

PRIKAZ KNJIGE

Jerome Bruner (2000).

Kultura obrazovanja.

Zagreb: Educa.

str. 229.

Autor, Jerome Seymour Bruner, američki psiholog, jedan od najdugovječnijih znanstvenika koji je dao značajan doprinos kognitivnoj psihologiji i teoriji učenja, tvrdi kako je mentalni život zapravo suživot. On se odvija uz pomoću kulturnih šifri i tradicije, a obrazovna praksa je najpogodniji teren za njegovo testiranje (Bruner 2000). Svoj put zaključivanja iznosi kroz devet poglavlja ove knjige.

U prvome poglavlju, *Kultura, um i obrazovanje*, autor smješta obrazovanje u širi kontekst potreban za njegovo razumijevanje. Premda je kultura čovjekovo djelo, ona oblikuje i omogućuje funkcioniranje ljudskoga uma. Učenje i mišljenje su smješteni u kulturnome okružju i uvijek ovise o utjecaju kulturnih resursa (Bruner 2000).

Kritizira „računalizam“ na primjeru tumačenja teksta. Značenje riječi ovisi o pretpostavljenom značenju čitavoga teksta, koji pak zavisi od značenja pojedinih riječi. Tražeći, danas 19 godina nakon nastanka ove knjige, usporedbu s kvantnom teorijom, mogli bismo ovu zavisnost značenja nazvati *kontekstualna spregnutost*. Taj put zaključivanja ukazuje na nemogućnost pred kojom se nalazi strojni, strogi programski pristup. Nije moguće istodobno dati više značenja jednomu nizu podataka. S druge strane ljudski je mozak u stanju izvesti višestruku i brzu re-deskripciju, reprogramiranje značenja za neograničeni broj riječi unutar teksta uz stalno praćenje promjene značenja čitavoga sadržaja i brojnih pratećih aspekata. Računalo ne može imati bazu „kontekstikon“ svih mogućih tumačenja u kojima se određena riječ može naći.

Na ovaj je način, prije gotovo dva desetljeća, autor najavio ograničenja koja će imati koncept umjetne inteligencije. Danas je čitava civilizacija, uglavnom bez općega pristanka, lansirana u prostor umjetne inteligencije, kvantnih računala, *block chain* tehnologije, čije su razvojne i aplikativne posljedice nepredvidive, a jedino im je zajednička ljudska spoznajno-organizacijska nespремnost i općenito nerazumijevanje.

Polazište drugoga koncepta, kulturalizma ukazuje na drugačiji pristup: obrazovanje nije otok, ono je dio kontinenta kulture. Kulturalizam gleda i makrorazinu kulture kao sustava od određenih elemenata te njezinu mikrorazinu, odnosno način na koji zahtjevi kulture utječu na one koji moraju u njoj funkcionirati. Pri takvome promatranju kulturalizam procjenjuje kako pojedinac konstruira stvarnost te kako stvara značenja koja mu služe da se toj stvarnosti prilagodi. Velika boljka

kulturalizma je subjektivnost koja utječe na nastanak predodžbe te sposobnost da se vanjska, objektivna stvarnost spozna jedino mogućnostima uma i simboličkim sustavom na koji se um oslanja uvažavajući i emocije. Kultura osigurava resurse koji pomažu adaptaciji pojedinca i utječu na obrazovanje kroz nekoliko načelnih postavki: perspektivnosti, ograničenja, konstruktivizma, o interakciji, eksternalizacije, instrumentalizma, institucionalnosti, o identitetu i samopoštovanju, narativnosti.

U drugome poglavlju, *Folk pedagogija*, izlaganje počinje zagonetkom primjene teoretskoga znanja na praktične probleme. Kako naše znanje smjestiti u živi kontekst u kojem se problem pojavljuje? Pronalaženje optimalne veze između sadržaja nastavnoga programa, oblikovanje u probleme i primjereno povezivanje s iskustvom učenika, oduvijek je bio ključni zadatak za nastavnika. Uspješno rješavanje ovoga zadatka pokreće motivaciju i uvjetuje početak učenja. Pri tome je vrlo važno uspješno rješavanje problema predstavljanja sadržaja ili shvaćanje načina „kako ljudi razumiju ono što drugi hoće reći“. Prirodno su se oblikovale laičke, neeksplicitne i intuitivne teorije o ovome problemu razumijevanja drugih ljudi, koje nazivamo „folk psihologija“. Na jednak način je oblikovana i „folk pedagogija“ gdje odgajatelji svoju djecu nastoje poučiti uzimajući u obzor njihov stupanj kognitivnoga razvoja, iako svoje postupke i pedagoška načela možda ne bi znali verbalizirati. Vrlo je važno poznavati ovu važeću psihološko-pedagogijsku paradigmu kod namjere uvođenja novosti, jer su one već oblikovale praktične smjernice među kojima novost tek treba izboriti mjesto.

Istraživanja dječjega ponašanja pokazala su da djeca shvaćaju kako na „svijet“ ne djeluju neposredno nego posredovanjem uvjerenja što označava velik pomak u njihovu učenju i mišljenju. Tako je u istraživanjima sve veća uloga ne samo provjera egzaktnih znanja nego i stavova koje učenici imaju o tim znanjima. Po izricanju pitanja: što je znanje, odakle dolazi kako ga stječemo, autor daje tumačenje kako se čak i složenija znanja često svode na derivacijski jednostavnija znanja koja već posjedujemo. Nadalje razrađuje četiri modela učeničkoga uma i pedagoška modela.

Prvi je oponašanje, koji se oslanja na demonstraciju i karakterističan je za tradicionalna društva, a ne za razvijena. Drugi glasi da djeca uče u didaktički oblikovanim situacijama, a sposobnosti nisu zamišljene kao gotove strukture (verbalne, interpersonalne, numeričke itd.), djetetov um je pasivan, „posuda“ koja čeka da ju napunimo. Ovaj didaktički pristup promatra dijete izvana, iz perspektive treće osobe.

Djeca kao mislioci, predstavlja treći model koji govori o razvoju intersubjektivne razmjene i pokušaju uvažavanja djetetove perspektive u procesu učenja. Nastavnici žele shvatiti što djeca misle i kako do tih zaključaka dolaze. Djeca konstruiraju svoj model svijeta tijekom procesa tvorbe svoga iskustva, a pedagogija

im pomaže da taj model bude potpuniji, manje plošan, više dimenzionalan i što dublji. Rasprava i suradnja su glavni instrumenti ovoga procesa čiji su rezultati sloboda izražavanja i razumijevanje.

Svi su ljudi sposobni intelektualno oblikovati ideje i uvjerenja kroz razgovor i interakciju odnosno razmjenu razumijevanja. Unutar ovoga modela razvila su se četiri pravca: djeca pokušavaju razviti sposobnost „čitanja tuđih misli“ ili istraživanje intersubjektivnosti koje počinje već od prvoga vizualnoga kontakta majke i novorođenčeta, drugi je pravac djetetovo razumijevanje tuđih „intencionalnih stanja“, treći je proučavanje metakognicije, onoga što misle o vlastitim kognitivnim operacijama, dok je četvrti pravac usmjeren na suradničko učenje i rješavanje problema te kako djeca ekspliciraju i revidiraju svoja uvjerenja odnosno kako shvaćaju i kako upravljaju vlastitim učenjem.

Četvrti pedagoški model, djeca željna znanja ili upravljanje „objektivnim“ znanjem. Kultura kao ni znanost nisu skloni naglim rekonstrukcijama nego promjenama sa suzdržanosću jer se provjerena praksa ne uzima olako i stoga jer ih upravo čuva kao određenim oblikom kulturne inercije. Ovo kod djeteta vrlo rano počinje izazivati konflikt zbog razlika koje opaža u kulturi i drugoga svijeta, znanstvenih činjenica koje se razlikuju od postojećega kulturnog obrasca gdje bi nastava trebala djetetu pomoći u shvaćanju tih razlika. Tada dokazi trebaju poslužiti provjeri uvjerenja što je način izgradnje vlastitoga stava i pogleda na svijet.

Autor kroz pojam „stvarno školovanje“ ukazuje na kompleksnost obrazovnoga zadatka i njegovu višeobličnost dok je zadatak procesa zajednički: njegovati i razvijati umijeća i sposobnosti, prenijeti znanje o činjenicama i teorijama, produbljivati razumijevanje i uvjerenja, s time da treba shvatiti moć pedagogije kao medija koji nosi svoju poruku i ima ogroman utjecaj. Konačno, svoje promišljanje o umu, kulturama i obrazovanju autor postavlja kroz dvije dimenzije: internalističko-eksternalistički, „iznutra prema van“, gdje su eksternalističke usmjerene na ono što odrasli mogu učiniti za djecu kako bi potaknuli njihovo učenje, a internalističke na ono što dijete može samo učiniti u okviru svojih unutarnjih stanja kako bi pospješilo proces učenja, a druga opisuje stupanj intersubjektivnosti ili zajedničkoga razumijevanja. Moderna pedagogija ide prema stavu da bi dijete moralo biti sve više svjesno vlastitih procesa mišljenja i vlastite odgovornosti u tome procesu.

U trećem poglavlju, *Složenost obrazovnih ciljeva*, počinje se razmatrati pojavu antinomija – proturječja između dvaju načela ili dvaju zaključaka izvedenih iz podjednako vjerojatnih pretpostavki koje pronalazi već u ranome obrazovanju. Prva od navedenih jest ona da je funkcija obrazovanja omogućiti pojedincu razvoj sposobnosti i vještina koje će mu služiti u uspješnome životu u društvu i punom razvoju njegove individualnosti nasuprot onoj gdje je obrazovanje reprodukcija kulture i svih obrazaca

upravo onoga društva koje ga podržava, što je u suprotnosti jedno s drugim. To su dva ideala s kojima se treba suočiti jer bi u suprotnome oba mogla ostati nedostignuta. Nadalje autor podsjeća na teoriju deprivacije koja govori o utjecaju koji okolina može svojom kvalitetom imati na razvoj pojedinca, odnosno posljedice koje ona nekvalitetna može imati u smislu smanjenih sposobnosti. Kultura posjeduje svoj ideal te se deprivacija mjeri u obliku i intenzitetu odstupanja od te referentne točke neke kulture ili njezinom idealiziranom standardu te se tako težilo reprodukciji društvenih modela vrijednosti. Ovaj model procjene kulturne deprivacije zapravo posredno okrivljuje žrtvu, žrtvinu majku i majčinu kulturu. Autor navodi probleme siromašnih i crnaca ili latino-amerikanaca i sudski spor, koji je pokrenuo i dobio gospodin Brown protiv školskoga odbora u gradu Topeka, Kansas, SAD, zbog toga jer obližnja škola „samo za bijelce“ nije dopuštala upis njegovoj kćeri, koja je zbog toga morala svakodnevno odlaziti u udaljeniju „školu za crnce“. Spor je završio pedesetih godina 20. st., a vrhovni sud je proglasio školsku rasnu segregaciju kao neustavnom.

Autor navodi projekt Head Start kao sveobuhvatni pokušaj da se siromašnim obiteljima pruži potpora u smislu što ranijega uključivanja djece u obrazovanje, njihovoga zdravlja i prehrane te utjecaja na roditeljsku skrb. Program je otpočeo 1965. te doživio nekoliko revizija i obuhvatio preko 22 milijuna djece, predstavlja jedan od najdužih programa s namjerom sustavnoga osnaživanja američkih građana. Program nije „čarobni napitak“, još uvijek su društvene opstrukcije velike, preko 30 % crnaca od 16 do 25 godine završi u zatvoru, ali je zaključak aktera programa kako sve suprotnosti nije moguće konačno riješiti nego je cilj uvijek postizanje učinkovitoga suglasja suprotnih gledišta.

Ovdje se, zaključno, pažnja usmjerava na ponašanje i stavove nastavnika, prikazano kroz rezultate Boyerovih¹ studija: učitelji – oni koji bi reforme trebali provoditi su skeptični, reforme se pokreću iz administracije ili zakonodavstva i uglavnom se bave regulacijom, a manje obnovom, da učitelji u sve to uglavnom nisu uključeni, preko polovine anketiranih potvrđuje da je njihov radni elan gotovo nestao. U postizanju ciljeva obrazovanja treba ne samo preobraziti programe i školu u kulturu učenja nego i nastavnike, dajući im obnoviteljsku ulogu na svim razinama.

U poglavlju *Poučavati sadašnjost, prošlost i moguće* autor počinje razmatranje naglašavanjem intimne perspektive poučavanja i učenja u školi. Autor navodi djelo Ann Brown² kao vrlo utjecajno, a ključnim za razumijevanje pojma učenja i

1 Ernest Leroy Boyer, 1928 – 1995., američki povjerenik za obrazovanje, predsjednik Carnegie fondacije za unaprjeđivanje obrazovanja, koji je imao, kao jedan od svojih najvećih zadataka, doprinijeti razumijevanju između učitelja i administracije o metodama i programima koji se provode u školama. Autor je mnogih izvješća koja su dala drugo lice obrazovnom sustavu, posebno dok je bio predsjednik Carnegie fondacije.

2 Ann Leslie Brown, 1943. – 1999., američka školska psihologinja koja se bavila razvojem metoda učenja,

poučavanja ističe: djelovanje – kao preuzimanje veće kontrole nad vlastitom mentalnom aktivnosti, refleksija – smisleno povezivanje i razumijevanje naučenoga, suradnja – razmjena resursa raznovrsnih pojedinaca te kultura – način života i razmišljanja koji konstruiramo, dogovaramo, institucionaliziramo te takav nazivamo „stvarnost“. Nadalje se iznosi odnos prirodnih kao „tvrdih“ i društvenih kao „mekih“ predmeta gledano kroz stavove učitelja te ulogu govornoga, narativnoga iskaza u procesu učenja, zaključujući kako je cilj djelovanja produbljivanje svijesti za što nam je potrebna raznovrsnost.

I kroz slijedeće poglavlje, *Kako razumjeti i objasniti druge umove*, u svome neprekidnom inzistiranju na važnosti uloge narativnoga iskaza, koji se provlači kroz sva razmatranja, autor usmjerava pozornost čitatelja prema razlici pojmova *objašnjenje* i *interpretacija* kao razlici u uzročno-eksplikatornome i interpretativno-hermeneutičkom pristupu u razumijevanju vlastitoga i tuđega mišljenja. Ova se dva pristupa razlikuju i imaju različite uloge u potrazi za znanjem. Općeprihvaćena istina koju nije potrebno dokazivati, truizam, je ona da razumijevanje ovisi o diskursu sugovornika. Tumačenje poruke ovisi u značajnoj mjeri i o uzajamnome stavu sugovornika, o bazi značenja izraza kojom raspolaže svaki od njih te sposobnosti opisivanja koju posjeduju sugovornici, tako su drevni kineski matematičari smatrali da se matematički problemi rješavaju retoričkom raspravom, a stari Grci da je važan deduktivni put, put zaključivanja. Ovdje autor rezimira izneseno na perspektivu, diskurs i kontekst kao ključne činitelje intersubjektivne razmjene. Kako pomiriti interpretaciju i objašnjenje? Ponašanje prema djetetu na način kao da znate što ima na umu ili kao da ono zna što je vama na umu utječe na razvoj njegove sposobnosti razumijevanja poruka iz okoline. Dodajući s vremenom sve novija i različitija tumačenja gradimo kulturni diskurs djeteta. Bogatstvo ovoga koncentrata ovisit će o interaktivnim arenama nečije kulture, ili prema Bourdieu³ o „simboličkim tržištima“.

Autor u poglavlju *Narativni iskazi prirodnih znanosti* počinje od tvrdnje Roberta Karplusa⁴, kako je neznanje kronično stanje i učenika i znanstvenika. Zna-

strategija pamćenja, a zaslužna je za tvrdnju kako dječje poteškoće u učenju potiču iz nemogućnosti upotrebe metakognitivnih strategija.

- 3 Pierre Bourdieu, 1930. – 2002., francuski sociolog, antropolog, filozof, autor teorije socijalne stratifikacije zasnovane na estetskom testu, zatim podjelu društvenoga prostora na „polja“, teorija o medijima i kulturnoj produkciji i teorija praktičnoga djelovanja, samo su neka područja i Bourdieove teorije.
- 4 Robert Karplus, 1927. – 1990., teorijski fizičar, austrijanac, emigrant iz Beča, 1938. u Ameriku, student na Harwardu, istraživač na Princetonu, predvodnik razvoja poučavanja prirodnih znanosti sukladno Piagetovoj teoriji kognitivnoga razvoja, zaslužan za prilagodbu znanstvenih sadržaja na elementarnu razinu, nakon opsežnoga, petnaestogodišnjega rada u Science Curriculum Improvement Study (SCIS), koji je prihvaćen kao temeljni, putpuno testiran priručnik zasnovan na laboratorijskim pokusima iz područja fizike i biologije.

nost ne postoji u prirodi nego je oruđe uma onoga koji zna. Resursi su bitna pretpostavka da škola riješi brojne probleme, ali sami po sebi neće ih riješiti nego nam je potreban pokret koji će nam reći kamo smo se uputili i dati dublji osjećaj o tome kakvi ljudi želimo biti. Uobičajena je navika zapadnjačkoga načina mišljenja kako je svijet racionalan i da će objašnjenje o njemu uvijek biti u obliku objašnjivih i logičkih pretpostavki, iako na primjer fizičari priznaju kako je u fizici 95% spekulacija, „fizička intuicija“, a 5 % promatranje kao „ono nešto“ što pravi fizičari posjeduju i na temelju čega se znaju snalaziti u teorijama i bez mjerenja i promatranja stvarajući tako „spekulativne modele“.

Poglavlje *Narativni konstrukt stvarnosti* govori da postoje univerzalni pogledi, narativni iskazi koji su bitni za život u nekoj kulturi. Inteligencija nije „u glavi“ nego nešto „raspodijeljeno“ u svijetu neke osobe, ona označava mikrokulturu prakse te „distribucijskoj mreži“ odnosno okruženju ljudi s kojima osoba radi i živi. Izgledi da dobijete Nobelovu nagradu se povećavaju ako radite s nekim tko ju je već dobio u prvome redu radi pristupa bogatoj distribucijskoj mreži koja stimulira. Nemoguće je razlikovati narativni opis od narativnoga diskursa, svaki daje oblik drugome, kao što mišljenje utječe na jezik i obratno. Nadalje, kao promišljanje i potvrdu, autor navodi devet univerzalnih obilježja narativne stvarnosti.

Osvještenje narativnoga prikaza postizemo kroz kontrast, konfrontaciju i metakogniciju. Golem pedagoški trud ulaže se u poučavanje metoda znanosti i racionalne misli umjesto da se posveti pozornost samomu nastajanju stvarnosti, o čemu govori narativni iskaz.

Autor u poglavlju *Znanje kao djelovanje* počinje razmatranje iz rasprave sa psihologinjom Scribner navodeći kao polazište svoje stereotipno shvaćanje psihologije rada kao saznanja o umoru i zadovoljstvu radnika, da bi kasnije uvažio kako je um produžetak ruku i oruđa kojima radimo i puno prije znamo što trebamo učiniti nego što smo to u stanju konceptualno objasniti, dakle aktivnost stvara prototip kulture. Načini na koje činimo odražavaju implicitne oblike pripadnosti kulturi.

Zaključno razmatranje, *Sljedeće poglavlje psihologije*, autor usmjerava na poučavanje čovjeka te izazov intersubjektivnosti uz shvaćanje kulture kao posredničkoga procesa u ljudskome reagiranju na svijet. Kultura počiva na sposobnosti čovjeka da shvati simboličke odnose te da su način na koji ljudi stvaraju značenje i o njemu se dogovaraju u središtu kulturnoga zaokreta. Kultura nameće ograničenja ljudskom umu, dok je za razumijevanje važno uzeti u obzor biološki korijen ljudskoga djelovanja. Psihologija budućnosti mora uzimati u obzir suptilnu igru biologije i kulture.

U drugome dijelu završnoga razmatranja autor filogenetski i ontogenetski istražuje pojavu intersubjektivnosti ljudske vrste, dakle s aspekta postanka i znače-

nja te tvrdi kako humanoidni kompleks um/mozak ne „iznikne“ biološki sukladno nekim genetski predodređenim rasporedom nego da on „procvate“ kada ga se njeguje u ljudskome okolišu pozivajući se na lingvističke nativiste (Chomsky⁵ i Fodor) i ukazujući na iznimnu ulogu jezika u općem razvoju ljudske vrste kroz razradu „mreže uzajamnih očekivanja“ kao matrice konstrukcije kulture.

Kao zaključak navodimo da je promjena kulture, kroz istraživanja i skupno djelovanje svih činitelja, uvjet za kvalitetu i uspjeh promjena u odgoju i obrazovanju. Iako ne postoji opća definicija kulture, podrazumijeva sve aspekte interaktivnosti sudionika toga konteksta te njezinu povijest, vrijednosti, norme, kolegijalnost, stavove i odnose koje dijele svi koji utječu na odgojno-obrazovni proces.

Bruner (2000) pod školskom kulturom podrazumijeva „stvaranje zajednice učećih subjekata koji si uzajamno pomažu“ te navodi kako „ono što škola poučava, načini mišljenja i 'govorni registri' koje njeguje kod svojih učenika, ne mogu se izolirati od uloge koju ima u životima i kulturi svojih učenika“. Brunerova središnja teza je da „kultura oblikuje um, osigurava oruđe kojim konstruiramo, ne samo naše svjetove, već i razvijamo samokoncepciju, te spoznajemo vlastite sposobnosti“, što znači „da su učenje i mišljenje uvijek smješteni u neko kulturno okruženje“.

Marijan Madunić

5 Američki lingvist, filozof, profesor emeritus na MIT-u, „otac moderne lingvistike“.