

Драгољуб Живковић

Наставни предмет (наставник) и целина васпитно-образовног процеса

Све већа експанзија предмета у школама, порађа један изузетно важан проблем: како то мноштво дисциплина, методологија, вредности, уклопити у целину која се зове васпитно-образовни процес, односно ученик. Намерно кажем ученик, јер је управо он синтеза свих тих дисциплинарних процеса. Врло чест и теоретски и практични заборав интерпретатора¹⁾ појединих наставних дисциплина-предмета, доводи до привидног апсурда: да ученик боље зна целину васпитно-образовног процеса од наставника! Ако нам логика „само је целина истина“ нешто више значи, морамо доћи до уверења да је овакав занатско-еснафски атомизирани, унутар себе затворени дисциплинарни процес, битан недостатак постојеће наставе.²⁾

Многи неспоразуми, сукоби и заостајања васпитно-образовног процеса иза стварних потреба живота леже, пре свега, у лошем дефинисању основног циља дисциплина, а тиме и целине образовања у школама. Ако основни циљ није заједнички свим предметима и није практично видљив у самом процесу наставе, онда морамо доћи до једног апсурдног стања, да не можемо дефинисати сам процес рада. То практично доводи до ситуације у којој се наставне дисциплине, односно њихови интерпрети, у тој мери аутономно понашају да нужно угрожавају основни смисао васпитања: стварање свестране личности како по потребама тако и по начинима егзистирања; односно, развијање оних особина код васпитаника које ће им омогућити да могу у датом моменту најпозитивније одговорити на дато животно питање. Ако посебне науке постану саме

¹⁾ Наставник се може понашати и као креатор али гада не доводи у питање однос предмет — целина процеса.

²⁾ Атомизирање се не односи само на однос предмета, него и унутар сваког предмета, на области и теме.

себи циљ,³⁾ што је сада у многоме изражено, онда мора доћи до сукоба предмета који се свакодневно рефлектују у бићу ученика. Наиме, губљење из свести целине васпитно-образовног процеса, који се не може образовати као механички збир датих предмета, него као дијалектичка веза њихових садржаја и методологија, доводи до проглашавања дела целином, средства циљем, појединачног универзалним. У том простору настаје трка наставника да натера ћаке (најчешће слабим оценама, што је сасвим погрешно) да баш „његов“ предмет највише уче. Зато им нуди обимне садржаје, тражи све што он зна из датог предмета, кажњава сваки пропуст слабом оценом, јавно тврди да је ученик веома слаб ћак, или још горе, да је интелектуално слаб, једноставно зато што не познаје „његов“ предмет. Чак и кад би ученик све појмове о свету сазнавао искључиво у школи (што је давно одбачено и као претпоставка), у случају претходне оцене, долази до дисквалификације свих других предмета као наставно-образовних дисциплина.

По
ве
ља

Сваки наставник је у стању да доказује неисправност честог идентификовања предмета са предавачем, употребљавајући сву доказну артиљерију како би натерали ученике да строго разликују та два појма. И то је добро, али ипак остаје чињеница да је управо наставник онај фактор који помаже рабању ученичке љубави према датом предмету; или пак мржње. Модерна психологија зна да ученик који поштује, цени и воли једног наставника, учи боље „његов“ предмет. То је добро. Али зар наставник не бива и људски увређен ако ученици слабо раде оно што он предаје; осим ако не ради у школи само ради личног дохотка. Најбоље је ако наставник својом љубављу према датој науци може изазвати, пробудити, љубав ученика према тој истој науци. Јасно да за то није довољно само волети „свој“ предмет. Знатижељу, страст и емоционално-рационално понирање у дату материју може изазвати само онај наставник који поред личне љубави према науци, која је веома значајан елемент у стваралачком раду, има и одређен степен знања, савремену методологију преношења знања на ученике као и хуманистичко-педагошки однос према васпитаницима.

Затварање наставника у свој делокруг рада нужно доводи до негирања основне димензије и циља науке којом се бави. Он мора њене чињенице, садржаје и методологију, у том случају проглашавати уни-

³⁾ То је увек случај када се настава претвара у вербализам, у памћење речи и бројева који су написани у уџбенику или изговорене од стране наставника, без обзира на њихово слагање или неслагање са стварношћу.

верзалним, најважнијим, за процену рада ученика најбитнијим елементом. Таквог наставника не интересује колико има још предмета у делокругу рада ученика, какви су њихови садржаји, колико ученику треба времена да и те предмете савлада; какав је однос тих других предмета према „његовом” предмету на нивоу целине процеса. Типичан пример за илустрацију је српскохрватски језик као наставни предмет. Својом природом, обимом грађе, методологијом и начинима интерпретација, то је предмет који реално нема граница. То је добро. Али ако предавач тог предмета донесе суд да је то управо најважнији наставни предмет; да је то друштвена наука највећег степена; да ученик мора знати и најмање детаље сваке обрађене песме, приче, есеја, критике или романа; рађа се огроман простор у коме сваки ученик може врло лако добити слабу оцену. У таквим релацијама оцена заправо постаје субјективна процена наставника. Још ако се нађе наставник који из свог нотеса просто тражи питања, да не кажем лови ученика, на која ученик треба да дословно одговори, онда ће се смисао тог предмета као основне писмене и усмене културе човека, као љубави према једној уметности, као родољубу и бунту, нужно претворити у мржњу и патњу.

С друге стране, осећање надвредности једног предмета или његовог предавача, преноси се и међу људске односе у колективу. Логично је и једино исправно да људе ценимо по ономе шта и како раде.⁴⁾ У настави, то значи шта предају и како предају. Али ако се атомизирају дисциплине, ако се хипостазирају њихове појединачне вредности, онда нужно долази до химеричке, необјективне процене и људи који предају „друге” предмете. То хипостазирано самоосећање доводи до практичног понашања које настоји да негира вредности других наука и њихових предавача. Често непознавање других предмета и људи који се њима баве, није у таквим случајевима никаква препрека изрицању судова. Поистовећивање себе са предметом рађа у бићу наставника захтев да и други у њему виде ликове, јунаке и процесе који су иначе садржаји предмета којим се можда случајно бави. Такав наставник жестоко реагује на све оне који се усуде да примете да нешто није у реду у његовим предавањима или оцењивању. Јасно, да би нека критика била вредна, мора бити квалификована, стручна и добронамерна. То претпоставља познавање циља и основне методологије рада оног предмета који је предмет разговора. То сваки наставник треба и мора знати да би могао квалитативно учествовати, не као ме-

⁴⁾ Тај суд се односи пре свега на тзв. активно радно становништво.

ханички део него као дијалектички момент, у целини васпитно-образовног процеса. Плодан дијалог у одељењском или наставничком већу, као интердисциплинарна сарадња, представља битан услов успешности рада сваке школе. Насупрот томе, затварање предмета у његове програмске оквире, нужно затвара сваки пут плодне и неопходне сарадње свих наставника, који се јављају као сарадници једног заједничког и међусобно условљеног процеса. То даље значи, онемогућавање давања квалитетне, објективне и васпитне оцене о раду ученика на нивоу његове целокупне активности. Још ако се тај егоистички, парцијални и вулгарнонаучни став наставника пренесе на ученике; а он се мора пренети, морамо бити сведоци стања у коме ће ученици један предмет или једну групу предмета прогласити важним а друге неважним.⁵⁾ Таквом суду следи и одговарајућа пракса: једне предмете ће учити више и боље, а друге мање и горе. Још ако буде приморан да неки „неважан“ предмет учи више од некоег „важног“, што је готово нормалан „случај“, мора се унутар бића и свести ученика јавити фрустрација, бунт и немоћ. Знајући да је довољно да ученик себи сугерише: „Овај предмет је важан, односно користан, а овај је неважан односно некористан“ па да се, и поред највећег напора, ти осуђени предмети не могу и поред великог труда стварно научити, долазимо до мучног стања. Оно се најбоље изражава у школи у којој је изражена борба за оцену, не бирајући средства, без жеље да се квалитивше рад и социјалистичка култура васпитаника.

Да бисмо обезбедили сопствено вредновање рада и личности од стране других, морамо и сами вредновати друге. Како ћемо проћи у тој аксиолошкој игри зависи пре свега од квалитета нашег рада и његовог положаја у целини процеса коме он природно припада, према целини људског бића и коначно, према целини света чији је само мали део човек. Особина је само малограђанске психологије и односа у којима је радник вишеструко отуђено биће, да егоизам, приватни интерес, парцијални став проглашава мерилом универзалних, општедруштвених вредности. Таквом ставу измиче дијалектичка подруштвљеност човека и друштва, сретна синтеза друштвених и индивидуалних интереса, процес хуманизације природе и опприрођења човека, као један јединствен процес. Наше друштво, на свом револуционарном путу, мора и васпитно-образовни процес поставити тако да се јасно види и прак-

⁵⁾ Најважнији предмет (или група предмета) за ученике је онај на коме ће он истрајати читавог живота, која својим садржајем одговара природним способностима ученика и који може најбоље афирмисати његове радне и људске способности.

тично остварује његова револуционарна мисија унутар целокупне друштвене репродукције. Али ако се наставници преко предмета понашају својевољно и атомизовано до те мере да угрожавају целину процеса, морају својим радом доприносити стварању бивалентне личности код својих васпитаника, уместо да му омогућавају да тако уреде свој живот како би обезбеђивали најрационалнији промет свог рада са другим радовима и природом у целини.

По
ве
ља

Следећа димензија сукоба наставни предмет — целина васпитнообразовног процеса је одговорност. Давно је познато да свако организовано друштво настоји да све облике одговорности подигне на највећи могући степен. Утолико пре то важи за социјалистичко друштво. Могли бисмо рећи да без оптималне и личне и друштвене одговорности нема социјалистичких друштвених односа. Тиме се одговорност увећава у васпитнообразовном процесу. Једном уграђене навике одређеним начином васпитања веома се тешко могу мењати. То значи, ако се прилази том процесу, несавремено, нужно се морају јавити тешке последице не само за наставнике и ученике већ и за дато друштво. Потреба да се лична одговорност подигне до степена друштвене одговорности у овој врсти рада, претпоставља плодан дијалог свих наставних дисциплина преко дијалога њихових предавача. Међутим, и систему изолованости, зачуђености субјеката и садржаја предмета, то не само да није могуће него се претвара у формални и изузетно досадан сусрет људи који немају истински ништа заједничко осим фирме у којој раде и списка личних дохотка. Зато нам седнице одељењских и наставничких већа више личе на статистичке и жалбеносудске процесе. Њима недостаје плодне анализе узрока и последица, како у образовању тако и у васпитању. Број недовољних оцена, изостанака и казни, за оне који су навикли да свет посматрају као збирове бројева или процената, значи само да баца „слабо раде“. Суд који се тада најчешће чује: „Крив је искључиво ученик, јер слабо учи“ више звучи као умиривање (не)савести а не као резултат стварног стања. То доводи да нам сви састанци личе као јаје јајету, да се планови и програми преписују, да се резултати понављају из године у годину, да се свесно заташкавају пропусти наставника или јавно не изричу похвале и награде онима који постижу најбоље резултате. Суд ученика о раду наставника се као по правилу проглашава нетачном, пристрасном оценом. Уместо да сви наставници једног одељења заједно са ученицима траже узроке слабих резултата и носе одговорност за целину образовања и васпитања у том одељењу а преко њега и у школи, они „анализи-

рају” „свој” предмет не уочавајући интердисциплинарну дијалектику.

Додајмо томе озбиљне сазнајне, методолошке, интелектуалне и идејне разлике међу наставницима, па ће нам се ова проблематика јавити у пунијем светлу. Да би наставнички и ученички колективи (условна подела) егзистирали као јединство носилаца-субјеката јединственог програма, морају реално, целовито и научном методологијом сагледавати природу сваког предмета понаособ и свих заједно као новог квалитета; и своју улогу и степен одговорности у реализацији те целине. Иначе, сматрајући „своје” предмете целином, не само да се понашају ненаучно већ и неодговорно. Није онда ни чудо да појединац нема унутрашње потребе да саосећа, да учествује, да одговара, за слабе резултате других предмета.

Никада се преоптерећеност ученика неће смањити и правилно поставити ако се овај феномен целине васпитно-образовног процеса не сагледа. Кад би наставник, поготово у средњој школи, увек водио довољно рачуна да има посла са учеником-човеком који у квантуму знања често стоји изнад њега, да чак ради више него он, да се може потврдити и као педагог и као човек преко потврђивања његовог ученика као радника и човека, онда би његов однос према ученику и његовом раду био и бољи и квалитетнији и одговорнији.

По
в
е
ља