Filozofski savjetnik

ČASOPIS ZA FILOZOFSKU PRAKSU · HRVATSKO UDRUŽENJE ZA FILOZOFSKU PRAKSU

SVEZAK Vol. I BROJ Br. 2 GODINA 2026 NAKLADNIK HUFP, Zagreb

FILOZOFIJA · PEDAGOGIJA · PREGLEDNI RAD

Ljubav kao trajno nedovršeni gestalt:

Ontologija, pedagogija i rekurzivni model učenja i odnosa

Bojana Zorić · *Akademija za Humani razvoj, Beograd*

Primljeno: 20. 6. 2026 · Prihvaćeno: 22. 7. 2026

SAŽETAK

Ovaj rad preispituje tradicionalni, statični model didaktičkog trougla iz pedagoške psihologije koji čine učitelj, učenik i sadržaj učenja, predlažući dinamičniji model koncentričnog kruga. Polazeći od hipoteze da svi elementi didaktičkog procesa proizlaze iz jedne zajedničke tačke, rad istražuje kako se ove uloge neprestano prepliću, rekonfigurišu i integrišu kroz procese samorefleksije i metakognicije. Povezivanjem kognitivnih procesa, mehanizama radne memorije i koncepta Gestalta sa fiziološkom metaforom komplementarnog delovanja autonomnog nervnog sistema, autor razvija rekurzivni model učenja i spoznaje. U drugom delu rada, ovaj pedagoški i ontološki okvir proširuje se na sferu međuljudskih odnosa, gde se ljubav definiše ne kao statično stanje, već kao dinamička sila i otvorena celina koja se neprestano uvećava kroz slobodnu volju izbora, recipročno davanje i primanje u zajednici. Zaključak ukazuje na to da učenje i ljubav počivaju na istom mehanizmu kružnog toka integracije, čime se kroz autentičan odnos sa drugima ostvaruje samosvest, zajedništvo i svest o sopstvenoj celovitosti.

KLJUČNE RIJEČI: didaktički trougao, model koncentričnog kruga, rekurzivno učenje, metakognicija, Gestalt, autonomni nervni sistem, ontologija odnosa, ljubav kao aktivnost, integracija, zajedništvo

Authors retain copyright and license the work to Filozofski savjetnik under CC BY 4.0, permitting sharing with attribution.
Autori zadržavaju autorska prava i licenciraju djelo časopisu Filozofski savjetnik pod licencom CC BY 4.0, koja dopušta dijeljenje uz navođenje autorstva.

I. *Uvod*

Pitanje kako teorija didaktičkog trougla iz pedagoške psihologije funkcioniše u praksi otvara mogućnost njenog preoblikovanja izvan uobičajenog statičnog prikaza tri zasebna čvorišta. Polazna hipoteza ovog rada jeste da bi model koncentričnog kruga predstavljao prikladniji okvir za opisivanje pedagoškog, a samim tim i kreativnog procesa, jer omogućava da se sva tri elementa, sadržaj učenja, učitelj i učenik, posmatraju kao da proizlaze iz jedne iste tačke.

Kako Gidlund i Boström pišu: " Didaktički trougao, koji se sastoji od nastavnika, učenika i predmeta, predstavlja osnovni okvir za nastavu i učenje u učionici... Različite komponente trougla međusobno deluju na različite načine, u različitoj meri i u različitim kontekstima."[1] U toj polaznoj tački sadržaj učenja, učitelj i učenik postoje istovremeno, odnosno nešto što postoji (informacija), prenosilac informacije i primalac informacije, povezani procesom prepisa i prenosa informacije, analognim biološkom procesu transkripcije i translacije gena. Premda se ova tri elementa mogu opisati kao statična čvorišta, ona su sastavni deo jednog dinamičkog elementa koji sam sebe pokreće (učenje), usled čega se svi elementi neprestano pokreću i kreću, nalazeći se jedan u drugom, u odnosu sa samim sobom. Sledstveno tome, sadržaj učenja postoji jedino kroz učenje (manifestuje se kroz različite odnose različitih vrsta reči), učitelj se manifestuje kroz različite odnose različitih tipova ljudi, odnosno bića, dok se učenik manifestuje na isti način kroz različite tipove ljudi, odnosno bića. Komunikacija između učitelja i učenika tako se odvija kroz sadržaj učenja, putem procesa učenja, odnosno kroz razmenu elemenata u procesu komunikacije, tj. integracije (stalno preplitanje procesa analize i sinteze, fuzije i fisije).[2]

II. *Prošireni model didaktičkog trougla*

Učitelj može biti sadržaj učenja, na primer kada preispituje sopstveni rad kroz samorefleksiju, ili kada postoji knjiga, biografija ili autobiografija o njemu. Obrnuto, sadržaj učenja može biti sam učitelj, kada se uči ko je učitelj i koja je njegova uloga i funkcija; knjiga tada postaje izvor znanja i figurativno preuzima ulogu učitelja, subjekta koji podučava kroz odnos teksta i čitaoca.[3] Kako ističu

[1] Ulrika Gidlund and Lena Boström, "Boys and Girls in the Classroom—About Didactical Perspectives in Similarities and Differences," *Education Sciences* 15, no. 1 (2025): 37, https://doi.org/10.3390/educsci15010037; Cf. Ninni Wahlström, Läroplansteori och didaktik (Gleerups Utbildning, 2023).

[2] Alan H. Schoenfeld, "Problematizing the Didactic Triangle," *ZDM Mathematics Education* 44, no. 5 (2012): 587–99, https://doi.org/10.1007/s11858-012-0395-0, 1–3.

[3] Cf. Dirk Richter, Marc Kleinknecht, and Alexander Gröschner, "What Motivates Teachers to Participate in Professional Development? An Empirical Investigation of Motivational Orientations and the Uptake of Formal Learning Opportunities," *Teaching and Teacher Education* 86 (2019): 102929, https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929.

Louws i suradnici (2017), samo-usmereno učenje predstavlja jednu od ključnih karakteristika profesionalnog razvoja nastavnika, budući da učitelji sami prepoznaju sopstvene potrebe za učenjem i aktivno upravljaju procesom sticanja novih znanja i veština. U tom smislu, učitelj nije isključivo onaj koji podučava druge, već istovremeno postaje i učenik, koji kroz refleksiju, preispitivanje i kontinuirano usavršavanje menja i rekonfiguriše sopstvene kognitivne strukture.[4]

Učitelj može biti i sam učenik, na primer kada odlazi na seminare da bi se usavršavao i postavljao pitanja, tražeći pomoć, pri čemu kroz proces davanja, odnosno postavljanja pitanja, i primanja odgovora, sam sebi otkriva nešto novo i tu spoznaju integriše u sopstveni sistem znanja, odnosno kognitivnu šemu, rekonstruišući time sopstvenu svest i poimanje sveta, sebe i drugih, kroz proces restrukturacije već postojećih znanja. Učenik, s druge strane, može biti sam sadržaj učenja, kada se postavlja pitanje ko je učenik, čemu on služi i šta usvaja, što je analogno pitanju ko smo mi zapravo. Sadržaj učenja može biti i sam učenik, u trenutku metakognitivnog preispitivanja samog sebe, ili kada postoji knjiga, biografija ili autobiografija o učeniku. Konačno, učenik može biti i sam učitelj, u procesu samoobrazovanja, kada sam sebi postavlja pitanja i kroz preispitivanje sopstvenih premisa, činjenica, dela i delovanja dolazi do odgovora usklađenih sa situacijom u kojoj se nalazi, odgovora koji se odlikuju sopstvenom koherentnošću po principu singularnosti, prema kojem sve proizilazi jedno iz drugog, te se preko jednog elementa dolazi do drugog i vice versa. [5]

Preostale tri relacije odnose se na odnos svakog elementa sa samim sobom. Učitelj je sam sebi učitelj utoliko što se kroz samoobrazovanje neprestano sam edukuje, što potvrđuje i etimologija reči pedagog, kao onoga koji vodi dete. Učenik je sam sebi učenik utoliko što kroz učenje razvija samosvest, odnosno metakogniciju. Sadržaj učenja sam sebe sadržava kroz učenje i kroz logiku otkrivanja odnosa starih elemenata na nov način; novom asocijacijom, odnosno vezom između dva elementa, nastaje novo znanje, čime se znanje samo proširuje kroz proces koji poprima oblik stvaralaštva, odnosno kreativnosti. Kako piše Morris (2024): " Samostalno učenje predstavlja fundamentalnu meta-kompetenciju... odgovornost i samoregulacija potrebne za samostalno učenje nisu ekvivalentne onima potrebnim za učenje koje vodi nastavnik."[6]

[4] Monika L. Louws, Jacobiene A. Meirink, Klaas van Veen, and Jan H. van Driel, "Teachers' Self-Directed Learning and Teaching Experience: What, How, and Why Teachers Want to Learn," *Teaching and Teacher Education* 66 (2017): 171–83, https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.004, 171–73.
[5] Cf. Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (Jossey-Bass, 1991).
[6] Thomas H. Morris, "Four Dimensions of Self-Directed Learning: A Fundamental Meta-Competence in a Changing World," Adult Education Quarterly 74, no. 3 (2024): 321–44, https://doi.org/10.1177/07417136231217453.

Laž je ogledalo. Nije ni dobra ni loša. Ona ima potencijal da bude i dobra i loša, i taj potencijal je njena bit. Dakle, u svakoj laži ima djelić istine. Ovo nije empirijska tvrdnje koje bi se mogle direktno dokazati ili opovrgnuti, već određena ontološka i epistemološka pozicija; u svakoj tami ima malo svjetla. To svjetlo u mraku prostorije daje nam mogućnost da istu prostoriju opišemo i kao svijetlu i kao tamnu, i kao zamračenu i kao slabo osvijetljenu. To svjetlo je poput vode u čaši. Koristeći disperzivan pojam kriterijuma količine, kvalitet možemo definisati kroz beskonačan broj identiteta: čaša je tada bit, a čovjek jeste taj koji je poluprazan, polupun, pun, dovoljno pun, dovoljno prazan, nedovoljno pun i nedovoljno prazan, i tako dalje unedogled. Zapravo, svi smo u pravu, samo svi pričamo istu istinu na različite načine. Ovdje možemo spomenuti Gadamera koji tvrdi da razumevanje nije samo reproduktivna već uvek i produktivna aktivnost.[7] Ovim shvatanjem dolazimo do saznanja da smo svi u pravu za sve, i da su, isto tako, svi u pravu za sve u svemu. Da sam živjela u tvojim cipelama, sa tvojom strukturom gena, sa tvojim roditeljima i u tvojim okolnostima, sa tvojom strukturom talenata, sposobnosti i potencijala za ljubav, sigurno bih reagovala na isti način na koji reaguješ ti. I obratno: da si ti živio moj život, reagovao bi kao ja. Kako piše Levinas, odnos sebe prema drugom nije slučajan odnos već suštinska struktura subjektivnosti .[8]Ovim saznanjem se prepoznajemo. Znanje je ogledalo mene kroz tebe i tebe kroz mene, saznanje da smo svi živjeli, živimo i živjećemo isti princip istine na različit način. Iz toga se rađa razumijevanje, dvije ruke koje se rukuju, zajedništvo. Istina je istina koja se kroz ogledalo ogleda u samu sebe. S druge strane istine stoji istina u svom drugom, komplementarnom obliku. Ja i ti, ti i ja, kao trouglovi, kao komplementarni uglovi koji se međusobno nadopunjuju kroz razumijevanje.[9]

Iz ovih šest relacija proizlazi da nastavnik, učenik i sadržaj učenja nisu fiksne, međusobno odvojene kategorije, već funkcije koje se dinamički smjenjuju u zavisnosti od konteksta i trenutka u procesu učenja. Ova fleksibilnost ima direktne implikacije za pedagošku praksu; nastavnik koji prepoznaje da može istovremeno biti i predmet sopstvenog preispitivanja i akter sopstvenog usavršavanja, lakše prihvata samo-usmjereno učenje kao sastavni dio profesionalnog identiteta, a ne kao dodatnu obavezu izvan nastavne uloge.[10] Isto tako, učenik koji shvata da može biti i subjekt i objekt sopstvenog učenja razvija metakogniciju kao prirodan dio procesa, a ne kao vještinu koja se uči

[7] Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, 2nd rev. ed., trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall (Continuum, 2004), 296.
[8] Emmanuel Levinas, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, trans. Alphonso Lingis (Duquesne University Press, 1969), 39–46.
[9] Levinas, *Totality and Infinity,* str. 194-201.
[10] Cf. Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Basic Books, 1983).; Cf. Etienne Wenger, Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Cambridge University Press, 1998).

odvojeno od gradiva.[11] U tom smislu, šest relacija ne predstavljaju samo opis mogućih odnosa unutar trijade nastavnik-učenik-sadržaj, već model koji objašnjava zašto se granica između podučavanja i učenja u savremenoj pedagogiji sve više briše, i zašto se od nastavnika danas očekuje da bude, u isti mah, i onaj koji vodi i onaj koji se sam vodi.[12]

III. *Proces povezivanja, integracije i spoznaje*

Od piramide sa trouglom osnovom model se dalje može svesti na oblik tačke, u kojoj istovremeno postoje i deluju kreator, sadržaj kreativnosti, odnosno materijal, i proces kreativnosti, stvaranje novog iz starog kroz stvaranje veze između prethodno nepovezanih elemenata. Ta veza je uvid, trenutak u kojem postaje svesno nešto što je već postojalo, ali pre nije bilo prepoznato ili osvešćeno, premda je bilo funkcionalno i korisno (to je funkcionalno znanje). Funkcija saznavanja sastoji se upravo u uviđanju da je svo znanje već prisutno, ali čeka da bude otkriveno svesnim povezivanjem sadržaja iz spoljašnje sredine sa sadržajem znanja iz unutrašnje sredine, odnosno iz našeg unutrašnjeg bića.

Ovaj proces moguće je opisati i preko povezanosti čulne i dugoročne memorije posredstvom radne, kratkoročne memorije, u kojoj se preoblikuju elementi pristigli iz oba izvora. U tom međuprostoru, čiji je kapacitet, prema Mileru, ograničen na otprilike sedam, plus minus dva, smisaone jedinice istovremeno,[13] nastaje *Gestalt* (njem. celina, forma), celina koja je više od zbira svojih delova, upravo zahvaljujući aktivnoj rekonstrukciji, odnosno reframingu elemenata.[14]

Povezivanje je tako neprestan proces učenja, koji obuhvata stvaranje, kreativnost, samoobrazovanje, samorefleksiju i metakogniciju.[15] Njegov je produkt integracija, odnosno integrisanost elemenata u celinu kroz proces integracije, povezivanja samih elemenata sa sobom u sebi. Svest o sveprisutnom međudelovanju svih elemenata kroz njihovo stalno preplitanje čini jednu celinu, stanje koje je produkt sinergije statike i dinamike, a koje je zapravo već unapred povezano; mi tu povezanost otkrivamo sopstvenom svešću i slobodnom voljom biranja načina saznavanja, odnosno učenja. Svakim novim uvidom bivamo svesniji sopstvene celovitosti, toga ko smo mi, jer se njime

[11] John H. Flavell, "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry," *American Psychologist* 34, no. 10 (1979): 906–11, https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906.
[12] Cf. John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (Routledge, 2009).
[13] George A. Miller, "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information" (1956), *Psychological Review* 101, no. 2 (1994): 343–52, https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.2.343.
[14] Jessica E. Corbett, "The Whole Warps the Sum of Its Parts: Gestalt-Defined-Group Mean Size Biases Memory for Individual Objects," *Psychological Science* 28, no. 1 (2017): 12–22, https://doi.org/10.1177/0956797616671524.
[15] María Luisa Sanz de Acedo Lizarraga and María Teresa Sanz de Acedo Baquedano, "How Creative Potential Is Related to Metacognition," *European Journal of Education and Psychology* 6, no. 2 (2013): 69–81, https://doi.org/10.30552/ejep.v6i2.104.

potvrđuje da povezanost koju upravo otkrivamo zapravo već postoji, te je uvidom automatski integrišemo u sebe. Tom logikom, kada postanemo svesni, postaćemo prisutni stalno sada i ovde, postaćemo integrisani i uvidećemo stalne veze koje se kroz asocijativni proces povezuju u nove veze i nove elemente. Taj novi element je integral, materijal koji je gradivni element svih elemenata. Kako Gabora (2016) piše: "Kreativnost počinje otkrivanjem materijala sa visokom psihološkom entropijom... Kreativni proces podrazumeva rekurzivno razmatranje ovog materijala iz novih konteksta dok se dovoljno ne restrukturira."[16]

Učenje je pritom najlakše dostupno kroz igru, odnosno kroz interakciju sa elementima i kreativan odnos sa drugima, a njegov je rezultat novo učenje, nova reč, *logos*, epistema, nastala iz preispitivanja starih elemenata. Novi element nastaje iz već postojećih elemenata.[17] Uvid, odnosno "Aha doživljaj," ozarenje, svetlo, nastaje upravo iz odnosa između dva elementa; svesni napor da se ta interakcija uoči naziva se inteligencijom, dok je sam sadržaj učenja, odnosno intelekt sa kojim se ulazi u taj odnos, predmet samorefleksije kao procesa saznavanja koji oslobađa staro, već stečeno znanje, kroz novo.[18] Integracija je stoga odnos između dva elementa, Intelekta, kao nastavnog sadržaja, i Inteligencije, kao procesa sticanja znanja. Ta dva pojma neprestano se prepliću u jednom stanju koje je istovremeno statično i dinamično, a koje se ovde naziva prisutnošću, mirovanjem u kojem se sve dešava i dešavanjem u kojem sve miruje, dinamičkim mirom, smirenom dinamikom, dva paralelna procesa koji se integrišu i prožimaju sami kroz sebe, kroz jedan proces.[19]

Ovaj odnos dveju naizgled suprotstavljenih, a zapravo komplementarnih sastavnica može se ilustrovati fiziološkom metaforom, poređenjem sa usklađenim delovanjem simpatičkog i parasimpatičkog ogranka autonomnog nervnog sistema. Autonomni nervni sistem se tradicionalno deli na simpatičko-adrenergički sistem i parasimpatičko-holinergički sistem, sa približno suprotstavljenim funkcijama, koje intenziviraju potrošnju energije i ograničavaju je, respektivno.[20] Iako deluju u suprotnim smerovima, jedan pobuđujući, a drugi smirujući organizam, oba su deo jedinstvenog nervnog sistema koji prenosi informacije aferentnim i eferentnim putevima, nishodno i

[16] Liane Gabora, "Honing Theory: A Complex Systems Framework for Creativity," *arXiv*, October 8, 2016, https://doi.org/10.48550/arXiv.1610.02484, 2, 47.
[17] Francisco J. Varela, Evan Thompson, and Eleanor Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, rev. ed. (MIT Press, 2017), 162–63.
[18] Jean Piaget, *The Language and Thought of the Child* (Routledge, 2002), 18–26.
[19] Jean Piaget, *The Construction Of Reality In The Child* (Routledge, New York), 1999, p. 42.; Jean Piaget, *The Equilibrium of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development* (University of Chicago Press, Chicago), 1985, p. 6.
[20] Ray Peat, "The Dark Side of Stress (Learned Helplessness)," 2016, https://raypeat.com/articles/articles/dark-side-of-stress-learned-helplessness.shtml.). Pristupljeno 20.6.2026.

ushodno.[21] Kako je i Ray Peat (2006) tvrdio:"Autonomni nervni sistem, uključujući živce koji su usko povezani sa različitim organima i tkivima, najlakše je razumeti kao sistem za integraciju i optimizaciju energije u celom organizmu."[22] Stanje stalne usklađenosti ova dva procesa može poslužiti kao slika sinhronog međudelovanja sadržaja učenja, koje se manifestuje u sopstvenoj funkcionalnosti, korisnoj svima, i u sopstvenoj integrisanosti, odnosno nezavisnoj povezanosti.[23]

IV. *Ljubav kao suština procesa*

Ovaj tekst nije samo priča i teorija o učenju, već o ljubavi, koja je istovremeno i Reč, i subjekat u određenom obliku (objektu), a koja se reflektuje u odnosu nas samih sa nama samima, u odnosu nas samih sa drugima, u uviđanju odnosa drugih sa drugima kroz naše oči (opet kroz odnos nas sa samim sobom). Dakle, to je stanje naše duše koje je oduvek u nama, samo je osvešćujemo kroz interakciju, kostvaranje, koegzistiranje sa drugima. Kako piše Martin Buber: "Odnos između čoveka i Boga... je uvek Ja-Ti, dok je odnos između čoveka i čoveka veoma često Ja-Ono"[24]

Tako esencija (element, deo celine, osoba, ljubav) postaje egzistencija (stanje, način postojanja, čovek koji živi na određen način, u ljubavi) kroz proces koegzistencije (saživota, simbioze sa drugim ljudima, kroz ljubav koja je stanje stalnog primanja i davanja plodova, objekata, ljubavi subjektima ljubavi), i tu dolazi do procesa stvaranja nove esencije koja je u stvari stara esencija u novom obliku. Odnosno, ljubav se stvara tako što je već prethodno stvorena. " Mi ljubimo jer on nas prije uzljubi," piše Ivanova poslanica.[25] Kada dajemo ljubav, onda je primamo, a kada je primimo, imamo slobodnu volju da je opet dajemo. Davanjem jedne količine ljubavi primamo drugu količinu ljubavi, ponovnim davanjem treće količine ljubavi slobodnom voljom, recipročno dobijamo četvrtu količinu ljubavi, i svakim novim davanjem i primanjem ljubav postaje veća. U poglavljima o prijateljstvu u Nikomahovoj etici, Aristotel tvrdi da je najviši oblik prijateljstva recipročna dobra volja između vrlih ljudi. Ljubav nije posedovanje već aktivnost (energeia), nešto što se ostvaruje u međusobnom davanju i

[21] Tao Wang, Alan Tufenkjian, Olujimi A. Ajijola, et al., "Molecular and Functional Diversity of the Autonomic Nervous System," *Nature Reviews Neuroscience* 26 (2025): 607–22, https://doi.org/10.1038/s41583-025-00941-2

[22] Ray Peat, "Autonomic Systems," 2026, https://raypeat.com/articles/other/autonomic-systems.shtml. Pristupljeno 20.6.2026.

[23] Francisco Varela and Humberto R. Maturana, *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living* (D. Reidel Publishing Company, 1980), 78.

[24] Michael Zank and Zachary Braiterman, "Martin Buber," *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2026 Edition), ed. Edward N. Zalta and Uri Nodelman, https://plato.stanford.edu/archives/sum2026/entries/buber/; Martin Buber, *I and Thou*, Prev. Walter Kaufmann (Scribner, 1970), 28–29.

[25] 1. Ivanova 4:19, *Jeruzalemska Biblija*, (Krščanska sadašnjost, Zagreb, 2025).

zajedničkom procvatu. Ovo je zapanjujuće slično tvojoj ideji da ljubav raste kroz davanje i primanje: „Jer se kaže da su prijatelji oni koji žele jedno drugom dobro.“[26]

Tom logikom, ljubav je jedino stanje koje kroz kretanje, deljenjem i delanjem biva veća i veća, lepša i lepša, a uvek ista, uvek sveprisutna, uvek ovde i sada, uvek ovde i sada među nama, kroz nas, u nama. Time, krajnji uvid ljubavi jeste da smo svi mi ljubav. Ako sam ja ljubav, to će se pokazati kroz ljubav u odnosu ja-ja, samoljubav (ne samoljublje ni sebičnost), u odnosu ja-ti (koji se sastoji iz dva odnosa povezana jednim odnosom, ja-ja i ti sa samim sobom ti-ti, što je sa tvoje tačke gledišta ja-ja), i na taj način imamo univerzalni princip odnosa, sam u odnosu sa sobom. Ja u odnosu sa tobom je odraz mog odnosa sa sobom, a to jedino mogu da spoznam kad sam povezan sam sa sobom kroz tebe.[27] Odnos ima beskonačan broj manifestacija. Zato je odnos kategorija koja je oduvek bila, jeste i biće sveprisutna i svepostojeća. Zato je ljubav ono što jeste i što sve prožima kroz samu sebe, kroz sve u svemu, kroz sve za jednog, kroz jednog za sve u zajednici, u zajedništvu, kroz zajedništvo. Sve što vidiš u meni je odraz tebe samog. Svi smo jedno kroz odnos jedni sa drugima. Tako jedino možemo da postojimo, tako zapravo postojimo. Samo kroz ljubav, za ljubav, u ljubavi, bivanjem u stanju ljubavi mi jesmo ljubav, a to samo možemo jedni kroz druge. Umnožavanjem ljubavi se neprestano usavršavamo, a to možemo kada jesmo ljubav, jer je ona uvek otvorena da primi samu sebe kroz drugog. Kako piše Martin Buber: " Alles wirkliche Leben ist Begegnung", Sav pravi život je susret.[28] Ljubav uvek integriše staro u novom i novo u starom kroz jednostavno slovo, veznik i reč i. U zajednici sam i ti i ja i oni, a ne ti, ja, ona ili on ili oni, u zajednici smo svi, svi delimo isti vazduh, isti dah, isto vreme, isti prostor, u isto vreme na istom prostoru u istom kosmosu. Tako se obezbeđuje prohodnost, tako širimo ljubav, tako što širimo ruke za sve, i za sebe i za druge, kroz prihvatanje i samoprihvatanje da smo zajednica.

V. *Esencija, egzistencija i zajedništvo ljubavi*

Zato ljubav simbolički jeste i tačka, i tačka iz koje ide spirala, koncentrični krug, i trougao i piramida, i apstrakcija i konkretizacija, jer je naprosto manifestacija života u istini i istine u životu, a to je zapravo put, način, uvek otvorena celina, nepresušni izvor, zapravo Gospod koji je u nama, među

[26] Aristotle. *Nicomachean Ethics*. Prev. Terence Irwin. 2nd ed. (Indianapolis, IN: Hackett Publishing; 1999). Knjiga VIII–IX.
[27] Buber, *I and Thou*, 88; Levinas, *Totality and Infinity*, 94–95..
[28] Buber, *I and Thou*, 11..

nama, koji je bio, koji jeste i koji će biti sada i ovde i u vekove vekova.[29] Slava i hvala Bogu na inspiraciji kroz sve ljude koje sam upoznala, koji su me svojim postojanjem i delovanjem na mene kroz sebe podučavali i podučavaju, me i ja njih, vas, tako da sada sam u stalnom procesu integrisanja integracije mog integrala, bića duše, kroz sve vas i sa vama, kroz svako biće u živoj i neživoj prirodi, formi postojanja, kroz svako ego stanje koje sam prošla i u kojem jesam, u interakciji sa sobom u svojoj sredini u različitim vremenima i prostorima.[30] To je ljubav, ćerka mudrosti:

Vera, nada i ljubav
Nada u veri iz ljubavi
Vera u nadi iz ljubavi
Ljubav u nadi iz vere
Nada u ljubavi iz vere
Vera u ljubavi iz nade
Ljubav u veri iz nade

Ova simetrična izmena tri pojma sugeriše da nijedan od njih nije moguće posmatrati izolovano, već da svaki sadrži i pretpostavlja preostala dva. Kako je rekao Toma Merton (Thomas Merton): "Tada je bilo kao da sam iznenada ugledao tajnu lepotu njihovih srca, dubine njihovih srca gde ni greh ni želja ni samospoznaja ne mogu dosegnuti, srž njihove stvarnosti, osobu kakva je svako od njih u Božjim očima."[31] To možemo usporediti i tom što piše Pjer Tejar Dešarden (Pierre Teilhard de Chardin): "Doći će dan kada ćemo, nakon što ovladamo prostorom, vjetrovima, plimom i gravitacijom, za Boga iskoristiti energije ljubavi. I tog dana, po drugi put u povijesti svijeta, otkrit ćemo vatru."[32] Ova misao dobro rezonuje sa idejom da ljubav nije statično stanje, već dinamička sila koja raste kroz deljenje i povezuje sva bića u jednu otvorenu celinu. U savremenim analizama Dešardenove misli, ljubav se tumači upravo kao transformativna energija koja prevazilazi individualno i vodi ka većoj povezanosti i jedinstvu.[33]

Ljubav je sinteza mudrosti koja se manifestuje apriori kroz poverenje, odnos (a to je zdrava misao, premisa, misija, održavanje Reči Gospodnje, održavanje smisla, održavanje egzistencije kroz prohodnost duše koja stalno širi svoj interpsihički, unutrašnji prostor duše za unutrašnji prostor duše drugoga, preko puta sebe kroz interpsihički, međuljudski odnos (vazduh između nas kroz kojeg se kreću reči, a reči nastaju iz daha koji je prošao put naših glasnih žica), sa drugim radi i sebe i drugoga,

[29] Cf. Thomas Merton, *The Seven Storey Mountain* (Harcourt Brace, 1948), 140–42; Thomas Merton, *Conjectures of a Guilty Bystander* (Doubleday, 1966), 158–59.
[30] Cf. Søren Kierkegaard, *The Lily of the Field and the Bird of the Air*, trans. Bruce H. Kirmmse (Princeton University Press, 2016).
[31] Merton, *Conjectures of a Guilty Bystander*, 158.
[32] Pierre Teilhard de Chardin, *The Future of Man,* Prev. Norman Denny (Harper & Row, 1964), 86–87.
[33] de Chardin, *The Future of Man*, 92.

radi nas, radi zajednice, radi integracije, radi ljubavi).[34] Kada dajemo svoj prostor drugome i primajući ga u svoj unutrašnji prostor duše, prostor našeg srca, taj prostor je ispunjeniji i ljubav je veća, stvara se smisao i time sami sebi pomažemo da sebe nadograđujemo i proširujemo u ljubavi.[35] Tako prijerice kod Fromma, ljubav nije emocija koja se pasivno doživljava, već aktivna praksa davanja koja paradoksalno obogaćuje i onoga koji daje i onoga koji prima. Ljubav tako postaje proces rasta i proširenja bića.[36] Tako i ugljenik ima potencijal da od oblika grafita, u pritisku, u prisutnosti sa drugima, postane dijamant, savršeno jedinstvo elemenata kroz odnos.

Tako dobijamo ono što nam zaista treba kroz davanje onoga što je nekom potrebno na beskonačan broj načina. Zato za svaki izazov, problem, postoji rešenje. Kao majka kada pravi ručak za celu porodicu, od namirnica stvara ručak kojeg deli sa porodicom, svi jedu zajedno, svi su siti i zadovoljni i srećni, i od nje su dobili energiju da mogu slobodno da nastave sa radom. Ako apstrahujemo, shvatljivo je da je roditeljska ljubav bezuslovna i najveća. Otac stvara sve dajući sve, daje život (seme, biljke, sastojke, namirnice), majka stvara od svega sve, a deca su sve od svega. To je svetost i svetlost koja uvek postoji. To postojanje, egzistencija egzistencije, je način na koji Bog postoji u Veri Nadi Ljubavi kroz Mudrost, Sofiju, kroz Reč, kroz *Logos*, kroz nas, u nama, sa nama, zbog nas.[37]

Ljubav je vera (premisa, misao, ono iz čega sve potiče, stanje duše). Ljubav je nada (smisao, ono što nam uvek ovde i sada daje snagu, pokret, kretanje duše). Ljubav je ljubav. Svrha, ljubav radi ljubavi, *amore pur amore*, put, ljubav je put večnog progresa, energija koja postoji oduvek, samo se transformiše iz jednog oblika u drugi, iz ja i ti u mi, i iz ti i ja u mi, i iz mi u mi, i iz ja u ja, i iz ti u ti, a sve smo to zapravo mi, stalna recipročnost koja daje i prima značaj i značenje životu.

VI. *Zaključak*

Polazna hipoteza ovog rada bila je pedagoška: model koncentričnog kruga prikladniji je okvir za opisivanje procesa učenja od statičnog didaktičkog trougla, jer u jednoj polaznoj tački sadržaj učenja, učitelj i učenik ne samo što istovremeno postoje, nego se uzajamno sadrže i pretpostavljaju. Ono što je kroz razvijanje tog modela postalo vidljivo jeste da isti princip važi za svaki odnos, bez obzira na to gde se i između koga odvija.

[34] Erich Fromm, *The Art of Loving* (Harper & Brothers, 1956), 22–23; Søren Kierkegaard, *Works of Love*, prev. Howard V. Hong i Edna H. Hong (Princeton University Press, 1995), 17.
[35] Buber, *I and Thou,* 66-67.
[36] Fromm, *The Art of Loving*, 21.
[37] Kierkegaard, *Works of Love*, 25

Pedagoški i filozofski zaključak ovog rada stoga je jedan te isti: učenje i ljubav počivaju na istom mehanizmu, na otvorenom kružnom toku davanja i primanja koji se sam sobom pokreće i sam sebe proširuje. Kao što ugljenik pod pritiskom i u prisutnosti sa drugima postaje dijamant, tako i svaki odnos ima potencijal da iz elemenata koji su već tu stvori nešto što još uvek nije bilo prepoznato, a što je, u suštini, oduvek već postojalo.

Integral koji iz tog procesa nastaje nije krajnji zbir, nego uvek otvorena celina, tačka iz koje se širi novi koncentrični krug koji u sebe prima sve prethodne i pokreće sve buduće. Vera, nada i ljubav, Mudrost i Logos, ja i ti, mi i svi, sve su to oblici iste energije koja se neprestano preoblikuje i vraća sebi, i upravo u toj stalnoj recipročnosti leži ono što životu daje značaj i značenje.

Literatura

Aristotle. *Nicomachean Ethics*. Prev. Terence Irwin. 2nd ed. Hackett Publishing, 1999.

Buber, Martin. *I and Thou*. Prev. Walter Kaufmann. Scribner, 1970.

Corbett, Jessica E. "The Whole Warps the Sum of Its Parts: Gestalt-Defined-Group Mean Size Biases Memory for Individual Objects." *Psychological Science* 28, no. 1 (2017): 12–22. https://doi.org/10.1177/0956797616671524.

Flavell, John H. "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry." *American Psychologist* 34, no. 10 (1979): 906–11. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906.

Fromm, Erich. *The Art of Loving*. Harper & Brothers, 1956.

Gabora, Liane. "Honing Theory: A Complex Systems Framework for Creativity." arXiv, October 8, 2016. https://doi.org/10.48550/arXiv.1610.02484.

Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. 2nd rev. ed. Prev. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. Continuum, 2004.

Gidlund, Ulrika, and Lena Boström. "Boys and Girls in the Classroom—About Didactical Perspectives in Similarities and Differences." *Education Sciences* 15, no. 1 (2025): 37. https://doi.org/10.3390/educsci15010037.

Hattie, John. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 2009.

Jeruzalemska Biblija. Krščanska sadašnjost, 2025.

Kierkegaard, Søren. *The Lily of the Field and the Bird of the Air*. Prev. Bruce H. Kirmmse. Princeton University Press, 2016.

Kierkegaard, Søren. *Works of Love*. Prev. Howard V. Hong and Edna H. Hong. Princeton University Press, 1995.

Levinas, Emmanuel. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Prev. Alphonso Lingis. Duquesne University Press, 1969.

Louws, Monika L., Jacobiene A. Meirink, Klaas van Veen, and Jan H. van Driel. "Teachers' Self-Directed Learning and Teaching Experience: What, How, and Why Teachers Want to Learn." *Teaching and Teacher Education* 66 (2017): 171–83. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.004.

Merton, Thomas. *Conjectures of a Guilty Bystander*. Doubleday, 1966.

Merton, Thomas. *The Seven Storey Mountain*. Harcourt Brace, 1948.

Mezirow, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, 1991.

Miller, George A. "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information." *Psychological Review* 63, no. 2 (1956): 81–97. Reprinted in *Psychological Review* 101, no. 2 (1994): 343–52. https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.2.343.

Morris, Thomas H. "Four Dimensions of Self-Directed Learning: A Fundamental Meta-Competence in a Changing World." *Adult Education Quarterly* 74, no. 3 (2024): 321–44. https://doi.org/10.1177/07417136231217453.

Peat, Ray. "Autonomic Systems." 2026. https://raypeat.com/articles/other/autonomic-systems.shtml.

Peat, Ray. "The Dark Side of Stress (Learned Helplessness)." 2016. https://raypeat.com/articles/articles/dark-side-of-stress-learned-helplessness.shtml.

Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*. Routledge, 1999.

Piaget, Jean. *The Equilibrium of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development*. University of Chicago Press, 1985.

Piaget, Jean. *The Language and Thought of the Child*. Routledge, 2002.

Richter, Dirk, Marc Kleinknecht, and Alexander Gröschner. "What Motivates Teachers to Participate in Professional Development? An Empirical Investigation of Motivational Orientations and the Uptake of Formal Learning Opportunities." *Teaching and Teacher Education* 86 (2019): 102929. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929.

Sanz de Acedo Lizarraga, María Luisa, and María Teresa Sanz de Acedo Baquedano. "How Creative Potential Is Related to Metacognition." *European Journal of Education and Psychology* 6, no. 2 (2013): 69–81. https://doi.org/10.30552/ejep.v6i2.104.

Schoenfeld, Alan H. "Problematizing the Didactic Triangle." *ZDM Mathematics Education* 44, no. 5 (2012): 587–99. https://doi.org/10.1007/s11858-012-0395-0.

Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, 1983.

Teilhard de Chardin, Pierre. *The Future of Man*. Prev. Norman Denny. Harper & Row, 1964.

Varela, Francisco J., and Humberto R. Maturana. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. D. Reidel Publishing Company, 1980.

Varela, Francisco J., Evan Thompson, and Eleanor Rosch. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Rev. ed. MIT Press, 2017.

Wahlström, Ninni. *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups Utbildning, 2023.

Wang, Tao, Alan Tufenkjian, Olujimi A. Ajijola, et al. "Molecular and Functional Diversity of the Autonomic Nervous System." *Nature Reviews Neuroscience* 26 (2025): 607–22. https://doi.org/10.1038/s41583-025-00941-2.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 1998.

Zank, Michael, and Zachary Braiterman. "Martin Buber." *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2026 Edition), edited by Edward N. Zalta and Uri Nodelman. https://plato.stanford.edu/archives/sum2026/entries/buber/.