

Kritička digitalna pedagogija: nove (stare) perspektive u primjeni tehnologije u obrazovanju

Sažetak

U ovom ćemo se izlaganju osvrnuti na neke od izazova primjene digitalnih tehnologija u obrazovanju i nepedagoških praksi koje su se pokazale duboko prisutnima u nastavi na daljinu. Na temelju kritičke pedagogije i kritičke digitalne pedagogije (Stommel 2021) u izlaganju ćemo ukazati na neke od postojećih negativnih obrazaca u praksama korištenja tehnologije u obrazovanju, ali i u obrazovanju u cjelosti: (1) komodifikaciju obrazovanja (pretvaranje humanističkog procesa u financijske vrijednosti), (2) sustave procjene koji su dominantni u današnjim praksama (promatranje nastave kroz ishode, a ne kroz njenu heurističku dimenziju), (3) bankarski pristup znanju umjesto otkrivanja, (4) usmjerenost na rezultate umjesto na same obrazovne prakse. Osim navedenog u izlaganju ćemo se osvrnuti na najnovije spoznaje iz digitalne kritičke pedagogije koji ukazuju na važnost socio-emotivne komponente u stvaranju znanja te važnost razvijanja zajednica učenja, posebno kroz audio formate koji omogućuju jače povezivanje zajednica za učenje i razmjenu i izgradnju znanja. Izlaganje će se temeljiti na najnovijim teorijama i istraživanjima primjene tehnologije u obrazovanju.

Uvod

Priča o teoriji i razvoju kurikulumu u posljednjih pedeset godina jest ona i nedostatku mašte, kojom dominiraju model u kojem su ciljevi usmjereni na rezultate i model nastavnog programa, gdje se učinkovitost gleda prema rezultatima ispita i različitim rangiranjima [1]. Ovo je posebno vidljivo u hrvatskom obrazovnom sustavu koje je s jedne strane samo preuzelo nastavu usmjerenu na ishode i rangiranja, a s druge nije ponudilo nikakav kreativni odmak u odnosu na ranije postavljenu putanju gomilanja činjeničnog znanja i pomanjkanja poticanja kritičkog i divergentnog mišljenja, projektne, istraživačke i problemske nastave. Usmjerenost na gomilanje činjeničnog znanja, ili samo podataka budući da znanje zahtjeva više kognitivne aktivnosti kao što su sinteza i analiza, posebno je došla do izražaja tijekom pandemije kroz pretežito pasivno korištenje platformi i osjećaj svih dionika da je nužno proći sadržaj jer će se u protivnom učenice i učenike zakinuti za veliki dio njihovog obrazovanja. U

takvim se uvjetima nastava velikim dijelom pretvorila u golemu domaću zadaću najosnovnijeg tipa i cijela pedagoška dimenzija obrazovanja izmakla je iz vida

Kritičko i digitalna pedagogija

U ovom radu se predstavljaju osnovne ideje teoretičara, posebice [Stommela](#), [Bali](#) i niza drugih autora koji glasno artikuliraju svoje stavove na platformi Twitter, a koji se bave kritičkom digitalnom pedagogijom i koji ističu da pedagogija, baš kao ni obrazovanje, nikad nije ideološki neutralna. Kritička digitalna pedagogija, odnosno njeni zagovornici izrazito se kritički odnose prema sustavu koji stavljaju

- procjeni ispred zalaganja,
- upravljanje učenja ispred otkrivanja,
- sadržaj ispred zajednice,
- ishode ispred otkrića [2]

Ova skupina autora dovodi u pitanju obrazovanje, posebno *edutech* koje se često pogrešno predstavlja kao objektivno, mjerljivo i apolitično. Stommel [2] ističe kako je nastava u visokom obrazovanju posebno nekritična i nedovoljno prikaza njena socijalna uvjetovanost. Stommel se kritički osvrće na situaciju koja je slična kao i u Hrvatskoj, u kojoj većina visokoobrazovnih institucija ne priprema buduće obrazovanje za rad u novim okolnostima u kojima se odvija nastava. Ovo se ne odnosi samo na ulogu tehnologija u promjenu paradigme obrazovanja, nego i na posve nove okolnosti u kojima se danas odvija obrazovanje - umreženost lokalnih konteksta s globalnim, inkluzivnost (ili diskriminaciju) manjinskih identiteta i stalnu napetosti vezane uz klimatske promjene i posvemašnju neizvjesnost u kojem se globalni svijet nalazi.

Stommel i ostali autori ističu da se cijelo obrazovanje često svodi na podučavanje koje je izgubilo pedagošku dimenziju [2]. U analizi diskursa on ističe termine kojima se danas često označava obrazovanje, a koji ukazuju na izostanak pedagoške dimenzije:

- podučavanje,
- upravljanje učionicom,
- osposobljavanje,
- obrazovanje zasnovano na rezultatima, temeljeno na standardima,
- isporuka sadržaja.

Stommel smatra da sama pedagogija mora krenuti od učenja, a da je rad pedagoških radnika nužno politički, subjektivan i human. Kritičku pedagogiju Stommel definira na sljedeći način:

Kritična pedagogija pristup je poučavanju i učenju zasnovan na poticanju djelatne uloge (agentivnosti) i osnaživanju učenika (implicitno i eksplicitno kritizirajući represivne strukture moći). [2]

Samu riječ kritičko Stommel promatra kao polisemični termin kojima u kritičkoj pedagogiji funkcionira u nekoliko registara:

- Kritično, kao u kritičnoj misiji, esencijalno;
- Kritičan, kao u književnoj kritici i kritici, pruža definicije i interpretaciju;
- Kritično, kao u refleksivnom i nijansiranom razmišljanju o temi;
- Kritično, kao u kritiziranju institucionalnih, korporativnih ili društvenih prepreka za učenje;
- Kritička pedagogija, kao disciplinarni pristup, koji utječe (i biva pod utjecajem) na svako od ovih drugih značenja.

Stommel razvija svoju misao zaključujući da etička pedagogija mora biti kritička te da je riječ o aktivnosti koja se nalazi na sjecištu filozofije i prakse poučavanja. Kad učitelji govore o poučavanju, ne rade nužno pedagoški posao i nije svaka nastavna metoda pedagogija:

Umjesto toga, pedagogija nužno uključuje rekurzivni rad drugog reda na metarazini. Učitelji podučavaju; pedagozi predaju, a istovremeno aktivno istražuju poučavanje i učenje. Kritička pedagogija sugerira određenu vrstu antikapitalističke, u smislu anti-izrabljivačke, oslobodilačke prakse. Riječ je o duboko osobnom i političkom radu u kojem pedagozi ne mogu biti i ne ostaju objektivni, koji zahtijeva da se učenici i učenice aktivno uključeni u procese obrazovanja, odlučivanja i preuzimanja odgovornosti. [2]

U ovom se shvaćanju obrazovanja jako kritički propituje i pojam “sadržaj” kao da on postoji neovisno od obrazovanja i evocira Freirovu “bankarsku” teoriju obrazovanja gdje se ono

svodi na prijenos sadržaja koji se pasivnim učenicima “ulijeva” u glavu. Takvim se pristupom zanemaruje *sustvaranje* koje i Freire, a kasnije i Sommel, Bali i ostali kritički usmjereni teoretičari vide kao bit obrazovanja. Sommel sam naglašava da se, umjesto bankarskog modela, Freire zalaže za "problemsko obrazovanje", u kojem učionica ili okruženje za učenje postaje prostor za postavljanje pitanja - prostor spoznaje, a ne prelijevanja informacija. Umjesto vertikalnih, odnosno hijerarhijskih odnosa, uspostavljaju se odnosi dijaloga i igre, u kojima učenice, učenici, učiteljice i učitelji zajedno stvaraju parametre za svoje individualno i kolektivno učenje. Takvo je obrazovanje prostor uzajamnog stvaranja, a ne potrošnje [2].

Reproduciranje uvjeta proizvodnje

Pitanje svijesti o uvjetima stvaranja značenja i mogućnosti njihova kritičkog propitivanja postoje sve manje bitno uslijed digitalne buke i zasićenosti informacijama koje naviru u institucionalnim i neinstitucionalnim okvirima. Zapravo, stvara se ono što Bourdieu naziva prividnom spoznajom [3] ili, vjerojatnije, potpunim pomanjkanjem ikakve spoznaje, jer nam se obrazovanje kakvo jest i njegova digitalna inačica koja još više naglašava njegovu “bankarsku” usmjerenost (prijenos sadržaja putem platformi), čini očito i prigodno rješenje za trenutne potrebe masovnog obrazovanja i institucionaliziranog učenja i poučavanja [4].

Kritička digitalna pedagogija poziva na osvještavanje hegemonijskih obrazaca i promatranje obrazovanja kroz ishode i rangiranja, ono koje ukida humanu notu cijelom procesu. Iako, kako Stommel naglašava, većina digitalne tehnologije, poput društvenih medija ili kolaborativnih platformi za pisanje ili MOOC-a, nema unaprijed kodirane vrijednosti i oni su dobri ili loši ovisno kako se koriste, komercijalne platforme ipak prejak diktiraju kako bi se trebale koristiti te uklanjaju našu agentivnost reducirajući nas i naš rad na komodificirane podatke. Stommel zaključuje da previše rada u obrazovnoj tehnologiji započinje alatima, dok bi zapravo trebalo započeti ljudima [2]. Drugim riječima, dok šaljemo zadatke kroz Teams, Google Classroom ili Yammer, postavljamo li pitanja kao što su: Kome se obraćamo? Kakvi su naši učenici? Na koji način naša poruka dopire do njih? Što učenice i učenici mogu napraviti s informacijama koje im prenosimo? Postoji li neki drugi način a koji oni mogu doći do tih informacija - aktivnim pristupom kroz koji će razviti svijest o uporabnoj vrijednosti tih informacija?

Inkarnacije Ivana Illica u 21. stoljeću

Zahvaljujući pandemiji, danas smo više nego prije svjesniji izazova obrazovanja koji su tek u najgrubljim crtama skicirani u ovom radu. Dok se s jedne strane odvija mrtva utrka u lovu a bodove za upise, prvo u srednje škole, a poslije na fakultete, istovremeno je često riječ o procesima potpuno dehumaniziranim i nepovezanim s potrebama društva, a kamoli kritičkim propitivanjem obrazaca koje preuzimamo. Prije bi se moglo reći da takvo obrazovanje perpetuira obrasce kao što su neljudska kompetitivnost i stav gdje je čovjek čovjeku vuk, a ne dio zajednice za koju i u kojoj treba djelovati, baš kao i ona za njega.

Na okruglom stolu o umjetnoj inteligenciji na CUC-u 2020., čuli su se izrazito kritički glasovi mlađe generacije IT poduzetnika koji su govorili o “smrti obrazovanja” kao takvog. Nagovijestili su nove modele koji uključuju povezivanje sa zajednicom i potrebama zajednice, mentorski pristup znanju i kritički doveli u pitanje formalne oblike obrazovanja koji u tom sektoru nemaju neku vrijednost. Njihove vizije, ali i već prisutne prakse, evociraju rad Ivana Illica i njegovo monumentalno djelo *Dole škole* u kojem je Ilić predvidio upravo takve sustave u kojima se uz pomoć naprednih tehnologija razvijaju mreže učenja i zajednice praktičara, a učenje je istovremeno i personalizirano i nešto što odvija u zajednici [5].

U tom svjetlu vrijedi razvijati mješovitu nastavu koja je sve češće odgovor na neprestana zatvaranja i otvaranja škola, odnosno izolacije razreda i povratke iz izolacija. Učiteljice i učitelji često moraju balansirati između učenica i učenika koji su u razredu i onih koji su kod kuće u izolaciji, a ponekad su i sami učitelji i učiteljice primorani raditi od kuće dok su učenice i učenici u školi. Cijela je ta situacija nova i zahtjevnija, pogotovo za sustave kakav je hrvatski gdje su “sadržaji” i “ocjene” u centru cijelog procesa. Moglo bi se reći da kompetencije za ovakvu hibridnu nastavu još nisu dovoljno razvijene, ali pitanje je koliko uopće i mogu biti ako je cijeli sustav “bankarski” usmjeren.

Europska komisija u zadnjem Prijedlogu Preporuka Vijeća o kombiniranom učenju za visokokvalitetno i uključivo osnovno i srednjoškolsko obrazovanje [6] preporuča kombinirani (mješoviti) model kao pristup u kojem se kombiniraju i prostori (škola, dom, ali i drugi prostori) i alati (digitalni i nedigitalni) koji odgovara na sve veće potrebe za fleksibilizacijom obrazovanja. Taj model, navodi se u Prijedlogu Preporuka, istovremeno omogućuje otvaranje obrazovanja, povezivanje s lokalnim ekosustavima i prilagodbu pojedincima, povećanu

inkluzivnost i osjetljivost na manjinske identitete. Iako naglašava kombinirani pristup, Prijedlog Preporuka ne bježi od činjenice da je fizički kontakt neophodan za tjelesnu, kognitivnu i emotivnu dobrobit svih dionika sustava i da je prostor škole - prostor ne samo rada i učenja, već prostor zdravog postojanja u takvom sustavu.

Agentivnost glasa i mreže učenja

Veliki dio CARNET-ovih istraživanja nastave na daljinu također je pokazao da je škola kao prostor okupljanja, druženja i razmjene - nezamjenjiv. Međutim, svijet je već u drugoj pandemijskoj godini (trećoj školskoj) i nastava se i dalje održava u otežanim uvjetima, s maskama, s razmacima, i iako je tek prvi mjesec nastave (rujan, 2021.), već su neki razredi u izolaciji i učenici i učenice moraju pratiti nastavu u digitalnom obliku. U Hrvatskoj se ona najvećim dijelom odvija preko četiri platforme - Loomen, Yammer, Teams i Google Classroom. Iako je do sada većina obrazovnih radnika savladala platforme, one se ne mogu odmaknuti od ranije spomenute opterećenosti “sadržajem” i “bankarskog” pristupa, što komercijalne platforme (Teams, Yammer, Google Classroom), čiji je cilj prikupljanje podataka, dodatno potenciraju [4]. Ako je cijeli sustav postavljen u takvim okvirima, koliko prostora ostaje za drugačije pristupe - one koje predlažu mladi IT stručnjaci, Illich i kritička digitalna pedagogija? To je jedno pitanje, a drugo je - kako nadomjestiti tijelo i fizički kontakt koji je nužan za socio-emotivno zdravlje pojedinca i društva u cjelini u uvjetima u kojima fizičko druženje nije moguće?

Odgovor na prvo pitanje veže se uz rasterećenje gradiva, reformska pitanja, ali i upravljačke politike škole i snagu pojedinaca i zajednica da iskoče iz vagona “prolaženja kroz gradivo” nauštrb drugačijih modela koji će više doprinijeti razvoju kritičkih i odgovornih budućih građana. Odgovor na to pitanje jednako je i na sustavu i na mikropolitici pojedinca i osvješćivanju vrijednosti koje pojedinac želi unijeti u odgoj i obrazovanje svojih učenica i učenika. Odgovor na drugo pitanje u drugoj pandemijskoj godini upućuje na važnost glasa - kao nečeg najbližeg fizičkom prisustvu nastave u zajedničkom prostoru. Istraživanja pokazuju da inzistiranje na upaljenim kamerama stvara zamor i dugotrajno opterećuje komunikaciju, dok se glasom može održati bolja pažnja i bolja povezanost dionika nastavnog procesa [7]. Sve veća važnost *podcasta*, razvoj zvukovnih društvenih mreža i iznova otkrivena popularnost radio stanica govori o tome koliko je sam glas kao oblik prisutnosti

važan i koliko se njime može djelovati u zajednici. Osim alata za suradnju i razvoj dijaloga, podcasti mogu funkcionirati kao platforme koje učenici i učenice sami izrađuju i kroz njih razvijanju vlastitu artikuliranost, dijalog i prisustvo u javnom prostoru.

Osim glasa, u kombiniranoj se nastavi može dodatno iskoristiti mogućnosti kolaborativnih alata. Veliki problem nastave na daljinu mnogi obrazovni djelatnici vide u pitanjima autentičnosti učeničkog rada. Ti su problemi povezani s “bankarskim” modelom i znanjem shvaćenim kao nečim što učenici individualno usvajaju kroz pamćenje činjenica. Ako se znanju pristupi kroz kolaborativne modele, kao nečemu što se stvara u zajednici, onda takve bojazni postaju izlišne jer se sam objekt straha (pitanje je li to učenikov ili tuđi rad) postavlja kao uvjet proizvodnje znanja. Učenici, od kojih se neki nisu imali niti prilike upoznati zbog zatvaranja škola, ujedno dobijaju prijeko potrebni prostor za upoznavanje i zajedničko stvaranje. Drugim riječima, kroz smislene zadatke u kojima se učenice i učenike stavlja u središte obrazovnog procesa i potiče njihova djelatna uloga, doprinosimo razvoju socijalne, kognitivne i emotivne dobrobiti i razvijamo kritičke i odgovorne građane koji artikulirano sudjeluju u dijalogu javnog prostora.

Zaključak

Iako se danas napredni sustavi obrazovanja bave dekolonizacijom kurikuluma, kritička digitalna pedagogija nedovoljno je razvijena s obzirom na tek nedavnu masovnu uključenost svih razina obrazovanja u mješovito učenje i e-učenje. Istovremeno, iako je zahvaljujući provedbi sustavnih projekata digitalne transformacije Hrvatska (tehnički) digitalno zrela, hrvatski je obrazovni sustav i dalje usmjeren na prijenos činjeničnog znanja, pasivan pristup znanju i općenito pasivizaciji učenika i učenica bez obzira na mjesto izvedbe nastave. Ne potiču se kritički glasovi i divergentno mišljenje, a “drugačijost” se rijetko vrednuje na pozitivan način. Postavlja se pitanje - što se sve može “dekolonizirati”, odnosno u kojem se smjeru može kritički propitati digitalno obrazovanje danas. Za početak, važno je uočiti hegemonijske obrasce poučavanja, odnosno obrasce odnosa koji su tipični u društvu i koji su često centralististički, vertikalno, ali i zatvoreno postavljeni. Koliko je aktivna uloga učenika i učenica u nastavi? Svode li se oni samo na pasivne konzumente nekog sadržaja ili aktivno sudjeluju u oblikovanju nastavnog procesa? Koliko je škola uključena u lokalnu zajednicu i lokalna zajednica u školu? Koliko je škola aktivna na uključivanju manjinskih i nevidljivih,

svjesno potisnutih identiteta u svoje djelovanje i koliko djeluje na afirmaciji nacionalnih, jezičnih i spolnih manjina, razvoju socijalne jednakosti i otvorenosti društva?

Iako je pandemija nanijela nepopravljivu štetu u smislu zatvaranja fizičkog prostora druženja i razvijanja vještina koje su potrebne za život u zajednici, ona je ukazala i na neke druge modele koji mogu doprinijeti razvoju socio-empativne dobrobiti: (1) važnost glasova dionika obrazovnog sustava putem različitih audio platformi i (2) razvoj Illicheve ideje - mreža učenja uz pomoć napredne tehnologije. Kako stvari stoje, riječ je o modelima koji potiču agentivnost i ideju znanja koje nastaje su-stvaranjem, dakle ideju koja se razvija u smjeru inkluzivnosti i visokokvalitetnog obrazovanja koje nam i u pandemiji i bez nje svima nedostaju.

Literatura

1. McKernan, James. *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge, 2007.
2. Stommel, Jessie. *Hybrid Pedagogy*. [citirano 20.9.2021.].
Dostupno na: <https://hybridpedagogy.org/critical-digital-pedagogy-definition/>
3. Bourdieu, Pierre. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Trans. R. Nice. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1984.
4. Teräs, Marko, Juha Suoranta, Hanna Teräs, and Mark Curcher. "Post-Covid-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market." *Postdigital Science and Education* 2, no. 3 (2020): 863-878.
5. Illich, Ivan. *Deschooling society*. New York: Harper & Row. 1971.
6. *Prijedlog Preporuka Vijeća o kombiniranom učenju za visokokvalitetno i uključivo osnovno i srednjoškolsko obrazovanje*. Vijeće Europske unije. 2021.
7. Tomprou, Maria, Young Ji Kim, Prerna Chikersal, Anita Williams Woolley, and Laura A. Dabbish. "Speaking out of turn: How video conferencing reduces vocal synchrony and collective intelligence." *PloS one* 16, no. 3 (2021): e0247655.