

Susreti pedagoga

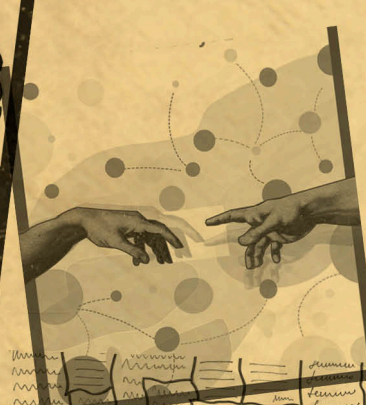
NACIONALNI NAUČNI SKUP

7. maj 2022.

OBRAZOVANJE U VREME KRIZE I KAKO DALJE

Zbornik radova

GLUVI TELEFONI



1838



Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet,
Institut za pedagogiju i andragogiju
Pedagoško društvo Srbije

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup:
Obrazovanje u vreme krize i kako dalje
7. maj 2022, Beograd

Zbornik radova

Izdavači

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet,
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18-20, Beograd

Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Za izdavača

Prof. dr Jovan Miljković
Maja Vračar

Urednici

Prof. dr Živka Krnjaja
Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Doc. dr Zorica Milošević

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Radovan Antonijević
Doc. dr Saša Dubljanin
Prof. dr Emina Hebib
Prof. dr Aleksandra Ilić Rajković
Prof. dr Branislava Knežić
Prof. dr Živka Krnjaja
Doc. dr Bojan Ljujić
Prof. dr Nataša Matović
Doc. dr Vladeta Milin
Doc. dr Zorica Milošević
Doc. dr Lidija Miškeljin
Doc. dr Nataša Nikolić

Prof. dr Violeta Orlović Lovren
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Aleksandra Pejatović
Prof. dr Katarina Popović
Prof. dr Lidija Radulović
Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Prof. dr Vera Spasenović
Doc. dr Milan Stančić
Doc. dr Zorica Šaljić
Prof. dr Aleksandar Tadić
Prof. dr Jelena Vranješević

Priprema za štampu i prelom

Dosije studio, Beograd
Doc. dr Mirjana Senić Ružić

Dizajn korica

Nikola Cvetković
Studenti pedagogije

Naslovna strana Zbornika kreirana je od radova pristiglih na „Sajam ideja“. Zahvaljujemo se svima koji su se odazvali na javni poziv i dostavili vizuelna rešenja za izgled Zbornika.

Izdavanje Zbornika finansirano je sredstvima Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ISBN 978-86-80712-45-1

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije organizovali su u okviru Susreta pedagoga nacionalni naučni skup sa temom „Obrazovanje u vreme krize i kako dalje“. Cilj skupa bio je da se analizira funkcionisanje sistema i prakse vaspitanja i obrazovanja u vreme krize i sagleda kroz različite nivoe obrazovanja i perspektive različitih učesnika vaspitno obrazovnog procesa, kako bi se razmotrilo prevazilaženje učenih teškoća.

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
7. maj 2022, Beograd

Obrazovanje u vreme krize
i kako dalje

Zbornik radova

Urednici
Prof. dr Živka Krnjaja
Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Doc. dr Zorica Milošević

BEOGRAD • 2022.

Programski odbor skupa

dr Radovan Antonijević, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Miomir Despotović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Živka Krnjaja, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Violeta Orlović Lovren, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Kristinka Ovesni, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Dragana Pavlović Breneselović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Aleksandra Pejatović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Vera Spasenović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Jelena Vranješević, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Nataša Vujisić Živković, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Biljana Bodroški Spariosu, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Emina Hebib, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Aleksandra Ilić Rajković, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Nataša Matović, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Jovan Miljković, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Lidija Radulović, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Milan Stančić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Aleksandar Tadić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Saša Dubljanin, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Ivana Jeremić, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Vladeta Milin, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Lidija Miškeljin, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Nataša Nikolić, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Mirjana Senić Ružić, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
dr Zorica Šaljić, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Maja Vračar, predsednica Pedagoškog društva Srbije
Biljana Radosavljević, potpredsednica Pedagoškog društva Srbije
Nataša Stojanović, Pedagoško društvo Srbije
Nevenka Kraguljac, Pedagoško društvo Srbije

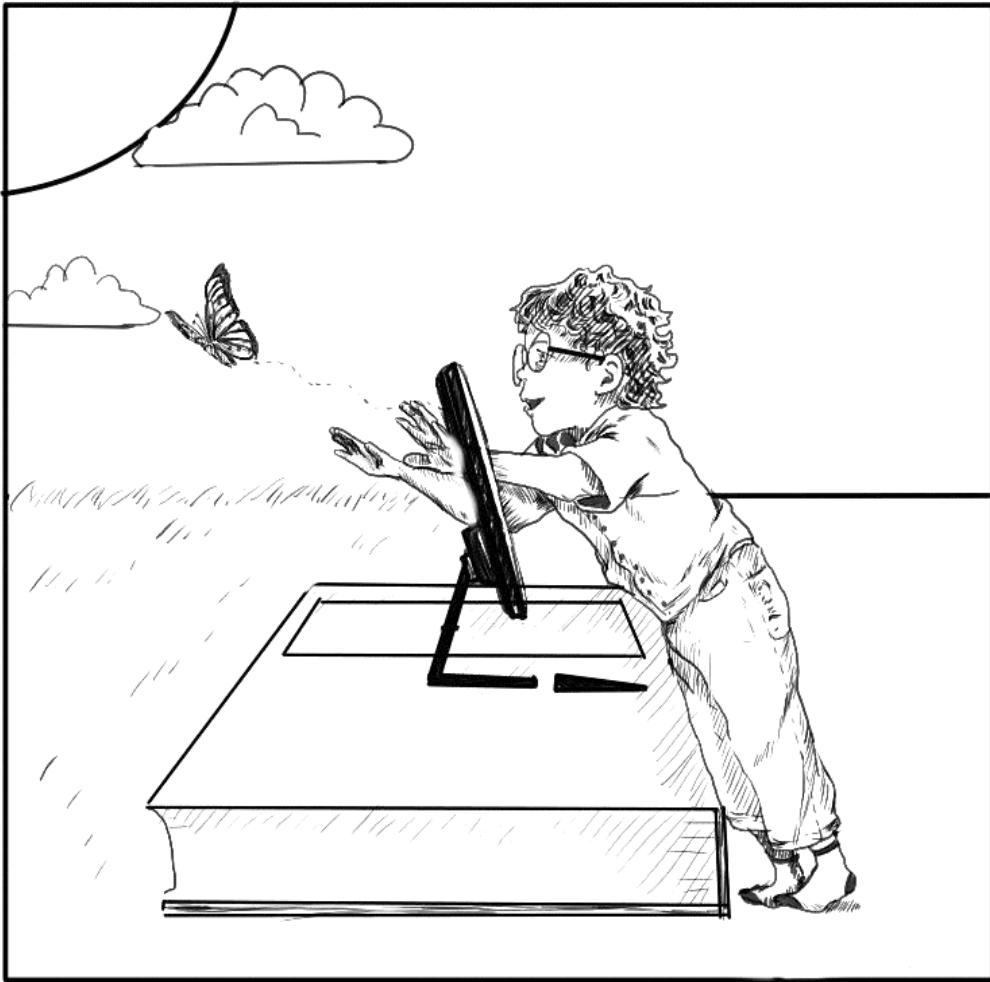
Organizacioni odbor skupa

Nevena Mitranić, asistent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Luka Nikolić, asistent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Dragana Purešević, asistent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Ivana Pantić, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Jelena Stojković, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Jelena Sekulić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Đurđa Maksimović, doktorand, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Marija Stanišić, doktorand, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Saška Milovanović, sekretar Pedagoškog društva Srbije
Aleksa Eremija, tehnički urednik, urednik sajta Pedagoškog društva Srbije
Vesna Bogičević, Pedagoško društvo Srbije
Dušica Čolaković, Pedagoško društvo Srbije
Tijana Đokić, Pedagoško društvo Srbije
Marijana Grbić, Pedagoško društvo Srbije
Irena Mučibabić, Pedagoško društvo Srbije
Aleksandra Petković, Pedagoško društvo Srbije
Mirjana Tomić, Pedagoško društvo Srbije
Nataša Veselinović, Pedagoško društvo Srbije
Bojana Milosavljević, student master studija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Jovana Petrović, student master studija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Tanja Teodosić, student master studija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Klub studenata pedagogije, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Sadržaj

Uvodna izlaganja	8
Predrag Krstić – Svako zlo za neko dobro: Kriza i obrazovanje	9
Biljana Bodroški Spariosu – Povratak obrazovanju kao pedagoški odgovor na korona krizu	19
Mogućnosti za promenu obrazovne prakse	34
Nevena Mitranić i Živka Krnjaja – Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme krize COVID-19: Od slabosti ka transformativnom potencijalu	35
Dragana Purešević i Lidija Miškeljin – Nije stvar u tome šta je već šta može postati – Izgubljene mogućnosti i moguće prilike	42
Tatjana Marković – Preispitivanje teorijskih i praktičnih dimenzija inicijalnog obrazovanja vaspitača kroz regulisanost studentske prakse u vreme pandemije COVID-19	49
Ana Gardašević i Svetlana Mijajlović – Nesklad u participativnim ulogama dece i odraslih u dečjem vrtiću	57
Mirjana Senić Ružić – Angažovanje studenata u onlajn okruženju: Teorijski model zajednice koja istražuje	63
Danica Vasiljević Prodanović i Zagorka Markov – Opažanja studenata o kvalitetu onlajn nastave prema modelu istraživačke zajednice	71
Ivana Pantić – Izazovi roditeljstva u vreme krize	78
Iva Đolović i Tamara Injac – Kako onlajn nastava na fakultetima (ne) treba da izgleda	83
Društveni kontekst kao okvir za promenu obrazovne prakse	91
Vera Spasenović – Podrška prosvetnih vlasti školama u vreme kovid krize: očekivanja praktičara	92
Aleksandra Ilić Rajković – Medijska slika školovanja u uslovima pandemije	98
Aleksandar Tadić – O razlozima i primerenosti uniformne organizacije rada škola u vreme pandemije COVID-19	105
Zorica Šaljić – Izazovi u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja tokom korona krize	112
Tamara Nikolić – Šta obrazovanje jeste, a šta može da bude? Kriza kao prilika za promišljanje obrazovanja	119
Branislava Popović Čitić, Lidija Buković Branković, Marija Stojanović, Marina Kovačević Lepojević Ana Paraušić i Milica Kovačević – Nastavne prakse koje promovišu socijalno-emocionalno učenje: Korišćenje u uslovima pandemijskog obrazovanja	125
Jelena Medar i Marija Ratković – Grupni oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19	131
Vukašin Grozdić – Digitalni jaz u vreme krize: Iskustva projekta „Digitalna ekspedicija“	138
Maša Đurišić i Nataša Duhanaj – Mišljenje roditelja o saradnji sa školom tokom pandemije COVID-19	145

Perspektive različitih učesnika obrazovne prakse	151
Radovan Antonijević – Priroda interakcije u obrazovanju na daljinu	152
Jelena Vranješević – Pravo na obrazovanje u vreme pandemije: Perspektiva dece/mladih	156
Saša Dubljanin – Ograničenja i teškoće u realizaciji onlajn nastave	162
Nataša Nikolić – Mogućnosti podsticanja samoregulacije u onlajn okruženju	168
Dobrinka Kuzmanović – Izazovi nastavnika u radu sa učenicima iz osetljivih socijalnih grupa tokom pandemije koronavirusa	173
Nina Jovanović i Tanja Topalović – Očekivanja od uloge pedagoga u toku pandemije COVID-19: Perspektiva učenika, nastavnika i uprave škole	180
Lea Gornjak, Biljana Drobnjak i Danijela Živanović – Značaj i uloga stručnih saradnika u realizaciji nastave na daljinu i nastave po kombinovanom modelu	188
Jela Stanojević – Didaktička preispitivanja iz ugla pedagoga u vreme krize	193
Ivan Davidović – Korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi – Primer Savremene gimnazije	198
Lea Gornjak, Biljana Drobnjak, Danijela Živanović i Mirjana Sremčević – Mladi i mediji u doba krize	205
Participacija kao temelj promena obrazovne prakse	210
Nataša Matović – Participacija nastavnika u onlajn istraživanju	211
Kristinka Ovesni – Strategije profesionalnog usavršavanja nastavnika u periodu nesigurnosti i krize	218
Lidija Radulović i Luka Nikolić – Obrazovanje nastavnika u vreme krize: Šta se dešava sa socijalnom dimenzijom nastave	224
Milan Stančić – Ocenjivanje učenika tokom prve godine pandemije: Od menjanja paradigme do tehničkih rešenja	231
Aleksandra Pejatović i Dubravka Mihajlović – Obrazovanje odraslih u vreme krize – Između opstanka i daljeg razvoja	239
Violeta Orlović Lovren i Neda Čairović – Pandemija COVID-19 – Kriza i(li) prilika za preispitivanje prakse podučavanja univerzitetskih nastavnika	246
Jovan Miljković i Branka Radovanović – Jugoslovenska koncepcija delovanja u vanrednim situacijama i obrazovanje i učenje odraslih: Lekcije iz prošlosti	254
Bojan Ljujić – Tehnološka spremnost odraslih učesnika na izazove onlajn obrazovanja uslovljene pandemijom virusa COVID-19	259



Jovana Dmitrović, studentkinja pedagogije
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

UVODNA IZLAGANJA

SVAKO ZLO ZA NEKO DOBRO: KRIZA I OBRAZOVANJE

Predrag M. Krstić¹
Institut za filozofiju i teoriju društva, Beograd

Apstrakt

Rad nastoji da pronađe razloge na osnovu kojih bi se pandemijska kriza mogla videti kao šansa za unapređenje obrazovanja. Pritom se oslonac pronalazi u kritičkim zapažanjima i vizijama obrazovanja Karla Popera. S jedne strane se uočava da izmena školske rutine i decentriranje nastave može da razotkrije slabosti postojećeg obrazovnog protokola. S druge strane, centriranost na učenika kao pojedinca, njegova autonomizacija i (auto)refleksija, izdvajaju se kao prinudni ali potencijalno korisni korektivi tekućih obrazovnih praksi. Ne postoji jednoznačan zaključak u pogledu mogućnosti ostvarenja poželjnih uticaja krize na obrazovanje, ali se iskušava i potkrepljuje otvorena sugestija da ne moraju postojati samo oni, nesumnjivo prisutni i dobro znani, nepoželjni uticaji.

Ključne reči: kriza, obrazovanje, Karl Popper, škola, kritika.

Ovaj rad je (gotovo) nemoguća misija: on bi da pokuša da (u)vidi dobre elemente u krizi, tačnije, mogućnost da se ispostave dobrim. Načelno, to možda i nije toliko teško: makar od Helderlina (Hölderlin),² u različitim intonacijama i investirajući nade u različite projekte, traje ubeđivanje koje je preraslo bezmalo u poslovicu: da je u najvećoj krizi, najvećem padu, i najveća šansa. Umesto takvih zanosnih uteha, koje je teško potkrepiti razlozima, zadovoljićemo se ukazivanjem na onu vezu krize i kritike na kojoj je insistirao Kozelek (Koselleck, 1997), na medicinski izvor tih starogrčkih termina o kojem danas svedoči još samo formulacija da je neko „u kritičnom stanju“ – krizi iz koje dakle ima šansi da se izvuče i da stvari krenu nabolje; kao i na jednu rasprostranjenu, naizgled pomirljiviju a upravo kritičniju dijagnozu da je naš moderni zapadni svet u hotimice proizvedenoj hroničnoj krizi – koja nekima i nije tako loša (Lošonc, 2006). Više od tih globalnih zahvata interesovaće nas šta ova kriza, pandemijska, specifično može da doprinosi obrazovanju (doprinos se čini suviše očitim i, uvereni smo, na ovom skupu biće uspešno elaboriran).

Veza krize i obrazovanja je, naime, prisnija od tek spoljašnje. O krizi samog obrazovanja neprestano se govori (i neprestano se preduzimaju reforme) makar od

¹ krstic@instifdt.bg.ac.rs

² „Ali gde je opasnost / Raste i spasonosno“ (Helderlin, 1969: 95).

sredine dvadesetog veka (Liessmann, 2006). Stoga bi bilo nepravedno reći da je iznenada nastupila kriza u inače skladnom obrazovanju, izazvana tek nekom nepredvidljivom spoljašnjom influencom. Odatle sledi da, ako nešto nije bilo dobro u obrazovanju, možda nam kriza može pomoći da u potpunosti razotkrijemo o čemu je reč, a možda može da učini i nešto više: da omogući eliminaciju ponekog lošeg elementa u njemu.

Pri analizi potencijala krize s obzirom na manjkavosti postojećeg obrazovanja pre korone, oslonićemo se na nasleđe Karla Popera (Karl Popper). Razmišljajući o budućnosti, Popper je izričito priznao da sanja školu u kojoj će „mladi ljudi moći da uče bez dosade i biće stimulisani da postavljaju i raspravljaju probleme; školu u kojoj neće morati da se slušaju neželjeni odgovori na nepostavljena pitanja; u kojoj se ne uči da bi se prošli ispiti“ (Popper, 1992: 40; Bailey, 2001: 27). Mogu li pandemijska ograničenja pomoći ostvarenju tog sna?

Dijagnostika

Izvesno je da je sa restrikcijama skopčanim sa virusom COVID-19 razbijena redovnost pohađanja škola, kao i uobičajena slika školskog časa: maskirani i/ili tek na ekranima računara prisutni nastavnici i učenici ne nalikuju slici srećne dece žudne znanja koje zdušno usvajaju od posvećenih odraslih. Ali, da li je potonja slika igde realno postojala mimo reklama za upis u određene škole? Kriza nije uticala na sadržaje predmeta koji se izučavaju – samo na njihovu implementaciju – pa je možda upravo lišavanje nastave začina druželjubive atmosfere sasvim ogolilo prirodu znanja koje se predaje?

Popper nalazi da je Platon (Πλάτων) arhikrivac za mnoga zla koja nas prate, a možda pre svega za jedan sistem obrazovanja koji je osmišljen kao sredstvo održanja klasne vladavine i jemstvo da će mase u potpunosti zavisiti od volje vladara – za jednu koncepciju obrazovanja koja sasvim odgovara i „savremenom totalitarnom obrazovanju kao pojačanoj i neprekidnoj formi mobilizacije“ (Popper, 1947a: 47).³ Takva politička funkcionalizacija obrazovanja isključila je sve njegove druge funkcije. Najveća šteta kojom je Platonova teorija obrazovanja opteretila i savremenost jeste brkanje teorije i prakse obrazovanja sa teorijom vođstva, pri čemu se jedinim zadatkom obrazovnih institucija proglašava nešto što se „još uvek uzima zdravo za gotovo“ – „selekcija budućih vođa i njihovo obučavanje za vođstvo“. „Opterećujući te institucije zadatkom koji mora prevazilaziti obim svake institucije, Platon je delom odgovoran za njihovo jadno stanje“ (Popper, 1947a: 127). Sklonost da se obrazovne

³ Prema Popperovoj rekonstrukciji, i danas dominiraju škole i naročito univerziteti koji su „zadržali određena svojstva tribalizma“, prevashodno jedan „patrijarhalni i autoritarni karakter“: „Nije puki slučaj što je Platon, pošto nije uspeo da ponovo ustanovi tribalizam, osnovao školu, niti je slučajno što su škole tako često bile bastioni reakcije, a nastavnici diktatori u džepnom izdanju“ (Popper, 1947a: 252).

institucije opterete neostvarljivim i zadatkom koji nikada nije trebalo da bude njihov, zadatkom „izbora najboljih“, preobrazio je konačno i moderni obrazovni sistem u „rasni kurs“, a tok studija pretvorio u „trku s preponama“: „Umesto da podstakne studenta da se posveti svojim studijama zarad studiranja, umesto da pobudi u njemu istinsku ljubav prema predmetu i ispitivanju, on ga podstiče da studira zarad lične karijere“ (Popper, 1947a: 119).

Sve te posledice Platonove vizije, začudo, savremeni poslenici u obrazovanju ne vide i, naprotiv, entuzijastički obožavaju Platona – za šta Poper nudi dva moguća objašnjenja: ili nisu razumeli šta govori ili su „polaskani Platonovim retoričkim naglašavanjem političke moći obrazovanja“ (Popper, 1947a: 199). Ali ima mesta za optimizam: Poper ga pronalazi u tome što je – ne zahvaljujući nego uprkos Platonovom „izumu i naših srednjih škola i naših univerziteta“ – u čovečanstvu preteklo „neuništive ljubavi za istinu i pristojnost, originalnosti, tvrdoglavosti i zdravlja“, što Platonov(ski) dugoveki „pustošeci sistem obrazovanja“ nije uspeo da upropasti „priličan broj starih i mladih ljudi koji su pristojni, inteligentni i posvećeni svom zadatku“ (Popper, 1947a: 119).

Terapeutika

Možda onda odustanak od velikih društvenih ambicija i povratak znanju, saznavanju, njega radi, nije loša sugestija. A to bi moglo podstaći upravo jedno fragmentirano, decentrirano, depatetizovano učenje, koje se fizički odvađa od institucionalnog pogona. Kao onlajn nastava, na primer. Čini se da bi izolovani pojedinci na zajedničkom poslu, osuđeni na mišljenje svojom glavom u virtuelnoj zajednici, mogli da se liše ne samo takmičarskih instinkata, nego i nečasnih pomaganja: svih onih mnogohvaljenih dimenzija obrazovanja (najblaže rečeno, sumnjive obrazovne vrednosti) koje izazivaju dirljive simpatije. Bogatstvo razneženih slika školovanja odavno je ionako zamaglilo njegov smisao, pa lišavanje pratećih sadržaja (počevši od navodno solidarnih prestupa prepisivanja, došaptavanja i slično), svođenje čak na ogoljen racionalni diskurs, operisan od paralingvalnih kodova i retoričkih ukrasa i ispada, možda može doneti i nešto dobro, ukoliko ga kanališu osmišljeni specijalizovani kanali obrazovne komunikacije u gustoj i zavodljivoj mreži sajber tkanja.

To zvuči nametljivo, odozgo propisano. Ali, ako je država već inficirala obrazovne ustanove od Platona naovamo, umesto da ih zamišljamo bez njenog pokroviteljstva, prema Poperovom mišljenju, stvar je u tome da se precizno odredi granica njenog krovnog uplitanja. Naime, on ne preporučuje *laissez faire* kada je reč o učiteljima i nastavnicima, ali ne ostavlja mesta sumnji u kom grmu leži – vuk: u onoj „autoritarnoj politici koja službenicima države daje punomoćje da modeluju duhove i nadziru nastavu nauke, podupirući tako sumnjivi autoritet stručnjaka autoritetom države, upropašćavajući nauku uobičajenom praksom njenog poučavanja kao

autoritarne doktrine i uništavajući naučni duh istraživanja, duh traganja za istinom, nasuprot njenom posedovanju“ (Popper, 1947a: 115).

Nikakav državni interes ne sme da se priziva da bi merama koje propisuje ugrozio „najdragoceniji vid slobode, naime intelektualnu slobodu“ ali, prema Popperu, mora da postoji i prava mera državne kontrole obrazovanja ili, bolje, državne briga za obrazovanje, nužne zaštite obrazovanja: sprečavanje zanemarivanja mladih „koje bi ih onesposobilo da brane svoju slobodu“ i omogućavanje univerzalne dostupnosti obrazovanja. Sve preko toga predstavlja „fatalnu opasnost po slobodu, jer mora da vodi indoktrinaciji“ (Popper, 1947a: 98), mora da proizvede „dogmatsko samozadovoljstvo i intelektualnu samouverenost“, umesto „kritičkog nezadovoljstva i žudnje za poboljšanjem“ (Popper, 1947a: 114). Ni, dakle, *laissez faire* ni potpuna vlast države nad obrazovanjem, već samo (kao da je to „samo“), „odgovornost države da svojim građanima pruži obrazovanje koje im omogućava da se nose sa zahtevima života i, preko toga, da nastave sa naučnom obukom“ (Popper, 1947a: 115). Popper veruje da to pripada onoj „zaštitničkoj funkciji države“ koja se u njegovoj viziji „otvorenog društva“ ne libi „protekcijonizma“, tamo gde je on neophodan – istovremeno se brižljivo starajući da ne otvori vrata totalitarizmu (Popper, 1947a: 97-105).

A za to je neophodna i jedna naizgled nezahtevna a možda najteža korekcija, jedna kura antikorupcijskih tretmana – kojima bi dekolektivizovano školovanje izazvano pandemijom moglo ići na ruku. Ta terapija bi naravno bila samo šansa, ne i potpuno izlečenje, s obzirom na Popperovu dijagnozu da je naše intelektualno i etičko obrazovanje temeljno „korumpirano“, da je izopačeno „obožavanjem moći“, jednom „etikom slave i sudbine“, „etikom obožavanja heroja, etikom dominacije i potčinjenosti“, onom „romantičkom idejom veličanstvenosti pozornice Istorije“ na kojoj glumimo pogleda uprtog u galeriju, ne bismo li zaslužili veliku nagradu i postali njeni heroji, „prvaci drame“ (Popper, 1947b: 262, 264). Protivotrov tog etici uspeha i nagrade Popper vidi u afirmaciji etike koju je propovedalo rano hrišćanstvo, kao i „industrijska i naučna kooperacija našeg vremena“: etičko obrazovanje sada mora da nas pouči „da radimo svoj posao; da se žrtvujemo zarad tog posla, a ne zarad pohvale ili izbegavanja osude. Moramo naći opravdanje u našem radu, u onome što sami činimo, a ne u fiktivnom 'smislu istorije“ (Popper, 1947b: 264).

A opet, učitelj, poput Sokrata, mora i da se brine za duše svojih učenika i upozna ih sa „višim vrednostima“. Popper ne veruje da je odnos prijateljstva učenika i učitelja kakav je postojao u Sokratovo vreme ostvarljiv u savremenom obrazovnom sistemu, već i zbog manjka slobode izbora prijatelja, a potom i zbog (pre)velikog broja učenika u školama. U takvom sklopu svaki pokušaj nametanja viših vrednosti ne samo da je neuspešan nego i „šteti“, insistira Popper: „Princip da onima koji su nam povereni, pre svega drugog, ne sme biti naneta šteta, treba priznati kao podjednako fundamentalan za obrazovanje kao što je za medicinu. 'Ne naštetiti' (i 'dati mladima ono što im je najpotrebnije da bi postali nezavisni od nas i kadri da sami biraju') bio bi vrlo vredan

cilj našeg obrazovnog sistema – cilj čija je realizacija veoma udaljena, iako on zvuči skromno“ (Popper, 1947b: 263).

A tako gledano, treba li reći, mogućnost da se naškodi polaznicima značajno se smanjuje aseptičnom elektronskom nastavom. Mere zaštite od ovog ili onog virusa ne razlikuju se mnogo. Smanjenje „kontakta“, doduše uvek samo potencijalno, smanjuje i mogućnost zaraze (višim vrednostima, na primer), kao što i upućuje na vlastito reflektovanje, na oslonac na sopstvene snage, pri informisanom rasuđivanju, procenjivanju i izabiranju. Prinudno individualizovana nastava pruža priliku, ako i ne vrši prinudu, da se misli svojom glavom – odaziva se i iznova poziva: *sapere aude*.

Protokol lečenja

Uglavnom poznat kao filozof nauke i teoretičar politike, Popper je u mladosti radio kao srednjoškolski nastavnik nauke i matematike u Beču (Hacohen, 2000; Popper, 1992). Tek četiri njegova nevelika i neambiciozna teksta se u to vreme neposredno bave obrazovnom praksom, a ni kasnije nije ekstenzivno tematizovao pedagošku problematiku. Ali, rasuti pasazi knjiga, beleške i intervjui pokazali su se inspirativnim za akademske i ne samo akademske (re)konstrukcije i (re)interpretacije njegove obrazovne „doktrine“ (Corson, 1985; Magee, 1974; McNamara, 1976). Popperovo učenje je teško i inače kategorizovati, a kada je reč o obrazovanju njegovi tragovi i uticaji, u manje ili više usiljenom naporu da se svrsta, pronalaze se podjednako i u „konzervativnim“ i u „progresivnim“ i pedocentričkim obrazovnim orijentacijama (Bailey, 1995; Chitpin, 2018).

Kao neko ko se istinski divio i posvetio nauci, Popper je žestoko zastupao neophodnost njenog poznavanja kao uslov obrazovanosti (Popper, 1947b: 270). On je uveren i uverava da se nauka može poučavati kao jedan „fascinantni deo ljudske istorije – kao brzo razvijajući rast hrabrih hipoteza, kontrolisanih eksperimentom i kritikom“, kao „deo istorije 'prirodne filozofije' i istorije problema i ideja“. Tako shvaćena i tako predstavljena, ona bi mogla da postane osnova „novog slobodnog univerzitetskog obrazovanja“, čiji bi skromni cilj bio da, i kad ne može da proizvodi eksperte, proizvodi „makar ljude koji mogu da razlikuju šarlatana i eksperta“ (Popper, 1947b: 271). Vrlo zgodna stvar, precizno formulisan zadatak, zapravo kriterijum uspešnosti određenog obrazovanja, rekli bismo, naročito u doba pandemijskih i svih drugih kriza.

Popperovo razumevanje kritike i u još jednoj stvari može biti dragoceni korektiv – koji bi i nastava „na daljinu“ mogla da podrži. Naučnici i profesori nauka, znano je, olako odbacuju pedagoške argumente koji upućuju na važnost ličnog razvoja učenika ili studenta, smatrajući ih potpuno irelevantnim ili manje važnim od sadržaja njihovih predmeta. Prema Popperov(sk)oj platformi, međutim, polaznici se ne pripremaju samo za rad na nekom posebnom polju znanja, već i za kvalifikovano učešće u društvu. Ta veza kvaliteta obrazovanja i društvene participacije ustanovljena je i potkrepljena značajnim radovima (Dewey, 1963; Nussbaum, 2006). Moglo bi se reći da se Popper

upisuje u taj niz, a u njemu se izdvaja naglaskom na naučnom obrazovanju i njegovom značaju za demokratsko društvo (Bailey, 2018). On sadržajnije od drugih, koji to načelno deklamuju, veruje da društvo može napredovati jedino aktivnom kritičkom participacijom njegovih pripadnika. Ono što je Man nazvao „naučnici građani“ bilo bi primerena lozinka poperovskog cilja naučnog obrazovanja: ne prosto naučnici koje „rukovodi istraživanje i koji su kadri za kritiku, analizu i refleksiju“, već su i „osposobljeni za informisano i efikasno delanje u saradnji s drugima“ (Mann, 2008: 139). Ne radi se više samo o tome da se mogu imati znanja o određenoj nauci, već o sposobnosti za interakciju sa drugim naukama (i naučnicima) i sa društvom u celini – upravo kao naučnik (Blackie, 2012). A čini se da takav doprinos naučno obrazovanje može pružiti preusmeravanjem pažnje na razvoj učenika i, možda, korišćenjem šansi koje donosi kriza.

Popperov prikaz rasta znanja prema naučnoj paradigmi i njegova teorija učenja mogu poslužiti kao temelj za takvu korekciju (Bailey, 2008;). (Pret)postavka je da učenje otelovljuje isti proces kao rešavanje problema – proces pokušaja i eliminacije grešaka: predlaganje hipotetičkih teorija i njihovo podvrgavanje potom što oštrijim proverama (Popper, 1979; 2009). Većina naših postupaka i „znanja“ posledica je urođenih i potom evolucijom modifikovanih reakcija na određene problemske situacije (Popper, 1994). I isto kao što je bilo pokretačka snaga evolucije, rešavanje problema je izvorna delatnost i u prosveti. „Ne postoji [školski] predmet, niti grane učenja – ili, bolje, istraživanja: postoje samo problemi i poriv da se reše“ (Popper, 1985). Razumevanje rešavanja problema kao intrinzičnog kvaliteta ljudi bi tako moglo predstavljati jedan značajan okret u mišljenju obrazovanja: „Uloga onoga koji obrazuje nije toliko da 'pouči' rešavanju problema koliko da omogući okruženje u kojem je prizvana urođena sposobnost studenata da rešavaju probleme. Ako imamo poverenja u sposobnost studenata da reše probleme, onda se možemo osloniti na tu veštinu kada predajemo“ (Blackie, 2012: 162). Poverenje u samostalnost studenata, a ne oslonac na skladišta znanja (profesora, udžbenik, Vikipediju...) – takvu situaciju ponekad je moguće stvoriti i u učionici. Ali na tu samostalnost pri rešavanju problema, počevši od problema kako „učiti“ kad nema oličenog učitelja, naprosto smo osuđeni kada je reč o učenju na daljinu, ukoliko se alatke modernih medija znanja radi koriste.

Znanje se unapređuje, prema Popperovom mišljenju, jedino kroz kritiku. Ona zahteva refleksiju, samosvest, izvesnu izolaciju, koju rešavanje problema, s kojim se preklapa, ne podrazumeva nužno. Refleksija je neizbežan i presudno važan deo učenja (Dewey, 1933), koji se prečesto zaboravlja za račun draži „sistema radikalno podruštvljenog društva“ (Adorno, 1997: 273). Prednosti povlačenja, osame, koju obezbeđuje kriza, u tom smislu nije potrebno posebno isticati. Nešto je teže braniti aktuelnu krizu s obzirom na Popperovu instrukciju da kritika podrazumava grupu, polemiku, zajedničko traganje za istinom, da se odvija u zajedničkom poduhvatu, s drugima, u društvenom kontekstu. Ali, ti drugi mogu biti i udaljene kulture i drevni mislioci i pesnici – sagovornici koji sve dramatičnije manjkaju savremenom

obrazovanju koje nema vremena za predanost – u onom „svetu 3“ u kojem prebivaju proizvodi ljudskog duha: jezici, naučne teorije, umetnosti i pronalasci (Popper, 1978).

Naravno da to nije dovoljno; da štaviše uopšte nije nikakav cilj, nije garancija nizašta, da se radi sam, već je stvar u tome da se razviju „sposobnosti da se radi *nezavisno* u kontekstu u kojem se sve znanje proverava u zajednici kroz kritiku“ (Blackie, 2012: 163, 166-167; Chitpin, 2015). Virtuelna zajednica, ako i nije pogodnija za takav rad od fizičke, svakako krije manje opasnosti da se on simulira. Jer, glavni problem je, odavno, pasivno usvajanje „znanja“, kolektivno prihvatanje zadatog, doznačenog, neproblematizovanje, a izvesno povlačenje upravo bi moglo pomoći rešavanju tog problema. Poverenje u mnoštvo javnih i privatnih profesora, posednika znanja koji ih dogmatski isporučuju, uopšte okrenutost predmetu i autoritetima izučavanja, možda bi mogla da smeni delatna (a ne tek deklarativna) okrenutost učeniku u njegovom individualnom razvoju:⁴ takoreći, asistiranim samoobrazovanjem smeštanje učenika u odgovorno i naučno-istraživačko i građansko društvo (Chitpin, 2013; Swann, 2012). Digitalizacija bi, naizgled paradoksalno, mogla da vida rane koje (se mislilo da) proizvodi: usamljenost u gomili (Risman, 1965), otuđenje...

Ako intelektualno odrastanje predstavlja „razvoj od neznalačke izvesnosti do inteligentne konfuzije“ (Felder & Brent, 2004), raskid s prvim odvija se kroz uvid da nauka ne nudi „izvesnost“, već radije „traganje bez kraja“ (Popper, 1992), a naročito da tu žuđenu izvesnost ne obezbeđuje i ne jemči autoritet nastavnika. Tom mentalnom distanciranju od (poverenja u) posednika (sve)znanja, socijalna, odnosno fizička distanca može da pridonese, a zahtevan i paradoksalan zadatak nastavnika je da uvek radi i na određenom vlastitom detronizovanju, delegitimisanju. On mora znati da sve naše znanje, znamo zahvaljujući Popperu, ima karakter privremenih pretpostavki; naša očekivanja, predviđanja ili naše radne teorije samo su nagađanja, koja se uvek mogu ispostaviti pogrešnim i nikada ne mogu konačno istinitim.

Takvim se moraju smatrati i pedagoške teorije koje pretenduju na unapređenje školovanja – svaka je tek zasad neopovrgnuta (Chitpin 2016: 192; Popper, 1979)⁵ – kao i, razume se, naša „teorija“ da kriza doprinosi učenju. U njenu odbranu moglo bi se reći da, ako se slažemo oko toga da bi bilo idealno da se učenici i studenti autonomno angažuju u procesu pokušaja rešavanja problema i eliminacije grešaka otvorenog ishoda, pa i da je uloga nastavnika pre svega da im omogući okruženje u

⁴ Koja ne bi podrazumevala čak ni unapred definisani obavezni kurikulum (Chitpin, 2016: 198-199; Swann, 2009a).

⁵ Popperov na metodologiji rešavanja problema i konceptu otvorenog društva zasnovan program školovanja, već je iskušao Tired Bardžes (Tyrrell Burgess) (Adams & Burgess, 1980; Burgess & Adams, 1980; Burgess, 1981, 1985, 1986, 1992, 1999, 2000), koji je 1974. godine osnovao Školu nezavisnih studija na nekada Politehničkoj školi severoistočnog Londona, a danas Univerzitetu istočnog Londona. Rukovodeće načelo je glasilo: „Saznanje je stvar postavljanja problema, njihovog rešavanja i provere rešenja“ (Burgess, 1975: 6). Uspešnost programa je dokumentovala i unutrašnja evaluacija i eksterne komisije za procenjivanje rezultata (Adams & Burgess, 1992; Burgess & Adams, 1985; Stephenson, 1981). Uprkos priznanjima, Škola nezavisnih studija je raspuštena 1991. godine, sa centralizacijom vladine kontrole obrazovanja u Engleskoj i Velsu, propisane Zakonom o reformi obrazovanja (Chitpin, 2016: 196-197).

kojem bi se to odvijalo, ne propisujući im zadatke odozgo (Chitpin, 2013; Swann, 2009b), onda bi potpuno izmicanje ili makar elektronska depersonalizacija, čak administrativna (ro)botizacija, bio mogući put ka ostvarenju tog cilja. Bezbedno mesto za kritičku racionalnost plaća se nebezbednom kućom ili beskućništvom kada je reč o emotivnoj podršci. Obavezanost ili zavet svi, i nastavnici i uprava i polaznici, jedino polažu obrazovanju – ne bi li optimizovali ishode učenja potonjih (Printy et al., 2009). Inače..., veli Popper, „ono čemu se poučava ne sledi ni interesovanja predavača ni interesovanja dece. A ona su, mislim, važnija od aktuelnog sadržaja onoga što se predaje“ (Bailey, 1995: 186).

Literatura

- Adams, E., & Burgess, T. (1980). Conclusion and proposals. In T. Burgess, & E. Adams (Eds.), *Outcomes of education* (pp. 163–176). London: Macmillan.
- Adams, E., & Burgess, T. (1992). Recognizing achievement. In H. Berlak et al. (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 117–37). New York: State University of New York Press.
- Adorno, Th. W. (1997). *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie / Drei Studien zur Hegel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bailey, R. (1995). Karl Popper as educator. *Interchange*, 26(2), 185–191.
- Bailey, R. (2001). Never answer an unasked question. Interviews with Karl Popper on education. *Research Intelligence*, 75, 24–27.
- Bailey, R. (2008). Problem-based learning: A critical rationalist perspective. *London Review of Education*, 6(3), 281–292.
- Bailey, R. (2018). *Education in the Open Society - Karl Popper and Schooling*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Blackie, M. A. L. (2012). A Popperian Perspective on Science Education. *International Journal of Higher Education*, 1(1), 160–167.
- Burgess, T., & Adams, E. (1980). The present inadequacy. In T. Burgess, & E. Adams (Eds.), *Outcomes of education* (pp. 3–14). Basingstoke: Macmillan.
- Burgess, T., & Adams, E. (1985). *Records of achievement at 16*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Burgess, T. (1975). Choice is not enough – Go for responsibility. *Where, the Education Magazine for Parents*, 100, 5–7.
- Burgess, T. (1981). Bias is of the essence. In D. W. Piper (Ed.), *Is higher education fair?* (pp. 1–16). Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Burgess, T. (1985). New laws for post school education. *Higher Education Review*, 18(10), 25–42.
- Burgess, T. (1986). *Education for capability*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Burgess, T. (1992). Accountability with confidence. In T. Burgess (Ed.), *Accountability in schools* (pp. 3–14). Harlow: Longman.

- Burgess, T. (1999). Inquiry for 'taught' masters. In J. Swann, & J. Pratt (Eds.), *Improving education realist approaches to method and research* (pp. 156–163). London: Cassell.
- Burgess, T. (2000). The logic of learning and its implications for higher education. *Higher Education Review*, 32(2), 53–65.
- Chitpin, S. (2013). Should Popper's view of rationality be used for promoting teacher knowledge? *Educational Philosophy and Theory*, 45(8), 833–844.
- Chitpin, S. (2015). Advancing pedagogy through counter-inductivity. *Scholar Practitioner Quarterly*, 9(1), 8–23.
- Chitpin, S. (2016). Leading school improvement: using Popper's theory of learning. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 190–203.
- Chitpin, S. (2018). *Popper's Approach to Education: A Cornerstone of Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Corson, D. (1985). Popper on education. *Access: Contemporary Issues in Education*, 4(2), 84–101.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Heath and Co.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Felder, R. M., & Brent, B. (2004). The intellectual development of science and engineering students, Part 1. Models and Challenges. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 269–277.
- Hacohen, M. H. (2000). *Karl Popper – the formative years, 1902–1945. Politics and Philosophy in Interwar Vienna*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helderlin, F. (1969). Patmos (Landgrofu od Homburga). U F. Helderlin (ur.), *Odabrana dela* (str. 95-101). Beograd: Nolit.
- Kozelek, R. (1997). *Kritika i kriza. Studija o patogenezi građanskog sveta*. Beograd: Plato.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Vienna: Zsolnay.
- Lošonc, A. (2006). *Suverenitet, moć i kriza. Eseji o evropskom mišljenju*. Novi Sad: Svetovi.
- Magee, B. (1974). *Popper*. London: Woburn Press.
- Mann, S. J. (2008). *Study, power and the university*. New York: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- McNamara, D. R. (1976). Sir Karl Popper and Education. *British Journal of Educational Studies*, 26(1), 24–39.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development and Capabilities*, 7(3), 385–395.
- Popper, K. (1947a), *The Open Society and its Enemies I: The Spell of Plato*. London: George Routledge & Sons.
- Popper, K. (1947b). *The Open Society and its Enemies II: The High Tide of Prophecy: Hegel, Marx, and the Aftermath*, London: George Routledge & Sons.
- Popper, K. (1978). *Three Worlds*, The Tanner Lecture on Human Values. Preuzeto sa http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/p/popper80.pdf

- Popper, K. (1979). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Popper, K. (1985). *Realism and the aim of science*. London: Routledge.
- Popper, K. (1992). *Unended quest: An intellectual autobiography*. London: Routledge.
- Popper, K. (1994). *The myth of the framework: In defense of science and rationality*. London: Routledge.
- Popper, K. (2009). *All life is problem solving*. London: Routledge.
- Printy, S., Marks, H., & Bowers, A. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformation and instructional leadership. *Journal of School Leadership, 19*(5), 504–532.
- Risman, D. (1965). *Usamljena gomila. Studija o promeni američkog karaktera*. Beograd: Nolit.
- Stephenson, J. (1981). Student planned learning. In D. Boud (Ed.), *Developing student autonomy in learning* (pp. 145–159). London: Kogan Page.
- Swann, J. (2009a). Popperian epistemology and the curriculum: The legacy of Tyrrell Burgess. *Higher Education Review, 42*(1), 9–16.
- Swann, J. (2009b). Popperian Selectionism and Its Implications for Education, or “What To Do About the Myth of Learning by Instruction from Without?”. In Z. Parusniková, & R.S. Cohen (Eds.), *Rethinking Popper* (pp. 379-388). Dordrecht: Springer.
- Swann, J. (2012). *Learning, teaching and education research in the 21st century: An evolutionary analysis of the role of teachers*. New York: Continuum.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

616.98:587.834]: 37.091(082)(0.034.2)
37.091:004(082)(0.034.2)
37.018.43.004(082)(0.034.2)
371.68/.69(082)(0.034.2)
37.091.3(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП СУСРЕТИ ПЕДАГОГА (2022 ; БЕОГРАД)
Образовање у време кризе и како даље [Електронски извор] : зборник радова / Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 7. мај 2022, Београд ; уредници Živka Krnjaja, Mirjana Senić Ružić, Zorica Milošević. – Београд : Филозофски факултет Универзитета, Институт за педагогiju и андрагогiju : Педагошко друштво Србије, 2022 (Београд : Институт за педагогiju и андрагогiju). – 1 USB флеш меморија ; 8 x 12 x 1 cm

Sistemska zahtevi: Nisu navedeni. – Nasl. sa naslovnog ekrana. – Tiraž 100. – Napomene i bibliografske reference uz radove. – Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-80712-45-1 (IZPIA)

- а) Пандемија – Образовање – Зборници
- б) Информациона технологија – Образовање – Зборници
- в) Настава – Методе – Зборници
- г) Електронско учење – Зборници
- д) Учење на даљину – Зборници
- ђ) Наставна средства – Зборници

COBISS.SR-ID 62675209