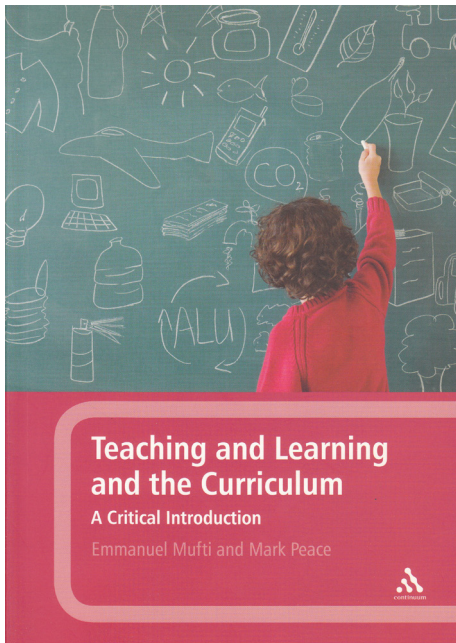


TEACHING AND LEARNING AND THE CURRICULUM: A CRITICAL INTRODUCTION

Mufti, E. i Peace, M. (2012). *Teaching and Learning and the Curriculum: A Critical Introduction*. London and New York: Continuum, 188 str.



Obrazovanje je utkano u sve segmente života te predstavlja odgovornost škola i sveučilišta. Stoga autori knjigu počinju razmatranjem potrebe o podjeli odgovornosti između obrazovnih institucija i društva u cjelini, s posebnim naglaskom na ekonomsku zajednicu.

Proces obrazovanja obuhvaća one koji u njemu rade i one koji se u njemu obrazuju i izložen je različitim pritiscima i očekivanjima. Najveći pritisak vrše oni koji kroje obrazovnu politiku i donose propise. Autori navode da ne postoji niti jedan obrazovni sustav u kojem bi se svi sudionici slagali. Ovo obrazlažu različitim pristupima koji su prisutni u obrazovanju – i postavljaju pitanje ima li smisla govoriti o jednom pristupu, koji obuhvaća cijeli

obrazovni sustav i nacionalne kurikule, ili je pak svrha obrazovanja usmjeriti se djetetu i njegovim potrebama. Autori problematiziraju prilagođavanje učitelja različitim, često neopravdanim zahtjevima koji dolaze iz obrazovnog okruženja te propituju trebaju li učitelji ostati bez vlastitog stava o obrazovanju i pristupima koji se provode.

U uvodu poglavlja „Teorije učenja: konvencije i tradicije“ autori najavljuju problematiku kojom će se baviti ne samo u ovom poglavlju, već i u nekoliko idućih. Naglašavaju kako se tekst koji slijedi bavi podjelom na dva temeljna koncepta u obrazovanju: pedagogiju i kurikulum. Tako navode da će se fokusirati na tehnike i pristupe koji promoviraju učenje, ali i filozofska promišljanja i teorije koji su podloga takve prakse.

Autori započinju pojašnjavati teorije učenja biheviorizmom, što obrazlažu starošću ovog pristupa u odnosu na druge te time što je biheviorističke principe lakše usporediti i razumjeti. Definiiraju učenje kroz interakciju s okolinom koja utječe na ponašanje pojedinca te kao primjer navode ruskog znanstvenika Pavlova i klasično uvjetovanje. U daljnjem razmatranju pozivaju se na Watsona i Rayner koji su pokazali kako su ovi procesi primjenjivi i na ljude. Razmatranje o uvjetovanim refleksima zaključuju dvama konceptima koji su proizašli iz navedenih pokusa – prvo, kažu da neovisno o tome koliko je uvjetovana povezanost snažna, ona nestaje ako se je ne potiče; drugi koncept odnosi se na generalizaciju kada se povezanost proširuje uslijed posebnih poticaja.

U daljnjem razmatranju povijesnog razvoja bihevizma usmjeravaju se na operacijsko uvjetovanje i učenje s namjernim djelovanjem. U ovom dijelu opisuju rad Thorndikea i Skinnera. Kroz daljnje razmatranje bihevizističkog pristupa učenju, autori opisuju teoriju socijalnog učenja te uz objašnjenje ove teorije ističu znanstvenika Banduru i učenje po modelu.

Autori se osvrću na utjecaj koji bihevizizam ima na nastavu, pri čemu ga povezuju sa sustavima modernih ekonomija koje se temelje na sustavu nagrada i kazni. Upravo kroz ovaj sustav autori se pozivaju na kritičare bihevizizma – poglavito humaniste koji bihevizistički sustav nazivaju nehumanim i neetičnim. Najveću zamjerku pronalaze u činjenici da djeca počinju učiti radi nagrade, a ne iz interesa ili potrebe, stoga zaključuju da ekstrinzična motivacija počinje potiskivati i zatambljivati intrinzičnu, što za obrazovni sustav ne može biti poticajno. Kao protutežu bihevizizmu autori opisuju konstruktivizam. Objašnjavaju da konstruktivistički pristup polazi od pojedinca i njegovih iskustva te njegove konstrukcije znanja temeljem toga. Kao temeljni koncept konstruktivističkog učenja ističu sheme. Konstruktivizam predstavljaju kroz rad Piageta, Vygotskog, Ausabela i Brunera. Utjecaj konstruktivista u nastavi navode predstavljajući istraživačko učenje i nastavu usmjerenu na učenika. Brunerov model, koji u cijelosti predstavljaju, uključuje aktivnog učitelja koji osigurava takvo okruženje koje će učenika potaknuti na učenje i aktivnost. Kao poželjan oblik kurikula navode spiralni kurikulum koji omogućava učenicima aktivnost, revidiranje naučenog, ponovno iskustvo, revidiranje i tako do kraja procesa učenja.

Autori ističu da je konstruktivistički pristup utjecao na obrazovanje i sliku

obrazovanja najviše kroz promijenjeni pogled na učenika kao stvaratelja vlastitog znanja. Doba u kojem se pojavio konstruktivizam autori nazivaju zlatnim dobom inovativne pedagogije.

Autori kritički promišljaju i o ovom pristupu, i to kroz nedovoljnu pripremu koji ovakav sustav nudi za kasniji život jer učenje u školi svodi na učenje samo onih sadržaja koji su učeniku bliski i zanimljivi. Također promišljaju o nedostacima ovakvog pristupa za djecu s posebnim potrebama. Na kraju, autori navode *crne papire* kao neku vrstu pokreta koji su kritičari konstruktivizma provodili šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća.

Poglavlje zatvaraju zaključkom o važnosti utjecaja obaju pristupa na obrazovanje, bez obzira na kontroverze koje su potakli i jedan i drugi pristup.

Novi smjerovi o kojima se govori u poglavlju „Novi smjerovi teorija učenja“ temelje se na rastu i razvoju fundamentalnih teorija učenja. Predstavljaju se kognitivni procesi, socijalni zaokret, raspršena spoznaja i konektivizam. Posebnu pažnju posvećuju metakogniciji za koju navode da je to nadgradnja konstruktivističkog pristupa. Daju dvije definicije metakognicije, koje na kraju objedinjuju u jednu definirajući metakogniciju kao gradnju repertoara razumijevanja kognitivnih sustava i prilagodbu ovisno o procesima u koje se uklapaju. Metakogniciju navode kao teorijski okvir konstruktivističkom pristupu koji se oslanjao na samomotivaciju i samoaktivnost učenika bez ikakve kontrole sistema.

U ovom poglavlju razmatraju dijaloško podučavanje i situacijsko učenje. Unatoč vidljivom pozitivnom stavu za ove pristupe učenju te isticanje utjecaja koji su imali na obrazovni sustav, ipak zaključuju da je doprinos ograničen zbog individualističkog

modela koji je preradikaln da bi se lako smjesti u konvencionalne okvire školovanja. Također se pozivaju na Siemensa (2005) koji je manjkavost ovakvih, konvencionalnih teorija vidio u neuvažavanju ekonomskih, političkih i tehnoloških utjecaja koji se i povijesno i socijalno razlikuju. Po njemu je učenje stalno napredujući proces u kojem se veze između ideja, konteksta i iskustva stalno nanovo stvaraju.

Sve teorije koje su opisane u ovom poglavlju počivaju na fundamentalnim teorijama učenja. Kao postavka navodi se da je učenje ponekad definirano pravocrtno kako bi zadovoljilo onu vrstu aktivnosti koja se javlja u školama. Usmjerenost ovog poglavlja ipak je na učenje koje se javlja u drugim neformalnim oblicima, koje može biti refleksivno i stalno, koje se može javljati pojedinačno, jednako kao i u zajednici. Takvo učenje postaje od presudne važnosti, ne samo kroz terminološko određenje, nego i u obrazovnim politikama.

U poglavlju „Inteligencija i sposobnost“ autori se osvrću na razlike koje postoje u osobnosti i psihologiji učenika u odabiru onoga što žele učiti, ali i u vještinama i sposobnostima za učenje. Inteligenciju tako definiraju kao sposobnost za učenje. U nastavku navode povijesni kontekst inteligencije od viktorijskog doba i određivanja inteligencije preko veličine i oblika glave; biološkog određivanja inteligencije preko brzine kojom živčani sustav obrađuje informacije te kroz IQ testove koje poznajemo i danas.

Autori suprotstavljaju dvije teorije inteligencije dvaju znanstvenika – Spearmana, koji je zastupao „dvofaktorsku“ teoriju inteligencije prema kojoj se intelektualni kapacitet sastoji od opće inteligencije pojedinca i njegovih posebnih sposobnosti, i Thurstonea, koji je zastupao teoriju kako je opća inteligencija kombinacija posebnih

inteligencija. Zaključuju da opća inteligencija postoji te da ju je moguće mjeriti.

U okviru testova inteligencije predstavljaju *Scholastic Aptitude Test* koji se primjenjuje u Sjedinjenim Američkim Državama navodeći kako je slično testiranje provedeno u Velikoj Britaniji i nije bilo osobito značajno. Ovo autore usmjerava prema kritici testova inteligencije, što potkrepljuju činjenicom da su Afroamerikanci na testiranjima imali najslabije rezultate, što znači da testovi ne mogu biti univerzalni za cijelu populaciju.

U ovom poglavlju autori predstavljaju i Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija uz koju predstavljaju i njegove kritičare koji su uz ostala neslaganja naveli da Gardner nije išao dovoljno daleko u raščlanjivanju inteligencije. Zaključuju da su Gardnerove pretpostavke važne jer ovakvo razmišljanje o inteligenciji ima utjecaj na promišljanje stilova učenja.

Govoreći o stilovima učenja, navode Flemingov VARK protokol koji je u Britaniji jedna od mogućih metoda za opisivanje stilova učenja. Ime ovog modela odnosi se na četiri stila učenja (*Visual learners, Auditory learners, Read/write learners, Kinesthetic learners*). Protokol može olakšati učiteljima planiranje s obzirom na stil učenja koji odgovara pojedinim učenicima. Nedostaci su ovog protokola smještanje učenika u samo jedan od stilova učenja te nemogućnost određivanja različitih stilova ovisno o različitim iskustvima.

Predstavljajući stilove učenja, razmatraju i lateralizaciju hemisfera te Kolbyjevu tipologiju. Ističu kako VARK model dominira u obrazovnoj praksi, a Kolbyjev model u obrazovnoj teoriji, no unatoč tome postoje primjenjiviji pristupi stilovima učenja koji uključuju mnogostruke dimenzije stilova, a kao predstavnike navode Dunn i Dunn te Curry.

Poglavlje zaključuju promišljanjima o povijesnom i političkom utjecaju na stilove učenja, uspoređujući njihove promjene. Ukazuju na to kako tvorci obrazovnih politika i učitelji traže jasne metode pomoću kojih bi opisali i odgovorili razlikama među učenicima, dok psiholozi i drugi teoretičari obrazovanja traže metode kojima bi istražili i opisali upravo ove razlike. Naglašavaju kako je nevažno uočavati razlike među učenicima, ako se te različitosti ne uvažavaju, stoga bi učitelji ponajprije trebali uvažavati i odgovarati na te razlike ovisno o individualnom razvojnom stupnju svakog pojedinog učenika.

U poglavlju **Konteksti kurikulum** autori se okreću od razmatranja kako učiti prema razmatranju što učiti, naglašavajući kurikulsko usmjerenje obrazovanja. Na samom početku najavljuju svoj stav prema konstrukciji kurikula, navodeći kako se ne smije promatrati kao unaprijed zadani konstrukt, već kao socijalni konstrukt na koji utječu svi sudionici, stoga se ne smije promatrati izolirano od društva koje ga stvara.

Pojašnjavaju filozofske i povijesne pristupe određenju kurikula. Govoreći o filozofskim pristupima, поближе opisuju Aristotelov pristup kurikulu i utjecaj koji je on imao na stvaranje teorije kurikula. Nakon uvoda bave se liberalnom tradicijom koja se temelji na Aristotelovom teorijskom znanju, uz koju izdvajaju misao da za liberalne učitelje ishodi i znanja ne mogu biti jedino što proizlazi iz obrazovanja, već ono uključuje i formiranje ličnosti, interesa, moralnih i etičkih načela te vrijednosti. Upravo ovaj širi kontekst liberalnog kurikula jest ono što kritičari ovog pristupa izdvajaju kao manjkavost – navode kako se nedominantne kulture izdvajaju iz kurikula, stoga širina na koju se poziva postaje upitna.

Dalje razmatraju instrumentalnu tradiciju u kojoj je ključna mjera za vrednovanje kurikula, koliko on osposobljava učenike za činjenje, te se u njemu znanje vrednuje samo ako ima praktičnu svrhu. Ističu da je ova vrsta kurikula posebno zanimljiva kreatorima politika jer su njegovi ishodi mjerljivi – ne samo u pogledu ispitivanja i kvalifikacija, već i u promatranju i mjerenju kvalitete obrazovanja, vodstva škola i učitelja.

Filozofsko promišljanje kurikula zaključuju kritičko-procesnom tradicijom koja se temelji na interakciji učitelja, učenika i okruženja. Ključnim navode principe po kojima se obrazovani zadaci kritički ispituju i moguće ih je prevesti u praksu. Cilj ovog kurikula trebao bi biti osnaživanje inteligentnih, racionalnih i neovisnih prosudbi od strane učenika.

Povijesni pregled kurikula koji prikazuju u knjizi temelje na pojavnosti kurikula u različitim obrazovnim sustavima. Pregled započinju razdobljem pretpovijesti, što objašnjavaju samokonstrukcijom kurikula – kurikul se konstruira u odnosu na širi sustav znanja, koje društvo dijeli u različite kategorije i stupnjeve validnosti. Dalje objašnjavaju kako su razlike u znanju započele ljudskim osvajanjem i istraživanjem svijeta. Organizacija ranih društva, prema autorima, temelji se na postojanju dihotomija: između znanstvenog i neznanstvenog, između duhovnog i stvarnog, između znanog kroz dokaze i znanog kroz razloge. Sve ove razlike oblikovale su strukturu znanja, obrazovanja i kurikula. Autori navode kako je strukturiranje znanja u kurikulske okvire započelo ustanovljivanjem formalnog obrazovanja u Britaniji u srednjem vijeku. Idući korak koji izdvajaju u razvoju kurikula industrijska je revolucija koja je doprinijela osnivanju novih škola koje su tražile

nova znanja. Nakon ovih kurikulumskih promjena kao ključno razdoblje promjena u kurikulumu navode rano dvadeseto stoljeće, kada su otvarane javne škole kao protuteža privatnima i kada je ustanovljen sustav nacionalnih kvalifikacija. Do kraja poglavlja autori ukazuju na političke promjene koje su se zbivale u Britaniji te na njihov utjecaj na razvoj kurikula.

„Znanje, snaga i ideologija“ poglavlje je u kojem se razmatra središnji kurikulum i obrazovanje učitelja, znanje kao sustav dogovorenih istina te modernistički i postmodernistički pristupi razvoju i prijenosu znanja. Autori navode različite političke promjene koje su rezultirale promjenama u obrazovanju. Kao cilj (britanskog) obrazovnog sustava od vrtića do obrazovanja odraslih navode osposobljavanje učenika za njihove mogućnosti u životnim, socijalnim, prostornim i konstruktivnim vještinama te osposobljavanje za posao. Povezuju pojavu *bazičnog kurikula* i njegove zahtjeve naspram učitelja s unapređenjem njihova obrazovanja. Navode kako su ove promjene rezultirale dogovorenim profesionalnim standardima koje učitelji trebaju doseći kako bi stekli učiteljsku kvalifikaciju.

Autori propituju vrijednost i točnost nacionalnog kurikula uz napomenu da je rađen po principu *one-fits-to-all*, a bez toliko naglašavanog individualnog pristupa prema svakom pojedinom učeniku. Također se pitaju čiji su stavovi i perspektive uzeti kako bi se odredili pojedini sadržaji učenja. Zaključuju da je moguće da je kurikulum više određen procjenom, no stvarnim potrebama djece.

Unatoč ovim propitivanjima, autori se slažu kako je dobro obrazovanje dobrobit za zajednicu, a kako joj loše obrazovanje šteti. Ne postoji jasno određenje dobrog obrazovnog sustava, a povijest pokazuje

kako se obrazovanje mijenjalo ovisno o političkim sustavima. Slobodne škole, koje su danas tema, pokazuju teškoće u usklađivanju s nacionalnim standardima i pristupima s obzirom na razlike u društvu.

Poglavlje „Znanje kao otpor“ razmatra utjecaj socijalnih klasa u odnosu na školski uspjeh, a temeljeno je na istraživanjima u Britaniji koja navode kako djeca nižeg socioekonomskog statusa postižu niže rezultate. Promišljaju je li odgovornost djeteta da se uklopi u obrazovni sustav ili je odgovornost sustava da se prilagodi onima u nepovoljnom položaju. Navode da je kod posebno osmišljenih programa za grupe u nepovoljnijem položaju potrebno dobro promisliti jesu li takvi programi uistinu poticajni za učenike i je li potrebno da svi učenici teže jednakim dosegima, ako su oni međusobno *nejednaki*.

U ovom poglavlju bave se i uključivanjem roditelja u obrazovanje ističući kako je ovakav vid suradnje poznat već pedeset godina te se kroz to vrijeme pokazalo da djeca čiji se roditelji uključuju u njihovo obrazovanje imaju veće akademske uspjehe. Isto tako, navode da je kod uključivanja roditelja potrebno osvijestiti učitelje kako to uključivanje korelira s obiteljskim okruženjem, društvenim normama i vrijednostima pojedinih obitelji.

Unatoč nastojanjima obrazovnog sustava da pomogne učenicima, raspravljaju o neuspjehu kod velikog broja djece, s obzirom na to da je željena razina obrazovanja dignuta na razinu prvostupnika, a unatoč većem stupnju obrazovanja Britanija ima velik broj nezaposlenih. Istraživanja pokazuju kako nezaposleni dolaze iz obitelji nižeg ekonomskog statusa, s nižim stupnjem obrazovanja. Autori upućuju kritiku sustavu koji ne daje jednaku mogućnost za obrazovanje svima. Poglavlje zaključuju

pitanjem je li krivnja za nejednakosti unutar sustava na sustavu ili nemogućnostima sudionika.

U samom uvodu poglavlja „Znanje i tehnologija“ autori tvrde da je moderna tehnologija važan dio obrazovnog sustava u Britaniji te da se nastava odvija uspomoć novih tehnoloških pomagala. Definiraju tehnologiju kao nešto što ljudi upotrebljavaju kako bi promijenili svoje okruženje na način koji im najviše koristi. Daju povijesni pregled triju informacijskih revolucija naglašavajući njihov doprinos u obrazovanju. Istovremeno ističu kako su tehnologije također imale utjecaj na oblikovanje obrazovanja. Moderne tehnologije koje se javljaju i razvijaju u ovom stoljeću unapređuju i obogaćuju postojeću praksu. Ova činjenica mora se promatrati i u kontekstu doprinosa promjenama kurikula. Promjene o kojima govore idu u prilog smanjivanju utjecaja autoriteta, a otvaranju višestrukog natjecanja u perspektivama i idejama te počinju podržavati učenike u razvijanju njihovih mogućnosti da procjenjuju i važnost i vrijednost sadržaja, što navode ključnim vještinama budućih digitalnih stanovnika.

Poglavlje „Školski etos i uloga učitelja“ ističe povezanost tvorca obrazovnih politika i političkih ideologija kojima pripadaju. Britanske škole danas više određuje populacija koja ih polazi nego

stvarni dosezi. Rezultati škola koji su dostupni javnosti najmanje govore o kulturi ili etosu škole i o doprinosu kulture obrazovanju. Ulogu škole promišljaju ne samo kroz obrazovni, već i kroz odgojni doprinos. Navode kako škola mora doprinositi kulturi društva promičući dogovorene vrijednosti, norme i vjerovanja. Daju pregled četiriju različitih školskih kultura, ujedno postavljajući pitanje kolika je stvarna autonomija škole unutar obrazovnog sustava te samim time i utjecaj na školsku kulturu.

Ipak, učitelja ističu kao nekoga tko doprinosi kulturi škole. Promišljaju što čini dobrog učitelja te zaključuju kako visoka razina kvalifikacija, predmetno znanje i strategije podučavanja nisu dovoljne, već su potrebne i druge, poglavito osobne, karakteristike. Navode da uz stilove učenja postoje i stilovi poučavanja, koje ukratko predstavljaju.

Poglavlje zaključuju uvodom u kritičku pedagogiju, razmišljajući kakav bi utjecaj primjena ove pedagogije imala na trenutni obrazovni sustav.

Autori knjigu zaključuju promišljanjima o mogućim budućim pravcima razvoja obrazovnih politika Britanije. Kao jednu od mogućnosti navode slobodne škole – slobodne od lokalne vlasti i kontrole, a osnažene za promjene kurikula.

Adrijana Višnjić Jevtić