

PEDAGOŠKA SITUACIJA PARADOKSA I UNIVERZITETSKA NASTAVA

Rezime: Kritički razmotreni odnosi aktuelnog koncepta univerzitetske nastave otkrivaju nastavnike kao autoritarne i superiorne subjekte i studente kao poslušne, pokorne i strpljive pojedince. Analize ukazuju da je na univerzitetima prisutan koncept obrazovanja koji po definiciji jeste prenošenje znanja, a ne *čin spoznaje*. Metoda koja se praktikuje u tom obrazovnom sistemu je pripovedanje, jednosmerna naracija koja inhibira mišljenje, sumnju i kritičku svest. Stvarnost smeštena u univerzitetske obrazovne sadržaje statična je, predvidiva, nepovezana u celinu. Paradoksalna je, naime, činjenica da pedagošku situaciju na savremenim univerzitetima mahom karakteriše jezičko nerazumevanje, etnocentrizam profesije, prostorna i vremenska distanca, dualizam očekivanja, minimum interakcije i kritičkog stanja duha. U tom smislu, u radu se razmatra autonomija univerziteta kao osnovna pretpostavka transformisanja univerzitetske nastave u pravcu građenja sistema u kome su i nastavnici i studenti subjekti u zajedničkom razumevanju društvenog realiteta.

Ključne reči: univerzitet, pedagoška situacija, pedagoški odnos, nastava

Uvod

Mnoga interdisciplinarna promišljanja i diskusije, a naročito pedagoška realnost, obilato ukazuju na potrebu razvoja, transformacije sistema obrazovanja kao i na potrebu iznalaženja odgovarajućih strategija za njenu realizaciju. Uostalom, u postmodernom svetu fokus na različitostima kao resursu društvenog i kulturnog progressa postavio je nove izazove pred obrazovanje što samo potkrepljuje tezu o društvenoj uslovljenosti obrazovanja kao, možda, jedinom zakonu u pedagogiji. Teško se može negirati činjenica da pluralizacija kulture, životnih stilova, nesigurnost u razvoju identiteta mladih, pred postmodernu pedagogiju postavlja radikalne zahteve.

Međutim, iako je puno pažnje posvećeno pitanju socijalnih odnosa u obrazovanju diskusija o *realnoj* pedagoškoj situaciji na univerzitetima je zanemarena. Razlozi za takvo stanje se mogu opisati kao *skandal* ili *teror* ambivalentnosti (Bauman, 1991: 18). U takvoj situaciji, odnos nastavnika i studenata često postaje antagonistički. Postavlja se pitanje da li na univerzitetu postoje približno optimalni pedagoški uslovi koji bi

doprineli ili omogućili pojedincu da razvija svoje sposobnosti? Ili je možda uputnije zapitati se kakva je danas pedagoška situacija na univerzitetu i kakav je stvarni pedagoški odnos koji iz nje proizilazi!? Paradoksalna je, naime, činjenica da pedagošku situaciju na savremenim univerzitetima mahom karakteriše jezičko nerazumevanje, etnocentrizam profesije, prostorna i vremenska distanca, kontradiktornost očekivanja, minimum interakcije i kritičkog stanja duha (Bourdieu, 1996). U tom smislu, u radu se razmatra autonomija univerziteta kao osnovna pretpostavka transformisanja univerzitetske nastave u pravcu građenja sistema u kome su i nastavnici i studenti subjekti u zajedničkom razumevanju društvenog realiteta.

Obrazovanje koje po svaku cenu nastoji da se oslobodi paradoksa u korist racionalnog konsenzusa ulazi u rizik ispoljavanja nefleksibilnosti prilikom suočavanja sa ambivalentnostima. Posledično, takav koncept obrazovanja biva uključen u pozicioniranje studenata kao *nepoželjnih stranaca*, fiktivnih subjekata. U tom smislu, u radu se sugeriše da je potrebno napraviti zaokret u razumevanju: paradoksalna situacija na univerzitetima se ne može kontrolisati, ne predstavlja problem koji treba hitno rešavati, već se ispoljava kao fenomen sa kojim se moramo suočiti.

Prostornadistanca

*Idealna dvorana za predavanja je ogromna, stvarno ogromana.
Ona je vrlo tmurna, vrlo star amfiteatar i veoma nekomforan.
Profesor je izdvojen iza svoje katedre koja je visoko uzdignuta,
Dovoljno da svako može da ga vidi. Nezamislivo je da bi on mogao
sići dole i uznemiriti te. Možeš ga čuti sasvim dobro, jer on se ne
kreće. Pokreću se samo njegova usta.
Poželjno je da ima sedu kosu, ukrućen vrat i protestantsku auru oko sebe.
Tu je veliko mnoštvo studenata i svako je savršeno anoniman.
Sve doprinosi utisku da smo u drugom svetu.
Studentkinja istorije, 22 godine, Paris (Bourdieu, 1996: 8)*

Opis *idealne* dvorane za predavanja je dala francuska studentkinja; ako je za utehu, ni druge zemlje ne oskudevaju u *idealnim dvoranama* predviđenim za univerzitetsku nastavu. Prostor univerzitetske institucije je najčešće izvor pedagoške distance koja se ne reflektuje samo na spoljašnje efekte pedagoškog odnosa. Distanca je prisutna u svim situacijama u koje univerzitetska institucija stavlja nastavnika – govornika; njegova pozicija je na tački na koju su usmerene sve pažnje, fizički je izdignut i „zatvoren“ iza katedre, a od svojih studenata je odvojen sa još nekoliko praznih prvih redova. Nastavnik je tako često prisiljen, objektivnom situacijom, na dramski monolog i virtuožno izlaganje. Katedra, iza koje proističu predavanja, određuje ton, dikciju, način izražavanja i često oratorski čin onoga ko za njom sedi. Sledstveno tome, student koji je u situaciji da izloži neki svoj rad ili samo mišljenje, preuzima manire koji „idu“ uz katedru. Tako, fizička situacija „vlada“ ponašanjem kako nastavnika, tako i studenata, a pokušaje uspostavljanja dijaloga brzo degeneriše u fikciju ili farsu. Nastavnik naravno može pozvati studente da se uključe ili daju primedbe ili pitati da li im je jasno izloženo, ali već opisana pedagoška situacija isključuje svaku mogućnost da bi nešto moglo biti nejasno.

Studenti ponekad pozivaju na rušenje ovakvog nastavničkog prostora u korist *okruglog stola*, otvorenog dijaloga i *ne-direktivnih* predavanja (Veugelers, 2000). Međutim, u mnogim od svojih najdublje usvojenih stavova, oni ostaju čvrsto vezani za tradicionalnu pedagošku situaciju jer ona štiti i njih, s obzirom da im je u prethodnom školskom iskustvu ona bila najdominantniji i već isprobani model školskog ponašanja.

Na francuskim univerzitetima je u nekoliko navrata pokušavano da se uvedu novi, drugačiji modeli nastave (Bourdieu, 1996); međutim, istraživanjem obuhvaćeni francuski studenti su ostali verni tradicionalnom nastavnom prostoru. Oni su naprosto želeli više fizičkog komfora na predavanjima, bolju vidljivost predavača, bolju čujnost, što upućuje na zaključak da preovlađujuća većina studenata nije smatrala prevaziđenim i neadekvatnim tradicionalno-organizacijski oblik nastavnog prostora. Oblik rada u vidu *okruglog stola*, vrlo retko biran u istraživanju, predlagan je samo kao vrsta promene. Interesantno je da je konzervativnost nekih studenata bila potpuno otvorena, jer su želeli da ... *održe distancu, kojagarantuje njihovu nezavisnost* (Bourdieu, 1996: 59). Isto tako, većina studenata se bojažljivo izjasnila za oslobađanje komunikativne razmene između nastavnika i studenata, ali nije i zahtevala promene koje bi je učinile mogućim. Ostaje pitanje šta je sa drugačijim mišljenjem one manjine studenata, prisutne na svim univerzitetima, a koje se oduvek najmanje uvažavalo i koje je uvek bilo zaklonjeno iza zahteva i mišljenja većine?

Jezičko nerazumevanje

S obzirom na ono što visokoškolsko obrazovanje nastoji da postigne, nesumnjivo je i očekivanje nastavnika da se njegove reči razumeju tačno onako kako ih on razume i da bi jezik studenata trebalo da bude puki odjek njegovog sopstvenog jezika. Takvo očekivanje je kontradiktorno i dualističko, a same studente stavlja u poziciju *fiktivnih* subjekata koji bi samo trebalo da se prilagode očekivanjima nastavnika (Halstead, Taylor, 2000). Obračajući se *fiktivnom studentu* ili onakvom studentu kakav bi trebalo da bude, nastavnik ga neminovno marginalizuje – privremeno ili trajno ga isključuje iz učestovanja u procesu učenja. Tako, *stvarni studenti* za nastavnika često i ne postoje dok opet „šaćica“ onih fiktivnih studenata dokazuje da fikcija ipak egzistira.

Studenti retko, takoreći nikada, ne prekidaju nastavnički monolog koji ne razumeju jer se pokoravaju logici situacije: ako ne razumeju, ne bi trebalo ni da budu prisutni. Međutim, ne bi trebalo zaboraviti da se od prvog razreda srednje škole od učenika zahteva da ne dovode u pitanje fikciju jezičkog razumevanja koja je neophodna za razumevanje akademskog sveta. To prinudno mirenje sa polovičnim razumevanjem je preduslov njihove adaptacije na obrazovni sistem, ali je u isto vreme i njegov proizvod. I tako, pošto se pretpostavlja da razumeju ili da bi trebalo da razumeju izmiče im činjenica da imaju *pravo na razumevanje*. Među nastavnicima, uglavnom, nema pokušaja da se savlada jezičko nerazumevanje jer oni sami često ne mogu da iskorače iz svog osobnog *jezičkog i kulturnog etnocentrizma profesije* (Halstead, Taylor, 2000).

Iako racionalizovanje upotrebe jezike u nastavi može da predstavlja odlučan korak napred u demokratizovanju akademskog univerzuma, to ne znači da ono sme i može da dovede do napuštanja svih jezičkih zahteva. Naprotiv, racionalna upotreba jezika u nastavi studente bi trebalo da opskrbi sredstvima za jezičko razumevanje. Radi se zapravo o tome, da se pretpostavke koje leže u osnovi akademske manipulacije jezikom učine što eksplicitnijim; nastavnički diskurs bi se, na primer, izmenio u značenju i funkciji čak i bez promena u rečniku ili sintaksama – kada bi u svakom trenutku postojala njegova briga za proveru realnih potreba u razumevanju *stvarnih* studenata. Međutim, ne bi trebalo zaboraviti da su najuticajniji faktori koji leže u osnovi i održavaju jezičko nerazumevanje ugrađeni ipak u samu prirodu univerzitetske institucije. Jer u sadašnjoj organizaciji univerzitetske nastave, sve – od izgleda *idealne dvorane* za predavanja, režima ispita i njihovih kriterijuma, propisa koji vode do ispita, pa do same organizacije kurikuluma – favorizuje nepoznavanje i uzajamno udaljšavanje nastavnika i studenata.

Generalno, i nastavnici i studenti se slažu da postoji kriza u obrazovanju. Ali ni jedni ni drugi nisu uspeali da fokusiraju njenu suštinu i zato posežu za beskrajnim uzajamnim optuživanjima. Možda bi trebalo dovesti u pitanje temeljne funkcije pedagoškog odnosa i pedagoške situacije uopšte, koji su najčešće izvor obrazovnog neuspeha; i pedagoški odnos i pedagoška situacija na univerzitetu često se kritikuju, ali do sada samo ritualno. Nesumnjivo je da kvalitet nastave na našim univerzitetima već godinama opada što zbog nedostatka sredstava, što zbog „fizičkih“ problema uzrokovanih prevelikim brojem studenata. Ali u postojećim problemima sadržani su i stavovi nastavnika i studenata. Nema izgleda da se postigne relna promena sve dok se ne prizna da je nastava sistem. Ona će nastaviti da operiše kao sistem (čak i loše), samo dotle dok se održavaju funkcionalne veze između stavova studenata i nastavnika i materijalnih i institucionalnih uslova na kojima se ti stavovi temelje. To što je visoko obrazovanje tako otporno na promenemožda je zbog toga što vidljive tenzije i konflikti maskiraju dublje, tradicionalne odnose koji počivaju u osnovi sistema. Tako svaki napor za transformaciju sistema, koji nije praćen pokušajem da se transformišu i stavovi prema sistemu, osuđen je na propast. Jer sve u delanju, stavovima i mišljenju nastavnika i studenata postaje jasno kada se dovede u vezu sa logikom univerzitetskog sistema. Logika sistema je ta koja dominira načinima na koje akteri reprezentuju sistem i njegove neuspehe, a sami akteri ostaju zatočeni logikom institucije u njenoj sadašnjoj formi.

Autonomija univerziteta – tačka polaska

Autonomija univerziteta podrazumeva, pre svega, slobodu u kreiranju univerziteta. Univerzitet bi trebalo da stvaraju i kreiraju ljudi koji delaju na univerzitetu; to je oduvek i bila veličina univerziteta kroz istoriju, jer je upravo na njemu bitisala najveća koncentracija društvene kreativnosti. Društva koja su omogućila svojim univerzitetima da se samostalno i slobodno razvijaju napredovala su, jer su najkompetentniji ljudi univerziteta kreirali programe na temelju potreba i vizija sadašnjosti, ali i budućnosti.

Međutim, autonomija univerziteta nosi i njegovu veliku odgovornost. Odgovornost za obrazovanje koje će zadovoljiti potrebe duha vremena koje dolazi, vremena doživotnog obrazovanja u postojećem društvu znanja. Odgovornost za podsticanje mišljenja i delanja u pravcu *od lokalnog ka globalnom*, kao i stalno fokusiranje važnosti moralnih i multikulturalnih dimenzija. Odgovornost za razumevanje i prihvatanje asertivne komunikacije, razumevanje sebe i drugih, kao i prihvatanje drugih i različitih. Odgovornost u zadatku da obrazovanjem omogući studentima da tokom svog života preuzmu i aktivnu, participativnu ulogu u osmišljavanju budućnosti društva, da ih obrazuje za ulogu odgovornog građanina u demokratskom delovanju, a da krajnji cilj tog obrazovanja bude ljudski razvoj – održivi ljudski razvoj.

I na kraju, jedno podsećanje, veoma važno i za pedagoški odnos i za pedagošku situaciju; ili nešto o čemu obično ne razmišljamo radeći sa našim studentima:

1. Studenti koji su ove jeseni krenuli na fakultet rođeni su 1991. godine;
2. Rođeni su mnogo posle smrti Josipa Broza Tita i posle ubistva Džona Lenona;
3. Nisu bili ni rođeni kada se raspao Sovjetski Savez i ne znaju šta je »hladni rat«;
4. Nikada se nisu plašili nuklearnog rata;
5. Previše su mladi da bi se sećali kada je eksplodirao spejs-šatl;
6. Trg Tjenanmen im ništa ne znači;
7. Prvi i Drugi svetski rat su za njih jako davna prošlost;
8. U njihovim životima uvek je postojao AIDS;
9. Izraz: *zvučič kao pokvarena ploča* –ne znači im ništa. Nikada nisu imali gramofon;
10. Kompakt disk je napravljen pre nego što su se rodili;
11. Oduvek su znali za telefonsku sekretaricu i mobilni telefon;
12. Nikada nisu videli crno-beli televizor;
13. Oduvek su imali DVD;
14. Ne umeju da menjaju kanale bez daljinskog upravljača;
15. Nisu bili ni rođeni kada je „Sony“ napravio vokmen;
16. Oduvek je postojao MTV;
17. Ne znaju kako se koristi pisaća mašina;
18. Kokice su se oduvek pravile u mikrotalasnoj pećnici;
19. Nikada nisu videli kako igraju Dragan Kićanović i Lary Bird;
20. Majkl Džekson je oduvek bio beo;
21. Nikada nisu zaplivali u moru i pomislili na *Ajkulu*;
22. Pronađen je Titanik? Oni su mislili da smo oduvek znali gde je;

Literatura

- Bauman, Z. 1991. *Modernity and Ambivalence*, Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. 1996. *Language in the Teaching Situation*, Cambridge, Polity Press.
- Carr, D. 1991. Education and Values. *British Journal of Educational Studies*, 39(3): 244–258.
- Halstead, J. Taylor, M. 2000. Learning and Teaching about Values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2): 169–202.
- Veugelers, W. 2000. Different Ways of Teaching. *Educational Review*, 52 (1): 37–46.

Olivera Knežević Florić, Stefan Ninković

PEDAGOGICAL SITUATION OF PARADOX AND UNIVERSITY TEACHING

Summary: The critical observation of relationships in current concept of university teaching has discovered the following: first - authoritative and superior teachers, and second - obedient, submissive and patient students. The analysis has discovered that universities feature the educational concept known by definition as transferring knowledge, opposite to “act of knowing”. The methods practiced in that kind of educational system include one way narration that inhibits opinions, doubt and critical awareness. The reality placed in borders of university’s educational content is static, predictable, and incoherent. The actual paradox lies in fact that pedagogical situation on modern universities is mainly affected by language misunderstanding, professional ethnocentrism, space and time distance, dualism in expectations, minimal interactions and critical awareness of one’s spirit. Therefore, this paper analyses university’s autonomy as the basic premise of transforming university teaching towards creating a system that treats both students and teachers as subjects with a mutual goal - understanding society’s reality.

Keywords: university, pedagogical situation, pedagogical relationship, teaching