



Никола В. Мијановић¹

Универзитет Црне Горе у Подгорици,
Филозофски факултет у Никшићу, Никшић, Црна Гора

Прегледни рад

Конструктивизам као савремена наставна парадигма

Резиме: У васпитно-образовном процесу заснованом на законитостима традиционалног разредно-предметног система суштина наставе фокусирана је на поучавање, зајамљивање и репродукцију садржаја од стране ученика, у чијем је центру предавачко-вербална активност, личност и невриковени ауторитети наставника. За разлику од тој концепцији, у процесу флексибилно организоване наставе на конструктивистичкој парадигми, тежиште васпитно-образовне активности помера се из сфере поучавања (пасивно слушања и меморисања садржаја) у поље активног учења, експериментисањем, изражавањем и откривањем узрочно-посљедичних веза и односа међу проучаваним феноменима, предметима и појавама. Овдје се свеукупно сазнање заснива на индивидуалној перцепцији, памћењу, мишљењу, машти, откривању и логичком закључивању ученика. То заправо значи да је конструктивистичка настава фокусирана на процес стицања сврсисходних знања и вјештина, усвајање позитивних ставова, културних вриједности и компетенција, уз максимално коришћење и развој когнитивних, афективних, психомоторних и искуствених компетенција свакој појединца. Према томе, циљ овог рада јесте да се на темељу објективне сагледавања суштине и критичке дескрипције традиционалног концепта, уз примјену методе теоријске анализе, елаборирају сазнајна изходности, моћности, предности и ограничења другој, релативно савременијој концепцији, утемељеној на конструктивистичкој, односно критичко-конструктивистичкој дидактичкој парадигми.

Кључне ријечи: настава, поучавање, учење, сазнајни контекст, традиционална и савремена конструктивистичка парадигма

¹ niksi@t-com.me

Copyright © 2023 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Протекла су готово четири вијека откако је велики чешки педагог и дидактичар Јан Амос Коменски утемељио разредно-предметно-часовни систем наставе, чије су кључне поставке организације наставе, истина нешто модификоване, и данас у најширој примјени, не само у европским већ и свјетским васпитно-образовним институцијама. С обзиром на то да је овај наставни систем од постанка досад неријетко био жестоко критикован и оспораван, под тим и многим другим притисцима више пута је иновирани и осавременјиван. Те критике су, између осталог, резултирале бројним покушајима креирања и моделовања разноврсних наставних система, чији су аутори били амерички, европски и други научници. Извјесно је да су се они међусобно много чему разликовали, али су сви претендовали да ту и толико оспоравану разредно-часовну-предметну организацију наставе супституишу неком новом, ефикаснијом и савременијом. Временом су они, прије или касније, без изузетка одбацивани, и то не због пијетета према Коменском, већ зато што је његов систем, поред неспорних слабости, имао знатно више предности у односу на све оне који су намјеравали да га потисну и пошаљу у заборав. Међутим, дугогодишње педагошко, теоријско и практично искуство упозорава компетентне реформаторе школе и наставе да није суштински проблем у организационом моделу наставе, већ у сазнајно-теоријској парадигми, на којој се заснива процес поучавања и учења. Уз све то, нипошто се не смије маргинализовати објективно дат општецивизацијски, друштвено-политички, социјални и културни контекст у коме стасавају, уче, васпитавају се и битишу нове генерације. Штавише, треба схватити да је тај контекст подложен еволутивним општедруштвеним, научнотехнолошким, културним и многим другим промјенама, чије развојне закономјерности условљавају све озбиљнија трансформисања и

прилагођавања, њиховим актуелним потребама и захтјевима васпитно-образовних и наставних система. Управо се због тога на прелазу из 19. у 20. вијек у развијенијим државама и регионима свијета одвијају напредни педагошки покрети, с претензијом да се конституише школа по мјери друштва и ученика, у којој ће се елиминисати недостаци традиционалног модела наставе. Углавном су они били фокусирани на прилагођавање наставе индивидуалним способностима, склоностима и амбицијама појединца, при чему се његова непосредна активност и максимална ангажованост у процесу планирања, организације, реализације и вредновања свеукупног васпитно-образовног рада неизоставно подразумијевала. Најистакнутији носиоци тих прогресивних идеја и покрета почетком minulог вијека били су Џон Дјуи и Френсис Паркер (Dmitrijev, 2008). Они су се, између осталог, залагали да се тежиште наставе с поучавања помјери ка учењу. У настави тог новог (педоцентристичког) типа умјесто наставника у центар свеколике васпитно-образовне збиље требало је да дође ученик. На сличним филозофско-психолошким исходиштима ће Пијаже и Виготски установити драгоцене научнотеоријске претпоставке за етаблирање, развој и непосредну имплементацију у наставни процес релативно нове, конструктивистичке парадигме (Palmer, 2005). На њеним сазнајним премисама организована настава требало би да буде усредсређена на развој индивидуалних способности, склоности и интересовања ученика, уз максимално његово ангажовање и активну партиципацију у свим фазама одвијања јединственог наставног циклуса. Ријеч је, заправо, о савременој визији наставе, у којој ће се до нових функционалних знања долазити креативном примјеном претходно стеченог искуства, које би требало доћи до пуног изражаја у процесу учења, истраживањем, откривањем, конструисањем и реконструкцијом изузетно сложених веза и односа међу проучаваним феноменима, процесима и појавама.

Настанак, утемељење и суштина конструктивизма

Конструктивизам, као савремену теорију учења, заиста је тешко дефинисати једном јасном и општеприхватљивом одредницом. Ово тим прије ако имамо у виду чињеницу да његову доктрину карактерише онтолошко и епистемолошко утемељење. Разумије се да конструктивистичке тезе о објективној стварности, знању и учењу нису нове, али извјесну новину представљају приступи, начини и перспективе њиховог тумачења, односно непосредне примјене у педагошкој пракси. Интересантно је истаћи да извјесне назнаке конструктивизма датирају још из времена прије нове ере (Von Glasersfeld, 2003; Topolovčan i sar., 2017). Послије тога неке конструктивистичке идеје су такође препознате у сценаријумима које су осмислили и користили за поучавање атинске омладине древних грчких филозофа софистичке провинијенције, да би их својевремено у филозофским расправама и предавањима мудро користио познати старогрчки филозоф Сократ. За разлику од ове тезе, неки теоретичари (Schweizer, 2007; Richardson, 2003) тврде да конструктивистичко учење настаје крајем деветнаестог вијека, али да је пуну афирмацију у наставној теорији и пракси почело стицати тек у последње три-четири деценије. Очигледно да међу филозофима, педагозима, психолозима и другим теоретичарима не само да нема сагласности око настанка, историјског развоја и афирмације конструктивистичке теорије у педагошкој пракси већ ни у вези са схватањем њене суштине, приступа, врсте и типологије. Но, без обзира на све то, неспорно је да основну структуру конструктивизма сачињавају филозофске, психолошке и дидактичке теорије учења и наставе (Kanselaar et al., 2002). Сљедствено томе, филозофско-конструктивистичка парадигма своје идејно-теоријско утемељење црпи из онтолошких и епистемолошких исходишта и сазнајних претпоставки. Онтологија, као спознаја о бићу,

преиспитује постојање објективне стварности, укључујући проналажење рационалних путева којим се долази до нових сазнавања. Сходно тој логици, вјечито је актуелно и загонетно питање да ли сви људи на идентичан начин перципирају, упознају и доживљавају стварност која их окружује? Због оваквих и сличних недоумица савремени психолошко-конструктивистички приступи суштину процеса учења заснивали су на људским менталним и психомоторним активностима, доводећи их у интерактивни однос с физичком и социјалном околином. Ова дидактичка доктрина данас постаје све актуелнија, а њене спознаје оплемењују свеколики васпитно-образовни контекст. Ријеч је о теорији чија се суштина своди на императиван захтјев и потребу да се у наставном процесу максимално ангажује свеукупан психофизички потенцијал ученика (Kanselaar et al., 2002).

Значајно је истаћи да у научним изворима сусрећемо различите теорије и класификације конструктивизма. Чини се да референтне публикације највећу пажњу посвећују: когнитивном, персоналном, социјалном, критичком и радикалном конструктивизму. Јасно је да се синтезом свих његових праваца, врста, типова и теорија конститутивно заокружује конструктивистичка теорија, односно парадигма. Сходно том ставу, у оквиру фундаменталне конструктивистичке теорије (Richardson, 2003) апострофирају се два њена препознатљива правца: индивидуални (когнитивни) и социјални (културни) конструктивизам. Од правилног схватања и тумачења њихове појединачне суштине и обезбјеђења цјелисходне интерактивне партиципације у процесу креирања сценаријума према којем ће се одвијати кључне активности поучавања и учења зависиће не само квалитет, занимљивост, динамизам и ефикасност наставе већ и свеколико остварење унапријед пројектованог васпитно-образовног постигнућа. Идејним творцем индивидуалног (когнитивног) конструктивизма сматра се Жан Пијаже. Сљедствено његовој те-

орији менталних операција, когнитивне способности индивидуе детерминисане су развојним фазама мишљења. То заправо значи да сазнајни процес започиње конкретним мишљењем, с примарним циљем да се на вишем нивоу активирају процеси и функције формалног мишљења, да би овако започети сазнајни процес завршио фазом веома сложеног апстрактног мишљења, иманентног само одраслој особи (Taylor, 2015). Од садржајне структуре управо тих когнитивно-развојних фаза понајвише зависе креативност и квалитет стеченог, односно конструисаног знања индивидуе. Сходно тој логици, појединац ново знање гради, проширује, обogaђује и освјежава додатним информацијама, да би га посредством властитог искуства, независно гдје је оно, када и како стицано, реконструисао и трансформисао у сложеније структуре и форме знања. За разлику од овог, у основи когнитивистички детерминисаног правца, социјални (културни) конструктивизам Лава Семјоновича Виготског утемељен је на премисама социокултурне теорије. Објашњавајући спознајне законитости ове теорије, Виготски тврди да се свако учење одвија у интеракцији с другим особама или појединцима, уз неизоставну партиципацију објективно датог социјалног, културног и временског контекста. Према његовом мишљењу, когнитивни развој појединца мора се најприје остварити на друштвеном, а непосредно иза тога и на индивидуалном плану (Taylor, 2015). Међутим, данас компетентни научници у референтним публикацијама све чешће и аргументованије критикују дјела, односно конструктивистичке правце претходно апострофираних психолога, доводећи у питање њихове обостране тезе и ставове. На тој основи, према тврдњама теоретичара (Kincheloe, 2008; Stears, 2009), развија се нови правац – критички конструктивизам, чија се суштина не исцрпљује с индивидуалном, искуственом нити социјално-контекстуалном конструкцијом знања. Умјесто тога, овај релативно нови правац полази од тезе према којој

је знање интегрални фактор свеукупне личности појединца; оно је дио његовог идентитета и не постоји нигдје изван њега. Учење је заправо процес који се одвија у интеракцији с другима у реално датом друштвеном, културном и временском контексту. Но, без обзира на све то, неспорно је да су когнитивни и социјални конструктивизам, односно теорије и правци на којима су они засновани, пресудно оснажили етаблирање и афирмисање наставе усмјерене на персоналну активност ученика. Према томе, суштину конструктивистичког учења схватили бисмо као конструктивно-ситуациони, саморегулационо-интерпретативни и нелинеарни процес грађења новог сазнања у интеракцији појединца с његовом физичком и социјалном средином (Fosnot & Perry, 2005).

Критике традиционалне наставе – изазови конструктивистичком поучавању и учењу

Одавно се традиционална настава налази на удару критике педагошких и других креатора савремене васпитно-образовне политике. Њена оштрица, по правилу, усмјерена је на слабости које проистичу из организационо шаблонизованог разредно-предметно-часовног система наставе. У којој су мјери ове критике увијек биле основане и добронамјерне тешко је рећи, мада је неспорно да су све компоненте овог система (васпитно-образовни циљеви, наставни садржај, организациони облици, наставне методе и средства, те темпо и ритам рада, укључујући образовне стандарде и исходе) прилагођени тзв. просјечно способном ученику. Међутим, нико и никада поуздано није утврдио какав је заправо тај „просјечни” ученик; колико таквих појединаца има у неком одјељењу, а да овај фиктивни критеријум буде још проблематичнији, упитно је шта се у настави овог типа дешава с оним појединцима, односно групама ученика који су испод и изнад просјека. У тако нормираном и орга-

низационо детерминисаном наставном амбијенту ученик је углавном пасивни прималац стручних и научних информација које нуде наставници. Од њега се очекује да мирно сједи, пажљиво слуша наставниково излагање, запамти све и што је могуће вјеродостојније репродукује оно што је на часу саопштено (Мијановић, 2008). Осим тога, извјесно је да настава традиционалног типа преферира фронтални облик рада и монолошку методу, стога она брзо постаје досадна, монотона, стереотипна и за већину ученика тешко подношљива. Унутар оваквог организованог модела наставе стручне и научне информације, по правилу, „путују” од извора (наставника) до примаоца (ученика) једносмјерном трасом.

Међутим, на размеђи 19. и 20. вијека у најразвијенијим државама и регионима свијета започињу све озбиљније реформе школе и наставе како би се превазишле бројне њихове слабости и недостаци. Углавном су оне биле фокусиране на промјену садржаја и позиције ученика у наставном процесу. У том оквиру ваља посматрати пројекције и инаугурације нових система и модалитета организације наставе, који су постепено почели да уважавају индивидуалне разлике у способностима, склоностима, интересима и другим особеностима ученика. Они најпрогресивнији инсистирали су на организацији поучавања и учења, у којој ће у центру свеколике васпитно-образовне збиље бити активност и самоактивност ученика (Milutinović, 2016). Иновације овог типа, између осталог, снажно су подупирале когнитивистичке, а нешто касније и конструктивистичке теорије. Мада међу њима постоје озбиљне разлике, синергијски су истрајавале на захтјеву и потреби да се у настави уваже не само индивидуалне разлике у предзнању и способностима ученика већ да се паралелно с тим појачају персоналне активности и преузме самоконтрола за властито учење, развој и свеколико васпитно-образовно постигнуће. Од те почетне еуфорије, временом ће се испоставити, остало је мало или готово ништа.

Нема сумње да је томе највише допринео сплет несрећних околности, изазваних идеолошким и другим планетарним, регионалним и локалним сукобљавањима народа. Посље тога, сасвим природно, услиједит ће период успореног цивилизацијског и демократског општедруштвеног развоја, с једне, и неспремност школе да прихвати озбиљније промјене, оптерећене својом „славном” прошлошћу, с друге стране. Уз спорадичне изузетке, она даље остаје више окренута у прошлост него у будућност. Другим ријечима, већина школа и данас тврдокорно подржава традиционалне моделе и форме поучавања и учења, утемељене на бихевиористичкој сазнајној парадигми. Извјесно је да такве школе нису у прилици да понуде новим генерацијама ученика стицање савремених функционалних знања и вјештина, тако да они, не властитом кривицом, остају ускраћени, односно недовољно припремљени за успјешно сналажење у све сложенијим радним и животним ситуацијама. Неспремне да се ухвате укоштац с актуелним проблемима и изазовима времена у којем остварују своју примарну васпитно-образовну мисију, школе упорно профилишу генерације ученика који све теже успостављају рационалну и прагматичну везу између онога што су научили и онога што од њих тражи актуелна свакодневица. Другим ријечима, школа и даље остаје „глува” за иновације, баштинећи застарјеле наставне садржаје, сазнајно незанимљиве и нефункционалне омладини која стасава у озбиљно промијењеном општецивилизацијском амбијенту. То заправо значи да већина ових васпитно-образовних институција и данас „љубоморно” слиједи моделе организације наставе традиционалног типа, инсистирајући на усвајању базичних информација утемељених на репродуктивном мишљењу, које су уистину нужне, али истовремено не и сасвим довољне за покретање сврсисходних когнитивних активности и сложенијих мисаоних процеса, потребних за конструкцију и реконструкцију проучаваног садржаја, односно

подстицање креативнијег учења и стицања квалитетнијег развијајућег, функционално-примјенљивијег и социјално-прагматичнијег знања. Унутар тог и тако детерминисаног дидактичког контекста нереално је очекивати да ученици самостално мисаоно прерађују и повезују предметно сепаратно дате информације (Јukić, 2013). Тужно је али и истинито сазнање да се и данас суштина наставе своди на пасивно слушање, меморисање и репродуковање предметно-дисциплинарно сепаратних академских садржаја, при чему се маргинализује објективно дата природна, друштвена и културна стварност. Међутим, прије три-четири деценије надлежни реформатори школе и наставе напокон су схватили да није основни нити једини „кривац” толико критиковани разредно-предметно-часовни систем за стереотипност, шаблонизованост, тромост, неприлагођеност школе потребама и захтјевима научнотехнолошког, општедруштвеног и цивилизацијског развоја, укључујући и многе друге слабости, којима је опхрвано не само наше већ и школство у најразвијенијим европским регионима и државама. Напротив, испоставиће се да у оквиру тог вјековима оспораваног наставног модела постоји сасвим довољно простора за иновирање, како васпитно-образовних циљева, наставних садржаја и метода, тако и за ефикасну имплементацију нових наставних система, врста и типова наставе, односно увођење знатно флексибилнијих модалитета њихове организације, уз примјену нових, сазнајно богатијих и разноврснијих приступа, медија и стратегија. У том контексту треба посматрати и толико очекивану имплементацију конструктивистичке теорије у непосредан процес поучавања и учења. Наиме, сасвим супротно од традиционалне, ова (релативно нова) настава фокусирана је на конструктивистичко-креативну, стваралачку и саморегулациону интерперсоналну активност ученика, уз синергетско садејство когнитивних, афективних, конативних, социјалних и културних фактора. За разлику од традицио-

налне наставе, усмјерене на такмичење међу ученицима у давању тачних одговора, којим се пропитује пука репродукција изучаваног садржаја (Džinkić, Milutinović, 2018), конструктивистички оријентисана настава свеколику васпитно-образовну активност заснива на максималном ангажовању сваког ученика; сарадничком планирању и избору наставних циљева, садржаја и стратегија, неопходних за решавање номиналних наставних проблема, при чему се стицање нових знања темељи на истраживању, експериментисању, критичком мишљењу, преиспитивању и откривању узрочно-посљедичних веза и односа, реконструкцијом постојећег и на тој основи конструкцијом нових знања и драгоцјеног искуства. Према конструктивистичкој парадигми, добро поучавање претпоставља режирање сазнајно сврсисходнијег ситуационог амбијента, у коме ће ученици сарађивати, размјењивати информације и идеје драгоцјене за креирање индивидуалних сазнајних конструкција, односно решења везаних за одабрану тематику. Сходно томе, природно је очекивати да ће новостворено наставно окружење инспиративно дјеловати на свеколику активност ученика, при чему се двосмјерна комуникација кључних субјеката у настави (ученика и наставника) једноставно подразумијева (Мушановић, 2000). У овако осмишљеном конструктивистички-подстицајном педагошком окружењу свеукупни наставни садржаји, дидактички медији и материјали, укључујући темпо и ритам рада, морају бити прилагођени индивидуалним способностима и интересима ученика (Ebrahimi, 2013). Према томе, разлике између класичног и конструктивистичког приступа у настави су евидентне. Класично поучавање и учење фокусирано је на спољашње понашање ученика и јасно прописан стандард знања који он мора у настави усвојити. Притом, никога не занима шта се дешава у глави ученика, те да ли га и у ком смјеру таква настава мијења, развија или подстиче на нове сазнајне активности и прегнућа (Кнежевић-Florić,

2005). За разлику од традиционалне, савремена настава, утемељена на конструктивистичкој теорији, није усредсређена искључиво на резултат, већ на сам процес и активности појединца које он предузима да би дошао до жељеног резултата, односно максималног развоја сопственог психолошког потенцијала.

Парадигматске специфичности конструктивистичког поучавања и учења

Суштину поучавања и учења треба схватати као два интерактивно повезана и вишеструко испреpletена процеса, чије законитости изучавају филозофске, психолошко-педагошке и многе друге друштвено-хуманистичке науке. Том приликом оне се ослањају и позивају на различите теорије и њихова исходишта, покушавајући да дају властити допринос унапређењу актуелне дидактичко-методичке праксе. Историјски гледано, за остварење властитих иновативних идеја, визија и пројекција теоретичари различите научне провинијенције углавном су налазили пријемљива у бихевиористичким, когнитивистичким или конструктивистичким теоријско-сазнајним парадигмама. С тим у вези, ваља подсјетити да је бихевиористичка теоријска матрица представљала кључно исходиште за организацију наставе још у првој половини минулог вијека (Murphy, 1997). Њена се суштина своди на релацију стимуланс – реакција – поткрепљење. Бихевиористички приступ учењу подразумева претходно прецизно дефинисање циљева, подјелу наставног садржаја на мање логичке цјелине да би се као резултат (исход) учења профилисао жељени модел понашања ученика. Другим ријечима, ова теорија је усредсређена на однос стимуланс – реакција, схватајући притом значај оцјене (поткрепљења) као мотивационог фактора за истрајно и континуирано учење. Стога се, у извјесном смислу, традиционално школско оцјењивање може схватити и као бихевиористичко поткрепљење (Nicol &

Macfarlane-Dick, 2006). За разлику од бихевиористичких, когнитивистичке теорије учења фокусиране су на мисаоне структуре и процесе од релевантног значаја за рецепцију и прераду информација, при чему се учење посматра као процес њиховог пријема, селектовања, комбиновања и трансформисања у нове сазнајне структуре. Квалитет учења, према когнитивистичкој теорији, огледа се у суми дивергентно покренутих и цјелисходно кориштених мисаоних операција, које појединац предузима приликом обраде, повезивања и генерисања информација, односно њиховог трансформисања у нове, сложеније, квалитетније и функционалније системе знања. Мада је настава утемељена на когнитивистичкој теорији знатно прихватљивија од оне засноване на бихевиористички детерминисаном сазнајном шаблонизму и ова, нешто новија, теорија постаје предмет све озбиљније критике и оспоравања компетентних педагошких и других просвјетитеља. Наиме, најоштрије јој се замјера неприхватљива маргинализација ситуационог, не само дидактичког већ и ширег друштвеног контекста, у коме се неизбежно одвијају било које поучавање и учење (Chen, 2003). Као одговор на ове, и не само ове, критике у педагошку теорију и праксу осамдесетих година прошлог вијека, коначно и релативно успјешно, уведена је конструктивистичка теорија. Анализирајући основну филозофију когнитивизма, с једне, и конструктивизма, с друге стране, није тешко закључити да је ријеч о различитим сазнајним теоријама, које се ипак међусобно не искључују, будући да конструктивизам прихвата, подржава и оплемењује поједине аспекте и закономјерности когнитивизма. Ово тим прије ако имамо у виду ставове Перкинса (Perkins, 1992) и других његових сљедбеника, који настанак конструктивизма баштине на прогресивним идејама и премисама познатих когнитивиста – Брунера и Пијажеа. Те идеје су такође препознатљиве и у дјелима еминентних реформатора и хуманистички оријентисаних научника Дјуја и Виготског, објављених

на почетку прошлог вијека. Нешто касније на идејама ових и других прогресивних просвјетитеља, у оквиру конструктивистичке теорије, развиће се различити конструктивистички правци, приступи и интерпретације. Примјера ради, суштину конструктивистичког утицаја на сам процес поучавања и учења Ричардсон анализира, објашњава и закључује: да учење првенствено зависи од свеукупног претходно стеченог знања индивидуе; да се нове идеје развијају у процесу адаптације и трансформације старих идеја; да је генерисање нових идеја у процесу учења значајније од механичког умножавања информација; да се сувислост учења огледа у преображају старих идеја и извођењу нових закључака утемељених на новим идејама, најчешће дисонантним са старим идејама (Richardson, 1997).

Евидентно је да готово све конструктивистичке теорије преферирају став према коме се знање не може преносити нити усвајати, већ га ученици морају критички и самостално стицати, односно изграђивати на темељу претходно стеченог искуства, у оквиру пажљиво одабраних организационих и других дидактичких услова, а под надзором и уз сврсисходно усмјеравање наставника (Bruner, 1996). За разлику од механичког усвајања садржаја без потпуног разумијевања његове суштине и поруке, савремени дидактички приступ учењу заснива се на разумјевању, грађењу и конструисању новог знања, ослоњеног на искуства појединца која он користи доводећи их у интеракцију с новостеченим информацијама, односно сазнањем. Другим ријечима, конструктивистичко-епистемолошка теорија преферира учење као самосталну когнитивну активност индивидуе, која функционалном контролом и примјеном властитог искуства, самостално и на релативно нов начин, конструира и упознаје стварност уз интерактивну партиципацију њене актуелне дидактичке и социјалне околине. Нема сумње да је конструктивистички утемељена настава усредсређена на изучавање и разумијевање проблема из ученич-

ке свакодневице, чиме се оснажује непосредна примјена новостеченог знања у пракси. Уз све то, она инсистира на заједничком, односно групном учењу, с претензијом да се садржаји доводе у интерактивну везу са ученичким, објективно датим, социјалним окружењем (Јукић, 2013). Према томе, могли бисмо закључити да се у оквиру конструктивистичке парадигме до нових знања и вјештина долази уз максималну активност и ангажованост свих ученикових сазнајних и других потенцијала. Да појединац нове идеје и сазнања заснива на расположивом искуству, од чијег богатства зависе функционалност и квалитет новостеченог знања, као фундаменталне основе свеукупне персоналне професионално-стручне компетентности.

Међутим, у посљедње вријеме све учесталије се обзнањују тезе како се конструктивизам не може сматрати новом дидактичком парадигмом. У вези с тим проблемом мишљења мериторних научника су подијељена. Зато је вјероватно умјесније тврдити да је ријеч о релативно новој, знатно другачијој, перспективи, организацији и перцепцији поучавања и учења. Овим ставом се нипошто не намјеравају довести у питање могућности и потребе за примјеном извјесних законитости конструктивистичке теорије, а још мање маргинализовати њен готово немјерљив допринос у иновирању, унапређењу квалитета и функционалности наставе и учења (Јукић, 2013). У том контексту треба посматрати и тумачити резултате, закључке и препоруке научних истраживања, реализованих како би се утврдили ефекти традиционалних и конструктивистичких приступа у настави. Том приликом недвосмислено је потврђен став да већина професионално компетентних наставника преферира еклетичке приступе не одређујући се ни за једну „чисту” наставну парадигму, већ указују на нужност њиховог рационалног комбиновања, мада каткад прибјежишта траже и у унилатералним приступима, сходно ситуационим дидактичким захтјевима и потребама (Ravitz,

Becker & Wong, 2000). То заправо значи да се конструктивистичким теоријама (без обзира на неспорне могућности да мобилишу све сазнајно-искуствене, мотивационе и друге потенцијале ученика, истовремено инсистирајући на стицањима знања уз њихову активну и креативну партиципацију) не могу, без остатка, супституисати традиционални и други приступи, организациони модели и стратегије, иманентни настави савременог типа (Vadeboncoeur, 1997). Стога је природно схватити да конструктивистички утемељена настава, као и свака друга, има извјесне недостатке и ограничења, које би првенствено требало да познају, уважавају и колико је то год могуће амортизују професионално компетентни наставници.

Закључак

Наша анализа, као и многе друге које су јој претходиле, потврђује тезу да непосредна примјена конструктивистичких теорија у наставном процесу није ни тако нова, али ни сасвим оригинална. Ово тим прије ако имамо у виду чињеницу да назнаке извјесних њених идеја датирају још из периода прије наше ере. Друго је питање зашто је ова идеја, од настанка до примјене, односно инаугурације у васпитно-образовну праксу, морала да превали толико дуг, трновит и неизвјестан пут. Напокон, она је оваплоћена у посебну сазнајну теорију, уведена у педагошко-дидактичку науку осамдесетих година минулог вијека као одговор и „спасоносно” решење на слабости традиционалног разредно-предметно-часовног система наставе, утемељеног на бихевиористичкој сазнајној парадигми. Ријеч је о традиционалној организацији наставе, у којој су све њене конститутивне компоненте (васпитно-образовни циљеви, наставни садржаји, организациони облици, наставне методе и средства, те темпо и ритам рада, укључујући образовне стандарде и исходе) примјерени тзв. просјечно способном ученику. Притом, никога не занима шта

се у таквој настави дешава у глави ученика, те да ли га и у ком смјеру она мијења, развија или мотивише на нове сазнајне активности и прегнућа (Кнежевић-Florić, 2005). У вези с тим проблемом, богато психолошко-педагошко и дидактичко-методичко искуство упозорава да је та претпостављена „просјечност” веома спорна и неодржива. Стога су компетентни теоретичари и надлежни реформатори школства упорно трагали за бољим и прихватљивијим решењима, свјесни чињенице да су ученици једног одјељења међусобно веома различити по свим карактеристикама од значаја за успјешно учење и развој расположивог психофизичког и другог потенцијала. На крају ће се испоставити да су прибјежиште нашли у конструктивистичко-сазнајној теорији и њеној примјени у оквиру управо тог и толико оспораваног разредно-предметно-часовног система наставе.

За разлику од традиционалне наставе, у којој је примарни задатак ученика да пристојно сједи у школској клупи, пажљиво слуша и меморише садржај који излаже наставник, како би га што дословније репродуковао на његов захтјев, конструктивистички утемељена настава свеколику васпитно-образовну активност заснива на максималном ангажовању свих сазнајних и других индивидуалних потенцијала ученика; сарадничком планирању и избору наставних циљева, садржаја и стратегија, те самосталном решавању номинованог проблема. Све је то заправо у функцији стварања оптималног амбијента у коме ће се стицати нова знања индивидуалним радом, учењем и истраживањем, односно експериментисањем, критичким размишљањем, преиспитивањем и идентификовањем узрочно-последичних веза и односа међу проучаваним феноменима, процесима и појавама, те реконструкцијом постојећег и на тој основи конструкцијом, односно акумулацијом нових знања и искустава. Конструктивистичко учење се схвата као самоиновативни и нелинеарни процес грађења, који укључује активну интеракцију ученика с њего-

вим окружењем, уз закономјерну интеракцију претходно стечених и нових информација. Ефикасност и продуктивност оваквог учења, између осталог, детерминисана је дидактичким и социјалним контекстом у коме се овај процес непосредно одвија. У вези с тим, поједини аутори (Loyens & Gijbels, 2008) тврде да индивидуа учи тако што сама конструише знање или генерише нове идеје, формира другачији поглед на предмете, догађаје и процесе који су у фокусу њеног непосредног интересовања. Надаље, на основу сазнања проистеклих из елаборације овог проблема искристалисан је став да настава конструктивистичког типа није усредсређена искључиво на резултат, већ прије свега на сам процес и активности појединца које он предузима да би дошао до жељеног резултата, односно максималног развоја властитог психофизичког потен-

цијала. Без обзира на све то, логично је схватити да свака сазнајно-дидактичка парадигма има извјесне предности и недостатке. У том смислу, сасвим је извјесно да ни ова, утемељена на теоријско-конструктивистичким премисама, не представља никакав изузетак. Сљедствено овој тези, а полазећи од сазнања проистеклих из ове и њој по тематици сличних анализа, фокусираних на студиозно проучавање и критичко преиспитивање кључних фактора који карактеришу наставу традиционалног типа, с једне стране, и ону утемељену на конструктивистичкој парадигми, с друге стране, основано је закључити да се обостраном рационалном комбинацијом, у зависности од објективно датих ситуационих услова, потреба и могућности, најуспјешније оснажују појединачне предности и истовремено успјешно маргинализују њихови недостаци.

Литература

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chen, C. (2003). A Constructivist Approach to Teaching: Implications in Teaching. *Computer Networking Information Technology, Learning, and Performance Journal*. 21 (2), 17–27.
- Dmitrijević, D. G. (2008). Konstruktivistički diskurs u teoriji sadržaja obrazovanja u SAD. *Pedagogija*. 63 (3), 347–356.
- Ebrahimi, N. A. (2013). Constructivist Translation Classroom Environment Survey (CTLES). *Development, Validation and Application, Translation & Interpreting*. 5 (2), 163–186.
- Džinkić, O., Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik odseka za pedagogiju*. 27 (18), 128–149. <https://doi.org/10.19090/zop.2018.27.129-149>
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In: Fosnot, C. T. (Ed.) *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (8–33). New York, NY: Teacher College Press.
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagojska istraživanja*. 10 (2), 241–263.
- Kanslelaar, G. et al. (2002). New technologies. In: Simons, R.-J., Van der Linden, J. & Duffy, T. (Eds.). *New learning* (55–82). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Constructivism Primer*. New York: Peter Lang Publishing.
- Knežević-Florić, O. (2005). *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Loyens, S. M. & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments. *Instructional Science*. 36, 351–357.

- Mijanović, N. (2008). Subjekatska pozicija učenika u vaspitno-obrazovnom procesu između deklarativnog i stvarnog. *Inovacije u nastavi*. 21 (1), 13–22.
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*. 64 (3), 437–451.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Murphy, E. (1997). Constructivism: From Philosophy to Practice. *Education Resource Information Center ERIC*. ED 444 966. Retrieved June 20, 2021. from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>
- Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni process. U: Kramar, M. (ur.). *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (28–35). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31 (82), 199–218.
- Palmer, D. (2005). A Motivational View of Constructivist – informed Teaching. *International Journal of Science Education*. 27 (15), 1853–1881.
- Perkins, D. N. (1992). Technology meets constructivism: Do they make a marriage?. In: Duffy, M. & Jonassen, D. H. (Eds.). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (45–55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ravitz, J. L., Becker, H. J. & Wong, Y. T. (2000). *Constructivist-Compatible Beliefs and Practices among U.S. Teachers*. Center for Research on Information Technology and Organizations University of California, Irvine And University of Minnesota /online.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. U: Richardson, V. (Ed.). *Constructivist teacher education: building new understandings* (3–14). Washington, DC: Falmer Press.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*. 105 (9), 1623–1640.
- Schweiser, S. (2007). In history of ideas, constructivist pedagogy stems from German idealism. *Electroneurobiologia*. 15 (4), 63–94.
- Stears, M. (2009). How social and critical constructivism can inform science curriculum design: A Study from South Africa. *Educational Research*. 51 (4), 397–410.
- Topolovčan, T. i sar. (2017). *Konstruktivistička nastava*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Vadeboncoeur, J. (1997). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. U: Richardson, V. (Ed.). *Constructivist teacher education: building new understandings* (15–37). Washington, DC: Falmer Press.
- Vigotski, L. S. (1974). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Von Glasersfeld, E. (2003). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. London: Routledge Publication.

Summary

In the educational process based on the principles of the traditional class-subject system, the essence of teaching is focused on teaching and the memorization and reproduction of the content by students, while teacher's verbal activity, personality, and the unrivalled authority are in the center of this process. Contrary to this concept, in the process of teaching flexibly organized on the constructivist paradigm, the focus of educational activity shifts from the sphere of teaching (passive listening and memorizing content) to the field of active learning, experimenting, exploring, and discovering the cause and effect relations among the studied phenomena and objects. Knowledge is based on students' individual perception, memory, thinking, imagination, discovery, and logical reasoning. This actually means that constructivist teaching is focused on the process of acquiring meaningful knowledge and skills, adopting positive attitudes, cultural values and competencies, with the maximum use and development of each individual's cognitive, affective, psychomotor, and experiential potentials. Therefore, the aim of this paper is to put in focus the objective understanding and critical description of the traditional concept of teaching and learning by using the method of theoretical analysis. At the same time, the paper focuses on elaborating on cognitive starting points, possibilities, advantages, and limitations of a relatively modern concept based on constructivist, more precisely, critical constructivist didactic paradigm.

Keywords: *teaching, student, teacher, teaching, learning, contextual cognition, traditional and contemporary constructivist paradigm*