

Dušan Savićević¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

PROGRAMI VISOKOG OBRAZOVANJA KAO FILOZOFSKI I NAUČNI PROBLEM

Apstrakt: Rasprava o programima neophodno počinje raspravom o znanju. Nema nijednog značajnog pitanja u andragogiji koje nije povezano sa znanjem. Znanje i razvoj pojedinaca i društvenih grupa neodvojivi su jedno od drugog. U savremenoj literaturi znanje se shvata različito. Znanje je osnov za razvoj kritičkog mišljenja. Programi su centralni filozofski i naučni problem. U programe i njihovu filozofiju upliću se i ekonomski faktori. U oblikovanju programa susrećemo se sa problemom podvajanja teorije i prakse. To se obično dešava prilikom izbora sadržaja. Izbor sadržaja nije samo didaktičko, već eminentno filozofsko i etičko pitanje. U vezi sa programima u poslednje vreme razvija se koncepcija modularizacije. Upravljanje programima u visokom obrazovanju složen je proces u koji je uključeno više faktora.

Ključne reči: znanje, učenje, kognicija, kritičko mišljenje, program, sadržaji programa, upravljanje programima.

Svaka rasprava o programima visokog obrazovanja mora da počne raspravom o znanju i saznavanju. Znanje kao filozofski i naučni fenomen nije novo. Čak se može reći da je to *stari* filozofski problem. Visoko obrazovanje izraslo je na akumuliranom znanju koje je stvorila civilizacija. Filozofija je konstituisala posebnu subdisciplinu – *epistemologiju*. Ona nastoji da otkrije šta je uključeno u proces saznavanja, propituje relevantne pojmove u vezi sa tim i vrši njihovu analizu. Pažnju epistemologije privlače i drugi problemi: kakva razlika postoji između znanja i uverenja, možemo li išta saznati mimo objekata sa kojima nas čula upoznaju. U celini posmatrano, epistemologija proučava prirodu, snagu i ograničenja ljudskih znanja. Znanje, mišljenje i razumevanje utiču na formiranje čovekovog pogleda na svet.

¹ Dr Dušan Savićević je penzionisani profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, istaknuti međunarodni ekspert u oblasti obrazovanja odraslih (UNESCO, Savet Evrope), osnivač Katedre za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, gostujući predavač na brojnim stranim univerzitetima i član međunarodnog Hoola slavnihi u obrazovanju odraslih i Srpske akademije obrazovanja.

I druge naučne discipline se interesuju za fenomen znanja – psihologija, sociologija, antropologija, etiologija. Znanje je primer kako se u proučavanju jedne oblasti angažuje više disciplina i uspostavlja međusobna stvaralačka saradnja. Epistemologija pruža bogatu građu za razumevanje andragoških fenomena.

1. Relacija znanja i učenja

Ne postoji nijedno iole značajno pitanje u andragogiji koje nije povezano sa znanjem – počev od vrednosti i ciljeva obrazovanja i učenja, preko procesa organizacije, do vrednovanja obrazovanja. Znanje čini osnovu za ma koji individualni i društveni razvoj. Znanje i razvoj pojedinaca i društvenih grupa *neodvojivi* su jedno od drugog. Pomoću znanja oplođava se materijalno i duhovno bogatstvo jednog društva. Samo pomoću znanja čovek je u stanju da se nosi sa promenama u svim oblastima života. Naučnici upozoravaju da je budućnost čovečanstva u razvoju ljudskih sposobnosti, u unapređenju i širenju korisnih znanja koja doprinose unapređenju kvaliteta života čoveka, u učenju tokom čitavog života. U svetu u kome mi živimo znanje je postalo „primarna industrija“ i ono *prožima* sve oblasti ljudskog rada; ono je pretpostavka svih drugih vidova delatnosti. Ovploćeno u obrazovanju i učenju, znanje u izvesnom smislu određuje socio-kulturni status, kako društva, tako i pojedinca. Znanje u XXI veku biće osnova ne samo za proizvodnju materijalnih dobara, već i uslov kvaliteta života. Ono nije samo sebi svrha već mu je cilj da olakša rad i život čoveka. Znanje se sistematski integriše u industriju i, šire, u privredu i socijalne službe društva. Ogroman je značaj obrazovanja i učenja ljudi za primenu i prerađivanje novih znanja, za ovladavanje novom tehnologijom i novim metodama razvoja.

U filozofskoj i andragoškoj literaturi postoji saglasnost da znanje *doprinosi* učvršćivanju kvaliteta svesti ličnosti. Znanja transformisana u obrazovanje i učenje bogate misao, osećanja, suđenja; rečju, pojedinac postaje svestan što se dešava oko njega i u njegovom duhovnom životu. Svest koja se nalazi pod uticajem znanja uvek je individualizovana. Znanje ima ne samo spoljnu već i unutrašnju (intrističku) vrednost. Neki autori (Paterson, 1979) traže da se u vezi sa znanjem odgovori na sledeća pitanja: 1) kakva je intristička vrednost objekta za koji se poseduju znanja; 2) koliko je njegovo kognitivno bogatstvo; 3) koliko se zna o tome; 4) kakva je implikacija ovog znanja u odnosu na ostali deo znanja, koliko je ono povezano sa drugim znanjem koja se poseduju (isto, str. 89).

Ako polazimo od činjenice da je znanje nešto što je već naučeno i što se odgovarajućim putem prenosi drugima ili od drugih usvaja, dolazimo do zaključka da su znanja *ukorenjena* u kulturu društva i društvenih odnosa. Znanja koja čine sadržaje programa predstavljaju izbor iz sume znanja akumuliranog u okviru kulture jednog društva. Izbor znanja koja čine programe određenih oblika visokog obrazovanja razlikuje se od jednog do drugog društva. Zato se i susreću razlike u programima pojedinih oblika i nivoa visokog obrazovanja. Suštinsko je pitanje izbora zajedničkih jezgara znanja koje pruža nauka i stvaralačka praksa koja bi bila prihvatljiva i za druge socijalne sredine.

2. Kako se shvata znanje: upoređivanje i suprotstavljanje

Termin „znanje” poznat je u andragogiji u kontekstu nastave i učenja i u istraživačkoj andragoškoj praksi. No, i pored toga, taj termin nije lako definisati. Razlozi za takve teškoće nalaze se u činjenici što postoje različita shvatanja o samoj njegovoj prirodi, načinima njegovog korišćenja i izvorima iz kojih se takva znanja uzimaju kada se žele oblikovati programi obrazovanja i učenja. Te razlike se povećavaju kada se pojam „znanje” koristi van konteksta obrazovanja i učenja. U andragoškoj i filozofskoj literaturi vode se debate o *odnosu* znanja i istine. U tim debatama primetno je da je učinjen zaokret u pogledu razumevanja znanja kao apsolutne istine, u pravcu naglašavanja znanja kao relativne istine i njegovog povezivanja sa kontekstom u kome je nastalo. Poznati britanski filozof Rasel (Russell, 1971) ističe da, mada je znanje i obrazovanje poželjno, ono je predmet stalnih rasprava. Oni koji se protive znanju i obrazovanju čine to zbog toga što ono ne postiže „propovedane“ ciljeve. Rasel smatra da se mora odgovoriti na pitanje šta se želi postići obrazovanjem i učenjem. Po ovom pitanju postoji mnogo različitih mišljenja. U filozofiji i teoriji obrazovanja najveća je nesaglasnost o tome da li obrazovanje i učenje treba prvenstveno posmatrati u vezi sa individuom ili sa zajednicom, da li obrazovanje treba da obučava dobre individue ili dobre građane. Na prvi pogled, izgleda da ne postoji antiteza između ova dva shvatanja. U praksi se ispostavlja da negovanje individualnih mišljenja nije isto što i obučavanje „korisnog” građanina. Proizilazi da su kultivacija pojedinaca i obučavanje građana dve različite stvari. Prema Raselu, znanje i osećanje nisu još dovoljni za potpuno ljudsko biće. Elementi znanja i osećanja u usavršavanju individue u suštini nisu socijalni. Jedino putem volje i vežbanja snage individua postaje član zajednice (potpunije u: Russell, 1971, str. 8).

Različito razumevanje znanja zavisi i od prihvatanja različitih filozofskih, teorijskih i etičkih pristupa. To predstavlja teškoću da se uspostave zajedničke karakteristike znanja i da se usklade veze između znanja i iskustva obrazovanja i učenja. Unutar ovih veza, u andragogiji je nastala koncepcija *iskustvenog učenja* ili praktično orijentisanog znanja. Suština ove koncepcije sastoji se u tome što je ona relativno nepovezana sa disciplinarnim sadržajem učenja. Bitna usmerenost ovog shvatanja jeste na lokalne procese koji su uključeni u proizvodnju znanja. Ovakvo shvatanje znanja nalazi se nasuprot osnovnom ili disciplinarnom znanju, koje je opisano kao objektivno, kanonično i hijerarhijsko. Usmerenost je na znanje kao objekat, a ne proces. Ono se može „prenositi“, dograđivati i primeniti (Solomon, 2005, str. 335). Ovakvo shvatanje znanja može biti korisno u različitim retoričkim raspravama teoretičara. Ali ovakva definicija ne prikazuje svu kompleksnost znanja, koja je evidentna u istraživanju i praksi visokog obrazovanja. To pokazuje i praksa visokog obrazovanja. Debate o znanju naročito su intenzivirane u društvenim naukama. Tako, na primer, Kun (Kuhn, 1970) dovodi u pitanje gledište nauke kao kumulativne linearne konstrukcije znanja i koristi termin *paradigma* da bi pokazao da razumevanje znanja nije objektivno i odvojeno od specifičnog kulturnog konteksta. Drugi primer odnosi se na pojavu novih područja studija i znanja, koja se označavaju kao unakrsno disciplinarna i transdisciplinarna. Ovi novi nazivi zalažu se da raskidanje granica među disciplinama, između formalnog znanja i iskustva, između nastavnika i studenata, između istraživača i istraživanih (Solomon, 2005, str. 336).

Može se konstatovati da odgovori na pitanje šta je znanje nisu jednoznačni. Oni se razlikuju u pogledu shvatanja prirode znanja, procesa i toka saznavanja, gledanja na probleme ili različitosti saznavanja. Tako je, prema Bruneru (Bruner, 1965), znanje *model* koji konstruišemo da bismo dali značenje i strukturu regularnostima u iskustvu. Organizovane ideje ma koje sume znanja invencije su za tumačenje iskustva. Bruner izražava misao da postoji širi konceptualni okvir u skladu sa kojim se može shvatiti ma koja organizovana suma znanja. Taj okvir čine ideje, pojmovi, činjenice i osećanja, a sve zajedno disciplinu ili područje znanja koje je moguće saznavati. Ne postoji samo jedan model; postoji više modela koji su promenljivi. Prema shvatanju Brunera, zadatak je naučnika da ukaže na to šta je znanje. Problem se javlja onda kada se postavi pitanje – kojeg naučnika, jer se naučnici razlikuju među sobom po pitanju shvatanja strukture znanja. To se naročito dešava među naučnicima koji pripadaju grupama tzv. primenjenih nauka. Za Brunera je bilo značajno da proces saznavanja sadrži u sebi *aktivnost* onih koji saznavaju.

Student koji saznaje mora se angažovati u aktu saznavanja. Za Brunera, saznavanje je proces aktiviranja i uključuje „znanje prirode sveta, znanje o ljudskim uslovima, o prirodnoj dinamici društva, znanje o prošlosti koje može biti korišćeno u iskustvu sadašnjosti – sve su to suštine obrazovanja čoveka. Ovim znanjima treba dodati i znanje proizvoda umetničkog nasleđa koji označavaju istoriju našeg umetničkog stvaralaštva i zadovoljstva“ (isto, str. 122). Tome se dodaje i jezik. Iz ovih struktura izvlače se znanja za programe obrazovanja i ona predstavljaju proizvod mišljenja najboljih naučnika, umetnika, praktičara. Brunerova koncepcija znanja u skladu je sa njegovom epistemologijom i psihologijom. Obrazovanje i učenje treba da doprinese razvoju snage mišljenja. Znanje oblikovano u programe treba da se okrene od društva ka individui.

Za filozofe pragmatiste, a posebno za Djuja, znanje se javlja iz *iskustva*. Ono se ne može posmatrati odvojeno od samog procesa saznavanja – odvojeno od istraživanja, ono nema značaja. Ljudsko mišljenje i saznavanje funkcioniše u socijalnoj sredini. Naučni metod dolaženja do znanja primenjuje se na sva područja ljudskog iskustva. Za Djuja, naučno znanje je samo proširivanje granica znanja i pokušaj da se kontrolišu stvari koje postaju zajednička briga ljudi, ali on ne odriče *socijalnu* vrednost znanja. Program obrazovanja i učenja mora biti prilagođen potrebama zajedničkog života, sa ciljem da se život u zajednici poboljša. Djujeva epistemologija zasnovana je na iskustvu, a obrazovanje i učenje povezano sa sredinom. Kao što se intelektualna dimenzija ne može posmatrati odvojeno od socijalne, tako se, smatrao je Djuj, socijalna dimenzija ne može posmatrati odvojeno od moralne (Dewey, 1959, str. 2). Bruner se nije interesovao za moralnu dimenziju učenja i obrazovanja. Istina, Bruner je izmenio svoje mišljenje o odnosu društva i obrazovanja. Promena se sastoji u činjenici da funkcija obrazovanja nije samo u razvijanju snage mišljenja. Da bi se snaga i osetljivost mišljenja razvijali, potrebne su socijalne ustanove koje deluju na te procese. Obrazovanje i učenje ne može biti odvojeno od zadataka socijalne reforme jer će samo rezultati te reforme omogućiti maksimalni kognitivni razvoj, što je bila preokupacija Brunera.

U filozofskoj, psihološkoj i andragoškoj literaturi susreće se još jedan pojam blizak pojmu znanja. To je *kognicija* (saznavanje), čije je poreklo u latinskom jeziku i prema Oksfordovom rečniku engleskog jezika (Oxford English Dictionary) znači „akciju ili sposobnost saznavanja; znanje, svesnost“. U akademskim krugovima ovaj termin je, kako primećuje i Bukovalas (Boucouvalas, 2005), često ograničen na mišljenje u značenju promisliti, razmisliti, iako je mišljenje samo jedan od načina saznavanja. U naučnoj literaturi Pjaže (Piage) se smatra pioninom u istraživanju kognitivnog razvoja. Kognitivno sazrevanje

za Pjažea odnosi se na manifestacije rasta na genetskom planu koji utiče na razvoj i zato se on interesovao za uticaj bioloških faktora. Znanje se sastoji od *interakcije* sa svetom preko njegove asimilacije. Asimilacija se odnosi na preuzimanje, formiranje i inkorporaciju novog znanja kod pojedinca. Kada se novo znanje ne uklapa, akomodacija procesa se restrukturira. Među ključnim pokazateljima postformalnog mišljenja jeste i sposobnost da se misli relativistički, podnesu kontradikcije i paradoksi i integrišu i usklade alternative, krećući se ka dijalektičkom mišljenju.

Za andragogiju poseban značaj ima *socijalna kognicija*. Pojam socijalne kognicije često se koristi od strane onih autora koji se interesuju za saznavanje u odraslom dobu. Na to je uticao i ogroman rad Vigatskog, koji se interesovao za to kako socijalni kontekst utiče na mišljenje i isticao značaj interakcije u modelovanju učenja i obrazovanja. Istraživački podaci pokazuju da je pojam kognicije kontekstualno povezan. U poslednje vreme primetan je interdisciplinarni pristup u proučavanju kognicije, što znatno proširuje ugao gledanja na ovu temu.

Upoređivanje savremenih shvatanja izloženih u novijoj literaturi govori o tome da se vrše novi *prodori* u shvatanju znanja. Pažnju privlači shvatanje znanja u pojmovima korisnosti, više nego generalizovanog i naučno rigoroznog. Savremene rasprave o znanju uticale su na vaspitače i na praksu obrazovanja i učenja. Javljaju se novi termini, kao što su ekonomija znanja, znanje radnika i znanje o radu, što u celini približava znanje praksi. Javljaju se nova područja studija. Znanje se ne shvata kao objekt već više kao proces. „Znanje je energija koja prebiva u individuama, grupama, praksi, tehnologiji, lokalnoj zajednici, organizacijama, medijima. Znanje se može definisati slično fizičkoj energiji, u pojmovima količine rada koja se može koristiti u proizvodnji” (Solomon, 2005, str. 336).

Povećan je interes za proces stvaranja novog znanja. To se naročito manifestuje u području andragogije, a povezano je sa akcionim, participativnim, saradničkim (kolaborativnim) i eksperimentalnim istraživanjima koja su u različitim socijalnim sredinama vršena poslednjih decenija XX veka. Nastali su značajni tekstovi u raspravama o znanju i došlo se do legitimnosti različitih načina proizvodnje znanja. Stvoreni su i određeni modeli znanja: Model 1 i Model 2. Model 1 je identičan njutnovskom modelu naučnog metoda. To je disciplinarno znanje, homogeno, hijerarhijsko u organizaciji i proizvodnji i ima akademski regulisan kontekst. Model 2 je transdisciplinarno znanje, heterogeno i pokretno u kontekstu promena. To je novi način proizvodnje znanja nastalih iz promenjenih ekonomskih i socijalnih okolnosti. Međutim, javljaju

se i takva shvatanja znanja da je ono *roba* za razmenu, proizvodnju, prodaju i potrošnju. Ova shvatanja znanja ne mogu izdržati ozbiljniju naučnu kritiku.

U andragoškoj literaturi, pojedini autori podsećaju da znanje i istraživanje andragoške prakse nisu *neutralni* niti odvojeni od nas i društva u kome živimo. Suština je u tome da znanje nije nevino (nedužno), pa otuda i zahtev da se razmatraju njegove moralne i političke implikacije.

3. Znanje i kritičko mišljenje

U procesu saznavanja, kako smo već istakli, posebnu ulogu ima mišljenje. Među autorima ne postoji saglasnost o tome kako odrediti mišljenje niti šta je suština prirode mišljenja. U andragogiji ima vrednih studija o relacijama mišljenja i učenja i obrazovanja, a posebno razvoja kritičkog mišljenja (Brookfield, 1987; Despotović, 1997). Kritičko mišljenje posmatra se kao *sredstvo* koje može pomoći promenama. Ima pokušaja definicije kritičkog mišljenja. Tako Brookfield (Brookfield, 2005) kaže da je kritičko mišljenje kontinuirani proces učenja koji obuhvata četiri elementa: a) iskustvo propitivanja, a zatim zamenjivanja ili preuređivanja pretpostavki, ili pretpostavljeni klaster (grozd, grupa) koji se prima bez pogovora kao dominantna misao od strane većine; b) iskustvo u preuzimanju perspektive o socijalnim i političkim strukturama ili ličnim i kolektivnim akcijama kao snažna alternativa podržana od većine; c) iskustvo u analiziranju zajedničkih ideja za proširenje do one mere do koje one perpetuiraju (ovekovečavaju) ekonomsku nejednakost, odbijaju sažaljenje, snaže „kulturnu tišinu” i sprečavaju odrasle da stvaraju osećanje zajedničke povezanosti i d) preuzimanje saglasne demokratske akcije zasnovane na solidnom istraživačkim pretpostavkama. Shvaćeno na ovaj način, kritičko mišljenje je refleksivna navika, stanovište prema svetu u kome dekonstrukcija ideja za interese kojima služe postaje druga priroda (Brookfield, 2005, str. 169).

U andragoškoj literaturi se ukazuje na kompleksnost kritičkog mišljenja. Sam proces obuhvata osećanja, intuiciju, imaginaciju, impresiju, pamćenje i niz drugih elemenata. To je takva ljudska aktivnost koja se ne može odvojiti od mislioca, u kome postoji jedinstvo znanja, emocija i rada. Obavljanje funkcije rada utiče na mišljenje. Ono što osoba radi utiče na način kako ona misli i obratno. Pojedini autori (McKenzie, 1991) upozoravaju da ne postoji „čisto” mišljenje, izdvojeno od uslova svakodnevnog života. Sa stanovišta našeg razmatranja, značajna je činjenica da mišljenje koristi znanje; mišljenje počinje sa znanjem. Ono je neodvojivo od stila čoveka. Mišljenje ima različite funkcije – meditativnu ili kontemplativnu, evaluativnu, eksplikativnu, funkc-

iju rešavanja problema, heurističku i stvaralačku. Ove funkcije nalaze se u međusobnoj povezanosti.

U raspravama o prirodi znanja i funkciji obrazovanja i učenja u razvoju ličnosti, javlja se i fenomen *indoktrinacije*. Svaka politička, religijska građanska ili druga grupacija polazi od određene doktrine. To je osnova za formiranje uverenja kod pripadnika određene grupacije. Indoktrinacije nastaju kada se određena doktrina shvati kao nešto nepromenljivo, nešto što ne treba dovoditi u pitanje. Indoktriniran čovek je zatvorenog mišljenja i zatvorenog pogleda na svet. Vidovi indoktrinacije u obrazovnim ustanovama su različiti. Oni su pomognuti delovanjem masovnih medija i različitim pokušajima kulturne kolonizacije, posebno putem sredstava masovne kulture. U oblasti obrazovanja i učenja, indoktrinacija se najpotpunije manifestuje izborom sadržaja i nastojanjem nastavnika da kod učenika *ucepi* određenu vrstu uverenja.

U sklopu indoktrinacije, javlja se i termin „ideološka kritika”. On je povezan sa misliocima frankfurtske škole kritičke socijalne teorije. Ta misao opisuje proces pomoću koga odrasli uče da saznaju kako su nekritički prihvaćene i nepravedne dominantne ideologije usađene u svakodnevnim situacijama prakse. Kritičko mišljenje se shvata kao kritika ideologije, čija je funkcija da pomogne ljudima da dođu do svesti kako se, često bez našeg znanja, *nameću* odnosi vrednosnog sistema koji opravdava ekonomsku i političku nejednakost. I za programe i za proces učenja bitno je razumevanje kritičkog mišljenja. Proces kritičkog mišljenja obično počinje kada se uoči nesaglasnost između pretpostavki i perspektiva koje objašnjavaju svet i ono što se dešava u stvarnom životu. Brojni su koncepti koji objašnjavaju kritičko mišljenje. Jedan od njih je i dijalektičko mišljenje u odraslom dobu. Oni se objašnjavaju kao oblik opšteg rezonovanja u kome koegzistiraju univerzalistički i relativistički načini mišljenja. Suština se sastoji u stalnom traženju međusobnih veza koje postoje između opštih pravila i kontekstualnog suđenja. Suprotnosti se smatraju prilikama za stvaralački razvoj, za diferencijaciju i integraciju (potpunije u: Brookfield, 2005).

Druga skupina pojmova usmerena je na načine na koje se kod odraslih razvija kritička svest. To se posebno odnosi na agresivne odlike (crte) koje su „usađene” u određene političke aranžmane. U ovim slučajevima kod populacije odraslih dolazi do izražaja koncept *emancipatorskog* učenja. To je proces pomoću koga odrasli uče da oslobode sebe od socijalnih struktura koje ih ugnjetavaju, kao i da se oslobode od nametnutih načina mišljenja. Taj proces pomaže odraslima da uvide da je obrazovni sistem, slično svim drugim socijalnim strukturama, u službi interesa dominantne klase. Zastupnici emanci-

patorskog učenja, među kojima je u andragogiji najistaknutiji bio Paulo Freire, nastoje da promišljaju dualizam ugnjetača i ugnjetenih koji nastaje (ugnjetači manipulišu obrazovanjem) i drži narod u „kulturnoj tišini”. Dualistička paradigma podstiče vaspitače da prihvate odgovornost u buđenju učenika iz intelektualne dremeži. Vaspitač se javlja u ulozi animatora buđenja kritičke svesti.

Treća skupina pojmova odnosi se na kritičko mišljenje koje je povezano sa istraživanjem procesa učenja i obrazovanja u odraslom dobu. U ovim okvirima, centralni problem jeste „učenje kako da se uči”. Učenje kako da se uči definiše se kao *sposobnost* koju odrasli poseduju, postojanje samosvesnosti njihovih stilova učenja i sposobnost da se prilagode situacijama u kojima se nalaze. Fundamentalna za ovaj koncept jeste epistemološka kognicija, čija je suština u svesnosti o tome kako se dolazi do saznanja onoga što znamo i sposobnosti da povećamo tačnost, kao osnovu za istinu.

Svakako da u praksi učenja i obrazovanja postoje značajne razlike u vezi sa mogućnošću ispoljavanja kritičkog mišljenja. Oni koji prihvataju kritičko mišljenje kao poziciju ideološke kritike naglašavaju ulogu i značaj nastavnika u kritičkoj analizi procesa učenja i obrazovanja. Ako su odrasli učenici zavedeni dominantnom ideologijom i nesposobni da izbegnu nametnutu hegemoniju, tada njihova sposobnost da se bore sa ovim snagama umnogome zavisi od pomoći i podrške vaspitača. Kognitivna akcija ne može se posmatrati kao cilj za sebe. One je u službi drugih ciljeva koji vode do poboljšanja života pojedinaca i društvenih grupa. Kritički mislilac je onaj koji misli jasnije i pomaže razvoj kritičkog mišljenja u participativnoj zajednici učenja.

4. Programi kao socijalno-filozofski i andragoški problem

Na osnovu raspoloživih znanja koja su stvorile nauka i kultura u toku civilizacije u celini, i posebno u pojedinim socijalnim sredinama, oblikuju se programi u visokom obrazovanju. Programi su centralni filozofski i andragoški problem, jer se dotiču ciljeva, socijalnih odnosa i dostupnosti visokog obrazovanja i utiču na razvoj pojedinaca i društvenih grupa u određenoj socijalnoj sredini. Oni su i naučni andragoško-didaktički problemi kojima se nije poklanjala potrebna pažnja ni u istraživačkom ni u praktičnom smislu. To se posebno odnosi na visoko obrazovanje. Štaviše, u praksi je bilo pokušaja da se iskustvo programiranja iz osnovne i srednje škole direktno prenosi i primenjuje u visokom obrazovanju, uprkos činjenici da se visoko obrazovanje razlikuje u glavnim elementima od prethodnih nivoa obrazovanja: ciljevima, potrebama,

sadržajima, subjektima (u visokom obrazovanju su odrasli ljudi), procesima, pa sve do vrednovanja ishoda obrazovanja.

Polazeći od činjenice da su programi *složeno* naučno pitanje, komparativna proučavanja pokazuju da u tom području postoji niz protivurečnosti, a one su proizvod različitih filozofija obrazovanja i različitog kulturnog konteksta, koji utiču na oblikovanje programa. To se najbolje može videti u raznolikoj terminologiji koja se odnosi na programe. U vezi sa tim postoje dve škole mišljenja, severno-američka i evropska. Uticaj severno-američke škole mišljenja je znatan i na evropsku misao o programima. Suština severno-američke škole mišljenja sastoji se u činjenici da se programi („kurikulumi“) shvataju znatno šire nego u Evropi. Pojam „kurikulum“ (curriculum) odnosi se na strukturu obrazovanja, na sadržaje obrazovanja, na ciljeve obrazovanja, metode nastave i učenja, na oblike nastave i učenja, pa sve do evaluacije ishoda obrazovanja. Kako je došlo do jednog takvog obrta i do prihvatanja takve koncepcije programa? Razloge nalazimo u činjenici što u Severnoj Americi ne postoji (ili se ne priznaje) didaktika kao naučna disciplina, izuzev u pežorativnom smislu reči. Potpuno je suprotno u Evropi, posebno kod nemačke, pa i ruske škole mišljenja, u kojima je didaktika utemeljena disciplina, i u istorijskom i savremenom smislu, počev od Komenskog i njegovog dela *Velika didaktika* iz XVII veka. Pragmatizam kao filozofija doprineo je da koncept „kurikuluma“ postane popularan u osnovnim i srednjim školama SAD još šezdesetih godina prošlog veka. Umesto didaktike kao discipline nauke o obrazovanju i učenju, uvodi se koncepcija „kurikuluma“ kao disciplinarna orijentacija u proučavanju obrazovanja na osnovnom i srednjem nivou. Ovakvom načinu profesionalne i naučne orijentacije suprotstavilo se visoko obrazovanje SAD. Naučni i profesionalni radnici nisu bili voljni da visoko obrazovanje tretiraju na isti način kako se ono tretira na osnovnom i srednjem nivou. Visoko obrazovanje se zalagalo za manje sistematizovane i dirigovane programe u odnosu na praksu u osnovnom i srednjem obrazovanju. Verujemo da se razlozi nalaze i u činjenici što se u visokom obrazovanju tesno (koliko je moguće) povezuje nastava i nauka, odnosno istraživanje.

Komparativno posmatrajući, u visokom obrazovanju stepen standardizacije i fiksirani programi variraju u skladu sa disciplinama, u skladu sa vrstom ustanova visokog obrazovanja i u skladu sa tradicijama svake zemlje. Od šezdesetih godina prošlog veka, povećava se nastojanje na sistematizaciji programa, ali oblikovanje preferiranog programa ima više varijabli. Pod uticajem masovnosti (sveobuhvatnosti) visokog obrazovanja u novije vreme, naglašava se individualizacija i diversifikacija programa, pripremanje studenata za

buduća zanimanja i povećana tendencija društva da se uključuje u oblikovanje i nadgledanje programa (videti u: Teichler, 1985).

Treba reći da se koncepcija „kurikuluma” ne odnosi na detaljnu specifikaciju sadržaja za pojedine nivoe visokog obrazovanja, već više na teme, područja studija i njihovu strukturu. Naglasili smo da termin obuhvata nastavne metode, sa jasnim razlikama između sadržaja i drugih činilaca u visokom obrazovanju. Ovakva orijentacija nije prihvaćena od strane znatnog broja teoretičara programa. No, ipak je termin postepeno preuziman i u visokom obrazovanju onako kako se to čini na osnovnom i srednjem nivou, i pored otpora takvoj praksi. I na ovom primeru se vidi neplodnost transplantacije teorije i prakse obrazovanja i učenja dece i omladine na područje obrazovanja i učenja odraslih, kakvo je visoko obrazovanje. Za utehu, treba reći da takva praksa nije prihvaćena u centralnim i istočnim zemljama Evrope.

Nema sumnje da je ovakva koncepcija programa dosegla i naš kulturni krug i nekritički počela da se širi u profesionalnoj literaturi o učenju i obrazovanju. Pojedinci koji su pretendovali da se naučno i stručno bave obrazovanjem i učenjem počeli su da govore i pišu o potrebi „kurikularne reforme”. Na stranu činjenica da takav termin ne odgovara duhu našeg jezika niti istorijskoj praksi obrazovanja i učenja. Pojmu i koncepciji daje se i teorijsko objašnjenje. Prema nekim shvatanjima, to je „pojam koji se u nas ne samo u verbalnoj već i u službenoj komunikaciji svodi samo na nastavni plan i program, a on je znatno više od toga, jer obuhvata i ciljeve studiranja, nastavne metode, organizaciju režima /.../ Za studente, kurikulum je proces od njihovog ulaska na fakultet, i ne samo prolazak kroz nastavni plan i program, usvajanjem njegovih sadržaja putem različitih oblika, metoda i tehnika, već i menjanje ponašanja i formiranje spoznajno-intelektualnih vrednosti, pa sve do izlaska sa fakulteta sa diplomom u ruci. To je studentski ‘curriculum’” (Ratković, 2004, str. 37). Postavlja se pitanje u kakvom se odnosu sa ovom koncepcijom nalazi „savremena visokoškolska pedagogija i didaktika”. Ideje koje su ponikle u jednoj socijalnoj sredini nisu *pogodne* da se transplantiraju u drugu socijalnu sredinu bez temeljnog proučavanja obe sredine u njihovom istorijskom i socijalnom kontekstu.

Ako se posmatra istorijski razvoj oblikovanja programa (ma koliko sam pojam široko shvatali), uočićemo jedan fleksibilniji (labaviji) pristup strukturi programa. To, razume se, varira u skladu sa područjem studija, kao i nacionalnim tradicijama. Tako su, na primer, programi medicinskih studija i studija tehničkih nauka više strukturirani u upoređivanju sa društvenim i humanističkim naukama. U SAD i Japanu susrećemo veoma strukturirane

programe, dok to nije slučaj sa Velikom Britanijom i Nemačkom. Tu se javlja i faktor nastavnik (posebno na univerzitetima), od koga se traži da svoje napore uravnoteži između nastave i istraživanja. Vrednovanje njihovih postignuća, pa i promocije u viša zvanja, zasniva se na istraživanjima u brojnim zemljama. Osobenosti nastave i učenja u visokom obrazovanju ne pretpostavljaju manje ili više fiksiranu sumu znanja, već je suština u traženju novih znanja i *prožimanja* nastave i nauke. Zato se mnogi zalažu za otvoreni program više nego „zatvoreni” i strukturirani. U Nemačkoj, na primer, univerziteti su posebno naglašavali „slobodu nastave i učenja” i „jedinstvo istraživanja i nastave”. Oblici nastave predstavljali su pogodnu priliku da se studenti uključuju u nauku, a ne da budu deo sistematskog procesa „prenošenja” znanja. Sloboda se manifestovala u izboru pojedinih kurseva, posebno u društvenim naukama. U Engleskoj, na primer, tradicionalni univerziteti naglašavali su samostalno učenje od strane studenata i individualizovanu nastavu (putem tutorijalnog sistema), a drugi elementi sticanja znanja ostavljani su *na slobodu* studentu, sa minimalnom savetodavnom ulogom nastavnika.

Protekom vremena, u visokom obrazovanju se širila ideja o standardizaciji sadržaja, pa i samog procesa učenja i obrazovanja. Razlozi su traženi u unapređenju istraživanja, koje je isticalo potrebu da se uspostavi logičnost u učenju i da se osigura sticanje osnovnih znanja u različitim područjima pre učešća studenata u naprednijim (višim) seminarima i istraživanjima. Sa druge strane, sticanje znanja da bi se dobila visoka kvalifikacija osoblja pruža više garancije ako su programi u većoj meri strukturirani i striktnije regulisani. Snažan uticaj na programiranje počele su da vrše i određene profesionalne (strukovne) organizacije izvan univerziteta, koje su želele da *kontrolišu* ulazak u profesiju i propisuju kriterijume. Zato se sada u nekim zemljama programi visokog obrazovanja ne mogu usvojiti bez mišljenja profesionalnih (strukovnih) organizacija. To je dovelo do podvajanja akademskih i strukovnih studija. Sa širenjem različitih oblika visokog obrazovanja, *slabi* veza između nastave i istraživanja. U ustanovama visokog obrazovanja nastavnici su postavljani bez zahteva da poseduju naučne stepene, a kada uđu u taj složeni proces nisu imali vremena, niti su podsticani da se bave istraživanjima. Tako je nastava u mnogim ustanovama visokog obrazovanja sve više ličila na nastavu u srednjoj školi. U mnogim zemljama su, zbog povećanja broja studenata različitih nivoa prethodnog obrazovanja, došli do zaključka da bi studenti bili bolje „usluživani” ako bi programi bili jasnije *precizirani* putem detaljnih uputstava. To se u pojedinim sredinama povezivalo sa potrebom podizanja kvaliteta nastave. Sistematizacija programa, smatrali su, vodi da poboljšava kvaliteta nastave.

U programe i njihovu filozofiju u visokom obrazovanju upleo se i ekonomski faktor. Rasli su javni troškovi za visoko obrazovanje, uporedo sa njegovom ekspanzijom. Ustanove visokog obrazovanja morale su da sistematizuju nastavu i učenje kako bi opravdale povećanje materijalnih troškova. Efikasnost visokog obrazovanja počela se da se meri procentom diplomiranih, procentom zaposlenosti diplomiranih i povećanjem zarada diplomiranih koji su se uključili u različite oblasti rada. Taj model u visokom obrazovanju počeo je da se neguje od šezdesetih godina prošlog veka u SAD i on je imao uticaj na mnoge zemlje. Kao norma tražilo se redovno studiranje, a produžavanje studiranja i „osipanje” računati su kao ekonomski gubici. Tražila se artikulacija programa kako bi se olakšao „transfer” studenata među ustanovama. Tražene su detaljne sheme sadržaja, a stalno vrednovanje ustanova nađeno je u „kreditnom” sistemu. Ukazivano je na potrebu pripremanja nastavnika, na njegovu odgovornost za kvalitet nastave, na potrebu merenja postignuća studenata. To je imalo uticaja i na druge zemlje, a neke su čak išle i dalje u standardizaciji programa nego što je to pokazivala praksa u SAD, gde se izvestan stepen različitosti još uvek smatra vrlinom. Ali, proces visokog obrazovanja i u odnosu na programe pokazuje kolebanja. Od sedamdesetih godina prošlog veka, kada se uvidelo da „investiranje” u obrazovanje ne donosi željene ekonomske efekte, trend prema sistematizaciji programa u visokom obrazovanju je zaustavljen. Nastavljeno je sa raspravama o uticaju ciljeva programa na postizanje efikasnosti visokog obrazovanja, ali su utihnula zalaganja i favorizovanje detaljno strukturiranih programa. Rasprava o programima promenila je svoj tok. Osećala se potreba za *racionalnošću* sadržaja. Ona je proizilazila iz raznolikosti studentskih zahteva, njihovog životnog iskustva i verovatno njihovih budućih karijera ili potreba za menjanjem profesije. To je uticalo da se ističe potreba za različitim programima i sadržajima u visokom obrazovanju. Zahtevi su delimično postignuti raznovrsnošću programa koje su nudile same ustanove. Nove ustanove koje su se javile bile su veoma raznovrsne. Činjeni su naponi da se i u programima visokog obrazovanja uvažavaju zanimanja. Ta činjenica dovela je da se u visokom obrazovanju *uvažava* radno iskustvo. Radno iskustvo sa kojim su zreli studenti dolazili uticalo je i na uzore i raznovrsnost programa.

5. Suprotnosti između teorijskih i praktičnih znanja

I u oblikovanju programa visokog obrazovanja susrećemo se sa problemom *podvajanja* teorije i prakse. To se obično dešava prilikom izbora sadržaja. No, to je stari filozofski problem. Neki autori (Elias, 1982) kažu da

je srž problema tenzija između saznanja i delovanja, između saznanja istine i činjenja istine, između saznanja dobrog i činjenja onoga što je dobro, pa dolazi do suprotnosti između teorijske i praktične razboritosti. I antički filozofi su pokušavali da odrede koja vrsta znanja je vrednija – teorijsko ili praktično. Ove suprotnosti manifestovale su se na određeni način tokom čitave istorije filozofske misli. Prostor nam ne dozvoljava da u ovim okvirima vršimo analizu tog procesa. Ovde samo ističemo da se teorija smatrala *izvorom* pravih znanja, koja su visoko vrednovana. Praktičan život pružao je čoveku iskustvo, ali ono što se naučilo iz iskustva bilo je manje vredno u upoređenju sa onim što je pružala teorija. Ovakav pravac razmišljanja vodio je do zaključka da u saznavanju i delovanju treba ići od teorije ka praksi. Taj pravac razmišljanja preuveličavao je značaj teorije, a umanjivao značaj prakse kao izvora saznavanja. To je pospešilo deobu između intelektualnog i manuelnog rada, koja opstaje sve do naših dana. Ova deoba posebno se negativno odrazila na oblast obrazovanja; došlo je do deobe među oblastima znanja (predmetima). Jedne oblasti znanja proglašavane su *važnijim* u odnosu na druge. Jedne nauke su proglašavane fundamentalnim, a druge primenjenim. Promene su se desile sa Bekonom (Bacon), koji je dokazivao da je najsigurniji način da se dođe do saznanja propitivanje činjenica iz iskustva. To je bila osnova za učvršćivanje pozitivizma u nauci i pragmatizma u filozofiji. Teorija i ideja su dobre, smatrali su pragmatisti, sve dotle dok pomažu da se reše neki praktični problemi i dok se razume čovekovo iskustvo. To je uticalo na pojavu određenih filozofskih pravaca u obrazovanju. Tako Djuj u oblast obrazovanja unosi ideju da je praksa u odnosu na teoriju *superiornija*. Od tog vremena, posebno u Americi, obrazovanje se okreće ka praksi – i što se tiče pripremanja nastavnika i što se tiče problema istraživanja. No, i pored okretanja ka iskustvu i praksi, teorija i praksa u obrazovanju još uvek su dramatično *suprotstavljene*. Otpor teoriji posebno dolazi od strane praktičara u obrazovanju, koji za većinu teorijskih formulacija kažu da nisu primenljive. O teoriji se govori sa omalovažavanjem, kao da je to posao sanjalica u oblasti obrazovanja, da oni nemaju ni znanja i razumevanja za praktičnu aktivnost. Teškoće postoje i u neadekvatnom, ateorijskom pripremanju nastavnika za profesionalni rad. Teza da je teorija jedna stvar a praksa druga *neopravdana* je dihotomija. Praktičari od teorije traže (i u tom greše) uputstva za svakodnevno postupanje u obrazovanju i nastavi. Filozofska promišljanja u obrazovanju i učenju ne mogu im obezbediti takva uputstva. Predstavnici prakse u oblasti obrazovanja i učenja prigovaraju da im teorija obrazovanja ne obezbeđuje izvesnost kada se radi o rešavanju pojedinih pitanja praktične prirode. U ovom prigovoru sadržana je i paradigma

prirodnih nauka. U prirodnim naukama teorije i zaključci su mnogo izvesniji. To nije slučaj sa biheviorističkim naukama, gde su sve tvrdnje, pa i zaključci iz istraživanja, samo približni. Obrazovanje i učenje se ne mogu tretirati po paradigmi prirodnih nauka. O problemima obrazovanja i učenja postoje različita mišljenja – od filozofskih, psiholoških i socioloških do antropoloških. Znači, teško je stići do definitivnog i neosporavanog odgovora; susrećemo se sa pluralizmom odgovora i to je nešto sa čime moramo živeti.

Suprotstavljanje teorije i prakse (kao dva elementa ljudskog saznanja) nema perspektivu. Budućnost je u njihovom ujedinjavanju. Potpunije poznavanje filozofskih okvira obrazovanja i učenja može u tome bitno pomoći, pre svega zbog činjenice da filozofija nudi ciljeve, vrednosti i stavove kojima teži to ujedinjavanje. Otklanjanje *jaza* između teorije i prakse nadasve je hitno, a put je njihova integracija. Treba održavati dijalektičku vezu među njima. Ali, isto tako treba sačuvati integritet i jedne i druge, a to će se najbolje postići njihovom integracijom. Sa ovim saznanjem treba da budu upoznati svi profesionalci u oblasti obrazovanja i učenja. Da bi se stavovi i shvatanja usvojili, moraju biti zasnovani na znanju. U obrazovanju u celini, a posebno u visokom obrazovanju, teorija bez prakse postaje nevažna, a praksa bez teorije besmislena (uporedi sa: Elias, 1982, str. 7-8). U korpusu ovih problema nalaze se i relacije znanja i tehnologije. Ne može se više održavati pristrasnost u korist teorijske misli, a potcenjivati tehnička misao, posebno ona uključena u proizvodnju. Zato se u korpus znanja uključuju i tehničko znanje i veštine, osobito one potrebne materijalnoj proizvodnji.

6. Sadržaji programa

Izbor sadržaja za određene programe nije samo didaktičko, već i eminentno filozofsko i etičko pitanje. Od prirode sadržaja, pored ostalog, zavise i priroda i pravac uticaja na subjekte obrazovanja. Možemo zamisliti idealnu koncepciju ličnosti, ciljeve obrazovanja, osobine na koje želimo da utičemo i socijalne okvire u kojima ćemo to ostvarivati, ali samo ostvarivanje zavisi od *prirode* sadržaja. Zato su se u toku filozofske i obrazovne misli koplja lomila oko prevlasti nad izborom sadržaja, nad izborom šta će se učiti i ko o tome treba da odlučuje. Tako je bilo u istoriji, a tako je i danas. Da li će određeni predmet biti „obavezan” ili „fakultativan” odlučuje onaj ko vlada. U vezi sa izborom sadržaja ili područja znanja postavlja se nekoliko pitanja, koja su po svojoj suštini filozofske prirode. Da li su izabrani sadržaji *vredni* po sebi? Postoji li nešto u znanju što je samo po sebi dobro, van ma kojih utilitarnih ciljeva i inte-

resa (ekonomskih, političkih, ideoloških)? Postoji li određeno znanje sa kojim svako treba da se upozna bez obzira na njegovu prirodu? Ko odlučuje kakvo je to znanje? Da li je znanje vredno jedino ako pomaže da se reši neki problem? Ova i druga pitanja koja se odnose na izbor sadržaja imaju filozofsku dimenziju. Na njih, ili bar na neka od njih, različito odgovaraju pristalice različitih škola filozofskog mišljenja. Ključno je pitanje kako *odrediti* oblasti (predmete) koje treba izučavati za pojedine nivoe visokog obrazovanja. U andragoškoj literaturi poslednjih decenija prošlog veka o tome se vodila dinamična rasprava. Autori su (APPS, 1973) o tome postavljali sledeća pitanja: ko treba da odredi sadržaje, koji su putevi određivanja sadržaja, koji su izvori za ideje sadržaja? Sadržaje može da odredi nastavnik posle pažljivog proučavanja oblasti (discipline) kao izvora za oblikovanje programa. Tome se dodaje i potreba upoznavanja sa potencijalima budućih učesnika u procesu obrazovanja i učenja. Na osnovu takvih proučavanja, *otkrivaju* se potencijalne obrazovne potrebe i upoređuje sadašnje stanje studenata sa standardima koje oni treba da dostignu. Tri su izvora sadržaja programa – savremeni život, iskustvo budućih studenata i struktura oblasti ili discipline.

Kada je reč o oblikovanju programa na osnovu adekvatno odabranih sadržaja, susrećemo se sa dve škole mišljenja. Prva škola naglašava kako učiti, kako doći do znanja. Izbor sadržaja ostavlja se pojedincu. Druga škola mišljenja naglašava *zašto*; ona traži razloge, ukazuje na opštevažeće principe i zaključke, na razumevanje postojanja sveta i ljudskog mišljenja. Prema našem shvatanju, ovakva dihotomija između kako i zašto nema opravdanja kada je reč o izboru sadržaja, njihovom oblikovanju u programe i njihovom usvajanju. Nužno je da se i jedan i drugi pristup međusobno prožimaju. Ostajanjem samo na metodičkom pristupu, na zahtevu kako, gubila bi se iz vida humanistička vizija čoveka, njegovog traženja smisla postojanja i rada, njegove večne upitanosti „zašto”. Tada bi sadržaji i njihova suština ostali sporedni, a metod bio glavna tačka oslonca u saznavanju čoveka. S druge strane, zanemarivanje zahteva „kako” bitno bi umanjilo mogućnost adekvatnog odgovora na pitanje zašto. Uvažavanje pitanja „kako” posebno je značajno u organizovanom procesu visokog obrazovanja i učenja.

Sadržaji programa, kako smo i ranije isticali, zavise od ciljeva. Ciljevi programa u visokom obrazovanju različiti su i uglavnom variraju u vezi sa vrstom (tipom) ustanove. Neki programi su akademski orijentisani, dok su drugi „stručni” i veći naglasak stavljaju na primenu znanja. U akademski orijentisanim programima (posebno na univerzitetu), programi mogu biti snažnije orijentisani na istraživanje, na nauku i stvaranje novih znanja. Takvih tenden-

cija programske orijentacije univerziteta bilo je u prošlosti. Tako je, na primer, Humbolt smatrao (verovao) da se elita službenika najbolje priprema putem obrazovanja naučnika. I danas u pojedinim zemljama postoje univerziteti u kojima dominira istraživačka orijentacija. I danas se opažaju suprotnosti između istraživački orijentisanog visokog obrazovanja i pripremanja studenata za rešavanje konkretnih problema prakse. To se najbolje može uočiti iz programske orijentacije i sekvenci pojedinih sadržaja. Sa širenjem masovnosti visokog obrazovanja, nastoji se da se izbegne istraživačka orijentacija. Drugi nivo ili delovi studija ograničavaju se na reprodukciju znanja putem adekvatno odabranih programa i sadržaja. Tako se postepeno izdvajaju prestižne ustanove visokog obrazovanja i one koje pripremaju za zanimanje. Ovakva dihotomija može biti predmet kritičkog promišljanja. Po našem shvatanju, studente još na osnovnim studijama treba *upućivati* u elemente naučnog mišljenja i u metodologiju proučavanja društvenih i individualnih fenomena. Tamo gde se u programskom i sadržajnom smislu forsira pripremanje za posao, za zanimanje, može doći do konflikta sa drugim ciljevima visokog obrazovanja: širim duhovnim bogaćenjem, istraživačkom orijentacijom, neutilitarnim kritičkim mišljenjem itd. Programi visokog obrazovanja i njihovi ciljevi razlikuju se i u stepenu specijalizacije. Na pojedinim ustanovama visokog obrazovanja (u programskom smislu) forsira se visoki stepen specijalizacije, što prouzrokuje mnogo rizika za studente – ne samo u pogledu uskog formiranja mišljenja (ličnosti), već i u pogledu nalaženja posla sa takvom uskom specijalizacijom. Tome treba dodati činjenicu da „uske” specijalizacije brzo „zastarevaju” pa se, prilikom povratka da se obnove sadržaji ili usvoje novi, ljudi susreću sa velikim teškoćama.

Područja u sadržaju studija mogu se oblikovati u skladu sa odgovarajućim disciplinama. Do sada se podržavala disciplinarna struktura sadržaja, ali oblikovanje programa i sadržaja može imati i drugi karakter: unakrsni, multidisciplinarni ili interdisciplinarni. Nova nastojanja u programiranju i izboru sadržaja naglašavaju potrebu *kombinacije* više disciplina i tako se oblikuju područja studija. To je posledica brzih promena u zanimanjima. Primećuju se nastojanja u nekim zemljama da se u visokom obrazovanju oblikuju zajednička jezgra znanja za sve studente. Tako, na primer, u SAD i Japanu ova zajednička jezgra znanja obuhvataju oko jedne trećine sadržaja na osnovnim studijama u četvorogodišnjem trajanju. Sadržaji koji čine to jezgro obezbeđuju se iz oblasti društvenih i humanističkih nauka. Takvi sadržaji obezbeđuju zajedničku osnovu svim studentima u toku njihovog kretanja ka naprednijim programima studiranja. To je i prilika za selekciju studenata i prilika za popravlanje njho-

vog eventualnog „lošeg” izbora i orijentacije. Na kraju, od programa i sadržaja visokog obrazovanja očekuje se da doprinesu ličnom i kulturnom razvoju studenata i kulturnom obogaćivanju društva. Ovakva orijentacija programa i sadržaja tradicionalno je naglašavana u Francuskoj. U tom smislu, programi učenja stranih jezika imaju poseban značaj.

U odnosu na programe visokog obrazovanja, situacija je toliko različita u pojedinim kulturama da to izmiče svakom *upoređivanju* koje bi bilo valjano. Većina sistema visokog obrazovanja obezbeđuje programe po stepenima. Najpoznatiji višestepeni model je onaj koji egzistira u SAD. To su četvorogodišnje dodiplomske studije, pa dvogodišnje magistarske studije i trogodišnje doktorske studije. Modifikacija postoji na mnogim univerzitetima, a na nekima se organizuju i postdoktorske studije. No, postoje i dvogodišnji programi studija u onim ustanovama koje ne deluju u okviru univerziteta. To su različite više škole i koledži; sa tih studija, pod određenim uslovima, moguće je prelaziti na četvorogodišnje dodiplomske studije, i to na treću godinu takvih studija. Trajanje programa u pojedinim kursevima dodiplomskih studija varira od zemlje do zemlje. Tako, na primer, u Engleskoj dodiplomske studije traju tri godine, do šest godina za medicinu. Na neuniverzitetskim ustanovama period studija je od dve do četiri godine. Redovni period studija je nešto produžen za vanredne studije. U nekim zemljama (SAD, Japan, Švedska, Grčka) došlo je i do „zamene terminologije”. Pojam „visoko obrazovanje” zvanično je zamenjen za „poslesrednje” ili „tercijalno obrazovanje”, a to uključuje čak i one ustanove koje nude kraće programe (videti: Teichler, 1985).

Kad je reč o programima kurseva visokog obrazovanja, javlja se i problem *transfera* (prenosa) studenata iz ustanove jedne zemlje u slične ustanove drugih zemalja u toku trajanja studija. Taj redovni prelazak je moguć pošto se završe osnovne dodiplomske ili magistarske studije. Neke ustanove omogućuju prelazak iz kratkotrajnih studija na univerzitetske studije, dok neke zemlje ne omogućavaju takav prelazak. U većini zemalja studenti upisuju određeno područje studija. U pojedinim zemljama, za pojedine kurseve selekcija glavnog područja može biti odložena sve do kraja druge godine studija, a u nekim područjima (medicina, pravo, poslovna administracija) sve do završetka četvrte godine studija. No, u poslednje vreme primetna je tendencija određivanja striktno regulacije za sve kurseve i njihove programe, pa se studentu dozvoljava da nastavi sledeću godinu studija kada završi određeni prethodni program. U našoj praksi takav uzor je poznat kao „godina za godinu”, što nije bez mana.

Od sedamdesetih godina prošlog veka, može se primetiti nekoliko pravaca razvoja programa u visokom obrazovanju. To su, pre svega, porast diversifikacije i individualizacije, naglašavanje važnosti programa za zanimanja i povećanje spoljnog uticaja na programe u vidu odobravanja i akreditacije. Ekspanzija visokog obrazovanja u svetu donela je nove glavobolje – brigu da se što veći broj diplomiranih zaposli. U unutrašnjem životu ustanova za visoko obrazovanje narastaju problemi kako da se one nose sa teškoćama koje proizilaze iz različitog prethodnog nivoa obrazovanja, sa nedostatkom motivacije za učenje, sa promenom aspiracija i životnih stilova. Nedostatak zajedničkih ciljeva (svrha) dovela je i dovodi do raznolikosti, koja nije svuda spremno prihvaćena. Zato se u nekim zemljama ulažu naponi da se ustanove zajednički ciljevi visokog obrazovanja. Tako se ističe zahtev za transformacijom studija i njihovih programa, da se integriše radno iskustvo koje proizilazi iz izmenjene strukture studentske populacije i da se modifikuju stilovi učenja uključivanjem studenata u rešavanje problema.

U vezi sa programima, u poslednje vreme se razvija koncepcija *modularizacije* (*modulus* – mera, merilo). Suština modula u programima sastoji se u činjenici da se kompleksno programsko područje *razbija* u segmente koji obuhvataju manji vremenski period rada. Moduli se određuju na osnovu temeljnog poznavanja područja sadržaja u situacijama nastave i učenja. Moduli mogu biti izabrani i na taj način da odgovaraju potrebama i interesima studenata. Moduli se oblikuju od strane članova tima.

Tim mogu sačinjavati stručnjaci za sadržaje u odgovarajućoj disciplini, nastavnici i studenti. Timski rad teče od početka oblikovanja modula i zasniva se na shvatanju da mora služiti razvoju znanja i odgovarati interesima studenata. Izvori za oblikovanje modula mogu biti različiti: priručnici, nastavnici, udžbenici, brošure o određenoj temi. Primarni zadatak tima za planiranje modula jeste da pripremi rukopis sadržaja modula. Rukopis obuhvata i tekstualni materijal i set smislenih aktivnosti za učenje, kao i dodatne reference za studente. Izvorima se dodaju i materijali i sugestije za laboratorijske i demonstracione vežbe.

Praksa modularnih programa posebno je razvijena u Velikoj Britaniji i Holandiji. Šta u stvari znače modularni programi? To znači prekidanje sa programima koji traju godinu i više dana. Stvaraju se moduli, *kraće jedinice*, a njihovo savladavanje jedne po jedne vodi do krajnjeg ishoda – stepena ili kvalifikacije. Neki autori ističu prednosti modularno organizovane nastave. One se sastoje u sledećem:

1. Smanjuje se gubitak zbog prekida, jer učenici/studenti mogu prekinuti kurs pre završetka, a ipak postići definisani nivo koji im dozvoljava da ga kasnije nastave.
2. Pomaže pri raznovrsnosti programa; moguće je uspostaviti fleksibilne kurseve, bolje prilagođene potrebama i okolnostima polaznika, jer ne moraju svi učiti iste stvari.
3. Podstiče veću čvrstinu i disciplinu u sastavljanju kurseva, uprkos činjenici da se više bavi prezentacijom, a ne sadržajima. Nastavnici mogu upotrebiti module da se prati učenikovo napredovanje i ono što još treba uraditi, a učenici treba da su više motivisani da se pripreme dok su ispiti još daleko. Neuspeh u modulu se lakše preboli nego neuspeh na kraju kursa.
4. Može podsticati samoobrazovanje, posebno ako postoje odgovarajući materijali za učenje; to ipak ne zamenjuje direktan kontakt sa nastavnikom, ali može pomoći u pripremanju (videti: Jallade, 1993, str. 110).

U visokoškolskom obrazovanju u našoj kulturnoj sredini o modulima u programima počelo se govoriti i razmišljati sa pokušajima implementacije Bolonjske deklaracije. Biće potrebno uložiti nove istraživačke napore da se procene vrednosti organizovanja modularne nastave i napore da se ova koncepcija praktično ostvari. Zadaci će biti različiti, zavisno od oblasti, odnosno discipline za koju se organizuje takva nastava.

7. Upravljanje programima u visokom obrazovanju

Upravljanje programima u visokom obrazovanju jeste složeni proces u koji je uključeno nekoliko faktora. Politika upravljanja programima varira među nacijama (državama) i to zavisi od niza okolnosti. Programi su značajan deo zadataka visokog obrazovanja. U upravljanju programima javlja se direktna administrativna odgovornost, počev od rektora i njegovog kolegijuma, dekana i njegovog kolegijuma, pa do upravnika odeljenja i šefova katedri. Dekani, upravnici odeljenja i šefovi katedri odgovorni su za alokaciju programa i za obezbeđenje uslova i sredstava za implementaciju programa. Dekan konsultuje upravnike odeljenja i šefove katedri, a u vezi sa evaluacijom programa. Ako je uloga upravnika odeljenja zasnovana na tradicionalnom uzoru, a to znači da je „prvi među jednakima” sa kolegama iz odeljenja, onda se odluke donose kolegijalno. U takvoj ulozi, upravnik odeljenja (šef katedre) konsul-

tuje nastavnike i studente o adekvatnosti sprovođenja programa. U ustanovama gde je upravnik odeljenja (šef katedre) direktan upravljač i supervizor rada nastavnika, on može preuzeti i funkciju evaluatora programa. On prikuplja informacije o uspesima i propustima ostvarivanja programa. Informacije se prenose nastavnicima i traži se od njih da se više angažuju na poboljšanju sprovođenja programa.

Za ostvarivanje programa najdirektniju odgovornost ima nastavnik. On je *ključni* nosilac procesa učenja i obrazovanja. Nastavnik bira načine komunikacije u pojedinim oblicima nastave i učenja. On procenjuje izvršavanje studenata i određuje prirodu i oblike njihovih postignuća. On ima i savetodavnu ulogu kod studenata u pogledu načina i stilova učenja. On planira i individualne programe za pojedine studente. Značajno je istaći da se u savremenim uslovima rada u ustanovama za visoko obrazovanje uloga nastavnika promenila. Ta promena kreće se od tradicionalnog prenošenja znanja i informacija ka upravljanju i pomaganju u situacijama učenja. Ta uloga je usmerena na saradničko obezbeđenje izvora i povratnu vezu u napredovanju studenata.

Sa stanovišta programa i njihove implementacije, posebnu odgovornost imaju studenti. Ta odgovornost je potencirana promenom populacije studenata. Sve je više studenata u zreloom dobu i sa radnim i životnim iskustvom. Tradicionalno, studenti su smatrani *početnicima* bez životnog iskustva koje treba poučavati. I danas u našem kulturnom krugu univerzitetski zvaničnici, pa i neki nastavnici, studente nazivaju „deca”. Studenti se posmatraju kao klijenti koji su dužni da slušaju eksperte za pojedine oblasti znanja. Sada studenti traže da preuzmu više *odgovornosti*, i za programiranje i za ostvarivanje i evaluaciju programa.

No, u upravljanju programima javljaju se dileme koje u visokom obrazovanju treba razrešavati. Ti pokušaji razrešavanja suprotnosti moraju odgovoriti na pitanje hoće li program naglašavati vladanje sadržajima baziranim na disciplini, organizovanim u skladu sa stručnošću nastavnika, ili celovitu ličnost i efikasan razvoj studenata. Treba li program da bude oblikovan tako da se usmeri na praktične probleme ili na ideje, teorije, pojmovne analize? U kojoj meri program treba da odgovara individualnim potrebama i interesima? U nekim socijalnim sredinama naglašava se da program treba da *odrazi* razumnu integraciju opšteg i profesionalnog obrazovanja. To opšte obrazovanje treba da obuhvati kulturno nasleđe, da omogući razvoj konceptualnih i komunikacionih veština i usvajanje vrednosti jednog društva. Stručno pripremanje odnosi se na usvajanje specifičnih znanja i veština koje služe (kratkoročno i dugoročno) praktičnom doprinosu pojedinaca društvu. Od posebne je važnosti *dubina*

programa kojima su izloženi studenti da bi ovladali određenim područjem sadržaja. Upravljanje programom obuhvata povezivanje ranijeg i novog iskustva učenja, tako da se uspostavi kontinuitet u obrazovanju i učenju.

Individualizacija u visokom obrazovanju ostvaruje se i putem mogućnosti da student vrši izbor iz glavnih područja. U pogledu izbora postoje dva puta. To su: direktni izbor koji je studentima na raspolaganju sa liste specifičnih kurseva, i predmeti koji treba da budu izabrani od strane nastavnika (stručnjaka), koji su u suštini fakultativni. U Ruskoj federaciji upozoravaju na problem odnosa između opštih i specijalnih nastavnih programa. Naglašava se potreba za opštom pripremom, koja olakšava prekvalifikaciju i preorijentaciju. Prema statističkim podacima, u Rusiji samo 30-50% diplomiranih studenata radi u struci za koju su se pripremali u ustanovi visokog obrazovanja (Melvih, 2005, str. 142).

Sadržaji koji su pripremljeni za usvajanje moraju da imaju takvu strukturu da odgovaraju „unutrašnjoj odraslosti” studenta, da po obimu budu onoliko koliko je studentu potrebno i takvi da ih može odmah koristiti u rešavanju teških životnih i radnih problema. Od sadržaja se traži da budu aktuelni, sistematski, strukturirani, izloženi po logičnom redu, dostupni za usvajanje i usmereni na praksu i rešavanje problemskih situacija. U poslednje vreme, kategorija sadržaja privlači sve veću pažnju istraživača u visokom obrazovanju (videti: Gromkova, 2005).

Da bi programi visokog obrazovanja (zavisno od nivoa) bili što efikasniji i autentičniji, potrebno je da su zasnovani na brižljivo ispitanim (istraženim) obrazovnim potrebama i mogućnostima njihovog ostvarivanja. Pravac kretanja je sledeći: vrednosti, obrazovne potrebe, ciljevi, sadržaji, ostvarivanje i evaluacija ishoda. Evaluacija je poseban fenomen, složen, i traži posebnu obradu. Izbor sadržaja za određene programe ima filozofske i etičke dimenzije. Za razvoj ličnosti, za društvene grupe i jedno društvo u celini, značajno je koji će sadržaji biti proučavani. Diferencijacija sadržaja vodi do profesionalne diferencijacije i diferencijacije u pogledu zarada, mogućnosti razvoja sposobnosti i pristupa kvalitetnijem životu. U vezi sa sadržajima obrazovanja, ističe se značaj planiranja i programiranja. Posmatrano u celini, znanje je najtešnje povezano sa funkcionisanjem sistema visokog obrazovanja. Iako je obrazovni sistem odraz istorije i kulture jedne zemlje, on je i odraz socijalne diferencijacije koja proizilazi iz ekonomske moći pojedinaca i društvenih grupa.

Reference

- Apps, J. W. (1973). *Toward Working Philosophy of Adult Education*. Syracuse: SUPCE.
- Boucouvalas, M. (2005). *Cognition*. U L. M. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*. New York: Palgrave.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2005). *Critical Thinking*. New York: IEER, Palgrave.
- Bruner, J. (1964). *On Knowledge*. Cambridge: Harvard Press.
- Despotović, M. (1998). *Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu*. Beograd: IPA.
- Dewey, J. (1959). *Moral Principles in Education*. New York: Philosophical library.
- Elias, J. L. (1982). *The Theory – Practice Split*. U Sh. B. Merriam (ed.), *Selected Writings on philosophy and Adult Education*. Malaba: Krieger.
- Громкова, М. Т. (2005). *Андрогогика*. Москва: Мунити.
- Jallade, J. P. (1993). *Recentni trendovi u stručnom obrazovanju i osposobljavanju*. U M. Ratković, *Razvoj ljudskih resursa*, Beograd.
- Мелевиль, А. Ј. (2005). *Мякий путь в Хождения Росейских вузов в Болонский процессе*. Москва: Олмапрес.
- Paterson, W. K. (1979). Social Change as an educational aim. *Adult Education*, 45(6).
- Ratković, M. (2004). Visoko školstvo na prekretnici. *Prosvetni pregled*, Beograd.
- Russell, B. (1971). *Education and the Social Order*. Unwin Books.
- Solomon, N. (2005). *Knowledge*. U L. M. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*, New York: Palgrave.
- Teichler, U. (1985). *Higher Education. Curriculum*. U T. Tausén (ed.), IEER, Oxford.
- Teichler, U. (1985). *Higher Education: curriculum*. U T. Husén (ed.), IEER, Oxford.

Dušan Savićević²

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

HIGHER EDUCATION CURRICULA AS A PHILOSOPHICAL AND SCIENTIFIC PROBLEM

Abstract: *Discussion about curricula has to start with discussing knowledge. There's not a single issue in andragogy that is not related to knowledge. Knowledge and development of individuals and social groups cannot be separated. In the contemporary literature knowledge is understood in different ways. It is a basis for critical thinking development. Curricula are the central philosophical and scientific problem. Curricula and their philosophy are influenced by economic factors. In creating a curriculum, one faces the problem of gap between theory and practice. That usually occurs when choosing the content. The choice of content poses not only a didactic, but an eminent philosophical and ethical question. In recent times, a concept of modularization has been developed with regard to curricula. Curriculum management in higher education is a complicated process which includes several factors.*

Key words: *knowledge, learning, cognition, critical thinking, curriculum, contents of a curriculum, curriculum management.*

² Dušan Savićević, PhD, retired professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, distinguished international expert in the field of adult education (UNESCO, Council of Europe), founder of the Department for Andragogy of the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, visiting lecturer at numerous foreign universities, member of the International Adult and Continuing Education Hall of Fame and the Serbian Academy of Education.