cambridge handbook of creativity across different domains*, Cambridge University Press, New York, 549-564.
13. Brienza, Justin P., Franki Y. H. Kung, Melody M. Chao (2021), "Wise reasoning, intergroup positivity, and attitude polarization across contexts", *Nature Communications*, 12(1), 1-12.
14. Brienza, Justin P., Franki Y. H. Kung, Henri C. Santos, D. Ramona Bobocel, Igor Grossmann (2018), "Wisdom, bias, and balance: Toward a process-sensitive measurement of wisdom-related cognition", *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(6), 1093-1126.
15. Demetriou, Andreas, Antonis Liakos, Niyazi Kizilyürek (2021), "How Wisdom Emerges from Intellectual Development: A Developmental/Historical Theory for Raising Mandelas", *Journal of Intelligence*, 9(3), 1-15.
16. DeMichelis, Carey, Michel Ferrari, Tanya Rozin, Bianca Stern (2015), "Teaching for Wisdom in an Intergenerational High-School-English Class", *Educational Gerontology*, 4(8), 551-566.
17. Erikson, Erik H. (1984), "Reflections on the last stage - and the first", *The Psychoanalytic Study of the Child*, 39, 155-165.
18. Ferrari, Michel (2009), "Teaching for Wisdom in Public Schools to Promote Personal Giftedness", u: Shavinina, Larisa V. (ed.), *International Handbook on Giftedness*, Springer, Dordrecht, 1099-1112.
19. Ferrari, Michel, Nic M. Weststrate (2013), "The Scientific Study of Personal Wisdom", u: Ferrari, Michel, Nic M. Weststrate (eds.), *The Scientific Study of Personal Wisdom*. Dordrecht: Springer, 325-341.
20. Glück, Judith, Belinda Bischof, Linda Siebenhüner (2012), "'Knows What Is Good and Bad', 'Can Teach You Things', 'Does Lots of Crosswords': Children's Knowledge About Wisdom", *European journal of developmental psychology*, 9(5), 582-598.
21. Grossmann, Igor (2017a), "Wisdom and how to cultivate it: Review of emerging evidence for a constructivist model of wise thinking", *European Psychologist*, 22(4), 233-246

22. Grossmann Igor (2017b), "Wisdom in Context", *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 233-257.
23. Grossmann, Igor, Jinkyung Na, Michael E. W. Varnum, Shinobu Kitayama, Richard E. Nisbett (2013), "A route to well-being: Intelligence versus wise reasoning", *Journal of Experimental Psychology: General*, 142, 944-953.
24. Grossmann, Igor et al. (2020), "The Science of Wisdom in a Polarized World: Knowns and Unknowns", *Psychological Inquiry*, 31(2), 103-133.
25. Huynh, Alex C., Igor Grossmann (2020), "A pathway for wisdom-focused education", *Journal of Moral Education*, 49(1), 9-29.
26. Jonkers, Peter (2020), "Philosophy and Wisdom", *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 112(3), 261-277.
27. Jurić, Hrvoje (2015), "Odgovornost, budućnost, napredak", u: Težak, Dubravka (ur.), *Vrč i šalice: Filozofijska vivisekcija problemâ odgoja i obrazovanja*, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 187-212.
28. Karelitz, Tzur M., Linda Jarvin, Robert J. Sternberg (2010), "The meaning of wisdom and its development throughout life", u: Overton, Willis F., Richard M. Lerner (eds.), *The handbook of life-span development*, John Wiley & Sons, New Jersey, SAD, 837-881.
29. Maimon, Elaine P. (2012), "Information, Knowledge, and Wisdom: Transforming Education", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 94-99.
30. Nikšić Rebihić, Edina, Višnja Novosel (2018), "Implikacije skrivenog kurikuluma", u: Dedić Bukvić, Emina, Sandra Bjelan-Guska (ur.), *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, 350-360.
31. Pušina, Amir (2020), *Navođenje na kreativnost: Psiholgijski fundamenti*, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo
32. Płóciennik, Elżbieta (2013), "Teaching for wisdom in early modern education", *Journal of Preschool and Elementary School Education*, 2(4), 27-48.
33. Płóciennik, Elżbieta (2018), "Children's creativity as a manifestation and predictor of their wisdom", *Thinking Skills and Creativity*, 28, 14-20.
34. Płóciennik, Elżbieta (2020), "Searching for Wisdom in Children's Dialogues: A Mixed Approach in Educational Practice", *Creativity. Theories – Research – Applications*, 7(1), 168-182.
35. Staudinger, Ursula M., Judith Glück (2011), "Psychological wisdom research: commonalities and differences in a growing field", *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241.

36. Stenberg, Katariina, Katriina Maaranen (2020), "Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study", *European Journal of Teacher Education*, 1-18.
37. Sternberg, Robert J. (1998), "A Balance Theory of Wisdom", *Review of General Psychology*, 2(4), 347-365.
38. Sternberg, Robert J. (1999), *Uspješna inteligencija: Kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu*, BARKA, Zagreb
39. Sternberg, Robert J. (2000), *Handbook of intelligence*, Cambridge University Press, New York
40. Sternberg, Robert J. (2001), "Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings", *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
41. Sternberg, Robert J. (2003), "WICS as a model of giftedness", *High Ability Studies*, 14(2), 109-137.
42. Sternberg, Robert J. (2004). "What is Wisdom and How Can We Develop It?", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 164-174.
43. Sternberg, Robert J. (2005a), "Older but not wiser? The relationship between age and wisdom", *Ageing International*, 30, 5-26.
44. Sternberg, Robert J. (2005b), "The WICS Model of Giftedness", u: Sternberg, Robert J., Janet E. Davidson (ed.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge, 327-342.
45. Sternberg, Robert J. (2017), "ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted", *Roeper Review*, 39(3), 152-169.
46. Sternberg, Robert J., Linda Jarvin, Alina Reznitskaya (2008), "Teaching for wisdom through history: Infusing wise thinking skills in the school curriculum", u: Ferrari, Michel, Georges Potworowski (eds.), *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom*, Springer Science & Business Media, Dordrecht, 37-57.
47. Sternberg, Robert J., Sareh Karami (2021a), "What is wisdom? A unified 6P framework", *Review of General Psychology*, 25(2), 134-151
48. Sternberg, Robert J., Sareh Karami (2021b), "A 4W Model of Wisdom and Giftedness in Wisdom", *Roeper Review*, 43(3), 153-160.
49. Sternberg, Robert J., James C. Kaufman, Anne M. Roberts (2019), "The relation of creativity to intelligence and wisdom", u: Kaufman, James C.,

- Robert J. Sternberg (eds.), *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 337-352.
50. Sternberg, Robert J., Alina Reznitskaya, Linda Jarvin (2007), "Teaching for wisdom: what matters is not just what students know, but how they use it", *London Review of Education*, 5(2), 143-158.
51. Weststrate, Nic M., Michel Ferrari, Marc A. Fournier, Kate C. McLean. (2018). "“It was the best worst day of my life”: Narrative content, structure, and process in wisdom-fostering life event memories", *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73(8), 1359-1373.
52. Woodard, Melvin J. (2014), "Constructing an Assessment for the Imbalance Theory of Foolishness", *Journal of Business and Economics*, 5(6), 871-895.

#### **Dokumenti:**

1. *Nastavni plan i program za gimnaziju (izborna područje: opći smjer)*, dostupno na: [https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/npp\\_gimnazije\\_-\\_opci\\_smjer.pdf](https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/npp_gimnazije_-_opci_smjer.pdf). Datum posjete: 15.03.2022.

## PROMOTING WISDOM IN THE GENERAL GYMNASIUM CURRICULUM

### Summary:

Conflicts increasingly waged at the request of one's ego are taking on socially significant proportions. The real manifestation of ethics pays attribute to the wisdom. Pedagogical activities complemented by wisdom help students use knowledge to promote the idea of the common good. Therefore, we believe that the development of wisdom should become a vital goal of upbringing and education. In the research, we tried to determine whether the components of clever thinking are integrated into the curricular content of subjects. The analysis showed that reflective, dialogical, and dialectical thinking, as components of wise thinking, are not significantly involved in the curriculum for high school. The paper aims to understand the phenomenon of the wisdom, and contribute to the enrichment of literature, and also provide a theoretical framework that will apply to future research. It pointed out the need to change the dominant paradigm in the teaching process and offered indications of the education of wisdom through three forms of teaching: teaching *about* wisdom, teaching *for* wisdom and teaching *with* wisdom.

**Keywords:** wisdom; pedagogy of wisdom; curriculum

Adresa autorice  
Author's address

**Amina Smajović**  
Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet  
amina.smajovic@ff.unsa.ba

