

Јасмина ДЕЛЧЕВА-ДИЗДАРЕВИЌ

УДК: 37.011.3-051“20”
Реферат изложен на научен собир

РЕФЛЕКСИИ ЗА ПОЛОЖБАТА НА НАСТАВНИКОТ ВО XXI ВЕК НАСТАВНИЧКИОТ ПОВИК Е ПОВЕЌЕ ОД ПРОФЕСИЈА

Кратка содржина:

Овој труд ја анализира положбата на наставничката професија во рамки на пошироката општествена стварност во XXI век, со особен осврт на современиот македонски педагошки и општествен контекст. Трудот најпрво дава сумирано претставување на неколку централни пунктови поврзани со наставничката професија во современото општество: 1. Интерпретација на овогодишната тема на УНЕСКО: „Трансформацијата на образованието почнува со наставниците“; 2. Консултирање на неколку теории кои даваат поширока перспектива на наставничката професија генерално (Конрад Лисман, Џорџ Штајнер, Џон Дјуи и Џером Брунер); 3. Критика на негативната тенденција наставничката професија да се толкува од гледна точка на пренос на информации, а не во рамки на поширокиот воспитно-образовен процес, како што тоа го налага теоријата и историјата на педагогијата. Остатокот од трудот се занимава со применување на генералните педагошки и филозофски теории врз македонскиот современ контекст во дијалог со специфичната македонска педагошка традиција. Трудот посветува особено внимание на „Концепцијата за основно образование“ (2021) која што е интерпретирана како обид да се реинтерпретира и рехабилитира положбата на наставникот во современото македонско образование.

Клучни зборови: образование, наставник, компетенции.

Главна провокација за пишувањето на овој текст беше темата на овогодишното чествување на Денот на учителот – настан кој се одржува веќе дваесет и девет години, од 1994, кога УНЕСКО го востанови овој свечен ден. Темата гласеше „Трансформацијата на образованието почнува со наставниците“ (*The Transformation of Education Begins with Teachers*). Оваа повеќезначајна синтагма може да се разбере на повеќе начини, а повеќето од тие интерпретации не само што може да бидат погрешни, туку и многу штетни по статусот на наставниците во овој XXI век.

Првото наивно, а според мене и погрешно толкување на овогодишната тема може да се сфати како целиот товар на образовниот систем да зависи од самите наставници – од нивниот труд, залагање и пристап кон сопствената професија. Од една страна ова е секако точно: секој од нас е одговорен за својата улога во општеството и има должност таа улога да ја исполнува најдобро што може. Но, дали навистина можеме доследно и целосно одговорно да тврдиме дека целиот товар на образованието лежи врз грбот на бројниот наставен кадар кој секојдневно се бори со малите плати, лошите услови и – најмногу од сè – ниската почит што незаслужено ја ужива во современото општество и во современата култура? Дали – ако продолжиме со наивната интерпретација на овогодишната тема – сето тоа можеме да го препишеме на несериозното, непрофесионалното и недоволното залагање на наставниците во светот? Овој начин на гледање на работите е наивен и неточен, и претставува еклатантен пример за т.н. „супстанцијалистичко размислување“, што според Касирер е обележје на секое преттеоретско размислување за стварноста (Cassirer, 1953). Наместо ова директно и наивно толкување потребно е едно далеку посуптилно и покомплексно толкување на овогодишната тема – „Трансформацијата на образованието почнува со наставниците“. Остатокот на овој текст ќе го посветам токму на тоа, истовремено нудејќи и краток осврт на современата функцијата на наставникот, како во Македонија, така и во остатокот од светот.

Нашето внимание не треба да биде свртено исклучиво кон наставникот – кон неговите компетенции, ефективност и ефикасност – туку кон преиспитување на сопствениот однос кон наставниците и кон образованието воопшто. Само на тој начин можеме да ја сфатиме длабоката важност на овој ден и целосната смисла на што УНЕСКО сака да ни ја пренесе со одбраната синтагма. Од оваа гледна точка, „Трансформацијата на образованието почнува со наставниците“ значи, со мала измена и дообјаснување во формулацијата на зборовите, дека единствен начин на којшто образованието може да се подобри и унапреди е преку суштинска и длабинска трансформација на нашиот однос кон наставничка професија. Само преку примена на „релациско размислување“ (наспроти веќе споменатото „супстанцијалистичко“) – за кое наставникот претставува само еден од многуте елементи во комплексната структура на општеството – ќе

можеме правилно да ја разбереме и подобриме положбата на наставникот во XXI век.

Сите знаеме дека наставничката професија не е работа како сите други во општеството. За разлика од останатите професии, наставниците не произведуваат ниту предмети, ниту знаење; најмалку пак, од сè, тие нудат услуги. Ова не го кажувам за да ги потценам и омаловажам другите професии, туку за да ја потенцирам исклучителната и посебна улога на наставниците и на она што тие го прават секојдневно. Имено, колку и тоа можеби да звучи грубо, наставниците „создаваат“ луѓе во најширока смисла на зборот. Секој човек во XXI век, без разлика на неговиот иден повик или професија, на еден или на друг начин, поминал низ образовните институции и бил под закрила на еден или на повеќе наставници или наставнички.

Оваа на прв поглед очигледна, па дури и банална вистина, има многу пошироки импликации. Ќе го илустрирам тоа што сакам да го кажам преку еден пример. Денес, заради многу различни фактори – економски, политички, културолошки – доменот на образованието често се ограничува исклучиво на пренос на информации и факти. Оттаму, од одредена прагматична гледна точка, улогата на образованието – а по импликација и на наставникот – знае да се доживее како обично пренесување или трансфер на знаење од една фигура (наставникот) која знае повеќе, кон друга фигура (ученикот) која или не знае речиси ништо, или пак поседува значително помалку знаење од својот надреден. На овој начин целото образование се сведува на пренос на информации: наставникот е тука да го пренесе корпусот на знаења најдобро што може, а откако ќе го направи тоа, на соодветен и практичен начин да го провери главно фактографското знаење на своите ученици. Оттаму, како што посочува провокативниот австриски филозоф Конрад Лисман во својата многу позната книга *Теорија на необразованието* (Лисман, 2012), работата во училиницата се претвора во една особено банална варијанта на „квиз на знаење“, многу сличен на квизот „Кој сака да биде милионер?“ Во оваа парадигма образованието станува субординирано на различните видови на тестирање (проверки на знаење, матури, тестови на заокружување итн.), а наставникот – комбинација од инструктор и полицаец. Секако, сè повеќе научници, педагози, филозофи и психолози – а да не зборуваме наставници – забележуваат дека ова не е правилниот начин на кој треба да се пристапи кон воспитанието и образованието.

Раденко Круљ забележува дека приоритетна задача на педагошката наука е да ги открива законитостите во областа на воспитанието, образованието, наставата и управувањето со системот на воспитанието и образованието (Kruļj et al., 2003). Така, во оваа проширена перспектива, педагогијата не е само наука за образованието, туку и наука којашто ги истражува законите, правилностите и принципите на воспитанието. Накратко кажано, секое образование – дури и кога мисли и прави

поразлично – е секогаш многу повеќе од трансфер на информации: тоа е исто така, инкултурација, социјализација, воспитание, и пренос (или подобро кажано) конструкција на вредности и вредносни системи. Училиштето е, како што тоа знаел да го забележи американскиот сестран интелектуалец Џон Дјуи, „општество во мало“ – не место каде што учениците се спремаат за животот кој допрва треба да дојде, туку простор каде тие учат, стекнуваат знаење и вредности преку живеење во една одвоена и контролирана средина. Во своето прочуено *Педагошко кредо* американскиот филозоф и педагог децидно забележува дека „на образованието мора да се гледа како на континуирана реконструкција на искуства; и дека процесот и целта на образованието се идентично иста работа“ (Dewey, 1972). Искуството, во оваа забелешка на Дјуи, е многу повеќе од стекнати знаења и запомнети факти – тоа е комплетна реконфигурација на она што учениците го учат и доживуваат, перципирана не само од аспект на различните проверки на знаење, туку и од аспект на вредностите, емоциите и приказните што тие ги градат за себе и за другите.

Од оваа гледна точка или од оваа парадигма, функцијата на наставникот изгледа значително поразлична, а влогот станува далеку поголем. Џером Брунер пишува дека „наставникот е непосреден и личен симбол на воспитно-образовниот процес, фигура со која учениците може да се идентификуваат и споредуваат себеси“ (Bruner, 1979). Како педагог во изворното старогрчко значење на овој збор – човек кој води дете – наставникот ја има должноста и одговорноста не само да ги научи своите ученици на низа на факти, информации и податоци со чија помош потоа ќе може да ги положат неброените тестови и проверки на знаење, туку „симбол“ кој со своето однесување и зборување ќе биде модел на однесување и размислување за неброени млади генерации. Џорџ Штајнер пак, во низа на важни излагања одржани во рамки на прочуените Чарлс Елиот Нортон предавања на Харвард одржани помеѓу 2000 и 2001 година (Steiner, 2003), каде ја истражува комплексната врска помеѓу наставниците и учениците, уште од времето на предсократовците, па сè до денес, размислува на сличен начин како Дјуи и како Брунер. Целата приказна на западните системи на образование и воспитание, според Штајнер, почнува со античкиот филозоф Питагора и групата ученици собрани околу него. Тој претставува експлицитен модел врз кој подоцна се оформила и познатата Академија на Платон и Перипатетичката школа на Аристотел – низа на идеали што ги раководат нашите идеи за образованието, слики за наставникот и структура на институциите. Штајнер потенцира две работи околу раните почетоци на организираното образование: прво, дека принципот на Питагора се темелел на изговорениот збор на наставникот и на дискусиите што тој потоа ги имал со учениците; и второ, дека античкиот филозоф не бил само филозоф и научник – односно пренесувач на важни знаења и информации – туку и централно влијание во етичкиот па и во политичкиот развој на

своите ученици¹. Овие работи – особено говорот и етичкиот развој – како што сите знаеме многу тешко се мерат, а уште потешко се проверуваат. За тие воопшто да имаат некакво влијание, најпрво општеството мора да има доверба во наставникот, дека тој ревностно и правилно си ја извршува својата работа и верба во неговите капацитети (интелектуални и морални) дека тој е доволно добар и стабилен за да има влијание врз карактерното и моралното оформување на учениците.

Вакви примери можеме да посочиме уште многу: тие се протегаат низ сите класици на педагошката литература: од говорите на Кикерон, есеите за образованието на Мишел Монтењ, легендарната книга *Емил* од Жан-Жак Русо, бројните текстови на Јохан Хајнрих Песталоци, трактатите и учебниците на Јан Амос Коменски итн. Она што е заедничко за сите овие дела е што сметаат дека наставничкиот повик е повеќе од професија. Доколку е сличен на некого, барем според зборовите на Џон Дјуи, наставникот е уметник, кој работи врз сè уште необработените материјали на младите индивидуи (Simpson, et al. 2005). Заради тоа, тој мора да биде слободен, спонтан, интуитивен, креативен и пред сè, задоволен и среќен со својата работа. Да се биде наставник не е само професија – тоа е начин на живот, кој почнува рано наутро, со звукот на училишното свонче, но не завршува со последниот завршен час попладне – или понекогаш дури и кога сонцето ќе зајде. Тука се дополнителните и воннаставни активности, бројните незабележани разговори и советувања со учениците и со родителите, обуките, екскурзиите итн.

Тука, накратко, преку овие неколку кратки извадоци од теоријата и историјат на педагогијата, ја пренесуваме истовремено теоретската и историската вистина за наставничката професија. Но, ќе се запрашаме: како е ова поврзано со овогодешната тема на УНИЦЕФ за Светскиот ден на учителот – „Трансформацијата на образованието почнува со наставниците“? И уште поважно, како е сето ова поврзано со Македонија?

Сведоци сме на лошиот статус што наставниците го имаат не само во голем дел од светот – со чест на неколку држави - исклучоци – туку и во Македонија, почнувајќи од ниските плати, ограничувањето на нивните функции, и во низа на испреплетени лавиринти на административни обврски и излишни документи. На ова може да се додадат и бројните притисоци кои доаѓаат од сите страни: очекувањата на општеството, економските скратувања, политичките притисоци, притисоците на родителите итн. – кои сите, на различни начини, се насобираат на грбот на наставничкиот кадар². Како тогаш од оваа измачена фигура да создадеме „непосреден и личен симбол на образовниот процес“, како

¹ Поопширно за ова прашање во поглавјето *Трајни потекла* во книгата *Поуките на мајсторите* од Џорџ Штајнер (Steiner, 2003).

² Повеќе за општествените, политичките и економските притисоци врз образованието, но и врз хуманистиката воопшто, може да се прочита во важната

што нè посветува Брунер? Одговорот на ова прашање е комплексен, но ќе потенцирам само една работа, која веќе ја начнав на почетокот. Една централна работа која можеме да ја направиме е сите да почнеме интензивно да размислуваме за нашиот однос кон наставниците, и да се обидеме да создадеме една атмосфера на почит и разбирање, која на бројните наставнички и наставници ќе им го даде угледот и достоинството кое не само што го заслужуваат, туку и без што не можат да ја извршуваат својата работа како модели на идентификација.

Сепак, иднината не е насликана исклучиво со мрачни бои и постои излез од овие административни и теоретски корсокаци. Во последниве неколку години македонското образование прави структурен и институционален исчекор кој сè повеќе заличува на идеите за образованието и на идеалите за наставникот кој се испишани на страниците на големите педагошки класици. Концепцијата за основно образование (2021), храбро направи одредени децидни и неопходни реформи во веќе запрашениот, застарениот и задушен воспитно-образовен процес којшто со години ни изгледаше како да не нуди никаков излез.

Промените во основното училиште треба да се насочат кон настава и учење во кои се развива аналитичко и критичко мислење, се поттикнува креативност, се учи како да се препознаваат вистинити и неvistинити информации и се потенцира дека нивното правилно користење е далеку покорисно и повредно од поседувањето информации (Концепција за основно образование, 2021). Имено, со Концепцијата се реализираа и нови наставни програми – изработени во дослук со современите педагошки и психолошки теории – и се оформи значително поинаква структура на реализацијата на наставата.

Да појаснам: главниот влог во неодамнешните реформи во основното образование беше преминот од еден застарен и теоретски-неиздржан начин на планирање, кон еден понов, посвеж и поточен начин на планирање и реализација на наставата. Според стариот модел на планирање којшто е познат како „содржинско планирање“ и кој се изведува преку изработка на целно насочени програми, целта на секој час, на секоја лекција и на секоја минута од часот е да биде ригидно реализиран според она што го пишува во програмите. Поентата на овој систем беше да се постигнат целите и да се пополнат бројните документи и формулари, кои го претворија наставникот во обичен послушник и извршувач на наредби. Овој ригиден формализам – во најпејоративна смисла на зборот – комплетно го задуши воспитно-образовниот процес и го зароби наставникот во систем кој речиси комплетно ја затапи неговата креативност, му ја одзема интуицијата, и му го зароби знаењето. Сето тоа, за среќа, почнува да се менува.

Концепцијата ги дефинира како приоритетни интересите и потребите на учениците и нив ги става во фокусот на основното образование. Концепцијата поаѓа од констатацијата дека учениците полесно можат да ги постигнат очекуваните резултати од учењето доколку го доживуваат она што го учат како релевантно и корисно, односно како нешто што можат да го донесат во релација со секојдневниот живот, па затоа предлага наставните програми да се креираат следејќи го овој водечки принцип. Истовремено, концепцијата предвидува широка понуда на изборни предмети што произлегуваат од искажаните интереси на учениците и можат да помогнат не само во развивање на нивните потенцијали, туку и во зголемување на нивното задоволство од престојот и од учењето во училиште и во подигање на нивната мотивација за постигнување успех во вон училиштето (Концепција за основно образование, 2021).

Исто така, новата концепција која се темели на процесно-развојниот начин на планирање полека но сигурно почна да го ослободува наставникот од бројните административни и бирократски стеги. Овој систем има за цел да го релаксира наставникот, да му дозволи да го прави тоа што најдобро го знае – да воспитува и образува. Имено, процесно-развојното планирање е прилагодено не толку кон наставните програми и резултатите од учењето кои треба да се реализираат на секој час, туку кон потребите и сензибилитетот на учениците, и кон сопствените преференции, знаење и интуицијата на наставникот. Преку предвидената интеграција и корелација тој може да биде индивидуален и креативен и да остави свој печат врз воспитно-образовниот процес. Конечно, на овој начин тој може да биде уметник – како што тоа го предлага Дјуи – а не бирократ или обичен пренесувач на знаења и информации.

Оваа реформа е, секако, изработена пред сè за учениците и нивните потреби; но исто така, таа е конципирана и за наставниците, за да ги ослободи од непотребни обврски и да им се создаде еден автономен простор, каде ќе можат да работат непрестајно – без постојано некој да ги оспорува нивниот авторитет и компетенции. Со еден збор, новата концепција има за цел да се врати „слободата“ на наставниците. Сепак, кога теоретски ја анализираме концепцијата имаме причина за надеж дека положбата на наставниците ќе се постави на правилното место, но за тоа ќе биде потребно време. Имено, за една реформа да биде успешна, мора и треба да поминат повеќе години и генерации, кои ќе ни донесат емпириски показатели, кои ќе ни ја покажат насоката во која треба да се движиме понатаму. Дури допрва треба да анализираме како наставниците ја прифаќаат новата концепција, дали нивните компетенции се подобрани, дали нивната автономност е вратена и како сето ова ќе влијае на воспитно-образовниот процес воопшто.

На крајот, да завршиме со неколку позитивни примери од воспитната и образовната традиција на нашата земја. Имено, Македонија има многу стабилна основа и богата традиција преку којашто може да

го издејствува овој процес на трансформација. Познато е дека еден од официјалните симболи на нашата земја се имињата на Кирил и Методиј, нивните наследници Климент и Наум и Охридската школа, неколку личности и една институција од којашто истовремено го влечеме не само потеклото на нашиот јазик, туку и основите на нашето образование. Големите фигури на раното модерно време и просветителството што се случувало на овие простори биле пред сè и над сè учители, а нивната примарна дејност описменувањето и образувањето на генерации на млади луѓе. Секоја историја на учителството и на педагогијата во Македонија почнуваа со овие неколку клучни фигури и нивните институции. Покрај нив, бројни школи низ нашата земја гордо ги носат имињата на клучни фигури од светската историја на педагогијата: на пример, на чешкиот мисионер и еден од родоначалниците на модерната наука за образованието и воспитанието Јан Амос Коменски (чија *Didactica Magna* сè уште се чита и проучува), или пак, на познатиот швајцарски реформатор, Јохан Хајнрих Песталоци, кој се залагал за образованието не само на раката и на умот, туку и на срцето.

Училиштата што ги носат имињата на Кирил и Методиј, Климент и Наум, Блаже Конески и Круме Кепески, Лазар Личеновски и Илија Николовски-Луј, Коменски и Песталоци јасно кажуваат кому му припаѓаат школите. Тие се симбол – а симболите се секогаш важни, а најмногу кога ги забораваме – на идеалната автономија на образованието и на историското достоинство на наставничката професија. Ние, наставниците – на сите возрасти, предмети и институции – многу добро знаеме дека образованието секогаш е определено од широките културни и политички трендови. Но исто така знаеме, дека сето тоа мора да помине низ нас, низ нашето знаење, експертиза и искуство. Ние сме таа точка на прекршување што го прави образованието, образование, а не само пренос на корисни информации или на непроверени и несигурни вредности. За тоа мораме да бидеме спремни да се унапредуваме, постојано да учиме и да бидеме во дослух со современоста: секогаш пред сите, во авангардата, зашто нашата одговорност е сто пати поголема. Нашата цел – во духот на овој важен дел и повлечени од темата на УНЕСКО – е да се свестиме дека училиштата ни припаѓаат нам, на учителите. Кога нам тоа ќе ни биде јасно, кога ќе бидеме свесни за нашето знаење, искуство и достоинство, тогаш со нас ќе ги повлечеме и останатите. Можам само да потенцирам дека сме на добар пат – потребно е само повеќе енергија, поголема динамичност и храброст од сите нас.

БИБЛИОГРАФИЈА:

- Bruner, J. (1979). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press. Available at: <https://archive.org/details/onknowingessaysleftf00brun/page/n9/mode/2up>.
- Cassirer, E. (1953). *Substance and Function and Einstein's Theory of Relativity*. New York: Dover Publications Inc.
- Dewey, J. (1972). *My Pedagogic Credo*. The Early Works of John Dewey. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Концепција за основно образование. (2021). Министерство за образование и наука и Биро за развој на образованието. <https://mon.gov.mk/stored/document/Koncersija%20MK.pdf>.
- Krulj, S.R., Kačapor, S., Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.
- Лисман, К. (2012). Теорија на необразованието: Заблудите на општеството на незнаење. Скопје: Темплум.
- Нусбаум, М. (2020). *Не за профит: зошто на демократијата ѝ е потребна хуманистиката*. Скопје: Арс Ламина.
- Simpson, D.J., Jackson, M.J.B. and Aycock, J.C. (2005). *John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice*. doi:<https://doi.org/10.4135/9781452232386>.
- Steiner, G. (2003). *Lessons of the Masters: The Charles Eliot Norton Lectures (2001-2002)*. New York: Open Road Integrated Media.