



C. Roland Kristensen

Naučni rad  
„Direktor škole”  
br. 1/2006.  
UDK: 371.3

## SARADNIČKA NASTAVA Svaki učenik podučava i svaki nastavnik uči: recipročni radovi nastave u vidu rasprave

**Rezime:** Ovo je esej o nastavi u vidu rasprave. Ključna teza autora iskazana je u samom naslovu. I nastavnik i učenici nalaze se u dvostrukom položaju. Nastavnik poučava učenike ali i uči od njih, a oni uče ali i poučavaju nastavnika. U radu je postavljeno niz pitanja u vezi sa ulogom nastavnika u učionici, a naročito o odnosu nastavnik-učenik. Autor je, pri kraju rada, u tezama iskazao svoja verovanja. Nastavnik treba da pokaže učenicima: kako da znaju, kako da čitaju; treba naučiti veštinu poučavanja; treba da znaju ne samo supstancu, nego i proces; treba da prave razliku između morala dužnosti i morala aspiracije; ne treba da glume sveznajućeg; treba da veruju u neograničeni potencijal svakog učenika.

**Ključne reči:** nastavni proces, rasprava, pitanja, slušanje, odgovori, poučavanje, učenje, odnos nastavnik-učenik, kreativna aktivnost.

Rečeno je da živimo život unapred, ali ga razumemo unazad. Osvrnuvši se na godine raspravne nastave, vidim kako me je intenzivno proces intrigirao, zbunjivao, i intelektualno hranio, a fascinacija me još ne napušta. U njegovoj suštini leži fundamentalni uvid: nastava i učenje su nerazdvojivi delovi jednog kontinuma – više Mobijusove vrpce nego kruga – recipročnog davanja i primanja. U raspravnoj pedagogiji učenici dele nastavni zadatak sa nastavnikom i jedan sa drugim. Svi podučavaju, svi uče. Ovaj vid dinamike ima implikacije na svaki vid raspravne (diskusione) nastave, od fundamentalnih pretpostavki do najfinijih crta ponašanja u učionici. Ja ne tvrdim da ih sve razumem. Ali gledanje na nastavu kroz prizmu recipročnosti omogućilo mi je da raspoznam

izvesne komponente procesa koje se mogu imenovati, studirati i komunicirati.



Čitalac ne bi trebalo da bude iznenađen onim „šta ja znam“, a, naročito, mojim opisima kako razmišljam dok podučavam, u

višem obliku pitanja nego iskaza. Četiri decenije nastave u kojoj sam primenjivao metodu rasprave ostavljaju svoj trag – u mom slučaju averziju prema rastavljanju znanja od izazova, dijaloga, emocionalnog angažmana, i ličnog razvoja. Potraga za mudrošću, kao različitom od znanja, uvek će ostati nezavršena.

Ovaj esej će predstaviti uvide koje sam sakupio o raspravnom procesu nastave sa detaljima o kontekstu koji su mi omogućili da ih vidim. Počeće u prošlosti, sa mojim prvim časom u vidu rasprave i žutokljunim naporima da naučim kako da naučim o njegovim misterijama. Onda će se nastaviti hipotezom o prirodi procesa i veoma moćnom ulogom koju učenici imaju u rukovođenju zajedno sa svojim nastavnicima. A završiće se u sadašnjosti, sa „naučenim lekcijama“ o vrednostima i suštinskom sastojku u svakom dobrom podučavanju - veri.

### ***Rane godine: kako sam naučio da učim o diskusionalnoj nastavi***

Istraživanje procesa rasprave bilo je čudesna avantura, dugačko putovanje unutar zidova učionice. Kao i bilo koje drugo produktivno obrazovno preduzeće, moje je bilo potpomognuto srećnom saradnjom između nastavnika i institucije. Moje kolege iz Poslovne škole Harvarda, cenile su podučavanje kao legitimni predmet koji treba studirati kao i radnju koju treba izvesti – stav koji je uticao na moju perspektivu svega što sam video, čuo i osetio dok sam podučavao, i na moje odluke o najboljoj investiciji intelektualnih resursa.

Moj lični lanac otkrića počeo je prvim časom u vidu rasprave koji sam ikada održao: utorak, 14. februar 1947. godine. Juče, sećam ga se sa bolom, bio je on pomalo kao susret sa zubnim hirurgom, ali bez novokaina. Trebalo je da podučavam grupu od osamdeset studenata tražene druge godine kursa Poslovne politike. Misija kursa bila je

kompleksna: da se učenicima pomogne da nauče funkcije, uloge i zahteve znanja generalnog menadžera, sa naglaskom na razvoju suštinskih ličnih kvaliteta: sudu, mudrosti i etici.

U 8,30, pošto sam se bio znojio celog vikenda i ponedeljka, otvorio sam vrata Bejker biblioteke 101 (Baker Library). Bila je to majušna, hladna soba, sa prozorima koji su zvečali pod severoistočnim vetrom i metalnim roletnama koje su pokrivale prozore do različitih visina. Format blago zakrivljenog amfiteatra jedva da je ostavljao prostor na svojoj pednjoj strani za platformu, bogatu bakarnim držačima za ruke i zavesom koja je makar delimično sakrivala instruktorovu stolicu i sto. Sa sakoom od odela preko ruke – vežbanja u vojsci su bila izmenila moju telesnu strukturu a plata na Harvardu nije mi dozvolila obnavljanje garderobe – i fasciklom za odeljenjske beleške u drugoj, odšeto sam do male platforme, pošao uz tri stepenice, sapleo se, i pao.

Jako sam pocrveneo i kleknuo da sakupim svoje razasute papire. Soba je bila tiha, osim jednog zbunjenog polusmeha sa desna, tako kratkog da mora da je bio prigušen rukom. Udahnuo sam duboko i, napokon, ustao da pogledam – njih – množinu skoro nerazaznatljivih lica. Nekoliko njih mi se osmehnulo, hvala nebesima. Moje uvodno pitanje, - *gospodine Adams (možete shvatiti zbog čega sam odabrao njega da počne), koja je vaša dijagnoza situacije u kojoj je Consolidated Vultee* – prošlo je dobro. Ali ostatak od osamdeset minuta bio j traljav. Moj pažljivo pripremljeni plan, sačinjen da usmeri grupu kroz jednu efikasnu analizu slučaja koji bi otkrio i principe poslovne politike i moju nezamenljivost u procesu rasprave, ostavio je minimalan utisak.

Raspravljali smo o slučaju kompanije koja se organizovala za brzo rastuću vojnu proizvodnju tokom rata, tema koja je bila veoma intresantna u 1947. godini. Studenti su želeli da slede svoja interesovanja i pitanja

usmere na načine koji su njima bili značajni. Oni su se slagali, izražavali neslaganja, poverenje u (ili nepoverenje prema naivnosti) sugestija svojih kolega. Ne tako često, neko bi priznao zbunjenost – neprilika koju je nastavnik razumeo i u njoj i sam učestvovao. Izgledalo je da se nekoliko studenata dosađuje, ali je većina bila duboko angažovana na slučaju, i intelektualno i srcem. Nije bilo antagonizma – svi su bili ljubazni – ali grupa nije dozvolila niti planu niti nastavniku da joj se ispreče.

Kada se čas završio, bio sam čuo stotine i stotine reči – verbalnih razmena između studenata, ogroman broj zaključaka, i eksploziju sugestija šta bi predsednik Consolidated Vultee-ja trebalo da radi. Za mene, bila je to akademska Vavilonska kula, bacanje konverzionih konfeta. Najzbunjujućija, ipak, bila je reakcija studenata. Naizgled, za njih je čas imao smisla. Male grupe ostale su u učionici posle rasprave. Druge su otišle nastavljajući dijalog sa intenzitetom koji bi bilo teško razumeti. Nekoliko njih je komentarisalo „Dobar čas, profesore“. Mislio sam „Dobar čas? Ma hajdete molim vas!“.

Onih nekoliko koraka natrag prema mojoj kancelariji osetio sam kao šetnju kroz peščanu oluju. Sve čega sam mogao da se setim od onoga što se bilo dogodilo samo nekoliko minuta ranije bilo je nekoliko važnih tema i neki dramatični iskazi. Komentari studenata su se stopili; nisam mogao da se setim ko je šta rekao ili odgovora koje su ti komentari izazvali. Psiholog bi mogao dijagnosticirati moje stanje kao preveliki kognitivan tovar: premnogo informacija koje treba procesovati prebrzo. Kako sam mogao da rukovodim tako zbunjujućim procesom kakva je bila ova diskusija? „To se ne može izvesti“, mislio sam, „To se prosto ne može izvesti“.

Jedino razuman kurs za akciju bio je da se zatraži pomoć. Naš fakultet bio je najbolji, umetnici učionice, nastavni ekvivalenti Monea, Miroa i Džaspera Džonsa. Zamolio

sam starije kolege da mi objasne proces nastave u vidu rasprave. Nažalost, majstorstvo kreativne aktivnosti ne garantuje sposobnost da se ona objasni. „Svirajte po uhu, samo svirajte po uhu“, bio je tipičan odgovor. I pored sveg svog učioničkog genija, moje kolege tretirale su podučavanje kao poslovičnu – crnu kutiju-, sud pun moćnih mehanizama, ali zapečaćen.

Tokom prve godine podučavanja, časovi koji su sledili izgledali su kao i prvi. Nedelje su marširale: desetine susreta u odeljenju, tri puta nedeljno, sa odeljenjskim grupama od osamdeset osoba. Raspave su bile inspirativne – obilje decibela, dijaloga, oratorstva, čak ekspozea. Krti komentari i pauze, rumori i mrmljanja. Teme su se pojavljivale u odeljenju, i grupa je često postizala razuman konsenzus na kraju časa. Pretpostavke su proveravane i teze dokazivane. Imao sam dobru predstavu da je saradnja bila pokretačka snaga procesa, ali, i pored toga, njegova dinamika mi je izmicala. Bila je to i dalje bučna misterija „tamo na polju“. Osećao sam se kao stranac usred bliskoga. Niče negde zapaža da sve što je duboko nosi masku. Želeo sam da gledam iza maske koju je proces učenja nosio svakog dana u učionici.

Dobiti pomoć postalo je zagonetka, pedagoška Rubikova kocka. Do tog trenutka sam pretpostavljao da su studenti zaslužni za moje preživljavanje u učionici. Polako je ovo shvatanje postalo ključ za učenje o misterioznom procesu nastave u vidu rasprave. Ako kolege nisu mogle da mi daju odgovor, možda bih mogao da ga nađem sa studentima. Na kraju krajeva, oni su bili razlog zbog koga se funkcionisalo. Pitao sam se da li bi mi, nekako, oni koje sam navodno vodio, mogli pomoći da naučim kako da vodim. Možda sam mogao da razradim način da proučim šta smo sve radili u raspavama i otkrijem red u prividnom haosu? Ovo bi značilo posmatrati časove drugih nastavnika, i, koliko god je moguće, moje.

*Uskoro sam naučio da vladanje sadržajem kursa nije ključ.* Na samom početku, ja sam, kao i većina instruktora, pretpostavljao da je moj posao da napravim najjasniju, najdublju moguću analizu materijala, napravim listu pitanja da izazovem tu analizu na času, a onda vodim učenike kroz svoju listu ljubazno, ali autoritativno. Kako se oštro takva pretpostavka suprotstavljala onome što sam primetio na času. Kada sam pokušao da shvatim šta je odvajalo časove rasprave višeg kvaliteta od onih nižeg, primetio sam da su bolje rasprave bile one u kojima su studenti postavljali naročito dobra pitanja – pitanja koja su često zesenjivala ona koja sam ja pripremio. A najbolje diskusije su često modifikovale ili potpuno ostavljale po strani moje uredno sekvencionisane planove rada. Zapazio sam da je ovaj aspekt dobrih časova ležao u velikoj meri izvan moje kontrole, kao i druga zajednička osobina produktivnih diskusija: uzajamno pažljivo slušanje studenata. Dobre diskusije su često polazile stazama koje je grupa smatrala razumnim a ja ih nisam bio predvideo. Izgledalo je sve očiglednije da ja ne bih niti mogao niti bi trebalo da kontrolišem proces rasprave. Učenici su bili moji konastavnici.

Tokom vremena, takvi odsjaji uvida narasli su do zraka svetlosti koji su osvetljavali makar deo sadržaja crne kutije procesa rasprave. Moj rani, ophrvan zaključak, „to se ne može izvesti“ evoluirao je u „MOŽE se izvesti, ali ne sam“, tj. pojedinačno. Ali ako su studenti podučavali, šta je bio moj posao? Da im pomognem da podučavaju bolje. Ovo je značilo da je trebalo ne samo da ovladam veštinama vođenja procesa rasprave, nego i da smislim načine da opišem i objasnim proces drugima.

Samoznanje je početak sveg znanja. Morao sam da pronađem nastavnika u sebi pre nego što bih mogao da nađem nastavnika u svojim studentima i shvatim da smo podučavali jedni druge. Polako, naučio sam da svoje opservacije u učionici učinim pro-

duktivnijim fokusirajući ih. Počeo sam da isprobavam majušne eksperimente. Umesto čekanja da se odeljenje okupi pre nego što bih se ja pojavio, na primer, pokušao sam da stižem ranije da bih više saznao o mojim studentima. Vežba se pokazala valjanom. Razgovor sa studentima i posmatranje dok oni ulaze u učionicu otkrivalo je mnogo od njihovih interesovanja: ko se bavio sportom pre časa, ko je pokisao ili vidljivo umoran, ko je posebno zainteresovan za temu tog dana (ili, obrnuto, ko vidljivo želi da se sakrije). Dolaženje na čas rano takođe mi je omogućavalo da pripremim topliju, saradničku atmosferu dočekivanjem i pozdravljanjem studenata po imenu i pružilo mi je mogućnost da zapazim podgrupe studenata.

Neki drugi rani eksperimenti: prestao sam da prozivam uvodne govornike po azbučnom redu i počeo da ih biram po nekom poznavanju zaleđa i interesovanja. I usvojio sam savet jednog studenta koji je zapazio preovladavanje izraza „šta“ među mojim pitanjima i pokušao sam sa većim brojem „zašto“. Jednostavni, jednostavni koraci, koji su imali koren u praktičnosti. Ali to su bili moji prvi uvidi u rad crne kutije.

Nalaženje vremena da se razmisli o raspravi dok se ona odvijala u odeljenju bilo je i dalje slično pokušavanju meditacije o tome kako ubrzati vatrogasna kola. Repriza posle časa bila je podjednako teška. Ali sam sada imao neke ideje o tome zašto su pojedini časovi izgledali produktivniji od drugih. Mnogo od onoga što mi nastavnici radimo u učionici izgleda intuitivno. Moj zadatak bio je da ispitam ovo naizgled automatsko ponašanje, prikažem njegovo funkcionisanje, i odredim oblasti u kojima bi sud mogao da igra ulogu. „Proces“ u čemu god se on mogao sastojati, jasno će doći u centar moje pažnje.

Kao i većina nastavnika, pretpostavljao sam da će neki apstraktni principi biti moji najbolji vodiči. Ali moji početni pokušaji, usmereni na razumevanje „procesa“ u

najčistijem smislu, doneli su malo paktične koristi. Izgledalo je da što se dalje spuštam „apstraktnom lestvicom“, više se približavam svom stvarnom cilju, sve dublji razumevanju procesa. Blizu dna lestvice, na operativnom (kako) nivou počeo sam da pravim opservacije koje su odista rasturile sumnje. Kada sam došao na čas sa jednostavnim, praktičnim nastavnim eksperimentom na umu – nešto kao vrednovanje efekta pozivanja studenata koji su sedeli u različitim delovima učionice – dobio sam rezultate. Ponekad sam se koncentrisao na umetnost ispitivanja. Šta se dešava kada postavim isto pitanje dvojici studenata zaredom? Kakav je efekat postavljanja zakasnelog pitanja – onoga na koje treba da se odgovori posle momenta refleksije – u poređenju sa postavljanjem istog pitanja „na hladno“. Ponekad sam se koncentrisao na fraziranje. Kakva je razlika između korišćenja studentovog imena i jednostavnog pokazivanja gestom? Ili bih se koncentrisao na vreme: Koliko dugo može da traje tišina pre nego što se pojavi nemir? Ponavljao sam ove eksperimente iz razreda u razred, godinu za godinom, pokušavajući, kao i bilo koji drugi istraživač, da držim što je moguće više stvari konstantnim svaki put da bih odredio promenljivi element.

Kada sam jednom naučio da se koncentrišem na ono što nastavnik kaže i radi i učionici, mogućnosti za eksperimentisanje i učenje počele su da se množe. Učionica se pokazala savršenom laboratorijom za moje osnovne eksperimente sa nastavnim procesom. Kao posmatrač, sebe samog i drugih nastavnika na delu, počeo sam zaista da učim. Moj eksperimentalni pristup procesu rasprave otkrio je da su svi učesnici, uključujući i nastavnika, provodili većinu vremena postavljajući pitanja, slušajući odgovore ljudi, ili replicirajući na te odgovore. Počeo sam da cenim činjenicu da su ove aktivnosti – pitanje, slušanje i odgovori – bili najosnovnija – materija – procesa. Takođe sam shvatio da je svaka rasprava proizvela provere

podataka, analize, pitanja, izazove i sinteze, ali ne uvek u predvidivom redu. Ovaj uvid je sugerisao da je jedan od nastavnikovih najvažnijih zadataka povezivanje – eksplicitno dovođenje u vezu, i pomaganje studentima da dovedu u vezu, tekuće tačke rasprave sa drugima koje su se mogle pojaviti ranije toga dana ili u ranijoj raspravi. Ova tačka, shvatio sam, imala je važne implikacije za pripreme nastave kao i za rukovođenje raspravom.

Ono što sam našao unutar crne kutije procesa rasprave je bio stalno promenljivi tok aktivnosti koji se odupire apstraktnoj analizi ali se povinovao disciplinovanom posmatranju i primeni veoma specifičnih veština. Do neke mere, svi eseji u sadašnjoj knjizi ispituju aspekte ovih veština sa tačaka gledišta iskusnih praktičara, nastavnika na poslu. A šta je naš posao? Da se stvori povoljna klima, da se napravi ugovor o podučavanju i učenju, da se postavljaju pitanja i odgovara na njih, da se slušaju učesnici, i promoviše formiranje grupa u kojima studenti mogu da uče sami, kao i jedan drugog. Sve ovo su praktični pristupi procesu koji se ne može apstrahovati bez značajnog gubitka identiteta, jer je proces rasprave istinski isečak života. Njegovo vođenje zahteva veštinu, strpljenje, i osnovnu veru da čovek može da nauči, vremenom i ulaganjem napora, da predsedava neredom bez dezorijentacije.

### *Neki uvid u proces i uloga studenata u vođenju procesa*

Posmatrani u retrospektivi, moji pokušaji da razumem funkcionisanje nastavnog procesa imaju mnogo zajedničkog sa samim procesom. Pokušaji da se uhvati suština procesa rasprave proizvode frustracije kao i uvide. Samo značenje fraze, na primer, još dira našu struku. Ukupnost rasprave obuhvata emocionalna i intelektualna iskustva učionice pune ljudi: materijal da se angažuju psiholozi, neurolozi, sociolozi, antropolozi, i filozofi tokom godina koje dolaze. Moje

traganje za prosvetljujućom definicijom malo mi je pomoglo da izaberem koju od deset živahno podignutih ruku da prozovem. Svi procesi su tokovi, bilo aktivnosti ili misli, ali osnovna definicija ne pomaže čoveku da shvati zašto neka uvodna pitanja inspirišu živahnu raspravu dok druga izazivaju pasivnost ili apatiju, ili zašto komentari „studentata eksperata“ ponekad pomažu, a ponekad koče raspravu.

Vežba u povlačenju razlika postala je plodonosnija. Kontrastiranje procesa sa sadržajem donelo je praktičnu pomoć. Mešanje vladanja materijalom sa vladanjem procesom rasprave često vodi u grešku: navodi na nastavni stil koji podrazumeva obostrano frustrirajuću kontrolu kada studenti neminovno pokušaju da idu svojim putevima. Ova lekcija mi je postala jasna pošto su studenti nastavili da pružaju ljubazan, ali tvrdoglavi otpor mojim pokušajima da ih povedem kroz minuciozne analize koje su me koštale toliko mnogo časova pripreme. A kada sam ispitao sopstvenu početnu sklonost da biram uvodne govornike azbučnim redom našao sam da je pokazivala još jednu zbrku tipičnu za početnika: propust da se razlikuje proces od procedure. Procedure su kruti i logični sledovi akcija, nezamenljive u hapšenju, operaciji slepog creva, ili ocenjivanju kompjuterske datoteke – ali su fatalne za smislenu grupnu raspravu. Rasprave su tečne. One se ne kreću pravim linijama; one vrludaju.

Tokom godina, našao sam metaforu kojom sam obogatio svoje razumevanje procesa rasprave. Šta je rasprava, ako ne istraživačko putovanje, čiji je vođa i kapetan i član posade? Da bi znao da ceni česta vraćanja i skretanja procesa, čovek može da zamisli čas rasprave kao uspon na planinu, gde čak i prividna skretanja naniže proizvode uspon. U procesu rasprave, „pogrešno“ može da bude od veće pomoći od „ispravnog“; jedan tup komentar može da izazove vatrenu, prosvetljenu debatu koju pravolinijska analiza nikada ne bi mogla da izazove.

Nastava kroz raspravu je bučna. Zbrkana takođe. Ona dočekuje posmatrača verbalnom kakofonijom – obeshrabrujuća scena za nastavnike nepripremljene za njenu energiju. Dobre diskusije odvijaju se na neočekivane načine koji modifikuju programiranu logiku nastavnikovog plana. One postavljaju nova pitanja, otkrivaju i klone se osvećenih pretpostavki, podmlađuju stare teme svežim uvidima, šire perspektive, i otvaraju nove putanje za ispitivanja. Ali koncentrisano posmatranje i sistematska analiza mogu da otkriju značenje u buci i logiku u neredu. Preokreti razmene mišljenja u odeljenju sadrže mogućnosti koje poboljšavaju učenje i učenika i nastavnika. Ono što uznemirava nastavnika može studentima da daje energiju: manje nereda, onda novi red. Nastava kroz raspravu zahteva milje slobode, otvorenost koja podstiče učenike da dele vlast nad, i odgovornost za rukovođenje i dirigovanje časom.



U podučavanju kroz raspravu urednost može da tiraniše. Neurednost može da proizvede čuda. Da bi uspeo, poduhvat zahteva aktivan doprinos, ne samo saradnju, grupe za raspravu. Uzajamna saradnja – recipročnost napora uzbudljiva je i povećava aktivnost ne samo učenika, ona je takođe imperativ za vođu. Koliko god da je impresivno vaše iskustvo, imaćete teškoća u ispitivanju, slušanju i odgovaranju dok istovremeno posmatrate, sintetizujete, razmiš-

ljate o raspravi, vrednujete dijalog i planirate za ostatak časa. Nastavniku bi bio potreban više od jednog para očiju da sprovede takav zadatak – to se zaista NE MOŽE uraditi pojedinačno!

Ovo shvatanje sugerise dalju poentu: veliki deo suštinskih informacija – faktora koji uslovljavaju trenutne nastavne izbore – pojavljuje se samo u akciji dok se proces odvija. D li bi trebalo da se neka ideja istraži dublje ili žurno pregleda? Da li bi odeljenje trebalo da se pokrene na sledeću temu? Da li bi bilo od pomoći da se povisi ili snizi nivo apstraktnosti rasprave? Šta grupa razume? Šta nedostaje? Koje teme treba ponovo pokriti? Koja pitanja muče ili intrigiraju grupu? Koje nepoznate avenije bi trebalo da istražimo sada? Pomaže da se čovek priseti da nastavnik sam ne snosi odgovornost za odgovor na ova pitanja. Učenici kontrolišu iznenađujuće veliki deo diskusije. Oni učestvuju u kritičkim odlukama utičući na dnevni red, redosled tema i na određivanje vremena koje će se posvetiti pojedinim temama. Oni pomažu da se, minut za minutom, odredi smer rasprave i kvalitet dijaloga. Oni doprinose stvaranju kulture učenice, prihvataju odgovornost za sopstveni angažman i podučavaju svoje vršnjake. Oni razvijaju i praktikuju sposobnosti vođstva i praćenja. Bez njihovog korukovođenja, nema istinske diskusije.

Našao sam da je korisno posmatrati doprinos učenika vođenju procesa rasprave i šest širokih kategorija. Prvo, kada je odgovornost kolektivna, učenici igraju značajnu ulogu u konstruisanju dnevnog plana. Nastavnik može da nađe da je njegov prethodni plan pretrpeo uticaj dodavanjem novih tema interesantnih učenicima, sugestijama za preformulisanje pitanja na načine koji provokiraju različite teme, ili zahtevima da se materijali sa prethodnih rasprava kombinuju sa tekućim dijalogom. Ponekad će razred jednostavno odbiti program nastavnika. U ovim slučajevima prihvatljiva je ako nije i

neminovna kapitulacija. Podučavanje je dovoljno teško da učenici žele da uče, doslovno nemoguće kada su nezainteresovani. Kada se uzmu u obzir ove okolnosti nastavnici ne postavljaju plan; oni rukovode pojavom, smerom, i evolucijom plana.

Drugo, učenici utiču na sled tema, o kojima se nastavnici i učenici pripremaju na različit način. Planovi nastavnika predviđaju tok istraživanja koji izgleda logičan, konzistentan sa ciljevima kursa, i izgrađen na prošlim iskustvima sa gradivom i učenicima. Ali logika nastavnikovog podučavanja ne mora da odgovara logici učenikovog učenja. U vođenju diskusije, efikasnost nije uvek jednaka efektivnosti. Prošlogodišnja – ili ona od prošlog sata – rasprava pojedinog pitanja neće nikad tačno predvideti onu koja upravo treba da počne. Čak i veomaiskusni nastavnici ne poznaju dovoljno dobro jednu suštinsku temu: dnevne redove i stilove učenja svojih učenika. Kao rezultat, pitanja koja bi nastavnik mogao želeći da rano razmatra mogu biti u neskladu sa željama i potrebama učenika.

U skladu sa ovim, mudar nastavnik se priprema dva puta: i sa svoje, i, važnije, sa tačke gledišta učenika. Kako će se učesnici približiti ovom materijalu? Koje staze ispitivanja bi mogli da slede? Kada se pristup nastavnika razlikuje od učenickog, rasprava može da krene u njihovom smeru. Profesor predlaže, ali odeljenje odbija.

Treći aspekt rasprave na koji utiču učenici je vreme. Kada je njihov angažman na pojedinom pitanju intenzivan, nastavniku će biti teško da preusmeri njihovu energiju. Čovek može da utiče na pomeranje teme, ali interesovanja učenika, iako porečena, ne iščezavaju. Ona se ponovo pojavljuju, vešto umetnuta u njihove odgovore na nastavnikova nova pitanja. Senzibilan nastavnik će prihvatiti diskontinuitet i delovati u skladu sa njim.

Četvrto, tipovi pitanja koja učenici postavljaju jedan drugom ili instruktoru igra-

ju kritičnu ulogu u usmeravanju dijaloga iz minuta u minut. Pitanja mogu da budu usmerivački neutralna ili mogu da skrenu raspravu na drugu temu. Fraziranje, ton, i izlaganje njihovih pitanja i komentara utiču na raspoloženje i tempo razreda, podstiču konflikt, uzbuđenje, razrešenje ili refleksiju. Bistar nastavnik će slušati pažljivo, i na nekoliko nivoa, pitanja učenika takođe će s respektom primetiti njihovu usmerivačku snagu i u skladu će odlučiti kome pojedincu ili podgrupi će se obratiti. Ovaj izbor je još jedan, važan doprinos učenika određivanju i stila i sadržaja diskusije. Radeći i zabavljajući se zajedno tokom dužeg vremena, učenici upoznaju svoje vršnjake bolje nego što to može nastavnik njihove nelagodnosti i bolne tačke, njihova slepila i zaslepljenosti, oblasti u kojima imaju iskustva i mudrosti, brige i zabrinutosti. I učenici imaju sveže informacije o svojim vršnjacima koje mogu da dopune ovu informaciju o okruženju.

Takva informacija može da unapredi kvalitet grupne komunikacije. Delotvorna komunikacija – u kojoj reči ohrabruju i unapređuju razumevanje za druge kao i za govornika – teško se postiže čak i u najboljim okolnostima. Zaista, kao što je kasni Fric Retlisberger (Fritz Roethlisberger) primetio, prvi zakon komunikacija je čak kompleksnija u učionicama u kojima je gužva i gde je dijalog brza vatra. Tu lična angažovanost – čak strast – propraća mnoge komentare, a vreme za refleksiju je ograničeno. U takvim situacijama, informacije učenika više utiču na tok dijaloga nego što to mogu nastavnikova uputstva.

Peto, pošto se učenici odnose jedan prema drugom kao vršnjaci, oni često mogu da komuniciraju delotvornije nego nastavnik u razredu. Zašto? Ne zato što su rigorozniji u misli, uvežbani u semantici ili u fonetici, ili eksperti u veštini objašnjavanja nego zato što poseduju grube i spremne emocionalne profile jedan drugog. U kojim se oblastima gospođa Peterson oseća samopouzdana, ima dara

za objašnjavanje, i interesovanje, strpljenje i ingenioznost da formuliše svoju poruku na različite načine. Koje prepreke, neznanja, predrasude, manjak interesovanja ograničavaju sposobnosti slušanja i razumevanja gospodina Riplija?

Učenici, takođe, teže da koriste jezički sistem svoje generacije, uobičajeni idiom reči „ići“ i „ne ići“ i relevantne metafore („igla u plastu sena“ može da zvuči manje dobro nego „kontaktno sočivo u bazenu“, na primer). Ovo, plus njihovo međusobno poznavanje, dovodi ih brzo do suštine delotvorne komunikacije, u kojoj se govori jedan drugom, a ne jedan u pravcu drugog.

Podjednako važno, jednostavnije i manje preteće za učesnike nego za instruktora, je da provere i ponovo provere ono što misle. Oni mogu lakše da prihvate „ne razumem šta si rekao“ od prijatelja nego od potencijalnog sudije. Ispravka neizbežnog nesporazuma u komunikaciji manje je komplikovana kada dolazi od druga iz razreda nego od nastavnika. Kada vršnjak kaže „nisi me dobro pročitao“, „mislio sam ovo“ ili „reci to ponovo“, „tvoje pretpostavke su bez osnove“, primeba će se verovatno manje posmatrati kao optužba za neznanje ili greška, a više kao nenaglašeno pružanje pomoći.

Napokon, česti aspekti procesa rasprave na koji učenici utiču tako snažno je kultura razreda. Grupe za raspravu izvode ton i karakter iz načina na koji učenici rade zajedno u svakodnevnim rutinama. Šta je balans između saradnje i takmičenja? Gde su granice? Šta je prihvatljivo a šta neprihvatljivo ponašanje? Šta su odgovornosti pojedinaca prema sebi i grupi? Očigledno, svi učenici bi trebalo da se pripremaju, pohađaju i učestvuju. Teško je iskusiti raspravu u odsustvu. Ali šta još? Kako će pojedini učesnici odrediti fundamentalne izazove člana grupe za raspravu – kada da se ustane, kada da se umeša, kada da vodi, kada da sledi? To kako članovi grupe pomažu jedan

drugom kroz ove kompleksnosti utiče na kontekst u kome se odvijaju rasprave. Rešenje ovih problema doprinosi kvalitetu sredine za učenje.

Prividan nered časa rasprave je onda samo maska za komplikovani proces učenja i predavanja u kome učenici igraju vitalnu, ali daleko od očigledne uloge u vođstvu. Samo poštovanje i pažnja za proces mogu da pomognu nama nastavnicima da razumemo osnovni nastavni doprinos učenika – što je ključno razumevanje za delotvorne nastavne rasprave. Ono što je najvažnije, maska nas, kao nastavnike, zalepljuje za fundamentalnu činjenicu: mi ne samo predajemo kurs nego, isto tako, istovremeno pomažemo učenicima da podučavaju jedan drugog. Nije dovoljno postavljati dobra pitanja; moramo razumeti umetnost ispitivanja, slušanja i konstruktivnog odgovaranja.

### *1. Naučene lekcije*

Godinama posle tog prvog smušenog časa, ja još posmatram misterioznu moć nastave kroz raspravu sa poštovanjem. Odbacio sam mladalačku naivnost koja me je navela da tražim „odgovor“, ali još strahujem. Prilagođavanje je zahtev godina, ali decenije su donele meru razumevanja. Moja vera u suštinsku veličanstvenost podučavanja stalno raste. Ono što sam naučio o večitim rebusima diskusione pedagogije čini me još sigurnijim da je podučavanje veliko iskustvo učenja. Postoji li bolja istraživačka laboratorija za poučavanje podučavanja od učionice, gde nastavnik može da eksperimentiše stvarnom „materijom“ i testira, modifikuje, ponovo testira sve hipoteze? Naglasio sam nagrade ovog traganja, ali sam, takođe, svestan njegove cene. Dobici u dubini i specifičnosti koji dolaze od „znanja više“ povećavaju pritisak za još višim standardima. Sticanjem praktičnog znanja učionice, čovek više ne može da se okreće laganim izgovorima – učenicima se nije dopao materijal; morali su

da pripremaju dugačak izveštaj za drugi kurs tokom ove nedelje; ili (najuobičajenije od svih) imao sam loš dan. Nijedno od ovih objašnjenja ne funkcioniše kada čovek „uhvati“ dinamiku procesa u učionici. Viši standardi su stalan podsetnik da se radi bolje.

Kada sam razrađivao listu (želeo bih da sam ovo znao ranije) zapitao sam se: Da li moje iskustvo sugerise bilo kakvu suštinsku lekciju? Možda je odgovor „da“. Podučavanje je ljudska aktivnost. Intelikt ne podučava intelekt; ljudi podučavaju ljude. Nije važno koliko su faktički tačni i vremenom provereni naši podaci, koliko su jasno formulisani i disciplinovani naši analitički metodi, ili koliko su vežbane i spretne naše pedagoške tehnike. Istinsko učenje pojavljuje se samo kada poštujemo ljudski faktor. Jedna mera pedagoške zrelosti je sposobost da se tehnička ekspertiza dopuni pažnjom ljudima.

Kada se ovaj premošćujući predlog ima na umu, želeo bih da ponudim neke lekcije naučene od učenika, kolega i svakodnevnih prakse u učionici. Neke od ovih lekcija su naučene uz priličan lični trošak. Mnoge lekcije morale su se naučiti i obnoviti. U retrospektivi, nijedna od njih ne iznenađuje. Zašto nisam o njima razmišljao ranije? Nema razloga. Ali da li je životni vek u učionici odista dovoljno dugačak da se shvati u čemu se sastoji delotvorno podučavanje?

1. Nastavnikova otvorenost i briga povećavaju mogućnosti učenja učenika. Kada učenici posmatraju nastavnika u prednjem delu učionice kao dalekog i neličnog – titularnog glavešinu, a ne prijatelja – njihovo učenje će patiti. – „On živi u nekom drugom svetu, momci“, „ne znam šta njega može da zainteresuje... ja sam samo klinja broj dvanaest na razrednoj listi“. Uporno učenje zahteva ljudski kontekst, emocionalni kalup, u kome treba da raste. Nastavnik koji obezbeđuje taj kontekst i podstiče ga u grupi za učenje mora da omogućiti učenicima da ga

znaju ne samo kao intelektualno sredstvo ili mobilnu bazu podataka.

Naše obrazovne konvencije postavljaju distancu između nastavnika i učenika. Bez žrtvovanja pristojnosti ili odricanja od naše uloge kao vodiča, mi nastavnici moramo da otvorimo naše svetove učenicima. Naši učenici žele i treba da znaju za šta smo mi. Suprotna strana ovog novčića je naša potreba da razumemo učenike kao ljude. Koje su njihove ambicije, nesigurnosti, slepila i zaslepljenosti, i oblasti briljancije? Kada otvorimo naše šire svetove i pojavimo se – na tribini – takođe maksimiziramo naše mogućnosti za učenje o njima. Otvorenost donosi uzajamnu prednost jer omogućava uzajamno učenje.

Ali otvorenost nije dovoljna. Moramo je kombinovati sa brigom. Nastavnici moraju više nego da brinu; moraju aktivno da paze i obezbeđuju blagostanje studenata. Moramo ne samo da ih poštujemo, nego i da budemo lično angažovani u njihovom napretku. Radeći to, mi merljivo pojačavamo potencijal za učenje na obe strane. Jedan iskusan kolega je zapazio da većina učenika ne želi da zna koliko brinete za njih pa posle počinju da se zanimaju koliko znate. Njegov sud, iako paradoksalan, meni ima smisla. Briga pretvara nelične ponude akademske pomoći u darove, a svaki dar učenja obogaćuje darodavca koliko i primaoca. Učenici osećaju razliku između rutinskih ponuda pomoći i istinske lične voljnosti da se podučava i uči sa njima. Otvorenost povećava mogućnosti vode rasprave da pomogne učenicima. Briga omogućava da proces funkcioniše.

## ***2. Delotvorne rasprave zahtevaju da učionica postane prostor za učenje***

Kao nastavnik početnik, ja bih definisao „prostor za učenje“ fizički, kao učionicu: adekvatna soba – zadovoljavajuća akustika, svetla u radnom stanju dovoljno stolica. Nisam tražio ništa više. Tokom godina,

pak, moje viđenje učionice postalo je metaforično i mnogo rigoroznije. Istinski prostor za učenje je psihološki, ne fizički, a nastavnik snosi prvenstvenu odgovornost da se on stvori.

Sada posmatram učionicu za rasprave kao teren za spajanje na kome se učenici, nastavnik i ideje sreću i mešaju, prostor gde, kako to Henri Nouwen (Henri Nouwen) sugerise, - studenti i nastavnici mogu da uđu u komunikaciju jedni sa drugima bez straha i omoguće da njihova životna iskustva budu prvenstveno i najvrednije sredstvo rasta i sazrevanja. Stvaranje takvog prostora zahteva uzajamno poverenje u kome nastavnici i učenici (te uloge koje se menjaju) mogu da se predstavljaju kao saradnici u zajedničkom traganju za istinom. Istinski prostor za učenje je više od suda u kome će se ovo traganje odvijati; to je mesto gde se svi osećaju sposobnim da ispituju jedan drugog na konstruktivan način i gde skupina konkurentnih pojedinaca, posvećenih ličnim ciljevima, može da postane grupa za učenje.

Kada mi nastavnici stvaramo i podržavamo atmosferu intelektualne gostoprimljivosti, tada pomažemo učenicima da veruju u svoje vrednosti. Ova vera, zauzvrat, ohrabruje ih da rizikuju iskušavanje ideja – rizik koji omogućava učenje. Samo unutar otvorenog, gostoprimljivog prostora učionice možemo da postignemo aktivan učenički angažman u raspravama. Rasprave koje se odvijaju u istinskim prostorima za učenje angažuju učenike verbalno i reflektivno, intelektualno i emocionalno.

Iznad svega, takvi prostori čine da preuzimanje rizika bude bezbedno tj. onoliko bezbedno koliko to može biti. A bezbednost – anticipacija učenika o pomoći i utesi u teškim situacijama – je najjači antidot za uvek prisutan i uvek iznemiravajući izazov vode rasprave: tišinu. Neki pojedinac više ne doprinosi previše. Šta se dešava? Da li razmišlja o onome što je rečeno ranije, o novim pitanjima koja hoće da postavi, rve se

sa nesigurnošću, samo se oseća otuđenim – ili se plaši? Mi nastavnici ponekad zaboravljamo da je učenicima teško da razviju kapacitet koji Donald Šen (Donald Schon) naziva kognitivnim preuzimanjem rizika. Pogled unazad na sopstvene studentske dane može nam pomoći da se setimo. Zar nismo koristili tišinu da se zaštitimo od pitanja – vršnjaka, nastavnika, ili sebe samih (ovih poslednjih najčešće najbolnijih)? Na sigurnom mestu, članovi grupe sa naročito kompleksnim potrebama i brigama (to obuhvata većinu nas, zar ne?) mogu da otkriju svoje osetljivosti i potrebe. Kada se ovo dešava, komuna je osnažena i svi profitiraju.

Stvaranje i održavanje bezbednog mesta nije mnogo naporno, a donosi obilate koristi. Metafora Dejvida Rajsmana (David Riesman) nastavnika kao domaćina, može da služi kao upotrebljiv vodič. Malo je napora a velika je korist od učenja da se učenici dočekaju dobrodošlicom u dolazeći dijalog. Slično, nekoliko momenata koje mi nastavnici posvećujemo tkanju „sigurnosnih mreža“ – tehnika za pomaganje učenicima koji zapadnu u teškoće preuzimajući kompleksna ili nepopularna pitanja za raspravu – dosta su potrošeni. Sigurnosne mreže omogućavaju učesnicima da hodaju po visokoj žici avanturističke misli i rasprave sa kuražnošću podržanom osećajem sigurnosti.

Kada instruktor forsira stvaranje prostora za učenje u učionici, svi su na dobitku. Odeljenje postaje komuna. Pojavljuje se radni savez između nastavnika i učenika, a preuzimanje rizika povećava se na obe strane. Ponekad zaboravljamo da su nastavnici isto tako nespremni da snose rizik kao i studenti. Oklevamo da otkrijemo sopstvene nesigurnosti i oblasti sadržaja. Uzdržavamo se od predstavljanja pozicija u njihovom ranom stadijumu razvoja. Imamo otpor prema dovođenju u pitanje popularnih gledišta. Ali u bezbednom mestu za učenje možemo da otkrijemo šta znamo i šta nam je potrebno da

znamo, a isto tako i šta smo i šta bismo želeli da budemo.

### 3. Skromna očekivanja su najbolja

Nastavnici odabiraju svoju životnu profesiju iz kompleksnih razloga, jedinstvenih u svakom slučaju. Ali jedna osnovna okolnost naše struke nas sve ujedinjava: naš posao nam istovremeno omogućava da služimo široj komuni i da značajno doprinosimo životima učenika koji su nam povereni na brigu. Priče o nastavnicima majstorima daju nam predstave o tome šta velikani mogu. Svaki od nas je imao neko lično iskustvo uticaja koji nastavnik može da ostavi na život stimulišući interesovanje za temu ili oblast studija, pružajući primrr, ili formirajući osnovne vrednosti i verovanja. Nastavnici mogu da postignu tako mnogo važnoga. Ali kontemplacija tog postignuća može da ophrva kao i da inspiriše.

Kako su se godine moga rada u učionici umnožavale, napravio sam paradoksalno otkriće da skromna očekivanja, naročito u oblasti sadržaja, izazivaju delotvornije učenje nego ambiciozna. Materijal koji se nauči dubinski – srcem kao i glavom – opstaje sa učenicima ali široko zasnovana lista činjenica, tehnika i teorija teži da bleđi. Dž. D. Selindžer (J. D. Salinger) zapazio je da je žudnja da se umre za stvar obeležje nezrelosti, ali zrelost donosi voljnost da se živi skromno zarad nje. Naš kolega Ebi Hansen sugerise da se najbolje pesme voditelja diskusije hitne o skromnim iščekivanjima. Našao sam da se nastavna praksa poboljšava kada podesim svoja iščekivanja o tome koliko bi grupa trebalo da pređe u datom periodu na prilično skroman standard. Temeljnost i dubina obilato kompenzuju žrtvovanu širinu. Zadržavanje u memoriji nekoliko važnih stvari donosi mnogo više koristi nego površinsko vladanje gradivom.

Malo je zadataka koji su teži od ocenjivanja efekta našeg podučavanja. Pokuša-

vati da se izmeri uspeh je isto kao i bacati novčiće u veliki kanjon Kolorada i čekati da se čuje zveket pri padu. Kako i kada možemo znati šta smo doprineli obrazovanju učenika? Nastavnici imaju mnogo zajedničkog sa umetnicima izvođačima, ali u našem slučaju aplauz (ili zviždanja i negodovanja) mogu da ne dođu, ako ikada i dođu. Ko zna šta učenici usvajaju, tj. zadržavaju u pamćenju jedan dan, nedelju, godinu ili deceniju posle nastave? Prava je kazna kada se prime zahvaljivanja jednog diplomca za sve što ste ga naučili samo da bi se shvatilo, dok se razgovor nastavlja, da on hvali vašeg kolegu, a ne vas.

Postepeno me napustilo interesovanje za završne ishode – kakvi god da su – i počeo da izvlačim zadovoljstvo iz samog akta podučavanja. Kada posmatram bezbrojna diplomiranja koja se postavljaju između uspeha i promašaja, kompleksne prirode stranaka koje učestvuju, i magnitudu dnevnih napora koji se odvijaju neocenjeni, ja sam obuzet osećanjem čuđenja nad dugoročnim efektima. Naučio sam da mudrost i delotvornost leže u stalnoj borbi za poboljšavanje, pre nego u traganju za konačnim rezultatima. Kao vrlina, podučavanje je nagrada samo za sebe. Za mene ovo znači da ako vežbam i usavršavam svoje sposobnosti, srdačno dočekujem opservacije i konstruktivne kritike, i eksperimentišem i rastem. Moji naponi mogu veoma lako da ostave neki trag. Mala čuda se dešavaju – dovoljno često, u stvari, da opravdaju naše nade.

#### ***4. Strpljenje nastavnika promoviše učenje***

Strpljenje, iako vrlina samokontrole, ima efekat povišavanja energetskog nivoa učenika. Istraživanje, rast, i učenje, cvetaju pod niskim pritiskom. Koncepti i ideje se teško usađuju u naše intelektualne bašte. Oni imaju nestalne, individualizovane cikluse rasta, a žetva je uvek pod kontrolom učenika.

Ipak sam našao da je ovo jednostavna lekcija teška za učenje. Strpljenje ne dolazi samo.

Nestrpljenje dolazi lakše. Pošto smo proradili proces primenjivosti i ograničenja ideja koje se proučavaju, osećamo da znamo naše predmete. Materijal je naš, i mi zaboravljamo pogrešne korake koje smo načinili na putu do ovog poseda. Ali nastava kroz raspravu nije direktno isporučivanje znanja. Učenici moraju da naprave svoje pogrešne korake; njihova putovanja neće uvek biti paralela našim. Vođe rasprava koji propuste da poštuju konstruktivnost neefikasnosti ozbiljno greše. Efikasno podučavanje nije uvek isto što i delotvorno učenje. Nasuprot tome, učenici često otkrivaju vredne lekcije na krajevima slepih ulica – lekcije koje mi nastavnici ne možemo da predvidimo pre nego što se razviju u diskusiji. Ono što izgleda kao digresija može da poveže izazov trenutka sa prethodnim istraživanjima. Prividne tangente ispituju pitanja koja su sami učenici postavili, ne zbog bilo kakve očigledne veze sa zadatkom dana, nego zato što sadrže njihovo visoko, trajno intelektualno interesovanje.

Program koji smo razvili doprinosi našem nestrpljenju. Uvek ima više toga što treba podučiti nego vremena da se podučava. Kruta, dnevna lista gradiva koje se hoće preći primorava nas da ignorišemo glavne događaje konteksta – školske događaje, lokalne i nacionalne okolnosti, i lične stvari. Jedan kolega govori o prijatelju, istoričaru Građanskog rata, koji to ovako kaže: „U mom razredu Grant mora da stigne u Ričmond pre Praznika zahvalnosti (Thanksgiving Day), bez obzira šta se desilo!“

Cena takve krutosti može da bude visoka, čak surova. Kako je jedan nepoznati pesnik jednom rekao: „Svi cvetovi svih sutrašnjica su posađeni u semenkama današnjice“. Moramo da ih odgajamo, negujemo i omogućimo im da sazru sopstvenim tempom. Forsiranje može da ubije. Nikos Kazantzakis formuliše ovo na poučan način u Grku Zorbi:

*Sećam se jednog jutra kada sam otkrio čauru u kori drveta, upravo kada je leptir pravio rupu u njoj i pripremao se da izađe napolje. Čekao sam jedno vreme, ali se pojavljivao predugo, a ja sam bio nestrpljiv. Nagao sam se nad njom i disao u nju da je zagrejem. Zagrejao sam je što sam brže mogao i čudo je počelo da se dešava pred mojim očima, brže nego život. Lutka se otvorila, leptir je počeo polako da puže napolje i nikada neću zaboraviti svoj užas kada sam video kako su njegova krila savijena unazad i zgrčena; jadni leptir je pokušavao celim svojim telom da ih odvije. Naginjući se nad njim, pokušao sam da mu pomognem da diše. Uzalud.*

*Trebalo je da se izleže strpljivo, a odvijanje krila trebalo bi da bude postepen proces na suncu. Sada je bilo prekasno. Moj dah je primorao leptira da se pojavi, svog zgrčenog pre nego što mu je bilo vreme. Borio se očajnički i nekoliko sekundi kasnije, umro na dlanu moje ruke.*

*To malo telo je, verujem, najveći teret koji imam na svojoj savesti. Jer shvatam da je smrtni greh narušavati velike zakone prirode. Ne bi trebalo da žurimo, ne bi trebalo da budemo nestrpljivi, nego bi trebalo da samopouzdanost poštujuemo večni ritam.*

Ova lekcija ima poseban značaj za nastavnike. Moramo da donesemo na svaki čas beskrajno strpljenje, i da ublažimo naše kritičke sudove o napredovanju učenika. Volter Džekson Bejt (Walter Jackson Bate) nas podseća, u svojoj biografiji Semjuela Džonsona (Samuel Johnson), kako je teško ceniti „aktuelan proces i dnevno puzeće iskustvo drugih ljudi“. Ali upravo je ovo dnevno puženje ono što moramo da poštujemo, štitimo i slavimo. I moramo, predlažem, to činiti u kontekstu pozitivne vere u učenike.

## **5. Vera u najsuštinskiji sastojak dobre nastavne prakse**

Do sada sam ponirao u dubinu dve suštinski važne stvari nastave kroz raspravu: poznavanje pedagoških koncepata i vladanje veštinom obrade. Sada je vreme da se razmatra treći suštinski element: vera. Vera u fundamentalnu vrednost naše struke, u vrednosti koje rukovode našim odnosima sa pojedinim učenicima i razredima, i u verovatnoću da će makar neki od rezultata za kojima žudimo biti postignuti. Za mene, vera je nezamenjiva dimenzija nastavnog života. Zašto se, onda, tako retko pominje? Možda zato što se nastavnici mogu osećati sigurnijim sa čvrstim činjenicama, logičkom analizom, i veštinama koje se mogu lako primetiti nego sa nedodirljivim kvalitetima kakav je vera. Ali bez ovih nedodirljivih kvaliteta – duše – ako hoćete, koja animira mehanizam unutar crne kutije nastave kroz raspravu – tehnika postaje mehanička, veštine manipulativne, a stavovi sumnjivi.

Može li se vera kodifikovati? Našao sam da su neki uvidi ne samo istrajali nego i poprimili rastući značaj za moju nastavnu praksu dok su druga posmatranja i teoretske konstrukcije izbledele ili su zamenjene. Nudim ove članove vere – meni tako značajne – ne kao recepte ili dogmu, nego kao čisto lični testament: KREDO, na kraju krajeva, znači „VERUJEM“.

Verujem da je nastavnička profesija presudno važna za održavanje i napredak civilizacije. Samo naši najtalentovaniji ljudi – majstori zanata treba da rade u njoj. Kao što je to Teodor Retke (Theodor Retke) rekao u *Rečima za mlade pisce* „potrebno nam je više ljudi koji se specijalizuju za nemoguće, a to je upravo ono što nastavnici rade. Meni podučavanje nosi strahopoštovanja dostojnu odgovornost da se učenici podstaknu da žele da znaju, da im se pokaže kako da znaju, i da se insistira da pitaju i odgovaraju na pitanje: „Zbog čega ja želim da znam?“

Verujem da se podučavanje može naučiti. Tokom poslednje dve decenije moje pedagoško istraživanje, iskazi, i nastavni ciljevi su se koncentrisali na ovo fundamentalno ubeđenje: dobri nastavnici se ne rađaju nego postaju. Možemo posmatrati, analizirati i preneti veštinu vođenja rasprave drugim praktičarima. Delotvorni nastavnici i praktikuju i stalno traže i istražuju svoje sopstvene aktivnosti: njihove aktivnosti su i nastavne arene i laboratorije.

Verujem da je angažman kritičan za trajno učenje. Na časovima rasprave učenici kao i nastavnici moraju da daju celog sebe. Bez angažovanosti, rasprava dana je samo buka, a njeno vođenje farsa. Ogromna je razlika između mrtve igre, Sajmon kaže, i izgrađivanja mišića koje se odigrava kada predani trener vodi vredan tim kroz trening. Angažovanost transformiše pasivno, primljeno znanje u aktivnu sposobnost da se to znanje primeni delotvorno.

Verujem da voditelji rasprava moraju da ovladaju i veštinama obrade kao i znanjem supstance svoga kursa. Bez znanja procesa, instruktori su ograničeni u svom naporu da pomognu učenicima da otkriju, asimiluju, i usvoje sadržaj kursa. Kroz vladanje procesom realizuje se primat sadržaja.

Verujem da je podučavanje moralni čin. Etička predanost mora da uravnoteži meru u odabiranju materijala i radu na njemu u toku časa. Moral mora da oblikuje naš tretman učenika i vrednosti koje razvijamo u učionici. Kako je nedavno preminuli profesor Lon Fuller sugerisao, moramo praviti razliku između morala dužnosti – onoga što je formalno ili zakonski primereno – i morala aspiracije – borbe za briljanciju i idealizam. Ovaj drugi mora da upravlja.

Verujem da je ono što moji učenici postaju isto tako važno kao i ono što uče. Krajnja tačka nastave je isto tako ljudski kao i intelektualni rast. Tamo gde su kvaliteti ličnosti podjednako suštastveni kao kvaliteti uma moramo da angažujemo celokupno biće

učenika tako da oni postanu otvoreni i prijemčivi za višestruke nivoe razumevanja. I moramo, takođe da angažujemo celokupnog sebe. Ja podučavam ne samo ono što znam, nego što sam.

Verujem rečima profesora Čarla Grejga da „nastavnici takođe moraju da uče“. Ne možemo istinski podučavati ako ne iskusimo promene i uzbuđenje istraživanja – majstorstvo i komuniciranje ideja, u paru sa prijemom novih uvida, i neprestanom žudnjom da se zna više. Podučavanje i učenje su nerazdvojni; proces obrazovanja je recipročni dar.

Verujem da zabava ima kritično mesto u učenju. Veliki časovi imaju višestruka raspoloženja – verbalnu pirotehniku, trenutke tišine, odmerene, ritmične analize, i izlete mašte – ali uvek u kontekstu slavlja. Zabava omogućava begove od rutine. Ona oživljava i održava velikodužnost pošto svi učesnici daju i primaju uživanje zajedno sa mudrošću. A zabava može da leči: teško je ne voleti nekoga sa kim se smežete. Humor može da proširi domet mogućeg. U kontekstu dobroćudne prirode, zabava će se pojaviti neplanirano iz neizbežnih neravnina svih produženih konverzacija: umetanja koja vode komentare do maksimalne preteranosti i unutrašnjih eksplozija koje naginju apsurd.

Verujem da je nastavnikov izazov u ocenjivanju učenika manje u tome da odvoji talentovanog od običnog a više da nađe poklone za običnog. I verujem da moramo da objašnjavamo ocenjivanja tako da učenici razumeju svoju kompetentnost, ili njen manjak, ali bez uništavanja njihovog samopouzdanja. Robert Frost je to dobro rekao: „Nikakva cifra (ili slovo) nije nikada mogla da obuhvati celinu“. U najboljem slučaju ocene su neprecizne mere čak i akademskog dostignuća. One ne mere vrednost učenika kao osobe, sada ili u budućnosti.

Verujem u neograničeni potencijal svakog učenika. Na prvi pogled oni se mogu rangovati, kao i nastavnici od mediokriteta,

do veličanstvenosti. Ali potencijal je nevidljiv površnom pogledu. Potrebna je vera da bi se on raspoznao, ali ja sam bio svedok prevelikog broja akademskih čuda da bih sumnjao u njegovo postojanje. Sad posmatram svakog učenika kao materijal za umetnički rad. Ako ja duboko verujem u sposobnosti učenika za kreativnost i razvoj, mnogo možemo da ostvarimo zajedno. Ako, sa druge strane, propustim da verujem u taj potencijal, moj propust seje seme sumnje. Učenici čitaju naše negativne signale, koliko god pažljivo oni bili prikriveni, i povlače se od kreativnog rizika ka „samo mogućem“. Kada se ovo dogodi, svi gube.

Jedan učenik nazovimo ga Endi – teturao se između dovoljnog i nedovoljnog uspeha u mom Kursu poslovne politike. Zajedno smo napravili popravni program. On bi napisao pet „probnih“ ispita pre onoga „sa štitom ili na njemu“ završenog koji bi odredio da li će on završiti razred zajedno sa svojim odeljenjem. Posle svakog popravnog ispita, sreli bismo se da raspravimo šta je napisao. Endi je radio vredno, ali je napredak dolazio sporo. Na našem poslednjem susretu, pomalo obeshrabren, pitao sam ga: „Endi, misliš li da možeš da izađeš na kraj sa ispitom sutra? Pogledao me je, i rekao, oh tako meko: „Profesore Kristensen, profesore Kristensen, to nije to. Pitanje je, da li Vi mislite da ja mogu da se nosim sa ispitom? DA LI VI VERUJTE U MENE?“. Njegov komentar je pogodio gde treba – pomogao mi je. Podsetio me je na njegove jake strane i napredak koji je bio postigao. „Endi“, rekao sam, „da li bih ja potrošio ovoliko vremena na beznadežan slučaj? Da, mislim da možeš da položiš ispit i uzmeš svoju diplomu. Štaviše, znam da ćeš imati sjajnu karijeru, VERUJEM U TEBE.

Moje reči su ga vidljivo pogodile. Nasmešio se, i mislio sam da mogu da vidim kako su se njegova leđa malo ispravila kada je napuštao svoju kancelariju. Položio je završni ispit, diplomirao zajedno sa svojom

klasom i produžio ka velikom uspehu, i u poslovnom i u građanskom životu. Mnogi ljudi su osetili dobrobiti Endijeve sposobnosti i velikodušnosti – njegova porodica, naša škola, njegova komuna i društvo uopšte.

Učimo toliko mnogo od naših učenika, Endi i drugi poput njega su me naučili da ako zaokružim svoje znanje poslovne politike i veštinu rukovođenja diskusijom sa verom u njih, oni mogu da postignu nemoguće i osposobe i mene da postignem isto. Jer, recipročnost podučavanja i učenja – njihova neodvojivost – čini da učestvujemo u uspesima naših učenika, kao što učestvujemo i u njihovim promašajima. Dići ruke od učenika je dići ruke od sebe samog, a to ja nikada nisam uradio.

#### Beleške:

1. Henri Dž. M. Nouen (Henry J. M. Nouwen), *Istraživanje (reaching Out, GardenCity, NY: Image Books, 1986, str. 85.)*
2. Nikos Kazantakis (Nikos Kazantakis), *Grk Zorba (Zorba the Greek, prevod Carl Wildman, New York: Simon and Schuster, 1952. str. 120).*
3. Volter Džekson Bejt (Walter Jackson Bate), Semjuel Džonson (Samuel Johnson, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977, sr. 233.)
4. Teodor Retke (Theodore Roethke), *Slama za vatru: Iz svezaka Teodora Retkea, 1943-63 (Straw for the Fire: From the Notebooks of Theodore Roethke, 1943-63, odabrao i pripremio David WaGoner, Garden City, NY: Doubleday, 1972, str. 185).*
5. Čarls I. Greg (Charles I. Gragg), - *Nastavnici takođe moraju da uče* – (Harvard Educational Review, tom 10, 1940. str. 30-47.
6. Semjuel Džonson (Samuel Johnson), - *Zaludničar* – (-The Idler-, u tomu 2, broj 58, *Radovi Semjuela Džonsona*, - The Works of SAMUEL Johnson, ed. Robert Lynam, London: George Cowre, 1825).

**COOPERATIVE LEARNING  
EACH LEARNER TEACHES AND EACH TEACHER LEARNS:  
RECIPROCAL WORKS OF TUITION IN FORM OF DISCUSSION**

**Abstract:** This is an essay about tuition in form of discussion. The key thesis has already been stated in the title. Both teacher and a pupil are in a dual position. A teacher teaches pupils and at the same time he learns from them. They learn but they also teach their teacher. In this paper there are many questions connected with the teacher's role in the classroom and especially about the relationship teacher-learner. The author has stated his beliefs at the end of the paper. A teacher has to show his pupils: how to know, how to read, he has to learn the teaching skill; they have to know not only the substance but also the process; they have to make difference between morals of duty and morals of aspiration; they do not have to act as a smatterer: they have to believe in unlimited potential of each learner.

**Key words:** teaching process, discussion, questions, listening, answers, teaching, learning, the relationship teacher-learner, creative activity.