

Prof. dr Grozdanka Gojkov

UDK: 37.022

Prof. dr Aleksandar Stojanović

ISBN: 978-86-7372-191-0, 19 (2014), p.177-195

Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”

Vršac

Originalni naučni rad

KRITIČKO MIŠLJENJE KAO INDIKATOR KVALITETNOG OBRAZOVANJA DAROVITIH STUDENATA¹

Slobode i odgovornosti univerziteta-didaktički ugao

Rezime: Rad predstavlja pokušaj da se sagledaju dometi dosadašnje implementacije elemenata Bolonjskog procesa iz ugla autonomije univerziteta i to posebnog aspekta - sloboda i odgovornosti univerziteta u funkciji razvoja kritičkog razuma darovitih studenata. Posmatraju se standardi obrazovanja, kompetencije, kvalifikacijski okvir i dr., koji, kao aktuelni pristupi kvalitetu obrazovanja uvode kulturu provere zasnovane na spoljašnjoj kontroli ishoda koja ima osnova u mehanicističko-tehnicistički orijentisanim vrednostima i postupcima, normativističkoj filozofiji i pedagogiji i na kraju na ekonomskoj logici, kao i značaj ovoga za sužavanje autonomije učenja i razvoja kritičkog mišljenja, pre svega, darovitih studenata. Takođe se sagledava i didaktički doprinos podsticanju intelektualne autonomije učenja darovitih studenata.

Ključne reči: sloboda univerziteta, intelektualna autonomija, didaktika kritičkog razmišljanja, evropski kvalifikacijski okvir.

Uvod

Mnogi pedagozi smatraju da pedagoške teorije danas nude samo elementarne ideje za rešavanje problema savremenog čoveka i društva, dakle smatra se da ni jedna od njih nije dovoljna da se na njoj gradi cilj vaspitanja, ali isto tako smatraju da se u potpunosti ne mogu ni odbaciti, te se otuda na teorijskoj sceni Evrope, a to dalje znači i u praksi nailazi na pluralizam teorija. Ako znamo da je svaki cilj vaspitanja zasnovan na nekoj teoriji, možemo zaključiti da uz pluralizam teorija imamo i pluralnost ciljeva, što po nekima pogoduje prostoru za otvorenost mišljenja u oblasti cilja, pa i eklekticizam, tako da se ideje vodilje ne mogu naći samo u jednoj filozofiji, odnosno filozofiji vaspitanja ili teoriji vaspitanja, nego u diskursu suprotstavljenih pogleda, raznovrsnosti, slobodi i mogućnostima izbora, što je posledica i njenog odnosa prema ideji normiranih ciljeva vaspitanja.

Postmoderno nepoverenje prema metanaracijama (Liotar, 1988) i sumnje u pokušaje da se sveobuhvatnom teorijom obuhvati cilj vaspitanja, odnosno ideal koji treba postaviti, smatra svaki pokušaj u ovom smeru normativnim, totalizirajućim,

¹ Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja“, br. 179036 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

nametanjem, ograničavanjem slobode nastavniku i učeniku da definišu i sporazumevaju se o vaspitnim ciljevima. A, ciljevi se posmatraju kao strategije koje koristi autoritet radi kontrole nad drugima, jer vaspitanje prema unapred zadatim ciljevima znači potčinjavanje nekom vrednosnom sistemu, koje obezbeđuje mogućnost represije nad drugima. Tako postmoderna, odbacujući univerzalne norme i principe i nastojeći da ragnadi sve sisteme, uverenja i poricanjem mogućnosti istine ili izvesnosti, otvara pitanje priznavanja legitimnosti višestrukih perspektiva i stalnog preispitivanja ideja, kao i pitanje ideje univerzalnih i apsolutnih istina u odnosu na koje se mogu opravdavati određene funkcije vaspitanja. A, iza ovoga otvara se suštinsko pitanje filozofije vaspitanja danas: koja filozofija vaspitanja stoji u osnovi ovoga, ili kakvi su ciljevi vaspitanja u filozofiji posmoderne?

U pedagoškoj teoriji se po pravilu ovde put završava, osim ako ne smatramo kao sagledavanje cilja vaspitanja izjave da je većina teorija vaspitanja usmerena ka razvoju tolerantnih, pravednih, racionalnih, praktičnih ili autonomnih individua, koje su istovremeno i produktivni u profesiji kojom se bave, kompetentni i informisani građani i snalažljivi delatnici sposobni da ovladaju kompleksnim i promjenljivim socijalnim, političkim i ekonomskim okruženjem. Pitanje koje se iza ovoga postavlja je kako različite pedagoške teorije interpretiraju ovako široke ciljeve i, ipak ostaje kao najznačajnije uverenje da je potrebno postaviti i pitanje kakve filozofije i ideološke osnove stoje u njihovoj osnovi, ili da li one sve saglasno tumače pitanja cilja. Iza prethodnog značajno je da se pomenuta pitanja sreću na svim obrazovnim nivoima, te da su sve više prisutna na visokoškolskom nivou i to iz više uglova. Neki od njih će se dalje nešto bliže posmatrati i to posebno iz ugla darovitih studenata. Jedno, koje na prvi pogled izgleda dosta udaljeno odnosi se na principe univerziteta, koji se unazad godinu-dve u žustrim diskusijama na francuskim, nemačkim i drugim evropskim univerzitetima sve više rasplamsavaju.

Sloboda i odgovornosti univerziteta danas- potčinjavanje univerziteta ekonomskoj logici

Diskusije se vode oko potčinjavanja univerziteta, istraživanja i predavanja na njima ekonomskoj logici, zakonu kapitala. Plino Prado (2012) smatra da se duhovni rad uopšte potčinjava zakonima trgovine, a ovo smatra pokušajem aneksije, koji se oslanja na neoliberalizam, za koji se, pri tom, smatra da je širom sveta dospeo u krizu. Isti autor ističe da je zakon "o slobodama i odgovornostima univerziteta (na francuskom "Loi 'relative aux Libertés et Responsabilités des Universités"), nazvan zakon 'autonomije', a u suštini sadrži široko postavljene dispozitive, koji se odnosi na pristup predavanjima obeležen finansijskim i menedžerskim razmišljanjima, koji su strogo u službu tzv. 'Bologna-Procesa'. Isti autor, takođe, ističe, da taj pristup ide ka tome, da se stvaranje i prenošenje znanja kontroliše, da bi se moglo podrediti svetskom, ekonomskom takmičenju, imperativu maksimalizacije sposobnosti takmičenja i finansijskom profitu (pri čemu se kritički potencijal neutralizuje). Deo te nove institucionalne opreme su pre svega ANR (državna agencija za rad/ Agence Nationale de la Recherche), AERES (državna agencija evaluacije istraživanja i predavanja/ Agence Nationale d'Evaluation de la

Recherche et de l'Enseignement Supérieur), tzv. zakon 'paketa istraživanja' (Pacte pour la recherche i dr.. Isti autor je početkom januara 2008. našao šezdeset internet stranica u Francuskoj, koje su posvećene analizi "LRU" (Loi 'relative aux Libertés et Responsabilités des Universités'). Sedamdeset i pet univerziteta (dakle 88%) pre ili kasnije izjasnilo se protiv ovoga zakona, uglavnom na inicijativu studenata; većina nastavnika podržavala je zahteve za ukidanjem zakona, koji su lansirani od sindikata i kolektiva 'Sauvons la recherche' i 'Sauvons l'université'. Vlada je ipak ostajala na svom putu i svojim merama dovela je u Francuskoj do povećanja i intenzivnosti akademskog pokreta (aktivni štrajkovi, demonstracije, simboličke akcije, ostavke administrativnih službi, zasedanje ANR, AERES, Sorbonne, CNRS, kancelarija univerzitetskih predsednika i školskih uprava) itd., što ocrta širok pokret 'odbrane javnih predavanja od predškolstva do univerziteta', za slobodu istraživanja i kvalitet obrazovanja, koje je vredno tog imena (ibidem).

Tako Plinio Prad (2012) smatra da bi pokušaj aneksije, koji se oslanja na neoliberalizam, mogao biti uvod za diskusiju o slobodama i odgovornostima univerziteta danas. A, ovo iz ugla situacije u Srbiji otvara pitanja: koji se principi i u kojoj meri na univerzitetima Srbije danas neguju, ili, pak koji imaju prioritet, ili da li je manifestan princip bezuslovne autonomije, prava na slobodu istraživanja i predavanja, a iz ugla poučavanja i učenja mogao bi da bude označen pitanjem: kako izgledaju didaktički aspekti pluralizma i intelektualne autonomije u visokoškolskoj nastavi? Krenimo od opštijeg, dakle od principa univerzitetske nastave. Mogli bismo ih sagledavati u setu koji navodi i pomenuti Plinio Prada (ibidem).

Potpuna nezavisnost univerziteta, kao princip i smisao njegove autonomije je njegova suština, te bi se tako moglo reći da ne postoji univerzitet bez prvog, osnovnog odnosa ka principu nezavisnosti. Ovde se, pre svega misli na princip nezavisnosti razmišljanja, slobode duha, koje se naziva 'autonomija'. 'Autonomija' je princip, po kojem duh sebi postavlja svoj zakon (nomos); razmišljanje je samo za sebe svoja osnova i tako upravlja svakim svojim korakom. Taj princip može se nazvati i 'autarkeia' čime se ukazuje na antičke škole mudrosti, koje stoje kao izvor univerziteta i gde je zahtev za samodovoljnost duha (autarkeis) nerazdvojiv od zahteva autonomije (ibidem). Ovaj princip je odlučujući za razvoj darovitih, jer podrazumeva da je dozvoljeno onom ko razmišlja, da pobjegne od činjenica, dozvoljava mu da dobije na rastojanju, koje je potrebno za ispitivanje, analiziranje i procenjivanje -to znači, da se kritikuje po potrebi, dakle spečava da se usled brutalne evidencije 'realnosti' kapitulira. Ukratko rečeno: princip nezavisnosti je apsolutni uslov za to da se efekti slobode - na primer ideja o pravednom životu ili boljem životu u društvu- mogu upisati u takozvanu realnost, i to tako što je menjaju. Iz toga sledi, da je principu univerziteta svojstveno, da kao takav ne bude podređen nijednoj spoljnoj moći i ni jednoj spoljnoj potrebi - niti političkoj, niti ideološkoj, medijskoj, tehničkoj ili tehnokratskoj instanci. Celokupna istorija univerziteta, od otkrića 'universitas profesora i studenata' krajem jedanaestog veka do novog osnivanja i kritički-modernih refleksija (od Humboldta do Dutschke, od Newmana i Peirca do Fausta, od Durkheima do Deride), je pretpostavljala taj princip i jačala ga. Univerzitet je moguć na osnovu tog - bezuslovnog - uslova. I samo tako može da se

ispuni odgovornost prema sadašnjem i budućem svetu i da zavolji potrebe, suštinu i smisao darovitih (Little, D. (200).

Uz prethodno ide i potpuna nezavisnost, koja je još na prvom univerzitetu zapadnog sveta u Bolonjni (osnovan 1088.) bila oznaka za univerzitet kao mesto istraživanja, koji je u principu bio nezavistan od svake moći. Iako je univerzitet izvorni i tokom mnogih godina bio polu crven, polu sekularan, može se shvatiti kao suprotnost crkvene moći njegovo rođenje se ne može odvojiti od konstitutivnog zahteva za 'autonomijom'. Postupci pametnog ramišljanja su nasleđe antičkih filozofskih škola. Njima su se tada posvetili u "universitas od profesora i studenata": među njima i quaestio, sposobnost ispitivanja, i disputatio, sposobnost da se u javnosti u prisustvu nekog drugog argumentuje ((Little, D., 2000). Već to zahteva i potvrđuje 'autonomiju' duha koja bi bila u funkciji manifestacije darovitosti i njenog podsticanja. Umetnost, razmišljati za sebe, počinje sasposobnošću da se javno pita i diskutuje, znači kritikuje. Od prilike sedamsto godina kasnije stvara prosvetiteljstvo i kritika novog vremena prostor za 'prosvetenu' koncepciju univerziteta - laicističnu, naučnu i kritičku, čak spekulativnu. Princip "nezavisnosti i slobode" se ovde iznova i na eksplicitan način potvrđuje, što je najzad dovelo do filozofskog i institucionog osnivanja prvog modernog univerziteta u Berlinu, godine 1810. Sve do 'Magna Charta' univerziteta, koje su potpisane od evropskih univerzitetskih rektora za vreme svečanosti 900.tog postojanja univeziteta u Bologni, podseća na taj prvi 'fundamentalni princip' autonomije. Kao neizostavan uslov nekog univerziteta, "koji na kritican način iznosi i prenosi kulturu istraživanjem i predavanjem", stoji taj princip u istoj ravni sa savremenim izazovima. Po Charti je upravo kultura ono, od čega danas više nego ikada zavisi "uglavnom budućnost čovečanstva". (Već ovde smo kod suprotnog pola ograničenih, regresivnih i najzad neodgovornih pogleda jedne reforme, koja se svom silom pokušava od službenika vlade u direktnom nizu sa Bolognskim-procesom sprovesti). - 'Magna Charta' se, dakle ne sme pomešati sa takozvanim 'Bolognskim-procesom' (čak i ako je uloga potpisivača u tom 'procesu' vrlo ambivalentna): u okviru globalizacije Bolognski-proces se stara o tome da zakoni tržišta zahvate nastavu i istraživanja, a ujedno gazi principe, koji se jačaju 'Chartom' (Little, D. 2000).

Može se tako reći, da je sa kulturom isto kao i sa univerzitetom, čiji je izvorno glavni zadatak činila kultura, ako ne baš i 'par excellence'. Kultura se može shvatiti u najširem smislu, kako su to radili drugi, znači kao "bogatstvo (...), postaviti sebi smisao" (ibidem). Kultura, dakle znači sposobnost da se sledeća pitanja slobodno razrade: šta želimo da budemo, ili šta treba da budemo, kakav život želimo; kakav je život vredan živeti? Sve to pretpostavlja već spomenuto odstojanje, dakle onu autonomiju, koja je potrebna da bi kritikovala ono što smo 'mi', ili način postojanja na koji želimo to da redukujemo, ili, pak, stvari kakve su, ili svet kojim tokom ide. U srcu univerziteta je ova osnovna sposobnost za kritiku, sposobnost da se obrade pitanja i svrha i da se to čini na slobodan način, ujedno uslov i ulog ili pak obećanje emancipacije. Da bi se išlo u ovom pravcu neophodno je slobodno i javno delovanje razmišljanja, dakle, autonomija i kritičko mišljenje. A, 'autonomija', kao sposobnost mogla bi se posmatrati kao: misliti za sebe i uglavnom, nezavisno istražiti valjanost nekog stanovišta, pretpostavlja 'javno' razmišljanje; tj. da se svoje

razmišljanje stavlja u 'raspravu' sa drugima na proveru. Ostvarenje ovoga zahteva mesto ili okruženje, gde može da se obnavlja i razvija. Srednjovekovni univerzitet je nastao kao takvo mesto. Njegovo rođenje se događa sa raspadom crkvenih škola, koji su u svojim metodama istraživanja, predavanja i diskusije bili, takođe, naslednici filozofskih škola antike. Tokom 18. veka širi se sa početkom modernog doba i u prosvetiteljstvu ova kultura diskusije izvan granica univerziteta na celokupno društvo. Na kraju tog procesa stvara se najzad nov, opšti i odlučujući princip: princip "javnog prostora" (ibidem). Tako je doba prosvetiteljstva, doba rađanja 'javnosti', i doba kritike, uključujući i kritiku razuma i samog prosvetiteljstva. U narednom periodu, uz značajan procvat kulture pisma i korespondencije, modernog romana i naročito romana pisma, literarnog salona i kafea, javnih narodnih biblioteka, nastajećeć bića prese itd.- intenzivna, kritička debata na tom planu, koja je posebnom izvesnom 'literarnom upotrebom razuma' postajala javna, kulminacijom u revoluciji, u objašnjenju ljudskih i građanskih prava i izradi novog javnog prostora kao modus političke legitimacije: naime u republikanskom prostoru, diskusija se manifestuje u naučnim časopisima, namenjenim obrazovanju publici, i saradnji profesora fakulteta prava, medicine i literature - odmah na početku otvaranja univerziteta, naučnog istraživanja i kritičkog obrazovanja javnosti. Trude se da se obradi duh prosvetiteljstva i kritičkog razuma. Time se obelodanjuje i uvodi praktična, etička i politička odgovornost modernog univerziteta: protkana sa svetom i angažovana u procesu stalne emancipacije. A, ovo podrazumeva dialoški disputatio, zbog same diskusije, te 'kritikovati' podrazumeva najpre istraživanje, razdvajanje, izjednačavanje, što znači, u potpunoj nezavisnosti staviti bilo koje mišljenje ili tvrdnju pod lupu i pri tome istražiti, koje pretpostavke i preduslovi postoje, i da se razlikuje, šta je potrebno i opravdano, a šta je proizvoljno. Kritikovati, znači i donošenje procena o pravosnažnoj potvrdi, zahteva za istinitost neke izjave, zahteva za lepotom nekog oblika ili zahteva za istinitosti nekog izliva osećanja, ali i zahteva na pravednost pomenutog zakona (aktuelnog francuskog zakona o 'autonomiji' univerziteta- "Zakon o slobodama i odgovornostima univerziteta" (LRU). I to u toku javnog ispita kritičkog razuma, koja može povremeno i da uključi kritiku razuma (ibidem). Pod tim uslovom može da nastane javnost građana i svetskih građana, dakle kosmopolita, koji su obrazovani i prosveteni kulturom diskusije (potpuna suprotnost naše sadašnje kulture potvrde konzuma). Očekuje se da su u principu građani sposobni, da nateraju državnu administraciju da opravda njihov zahtev na legitimnost javnog-kritičkog mišljenja, što možda Francuzi i mogu, ali letargija koja unazad 20-tak godina vlada Srbijom, nisam sigurna da to može da pokrene intelektualnu elitu na ovoliko slobode u izražavanju intelektualne autonomije, tj. ne vidi se vetar koji bi joj „dunuo u leđa“. U ovom smislu mogućnost procesa emancipacije uslovljava princip 'javnosti', kako ništa ne bi stajalo iznad ispitivanja i 'kritičkog' ispita i ništa ne bi nalazilo zaštitu pred slobodnom i javnom kritikom razuma: autoritet tradicije, autoritet opšte važećih koncepta, ciljevi društva, građanska prava, tehnički i ekonomski imperativi sistema, kao i odluke administracije (Halpern, D. F., 1998).

Objašnjenje ljudskih i građanskih prava proizilazi danas iz novih iskustva 'javnosti' i odnosi se na: slobodu izjašnjavanja misli, slobodu štampe, na slobodno

pribavljanje i širenje informacija. Tako je Kant pisao, da je "sloboda pera", dakle pravo na slobodno izražavanje misli, "jedini paladijum narodnih prava". (I ako se ta značajna sloboda ukida, tako on dodaje, onda je vreme da se suprostavimo.) Ali, se u današnje vreme te osnovne slobode i prava sistematski i permanentno od dominirajuće štampe i francuskih medija, te 'zemlje ljudskih prava', ismejavaju, kao da se ništa od toga nije dogodilo. Tako Plina Prada (2012) navodi: "Nikada se nije toliko lagalo, kao u našem vremenu", primetio je već Alexandre Koyre, i može se konstatovati, da je "celokupan napredak stavljen u službu laži", smatrajući da drugačije ne može, kada informacija postaje loša roba, a da su sredstva (mediji) "informisanja", dakle moć da se 'realnosti' da oblik, preduzeća akcionara, industrijskih i finansijskih magnanata i kontrolišu ih njihovi menedžeri - dakle Lobisti, koji trenutno ugrožavaju univerzitet i istraživanje (ibidem). Što je neko bogatiji, utoliko on odlučuje više šta je 'realnost'. U sadašnjem kontekstu 'reforme' spomenute 'autonomije' univerziteta, obistinjuje se činjenica, da su osnovna prava po dva puta gažena. Ne napada se samo princip javnog prostora, prostora diskusije i oslobađanja unutrašnjosti univerziteta (u nastavi, u istraživačkim grupama, u kolektivnoj zajednici), tako što se oni podmeću ciljevima ekonomskog nadmetanja i imperativa dobiti. Sem toga se napada princip opšteg merila za društvo - kao celina građanstva, spomenutog javnog mišljenja, ako se svim sredstvima organizuje prisilno sprovođenje ove reforme. Političari, poslodavci i predstavnici univerziteta se udružuju - sa sramotno podređenim pristankom novinara- u neku vrstu fronta 'Arriere-garde' (koja se u novom govoru naravno naziva 'modernom') i zajedno gaze univerzitetski i akademski princip "javnosti". Drugim rečima: nosioci odluka odlučili su se zajedno za opšte ograničenje javnog prostora, tako što su najgorim sredstvima otrgli reformu javnoj diskusiji, koja izgleda nikada ne bi izdržala argumentovanu konfrontaciju.

Ti nosioci odluke ne teže ka tome, niti su ikada težili ka tome, da najpre pogođene '-univerzitate', one koji 'su' univerzitet- da ih uvere u legitimnost novih odluka, koje su donete u odnosu na istraživanje, nastavu i njihovu organizaciju. Već su odlučili da stvarne partnere razgovora izbrišu iz debate. Rukovode se manevrima i primenjuju čak silu: prividne debate u ministarstvu, u novinarstvu i na televizijskim pozornicama, 'administrativna zaključavanja' univerziteta, cenzura, laž, odbijanje informacija i širenje lažnih informacija, pa do opšteg prestrašivanja. Ovakvo viđenje afirmacije principa univerziteta (ibidem) nije daleko od situacije nastale nakon reforme koja nije dovoljno diskutovana, bar, u Srbiji, u okviru naučnih skupova- Ministarstvo, uglavnom, skoro 10 godina vodi računa o strukturnim reformama, jer nema dovoljno naučnih dokaza za mnoge od odluka, tako da je pitanje kvaliteta studija gurano pod tepih, a i ono što naučna istraživanja nalaze ostaje van domašaja javnosti, zatvoreno o časopisima i zbornicima sa naučnih skupova na koje se sem tih istih istraživača koji su ih radili, malo ko osvrće. A, ovo bi se moglo smatrati pasivnom odbranom principa univerziteta. Zato monogi autori danas u Evropi (ibidem) zagovaraju kritičku pobuna kao odgovornost prema budućnosti, što u kratkim crtama podseća, opisuje 'Minimalcharta' svakog univerziteta, koji to ime zaslužuje, naročito modernog univerziteta. Ta 'Charta' obuhvata, ukratko rečeno, безусловno zahtev za slobodnim i javnim kritičkim

razmišljanjem, kao principom univerziteta i kao uslovom svakog procesa emancipacije. O tome svedoči rasprava vođena između 1807. i 1810. između filozofa i naučnika u Berlinu, koja je bila polazna tačka za osnivanje prvog modernog univerziteta. Radi se o modelu univerziteta, na koji su se pozvale industrijske države, počev od Sjedinjenih država, i takozvanih zemalja u razvoju tokom čitavog 19. i 20. veka. Univerzitet kod Berlina 'osniva' se izričito -filozofski kao i institucionalno- na navedenim principima autonomije (samostalnosti) i nezavisnosti i slobodi istraživanja i predavanja. Ti principi su, kao što smo rekli, neizostavni uslovi, da bi se dvojaka misija univerziteta ispunila. Dakle, da se istraživanje radi radi saznavanja, bez ikakvog primoravanja, niti određenog usmeravanja cilja - van pozitivizma i utilitarizma javne i privatne moći, kao što su to Schleierman i Humboldt naglasili. To je razlog, što se državna moć mora svesti na minimum, dakle samo na finansijsku podršku države. To mora, da bi se garantovala autonomija, koju država mora da respektuje, da bude jedina materijalna sigurnost istraživanja i predavanja. A, zatim da se to znanje prenese "duhovnom i moralnom obrazovanju nacije", znači, pokrenuti proces obrazovanja zajednice, naime proces emancipacije. U ovome bi svakako i daroviti bolje našli svoje mesto. Univerzitet bi tako bilo mesto enciklopedijskog, sistematskog i jedinstvenog predstavljanja celokupnog znanja i njegovih osnova (mesto predstavljanja pregleda, kako to smatra Wittgenstein). Ali bio bi i mesto, gde se znanje spaja sa praktičnim idealom, koji upravlja etičkim, socijalnim i političkim delovanjem "u svetu" (Willingham, D. T. (2007). Najzad bi on dakle bio mesto jedinstva naučnih i praktičnih interesa, čak i emancipatorskih interesa razuma, gde se ujedno stvara istinska spoznaja i opravdana svrha. Ovo je, posmatrano iz ugla subjekta znanja na univerzitetu nemačkog idealizma, manje nacija ili narod nego spekulativan duh. Manifestuje se u sistemu, ne u državi. A pored ovog spekulativno znanje je već samo po sebi legitimno. Čini se, da taj univerzitet, humanističkom pričom (kao što je rekao Lyotard) sam sebe zapostavlja, pričom o društvu, koje usvajanjem znanja zakoračuje put svoje slobode (Lyotard, 1993). Ovo je važna misao, na koju će za više od sto godina, vratiti kritička teorija Istituta za socijalno istraživanje (Frankfurtska škola), kao i projekt slobodnog univerziteta u Berlinu (Freie Univerzität zu Berlin): tamo će se odgovoriti da se legitimnost znanja ne nalazi u sebi samom, nego, pošto se čovečanstvo zasniva na svojoj slobodi, naći će se u praktičnom, etičkom ili političkom subjektu. Slobodan univerzitet u Berlinu polazi, dakle od kritičkog principa, u skadu sa tim su naučni rad ili slobodna refleksija o političkim uslovima tog rada, što dalje znači da se bez ovoga ne može zamisliti definicija praktične i kritičke uloge univerziteta u društvu. Ako je dakle velika priča o razvoju spekulativnog duha bila osnova i legitimnost univerziteta, sada je to dakle priča emancipacije čovečanstva.

I tako moglo bi se reći da se u toku filozofske debate u Berlinu, razvija filozofija modernog univerziteta (moderna filozofija univerziteta, ili kako bi Schopenhauer ironički rekao, 'univerzitetska- filozofija modernog doba). Pred pozadinom Kantove kritike se čini, da se osnivanje univerziteta ne može osmisliti i izvesti bez rekursa na istorijsku filozofiju, koja se najzad, sigurno sa izvesnim odstupanjima, uvek predstavlja kao priča u kojoj se subjekt kreće do svog

savršenstva - koje god ime se da tom subjektu: duh, nacija, narod (istorijski ili 'historial'), ali i proleterijat ili čovečanstvo (ibidem).

Principi modernog Humboldtskog Univerziteta, naći će se osamdeset godina kasnije u SAD-u, formulisani od Charlesa S. Peirce. Između Humboldta i Peirce zauzima mišljenje Kardinala Johna Henry Nemana i njegovog 'Idea of a Unversity' (1853. i 1859), koji neki smatraju najboljim razmišljanjima, koja su ikada napisana o univerzitetu, sigurno značajno mesto (Holec, H., 1981).

Sada postoje sve manje šanse da se univerzitet, koji se u skladu sa opštim odredbama treba da realizuje ili emancipuje, a koji od šezdesetih godina jasno bleedi. Tehnokratija, kao nova 'doxa', koja će u kontekstu neoliberalizma opet da određuje, nije ništa drugo uradila nego to što je stvorila moderan scenario savršenstva duha ili emancipacije čitavog čovečanstva. Jedini cilj, koji nosioci odluke za sada priznaju, je optimizacija sistema i dobitak investicija (Little, D. (200)).

To je 'redukovanje znanja na predmet tržišta', na šta je Lacan već neposredno nakon 1968, tokom osnivanja 'Centre experimental de Vincennes' ukazivao (ibidem). Četrdeset godina kasnije je sadašnje zaoštavanje tehničkog diskursa, koji se sada pokazuje cinično, dakle samo logičan sled. Građani, koji su isključeni iz 'ekspertskih' odluka o velikim društvenim događanjima, se mole, da prilagode svoje stremljenje svrsi sistema. Ono što se tiče univerziteta, i ono što on znači, to više nije vreme naučnika i filozofa koji se pridržavaju toga da razviju za njega princip. To je sada vreme službeničkog kadra i njihovog preduzetničkog pristupa, da se univerzitet podredi pameti prinosa. Sada je optimizacija uspeha i prinosa, ništa drugo nego tehnički, tehno-ekonomski cilj, te ne može kao takav da bude ni u opšte svrhe za znanje i univerzitet, niti životni cilj ukupnog društva. Ipak se u tehno-naučnim, slobodno-demokratskim (ili demokratsko-medijalnim) sistemima čini sve da se to kritičko pitanje zaboravi - čak do univerziteta: pitanje o svrhama Minimalcharta sakuplja ona sredstva kritičke autonomije - čije čuvanje obećava i obezbeđuje univerzitet izvorno i po svom principu - tačno na onom mestu, koje je uvek bilo spremno za najznačajniji potencijal, naime za ono što je još 'moguće' i što 'predstoji'. Taj kritički potencijal evropskog univerziteta ostaje danas isto, a možda pre svega u takozvanom "angloameričkom modelu", u životu-šta god da se dešava sa sadašnjim novinarskim diskursom, koji je ovde u Srbiji diskurs vlade, istraživača i nastavnika. Reformisti univerziteta u Srbiji nakon silaska sa političke scene sami kritikuju poteze koje su instalirali, utisak je, da i ne znaju šta su instalirali (način bodovanja postignuća na studijama jedan je jednostavnih argumenata za nelogičnosti koji se mogu na prvi pogled lako uočiti). Nastavnici, ne shvatajući ozbiljnost normativne regulacije koja se nameće reformom i ne menjajući svoje didaktičko-metodičke postupke i ne obraćaju dovoljnu pažnju na sve ovo, nekritički prihvataju promene, koje zasad imaju, uglavnom, strukturni karakter, ali zasnovane na "angloameričkom modelu" nastoje da opravdaju egzistenciju univerziteta svojim premeštanjem u preduzeće, čime se stvara iluzija i doziva uspomena na princip 'autonomije'. A, univerziteti prirodno podržavaju kulturu nemira i čak neobuzdanost. A šta je ta "priroda", ako ne ona priroda mislioca u autonomnom i kritičkom ostvarenju, koja je u centru odgovornosti univerziteta u odnosu na budućnost i mogućnost razvoja, pre svega darovitih (Lipman, M., 1988).

Ako u kulturi univerziteta ima tako nešto kao pobuna, nekontrolisanost ili nepravilnost, dakle nešto poput neobuzdanosti, radi se pri tome u osnovi sa imaterijalnom materijom punoj eksplozivne snage, koju predstavlja znanje, što znači njegovo sticanje, istraživanje ili pronalaženje. Univerzitet se po svom principu u osnovi predstavlja po tome što postavlja pitanja, po kontroverznim diskusijama, po slobodnim i reflektivnim analizama - jednom rečiju: kritikom. Istorija nauke pokazuje, da je avantura znanja, uglavnom, obeležena lomovima, 'krizama', 'paradoksima', i 'katastrofama'. Spomenuta 'proizvodnja', 'izvođenje' i 'primena' znanja se ne dešava bez promena: promene samog znanja, promene sveta i našeg odnosa sa njim, kao i promenom nas samih. Te promene dostežu do nesigurnosti predstave samog čovečanstva, predstave onog, šta je čovečanstvo i šta treba da bude. Nemir, nestabilnost i nesigurnost stanuju u svakom naučnom istraživanju i pronalaženju, čak i u svom tehnološkom delovanju, - kao i u činu predavanja (ako nije samo prenošenje, ponavljanje i savladavanje, nego ako se usuđuje u nepoznato, koje zahteva "da se predaje ono, što se ne zna", što ima nejansoća, suprotnosti, neslaganja...). Moglo bi se nakon prethodnog reći da su pobuna i nesigurnost uslovi, koji su potrebni za spremnost događaja, dakle za spremnost za ono što se desi neočekivano. To važi za svako polje delovanja, kojem se prepuštamo - za nauku, umetnost, tehnologiju, literaturu, filozofiju, etiku, didaktiku ili politiku. I spada u 'odgovornost' svake od tih disciplina da je sposobna da prihvati neodređeno, dakle to što izaziva i potresa postojeće znanje i date sisteme odnosa, ustaljene paradigme i stečene kompetentnosti. Jer prihvatiti nepoznato znači, suprostaviti mu se, prihvatiti ga i sebe dovesti u pitanje. Biti spreman za takvo dovodenje u pitanje sebe samog, je uslov i mogućnost da se bude uveden u umetnost, umetnosti kritičkog razmišljanja. U analizi Kantovog (Kant, I., 1991) motiva "agitacije duše", pokazuje Lyotard, da je to senka, koja kritičke odnose dovodi u iskustvo. Ono što Kant naziva podstrekom životne snage, intenzivacijom. Naspram tome je u životu, kao i u istoriji sled toga (ovde se to shvata kao život i istorija institucija) prilagođavanje datim uslovima uvek i slabljenje, manjak kreativne i pronalazačke snage, znak starosti i najzad i sama smrt. Sadašnji 'reformisti' univerziteta, bar ovde u Srbiji, oni eksperti u prilagođavanju, bi trebali još jednom bolje o tome svemu da razmisle. I moderna fizika nas uči, da ideja apsolutne kontrole nekog sistema i njegovog razvoja (dakle uključujući i varijablu 'vremena'), sposobnost tog sistema pre umanjuje nego što je povećava. Potrebna je 'igra', neodređenost, da bi se pojačala. Određen otvor, naspram neočekivanom i kao sled toga, spremnost za nepredvidivo mora da nađe ulaz u kalkul neke istraživačke strategije -to važi i za tehnološko istraživanje, čak i tamo, gde cilj ostaje strogo usmeren ka dobiti. Novo, nepredvidivo, ne-programirano, ono, što ustvari čini razliku, je u nadmetanju najveća vrednost da bi se postigao neki uspeh. Iz toga sledi, da je princip da se istraživanje finansira bez izgleda na protivuslugu ili isplatu (dakle, bez da se očekuje nepostredan profil), nespojiv sa inovacijskim ili rentabilnim predračunom. Čak, nasuprot: to je u tome najpametnija strategija. U toj kritičkoj kulturi pobune se nalazi - kao najveća vrednost- prava odgovornost univerziteta, koja je njena odgovornost prema budućnosti. Naravno, ovde se ne može tvrditi da se na ekstremno elitnim univerzitetima u Evropi i šire, pristup toj kulturi pobune i stvaralačkoj

neobuzdanosti ne podrazumeva u isključivom načinu poučavanja privilegovane dece umućnih roditelja i daleko je udaljeno od toga da postane pravo svih. To je osnovni aspekt principa univerziteta koji sa angloameričkog tla prodiru na ove prostore. Zagovaranje kritičkog mišljenja na univerzitetu danas ima, pre svega, svrhu u tome da se prepozna emancipatorski interes, koji bi značio 'elitno razmišljanje za sve'. A pod 'budućnošću' se sada već mora razumeti budućnost čovečanstva. To pojašnjava Drew G. Faust, kao i mnogi pre nje -na primer potpisivači 'Magna Charta' univerziteta, istraživači 'Seminaire officiel' iz 2006, samo na potpuno drugačiji način, Humboldt, Newman, Peirce, Du Bois, Horkheimer ili institut za socijalna istraživanja, osnivači Slobodnog Univerziteta Berlin i stvaraoci 'Centre experimental de Vincennes, i svi oni mislioci 20. veka, koji su se pridržavali toga, da misle na predstojeće, i to 'izvan' ideologije napredka i bez pomoći istorijske filozofije (ibidem).

Kritično razmišljanje u pedagoškom i visokoškolskom didaktičkom konceptu visokoškolskog obrazovanja darovitih

Pedagogija, a posebno visokoškolska emancipatorna didaktika, prihvatajući gledište Paula/Eldera (2003, prema: O.Kruse, op.cit.) koji smatraju da je : "Kritičko razmišljanje način razmišljanja (važi za sve predmete, sadržaje ili probleme), kod kojeg neka osoba pojačava kvalitet razmišljanja, tako što sebi stavi u zadatak, da sadržajno prati inherentne strukture razmišljanja i da ih meri po intelektualnim normama", naglašava aspekte samoupravljanja i samorefleksije razmišljanja, u zavisnosti sa praćenjem intelektualnih normi. Tako je kritično razmišljanje u didaktici svesno razmišljanje, za koje pomenuti autori kažu: " Kritično razmišljanje znači ukratko: samoupravljuće, samodisciplinivano, samopregledno i samoispravljuće razmišljanje, pretpostavlja vladanje strogih kriterijuma kvaliteta, vodi do delujućih sposobnosti u komunikaciji i rešavanju problema i do trajne obaveze da se urođen egoizam, odnosno grupni egoizam prevaziđe." (Paul-Edler, op.cit, s.124, prema: O.Kruse, op.cit.). Paul/Elder naglašavaju, takođe, značaj merila kvaliteta. Oni dopunjuju određivanje pojma time, što dodaju socijalne aspekte kao što su "sposobnosti za komunikaciju i sposobnost za pronalaženje problema", kao i sposobnost da shvate svoje interesne pozicije i da mogu da sagledaju njihovo delovanje na razmišljanje. Drugačije nego u ranije referisanim pozicijama, oni vide kritično razmišljanje kao nezavisno od domena ili discipline, u kojoj se pojavljuje. Ovom mišljenju se danas često protivureči Wilingham (Willingham 2007). Ideal kritičkog razmišljanja formuliše "American Philosophical Association" u svojoj Delphi-studiji (Facione, 1990), u kojoj skreće pogled od kritičkog razmišljanja kao procesa ka kritičkom misliocu kao osobi: "Ideal kritičnog mislioca je uobičajena radoznalost, dobra informisanost, proverljivost razuma, otvorene misli, fleksibilnost, pošteno razmišljanje u evaluacijama, poštenje u suočavanju ličnih predrasuda, obazrivost u donošenju odluka, volja za ponovnim razmatranjem, jasnoća u pitanjima, red u kompleksnim stvarima, marljiv u traženju relevantnih informacija, odgovoran u razvrstavanju kriterijuma, fokusiran na istragu i uporan u traženju rešenja koja su isto toliko precizna za subjekat kao i za okolnosti dozvoljavanja

istrage.", što bi se, složićemo, moglo pre sveg očekivati od darovitih i kod njih najbolje moglo i razvijati (ibidem). U ovoj studiji stoje dva sržna elementa kritičkog razmišljanja kao značajna: kognitivne kompetentnosti i afektivne dispozicije, od kojih se jedna pripisuje procesuralnoj, a druga dispozicionalnoj strani kritičkog razmišljanja. Da one obe idu držeći se za ruku, nisu eksperti sigurni. Trećina od njih je htela, što se tiče kritičkog razmišljanja kao procedure, da striktno odredi ono što se odnosi na kritičkog mislioca kao osobe (Heyman, G. D. (2008). To da je procesuralna strana odlučujuća, su se svi složili. Ako se želi kritičko razmišljanje predavati, tako zaključuju učesnici ove studije, onda unisono moraju se oba aspekta posmatrati: "Tako, se kod dobrih kritičkih mislilaca, znači radi o idealima. Kombinuje se razvijanje kritičkog razmišljanja veštine sa negovanjem ovih dispozicija koje dosledno doprinose korisnim uvidima i koji su baza racionalnog demokratskog društva (Facione 1990)." Kritičko razmišljanje se, dakle, po ovoj studiji ne može samo na osnovu postupanja (razmišljanje, argumenti, dobijanje informacija) opisati, nego zahteva izvan toga kompetentnosti, stavove i pristupe osobe koja razmišlja. To je deo obuhvatnog obrazovanja u demokratskom društvu, koje se zasniva na racionalnosti. Prethodne definicije ukazuju na to da kritičko razmišljanje nije jednostavan i jednodimenzionalni pojam. To je zbirni pojam svih pokušaja da se razmišljanje precizira, kontroliše i osigura od grešaka, koje polaze od osobe koja svesno deluje i misli. Kritičko razmišljanje nije samo naučna, nego i društvena potreba. Ima kognitivne, metodološke, etičke, socijalne i emotivne odnose. Ne može se razviti odvojeno od ličnosti, koja treba da ga praktikuje. Kritično razmišljanje je šire shvaćeno nego pojam "naučno razmišljanje", iako se oba pojma u nauci često koriste kao sinonim. Kritičko razmišljanje je izvan toga i značajan cilj obrazovanja je u tome da se razvija kroz razne oblike svesnog uticaja na kvalitet razmišljanja, samostalnost donošenja odluka i racionalnost delovanja. Polazna tačka kritičkog razmišljanja treba da se nalazi već u osnovnoj školi (Kuhn 2005, prema: Gojkov, G., 2007).

Za evropski sistem studija, formiran po uzoru na nemački univerzitet, važi već dva veka ocena da se trudi da osposobi studente za samostalno, naučno i najzad i kritičko razmišljanje. Studijski sistem, u kom je prenošenje sistematskog znanja (predavanja) povezano sa prenošenjem kompetentnosti razmišljanja i naučnim radom na osnovu ekemplarskih tema (seminari), čini srž visokoškolske nastave. Iako je sistem usled dugih, po oceni mnogih, preteških studija 60-tih godina, birokratskim sputavanjima, ali i samodopadajućom idealizacijom Humboltovih tradicija na visokim školama, znatno erodirao, suština obrazovnog sistema ostala je ista. Do danas je identitet znatne većine predavača ostao na uzoru prema Humboltovom idealu obrazovanja sa svim nastavnim metodama i postupcima. Bolonjskim procesom iz 1999.god. i pratećim dopunama ministarskih konferencija na evropskom nivou pokrenut je razvoj, koji je doveo do loma tih tradicija. Ipak se mogu i u vreme pre Bolonje uočiti znaci rastućeg regulisanja studija, ali su ostale premise Humboltovog obrazovnog koncepta uglavnom nedirnutе, te su veće promene studija u Evropi uočljive tek od 1999., sa ocenama da se one, nažalost, uspešno obračunavaju sa Humboltovim tradicijama (Lissmann, K.P.,(2006). Ocene su da je formalnost u realizaciji Bolonjskog procesa (evropska uporedljivost,

specifikacija uspeha, veća strukturizacija studija) povezana sa komprimiranjem studijskih sadržaja za kraće vreme studiranja, to što razara stare studijske i nastavne kulture. (O.Kruse, op.cit.)

Najvažniji ciljevi Bolonjskog procesa odnose se na već svima nama poznate ciljeve:

- * stvoriti dvostepeni sistem studijskih završetaka širom Evrope (Bachelor/ Master),
- * uvesti sistem sa tačkama uspeha, kojim može da se uporede studijski uspjesi na internacionalnom nivou,
- * da se studije više povežu poslovnim sistemima,
- * da se poveća studentska mobilnost,
- * da se izgradi sistem osiguranja kvaliteta širom Evrope,
- * da se stvori integrisan evropski visokoškolski prostor,
- * da se formiraju organizacije za akreditizaciju, koje prate kvalitet svih studija,
- * da se studije postave kao koncept doživotnog učenja,
- * da se obrazovanje doktora nauka koncipira kao studijski deo, tako da nastane trostepeni sistem obrazovanja. (ibidem)

Očekivalo se da efekti prethodnih ciljeva budu promene u studijskoj organizaciji, u curriculumu i da se ovo odnosi na:

- * skraćenje vremena studiranja,
- * kanonizacija gradiva i kompetentnosti koje treba preneti,
- * ostvarenje izbornih mogućnosti u nastavi,
- * povećanje kontrole uspeha,
- * smanjenje vremena za obradu u naučnim radovima,
- * izostanak među i završnih ispita, time i gubitak dužih faza bez ispita,
- * obavezni ispiti kao deo svakog predavanja,
- * povećanje mobilnosti na osnovu prestrukturisanih studijskih planova.

Čini se da su u površnom posmatranju ove promene studiranja u sredeim tokovima. Studije moraju da se promisle i da se operacionalizuju kompetentnosti, koje treba preneti. Ono što pripada jedno drugim, stavlja se u module i kontinuirani ispiti dozvoljavaju stalan pregled studijskog napretka. Internacionalni okvir kvaliteta usmerava ciljeve učenje u tokove, koji se mogu uporediti. Akreditovane organizacije proveravaju da li se ispunjavaju standardi kvaliteta. Suštinske ključne kompetentnosti dopunjuju studijske programe temama, kojima ranije nije pridavana pažnja... Otkud kod toliko pozitivnog otpor Bolonjskoj reformi, kojem su se u međuvremenu već i oni pridružili, koji su u početku bili najglasniji protivnici, kao npr. nemački savez visokih škola, pita se O.Kruse (op.cit.) Zar nije ispravno, da se studije bolje strukturiraju, da se definišu jasni ciljevi, da se prave moduli, da se izoluju kompetentnosti, koje treba steći, definisati i proveriti? Zar to nije ono, što treba svaka razumna pedagogija da uradi? Ali, ako se posmatraju efekti učenja kod studenata, tada, kako zapaža pomenuti O.Kruse (op.cit.) dolazimo do suprotnog stava i deprimirajućeg bilansa reforme. Studentima se danas, po njegovoj oceni, sa kojom se možemo sigurno i mi u Srbiji potpuno složiti, studije čine kao niz zahteva za učenje i niz proveravanja. Stručno znanje i stručne kompetentnosti se, pak, dele u pregledne porcije i učenje postaje, često sa medijski atraktivnim instrukcijama, zabava. Studentska inteligencija se, pre svega, usmerava i razvija u pravcu

pronalaženja kako sa što manje muke da polože sledići ispit. Mogućnosti izbora se ograničavaju, tako da je nepotrebno, da se razmišlja o svom razvoju kompetentnosti. Aktivnosti u kojima bi do izražaja došlo podsticanje intelektualne autonomije i kreativnosti, kao što su projekti, seminari i praksa postali su samo mogućnosti koje zbog nedostatka vremena i utvrđenih modula sve češće postaju neostvarive (Halpern, D. F. (1998). Sve je manje razloga za studente, da sumnjaju u profesoralno znanje i da sami razmišljaju. Danas se već smatra da je studiranje lakše na Bolonjskom univerzitetu, ali trud oko samostalnog razmišljanja i odlučivanja sve češće izostaje kod studenta. Retko se zahteva sopstveno mišljenje i pre se to doživljava kao kamen spoticanja kod sledećeg ispita. "Credit Point" važi više nego iskustvo učenja, koje stoji iza njega. U kritikama se nailazi i na konstatacije da ne retko prođu cele studije, a da nije bilo vremena da se pročita ijedna stručna knjiga iz kruga ličnih interesa studenata. Tako bi rezimiranje razlika studija pre i u toku Bolonjske reforme vodilo ka konstataciji da je Humboltov univerzitet sa svojim naglaskom na studentskoj slobodi odlučivanja i istraživačkom učenju, imao za cilj da studente susretom sa naukom involvira u dinamičan, lični kao i značajni razvojni proces. Bolonjska reforma studija nasuprot tome, sa svojim jasnim nabranjem uspeha učenja, kompetentnosti i ispitnih sadržaja, cilja ka tome da se uspesi upoređuju i da student postane efikasniji (Lipman, M. (1988). Naspram pravca individualnog procesa obrazovanja stoji sada pravac normiranog, usko vođenog doživljaja učenja sa malo rizika, što, kako navodi O.Kruse, (op.cit.) u Humdoldtovom shvatanju ne bi ni bilo obrazovanje.

Otvorena didaktika u evropskom kvalifikacijskom okviru

Evropski kvalifikacijski okvir uneo je novi didaktički smer sa Bolonjskom reformom visokog obrazovanja u koje spada i retorička figura "promene perspektive - od nastavnika do studenta i kompetentnosti, koje treba steći" (Zervakis/ Wahler 2007, prema: O.Kruse, op.cit). Ova promena perspektiva pretpostavlja predavanja, koja su prema studentu usmerena i koja tačnije posmatraju njihove perspektive u učenju i vreme provedeno u učenju. Umesto "inputa učenja" treba da se specificira "output". Pojam "kompetentnost" ima za cilj, da se ne samo znanje, nego i kompleksne sposobnosti podstaknu i - ukoliko postoje pogodni postupci treninga - da se ciljano razvijaju. No, O.Kruse (op.cit.) smatra da se ovakvom pogledu može samo to zameriti, da pokušava nešto da pokrene, što već odavno postoji, jer smatra da je u Humboltovoj tradiciji od samog početka praktikovana nastava koja se orijentiše ka kompetentnostima, koja je, mnogo više nego što se to dešava danas u okviru Bolonjske reforme studiranje videla kao polje treniranja i obrazovanja intelektualnih i metodoloških sposobnosti. Samo pojam "kompetentnost" je, kako pomenuti autor pominje, nov i pokreće intenzivniju didaktizaciju akademskog učenja. Zato nestaje ono, što je kod Humbolta činilo suštinu studija: da se studenti posmatraju kao partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja. Studenti postaju objekat didaktike i nestaju kao akteri i ličnosti iz aranžmana učenja (ibidem.).

Pored naglašavanja kompetencija, najuočljiviji u reformi studija su standardi obrazovanja (Klieme et al., 2007, prema: O.Kruse, op.cit) koji, kao aktuelni pristupi kvalitetu obrazovanja uvode kulturu provere zasnovane na spoljašnjoj kontroli ishoda koja ima osnova u mehanicističko-tehnicistički orijentisanim vrednostima i postupcima, normativističkoj filozofiji i pedagogiji i na kraju na ekonomskoj logici, te da je neophodno stvarati drugačiji koncept „kvaliteta“ koji mora biti kontekstualizovan i koji podrazumeva da svi akteri stvaraju zajedničko shvatanje kvaliteta i tragaju za adekvatnijim načinima njegovog dosezanja Argumentacija za alternativno shatanje, za odbranu stavova ide u prilog činjenici da se autonomija učenja i razvoja ne da standardizovati; da neponovljive različitosti pojedinca, a posebno darovitih, ne trpe kriterijume postignuća, bar ne na ovakav način definisane. Ono što se danas očekuje od novog pogleda, koji je orijentisan ka kompetentnostima, jasnije pojašnjenje sposobnosti, koje treba steći, moglo bi se pozitivno posmatrati iz ugla didaktičkog doprinosa podsticanju intelektualne autonomije učenja, ali se ovo anulira pojavom sužavanja polja autonomije u procesu studija. Treniraju se znatne kompetentnosti preživlavanja usled instrumentalno orijentisane faktografije ispitnih zahteva, a jedva kritičko i samostalno razmišljanje (O.Kruse, op.cit.). Dok realni razvoji u visokoškolskoj oblasti idu ka školarizaciji, u okviru evropske razvojne politike kritičko razmišljanje smatra se centralnom tačkom. Formulisanjem deskriptornih sistema stvoren je obrazovni okvir, koji treba da definiše zahteve kvaliteta širom Evrope jedinstveno (www.jointquality.org). U poslednjem koraku defnisanja "kvalifikacionih okvira za doživotno učenje" (Evropski Savet 2008) diskriptori su podeljeni u osam nivoa, od kojih stepeni 6-8 odgovaraju studijskim ciklusima 1-3 visokoškolskog obrazovanja. U njima se opisuju rezultati učenja u rubrikama "znanje", "kompetentnosti" i "stručne kvalifikacije. Komentari evropskog kvalifikacionog okvira i definisanja kompelsnosti nivoa idu u prilog konstatacijama da su reanimirali postavljene ciljeve, koji odgovaraju Humboltovim tradicijama, ali se konstatuje i da uslovi okvira studiranja, koje je stvorio Bolonjski proces, nisu u skladu sa ciljevima kvalifikacijskog okvira.

Didaktika kritičkog mišljenja i intelektualne autonomije

Danas je već jasno da kritičko mišljenje nije jedinstvena kompetentnost, nije vladanje nekom tehnikom, te se tako i ne može predavati, trenirati u nastavi. Kritičko razmišljanje u suštini znači iskočiti iz uobičajnih tokova razmišljanja i naučiti, da se nešto, što već važi kao prihvaćeno znanje, dalje ispita. Pri tom ovde nije reč samo o formiranju kompetentnosti, nego i o razvoju ličnosti, koja može da ima kritičan odnos u saznavanju stvarnosti, da kritički razmišlja, razmatra sa više strana, vrednuje iz više aspekata, traga za drugim rečenjima, proverava... (O.Kruse, op.cit). A, ovo posebno odgovara darovitima. Za dostizanje ovoga neophodno je imati u vidu dugu razvojnu perspektivu. Shodno tome didaktika kritičkog mišljenja nije samo pitanje osmišljavanja kursa, nego i pitanje osmišljavanja curriculumuma, moglo bi se reći, čak, i više pratećih curriculumuma. Ako curriculum ne obuhvati kritičko razmišljanje kao eksplicitni cilj, tada je verovatnoća velika, da će da se dospe do

inkohherentnih "krpica" sadržaja učenja i nastavnih dešavanja, iako autori curriculum misle, da prenosi povezano znanje (Halonen, J. S. (1995). Evropski kvalifikacioni okvir pruža legitimaciju da se curiculi decidirano usmere ka brazovanju kritičkog razmišljanja. Ali, ne i garancije da će se ono razviti, jer je za negovanje kritičkog mišljenja neophodna didaktička podrška koja pogoduje podsticanju intelektualne autonomije studenata. Izdvojiće se i dalje predstaviti nekoliko, po oceni O.Krusa, (op.cit.) najznačajnijih principa didaktike kritičkog razmišljanja, koji odgovaraju podsticanju kritičkog mišljenja darovitih, i u kratkim tezama predstaviti. Po njegovoj oceni njihovo značenje otprilike odgovara redosledu u ovom nabranjanju.

- Kritičko razmišljanje kao polazna, a ne kao završna tačka u visokoškolskom obrazovanju;
- Integracija u stučnu nastavu;
- Spoj razvoja kompetentnosti i razvoja ličnosti;
- Stručni problemi kao polazna tačka za kritičko razmišljanje;
- Kritičko razmišljanje zahteva da se zauzmu pozicije;
- Seminar kao kraljevski put;
- Pisanje kao pristup učenju;
- Upustvo i završni radovi;
- Istraživačke kompetentnosti kao deo kritičkog razmišljanja;
- Nema kritičkog razmišljanja bez čitanja;
- Kritičkom razmišljanju je potrebna "Peer komunikacija";
- Apstraktno podređivanje u kritičkom razmišljanju kao dopuna.

Prethodna lista didaktičkih mogućnosti da se podstakne intelektualna autonomija darovitih ukazuje na to da postoje mnogi postupci i metode razvijanja kritičkog mišljenja, a time i intelektualne autonomije, koji opstaju i u uslovima Bolonje. No, ne postoji automatizam, da navedene didaktičke mogućnosti zaista izazovu kritičko razmišljanje, pošto je njihovo dejstvo u zavisnosti od curicularnih okolnosti, kao i od pretpostavki, odnosno motiva, koje donose studenti. Kurs kritičkog razmišljanja u obrazovanju pre studiranja je kao zrno semena na glečeru. Neće klijati. Dalje se mora imati u vidu, da se sama istraživačka kompetentnost ne može dogmatski preneti, tako da nastava pre plaši nego što daje razmišljanju krila (Siegel 1988, prema: O.Kruse, op.cit). I naučno pisanje, koliko god da je inače od pomoći za razvoj samostalnog razmišljanja darovitih studenata, može delovati frustrirajuće i zastrašujuće bez dovoljnog uputstva ili motivacije, i ako se studentu ne učini kao rešiv zadatak. Peer interakcija može da se izrodi u beskorisni ritual, ako se ne usmerava ka kreativnoj i pravednoj komunikaciji. I seminiari se mogu zloupotrebiti kao prerađivači znanja, umesto da obrazuju kritičko razmišljanje. Dakle, potrebno je obratiti pažnju na razmišljanje studenata i stvoriti takvu atmosferu, u kojoj se bez rizika može eksperimentisati sa oblicima razmišljanja i mišljenjima. Brookfield (prema: O.Kruse, op.cit.) se upušta u probleme, koji nastaju, ako grupe ne vežbaju kritičko razmišljanje. U takvim grupama je važno, proveriti postojeće pretpostavke i iskaze i istražiti alternativne mogućnosti razmišljanja, dopustiti diversitet i razilazeća mišljenja, podržati spontanost i spremnost za rizik, pružiti modele za otvorenost u razmišljanju i za kritičke analize, uspostaviti osnovan

skepticizam i izbegavati perfekcionizam. A, za ovo postoje već dobro poznate strategije poučavanja (poznata je Brookfieldova lista- šire videti: Gojkov,G, 2013), koje ukazuju na to, da nastava, uređena kritičkim razmišljanjem, zahteva i visoke komunikativne kvalitete nastavnika i da zavisi od stvaranja odnosa nastavnika i studenta. Otvoriti sopstveno razmišljanje prema pedagoškom pristupu je riskantna odluka, koju studenti donose samo onda, ako ih neko u tome podrži.

Na kraju će se kao argumentacija za prethodne stavove i navode dati nekoliko nalaza jednog eksplorativnog istraživanja, koje je pošlo od deskriptora Evropskog kvalifikacionog okvira, koji očekuju od visokoškolske didaktike da razvije modele orijentisane ka kritičkom mišljenju, tj. intelektualnoj autonomiji, odnosno kritičkom i naučnom obrazovanju, a teorijski okvir ovoga čini emancipatorna didaktika, zasnovana na konceptualnim promenama pluralističkih koncepata u savremenoj filozofiji nauke i znanja. Tako su se namere ovoga rada odnosile na pokušaj da sagleda domete dosadašnje implementacije elemenata Bolonjskog procesa iz ugla autonomije univerziteta i to posebnog aspekta - sloboda i odgovornosti univerziteta u funkciji razvoja kritičkog razuma studenata. Posmatrane su strukture metakognitivnih sposobnosti studenata, strategija učenja i kritičkog mišljenja, kao značajni indikatori intelektualne autonomije studenata. Dakle, cilj je bio da se testira teza o slaboj intelektualnoj autonomiji studenata. Uzorak je bez verovatnoće -hotimični-N-136 studenata, a iz ovoga uzorka izdvojen je poduzorak koji se odnosi na 36 studenata koji bi se mogli smatarti potencijalno darovitima, ako se u obzir uzme njihovo prethodno napredovanje na studijama- prosečna ocena, koja je bila iznad 9,00; metoda sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. Među nalazima indinkativni su sledeći: Daroviti studenti imaju jače naglašene metakomponente intelektualne autonomije: njihove strategije učenja definišu, pre svega, uspešnost u: interpretaciji teksta, pravljenju analogija, izdvajanju strukture sadržaja, uspostavljanju mreže pojmova; strukturu kritičkog mišljenja studenata definišu, pre svega, elementi skeptičnog i umreženog kompleksnog mišljenja. Ovo su i osnovne razlike između studenata koji su smatrani potencijalno darovitima i onih koji to nisu.

Zaključak

Prethodno navedeni nalazi upućuju na zaključak da se kritičkom razmišljanju, kao najznačajnijem cilju nastave, kome je deskriptorima Evropskog kvalifikacionog okvira pruženo dosta značaja ne poklanja dovoljno pažnje, odnosno da su elementi metakomponentama intelektualne autonomije zapaženi, ili razjeni, uglavnom, kod darovitih studenata, što može biti razlog što se kod ostalih ovo slabo manifestovalo jer je bilo malo je prostora za njihovo ostvarivanje. Deskriptori Evropskog kvalifikacionog okvira pružaju legitimitet da se razviju u visokoškolskoj nastavi modeli orijentisani ka kritičkom razmišljanju, ali iako u didaktici stoji mišljenje da se intelektualna automija vaspitava još na primarnim nivoima obrazovanja, a na studijama treba da bude dominantno kritičko i naučno obrazivanje, nalazi istraživanja na koje se osvrćeno ukazuju na to da ovoga, kod studenata čiji je prosek ispod 9,00, nema. Za studente sa prosekom ispod 9,00 je kritičko

razmišljanje izazov, kojem se rado odupiru, ako mogu svoje uspehe studiranja popuniti i učenjem napamet i pričavanjem. Pokazalo se da je kritičko razmišljanje zahtevno i prefinjeno, zahteva otvorenost za novo i spremnost da se sopstveno razmišljanje reflektuje, što pokazuju u izvesnoj meri, uglavnom, studenti sa visokim prosekom, a ovo su zahtevi, koje ne treba samo formalno omogućiti, što je, verovatno, u osnovi ovih nalaza, nego i zahtevati. Kritičko razmišljanje nije samo pitanje strategija učenja i komunikacija u nastavi, ono se događa i među studentima, ukoliko postoji odgovarajuća kultura diskusije, koja se, prema nalazima, ne neguje dovoljno.

Ono što se Bolonjskim okvirom čini naročito potrebno popraviti je fokus u prenošenju znanja usmeriti ka komunikacijskoj perspektivi. Stvoriti kritičke mislioci znači, razviti ličnosti. Studenti, posebno daroviti, moraju biti partneri u nastavi i postati partneri u stručnim raspravama. Kritičko razmišljanje pretpostavlja kompetentnost u određenoj oblasti, nekoj temi ili grupi, ono je deo životnog stava, nije jednostavno set intelektualnih kompetentnosti, a izražava se tako, što izlazi iz uobičajnih okvira, što ispituje navedeno i što sebi samom daje pravac. Kritičko razmišljanje je element, koji najpre može da pomogne intelektualnoj autonomiji i ostvari trajnost u obrazovanju, što i nalazi ovoga, iako eksplorativnog istraživanja, potvrđuju, posebno darovitih studenata. To je meta-kompetentnost, koja daje specifičnim kompetentnostima sopstveni smer i sopstveni smisao, indikator je kvaliteta obrazovanja, posebno darovitih, a na kraju i indikator slobode i odgovornosti univerziteta. Posle ovoga, ostaje utisak da je za sve ovo neophodna drugačija strukturna uređenost studija, koja podrazumeva, pre svega, rad sa manjom grupom studenata, kao preuslovom mentorskog rada profesora, a onda i druge aspekte o kojima je u tekstu razmatrano.

Literatura:

- Benson, P.,(2001), *Teaching and researching autonomy in language, learning*, London, Longman.
- Dam, L., (1995), *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom practice*, Dublin: Authentim
- Eberhardt, U., (Hrsg.) *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften-Springer Fachmedien. Fichten, W., Forschendes
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84.
- G. Gojkov, et al (2007), *Metapedagoške rasprave*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine,
- Gojkov, G. i A. Stojanović (2011), *Participativna epistemologija u didaktici*, Vršac, VVŠ
- Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 75–81.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.

- Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344–347.
- Holec, H., 1981: *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)
- Kant, I. (1991) *Kritik tier Urteilstkraft* (trans!., *Critique of Judgement*) (Stuttgart, Reclam [Original, 790])
- Kenig E. i Zedler P., (2001), *Teorije o znanosti i odgoju*, Zagreb ,Eduka,
- Kruse, O., (2011), *Kritično razmišljanje u znaku Bologne:Retorika i realnost*, u : Monika Rumler, *Neue impulse in Hochschuldidaktik*, Berlin
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43. CRITICAL THINKING 48
- Lissmann, K.P., (2006), *Theorieder Unbildung, Die Irrtumer der Wiesensgesellschaft*, Wien:Zsolnay, 267
- Little, D. (200), Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-integrative view of cognition, learning and language. In: B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds), *Learner Autonomy: Future Directions*, 15-23, Harlow: Longman-Pearson Education.
- Lyotard, J.F. (1993), *Das postmoderne Wissen*, Wien, Passagen
- Prado Plinio (2009), *Le principe d' Universite*, Paris, Nouvelles,
- Willingham, D. T. (2007). Can critical thinking be taught? *American Educator*, The Department of Psychology at the University of Virginia
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- www.jointquality.org Evropski Savet (2008)

Grozdanka Gojkov,
Aleksandar Stojanovic

Preschool Teacher Training College "M. Palov" Vrsac
Teacher Training Faculty, Belgrade University – Teaching Department in Vrsac

CRITICAL THINKING AS AN INDICATOR OF QUALITATIVE EDUCATION OF THE GIFTED

The text deals with critical thinking as an indicator of quality of gifted students education; namely, it gives the findings of an explorative research (N=112 students with high academic achievements – Philosophical Faculty in Novi Sad and Nis, Teacher Training Faculty – Belgrade University – Teaching Department in Vrsac and Preschool Teacher Training College "M. Palov" Vrsac.

Theoretical framework of the research is placed within emancipatory didactics and critical pedagogy. The starting point is the critical standpoint of science itself, Popper's critical rationalism and an assumption that scientific insight is a product of external forgery of theoretical actions, resulting in demands for constant critical attitude towards scientific knowledge. Within such a framework Feyerabend's view on critical attitude in methodology is considered, i.e. deviation from methodological procedures and pluralisation of forms of thinking as certainty for control of quality of thinking and its optimization.

Research aim is to consider to what an extent forms of teaching work and methods are present at higher education level contributing to critical thinking as an aspect of self-reflective and meta-cognitive thinking of gifted students, in order to identify the elements for thinking about efficiency of the reform of higher education from the angle of learning experience of gifted students.

Main findings:

- reflective thinking is suppressed by the demands for reproductive knowledge;

- individual learning process withdraws when faced with standardized, narrowly guided learning with little risk – perspectives in learning are oriented towards convenient moments – intensive didactization of academic learning.

Key words: gifted students, higher education quality, critical thinking.

