# Lidija Radulović

# SLIKE O NASTAVNIKU

# IZMEĐU MODERNE I POSTMODERNE –

Beogad, 2016

*Izdavač*

Institut za pedagogiju i andragogiju

i

Centar za obrazovanje nastavnika,

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

*Recenzenti*

Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović

Prof. dr Jana Kalin

Prof. dr Snežana Marinković

*Za izdavača*

Prof. dr Aleksandra Pejatović

str. 46-52

### I.2.4. Nastavni program iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive

Imajući na umu osnovne odlike tradicionalističkog shvatanja obrazovanja u nastavi, jasno je da iz te perspektive program ima presudnu ulogu za to šta će se dešavati u nastavnom procesu, jer predstavlja dokument koji određuje ciljeve i sadržaje obrazovanja. Ciljevi i sadržaji su, dakle, u takvom shvatanju programa unapred propisani, a nastavna praksa predstavlja implementaciju programa kroz prenošenje i usvajanje sadržaja predviđenih programom (Pavlovski, 1991; Pešić, 1989). Sadržaji obrazovanja su u ovakvom programu sistematično organizovani (najčešće kroz nastavne predmete koji su pandan naučnim oblastima) i predstavljaju sumiranje znanja i (elitne) kulture koja se želi preneti budućim generacijama, kao neupitna istina i vrednost. Evaluacija se razume kao provera ostvarenosti programa, sumativnog je karaktera i predstavlja ocenjivanje koliko su učenici usvojili predviđene sadržaje (Mitrović i Radulović, 2011; Pavlović Breneselović, 2015). Podrazumeva se da realizacija programa u nastavi odgovara onome što predviđa programski dokument, te se može zaključiti i da se o nastavi može suditi na osnovu analize programa, kao i da se nastava menja preko reforme programa, koje se dešavaju periodično i spolja rukovođeno.

Postoje različiti programi koje bismo mogli smatrati modernistički zasnovanim, a zajedničko im je da u njihovom kreiranju ključnu ulogu imaju eksperti i da ovi programi, na manje ili više iscrpan način, nastoje da modeluju šta će se i kako događati u nastavi. Tipično je da ovi programi nisu orijentisani na akademske sadržaje i sposobnost njihovog reprodukovanja, već su formulisani imajući na umu različite vrste i nivoe znanja i različite praktične potrebe. Najčešće, modernistički zasnovani programi postavljaju samo smernice za izbor sadržaja ili predviđaju jedan deo sadržaja i ostavljaju prostor za izbor ostalih sadržaja u praksi, ali razrađuju i propisuju ishode obrazovanja. U meri u kojoj se uopšte bave sadržajima obrazovanja (eksplicitno ili implicitno ̶ kroz definisanje ishoda koje je potrebno postići programom), oni donose promene u sadržaju u odnosu na tradicionalističke programe. Iz ove perspektive ključni su sadržaji koji su u što većoj meri korisni za svakodnevni život, a kao takvi se vide oni sadržaji koji odgovaraju na neke aktuelne društvene potrebe. Na primer, ističe se značaj nauke i tehnologije, kao odgovor na potrebu modernizacije društva ili značaj nekih drušveno-humanističkih sadržaja u funkciji razvoja demokratije.[[1]](#footnote-2) Orijentacija na praktične potrebe često znači orijentaciju na tržište rada, u čemu se kriju i razlozi za kritiku ovih programa zbog svođenja obrazovanja na tržišne i ekonomske zahteve ili na postignuća koja se mogu izmeriti testovima, a udaljavanje od shvatanja obrazovanja kao puta ka slobodi (Liessman, 2008). Iako modernistički programi mogu biti zasnovani na različitim koncepcijama obrazovanja (na primer, u nekim vrstama ovih programa izražena je orijentacija na učenike kao individue, njihove potrebe i potencijale, te se programom propagira potreba da nastavnik uvaži potrebe učenika i da prilagođava program učenicima ̶ Pavlović Breneselović, 2015), tipični su nastavni programi čija je dominantna orijentacija na ishode kao nešto što je potrebno postići programom. Ishodi se mogu odrediti kao željeni merljivi produkti učenja na nekom nivou obrazovanja i u nekoj vrsti škola. Oni se posmatraju kao univerzalni i kontekstualno nezavisni, a znanja koja su njihov konstitutivni element ̶ kao stvarna (ispravna) znanja.

U skladu sa tim, predmet ocenjivanja postaje ostvarenost ishoda. Nastoji se da postupak ocenjivanja bude objektivan u što većoj meri, čemu se pristupa kroz standardizaciju željenih postignuća i procedura ocenjivanja, pri čemu najviše postignuće ovako shvaćene evaluacije predstavljaju standardizovani testovi (Mitrović, 2009). Očekuje se da se programski ishodi ispune, bez obzira na kontekst u kome se program realizuje, kao što se i testovi vide kao kontekstualno nezavisan, objektivan, naučno zasnovan način procene ostvarenosti ishoda. I u ovakvom, kao i u tradicionalnom vidu programa, evaluacija programa i ocenjivanje učenika se, u principu, dešavaju izdvojeno od samog nastavnog procesa. Evaluacija ima dominantno sumativnu ulogu, predstavlja za učenika postupak dokazivanja da je savladao program i procenu koliko je ispunio ishode, kako bi dobio dozvolu (u vidu diplome ili ocene) da upiše viši razed, novi nivo škole i slično, odnosno funkcija ocenjivanja je rangiranje učenika. Za onoga ko program realizuje, kroz postupak akreditacije i eksterne evaluacije, evaluacija predstavlja dokazivanje da program ima dozvolu za realizaciju, ili da oni koji realizuju program mogu da ga realizuju ili da to rade dobro, pri čemu se evaluativni podaci posmatraju na tržištu kao relevantni za odlučivanje o izboru programa. Tipično je da se ovakva vrsta programa, kao i evaluacija njegove realizacije (kroz državna testiranja) institucionalizuje na nivou države. Do ovakvih rešenja obrazovni sistemi u različitim državama su došli različitim putevima, ali nacionalna i međunarodna testiranja postaju opšte mesto savremenog sveta. Eksterni oblik evaluacije i posledice ove vrste funkcija evaluacije znače i to da je ocenjivanje hijerarhijski organizovano (Mitrović, 2009) i da ima posledice za raspodelu moći. Ukoliko se govori o evaluaciji nastavnog procesa, a ne samo postignuća učenika, ona se odnosi na procenu načina rada u nastavi, uz pomoć standarda koji se na nivou države postavljaju za nastavni proces, a u svrhu (pre svega spoljašnje) kontrole procesa, kako bi se postigli predviđeni ishodi. Može se zapaziti još jedna funkcija evaluacije u ovakvoj vrsti programa, koja ima oslonac u psihometriji, modernističkom načinu zasnivanja programa na ishodima i nekim pravcima razvoja menadžmenta: da se, kroz standardizovana testiranja pre svega, dođe do podataka na kojima će se zasnivati reforme obrazovanja (Mons, 2009; prema Mitrović, 2014a), pri čemu se reforme razumeju kao uvodjenje promena u obrazovni sistem spolja, “odozgo”. U svakom slučaju, funkcija evaluacije je instrumentalizovana (Mitrović, 2014a).

Dakle, moderni programi se razlikuju od programa zasnovanih na tradicionalistički shvaćenom obrazovanju po tome što se ne bave eksplicitno sadržajima. Međutim, oni preko definisanja ishoda, posredno propisuju šta će se i kako dešavati u obrazovnom procesu. Tome doprinosi i evaluacija, koja se organizuje kao spoljašnja provera ostvarenosti ishoda programa, što usmerava nastavu prema onome što je propisano kao ishod i prema onome što se očekuje na testovima znanja. Zadati ishodi se posmataju kao neupitna svrha obrazovanja, a zasnovani su na onome što je prihvaćeno kao “stvarno” znanje (Apple, 2012a: 409).

U modernistički shvaćenom programu nastavnik je realizator programa. Iako se u savremenom svetu mnogo govori o značaju njegove uloge, ona se dovodi u vezu sa tim koliko je zadati program uspešno realizovan. Tamo gde ne postoji nacionalni program, nastavnik se prilagođava onome što se očekuje na testovima znanja i odgovoran je za uspeh učenika na ovim testovima, odnosno njegova uspešnost se procenjuje na osnovu merenja ostvarenosti ishoda na testovima znanja (Apple, 2012a: 409). Uloga nastavnika je, u suštini, tehničke prirode: on je zadužen da se program ostvari, odnosno da se ispune ishodi. Istovremeno, on se (zajedno sa učenicima) smatra odgovornim za neuspešnu realizaciju programa.

Iz postmodernističke perspektive, program bi se mogao odrediti kao pokušaj da se saopšte suštinski principi i odlike jednog obrazovnog predloga na način koji će omogućiti njegovo razumevanje, kritičku analizu i/ili prevođenje u praksu kroz razvijanje u konkretnom kontekstu (Stenhouse, 1978, prema Pavlovski, 1991). Ovakvo određenje naglašava da je program samo jedan od predloga, zasnovan na određenim načinima razumevanja sadržaja, procesa obrazovanja, uloge učenika i nastavnika u tom procesu ̶ zasnovanim na određenim vrednostima. Shodno tome, mogu paraleleno postojati programi zasnovani na različitim viđenjima i vrednostima. Istovremeno, to znači i da se program vidi samo kao predlog, te da postoji svest da ono što piše u nekom dokumentu programa, ko god da je donosilac takvog dokumenta, nikada nije isto što i ono što se dešava u praksi, kao i da je ono što se dešava u praksi različito u različitim kontekstima, sa različitim nastavnicima i različitim učenicima. Otuda se u literaturi razvijaju pojmovi *skriveni program*, realni program i kurikulum (Ilič, 1980). Skriveni program čine elementi paralelnog programa institucije, kao što su način organizacije, grupisanja dece, pravila ponašanja, rituali, uobičajeni načini realizacije nastave i implicitne teorije obrazovanja svih aktera, kao što su način na koji se razumeju ciljevi, uloge pojedinih učesnika, škola kao institucija... Termini aktuelni ili realni program se koriste da se označi ono što se stvarno dešava u praksi, kao proizvod delovanja zvaničnog i skrivenih programa. Terminom kurikulum se donekle zamenjuje reč program, ali on dobija i novo značenje. Ovaj novi pojam naglašava dinamičnost i razvojnost obrazovnog procesa, te razvojnost programa kroz obrazovni proces, [[2]](#footnote-3) kao i značaj onoga što se u školi zaista dešava. U ovom značenju kurikulum je sve što se događa u školi između učenika, nastavnika i ostalih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, što zavisi od dokumenta programa, ali i od ostalih elemenata konteksta, on obuhvata sva iskustva koje učenici stiču, sve aktivnosti u kojima učestvuju i kroz koje grade značenja i vrednosti, te je srodan pojmovima neformalni program, aktuelni program, totalni program. Tako kurikulum nije nešto što je unaped zadato, već predstavlja „društvenu praksu zasnovanu na učešću, višeperspektivnosti i kolaboraciji“ (Pavlović Breneselović, 2015). U tom kontekstu, sami programski dokumenti će biti samo široko postavljene smernice i principi na osnovu kojih se mogu birati sadržaji, metode, ciljevi, način organizacije i slično, koji ekspliciraju način na koji se u programu razume obrazovanje (uključujući proces učenja, uloge učenika i nastavnika, znanje), odnosno vrednosti na kojima program počiva. Programi se u takvom značenju ne mogu donositi centralizovano, moraju biti otvoreni i u praksi se razvijati i realizovati kroz učešće različitih aktera (učenika, roditelja, nastavnika, sindikata, poslodavaca, aktera političkog odlučivanja, predstavnika lokalne sredine, univerziteta i naučne zajednice). Vrednost na kojoj počiva ovakav program i cilj kome se kroz njega teži je da znanje ne treba da bude sredstvo vladanja i kontrole koju sprovode određene kulture, društvene grupe ili pojedinci. Sadržaji obrazovanja i radni materijali se razvijaju i biraju tako da uključuju lična znanja i iskusta aktera, da su značajni za one koji uče, da otvaraju mogućnost za različite načine da se svet razume i da se živi u njemu, kao i da su otvoreni za kritiku (Mac Naughton, 2003: 78). Različitost i fleksibilnost programa se posmatraju kao vrednosti na kojima se program zasniva, a uvažavaju se različitosti među decom i različitosti socijalnih i kulturnih konteksta u kojima se uči. Tipična vrsta takvog programa bi bila ono što Epl naziva „nekom vrstom dogovornog školskog programa“ (Apple & Beane, 1995, prema Apple, 2012a: 421), opisujući ga kao program koje razvijaju nastavnici i učenici, reagujući na probleme u lokalnoj zajednici, razvijajući materijale za učenje i vodeći proces učenja kao dinamičan proces. Ukoliko bi se moglo nešto konkretnije reći o ciljevima i sadržajima ovakvih programa, oni bi se odnosili na: prihvatanje različitosti ili zauzimanje odnosa prema pluralizmu (Zimmerli, 1994, prema Gojkov, 2006), osposobljavanje da se živi u svetu koji je neizvestan, razvijanje sposobnosti da se analiziraju i dekonstruišu značenja, vrednosti i posledice znanja i odnosa pri sticanju znanja i, pre svega iz kritičke (post)moderne perspektive, osposobljavanje da se prepoznaju mehanizmi koji dovode do kulturne i svake druge dominacije, te osnaživanje za borbu protiv njih.

U ovakvom shvatanju programa, predmet evaluacije su i procesi i produkti učenja, kao i odlike konteksta, a njena svrha se vidi u građenju „saglasnosti o znanju, veštini, vrednostima u konkretnom učenju” (Mitrović, 2009: 232) i u razvijanju samodirektivnosti u učenju. Promena viđenja programa u celini i svrhe ocenjivanja u programu zahteva i nove tipove aktivnosti učenika. Put za postizanje ovakve svrhe je interakcija učesnika nastavnog procesa. Kroz participaciju učenika u procesima razvijanja i razumevanja ciljeva nastavnog procesa, osmišljavanja zadataka i razvijanja kriterijuma za vrednovanje, ispitivanja postignutih rezultata i odlučivanja o daljem učenju gradi se razumevanje značenja procesa i rezultata obrazovanja u nastavi i učenici se osposobljavaju za samodirektivnost u učenju. Ovakva interakcija podrazumeva da se koriste različiti oblici alternativnih praksi ocenjivanja (Mitrović, 2009), a ne samo formalno (usmeno i pisano) ispitivanje i testovi znanja. Zajedničko stanovište različitih autora koji svoje viđenje obrazovanja zasnivaju na postmodernim stajalištima jeste upravo negiranje vrednosti psihometije u ocenjivanju (Mitrović, 2009). Evaluacija je, iz ove perspektive, kontekstualno uslovljena i unutrašnja, uz naglašavanje značaja samoevaluacije i međusobne evaluacije, te participativnog delovanja svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa u evaluaciji (Mitrović i Radulović, 2011). U nekim viđenjima nastave i programa ukida se potreba ocenjivanja u klasičnom značenju, jer je ono zamenjeno autentičnim učeničkim samoocenjivanjem pri radu u grupi i neformalnim oblicima praćenja i ocenjivanja (Gipps, 2002, prema Mitrović, 2014a).

Često se kao pedagoško polazište za validnost ocenjivanja u ovakvim praksama ocenjivanja ističe formativna funkcija ocenjivanja, kako iz perspektive učenika, koji kroz evaluativni proces dobija povratne informacije koje mu pomažu u daljem samo-vođenju sopstvenog procesa učenja, tako i iz perspektive nastavnika koji uz pomoć evaluacije razvija kurikulum i sebe kao profesionalca (Ryan, 1988; prema: Mitrović, 2009; Mitrović, 2009; 2014a). Istina, o formativnoj ulozi evaluacije i njenom smislu za program se nekada govori kao o unapređivanju procesa učenja (Mitrović, 2014), što može biti shvaćeno i kao unapređivanje kurikuluma kako bi se postigli zadati ishodi, a što smešta ovakav pogled na program u modernističku paradigmu.[[3]](#footnote-4) Ali, na formativnu ulogu evaluacije se može gledati i kao na način razumevanja aktuelne prakse i potreba te prakse, te razvijanje kurikuluma u skladu sa potrebama konkretnih aktera i konteksta, što implicira postmodernističko stajalište o postojanju različitih programa u različitim kontekstima i sa različitim učenicima i nastavnicima, koji mogu voditi različitim ciljevima.

Viđenje programa iz perspektive postmoderne pedagogije kritičke orijentacije, osim već pomenutog načina na koji se razume program iz postmodernističke perspektive, naglašava kritiku tržišne orijentisanosti i komercijalizacije obrazovnih programa i kritiku doprinosa modernih programa hegemonijskoj raspodeli društvene moći. Iz ove perspektive struktura, ciljevi, sadržaji i koncepcijski oslonci modernistički shvaćenih programa zasnovani su na raspodeli moći u društvu i konzerviraju postojeću raspodelu moći. Ovi programi su kritikovani jer nemaju oslobađajuću ulogu, već služe merama društvene kontrole i potrebama tržišta (Apple,2012a; Ilič, 1980; Liessmann, 2008), zato što umesto da izjednače izglede, “služe za dodeljivanje društvenog položaja” (Ilič, 1980: 19). I sami programi u moderno doba, po mišljenju autora ove orijentacije, postaju roba. Jedan od najpoznatijih radikalnih kritičkih teoretičara Ivan Ilič na sledeći način izražava svoje shvatanje komercijalizacije programa: “Rezultat procesa proizvodnje nastavnog programa sličan je drugim glavnim artiklima modernog doba. To je svežanj planiranih značenja, paket vrednosti, roba koja, zahvaljujući svojoj uravnoteženoj privlačnosti, može naći dovoljno velik broj kupaca da bi opravdala troškove proizvodnje” (Ilič, 1980: 58). Ovakvi programi imaju za posledicu da se učenici, na koje se gleda kao na potrošače, prilagođavaju vrednostima koje su iznete na tržište, čime se čuva postojeći poredak moći. Ističući opasnost od toga što se na moderne obrazovne programe i njihove obrazovne ishode gleda kao na neupitnu i jedinu moguću viziju obrazovanja, Epl naglašava da se pri tome zanemaruje da su ih formulisali oni koji te programe donose, tako da predstavljaju izraz njihovih ekonomskih i političkih interesa, da su proizvod određene – elitne kulture, i određenih – konzervativnih vrednosti. Ovakva priroda obrazovnih ishoda i programa koji ka njima vode, omogućava da školstvo doprinosi moći hegemonijskih diskursa neoliberazlizma (Apple, 2012a). Zbog svega navedenog, modernistički zasnovani programi su sa pozicija novih kritičkih stajališta ne samo kritikovani zbog toga što nemaju oslobađajuću funkciju, već i označavani kao štetni (Ilič, 1980: 58). Epl izražava svoj kritički stav prema nacionalnom programu “u doba neoliberalne i neokonzervativne hegemonije” veoma oštrim rečima, nazivajući ga “obrazovnim aparthejdom” (Apple, 2012a: 426).

Težnja da se kroz obrazovanje doprinese društvenoj promeni, odnosno smanjivanju društvene nepravde ili bar da se ukinu ili razotkriju one odlike obrazovanja koje doprinose nejednakosti, morala bi da ima posledice za sve elemente programa i način njegovog razvijanja. Može se zaključiti da bi, iz ove perspektive, program trebalo da osposobljava za kritičku analizu i promenu društvenih odnosa, dakle da razvija kritičko mišljenje, komunikacijske veštine, toleranciju, samouvid i samokritičnost, inicijativnost, da se razvija kroz participaciju svih aktera (Mitrović i Radulović, 2011: 149) i da je njegova uloga da otvara mogućnost za razvijanje odnosa zasnovanih na društvenoj pravdi i jednakosti (Mac Naughton, 2003: 76). U vezi sa ovakvim ciljevima programa postavljaju se i određeni zahtevi sadržaju obrazovanja. Iz perspektive kritičke postmoderne kritikuju se one obrazovne politike koje favorizuju obrazovne programe u kojima dominiraju sadržaji prirodnih i tehničkih nauka jer su isplativi, nasuprot društveno-humanističkim sadržajima (Apple, 2012a, 2012b). Odlučivanje o finansiranju programa na komercijalnim osnovama, smatra Epl, direktno doprinosi nepravednosti obrazovanja. Ovaj autor ide i dalje u svojoj kritici, procenjujući da se u SAD dešava udruživanje kompanija i države, odnosno liberalnog tržišta i konzervativizma, te da je posledica takve veze favorizovanje tehničkog znanja koje je konkurentno na tržištu, dok “škole postaju mesto za generisanje profita… a znanje i sami učenici se transformišu u profit” (Apple, 2012: 165). Što se tiče sadržaja obrazovanja u kritičkoj paradigmi oni ne bi trebalo da budu uneti u obazovanje od strane nastavnika ili nekoga van samog obrazovnog procesa, čak ni kada bi to značilo unošenje poruka revolucionalne prirode, već bi trebalo da proizilaze iz dijaloga o konkretnoj situaciji u kojoj žive učenici i nastavnici, njihovim aspiracijama i ulozi u njoj (Freire, 2005: 95-96). Odnosi u procesu realizacije ili kreiranja programa (između učenika međusobno, kao i učenika i nastavnika, učenika, nastavnika i lokalne sredine), takođe su značajni iz perspektive (post)modernog kritičkog odnosa prema obrazovanju, jer oni određuju položaj različitih pojedinaca i grupa u obrazovanju. U skladu sa ovim, sledeći kritičku perspektivu, iz svih faza nastave, uključujući i ocenjivanje, potrebno je izbaciti sve “vidove prinude, usiljenosti, asimilovanja i izjednačavanja” i razviti nove oblike saradnje između učenika i nastavnika u procesu ocenjivanja, te obezbediti posebno mesto samoocenjivanju i participaciji učenika u svim fazama nastave (Mitrović, 2009).

U postmodernističkom shvatanju programa nastavnik je kreator programa. On to čini zajedno sa ostalim akterima obrazovnog procesa, uzimajući u obzir konkretni kontekst i probleme koji su u njemu aktuelni. Program zato ne može biti više puta isti (jer zavisi od konkretnih aktera i konteksta), a standardizovani izvori znanja, kakvi su udžbenici, kao nosioci apsolutnih znanja i elitne kulture, više nisu dovoljni. Zato nastavnik kreira radne materijale, doprinosi razvoju odnosa ravnopravnosti i uvažavanja različitih kultura. On stvara okolnosti u kojima u razvijanju programa učestvuju različiti akteri, a iz vizure kritičke postmoderne, naročito brine o učešću marginalizovanih grupa u tom procesu (Apple, 2012a).

1. Takva vrsta zalaganja za sadržaje obrazovanja postaje dominantna 70-tih godina XX veka u politici UNESCO-a, na primer (UNESCO, 2005), ili u programima bivših socijalistikih zemalja nakon promena društvenog uređenja. [↑](#footnote-ref-2)
2. Etimološki sam termin označava tok, promenu, proces. [↑](#footnote-ref-3)
3. O smeni sumativne formativnom funkcijom ocenjivanja se u literaturi govori i kao o smeni “paradigme ocenjivanja obrazovanja”, u kojoj je svrha ocenjivanja procena odgovornosti, akreditacija, plasman, sertifikacija u “paradigmu ocenjivanja u funkciji obrazovanja”, kojom se teži unapređivanju procesa i ishoda nastave i učenja (Gordon Commission: 2013, prema Mitrović, 2014). [↑](#footnote-ref-4)