

## DVA DISKURSA AMERIČKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA<sup>1</sup>

## TWO DISCOURSES ON THE AMERICAN EDUCATIONAL SYSTEM<sup>2</sup>

### *Sažetak*

*Tekst je prikaz knjige Thomasa Armstronga „Najbolje škole: kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeriti pedagošku praksu“.*

### *Summary*

*The text contains a review of the book entitled “The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice” by Thomas Armstrong.*

Knjiga *Najbolje škole: kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeriti pedagošku praksu* priređena je, kako u predgovoru David Elkind ističe, da bi pokušala odgonetnuti što je cilj odgoja. Je li to pripremanje mladih da bi uspjeli na testovima i dobili dobre ocjene ili je cilj odgoja u «osposobljavanju mladih ljudi da samostalno misle i da ne prihvaćaju prvu ideju koja do njih stigne», kako je to mudro Piaget primijetio.

Upravo o tome se govori u ovoj knjizi u kojoj autor izdvaja dva pedagoška diskursa koji danas dominiraju američkim obrazovnim sustavom. To su diskurs akademskog postignuća, itekako prisutan na ovoj pedagoškoj sceni, koji snagu obrazovanja vidi u učenju za testove i njihovu što efikasnijem rješavanju, i diskurs razvoja čovjeka koji se može naći u nekim javnim i privatnim

---

1 Prikaz knjige Thomasa Armstronga, *Najbolje škole: kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeriti pedagošku praksu*, Educa, Zagreb, 2008, str. 195.

2 The review of a book by Thomas Armstrong “*The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice*”, Croatian edition, Educa, Zagreb, 2008, 195 pgs.

školama koje nastoje svoje kurikulume prilagoditi potrebama razvoja, interesa i sposobnostima svojih učenika. Upravo ovaj diskurs prevladava, prema Armstrongu, u školama koje on naziva najboljim. Diskurs akademskog postignuća je, pak, prisutan u školama koje učenike, poradi zadovoljavanja zakonskih i drugih birokratskih odredbi, dovode čak do psihičke iscrpljenosti i nasilnog ponašanja.

Knjiga je koncepcijski podijeljena u 6 poglavlja.

U uvodu autor ističe kako je cilj knjige opisati najbolje primjere prakse u odgoju koje su povezane s razvojem čovjeka. Knjiga sadrži više od 50 primjera škola koje provode diskurs humanog razvoja i time postižu najbolja praktična ostvarenja. Autor ističe svoju zabrinutost sve prisutnijim trendom u Americi i svijetu «*da se rezultati testova i 'strogi akademski kurikulum' upotrebljavaju kao osnovni kriterij za određivanje superiornosti školske sredine.*» (str. 10) Umjesto toga, autoru je važnije odgovoriti na pitanje koliko škole uistinu odgovaraju stvarnim potrebama učenika. Armstrong želi potaknuti pedagoge da se posebno usmjere na odgojne potrebe djece sukladno njihovoj dobi, te izražava bojazan zbog činjenice postojanja sve većeg pritiska na svim razinama dječjeg uzrasta radi postizanja akademskog učinka, što onda «*navodi pedagoge na zanemarivanje pravih razvojnih potreba djece i adolescenata.*» (str. 14) Pritisak radi postizanja viših rezultata pri testiranju i zahtjev da svi učenici pokažu visoku razinu sposobnosti čitanja, računanja i poznavanja prirodnih znanosti ima negativan učinak na kasnije faze odgoja djeteta, tvrdi autor. U učeniku adolescentu ovaj pritisak dovodi do stresa ili nasilnog ponašanja desetogodišnjaka, do pomanjkanja pažnje učenika trećeg razreda, a djetetu predškolskog uzrasta takvim se zahtjevima oduzima djetinjstvo. Autor upozorava da se moramo vratiti važnim pitanjima ljudskog odrastanja i učenja ukoliko ne želimo da, stalnim forsiranjem djece za postizanjem visokih rezultata na testovima, ne izgubimo bitku s vremenom i stvarnošću, te kulturu kakvu danas imamo.

Kako bi upoznao čitatelje s pojmom diskursa akademskog postignuća, autor u prvom poglavlju knjige pod nazivom *Diskurs akademskog postignuća* iznosi kratku povijest ove pojave, te navodi dvanaest negativnih posljedica ovakve pedagoške prakse. Neke od njih su učenje za testove, te neposvećivanje pažnje individualnim, kulturnim i etičkim razlikama koje su, zapravo, posljedica američkog zakona o školstvu pod nazivom «*Nijedno se dijete ne zapostavlja.*»

Diskurs akademskog postignuća zanemaruje strukovnu izobrazbu, jer je naglasak na središnjim akademskim predmetima (čitanju, pisanju, matematici i prirodnim znanostima). Zapostavljeni su umjetnost, glazba, tjelesna kultura i

dr., tako da djeca ostaju osiromašena za ova područja i ne mogu razvijati svoje prirodne sklonosti. Primjenom ovog diskursa učitelji i učenici su prisiljeni na puko memoriranje činjenica kako bi se što bolje pripremili za testiranje. Tako već postoje savjetnici koji obučavaju učitelje kako što bolje podučiti učenike za postizanje uspješnih rezultata na testu. Negativna posljedica toga je da učenici vješto uče kako varati i plagirati na testovima jer je školski uspjeh čvrsto vezan za samo nekoliko najrizičnijih testova koji se primjenjuju tijekom godine. Također su i učitelji i ravnatelji škola ohrabreni manipulirati rezultatima testovima, jer su oni jedino što je bitno i što će školu dovesti na dobar glas. Da bi postigli što bolje rezultate na testovima, učenici se još okreću i stimulirajućim sredstvima kako bi ostali budni dok uče. Tako su neki uzimali od svojih vršnjaka njima legitimno propisan lijek za liječenje ADD/ADHD sindroma, te sebe dovodili u zdravstvenu opasnost (tikovi, ovisnost, psihoza). «*Pritom je tragedija epskih proporcija činjenica da se to događa u društvu u kojemu se već sada pojavljuje nevjerojatan stupanj stresa i unutarne razlomljenosti.*» (str. 99)

Autor, također, upozorava da se eksperti za nastavu učitelji i pedagozi a ne političari i državni činovnici i kompanije za izradu testova, koji se slabo razumiju u proces nastave i učenja trebaju angažirati oko izrade kurikuluma. Zbog sve većeg i stalnog povećanja zahtjeva iz pojedinih predmeta, te anksioznosti uzrokovanih testiranjem koje omogućava daljnji uspjeh i napredak, učenici postaju razdražljivi, ne mogu spavati, imaju glavobolje i teškoće koncentracije, bol u želucu, agresivnost i teškoće u učenju. Autor potom navodi primjere iz škola, kojima potkrepljuje svoje tvrdnje. (str. 39) I učitelji su također izloženi stresu, jer su prisiljeni izvoditi nastavu u uvjetima koje nisu sami odabrali i sankcijama, koje ih čekaju ako ne pripreme učenike za testiranje na zadovoljavajući način. «*Dio razloga što učitelji doživljavaju simptome izgaranja (burn out) jest njihova iznimno velika briga da budu uspješni, a pritom ne mogu kontrolirati bitne okolnosti u svezi s tim.*» (str. 39)

U drugom poglavlju, pod nazivom *Diskurs razvoja čovjeka*, autor iznosi i pojašnjenje i povijest diskursa razvoja čovjeka, navodeći deset pozitivnih karakteristika ovog pedagoškog pristupa odgojno-obrazovnom procesu. Ovaj pristup podrazumijeva osposobljavanje svih učenika da ostvare svoje individualne potencijale i sposobnosti, kako su to davno propagirali i provodili u praksu Montessori, Piaget, Dewey i dr. U diskursu razvoja čovjeka, Armstrong naglašava da pedagozi i istraživači odgoja veliku pozornost trebaju pridavati velikim kvalitativnim razlikama u fizičkome, emocionalnome, kognitivnome i duhovnome svijetu djece različite dobi ili uzrasta. On, također, ističe da je

današnje vrijeme teško vrijeme za pedagoge koji vjeruju da je učenje samo po sebi nešto vrijedno i da je osnovni cilj škole pristupiti odgoju učenika kao cjelovitim ljudskim ličnostima. S druge strane, oni koji se posebno zalažu za diskurs akademskog postignuća jesu oni koji imaju moć, tipa državnih službenika na području odgoja i obrazovanja, inspektori, ravnatelji i dr.

Suprotstavljajući ova dva diskursa, Armstrong ističe da je u diskursu razvoja čovjeka naglasak na *ljudskom biću* a ne na *akademskom aspektu*, te da stoga ovaj diskurs ima širu perspektivu, jer akademski aspekt «*nešto je što ne živi i što je objektivno i konačno*». Suprotno tomu 'humano' je entitet koji živi, subjektivan je i uvjerljivo beskrajn... 'Akademičnost' je *ovdje vani*, u obliku knjiga, testova, predavanja, zahtjeva, nastavnih programa, i tako dalje. 'Humano' je naprotiv, tu unutra – tu *mi govorimo o samima sebi.*» (str. 46)

Iz svega ovoga proizlazi, prema Armstrongu, da je «najvažniji aspekt učenja postati *cjelovito ljudsko biće*». Stoga je i «*vrednovanje razvoja potpunog ljudskog bića proces koji je smislen, u stalnom je kretanju, kvalitativan je i sam po sebi obuhvaća razvoj čovjeka.*» (str. 50–51) Ovaj diskurs daje prednost kurikulumu koji stavlja učenika pred smislene izbore, koji je fleksibilan i prilagođen individualnim potrebama učenika. Diskurs razvoja čovjeka se bavi prošlošću, sadašnjošću i budućnošću svakog učenika i on je *ipsativan* – od samog sebe, uspoređuje sadašnje i ranije učinke osobe. Ovaj diskurs svoju valjanost temelji na bogatstvu ljudskog iskustva, na tradiciji humanizma i dijelom je 'terenskog' nastojanja praktičara (učitelja, npr.) koji su inspirirani kreativnim misliocima s područja pedagogije i psihologije. Sreća je polazište ovog diskursa. «*Sretnost i nesretnost racionalnoga, društvenog živog bića ne ovisi o tome što on osjeća, nego o tome što on radi; jednako kao što se njegova vrlina i poročnost ne sastoje od osjećaja nego od činjenja.*» (Bartlet, 1919: 941; str. 58)

U ostalim poglavljima knjige autor jezgrovito prikazuje kako se diskurs razvoja čovjeka može učinkovito primijeniti na predškolskoj i osnovnoškolskoj razini, te razini niže i više srednje škole. Autor ističe kako je došlo do promjena u definiranju pojma «*primjereno razvoju*», da rezultati testiranja u sklopu diskursa akademskog postignuća omogućavaju pedagogu brz i lak put do dokumentiranja rezultata nastave, ali diskurs razvoja čovjeka ima dugoročne koristi za pojedinca ali i društvo u cjelini. «*Danas se gotovo čini da je izraz 'razvojni' poprimio značenje 'usporedbe učenikova postignuća pri početnom testiranju s njegovim postignućem pri završnom testiranju. Posljedica toga je da izraz 'razvojno primjerena praksa' više ne označava s kojim se oblicima*

*odgojne prakse djeca određene dobi trebaju baviti, nego kojim se praksama ona mogu baviti.» (str. 12)*

Tako u 3. poglavlju pod naslovom *Program odgoja u ranom djetinjstvu: igra*, Armstrong ističe važnost igre kao značajnog odgojnog čimbenika, ističući kako je učenje u tom razdoblju zapravo usmjereno prema „unutarnjem“ životu djeteta. Stoga, smatra on, kreatori kurikuluma za odgoj u ranom djetinjstvu trebaju voditi računa o spontanim interesima djeteta, te «*da stvarne potrebe djeteta te dobi zahtijevaju međudjelovanje s realnim svijetom, tj. svijetom osjeta, a nikako s 'virtualnim svijetom'.*» (str.12) Prema Armstrongu, igra treba biti glavna i presudna potreba predškolske djece i polaznika dječjih vrtića, tražeći napuštanje prakse prijenosa akademskih sadržaja koja su teret djeci i škode njihovu rastu i razvoju.

Poglavlje 4. pod nazivom *Osnovna škola: učenje o načinu funkcioniranja škola* ističe ulogu odgoja u ovoj dobi kojime treba usmjeriti dijete na pojave oko njega i objašnjenja kako svijet djeluje na način da dijete postane akterom u aktivnostima stvarnog života. Pogrešni su oni oblici nastave koji dijete udaljavaju od svijeta, prisilno ih stavljajući u umjetno okruženje učenja. «*Osim toga, kad su učenici aktivni u razrednim aktivnostima koje angažiraju njihove društvene, emocionalne, kreativne, fizičke i duhovne sposobnosti, tada je mnogo manje vjerojatno da će se u njih pojaviti potreba za aktivnostima kojima će ometati proces učenja.*» (str. 74) Međutim, u osnovnim školama se primjenjuju programi poučavanja u obliku 'nacrta' (scripted programs), koji djecu tjeraju na ponavljanje jednog te istog sadržaja dok ne zapamte. Takav kurikulum je „*ponižavajući i lišava smisla*“, istaknula je jedna iskusna učiteljica, buneći se protiv takvog pristupa. Takva nastava je odijeljena od stvarnog svijeta. (str. 114)

U 5. poglavlju *Niža srednja škola: društveno, emocionalno i metakognitivno odrastanje*, autor naglašava da djeca te dobi stječu sposobnosti zaključivanja višeg reda, te stoga u ovom dijelu odrastanja, odgoj treba bazirati na socijalnome, emocionalnome i metakognitivnom razvoju, kako i naslov kazuje. Međutim, zahvaljujući zakonu *Nijedno se dijete ne zapostavlja*, koji zahtijeva ujednačeno visoke rezultate na testovima cjelokupnog raspona kurikuluma, od dječjeg vrtića do 12. godine školovanja, ne uzimajući u obzir različite etape razvoja djeteta u djetinjstvu i adolescenciji, o ovome se ne vodi računa. Ovaj zakon se ne obazire niti na potrebe srednjih škola, niti na razvojne potrebe djeteta. (str. 127) Dalje u ovom poglavlju autor detaljno objašnjava razvojne potrebe adolescenta i neprimjerene postupke u školama. «*Jedna od tragedija*

suvremenog života jest to da nema više potpuno razvijenih rituala prijelaza adolescenata iz djetinjstva u dob odraslih. Rezultat toga je činjenica da mnogi adolscenti nastoje stvoriti vlastite rituale prijelaza uz pomoć eksperimentiranja opojnim drogama, jurnjavom autocestama, ulaženjem u rizične spolne aktivnosti, sudjelovanjem u skupinama nasilnika, pijančevanjem. To im služi za odjeljivanje od djetinjstva...» (str. 131) Da ne bi sve izgledalo crno, autor daje i pozitivne primjere škola u kojima vlada kreativnost, zdrava klima, male zajednice učenja, angažirano učenje itd. Npr. u *harvardskom projektu Nulta praktična inteligencija* za škole izrađen je materijal za motiviranje učenika da sami kreiraju vlastite pristupe učenju, da planiraju i promišljaju. (str. 142) «Kada mlađi tinejdžeri pišu pjesme, oblikuju u glini, rišu, slikaju, plešu i pjevaju, oni su stvaralački uključeni u oblikovanje samih sebe kao autonomnih pojedinaca. A to je i najveća korist za društvo.» (str. 143)

Poglavlje 6. *Viša srednja škola: priprema učenika za neovisan život u stvarnom svijetu* kazuje o važnosti pripreme djeteta za samostalnost i neovisnost u životu. Ovdje autor daje primjer Billa Gatesa koji je, obraćajući se jednom prigodom prosvjetarima, višu srednju školu nazvao zastarjelom i optužio da ona ne poučava za rad u 21. stoljeću. Naglasio je «*Mi imamo jednu od najviših stopa 'otpadanja' u višim srednjim školama od svih zemalja industrijaliziranog svijeta. Osim toga, mnogi koji završe višu srednju školu ne idu na sveučilište. A mnogi koji idu na sveučilište nisu za nj pripremljeni – i završe tako da 'otpadnu'.*» Gates je znao što govori jer je i on bio učenik koji je „otpao“. Napustio je Harvard. (str. 150) I nije bio jedini. Autor navodi popis uspješnih ljudi u Americi koji su „otpali“ tijekom studija, pa su tu i Erik Erikson, te William Faulkner. (str. 151) Autor opet ističe neprimjerenost škole razvojnog uzrastu učenika, navodeći razvojno primjerene i razvojno neprimjerene postupke u ovoj vrsti škole, ističući velike bezlične škole, te nazivajući školu – šopingom svega i svačega. Također, kritizira diferenciranje učenika u skupine ili smjerove prema sposobnostima (tracking), što znatno smanjuje kvalitetu iskustva učenja za učenike koji su svrstani u najniže smjerove. Najniži smjerovi predstavljaju nastavu u kojima učenici uče napamet, „bubaju“, koriste dosadne udžbenike, uče postupke preživljavanja dok se učenici u višim smjerovima bave rješavanjem problema višeg reda, kritičkim mišljenjem, kreativnim pisanjem i dr. «*Donošenje administrativnih odluka o budućnosti učenika prije negoli im je mozak potpuno razvijen, prije nego što je samim učenicima dopušteno da se izraze o svojim profesionalnim aspiracijama i kad je češće riječ o djelovanju socijalnih i rasnih nejednakosti nego o stvarnim razlikama među ljudima, sve to dovodi do osude mnogih učenika da žive život koji ne*

*odgovara njihovu razvojnom potencijalu.»* (str. 156) Dalje, autor navodi primjere dobrih škola koje pomažu učenicima da se koriste svojim mozgom, uče ih da manje znači više, usmjeravaju ih na dubinu sadržaja a ne na pokrivanje cijelog sadržaja, postavljaju ciljeve koji se odnose na sve učenike. Naglasak je stavljen na činjenicu da je učenik – radnik a učitelj – predradnik (coach-trener) itd. (str. 159)

Autor, također, preporuča kakav bi odnos trebao biti između učitelja i učenika obzirom na njihov uzrast. *«Na razini ranog djetinjstva ja bih na taj odnos gledao u smislu djeteta kao osobe koja se igra, a odgajatelja kao onoga tko mu to olakšava. U osnovnoj školi na učenika bih gledao kao radnika, a učitelja kao predradnika; u nižoj srednjoj školi učenika bih smatrao istraživačem, a učitelja voditeljem, te u višoj srednjoj školi učenika naučnikom, a nastavnika mentorom.»* (str. 159)

U svim ovim poglavljima Armstrong daje praktične prijedloge i primjere koji bi trebali poboljšati praksu i ukazati na postojeće nedostatke u američkom obrazovanju. Pokazujući primjere škola koje primjenjuju diskurs akademskog postignuća, autor nas navodi na razmišljanje i poticaj što treba prihvatiti u praksi a što izbjegnuti zbog dobrobiti djece i njihove budućnosti. Stoga je ova knjiga, zbog obilja primjera, doista vrijedna za pročitati i toliko različita od pukih teorijskih razmatranja. Ona nas tjera da se zamislimo i nad našom školskom praksom i stremljenjima kojima nas zakon sve više upućuje, a koji nisu daleko od diskursa akademskog postignuća, koji nam nameću birokratski aparati i ljudi koji s praksom nemaju puno doticaja. *«Na kraju treba spomenuti da se zahtjevi za valjanošću diskursa razvoja čovjeka često temelje na zdravorazumskom iskustvu onih koji osobno sudjeluju, u učenju, a zahtjevi diskursa akademskog postignuća obično se temelje na apstraktnim podacima koje iznose eksperti sa strane.»* (str. 56)