

Lidija Radulović

SLIKE O NASTAVNIKU

-IZMEĐU MODERNE I POSTMODERNE-

Beograd, 2016.

Izdavač
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju
i
Centar za obrazovanje nastavnika,

Recenzenti
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Prof. dr Jana Kalin, Filozofski fakultet Univerziteta u Ljubljani
Prof. dr Snežana Marinković, Učiteljski fakultet, Užice

Za izdavača
Prof. dr Aleksandra Pejatović

Prevod sažetka
MAGNUS
(Snežana Vujović)

Lektura
MAGNUS
(Vesna Zdravković)

Dizajn korice
Milan Stančić

Štampa
MAGNUS

Tiraž
300

*Knjiga je nastala kao rezultat rada u okviru projekta
„Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji”
br.179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.*

Sadržaj

Predgovor	3
Uvod: zašto slike?	7
Koncepti tradicionalnog, modernog i postmodernog kao pozadina i ram slike	10
O postmodernom stanju i postmodernoj misli	12
Savremeno društvo kao (post)moderni kontekst	12
O nekim odlikama postmoderne misli	15
Ka kritici postmodernističke misli	18
Susret postmodernističke i nove kritičke misli	19
Tradicija, moderna i postmoderna u pedagoškom kontekstu	23
Moderna i postmoderna u kontekstu aktuelnih prosvetnih politika	26
Moderno i postmoderno u teorijsko-metodološkom zasnivanju pedagogije	32
Obrazovanje u nastavi iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive	36
Nastavni program iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive	46
Nastavne metode iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive	52
Učenik iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive	56
Škola iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive	59
Kvalitet obrazovanja u nastavi iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive	64

Ka slikama o nastavniku: profesija nastavnik u okviru moderne i postmoderne	70
Šta su, dakle, odlike modernog i postmodernog rama za sliku nastavnika	70
Šta su, dakle, odlike nastavnika iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive	80
Neke aktuelne slike o nastavniku	88
Nastavnik kao refleksivni praktičar	88
Nastavnik kao istraživač	99
Nastavnik kao profesija koja uči	116
Nastavnik kao lider / nastavnik kao heroj	130
Zaključci: da li ram govori više od slike?	137
Pogovor	146
IMAGES OF A TEACHER FROM MODERNISM TO POSTMODERNISM	
Summary	148
Literatura	157
indeks pojmova	170
indeks autora	177

Predgovor

Postoji više razloga i povoda koji su uticali na nastajanje ove knjige i njen sadržaj. Neki od njih su pragmatične prirode: kao nastavnik u Centru za obrazovanje nastavnika, radeći na inicijalnom obrazovanju budućih nastavnika, neophodno je da pratim i razumem savremena shvatanja o profesiji nastavnik, kako bih mogla da zauzimam odnos prema brojnim dilemama u vezi sa nastavnicima i njihovim obrazovanjem, da o tim pitanjima razgovaram sa svojim studentima, da razvijam programe pedagoško-didaktičke grupe predmeta na kojima sam angažovana i učestvujem u razvijanju programa studija za obrazovanje budućih nastavnika. Jedno od pitanja koje mi se, s tim u vezi, mnogo puta otvaralo je: da li postoji određeno (ispravno i/ili savremeno) shvatanje profesije nastavnik i različitih aspekata njegovog delovanja od koga bi trebalo poći pri kreiranju programa obrazovanja nastavnika i kakvo bi trebalo „razviti kod studenata” ili više različitih shvatanja sa kojima bi studente trebalo suočiti i omogućiti im da prema njima razviju sopstveni odnos. Kako sam bila sklona da ne zatvorim oči pred postojanjem različitih shvatanja u pedagoškoj teoriji i praksi, otvarala su mi se i druga pitanja: kako sistematizovati, dovesti u vezu i uporediti različite ideje o profesiji nastavnik, aspektima njegovog delovanja i mestu u obrazovnom sistemu, kako shvatiti njihova značenja u širem teorijskom kontekstu, kontekstu obrazovnog sistema, ali i društvenih vrednosti i stremljenja, kako ih prikazati i pomoći studentima da razumeju različita shvatanja nastavnika i grade odnos prema njima.

Ista potreba proizilazi i iz drugih aspekata delovanja nekoga ko se teorijski i praktično bavi obrazovanjem, nastavom i obrazovanjem nastavnika, kao i iz građanske zainteresovanosti za pitanja obrazovanja u kontekstu obrazovne politike i vrednosti kojima se teži u obrazovanju i društvu u celini. Iz ovog okvira otvarala su se pitanja: kako proceniti pojedine programe namenjene obrazovanju nastavnika, kako pristupiti istraživanju problema koji se odnose na rad nastavnika, kako razumeti značenje i posledice pojedinih rešenja iz sfere obrazovne politike. U vezi sa tim, za sadržaj ove monografije je u velikoj meri značajno moje učešće u projektu „Modeli procenivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji”, koje je pred mene „na velika vrata” postavilo pitanja kvaliteta rada nastavnika i kvaliteta nastave u savremenom kontekstu.

Zbog svega rečenog, moja prvobitna namera je bila da se bavim prikazom i analizom savremenih shvatanja profesije nastavnik, što je u kontekstu mojih saznanja o ovoj problematici dobilo značenje prikaza i analize različitih aktuelnih slika o nastavniku. Međutim, svest o postojanju različitih shvatanja zahtevala je i pronalaženje nekog kriterijuma ili neke matrice uz pomoć koje bi se različite slike mogle sagledati sa meta nivoa, odrediti, razumeti i klasifikovati, te pomoću kojih bi se mogao graditi odnos prema različitim slikama. Takav orijentir pokušala sam da pronađem u paradigmatiskim okvirima tradicije, moderne i postmoderne, pri čemu, imajući u vidu da se radi o savremenim slikama, razlikovanje modernističkih i postmodernih shvatanja ima ključno mesto. Ovakva odluka proizilazila je iz saznanja da se radi o okvirima koji su dovoljno široki da obuhvate razlike u shvatanjima nastavnika u pedagoškoj teoriji i praksi, ali i iz pretpostavke da su to koncepti koji bi mogli da budu relevantni za objašnjavanje suštine pojedinih savremenih slika nastavnika i za analizu razlika između savremenih shvatanja nastavnika. Osim toga, nadala sam se da ću u ovom kontekstu pronaći način da „sačuvam“ posebnost nekih shvatanja – slika o nastavniku kojima sam se bavila u ranijim radovima i koja su u međuvremenu postala opšteprihvaćena, ali su po mom mišljenju često pogrešno interpretirana, odnosno izgubila su svoju specifičnost. Očekivala sam i da ću pronaći perspektivu iz koje bih mogla argumentovano da kritikujem apologetski odnos prema jednom viđenju obrazovanja, jednom (tehnicističkom) viđenju profesije i jednom (birokratizovanom) viđenju obrazovne politike kojom se utiče na rad nastavnika. Ovakvo viđenje prepoznajem u savremenoj kulturi kod onih koji donose i sprovode obrazovnu politiku, ali i kod teoretičara koji se orijentišu prema obrazovnoj politici – i to upravo kod onih koji, kao i ja, nisu zadovoljni postojećim stanjem, ali koji, za razliku od mene, ne vide drugačiju perspektivu osim modernizacije po (jednom) univerzalnom modelu i ne pokazuju spremnost da tragaju za raznovrsnim mogućnostima promene. Slutila sam da pojmovi modernog i postmodernog nisu dovoljno elaborirani u pedagoškom domenu i da značenja postmodernih perspektiva nisu dovoljno prepoznata (bar u našoj pedagoškoj misli), ali sam u tome isprva prepoznala samo da ovi koncepti nisu previše „potrošeni“. U zapažanju da studenti, ali i kolege i saradnici, nekada pojednostavljeno shvataju modernost u obrazovanju (izjednačavaju moderno sa savremenim, a onda i sa dobrim – kvalitetnim; suprotstavljaju modernost isključivo tradicionalizmu, ne uočavaju postmoderna ili neka druga polazišta za kritiku postojećeg stanja) videla sam razlog i priliku da se i o tome nešto kaže. Izgledalo mi je, takođe, da ću na ovaj način pronaći metaperspektivu za sagledavanje različitih pedagoških shvatanja koja bi korespondirala sa metaperspektivama u drugim društvenim naukama. Ali, tek kada sam pokušala da objasnim koncepte modernog i postmodernog kao kontekst u kome će biti razmatrane različite slike o nastavniku, shvatila sam koliko je taj posao kompleksan. Otkrivala sam: da nije toliko problem u nedostatku radova koji na neki način pominju postmodernu u vezi sa pedagoškim pitanjima, koliko u načinu na koji to rade, te da postoje:

različita shvatanja postmodernog i pojednostavljivanje postmodernih (kao i modernih) ideja, problemi u razlikovanju modernih i postmodernih shvatanja u vezi sa pojedinim pedagoškim pitanjima, nedovoljno jasno razlikovanje različitih perspektiva koje su kritične prema modernističkom pristupu pedagoškim pitanjima, odnosno nejasnoća u odnosima postmodernih ideja i ideja i rešenja nastalih u savremeno vreme (koje neki smatraju postmodernim), kao reakcija na moderno vreme i moderne ideje. Uočila sam, takođe, prostor za kritiku, preispitivanje i „razvoj“ postmodernizma. To je otvorilo nova pitanja i nove teme. Knjiga zato nije rezultat proste primene klasifikacije različitih slika o nastavniku na osnovu matrice tradicionalno – moderno – postmoderno. Ona je nastajala u procesu traganja za značenjem pojedinih slika na osnovu ove matrice, ali i traganja za značenjem samog tradicionalnog, modernog i postmodernog načina mišljenja u kontekstu pedagoški relevantnih tema. Na kraju sam, kako će uvideti oni koji pročitaju monografiju u celini, otkrila da modernost i postmodernost nisu dovoljno dobri kriterijumi za kategorizaciju savremenih slika o nastavniku i sigurno određenje svake od slika, kao i to da moje prvobitno viđenje različitih slika ne može dovoljno dobro da objasni različita savremena shvatanja profesije nastavnika, jer svaka slika ima još mnogo različitih varijanti. Ali, uverila sam se i da razmišljanje u relacijama tradicija – moderna – postmoderna može biti korisni orijentir u procesu razumevanja različitih viđenja pedagoških problema i različitih viđenja nastavnika, te ću u ovoj publikaciji podeliti sa čitaocima svoja razmišljanja i o ovim modelima mišljenja u pedagoškom kontekstu, i o slikama o nastavniku iz vizure ovih paradigmi.

Kako sam već napomenula, otvoreno govoreći, knjiga je nastajala paralelno sa mojim učenjem, promišljanjem i preispitivanjem odnosa modernističkog, postmodernističkog i kritičkog načina mišljenja u vezi sa pedagoškim pitanjima, značenja ovih paradigmi u pedagogiji i drugim naukama, kao i razlika između različitih varijanti pojedinih slika o nastavniku. Razloge za preispitivanje sam pronalazila dok sam pisala, vraćala se na literaturu i vodila dijaloge sama sa sobom, ali i dok sam razgovarala sa kolegama o tome kako oni razumeju pojedine ideje i autore. Zbunjivalo bi me kada bih naišla na viđenje neke slike (koju sam mislila da razumem) iz druge perspektive. Shvatala sam da postoje razlike između nekih mojih razumevanja, razumevanja drugih autora i sagovornika čije mišljenje cenim, što me je vraćalo novim preispitivanjima. Zato sa sigurnošću mogu reći da bez sagovornika o ovim pitanjima ne bi bilo ni mojih razumevanja, niti ovakve knjige. Zbog toga sam zahvalna Mladenu Raduloviću i Milanu Stančiću za duge razgovore, podsticanje dilema, kritičko čitanje radnih verzija teksta i razne vrste nesebične pomoći u procesu nastajanja ove knjige. Želim da izrazim zahvalnost i dr Zoranu Kilibardi, jer su susret sa njegovom nedovoljno poznatom studijom („Nastavnik u tradicionalnim i savremenim pedagoškim koncepcijama“) i naši dogovori o pisanju zajedničke monografije, koji se nikada nisu ostvarili, u velikoj meri predstavljali

inspiraciju za nastanak ove knjige. Na poseban način na ovu knjigu su uticale i Mirjana Pešić, profesorka koju ću uvek smatrati svojom mentorkom i osobom koja je u najvećoj meri doprinela mojim profesionalnim i naučnim opredeljenjima i Milica Mitrović, sa kojom sam dugi niz godina delila profesionalna traganja. One više nisu tu da bih sa njima podelila dileme u procesu pisanja ili ih zamolila za mišljenje o knjizi, ali sam se pri pisanju često pitala šta bi one rekle povodom nekog pitanja. Veoma sam zahvalna i drugim kolegama koje su mi pružale podršku, opskrbljivale literaturom i pomagale, a naročito mojoj porodici koja je trpela zbog mojih dugih odsustvovanja. Konačno, posebnu zahvalnost dugujem recenzentima Prof. dr Dragani Pavlović Breneselović, Prof. dr Jani Kalin i Prof. dr Snežani Marinković, koje su uz svoje brojne obaveze, pronašle vreme da se bave ovim tekstom.

Tako je, uz pomoć brojnih ljudi kojima sam zahvalna, nastala knjiga koja je pred vama. Verujem da ona, uprkos svoje nesavršenosti, može biti izvor informacija za studente i one koji se do sada nisu mnogo bavili savremenim shvatanjima nastavnika, modernom i postmodernom u pedagogiji. Ali, nadam se da će ovaj tekst, pre svega, biti povod za dileme kakve sam i sama imala, inspiracija za preispitivanje vlastitih shvatanja, uočavanje problema u sistemu ideja koje na prvi pogled izgledaju celovito i neupitno, otkrivanje vlastitih implicitnih stajališta, ali i preispitivanje svega što je rečeno u ovoj knjizi, povod za razgovore i razmene mišljenja o shvatanjima profesije nastavnik, kao i moderne i postmoderne u pedagogiji, kako za studente buduće nastavnike, tako i za nastavnike različitih vrsta i nivoa obrazovanja, istraživače, one koji donose odluke u vezi sa prosvetnom politikom i za zajednice teoretičara i praktičara u polju obrazovanja, one koji su spremni da kritički preispituju svoje osnovne pretpostavke, različite teorije i prakse obrazovanja, da o profesiji nastavnik razmišljaju u širem kontekstu i da tragaju za novim mogućnostima – novim pravcima i mehanizmima promene obrazovanja nastavnika i profesionalnog delovanja nastavnika.

U Beogradu, 08.07.2016.

Autorka

Uvod

Zašto slike?

Za naslov ove knjige namerno je izabrana reč *slike*, a ne različita razumevanja, shvatanja, mišljenja, teorije ili slično, iz više razloga. Slike, kao i ostali termini koji su pomenuti, ukazuje na to da viđenja profesije nastavnik može biti više i da ona mogu biti različita. Termin slike, takođe, simbolizuje da one mogu biti zabeležene iz različitih perspektiva, koje mogu postojati istovremeno i paralelno. Ali on ne govori ništa o odnosu između pojedinih viđenja: slika ne predstavlja nužno celovito sistematično viđenje različito od nekog drugog, ne podrazumeva da kritika jedne slike predstavlja polazište za drugu bolju sliku, ne govori da su slike različite i nezavisne, ali ni da su deo iste „serije slika“ sa zajedničkom suštinom. Metafora slike znači i to da različite perspektive mogu bitno uticati na centralnu figuru i da ista figura može izgledati različito iz različitih perspektiva, odnosno da naizgled jedna slika nastavnika može biti shvaćena na suštinski različite načine. Konačno, iako termin slike, zbog svega rečenog, ima prizvuk iz koga bi se očekivalo postmodernističko prihvatanje nepostojanja jedne istine o nastavniku, čak i kod postmodernističkih autora se može pročitati da slika može imati različit odnos sa realnošću – može biti sve od odraza realnosti, preko njenog maskiranja i izvitoperenja, prikriivanja odsustva realnosti, do potpune nepovezanosti sa realnošću (Bodrijar, 1991: 10).¹ U slučaju tematike kojom se bavi u ovoj knjizi to znači da odnos slike i određenog celovitog shvatanja profesije nastavnik nije unapred određen, odnosno da termin slika nije zasićen nijednim od ovih značenja, ali i da se može odnositi na svaki od njih. Tako je ovaj naziv omogućio da ostavimo otvorenim odnos između slike i shvatanja, razumevanje svake od slika i odnos između pojedinih slika, kako bi analiza ovih pitanja mogla da predstavlja predmet razmatranja, odnosno kako bismo tek na osnovu prikaza figura i perspektiva koje čine sliku mogli da zaključujemo o razumevanju profesije nastavnik u savremenom kontekstu. Istovremeno, korišćenje ovog termina znači i to da je moguće videti

¹ Istini za volju, iako uviđa različite odnose između slike i realnosti, Bodrijar ih spominje u kontekstu hronologije razdvajanja znaka i označenog (slike i realnosti), pri čemu kao odliku postmoderne označava poslednju fazu, fazu njihove potpune nezavisnosti (Bodrijar, 1991:10). Još jedna razlika u odnosu na Bodrijarovo pisanje o slikama je da se u kontekstu ove knjige slike odnose pre svega na odnos između znaka i shvatanja o nastavniku, a ne znaka i realnih nastavnika.

sliku površno, ne zapaziti perspektivu već samo centralnu temu, ne videti „celu sliku“.

U prethodnom objašnjenju naslova knjige naziru se neka opšta polazišta od kojih smo krenuli u ovu avanturu preispitivanja različitih viđenja, orijentira za njihovo razumevanje i sopstvenih odnosa prema njima. Ta polazišta su:

1. Postoje različita viđenja profesije nastavnik. Moguće su razlike ne samo između savremenog naučnog i prosvetno proklamovanog, s jedne i arhaičnog (što se obično smešta u praksu i posmatra pre svega kao produkt nedovoljnog znanja nastavnika – praktičara), s druge strane. Razlike se mogu uočiti i između: teorijskih ideja, prosvetne politike i prakse, kao i između različitih viđenja unutar svakog od ovih domena.

2. Moguće je razmišljati o različitim slikama iz različitih perspektiva i razumeti različite slike i perspektive kao savremene i arhaične, tačne i netačne, dobre i loše, ali i samo kao različite.

3. Osnov za zasnivanje određenog shvatanja i određene slike o nastavniku može biti pronađen kako u načinu razumevanja nastave i nastavnikovog delovanja u učionici (na mikronivou), tako i u načinu na koji se razumeju nastavnikove uloge u zajednici (na nivou škole, lokalnog, društvenog i kulturnog okruženja – na mezo i makronivou) i njegov položaj u prosvetnom sistemu.

4. Profesiju nastavnik i različite slike o nastavniku nije moguće razumeti izolovano, nezavisno od načina razumevanja svih ostalih pedagoških pitanja i same pedagogije.

Ova polazišta usmerila su izbor i način pristupanja temi, pitanja na koja smo želeli da odgovorimo i sadržaj monografije.

Osnovna tema knjige su savremene slike o nastavniku – dakle, one slike koje su aktuelne u današnjoj pedagoškoj teoriji i praksi. Kako ne postoje oštre granice savremenosti, a pojedine aktuelne slike su možda nastale u prošlosti, ali su i danas prisutne, bilo je potrebno napraviti izbor slika koje će biti prikazane. Izabrali smo one slike koje su posebno aktuelne poslednjih decenija, bilo da su relativno nove ili da ranije nisu bile dovoljno vidljive (iako mogu imati korene u dalekoj prošlosti), o kojima se, prema našim saznanjima, govori i piše, na koje se nailazi u literaturi i prosvetnim dokumentima i koje su dobile mesto u obrazovanju i usavršavanju nastavnika. Kao takve prepoznali smo slike o nastavniku kao refleksivnom praktičaru, istraživaču, učeniku i lideru, pri čemu ne negiramo da su izbor slika i njihova klasifikacija mogli biti i drugačiji. Ipak, ove slike su omogućile da sagledamo savremene tendencije u razumevanju profesije nastavnik. Izabrane slike opisali smo i analizirali u drugom poglavlju knjige, pokušavajući da predstavimo njihove različite varijante, sagledavajući ih u kontekstu različitih pedagoških perspektiva. Kako smo naveli da su nas zanimale slike koje se sreću u teoriji i praksi, treba reći i to da je analiziran samo jedan nivo prakse, onaj koji se prepoznaje u savremenoj prosvetnoj politici. Dakle, koje su slike zaista prepoznatljive u školama u praksi

i koje slike sami nastavnici prihvataju, neće biti tema ove knjige, iako to pitanje svakako jeste zanimljivo i vredno istraživanja.²

Da bismo sagledali i razumeli različite slike o nastavniku, bilo je potrebno pronaći perspektivu iz koje ih možemo posmatrati i orijentire u odnosu na koje ih možemo pozicionirati, analizirati, upoređivati – odnosno razumevati. Takve orijentire smo potražili u tradicionalizmu, moderni i postmoderni kao širokim kulturnim modelima (i modelima mišljenja) u okviru kojih i/ili u reakciji na koje se slike o nastavniku razvijaju. Kako u vezi sa ovim pristupima – paradigmama, naročito u pedagoškom polju, postoji niz nedoumica, u prvom poglavlju smo najpre predstavili opšte odlike ovih paradigmatki različitih načina mišljenja, a zatim razmatrali njihovo značenje u pedagoškom kontekstu – baveći se karakteristikama i odnosom između različitih načina mišljenja u pedagoškom kontekstu, istražujući i prikazujući najpre njihovo značenje za razumevanje pedagoških pitanja koja su relevantna za razumevanje profesije nastavnik (shvatanje pedagogije, prosvetne politike, obrazovanja u nastavi i kvaliteta nastave, programa, škole, nastavnih metoda, učenika), a zatim i značenje ovih perspektiva za razumevanje profesije nastavnik.

Na taj način razvili smo matricu na osnovu koje smo pristupili prikazu i analizi pojedinih slika o nastavniku (drugo poglavlje). Kroz ovu analizu želeli smo da otkrijemo:

- šta su karakteristike savremenih slika o nastavniku u kontekstu paradigmatki različitih načina pedagoškog mišljenja, odnosno kakav je odnos između pojedinih slika i različitih načina mišljenja;
- kakav je međusobni odnos između pojedinih savremenih slika nastavnika.

Razmatranju ovih pitanja, na osnovu prethodnog prikaza slika, vratili smo se u *Zaključcima*.

² Ovu temu dotakli smo u jednom drugom, manje obimnom koautorskom radu (Radulović i Mitrović, 2015).

Koncepti tradicionalnog, modernog i postmodernog kao pozadina i ram slike

Radi sagledavanja i razumevanja značenja aktuelnih slika o nastavniku pokušaćemo da ih stavimo u kontekst tradicionalizma, moderne i postmoderne. Koristeći metaforu slike, ove koncepte ćemo posmatrati kao pozadinu na kojoj se pojedine slike pozicioniraju i razvijaju, kao i ram koji pomaže da se jasnije uoče njene odlike. Međutim, sagledavanje slika o nastavniku kroz matricu tradicionalnog, modernog i postmodernog zahteva više od jednostavne primene već postojeće, jasne i neupitne klasifikacije na tradicionalnu, modernu i postmodernu kulturu ili tradicionalistički, modernistički i postmodernistički način mišljenja. Iako ovi koncepti odavno nisu novi, radovi u kojima se određuju pojmovi modernog i postmodernog i način na koji se ovi termini koriste u kontekstu razmatranja pedagoških problema, mogu da zbune čitaoca i stave ga pred dileme, bar toliko koliko i da mu ponude jasne kriterijume za razlikovanje ovih pojmova i omoguće njihovu primenu pri analizi slika o nastavniku. Zato je potrebno učiniti korak unazad i pozabaviti se ovim pojmovima u teorijskim kontekstima u kojima je pojam *postmoderna* i razvijen (studije kulture, filozofija, druge društvene i humanističke nauke). Vraćajući se analizi značenja pojma *postmoderna*, međutim, možemo saznati da se ovaj termin (i reči iz njega izvedene) koristi za označavanje različitih aspekata ljudske kulture u najširem smislu: za određeni umetnički pravac (postmodernizam), za određeni pogled na svet, odnosno odlike ideja, shvatanja (postmodernog) načina mišljenja, kao i za karakteristike jednog društvenog stanja i načina života zasnovanog na novim društvenim odlikama u određenom periodu (u postmodernom vremenu).³ Pri tome, različiti autori koriste ovaj termin kada govore o veoma raznovrsnim karakteristikama društva i načinima mišljenja, a neki autori ističu da „postmodernizam ne može biti zahvaćen definicijom“ (Walker, 2008, prema Maširević, 2011: 25). Ne postoji potpuno slaganje ni oko toga koji

³ Sam termin *postmoderna* prvi put se javlja još krajem XIX veka da bi se opisala avangardna umetnost, a prvih decenija XX veka se povremeno sreće u različitim značenjima u vezi sa preispitivanjima savremene književnosti, kulture i načina življenja. Savremena značenja ovaj termin počinje da obuhvata u drugoj polovini XX veka (Maširević, 2011).

autori i koje teorije jesu postmoderne i kada tačno postmoderna nastaje.⁴ Razlike u shvatanjima postmoderne su očekivane, imajući u vidu da se na različite načine razumevaju i pojmovi moderna i modernost, kao i vreme trajanja modernog društva.⁵ Uz sve prethodno, mora se zapaziti i da se postmodernim preispitivanjem aktuelnih društvenih fenomena bave autori različitih polja interesovanja, u vezi sa različitim predmetima razmatranja i u različitim kontekstima, te je moguće da se i postmoderna misao artikuliše donekle različito u različitim naučnim oblastima. Deo problema u razgraničavanju moderne i postmoderne je i taj što se radi o periodima koji nisu završeni ili čak koji su (što važi za postmodernu) tek započeli (ako su započeli), te njihove odlike još uvek nisu potpuno jasne. Posledica ove neodređenosti, kako već primećuju brojni teoretičari, je da postmoderna predstavlja jedan od najviše zloupotrebljivanih i najkonfuznijih termina (Kellner, 2004, Walsh, 2000, prema Maširević, 2011: 21). Dakle, sa sigurnošću možemo reći jedino da odgovor na pitanje šta je postmoderna i u kakvom je odnosu sa modernom ne može biti rutinski i da zahteva prethodnu analizu.

Uviđajući kompleksnost razgraničenja moderne i postmoderne i slažući se sa autorima koji tvrde da postmodernu još uvek možemo razumeti samo kao traganje koje ostavlja izvesne tragove (Wellmer, 1987, prema Maširević, 2011), u ovom poglavlju ćemo razmatrati i pokušati da razumemo te tragove i njihova značenja. Imajući u vidu da se predmet proučavanja u ovoj monografiji odnosi na savremena shvatanja nastavnika, zadržavaćemo se najviše na razlikama između modernih i postmodernih shvatanja i razlikama među postmodernim shvatanjima. Procenjujući da je razlikovanje tradicionalnog i modernog dovoljno poznato, pojmom tradicionalnog ćemo se baviti samo u meri u kojoj je potrebno da objasnimo ključne odlike modernog i postmodernog. Razumevanju tradicije, moderne i postmoderne, kao orijentira za razumevanje profesije nastavnika, ćemo pristupiti u nekoliko koraka: 1. razjašnjavanjem osnovnih opštih odlika

⁴ Većina autora govori o postmoderni imajući na umu odlike savremenog trenutka (poslednje decenije XX i početak XXI veka), odnosno označavaju njime nove društvene formacije, nastale nakon industrijskog kapitalizma (Swingewood, 2000: 223; Turza, 2012), ali neki postmodernim društvom smataju celokupnu kulturu kapitalizma posle II svetskog rata (Jameson, 1992, prema Swingewood, 2000; Jovanović, 2012), a drugi naglašavaju da postmoderni način života nije još nastupio i da mi živimo u vreme kasne moderne (Gidens, 1998). Tvrdnja da postmoderan način mišljenja doživljava ekspanziju poslednjih decenija XX veka ne bi bila netačna, ali se mora zapaziti da su neki kapitalni radovi postmoderne misli nastali ranije, kao što i u XXI veku istovremeno postoje različiti (ne samo postmoderni) pristupi saznavanju društvenih fenomena.

⁵ Kao vreme nastajanja osnovnih odlika modernosti se pominju: kraj tradicionalnih društava, nastanak kapitalizma, ubrzani razvoj tehnologije i mašinski način proizvodnje, period kulturne renesanse, formiranje nacionalnih država, odnosno ono se vezuje za različite događaje od XIV do XVII veka. Slično, dok neki autori smatraju da je ovaj period ljudskog društva završen (kao kraj ovog perioda označava se, na primer, II svetski rat), po drugima moderna traje i danas (Gidens, 1998; Turza, 2007:331).

postmoderne, odnosno postmodernog stanja/vremena i postmodernih ideja, za razliku od modernog vremena i modernističkog načina mišljenja; 2. istraživanjem značenja moderne i postmoderne u pedagoškom kontekstu, kroz preispitivanje prosvetne politike i pedagoške misli. U sklopu toga ćemo se baviti načinima na koji se razumeju različiti pedagoški fenomeni i aspekti vaspitno-obrazovnog procesa koji su relevantni za razumevanje profesije nastavnika, iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive. Na osnovu ovih razmatranja, na kraju poglavlja ćemo se vratiti pitanjima granica između modernog i postmodernog u pedagogiji i odlika tradicionalnog, modernog i postmodernog shvatanja nastavnika. Na taj način nastojaćemo da napravimo kontekstualnu mrežu za razumevanje i sagledavanje različitih savremenih slika o nastavniku.

O postmodernom stanju i postmodernoj misli

Radi razjašnjavanja osnovnih značenja postmoderne krenućemo od objašnjavanja osnovnih odlika savremenog društvenog stanja, kao konteksta u kome se razvija postmoderna misao, a koji se nekada označava i kao postmoderno društvo, te osnovnih odlika postmodernog načina mišljenja, odnosno postmodernog pogleda na svet. Ovde će biti kratko predstavljene one odlike savremenog društvenog stanja i one ideje koje se najčešće vezuju za postmodernu, a koje su relevantne za razumevanje obrazovanja i profesije nastavnika.⁶ Radi lakšeg razumevanja postmodernih ideja, one će biti predstavljene pretežno u protivstavu sa modernim, kako su, uostalom, najčešće i nastajale i u odnosu na koje se po pravilu i definišu. Uobičajeno je, naime, da se termin postmodernu uvodi kako bi se izrazio određen odnos prema modernom društvu, načinu života i civilizaciji koji naglašava ili podrazumeva da su oni u krizi, odnosno da dolazi do „erozije vrednosti modernog doba” (Toynbee, 2002, prema Maširević, 2011: 18).

Savremeno društvo kao (post)moderni kontekst

Kao što je već rečeno, postmoderne ideje nastaju u određenom društvenom kontekstu. Taj kontekst je označavan različitim terminima: postindustrijsko

⁶ Detaljna analiza postmoderne zahtevala bi mnogo više prostora i više znanja autora o različitim aspektima postmoderne i o postmodernim teoretičarima. Ovde izabran pristup, koji znači izbor najvažnijih ideja i njihovo kratko predstavljanje, doveo je do izvesnog uprošćavanja, ali se nadamo da time nije izmenjena suština postmodernih ideja.

društvo, pozna modernost, kasni kapitalizam, visoka modernost, postkapitalizam, postburžoasko društvo, tehnološko društvo, informatičko društvo, društvo mreže, društvo rizika, postmodernost, postmoderno društvo (Capra, 1998; Gidens, 1998; Swingewood, 2000). Navedeni termini naglašavaju različite karakteristike savremenog društvenog stanja i svedoče o tome da ne postoji jedinstven način razumevanja savremenog društva, što uključuje i to da odlike savremenog društva neki autori smatraju modernim, a neki postmodernim.⁷ Problem u određivanju predstavlja i činjenica da razumevanje određenog društvenog stanja, bilo da se radi o odlikama proizvodnje i ekonomije ili širim kulturnim odlikama (idejama, vrednostima) uvek predstavlja pogled iz neke perspektive, nekog načina mišljenja nastalog u određeno vreme i u određenom kontekstu. Samim tim, odlike postmodernog društvenog stanja (kao i postmoderne misli), mogu izgledati različito iz različitih perspektiva. Budući da sam termin post-modernost upućuje na stanje nastalo posle moderne i da se odlike postmodernog stanja i mišljenja razvijaju iz modernih ili kao reakcija na moderne, izgleda logično da se u određivanju postmoderne krene od odlika moderne. Međutim, i u vezi moderne nailazimo na isti problem: modernost izgleda drugačije iz različitih perspektiva, te je precizno određenje trajanja modernog društva nemoguće zbog toga što različiti autori vide različite događaje kao prelomne i različite karakteristike perioda kao ključne, kao i zbog toga što jedno društveno stanje, kao ni jedan način mišljenja, nikada ne nastaje i ne prestaje odjednom, niti u svim kulturama istovremeno. Osim toga, kako se radi o dužem vremenskom periodu (iako o tačnom trajanju modernosti postoje različita mišljenja, modernost se u načelu vezuje za čitavu epohu), same odlike društva se tokom vremena menjaju, a različiti autori u fokusu imaju različite periode modernosti. Pritom, različiti autori o modernosti govore iz različitih sopstvenih teorijskih, ali i društveno-političkih opredeljenja. Zato nije neobično da modernost različito izgleda iz perspektive teoretičara XIX i prve polovine XX veka, koji na neki način konstituišu modernost i iz perspektive kraja XX i početka XXI veka, odnosno perioda kasne modernosti ili postmodernosti.

Ipak, mogu se zapaziti neke tipične odlike modernosti. Tako, modernost se vezuje pre svega za tržišnu industrijsku masovnu proizvodnju i raspodelu društvene moći na osnovu privatnog vlasništva. Kao odlike modernizacije se ističu i industrijalizacija, izgradnja komunikacija, razvijanje društvenih institucija, rušenje starih autoriteta i patrijarhalnih vrednosti, raskid sa tradicijom i otvorenost za promene i novine, naglašavanje vrednosti slobode, odgovornosti i aktivnosti

⁷ U ovoj knjizi nećemo se detaljno baviti pitanjem da li je postmoderno društvo već počelo ili će se tek razviti, niti kako bi to društvo izgledalo, ako se razvije. Pomenimo samo da Gidens govori o postmodernom društvu kao sistemu post-oskudice, humanizacije tehnologije, demokratske participacije i demilitarizacije, ali da kao drugu mogućnost u kom će ići dalji razvoj, ovaj autor vidi slom ekonomskog rasta, ekološku katastrofu, totalitarnu kontrolu i nuklearni sukob (Gidens, 1998). Bavljenje ovom temom, ipak, prevazilazi temu ove monografije.

individue, inovacije u različitim sferama ljudskog života, humanističke vrednosti i na prosvetiteljstvu zasnovana vera u moć obrazovanja i značaj zdravstvene kulture, težnja za progresom, ali i druga strana moderne proizvodnje i kulture oličena u: nejednakosti, degradiranju pojedinca, otuđenju, preteranom racionalizmu, individualizmu, kompetitivnosti, egoizmu i sebičnosti (Jovanović, 2012; Kravar, 2004; Turza, 2007).

Uz svest da postoje razlike u načinu na koji se može percipirati i opisati savremeno društvo, kao i da postoje razlike u odlikama različitih savremenih društava, može se reći da za njega važe neke od gorenavedenih odlika modernosti, ali ne sve. U nastavku ćemo izdvojiti one odlike savremenog društvenog stanja koje su značajne kao deo konteksta u kome nastaju postmoderne ideje. To su ujedno odlike savremenog društva i kulture oko kojih se slažu autori različitih teorijskih orijentacija (modernističkih i postmodernističkih), bilo da to društveno stanje nazivaju modernim ili postmodernim. Tipično je, tako, da se opažaju promene u sferi proizvodnje: industrijska proizvodnja se menja i prestaje da bude dominantni način proizvodnje, dok se proizvodnja usluga, informacija i digitalne tehnologije intenzivira. Drugim rečima, proizvodi masovne proizvodnje postaju znanje i usluge. Razvijaju se ekspertski sistemi, kao „sistemi tehničkih postignuća i profesionalne ekspertize, koji organizuju velika područja materijalnog i društvenog okruženja u kojem danas živimo” (Gidens, 1998: 35). Ovi sistemi imaju značajnu ulogu u regulisanju ponašanja u svim sferama života i postoji poverenje u te sisteme. Deo tog procesa je i razvoj administracije, čija je uloga da vrši nadzor (Giddens, 1998).⁸ Nauka i tehnologija predstavljaju polazišta i sredstva delovanja u različitim sferama života, a njihov razvoj – vrednost kojoj se teži. U skladu sa prethodnim, posebnu ulogu u društvu dobijaju stručnjaci, te se stvara nova veza znanja i moći: društvena moć se pomera ka ekspertima, odnosno onima koji „primenjuju znanje na društvene institucije” (Bell, 1976, prema Swingewood, 2000: 225). Jedna od najčešćih kritika savremenih društava i savremene kulture odnosi se na širenje tržišnih vrednosti i dominaciju tržišta u svim sferama ljudskog života, pretvaranje kulturnih vrednosti u robu, te komercijalizaciju znanja i kulture i dominaciju ekonomskih nad svim drugim vrednostima (Bell, 1979, Habermas, 1979, 1989, 1992, prema Swingewood, 2000), kao i degradiranje čoveka, mašinizam i otuđenje (Jovanović, 2012: 275). Kao odlika kulture zapaža se konzumentsko ponašanje, dominacija trivijalnosti, površnost, samoljublje i narcizam takozvane zapadne kulture (Eagleton, 2004). Iz perspektive jednog od vodećih postmodernih teoretičara, Žana Bodrijara, aktuelno društveno stanje karakteriše promena odnosa između simbola i stvarnosti, udaljavanje simbola od stvarnosti i dominacija simbola nad stvarnošću. Tako, medijska slika i simboli stvaraju sopstvenu realnost, a istina i privid su

⁸ O nadzoru Gidens govori kao o jednoj od osnovnih odlika modernih društava (zajedno sa industrijom, kapitalizmom i vojnom moći), uz napomenu da prema ovom autoru savremeno društvo jeste moderno i da postmoderno društvo tek treba da nastane (Gidens, 1998).

stopljene u hiperrealnost (Bodrijar, 1991). Deo slike otuđenog savremenog sveta je i vera u prosvetiteljske ideje, usavršavanje i opšti društveni progres zasnovan na racionalnosti, nauci i tehnologiji (Turza, 2007: 423), kao i društvena nejednakost, individualizam, kompetitivnost i egoizam, koji su prethodno već pominjani kao odlike modernosti. Iz prethodnog se može zaključiti da se savremeno društveno stanje (nazivali ga modernim ili postmodernim) može razumeti kao kraj, ali i kao radikalizacija modernog (Bodrijar, 1991; Jameson, 2008, prema Maširević, 2011; Maširević, 2011).

Postmoderna misao nastaje kao reakcija na opisane odlike savremenog društvenog stanja i, u principu, proizilazi iz kritičkog odnosa prema njima. Ona se može smatrati kritikom „modernosti kao misaonog i praktičnog projekta“, odnosno kritikom onoga što sagledava kao „kulturni etos modernosti“ koji predstavlja „kulminaciju određenih opštih trendova modernosti“ (Turza, 2007: 423). Termin *modernost* ovde označava savremeno društveno stanje, te je osnovno značenje prethodne tvrdnje da postmoderne ideje nastaju u kontekstu savremenog društva i predstavljaju reakciju na njegove odlike, bilo da je ono označeno kao moderno bilo kao postmoderno. U nastavku ćemo izdvojiti neke opšte odlike postmodernog načina mišljenja, upoređujući ga sa modernističkim i otvarajući pitanje njegovih dometa, granica i mogućih različitih varijanti.

O nekim odlikama postmoderne misli

Analizom radova autora koji se prepoznaju kao autori postmoderne orijentacije, kao i literature o postmoderni (MacNaughton, 2003; Turza, 2007) može se doći do zaključka da postmoderna misao predstavlja način mišljenja koji se razvija u savremeno vreme kao reakcija na savremeni životni kontekst (o kome je prethodno bilo reči) i moderne teorije i njihove (ograničene) domete. Kao odlika društvenog konteksta u kome nastaju postmoderne ideje, osim nezadovoljstva postojećim društvenim odnosima i kulturom takozvanog građanskog društva (zbog čega se postmoderni način mišljenja nekada dovodi u vezu sa odlikama određene ideologije, koja je bliska liberalizmu, socijalizmu, marksizmu – Swingewood, 2000: 223), zapaža se i razočaranost pokušajima izgradnje pravednijeg društva zasnovanog kako na liberalizmu, tako i na socijalističkoj ideologiji (Mils, 1964, prema Maširević, 2011: 18). Međutim, iako različite postmoderne ideje i autore povezuje razlikovanje od modernog pogleda na svet, nastajanje u protivstavu modernističkoj misli i kritika modernog društvenog stanja, među postmodernim stajalištima postoje i značajne razlike, o kojima se može govoriti kao o nekoherentnosti postmodernih ideja. Tačnije bi bilo reći da se kao postmoderna označavaju različita savremena stajališta (postmodernizam, poststrukturalizam, neki pravci feminizma, kulturna teorija, teorija mreže).

Polazeći od radova najpoznatijih postmodernih mislilaca i načina na koji teoretičari postmoderne misli interpretiraju njihova stajališta, može se izdvojiti skup relativno srodnih ideja koje čine jedan poseban način mišljenja o društvenim fenomenima, koji ćemo u nastavku nazivati postmodernističkim. Osnovne odlike ovog načina mišljenja pregledno navodi R. Polston sumirajući ih u pet teza:

- kritika „terora metanarativa“ – iz ove perspektive smatra se da je potrebno razvijati male narative umesto jednog velikog;
- otpor univerzalno i hegemonijski shvaćenom znanju – iz čega proizilazi poziv na preispitivanje teorija koje su uspostavile hegemonijski položaj u nauci kao i poziv na nova kritička istraživanja u društvenim naukama;
- polazište da znanje ne može biti univerzalno i vankontekstualno, da je svako znanje problematično, ali i da ono mora biti kontekstualno i promenljivo;
- kritika evrocentrizma i zapadnog kulturnog koda i načina interpretiranja stvarnosti;
- ontološki pomak od esencijalističkog shvatanja realnosti kao jedne, fiksne i rukovođene raciom, ka antiesencijalističkom viđenju realnosti kao konstruisanja multiplih, različitih, kontekstualnih istina (Paulston, 1999).

Zajednički koren navedenih teza i ujedno jedna od osnovnih ideja (ako ne i osnovna) postmodernističke misli je da ne postoji jedna istina, jedno tačno znanje, već znanje uvek odražava shvatanja i vrednosti pojedinih društvenih grupa, pojedinih lokaliteta, pojedinih uglova gledanja. Samim tim, postoje različiti načini razumevanja fenomena, pri čemu je ključna reč *različiti*, odnosno nijedno od shvatanja nije bolje – ispravnije – istinitije od nekog drugog. Ovo shvatanje jasno je izraženo u tvrdnji: „Niti jedno stajalište niti skup vrijednosti ne mogu se smatrati superiornim drugima“, kojom savremeni engleski sociolog i sistematizator društvenih teorija Haralambos izražava najvažnije odlike postmodernističke misli (Haralambos, 2002: 1030). Skepticizam i nepoverenje prema svim tvrdnjama o pravom znanju i jednom istinitom tumačenju društvenih fenomena, te ideja o pluralitetu često se ističu kao ključne odlike postmodernističkog načina mišljenja (Eagleton, 2004; Hammersley, 1995, prema Haralambos, 2002; Maširević, 2011). Neki autori ove orijentacije idu i dalje u sumnji u pouzdanost i zasnovanost naučnog znanja, odbacujući u potpunosti mogućnost stvaranja bilo kakvog objektivnog znanja (Fuko, Derida, prema Turza, 2007; Lyotard, prema Haralambos, 2002). Nastojeći da sumira osnovne ideje postmodernističkih autora, jedan od značajnih teoretičara kulture savremenog doba, Teri Iglton, u svojoj knjizi upečatljivog naziva *Posle teorije*, naglašava da postmodernisti „odbacuju totalitizujuće, univerzalne vrednosti, velike istorijske priče, čvrste temelje ljudske egzistencije i mogućnost objektivnog znanja“ i u nastavku procenjuje da je postmodernizam „skeptičan prema istini, jedinstvu i progresu, suprotstavlja se onome što opaža kao

elitizam u kulturi, teži ka kulturnom relativizmu i ističe pluralizam, diskontinuitet i heterogenost" (Eagleton, 2004:13).

Takvo razumevanje stvarnosti nastaje u protivstavu sa idejama modernih teoretičara, koji smatraju da mogu da razviju razumljivu i konačnu teoriju društvenih fenomena, koja će predstaviti istinu o njima. Moglo bi se reći da je smisao moderne nauke u otkrivanju jedne velike priče o društveno-istorijskom razvoju, razvoju čoveka i njegovim fenomenima. Upravo tako modernistički način mišljenja karakterišu postmodernisti ove orijentacije i, nasuprot tome, nastoje da pokažu da ne može postojati takva vrsta znanja, kao što ne postoji ni takva vrsta stvarnosti. Iz postmodernističke perspektive, ne postoji univerzalna istina, niti svet kao jedna (unifikovana) celina, izvesnost, kontinuitet. Istina je uvek vezana za određeni kontekst, a svet karakteriše fragmentarnost, heterogenost, slučajnost, pluralizam. Dakle, postmodernističkim jezikom govoreći, ne postoji jedan narativ kojim se može opisati društveno stanje, već mnogo različitih narativa. Polazeći od kritičkog pogleda na aktuelnu stvarnost, postmodernistički autori smatraju da je neophodno dekonstruisati „veliku priču“ – metanarativ i odustati od zastupanja jedne, sveobuhvatne, „totalizujuće“ (eng. *totalizing*) teorije i konsenzusa kao naučnog puta, već je pojave potrebno tumačiti u kontekstu i kroz različite diskurse (Derida, prema Eagleton, 2004; Eagleton, 2004; Liotar, 1988). Prema Žan Fransoa Liotaru, jednom od vodećih postmodernističkih mislilaca, postmoderno znanje može samo da „izoštava našu osetljivost za razlike i jača našu sposobnost da podnosimo nemerljivo“ (Liotar, 1988: 3).

Iz perspektive moderne (jedna) istina o svetu se može naučno otkriti, nauka postupno otkriva tu istinu i time unapređuje naučna znanja, odnosno sticanje novih naučnih saznanja predstavlja naučni progres. Progres je odlika ne samo naučnog saznanja, već i društvenih kretanja uopšte: postoji jedan (ispravan) put istorijskog razvoja koji vodi ka sve pravednijem društvu i progresivnom menjanju ljudske vrste. Nasuprot tome, u postmodernističkim pogledima na svet se izražava: sumnja u postojanje jednog puta kojim se društvo razvija i u razvoj društva kao u neupitni društveni napredak,⁹ kao uostalom i u naučni progres. Kako ne postoji jedan put razvoja, niti jedna istina o njemu, može se zaključiti da za postmodernističke autore ne može postojati jedno rešenje, jedna vizija angažmana koji bi vodio uspostavljanju odgovarajućeg društvenog napretka.

Racionalnost (naučna racionalnost i, šire, dominacija racija), oličena naročito u prosvetiteljskim idejama, pozitivističkoj nauci i naglašavanju naučno-tehnološkog razvoja kao progressa, još je jedna odlika modernosti kojoj se

⁹ Liotar je smatrao da je besmisleno tvrditi da postoji neprekidni napredak i emancipacija nakon što je ljudsko društvo doživelo Aušvic (Liotar, 1988; Liotar, 1990, 1991, prema Maširević, 2011).

suprotstavlja postmodernistički pogled na svet. Iz perspektive postmodernističkog načina mišljenja pozitivizam se kritikuje zbog: svođenja naučnog istraživanja na zainteresovanost za mehanicističke kauzalne odnose, svođenja saznanja na fakticitet i kvantifikaciju, svođenja uloge nauke na opis, predviđanje i kontrolu, te težnju za efikasnošću i dominacijom (Capra, 1998). Prosvetiteljske i pozitivističke ideje su, iz postmodernističke perspektive, kritikovane i zbog zanemarivanja vrednosnog, afektivnog i estetskog odnosa prema svetu, kao i intuitivnog saznanja i interpretacije, a prenaplašavanja značaja intelektualnog (hiper-racionalnosti). Ovakvu perspektivu jasno izražava tvrdnja da čoveka „određuju fantazije i želje bar toliko koliko i istina i razum“ (Eagleton, 2004: 4). Posledica ovakvog odnosa prema mogućnosti saznanja i naučnoj racionalnosti je oduzimanje nauci i naučnicima privilegovane pozicije u odnosu na moć saznanja (Giddens, 1998: 14).

U skladu sa prethodnim, postmodernistička stajališta dovode do promena kako problema proučavanja, tako i osnovnih metodoloških načela. Sve više se proučava svakodnevni život, pri čemu sve teme i pojave, uključujući i one koje su u tradicionalnoj nauci bile nezamislive kao nešto čime se bavi naučno istraživanje, postaju relevantni predmet istraživanja. O ovom fenomenu Iglton govori kao o „bešavnom kontinuitetu između intelekta i svakodnevnog života“ (Eagleton, 2004: 3). Nauka i naučnici se i na druge načine sve manje razdvajaju od nenaučnika i svakodnevnih istraživanja. Jačanje novih naučnih paradigmi, koje polaze od kritike pozitivizma, donose promenu položaja i uloge istraživača i „istraživanih“, odnosno subjekta i objekta, kao i porast različitih načina prikupljanja kvalitativnih podataka i njihovog tumačenja zasnovanog na interpretativnom pristupu. Nauka se sve više vidi kao polje razmene, pregovaranja i razumevanja značenja, a sve manje kao deskripcija postojećeg i otkrivanje (kauzalnih) zakonitosti realnog sveta (Eagleton, 2004; Pešić, 1998a; Radulović, 1998).

Ka kritici postmodernističke misli

Imajući na umu da postmodernističke ideje u različitim naukama imaju već relativno dugu istoriju, nije neobično da danas postoji značajan broj radova u kojima se ove ideje prikazuju, sumiraju, interpretiraju, ali i kritikuju (na neke od njih smo se oslanjali i u prethodnom delu rada). Ukoliko bismo pokušali da pronađemo neke opšte vrednosti na kojima se zasniva postmodernizam (ako je o vrednostima smisleno govoriti u ovom kontekstu) onda bi ključne reči kojima bi se one mogle opisati mogle da budu: raznovrsnost, različitost, pluralizam, heterogenost, što uključuje približavanje i mešanje vremena, mesta i kultura. Kao posledica prethodno naglašene raznolikosti i nepostojanja jedne priče i jedne istine, kao odlike postmodernizma se navode i kolaž i fragmentarnost velikog broja različitih

slika i različitih istina. Polazeći od toga, nastaju i kritike ovih ideja:

- zbog relativizma, koji uključuje protivljenje svakoj normi, jedinstvu i konsenzusu, što su posledice nedostatka poverenja u ideologiju, naučni pristup i visoku tehnologizaciju, a što može voditi vrednosnoj relativizaciji i dezorijentaciji ili okretanju prošlosti (Eagleton, 2004: 15-16);¹⁰
- zbog socijalne i kulturne fragmentacije koja zanemaruje svako socijalno i kulturno međudelovanje (Paulston, 1999), kao i
- zbog nemogućnosti da, dosledno se držeći svojih ideja, ode korak dalje od početnog kritičkog otklona prema postojećoj stvarnosti, odnosno od apatičnosti i cinizma kojim se konstatuje stanje, ali se ne osmišljava moguće delovanje koje bi vodilo promeni (Apple, 2012b; Eagleton, 2004; McLaren, 2012).

Susret postmodernističke i nove kritičke misli

Kritike koje se odnose na ideološku neodređenost i nemogućnost da se sa pozicija postmodernističke misli deluje kako bi se društveno stanje menjalo, dolaze pre svega od strane teoretičara koji polaze sa pozicija (leve) kritičke teorije društva. Iz ove perspektive, napred opisanom postmodernističkom načinu mišljenja se zamera više od subjektivizma i zanemarivanja društvenog konteksta, čak i više od toga što ne vodi promeni – on se optužuje da pogoduje opstanku postojeće raspodele moći i vladanju novca kao jedine vrednosti (Antonio & Kellner, 1994; Eagleton, 2004). Tako, vodeći savremeni teoretičar kritičke orijentacije, Majkl Epl kritikuje postmodernističku misao zbog toga što ostaje u „visokoumnim retorskim i kulturnim bitkama“ (Apple, 2012b: 158) i troši vreme na pitanja koja nemaju smisla kakvo je treba li svet posmatrati kao tekst, propuštajući da se bavi aktuelnim društvenim problemima i udaljavajući se od istraživanja odnosa kulturnog i ekonomskog kapitala i kritike klasnih odnosa (pre svega u domenu obrazovanja, o čemu će kasnije biti reči). Iako sam Epl izjavljuje da ne želi da pozove na obnovu velikih narativa iz prošlosti (Apple, 2012b: 166), njegovo naglašavanje potrebe zauzimanja kritičkog odnosa prema kapitalizmu i odgovarajućeg društvenog delovanja, kojim se razotkriva društvena nepravda u načinu na koji funkcionišu savremene institucije i promovise ravnopravnost kao vrednost, mora za posledicu imati udaljavanje od postmodernističkog načina mišljenja, za koji ne postoji jedna istina i jedan ispravan pravac razvoja. Ovakav

¹⁰ Samo okretanje prošlosti ne mora nužno biti predmet kritike. Tako o okretanju prošlosti u postmodernoj arhitekturi kao vrednom putu razvoja u ovoj oblasti, na primer, govori Harvi (Harvey, prema Haralambos, 2002: 1070). Međutim, ukoliko imamo na umu šta sve u različitim životnim oblastima mogu biti posledice vrednosnog relativizma zajedno sa okretanjem prošlosti, sudeći prema iskustvu sa ovih prostora, nekritičko okretanje prošlosti može postati predmet kritike.

način mišljenja o društvenim problemima nastoji da se konstituiše na način koji ne glorifikuje naučnu neutralnost shvaćenu na pozitivistički način, ali i ne shvata svako društveno kretanje kao jednako dobro i sve odlike društvenih odnosa kao jednako dobre, ne odbija da se vrednosno opredeli i da se zalaže za određene vrednosti u društvenim odnosima.

Novi radovi kritičke orijentacije, dakle, takođe nastaju kao kritička reakcija na moderno društveno stanje, modernističku kulturu i modernistički način mišljenja (kao i postmodernizam, ali i kao i kritičke teorije društva), ali se razvijaju i kao kritika postmodernističkog ostajanja na demistifikovanju jedne istine, te predstavljaju pokušaj ne samo kritike i dekonstrukcije, već i prevazilaženja moderne i kao društvenog stanja i kao načina mišljenja. Ovom načinu mišljenja blizak je postmodernistički kritički uvid i otklon od moderne društvene strukture i vrednosti savremenog društva. Ali, on se oslanja i na kritičku teoriju društva frankfurtske filozofske škole, koja takođe sadrži kritiku pozitivizma, pragmatizma, egzistencijalizma, deformacija savremene tehnološke civilizacije i čovekovih potreba u njoj (Markuze, Adorno, Habermas, Horkheimer). Stoga teoretičari ove orijentacije analizi društvene strukture i vrednosti savremenog društva i kritici pozitivističke nauke dodaju drugačiji pogled na aktivnost individue i mogućnost promene. Oni ne samo da opažaju i demistifikuju postojeću raspodelu moći, već i zastupaju potrebu transformacije društva, pa čak vide znanje i nauku (drugačiju od pozitivističke) kao aktere te transformacije. Iako put transformacije vodi, pre svega, preko demistifikacije velikog modernističkog narativa, ovim se ne izražava negativan odnos prema svakom narativu. Mogućnost i potreba akcije kako bi se društvo transformisalo i postalo ravnopravnije znači da iz perspektive ovakvog načina mišljenja postoji vizija ispravnog puta razvoja, odnosno društvenog progressa. Prihvatanje određenih vrednosti (sloboda, jednakost), odnos prema progressu, kao i odnos prema mogućnosti i smislu akcije individue razlikuje ovakav način mišljenja od postmodernističkog. Namera da se utiče na društvene odnose kroz demistifikaciju vrednosti kapitalizma, isticanje ravnopravnosti i emancipacije kao vrednosti, može se posmatrati iz postmodernističke perspektive kao aspekt jednog „metanarativa“ koji u osnovi ima ideju društvene promene kao progressa određene vrste, odnosno koji ne zastupa stanovište o multiplim i različitim istinama o društvenoj stvarnosti. Postmodernistička misao bi ovakav odnos prema stvarnosti mogla da kritikuje jer postavlja kao ispravan interes jedne društvene grupe, iako borba za ravnopravnost nije opšti interes (kao što ne može postojati nijedan drugi interes koji je opšti), kao i zbog toga što ne postoji i ne može postojati jedna istina o tome kako bi trebalo da izgledaju društveni odnosi, niti postoji racionalni društveni poredak (Turza, 2007: 423). U tom smislu ovakav pogled na svet mogli bismo smatrati novom kritičkom modernom.

Razlika između ove savremene kritičke teorije i postmodernističke misli bi se mogla objasniti i preko različitog odnosa prema različitim vrstama modernosti, primenjujući klasifikaciju koju predlaže Valerštajn. Ovaj autor govori o dve vrste modernosti: modernosti tehnologije, koja je materijalne prirode i podrazumeva beskonačni tehnološki progres, stalne inovacije i kontrolu okoline, i modernosti oslobođenja, koja predstavlja sukobljavanje sa onima koji poseduju privilegije (Valerštajn, 2005). U kontekstu ove rasprave, moglo bi se reći da postmodernistička misao kritikuje i odbacuje obe vrste modernosti, dok se autori nove kritičke orijentacije ne odriču tradicije modernosti oslobođenja, odnosno ne odriču se nekih vrednosti koje baštini moderna kultura, kakve su vera u obrazovanje i emancipaciju.

Ostaje otvoreno pitanje: da li način mišljenja kritičke orijentacije možemo smatrati postmodernim ili on predstavlja odbranu i novi pravac razvoja modernog pogleda na svet, u pokušaju da se iskoriste njegovi neiskorišćeni potencijali. Rukovodeći se prethodnom analizom, mogli bismo reći da on nema neke ključne odlike postmodernističkog načina mišljenja (odnos prema jednoj istini i progresu), ali i da sa postmodernističkim ima kao zajedničko: kontekst u kome nastaje (postmoderno/savremeno društveno stanje) i način na koji ga sagledava (kritička reakcija na savremeno društveno stanje, na modernističko shvatanje sveta i pozitivističku nauku). Ovi zajednički elementi možda bi mogli predstavljati razlog da se različitim teorijama koje nastaju u savremeno vreme dodeli naziv postmoderni. Sami savremeni kritički orijentisani teoretičari nekada o svojoj perspektivi govore ističući razlike od postmodernističkog načina mišljenja, a nekada naglašavaju da kritička teorija nije alternativa postmodernizmu, već njena razrada (McLaren, 2012). Ukoliko bismo prihvatili da je i ovo postmoderna misao, morali bismo reći da radovi (nove) kritičke orijentacije omogućavaju drugačije konstituisanje postmodernizma, odnosno da načine mišljenja karakteristične za postmodernu (ili postmoderne načine mišljenja) možemo podeliti na „klasične“, „radikalne“ postmodernističke (koje odlikuju napred navedene karakteristike) i drugačije postmoderne načine mišljenja, kakva je ova kritičke orijentacije, koja nastaje iz i graniči se sa kritičkom modernom. Sličnu podelu različitih postmodernih teorija navodi Piter Meklaren. Kritikujući modernizam kao način mišljenja koji je nejednakosti i dominaciji belog čoveka dao status „kulturnog rezona“, kao i postmodernističke intelektualce zbog „posmatračke izdvojenosti“ i zbog toga što „ne uspevaju da stave intelektualni rad u službu slobodarskih praksi“ (McLaren, 2012: 169-170) ovaj savremeni autor kritičke društvene orijentacije gradi svoje viđenje različitih vrsta postmodernizma. Baveći se problemom multikulturalnosti Meklaren pronalazi da se srž ovog problema nalazi u nestabilnim ekonomskim, političkim i kulturnim odnosima i u odnosima ugnjetavanja, te uočava nedovoljnost svođenja ovog problema na „diskursivne ratove“. Zato kritikuje postmodernističku misao, zbog toga što ne ide dalje od analize značenja znakova i dekonstruisanja zapadnih metanarativa, odnosno ne

doprinosi društvenoj transformaciji. Za takvu postmodernističku kritiku Meklaren koristi naziv *ludički postmodernizam* (McLaren, 2012). Ali, ovaj autor smatra da postmoderna kritika nije monolitna i da postmoderna misao može biti korisna za konstituisanje emancipatorske politike. Za tu drugačiju postmodernu misao ovaj autor koristi naziv *ratoborni postmodernizam* (Ebert, 1991, prema McLaren, 2012; McLaren, 2012) i *kritički postmodernizam* (Girouh, prema McLaren, 2012; McLaren & Hammer, 1989), navodeći da se ona u literaturi sreće i pod nazivima: *opozicioni postmodernizam* (Foster, prema McLaren, 2012) i radikalna kritička teorija kritike (Zavarzadeh & Morton, 1991, prema McLaren, 2012). Meklaren smatra da se kritički vid postmodernizma „ne zasniva isključivo na tekstualnoj teoriji razlike, nego na teoriji koja je i društvena i istorijska“, te da može poslužiti „kao intervencionistička i transformativna kritika“. (McLaren, 2012: 175). I pored razlikovanja od ostalih oblika postmodernističke misli, ovaj autor dosledno o ovom načinu mišljenja govori kao o jednoj vrsti postmodernizma, a kao zajedničku odliku različitih vrsta postmodernizma (i implicitno određujuće za postmodernizam) vidi napuštanje i razobličavanje epistemologije i metanarativa modernizma (dakle ne svakog metanarativa, *prim. L.R.*), te svrgavanje autoriteta pozitivističke nauke. U tom smislu, ukoliko ovakvu perspektivu nazivamo postmodernom, morali bismo dozvoliti da postmoderni način mišljenja može razvijati i zastupati neki metanarativ.

Bilo da prihvatimo da nova kritička teorija društva predstavlja drugu vrstu postmoderne ili da govorimo o dva načina mišljenja (postmodernističkom mišljenju i novoj kritičkoj moderni), zajedničko ovim različitim vrstama (postmoderne?) misli je kritički odnos prema modernoj kulturi i modernom načinu mišljenja, što uključuje i kritiku vrednosti i kritiku epistemologije na kojima je modernistički način mišljenja zasnovan. Ono po čemu se različiti načini mišljenja u postmoderni (onaj koji smo pominjali kao tipični postmodernistički i onaj koji smo pominjali kao ratobornu ili kritičku postmodernu, ili novu kritičku modernu) razlikuju, je odnos prema eksplicitnom prihvatanju određenih vrednosti i postojanju ispravnog puta razvoja, koji iz tih vrednosti proizilazi¹¹ i način na koji razumeju svrhu saznanja: da li ono treba da služi demistifikaciji načina na koji je konstruisano svako znanje i otvaranju prostora za različite istine, ili demistifikaciji modernog sveta i modernističkog načina mišljenja i njegovoj promeni ka pravednijem ili bar participativnijem svetu. Na drugi način postavljeno isto pitanje bilo bi: da li novu kritičku misao možemo smatrati postmodernom ili je ona ipak još jedna vrsta modernog načina mišljenja, što bi se moglo postaviti i kao pitanje koji je kriterijum ključan za razlikovanje postmodernog. Iako ćemo odgovaranje na ova pitanja prepustiti autorima i radovima koji se bave opštom teorijom nauke,

¹¹ Podsetimo da i postmodernistička misao polazi od toga da su saznanja i odnos prema svetlu zasnovani na nekim vrednostima, koje su skrivene i treba ih demistifikovati. Međutim, dalji odnos prema vrednostima iz ove perspektive se sastoji u isticanju da su sve vrednosti moguće i jednako vredne, te je prihvatanje jedne vrednosti kao ispravne odbačeno.

za potrebe ovog rada potrebno je otvoriti pitanja: gde praviti granicu između modernog i postmodernog u vezi sa pedagoškim problemima, da li u pedagoškoj teoriji i praksi možemo izdvojiti modernističku, postmodernističku i kritičku misao kao različite i da li je potrebno takvo razgraničavanje u vezi sa načinom na koji se razume profesija nastavnik. Za odgovorima ćemo tragati u nastavku, preispitujući značenja modernog i postmodernog u vezi sa različitim pedagoškim pitanjima.

Tradicija, moderna i postmoderna u pedagoškom kontekstu

Imajući u vidu da je konceptualizovanje postmoderne proces koji nije završen, kao inače nu protivrečnost između nekih ključnih odlika postmodernističkih ideja (glorifikovanje različitosti puteva, kultura, vrednosti, rešenja... i nepostojanje jednog narativa – jedne istine) i suštinskih odlika vaspitanja kao predmeta pedagoškog interesovanja (intencionalna delatnost, usmerena određenim vrednostima i ciljevima koje se najčešće artikulišu kao poželjna svojstva ili kompetencije ličnosti kakvu želimo da razvijemo kroz vaspitanje), razgraničavanje modernog i postmodernog načina mišljenja u vezi sa pedagoškim problemima zadatak je koji zahteva razmatranje. Zato ćemo u nastavku za značenjem moderne i postmoderne perspektive u vezi sa problemima relevantnim za razumevanje profesije nastavnik i sagledavanje različitih slika o nastavniku, tragati uočavajući modernistička shvatanja i objašnjavajući ih u odnosu na tradicionalistička, te pronalazeći postmoderna shvatanja (ili bar ideje koje smatramo bliskim postmodernom načinu mišljenja) i objašnjavajući ih u odnosu na tradicionalistička i modernistička. Preciznije, o postmodernim shvatanjima ćemo govoriti koristeći terminologiju: 1. *postmodernistička* – za ona shvatanja koja su tipična postmoderna stajališta, za koja McLaren koristi naziv ludički postmodernizam, i 2. *kritička (post) moderna misao*, postmoderna misao kritičke orijentacije, kritički postmodernizam ili nova kritička misao o pedagoškim problemima – za shvatanja koja po svojim odlikama ne pripadaju sasvim ni tipičnoj modernističkoj tradiciji (nastaju upravo kao njena kritika) ni postmodernističkoj misli (zastupaju, u vezi sa nekim pitanjima, u suštini jedan narativ i veru u mogućnost promene kroz osvešćeno delovanje, u čemu značajnu ulogu ima obrazovanje). Neke ideje ćemo smatrati modernističkim, postmodernističkim ili kritičkim (post)modernizmom zaključujući o njima na osnovu opštih saznanja o modernoj i postmodernoj misli (o kojima je prethodno bilo reči) i oslanjajući se na radove pedagoških autora koji označavaju svoje ideje kao moderne ili postmoderne ili su u literaturi već prepoznati kao moderni

ili postmoderni. To znači da je moguće da ideje nekih autora koji se obično smatraju postmodernim pedagoškim misliocima (prema onima koji o pedagoškoj postmoderni pišu) u ovoj knjizi nisu nužno svrstane u postmodernističke, kao i da je pitanje odnosa između postmodernističke i nove kritičke pedagoške misli takođe predmet preispitivanja.

Imajući na umu specifičnost shvatanja savremene misli kritičke orijentacije i uočavajući njen značaj upravo za razumevanje pedagoških problema, zadržaćemo se najpre na objašnjavanju osnovnih ideja kritičke (post)moderne pedagoške misli. Ovaj način mišljenja o pedagoškim problemima dovoljno jasno se može sagledati u radovima Epla, te ćemo u nastavku najpre prikazati njegova shvatanja kao primer kritičke (post)moderne (nove kritičke moderne) misli u vezi sa pedagoškim problemima. Slične ideje kritičke (post)moderne orijentacije možemo prepoznati i u razmatranjima drugih savremenih autora: u pozivu da se kritikuje savremena obrazovna politika i razvija društveno angažovana pedagoška misao (Giroux, 2003, prema Vujisić Živković, 2007), kao i da se kroz nastavu razotkrivaju skrivene implikacije hegemonističke prirode (Bakhtin, 1981); u povezivanju profesionalizma sa autonomijom i doprinosom promeni u školi i okruženju, a ograničavanja profesionalizma sa marketizacijom i obrazovnom politikom (Elliott, 2006; Evans, 2008; Fullan & Hargreaves, 1992); u kritici instrumentalizacije obrazovanja, naglašavanja ekonomskih ishoda obrazovanja i testovskih postignuća, umesto obrazovanja za participaciju u zajednici, obrazovanja za bogat lični život i transformativnu ulogu obrazovanja (Michelli & Keiser, 2005) itd.

Nakon prikazivanja osnovnih ideja kritičke pedagoške (post)moderne, pokušaćemo da razmatramo tradicionalna, moderna, postmodernistička i kritička (post)moderna stajališta u vezi sa različitim fenomenima i elementima pedagoške teorije i prakse koji su relevantni za razumevanje profesije nastavnik: prosvetne politike, teorijsko-metodološkog zasnivanja pedagoških istraživanja, shvatanja obrazovanja i koncepcija obrazovanja u nastavi, nastavnih programa i evaluacije, nastavnih metoda, učenika, kvaliteta u obrazovanju i škole kao institucije koja predstavlja kontekst u kome nastavnik deluje. Traganje za značenjem modernog i različitih varijanti postmodernog u shvatanju različitih pedagoških problema predstavljaće polazište za razmatranje pitanja šta su savremeni načini mišljenja o pedagoškim pitanjima i šta su moderna, a šta postmoderna shvatanja o nastavniku. Ovim pitanjima vratićemo se na kraju ovog poglavlja i pokušaćemo da na njih odgovaramo na osnovu prethodnih razmatranja.

Pre toga ukratko ćemo se osvrnuti na ideje Majkla Epla. Počecemo prikaz ideja ovog autora zapažanjem da on o sebi govori kao o nastavniku, aktivisti i istraživaču (Apple, 2012a: 44). Već ovakvo određenje sopstvene pozicije ukazuje da su, iz perspektive ovog autora, sve navedene uloge i njihova integracija važni,

odnosno da su sve one relevantne za razumevanje pedagoške prakse i njeno menjanje. U svojim radovima Epl, kao teoretičar i istraživač, kritikuje svodenje pedagoške problematike na tehnička pitanja, kakva su po njemu postizanje efikasnosti i efektivnosti (*Ibid.*). Smeštajući obrazovanje u širi društveni kontekst, uviđajući političku realnost školstva i smatrajući da je obrazovanje političko i etičko, a ne tehničko pitanje, kao problem kojim se vredi baviti ovaj autor vidi odnos obrazovanja i ekonomske, političke i kulturne moći. Polazeći od toga da „obrazovne institucije spadaju među glavne mehanizme kojima se moć održava ili dovodi u pitanje” (Apple, 2012a: 7), kao smisleni cilj istraživanja obrazovanja (a kako ćemo dalje videti i delovanja u praksi) ovaj autor vidi dekonstrukciju načina na koji obrazovanje legitimise raspodelu moći, što kroz kritiku neoliberalne i neokonzervativne prosvetne politike u SAD isamčini u svojim radovima (videti Apple, 2012a; 2012b; 2014). Osnovne mete njegove kritike su: suženo shvatanje nauke kao traganja za tehničkim rešenjima, marketizacija obrazovanja i menadžerski pristup koji se zasniva na merenju svega (što uključuje kritiku privatizacije i komercijalizacije obrazovanja, ali i porasta testiranja, standardizacije i stroge kontrole kurikuluma), te prikazivanje ovakvih (pozitivističkih, racionalističkih, tržišno usmerenih) rešenja u prosveti kao jedino mogućih i prikrivanje prave prirode ovakvog obrazovanja jezikom koji govori o jednakim šansama u obrazovanju (Apple, 2012a; 2014). U navedenim odlikama njegovih radova lako se može prepoznati srodnost sa postmodernističkim idejama: kritika racionalizma i pozitivizma, dekonstrukcija značenja i skrivenog (hegemonističkog) diskursa. Ali, budući da je kritičan i prema postmodernističkom udaljavanju od realnih problema (Apple, 2012b), on nastoji da ide dalje od razumevanja i dekonstrukcije načina na koji se legitimizuje raspodela moći kroz obrazovni sistem. Rečima samog Epla, „fokusiranje na moć ne mora nas sprečiti da pažnju takođe usmerimo na nadu i mogućnost za izgradnju alternativa” (Apple, 2014: 15). Takvo polazište, koje izražava uverenje da jeste moguće drugačije obrazovanje, vodi misao ovog autora dalje, ka prevazilaženju postmodernističke dekonstrukcije postojeće raspodele moći i načina na koji se vrši reprodukcija raspodele moći kroz obrazovni sistem. On eksplicira vrednosti kojima bi trebalo da se doprinese istraživanjem i praksom obrazovanja, ističući kao takve: obrazovanje zasnovano „na načelima demokratije i participacije” (Apple, 2012a: 21), odnosno „društveno pravedno, kritičko i demokratsko obrazovanje” (Apple, 2012a: 380). Praveći korak dalje od uloge istraživača i nastavnika, Epl opisuje svoja iskustva aktiviste u obrazovanju (*Ibid.*: 20) i, integrišući svoja iskustvena i teorijska razmatranja, razvija načine koji mogu dovesti do promene. Kao sredstva koja vode tom cilju on vidi drugačija istraživanja i drugačije delovanje aktera u obrazovanju. U skladu sa tim, Epl se zalaže za aktivnu ulogu i nastavnika, i istraživača i onih koji uređuju obrazovnu politiku u razumevanju i razotkrivanju aktuelne hegemonističke prirode obrazovanja i u građenju drugačije obrazovne prakse. Kao značajne za promene on navodi: istraživanja odnosa dominacije; autorefleksiju, razmišljanje o društvu i ozbiljno uzimanje u razmatranje argumenata o postojećoj ulozi škole

u reprodukciji društvene nejednakosti (*Ibid.*: 45); obezbeđivanje da razvijanje kurikuluma bude stalno otvoren proces „koji će svima omogućiti da učestvuju u stvaranju i obnavljanju značenja i vrednosti“ (*Ibid.*: 40), zajedničko oblikovanje značenja i vrednosti koje treba da usmeravaju društveni život (Apple, 2014: 252), izgrađivanje obrazovnog sistema kroz saradnju lokalne zajednice (naročito aktivista i onih predstavnika zajednice koji nemaju moć) i direktnih aktera školskog života. Implicitno i eksplicitno, on poziva na lično preispitivanje i na učešće svih u preispitivanju odlika savremenog obrazovanja, svoje uloge u njemu i mogućnosti da se sopstvenim delovanjem doprinese promeni, tvrdeći da odbacivanjem takvog preispitivanja odbacujemo sopstvenu odgovornost. On, takođe, naglašava da postoje primeri delovanja „nastavnika, akademskih radnika i lokalnih aktivista“ koji razvijaju programe „koji deluju emancipatorski u pedagoškom i u političkom smislu“ (*Ibid.*: 77), te koji pokazuju da „drugačija rešenja jesu moguća“ (*Ibid.*: 78) i da se obrazovne politike i prakse „ne moraju kretati samo jednim putem i u jednoj dimenziji“ (*Ibid.*: 148). Širenje informacija „o ostvarenim uspesima u borbi za kontrolu kurikuluma, pedagogije i ocenjivanja i radu na uključivanju dece koju je obrazovni sistem napustio“ (*Ibid.*: 78, 149) on, takođe, smatra načinom borbe protiv hegemonističkog delovanja u obrazovanju. Deljenje i razmena saznanja, zajedničko građenje značenja postojeće i moguće prakse i proizvođenje promene jeste istovremeno i put saznanja i put promene. Sam Epl govori o ovakvom postupku saznanja kao o prelaženju granica između pojedinih disciplina i korišćenju alata koji su razvijeni „u domenima kritičke teorije, sociologije znanja, filozofije i tako dalje i njihovu primenu na zdravorazumsko mišljenje i postupanje u ulozi edukatora“ (Apple, 2012a: 44). Osim prelaženja granica između pojedinih disciplina, ovakav način mišljenja prelazi granice i između teorijskog i praktičnog bavljenja obrazovanjem, razvijanja znanja i promena odnosa, kao i između postmodernističke i kritičke misli i predstavlja primer pokušaja dalje razrade i prevazilaženja postmodernizma.

Moderna i postmoderna u kontekstu aktuelnih prosvetnih politika

Počecemo analizu moderne i postmoderne u pedagogiji razmatranjem prosvetne politike jer ona gradi kontekst u kome nastavnik deluje i govori o aktuelnom „društvenom stanju“ u obrazovanju (iako bi detaljno razmatranje stanja u obrazovnoj praksi zahtevalo i podatke o samoj praksi, a ne samo nastojanjima prosvetne politike), a kroz analizu reakcija na prosvetnu politiku omogućava i sagledavanje savremenih pedagoških stanovišta. Analiza prosvetnih kretanja, dokumenata i drugih publikacija kojima se nastoji uticati na prosvetnu praksu može voditi razumevanju ključnih pretpostavki o nastavi i ulogama nastavnika

na osnovu kojih je oblikovana aktuelna prosvetna politika. U tom smislu značajan je i sam podatak o tome koji dokumenti nastaju, odnosno šta se nastoji pratiti i regulisati u praksi i na koji način. Imajući na umu svrhu ovog dela rada, ovde neće biti prikazivani i analizirani pojedinačni dokumenti. Umesto toga, pokušaćemo da uočimo neke procese o kojima oni govore, a koji su značajni iz perspektive njihove zasnovanosti na modernom ili postmodernom načinu mišljenja.

Analiza relevantnih prosvetnih dokumenata na nacionalnom i međunarodnom nivou krajem XX i početkom XXI veka pokazuje da su tipične prosvetne politike danas uglavnom zasnovane na načinu mišljenja koji možemo okarakterisati kao modernistički. Pokazatelji i dokazi ove tvrdnje su brojni i mogu se pronaći na svim nivoima obrazovanja, na primer:

- aktivnosti koje vode standardizaciji postignuća učenika (donošenje dokumenata kojima se definišu razvojni nivoi dece predškolskog uzrasta i postignuća za određene nastavne predmete i nivoe školovanja),
- aktivnosti koje vode razvijanju mehanizama evaluacije kao merenja, upoređivanja i unapređivanja kvaliteta obrazovanja (aktivnosti definisanja standarda kvaliteta nastave i obrazovnih institucija, organizovanje nacionalnih i međunarodnih testiranja postignuća, donošenja dokumenata kojima se nastoje regulisati *standardi kvaliteta* ili *okvir kvaliteta*, formiranje posebnih institucija koje se bave spoljašnjom evaluacijom i razradom mehanizama *unapređivanja kvaliteta*, rangiranje univerziteta),
- procesi ujednačavanja univerzitetskih programa (ciljevi tzv. Bolonjskog procesa se odnose na ujednačavanje kroz standardizaciju strukture programa, uvođenje ESPB bodova i razradu metodologije osiguranja kvaliteta visokoškolskih institucija i programa).

Na istoj osnovi se zasnivaju i pokušaji regulisanja nastavničke profesije i rada nastavnika. U vezi sa tim, mora se zapaziti da su skoro sve evropske zemlje (uključujući Srbiju)¹², Australija i Amerika, kao i mnoga međunarodna tela i organizacije koja se bave obrazovanjem, donele dokumente kojima se nastoje standardizovati kompetencije nastavnika. Standard, kao model ili neka vrsta etalona za poređenje, propisuje šta neki proizvod mora da zadovolji da bi bio valjan, pri čemu se valjanost (kvalitet) procenjuje upoređivanjem sa propisanim standardom. Tačnije, svaki proizvod bi trebalo da bude oblikovan po uzoru na standard, odnosno standard nastoji da bude univerzalna (ili bar široko važeća) mera vrednosti. Kada je reč o kompetencijama nastavnika, liste koje sadrže standarde kompetencija su produkt pokušaja da se odgovori na pitanje šta bi svaki nastavnik trebalo da zna i ume. Standardi kompetencija nastavnika trebalo bi da predstavljaju

¹² Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, Beograd, 2011.

„etalone“ sa kojima se može upoređivati svaki nastavnik i uzor za svakog nastavnika¹³. Upoređivanjem pojedinačnog nastavnika sa standardom može se „izmeriti“ koliko nastavnik zadovoljava kriterijume, odnosno da li je i koliko „dobar“. Ispunjavanjem standarda obezbeđuje se određeni nivo kvaliteta rada nastavnika. Osim za svrhu spoljašnje evaluacije (i kontrole) kvaliteta rada nastavnika, standardi kompetencija bi trebalo da budu i pomoć nastavnicima pri samoevaluaciji, kao i orijentir u procesu profesionalnog razvoja (uključujući i inicijalno obrazovanje i proces celoživotnog učenja nastavnika). U principu, standardi kompetencija nastavnika proizilaze iz njegovih uloga u vaspitno-obrazovnom procesu, viđenju uloga proizilazi iz prihvaćene koncepcije obrazovanja, a koncepcije iz aktuelnih pedagoških i psiholoških teorija i društvenih potreba (pri čemu ovde dolazi do izražaja dominacija kognitivističkih konstruktivističkih shvatanja, kao i načina na koji establišment tumači društvene potrebe).

Sama ideja standardizacije ove vrste počiva na pretpostavkama:

- da postoje univerzalne, opštevažeće karakteristike koje određuju dobrog nastavnika,
- da je moguće jasno naučno odrediti šta je dobra nastava i dobar nastavnik (i da dobar nastavnik prati algoritam dobre nastave),
- da je moguće i korisno upoređivati, a u principu i kvantitativno izraziti kvalitete dobrog nastavnika,
- da je ispravno i opravdano na ovaj način nastojati postići određeno ujednačavanje i da je to način dostizanja ili podizanja nivoa kvaliteta nastave i škola, te
- da je moguće unapređivati nastavu i rad nastavnika, i to pre svega kroz donošenje mera prosvetne politike, kontrolu i spoljašnju evaluaciju (Radulović, 2007; Radulović i sar. 2010).

Sveovepretpostavke predstavljaju suštinske i tipične odlike modernističkog načina mišljenja. Na logici standardizacije zasniva se i drugi pristup kvalitetu

¹³ Brojna su dokumenta koja ili sadrže standarde kompetencija nastavnika, ili se eksplicitno ili implicitno zalažu za regulisanje pitanja kompetentnosti nastavnika pomoću standarda kompetencija: *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*, Eurydice, 2004; *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* - European Commission, 2005; *Teachers Matter: Attracting, Developing and retaining Effective Teachers* - OECD, 2005; *The quality of teachers: Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality* - Brussels: ATEE, 2006; *Quality Assurance in Teacher Education in Europe* - European Commission, Eurydice, 2006; *Improving the Quality of Teacher Education - European Commission, 2007*; *Teacher Education in Europe: An ETUCE policy paper* - ETUCE, 2009; *Analysis of the Implementation of The Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020) at the European and National Levels* - Brussels, European Commission, 2011, Preporuke Stalne konferencije Ministara obrazovanja Saveta Evrope, Preporuke Evropske unije za obrazovanje i obuku 2010, 2020, itd. Veliki broj ovakvih dokumenata može se pronaći na adresi http://www.teacherqualitytoolbox.eu/teacher_quality_in_europe.

rada nastavnika koji se sreće u literaturi i u prosvetnim politikama nekih zemalja: pristup baziran na postignućima učenika, u okviru koga se polazi od pretpostavke da je dobar onaj nastavnik koji doprinosi uspehu svojih učenika, pri čemu se uspeh određuje kroz ishode obrazovanja, a oni kroz „porast kvantitativnog skora učenika na nekom od standardizovanih testova” (Stančić, 2011: 209).

Treba reći da postoje i drugačiji primeri aktuelnih prosvetnih politika. Na primer, zajednička karakteristika različitih rešenja nastalih unutar obrazovnih sistema nerazvijenih (najčešće bivših kolonijalnih) zemalja je da su povezani sa konkretnim socio-kulturnim specifičnostima, te da određuju kvalitet u obrazovanju na način koji je različit od rešenja u razvijenim evropskim zemljama. Uočavajući specifičnost ovakvog shvatanja, u svom godišnjem izveštaju UNESCO govori o ovim shvatanjima kao o posebnom pristupu obrazovanju, koji je pandan definisanim „vladajućim” koncepcijama obrazovanja (UNESCO, 2005; Mitrović i Radulović, 2011). Za obrazovne sisteme pojedinih nerazvijenih zemalja može se, dakle, reći da se razlikuju od dominantno zastupljenih trendova koji karakterišu moderno obrazovanje, ali nemamo dovoljno saznanja o ovim obrazovnim sistemima i njihovim prosvetnim politikama da bismo sudili o njima. Veoma je verovatno da razlike u ovim prosvetnim sistemima znače samo neuspeh prosvetnih politika da se konstituišu kao moderne i dominaciju tradicionalističkih vrednosti.¹⁴ Istini za volju, postoje izuzeci i među prosvetnim politikama pojedinih evropskih zemalja. Na primer, iako Finska učestvuje u globalnim procesima kakva su međunarodna testiranja postignuća učenika (i to veoma uspešno), ova država zadržava neke posebnosti svoje obrazovne politike, kao što su uvažavanje individualnih i lokalnih razlika ili orijentaciju na osnaživanje nastavnika, a ne na kontrolu njihovog rada. Tako je Finska jedna od retkih evropskih zemalja u kojoj ne postoji državni dokument kojim se nastoje standardizovati kompetencije nastavnika. Ipak, razlike pojedinih odlika nekih prosvetnih sistema samo su izuzeci, dok modernistička stremjenja savremenih prosvetnih politika širom sveta predstavljaju pravilo.

Kao što smo već napomenuli na početku, važno je reći da analiza prosvetnih politika i pojedinih dokumenata govori o nastojanju da se praksa na određeni način oblikuje, ali ne govori i o samoj obrazovnoj praksi, odnosno o realnom stanju u obrazovanju. Namera da se na praksu utiče kako bi se ona unapredila, najčešće se izražava kao potreba da se promeni ono što se prepoznaje

¹⁴ Čak i ako bi se prosvetna politika ovih zemalja mogla tumačiti kao postmoderna, ovakvu vrstu mišljenja u prosveti još uvek bismo morali označiti kao izuzetak. Mogućnost da se u obrazovnim politikama nerazvijenih zemalja prepoznaju odlike postmodernosti mogla bi predstavljati fenomen koji je interesantan iz ugla odgovara na pitanja da li postmodernim načinima mišljenja i odlikama prakse uvek i svuda prethode moderni, te da li je postmoderna reakcija na moderne ideje i način života samo u „Zapadnoj” kulturi, dok (kada je reč o pojedinim problemima i lokalitetima) neke odlike postmodernog mogu nastajati paralelno sa modernim i tradicionalnim.

kao tradicionalno (pa samim tim loše iz moderne perspektive) u aktuelnoj praksi. Na osnovu prethodnog se može reći da dominantni način mišljenja koji oblikuje savremene obrazovne politike možemo smatrati modernističkim, ali ne i da je stanje u obrazovanju na nivou realizovane prakse moderno.

Kritika opisanih karakteristika savremenih prosvetnih politika vrlo često ima odlike postmodernističkog načina mišljenja. Ovakva kritika se odnosi na:

- dominaciju procesa standardizacije i odnos prema standardima kao novoj dogmi, odnosno tendenciju da se na osnovu unapred zadatih i opštevažećih kriterijuma reguliše celokupno polje obrazovanja, čime se zanemaruje postojanje različitih perspektiva, kontekst, neizvesnost, nepredvidljivost i dinamičnost obrazovnih situacija, a sprečava subjektivnost i doprinos svakog učesnika konkretnoj situaciji, što je posledica prenošenja logike koja je razvijena u delatnostima bitno drugačijim od obrazovanja – industriji i menadžmentu – te neprimerena kompleksnosti vaspitanja i obrazovanja (Hargreaves et al., 2001; Klieme, 2005; Radulović, 2007; Radulović i sar., 2010; Smyth, 1995; Stančić, 2011);
- pojednostavljivanje kriterijuma na kojima se zasnivaju standardi, te njihovo svođenje na ograničeni broj merila, karakteristika ponašanja i kvaliteta koji se mogu kvantifikovati; zanemarivanje kriterijuma koji proizilaze iz vrednosne i filozofske zasnovanosti vaspitanja i obrazovanja; orijentisanost na tržište i kriterijume ekonomske prirode, čime je celokupno obrazovno polje prezasićeno komercijalizacijom, a samo obrazovanje pretvoreno u robu i prepušteno zakonima tržišta (Hargreaves et al., 2011; Liessmann, 2008; Mitrović i Radulović, 2011);
- favorizovanje racionalnosti i naučnih znanja, a zanemarivanje intuitivnih i zdravorazumskih, što je odlika i sadržaja standarda i procedure njihovog donošenja u kojoj glavnu ulogu imaju, u principu, ekspertske timovi (Radulović, 2007; Schön, 1987);
- zamagljivanje prave prirode ovih politika (ideološke, vrednosno zasnovane na društvu nejednakosti) korišćenjem drugačije retorike, na primer pričom o jednakosti šansi, mogućnosti izbora, odgovaranju na potrebe... (Moss & Dahlberg, 2008).

Sve navedene kritike standardizacije i, uopšte, modernistički zasnovane prosvetne politike, koje se tiču njene birokratsko-tehnokratske prirode, važe i iz perspektive (post)moderne misli kritičke pedagoške orijentacije (kako smo već pomenuli, kritika standarda u obrazovanju jedna je od osnovnih odlika Eplove kritike savremenog obrazovanja – Apple, 2014), s tim što neke od njih iz

ove vizure dobijaju poseban naglasak. Tako, problem sa standardizacijom nije samo u tome što podrazumeva opšte važenje i time zanemaruje kontekstualne i individualne razlike, već i u načinu njihovog donošenja: u praksu se unose spolja, za njihovo donošenje su ključni ekspertske timovi i u tom procesu nedovoljna je participacija nastavnika kao pojedinaca i profesionalne grupe (ATEE, 2006; Darling-Hammond, 2004; Goodson & Hargreaves, 1996; Timmering et al., 2009), što za posledicu ima degradiranje direktnih aktera rada škole. Iz perspektive kritičke orijentacije i pokreta za jačanje nastavnika standardi se, takođe, kritikuju zbog toga što služe spoljašnjoj kontroli, a ne profesionalizaciji nastavnika, ne nastavnicima i učenicima (Evans, 2008), što proističu iz očekivanja da nastavnik bude poslušan izvršilac instrumentalnih akcija, te proizvode nezavidan položaj nastavnika, svedoče o nedostatku njihove autonomije¹⁵ (Elliott, 2006a; Stančić, 2011) i o nedovoljnom poštovanju i nastavnika i autentične školske kulture (Korthagen, 2004). Iz perspektive savremenih radova kritičke orijentacije, kriterijumi za uspostavljanje standarda su kritikovani ne samo zbog pojednostavljanja i svođenja na kvantitativne pokazatelje, već naročito zbog toga što se zasnivaju na ekonomsko-političkim polazištima i doprinose komercijalizaciji i tržišnoj orijentaciji obrazovanja. Kritika retorike savremenih standarda se odnosi najčešće na skrivene poruke koje ne samo da prikrivaju svoju zasnovanost na nekim (modernističkim) vrednostima, naspram retorike vrednosne neutralnosti, već i stoga što, kroz terminologiju jednakih šansi za sve, zastupaju uniformna rešenja u obrazovanju i time doprinose nejednakosti (Woodhead, 2012; Pavlović Breneselović, 2015). Ovakav odnos prema logici standardizacije nalazimo i kod Konrada Lismana (Liessmann, 2008), autora koji je kritičan kako prema aktuelnom društvenom stanju, tako i prema postmodernističkim idejama. U svojoj knjizi „Teorija neobrazovanosti“ ovaj autor ističe da nastojanje da se ispune standardi udaljava od autonomije subjekta i suverenosti pojedinca, a samim tim i od samospoznaje i slobode kao ključnih ciljeva obrazovanja, te i od suštine obrazovanja (Liessman, 2008).¹⁶ Iz ove perspektive i standardizacija kvaliteta nastavnika, kao i standardizovana testiranja učenika, su kritikovani jer im cilj nije najuspešnija moguća nastava, već odgovaranje potrebama društvene elite, a kao dokazi se navode i rezultati istraživanja koji pokazuju negativan ili ambivalentan stav nastavnika prema njima (Cimbricz, 2002). U svim ovim kritikama kritička misao pronalazi argumente kojima nastoji da demistifikuje aktuelnu modernistički zasnovanu prosvetnu politiku kao

¹⁵ „Svrha ovakvog pristupa kvalitetu rada nastavnika je zapravo da obezbedi poštovanje procedura i politika ...” (Staničić, 2011:216).

¹⁶ Lisman kritikuje aktuelno stanje u obrazovanju uopšte na primeru univerzitetskog obrazovanja, zbog toga što njime dominiraju „fantazmi efikasnosti, iskoristivosti, kontrole, vrhunske učinkovitosti i prilagodavanja – sve sami oblici neobrazovanosti” (Liessman, 2008: 74).

politiku koja doprinosi opstanku društva nejednakosti i (pogrešim) političkim ciljevima, a ne najboljem mogućem obrazovanju.¹⁷

Moderno i postmoderno u teorijsko-metodološkom zasnivanju pedagogije

Pitanje modernog i postmodernog načina mišljenja se ogleda, između ostalog, u samom načinu razvijanja pedagogije kao nauke, odnosno u njenim teorijskim i metodološkim osnovama. Imajući na umu problematiku ovog rada, ovde će biti ukazano na moderne i postmoderne aspekte pedagoških istraživanja samo u najkraćim crtama, relevantnim za razumevanje profesije nastavnik.

Osnovni put moderne pedagogije (kao i drugih nauka koje se bave obrazovanjem),¹⁸ može se prepoznati kao pozitivizam, odnosno racionalističko-empirijsko-analička metodologija. Ukratko, modernu pedagogiju karakteriše nastojanje da se dođe do univerzalnih saznanja o vaspitanju i obrazovanju, koji se, u principu, odnose na opis i na otkrivanje kauzalnih veza, korišćenjem metodoloških postupaka koji nastoje da dođu do objektivnih podataka i da ih kvantitativno izraze. Idealni primer ovakvog načina mišljenja o istraživanju je eksperiment kao naučni metod. Ipak, kako se mnoge pojave u vaspitanju i obrazovanju ne mogu realizovati u eksperimentalnim uslovima, pedagoško istraživanje ove vrste se zadovoljava izolovanjem određenog broja varijabli koje se prate, pri čemu se svi ostali faktori koji utiču na ispitivanu pojavu doživljavaju kao smetnja i nastoji se obezbediti da oni ne utiču na rezultate istraživanja. Objektivnost istraživanja i

¹⁷ Osim kritika koje su zasnovane postmodernistički i kritički, logika standardizacije i dominantni pristupi kvalitetu rada nastavnika mogu se dovoditi u pitanje i preispitivati i sa stajališta same moderne nauke. Meta-analize rezultata istraživanja koliko nastavnici doprinose napretku učenika ukazuju na to da se nalazi različitih studija međusobno razlikuju, da postoji uticaj raznih drugih faktora na postignuća učenika, da karakteristike nastavnika koje se mogu kvantifikovati nisu dovoljne da objasne učenički napredak, da testovi postignuća učenika nisu konstruisani da bi se pratio doprinos nastavnika, te da ih metodološki nije opravdano koristiti u ove svrhe (Stančić, 2011). Kada je reč o standardizaciji samih kompetencija nastavnika, kritike se odnose na mogućnost identifikovanja, definisanja, operacionalizacije i sistematskog prikazivanja kompetencija nastavnika, odnosno na jasnost i naučnu zasnovanost kriterijuma za izbor najznačajnijih kompetencija i način njihove kategorizacije. U ovu vrstu kritike spada i ukazivanje na to da je obuhvatna lista standarda nužno dugačka lista bihejvioralnih pokazatelja kvaliteta koju je teško koristiti, jer se pri donošenju liste standarda mora birati između malog broja obuhvatno formulisanih kvaliteta (koji mogu da budu pregledni, ali ne i dovoljno operacionalni i jasni, te im različiti čitaoci neće pridavati isto značenje) i konkretizacije i operacionalizacije ovih kvaliteta u nepregledno veliki broj standarda i njihovih indikatora.

¹⁸ Nauke koje se bave obrazovanjem se u tome ne razlikuju od drugih društvenih i humanističkih nauka. Sve ove nauke se, u principu, konstituišu kao moderne nauke.

odvajane podataka od vrednosti kroz ceo proces istraživanja smatra se odlikom valjanih istraživanja, kako bi se došlo do spoznaje ili približilo saznanju o svetu kao činjenici. Podaci do kojih se dolazi se kvantifikuju i statistički obrađuju, pri čemu se prećutno podrazumeva da što je viši nivo statističke analize – to je istraživanje kvalitetnije. Istovremeno, to znači da se istraživanje izoluje od realnog konteksta u kome se pojave u vaspitanju i obrazovanju dešavaju. Isto tako, to zahteva da ovakva istraživanja brižljivo planiraju i realizuju eksperti – profesionalni istraživači, kao i da su oni uspešni onoliko koliko uspeju da spreče svaku vrstu subjektivnosti (sopstvene ili subjektivnosti ispitanika). Tipična pedagoška istraživanja ove vrste dolaze do nalaza koji su elementi opisa onoga što je postavljeno kao predmet istraživanja ili do otkrivanja odnosa između određenog broja varijabli u određenim uslovima. Na osnovu ovako dobijenih saznanja nastoji se doći do smernica za praksu, a nastavnici su ti koji bi te preporuke trebalo da sprovedu.

Iako je sam proces nastanka i razvijanja nauka, koji se odvijao kroz razvoj pozitivističkih nauka, jedna od osnovnih odlika modernizma, ova tendencija pokazuje trend ponovnog jačanja u savremeno vreme, te prvu deceniju XXI veka u domenu istraživanja obrazovanja karakteriše „neopozitivistička restauracija“ (Lather, 2004, prema Vujisić Živković, 2013). Ovaj proces odvija se paralelno sa povećanom ulogom birokratsko-administrativnih struktura u obrazovanju i u istraživanjima obrazovanja (bar u zemljama članicama OECD-a, prema OECD/CERI, 2003). Pomenute strukture promovišu ona istraživanja koja će doprineti ostvarivanju uloge obrazovanja u ekonomskom razvoju (*ibid.*). Preciznije, očekuje se da će istraživanja obrazovanja obezbediti rezultate koji će omogućiti donosiocima odluka da oblikuju obrazovnu politiku i praksu, kako bi obrazovanje postalo što efikasnije. Istraživanje se u tom kontekstu vidi kao sredstvo za „unapređivanje kvaliteta“ obrazovanja, a obrazovanje i istraživanje obrazovanja kao činilac ekonomskog razvoja. Ovakvo shvatanje zastupljeno je u prosvetnoj politici koja se artikuliše kao politika „zasnovana na dokazima“ (*evidence-based policy*), odnosno koja promoviše odlučivanje na osnovu empirijski utvrđenih rezultata (OECD/CERI, 2007). Do ovakvih rezultata se dolazi kroz eksperimentalna istraživanja kojima se otkrivaju uzročno-posledične veze između pojava u obrazovanju, istraživanja na velikim uzorcima ili metaanalize i uz korišćenje kvantitativne metodologije (Vujisić Živković, 2013).

Mogućnosti i dometi pozitivistički koncipiranih istraživanja, međutim, već dugo izazivaju nezadovoljstvo i predstavljaju predmet kritike. Pedagogija pozitivističke orijentacije se doživljava kao udaljena od realnosti, nejasna i nerelevantna, njeni nalazi kao beskorisni za rešavanje stvarnih problema u praksi, a pozitivistički orijentisani autori kao oni koji „izbegavaju diskusije o praktičnoj implementaciji svoga rada“ (Day, 1995: 360). Istraživanja pokazuju da nastavnici, kao i studenti – budući nastavnici, doživljavaju ovakvo razvijena teorijska naučna

saznanja kao dogmatska i nerealistična i nepoverljivi su prema njima (Brawnle, 2001, Gadamer, 2000, prema Vujisić Živković, 2007; Rajović i Radulović, 2007). Jedna od komponenti kritike pozitivizma u pedagogiji tiče se uloge i položaja onih koji znanje otkrivaju i onih koji znanje koriste, što u vezi sa teorijsko-metodološkim pitanjima u pedagogiji znači pre svega istraživača i eksperata s jedne i nastavnika i drugih praktičara sa druge strane,¹⁹ kao i značenja znanja, koje u ovom kontekstu postaje roba koju proizvode (i prodaju) profesionalni istraživači, a koriste praktičari. Pozitivizam se kritikuje i zbog toga što prikriva da iza podataka i postupaka naučnog istraživanja takođe stoje neke vrednosti. Zbog svega prethodnog nije neobično da se razvijaju drugačija epistemološka rešenja i drugačiji teorijsko-metodološki pristupi pedagoškim istraživanjima. Traganje za novom metodologijom, koje polazi od kritike pozitivizma, karakterišu sledeće odlike:

- nastojanje da se istražuju što je moguće više stvarna zbivanja, uz pokušaj da se očuva kompleksna celina vaspitnih fenomena koji se istražuju, umesto da se istražuju pojedinačni indikatori koji se mogu pozitivistički istražiti (Radulović, 1998),
- nastojanje da se istražuje u realnom kontekstu i da se uvaži, razume i interpretira značenje konteksta i konkretnih realnih situacija, pri čemu istraživač često postaje učesnik situacije koju ispituje (Halmi, 2013; Hitchcock & Hughes, 1989; Radulović, 1998),
- nastojanje da se obezbede i uvažavaju subjektivne perspektive: da se eksplicira lični stav i stavovi svih učesnika istraživanja i da se oni uključe u interpretaciju podataka i građenje teorije (Ogbu, 1989: 36; Ninković i Knežević-Florić, 2014),
- dominacija kvalitativnih načina obrade podataka (Hitchcock & Hughes, 1989; Pešić, 1998a, Radulović, 1998),
- izmena položaja i uloge ispitanika: ispitanici postaju participatori u istraživanju ili njegovi nosioci (Hitchcock & Hughes, 1989; Pešić, 1998a, 1998b),²⁰
- težnja da se razumeju i interpretiraju vaspitni fenomeni, a u okviru kritičke paradigme i da se transformišu (Pešić, 1998a; Radulović, 1998; Woods, 1985),
- uvođenje novih jedinica analize i razrada nove terminologije: paradigma, praksa, diskurs (Mitrović, 2009).

¹⁹ Isto pitanje postavlja se u vezi sa saznavanjem u procesu nastave, gde različite uloge i različitu moć imaju nastavnici i učenici, ali o ovom pitanju će biti reči u nastavku.

²⁰ Prva pedagoška istraživanja u kojima praktičari postaju partneri, ko-istraživači ili samostalni istraživači predstavljaju razvojne i evaluativne studije (na primer Hustler et al., 1986, prema Pešić, 1998), istraživanja u okviru Oksfordskog projekta (Bruner et al, 1980, prema Pešić, 1998), istraživanja CRESASa (Breute et al, 1987, prema Pešić, 1998).

Rečeno jezikom Eliota, ove promene u istraživanjima znače da postoji sve više *pedagoških istraživanja* (*educational research*), koje karakterišu prirodna objektivna perspektiva, a posteriori zaključivanje, kvalitativni podaci, intuitivne perspektive i osećanja, realno postojeće kategorije, metod studije slučaja, naturalističke generalizacije, participacija u analizi podataka, učestvujuće posmatranje, na uštrb *istraživanja nauka o vaspitanju* (*research on education*), koje karakterišu: naučna perspektiva, definitivni koncepti, apriorne klase, kvantitativni podaci, formalne teorije, eksperimentalni i odgovarajući metodi, formalna uopštavanja, odsustvo participacije (Elliot, 1978; 2006b).

Ako ove tendencije u pedagogiji pogledamo iz perspektive moderne i postmoderne, može se reći da se kritika pozitivizma, zajedno sa shvatanjima da ne postoji jedna objektivna naučna istina, već različite kontekstualno i subjektivno uslovljene istine, da je cilj istraživanja razumevanje i interpretacija značenja, da se značenja grade intersubjektivno, te da su odgovarajući načini prikupljanja podataka metode kao što su studije slučaja, dubinski intervjui, fokus grupe i koncipiranje istraživanja koje omogućava višeglasje u procesu prikupljanja podataka – mogu smatrati postmodernim načinom mišljenja o pedagoškoj metodologiji. Suštinska odlika ovakvog načina mišljenja je i da ne postoje univerzalni recepti, čijom primenom u svakoj situaciji bi nastavnik mogao odgovarajuće da deluje. Antipozitivizam je jedna od osnovnih odlika kritike modernog načina mišljenja, bilo da se radi o postmodernističkoj ili kritičkoj (post) modernoj pedagoškoj misli, s tim što pedagoška misao kritičke orijentacije osim razumevanja i interpretiranja stvarnosti kao cilj nauke vidi i njenu promenu. Iz ove perspektive sam proces istraživanja bi trebalo da bude participativan, a njegova uloga je razumevanje sopstvenih perspektiva i potreba, demistifikacije skrivenih značenja i otkrivanja ideologije postojećih rešenja u svrhu građenja drugačijeg obrazovanja i emancipacije aktera obrazovnog procesa.

Jedan od ključnih rezultata ovakvog načina mišljenja je razvijanje metodologije akcionih istraživanja. Uloga teorije u ovom kontekstu nije da preporučuje rešenja za praksu, niti da obezbedi informacije za praktično suđenje, već promena prakse. Iz perspektive kritičke nauke i nove kritičke postmoderne pedagoške misli, kritička pedagogija prevazilazi samu kritiku teorije i samu kritiku prakse, te predstavlja kritičku teoriju i kritičku praksu. U akcionom istraživanju promena aktera se dešava kroz promenu društvene akcije, a smisao ovakve aktivnosti je i promena pojedinačne individualne prakse, i socijalna promena (Carr & Kemmis, 2002; Pešić, 1998a). U ovakvoj vrsti istraživanja, nastavnik postaje istraživač koji prati sopstvenu praksu, preispituje sopstvena viđenja, gradi značenje, odnosno sopstvene praktične teorije kroz razmenu sa kolegama i ostalim akterima vaspitno-obrazovnog procesa (Radulović, 2007; Schön, 1987). To znači da se drugačije vide ne samo uloge, već i položaj nastavnika. Nastavnik se ne

vidi kao tehničko lice koje primenjuje znanje do koga su došli naučnici – eksperti, niti kao ispitanik – predmet istraživanja koje vrše eksperti. On više nije neko od koga ne zavisi šta će se i kako istraživati i kako će se koristiti rezultati (modernistički koncept). On je i istraživač i kreator prakse. Istovremeno, od njega se očekuje da „ume da misli na filozofski i naučni način o svom poslu i da ume da ga istražuje”. (Pešić, 1998a: 4)

Obrazovanje u nastavi iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive

Imajući u vidu da moderna shvatanja obrazovanja, nastave i profesije nastavnika nastaju, između ostalog,²¹ kao protivteža tradicionalnim shvatanjima ovih fenomena, ovde ćemo poći od osnovnih odlika tradicionalnog obrazovanja i nastave. Kako tradicionalno obrazovanje nije uniformno, njegovi ciljevi, a shodno tome i sadržaji, mogu biti različiti, na primer: široko opšte obrazovanje, moralni razvoj (učenje vrlinama), ili razvijanje određenih odlika društveno (ili društveno-politički) poželjnog ponašanja.²² Zajedničko različitim varijantama ovakvog obrazovanja je da je nastavnik nosilac znanja i ispravni tumač celokupne kulture, da on ima misiju da tom znanju podučiti učenike i da je njegova pozicija u nastavnom procesu centralna i dominantna (Kilibarda, 2008; Mitrović, 2014b). Cilj ovakvog obrazovanja u nastavi se može sažeti kao osposobljenost za reprodukciju gradiva, a nastavni proces usmeren ka ovakvom cilju karakterišu: angažovanje učenika pretežno na kognitivnom nivou, monološka komunikacija između učenika i nastavnika (pri čemu učenik govori kada odgovara na pitanja i kada se od njega očekuje jedan tačan odgovor), nedostatak planskih interakcija među učenicima; nepostojanje prilika za izražavanje ueničkog odnosa prema temi, izostanak potpune povratne informacije, itd. (Mitrović, 2014b). Od nastavnika se u tradicionalnoj nastavi očekuje da bude dobar poznavalac predmeta koji predaje, odnosno sadržaja obrazovanja i da ume da „prenese znanja” učenicima.

Moderna shvatanja obrazovanja u nastavi nastala su, pre svega, kao protivteža shvatanju obrazovanja kao transmisije znanja i nastave koja je orijentisana ka nastavniku i sadržajima obrazovanja. Polazeći od stajališta da je

²¹ Ovde se nećemo baviti različitim faktorima koji doprinose promeni perspektive kakvi su društveno-ekonomski, politički, etički, ali i razvoj novih naučnih saznanja relevantnih za obrazovanje.

²² U svojoj studiji „Nastavnik u tradicionalnim i savremenim pedagoškim koncepcijama“ Z.Kilibarda detaljno govori o različitim varijantama obrazovanja u tradicionalnim pedagoškim sistemima, navodeći kao tipične sledeće uloge nastavnika: neprikosnoveni tumač „večnih istina”, odgajivač podaničkog karaktera, narodni učitelj i prosvetitelj, asistent samorazvoja ličnosti učenika, autoritarni informator i državno-partijski propagandist (Kilibarda, 2008).

učeniku nemoguće dati gotovo znanje i uviđajući nedostatke tradicionalnog shvatanja obrazovanja, moderni teoretičari kritikuju tradicionalnu nastavu zbog pasivne uloge onih koji uče, ali i zbog nerelevantnosti sadržaja i same orijentacije na sadržaje, umesto na kompetencije učenika potrebne za život i celoživotno učenje, kao i zbog nedovoljne zasnovanosti na savremenim (naučnim) teorijama učenja. Stoga, oni nastoje da osmisle obrazovanje u kome će učenici biti aktivni i u kome će nastava obezbeđivati proces konstruisanja znanja i razvoj kompetencija, pre svega kompetencija potrebnih za život. Ovakva nastava je najčešće poznata kao aktivna nastava i učenje, a zasnovana je na konstruktivističkim teorijama učenja. U takvoj nastavi od nastavnika se očekuje, pre svega, da planira i organizuje nastavu u kojoj će učenici, kroz sopstvenu aktivnost (a kod nekih autora i kroz kooperaciju), dovoditi u vezu stara i nova znanja, konstruisati nove pojmove i razvijati sposobnosti. U skladu sa tim, nastavnici će biti facilitatori učenja, motivisaće učenike da istražuju, preispituju svoje pretpostavke, formulišu i promišljaju sopstvena stanovišta i pratiće napredak učenika (Andevski, 2008).²³ Autori koji zastupaju ovakvu vrstu obrazovanja u nastavi idu i dalje u razradi odgovarajućeg delovanja nastavnika, te naglašavaju sledeće uloge: modelovanje (nastavnik modeluje ono što želi da rade učenici), sparingovanje (*coaching* – nastavnik pomaže učenicima da misle dok rade), podupiranje (*scaffolding* – nastavnik pruža podatke i otvara pitanja u vezi sa njima, omogućava učenicima da istražuju), artikulacija (nastavnik objašnjava na učenicima očigledan način), refleksija (nastavnik reflektuje i navodi učenike na promišljanje, preispitivanje, evaluaciju), eksploracija (nastavnik modeluje spremnost da se preuzme rizik u učenju – Costa & Kallick, 2008, Lambert et al., 1995, prema Pavlović Breneseović i Radulović, 2014). U nameri da se prevaziđu nedostaci tradicionalne nastave, konstruktivistička teorija učenja i nastave postaje dominantna. Tako dolazimo do tipične modernističke kategorizacije različitih vrsta nastave od kojih je jedna (tradicionalna) prevaziđena drugom (aktivnom), koja je novija, naučno zasnovanija i stoga ispravnija.

Sledeći ideje postmodernističkog načina mišljenja, morali bismo dovesti u pitanje bilo koju jednu istinu o vaspitanju i obrazovanju. Polazeći od toga, zaključili bismo da je postmodernistička pedagoška misao drugačija od shvatanja nastave isključivo kao konstrukcije znanja, kakvo dominira u modernističkoj pedagogiji i psihologiji. Iz postmodernističke perspektive podložna kritici je i sama dihotomna podela na tradicionalnu i modernu nastavu, koja ne samo pojednostavljuje i ukida različite mogućnosti, već implicitno nosi poruku da je samo jedna od njih dobra. Isto tako, iz postmodernističke perspektive može se dovesti u pitanje gledište da je ona teorija koja je kasnije nastala – nužno bolja, jer ovaj način mišljenja ne

²³ Ovde su iznete samo osnovne ideje tradicionalne transmisivne i konstruktivistički zasnovane nastave i uloga nastavnika koje iz njih proističu, kako bismo naglasili one odlike koje su neophodne za razumevanje modernističkih i postmodernih odlika u različitim shvatanjima nastave i nastavnika.

podrazumeva napredak saznanja. Upravo isključivost, odnosno pokušaj da se samo jedan pogled na nastavu smatra ispravnim, može se smatrati razlogom za kritiku konstruktivizma iz postmodernističke perspektive. Čak i neki autori koji razumeju učenje kao socijalnu konstrukciju smatraju da nema smisla postavljati pitanje da li je konstruktivizam, kao i bilo koja druga teorija – univerzalno ispravna, jer je besmisleno postavljati pitanje istinitosti bilo kog sistema ideja, pa tako ni konstruktivističke teorije (Gergen, 2011).

Na kritiku ideje da konstruktivistički zasnovana nastava jedina može biti dobra, odnosno nastojanja da se prikaže da je konstruktivistički zasnovana nastava ne samo najbolja, već i jedina istina o dobroj nastavi, nailazimo kod Danijela Preta (Pratt, 2001; 2002). Pozivajući se na sopstvena empirijska istraživanja i na radove drugih autora iz različitih disciplina, konteksta i kultura (Fox, 1983; Grubb et al., 1999, Pratt et al., 1998, prema: Pratt, 2002), ovaj autor zaključuje da postoje različite dobre nastave, koje nisu sve zasnovane na konstruktivističkim pretpostavkama o učenju. Više o ovim vrstama nastave biće reči u nastavku, ali ovde možemo zaključiti da njegovu kritiku glorifikovanja konstruktivizma možemo smatrati postmodernističkom. Ona ne predstavlja kritiku same konstruktivistički zasnovane nastave i ne znači da se iz ove perspektive konstruktivistička teorija nastave smatra netačnom, te da bi trebalo da se vratimo tradicionalnom konceptu nastave. To je kritika ideje da se bilo koja vrsta nastave posmatra kao jedino ispravna, odnosno da se uopšte smatra da postoji univerzalno, apsolutno i opšteprihvaćeno dobra nastava, što istovremeno znači i kritiku bipolarne klasifikacije na dobru konstruktivističku i lošu tradicionalnu, transmisivnu nastavu.

Polazeći od te ideje, može se postaviti pitanje da li drugačije klasifikacije shvatanja obrazovanja u nastavi, koje nisu dihotomne, predstavljaju i različit pogled na nastavu iz perspektive modernosti – postmodernosti. Tipična je podela na različite koncepcije obrazovanja u nastavi, koje su u direktnoj vezi sa različitim teorijskim tradicijama. Različite koncepcije obrazovanja se zasnivaju na različitim vrednostima i različitim filozofijama vaspitanja i obrazovanja, te razvijaju različita shvatanja ciljeva obrazovanja, kao i načina njihovog postizanja (Havelka, 1998, 2000; Mitrović i Radulović, 2011).

Tako:

- kognitivističke koncepcije naglašavaju značaj kognitivnog razvoja učenika: enciklopedistička shvatanja obrazovanje vide kao prenošenje i usvajanje znanja i kulture jednog društva, dok progresivistička (abilistička) shvatanja u centar stavljaju razvoj kognitivnih veština, a kao put do ostvarivanja ovakvog cilja vide rešavanje problemskih situacija i druge vidove aktivnosti učenika;
- za biheviorističke koncepcije cilj vaspitno-obrazovnog procesa su

određena učenička ponašanja, a obrazovanje predstavlja upravljanje ponašanjem učenika, odnosno podsticanje, nagrađivanje i kažnjavanje, dizajniranje situacija koje izazivaju određeno željeno ponašanje;

- humanističke (personalističke) koncepcije kao najvažniji cilj ističu celoviti razvoj, sa posebnim akcentom na njegov afektivni domen, a za postizanje vaspitno-obrazovnih ciljeva smatraju neophodnim polaznje od individualnih karakteristika i potreba svakog pojedinca, značaj doživljaja i emocionalnih iskustava učenika, te poverenje u one koji uče;
- socio-interakcionističke koncepcije, polazeći od kritike obrazovanja stoga što je udaljeno od života i doprinosi socijalnoj reprodukciji, kao cilj obrazovanja vide „na makroplanu društvenu promenu i građenje pravednijeg društva” (Mitrović i Radulović, 2011: 149), a na mikro planu znanja korisna za život i društvene uloge, a u vezi sa načinom postizanja ovakvih ciljeva u fokus stavljaju interakcije u koje učenik stupa u procesu obrazovanja, te komunikaciju i kooperaciju između svih učesnika u obrazovnom procesu (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011).

Sastavni deo svake koncepcije i posledica načina na koji se u njoj razumeju ciljevi, sadržaji, metode nastave i njihov međusobni odnos je viđenje uloge nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Tako, u okviru kognitivističke koncepcije od nastavnika se očekuje da bude izvor informacija i predavač čiji je zadatak da prenese programske sadržaje (enciklopedizam) ili pak organizator nastavnih situacija u kojima učenici razvijaju kognitivne sposobnosti i veštine (progresivizam). Humanistička koncepcija nastavnika vidi kao organizatora i facilitatora procesa učenja, koji planira i realizuje individualizovanu nastavu, gradeći prijatnu atmosferu u učionici, brinući i o potrebama i o osećanjima učenika i o njihovom celovitom razvoju, organizujući učenje u kome je učenik aktivan i koristeći formativno ocenjivanje. U skladu sa bihejviorističkom koncepcijom nastave uloga nastavnika je da motiviše učenike i da kroz organizovanje odgovarajućih potkrepljenja upravlja ponašanjem i kontroliše rezultate učenja (Mitrović i Radulović, 2011:148). Socio-interakcionističke koncepcije pred nastavnika postavljaju delovanje ne samo u učionici (da planira i organizuje odgovarajuće situacije za učenje, kroz izbor odgovarajućih nastavnih metoda i brigu za socijalne odnose u odeljenju), već i u školi i društvenoj zajednici, odnosno postavljaju očekivanje da nastavnik bude inicijator i akter promena (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović 2011; UNESCO, 2005).

Kako ove različite vrste, odnosno koncepcije obrazovanja u nastavi i pogled na nastavnika koji je u skladu sa njima izgledaju iz modernističke i postmodernističke vizure? Podela na različite koncepcije obrazovanja i nastave na prvi pogled može izgledati drugačija od prethodno navedene, jer nije dihotomna – ne nudi samo jedan ispravan i jedan pogrešan odgovor, već različite koncepcije. Ipak, detaljnije

razmatranje ove klasifikacije koncepcija obrazovanja u nastavi i osnovna stajališta svake od koncepcija ukazuje na sledeće: u navedenoj klasifikaciji enciklopedističke koncepcije možemo prepoznati kao tradicionalističke, dok ostale možemo percipirati kao moderne, jer ova različita shvatanja nastave nastaju kao reakcija na takozvanu tradicionalnu transmisivnu nastavu i nastoje da se prikažu kao rešenje koje je bolje od nje i koje nudi odgovor na pitanje kakva bi nastava trebalo da bude, odnosno (uglavnom implicitno) kakva bi jedino nastava trebalo da bude. Različiti teoretičari, pri tome, taj odgovor vide različito, odnosno različite koncepcije nastave se udaljavaju od tradicionalne u različitim pravcima. Donekle je specifična socio-interakcionistička koncepcija jer postavlja kao cilj socijalnu promenu, te bismo mogli reći da je ova koncepcija u skladu sa kritičkom pedagogijom. Ali, zajedničko svim ovim koncepcijama je da propagiraju jedno viđenje nastave kao ispravno. Modernistički način mišljenja predstavlja okvir u kome se svako novo razumevanje nastave tumači kao prevazilaženje nedostataka ranije nastalih drugačijih viđenja nastave, kao najbolje, kao poslednja reč nauke i, samim tim, ispravno i istinito gledište. Zato, činjenica da postoje različite koncepcije ne znači prihvatanje različitosti. Različite koncepcije mogu biti shvaćene u modernističkom ključu: međusobno su konkurentske, suprotstavljene, kompetitivne i pretenduju da budu jedino ispravne. U tom smislu, iz postmodernističke perspektive, za ove različite koncepcije može važiti ista kritika koja važi za dominaciju konstruktivizma i dihotomnu podelu na tradicionalnu transmisivnu i savremenu aktivnu nastavu.

Postmodernistički odnos prema obrazovanju u nastavi trebalo bi da znači promišljanje različitih perspektiva i razvijanje različitih dobrih nastava. Kako smo napred već pomenuli, ovakvo mišljenje o nastavi artikuliše Pret u više samostalnih i koautorskih radova (Pratt & Colins, 2000; Pratt et al., 2001; Pratt, 2002). Deklarišući se kao postmoderni teoretičar, ovaj autor uvodi sintagmu „pluralitet dobrih nastava“, objašnjavajući da su različite nastave proizvod različitih perspektiva o nastavi, a da svaka perspektiva predstavlja sklop međusobno povezanih verovanja i namera, filozofsku orijentaciju koja ima ulogu „sočiva“ kroz koje sagledavamo nastavu i učenje, i koja usmerava naše delovanje (Pratt, 2002). Do otkrivanja i definisanja različitih perspektiva Pret i Kolins dolaze kroz sopstvena istraživanja načina na koji nastavnici razumeju nastavu, kao i kroz analizu nalaza drugih istraživača. Na taj način oni otkrivanju da postoje različite perspektive nastavnika o nastavi, da one utiču na to kako će nastavnik raditi u nastavi i kakvo će biti učenje učenika, kao i da postoji sličnost između perspektiva nastavnika koje opisuju različiti istraživači.²⁴ Različite perspektive vode različitim nastavama, a svaka od njih može da bude dobra u određenom kontekstu. Iako različite nastave jesu potencijalno

²⁴ Radi se o suštinskoj sličnosti različitih načina na koji nastavnici razumeju nastavu i svoju ulogu u njoj, iako različiti autori koriste različite termine da označe nastavnikov celoviti pogled na nastavu. Foks, na primer, piše o različitim teorijama nastave (Fox, 1983).

dobre, to ne znači da su one uvek odgovarajuće, niti da su jedino ispravne. Tačnije, prema rečima samog Preta, one nisu ni dobre ni loše. Svaka od njih može da bude prihvatljiva, ukoliko se koristi odgovarajuće. Istovremeno, svaka od perspektiva može da vodi lošoj nastavi (Pratt, 2002). Na osnovu empirijskih istraživanja Pret i Kolins opisuju pet različitih perspektiva o nastavi, koje mogu da budu „dobre“ pod određenim uslovima i u odgovarajućim kontekstima (Pratt & Colins, 2000). Te različite perspektive nastave su: transmisivna nastava, razvijajuća nastava, nastava kao uvođenje u praksu, nastava kao negovanje (i briga o učenicima) i socijalno-reformnska nastava. Svaka od njih na različiti način percipira uloge nastavnika i odgovarajuće nastavničke kompetencije.

Transmisivna nastava se zasniva na značaju sadržaja obrazovanja. Iako nam je ova nastava najčešće poznata kao još uvek dominantna u praksi i kao najčešće kritikovana iz perspektive modernih koncepcija obrazovanja (kao nastava *ex catedra*, predavačka nastava, tradicionalna nastava), o čemu je napred bilo reči, te iako postoje brojni primeri loše transmisivne nastave, Pret naglašava da postoje nastavnici koji prihvataju ovaj model u čijem fokusu je sadržaj obrazovanja, ali koji svojom nastavom obezbeđuju da učenici ne samo usvajaju znanja i napreduju u pogledu postignuća, već i postaju veoma motivisani za predmet i učenje problematike kojom se on bavi (Pratt et al., 2001; Pratt, 2002). Dakle, prema ovom stanovištu, nije problem u samoj transmisivnoj perspektivi, već u načinu kako je ovakva nastava osmišljena i realizovana. Da bi ovakva nastava dovela do željenih rezultata, od nastavnika se očekuje da vlada sadržajima, ali i da ume da izabere odgovarajuće sadržaje, da predstavi učenicima unutrašnju strukturu sadržaja i da ne opterećuje učenike sa previše informacija. Preduslov za ovo je da nastavnicima budu jasni ciljevi nastave, kao i da umeju da ih operacionalizuju, te da organizuju nastavu kroz koju će ih ostvarivati. U ovom slučaju od nastavnika se očekuje da dobro organizuje predavanja, izdvaja najvažnije, dobro planira vreme, ume da razjasni ono što je nejasno i odgovori na pitanja učenika, ispravlja pogrešna tumačenja, sumira, upućuje na odgovarajuće izvore, obezbeđuje odgovarajuću povratnu informaciju kroz ocenjivanje.

Razvijajuća nastava kao osnovni cilj obrazovanja postavlja razvoj viših kognitivnih sposobnosti, odnosno osposobljavanje učenika da misle i rešavaju probleme, to jest da konstruišu svoje razumevanje, a ne da reprodukuju nastavnikov pogled na problem.²⁵ Ostvarivanje ciljeva razvijajuće nastave podrazumeva korišćenje metoda i tehnika aktivne nastave. Međutim, primena pojedinih tehnika u radu nije dovoljna. Nastavnik će obezbediti ostvarivanje ciljeva

²⁵ Iako se termin razvijajuća nastava koristi u dosta raznovrsnim značenjima i postoji tendencija njegovog širenja ne samo na kognitivni razvoj, on se najčešće (počev od radova Davidova) odnosi na kognitivne sposobnosti, a u ovom značenju o nastavi govore i Pret i saradnici, kada objašnjavaju nekoliko potencijalno dobrih nastavnih perspektiva.

kroz organizaciju nastave, što od njega zahteva da dobro poznaje svoje učenike, njihov način mišljenja i odnos prema sadržajima i radu, da u planiranju i realizaciji nastave polazi od učenikovih ranijih znanja i iskustava i da razvija zadatke koji će navesti učenike da zaista rešavaju probleme i razvijaju nove načine mišljenja. U suprotnom, iako naizgled aktivna, ovakva nastava neće doprinositi razvoju i neće biti „dobra“.

Nastava kao uvođenje u praksu (šegrtovanje) podrazumeva da učenici rade na autentičnim zadacima u realnom kontekstu. Nastavnik ima ulogu trenera – instruktora koji obezbeđuje razvoj veština, ali i više od toga: učenici bi ovom nastavom trebalo da razvijaju kognitivne strukture, veštine, ali i da razvijaju identitet praktičara (prihvataju jezik, vrednosti i prakse određene društvene grupe). Obrazovanje je, dakle, iz ove perspektive, proces enkulturacije, znanje se konstruiše kroz učešće u socijalnoj grupi, a cilj je kako razvoj kompetencija, tako i socijalnog identiteta. Od nastavnika se očekuje da obezbedi da učenici rade na zadacima koji su smisleni i relevantni iz perspektive ostvarivanja ovih ciljeva, a osnovna strategija za to podrazumeva sekvencioniranje željenog ponašanja, kako bi učenici savladavali najpre jednostavne, a zatim sve složenije zadatke. Uloga nastavnika je da „gradi skelu“ koja podupire i obezbeđuje učenje. Nastava je onoliko dobra koliko uspeva da razvije autentične zadatke i obezbedi različite nivoe kompetencija učenika, kao i da obezbedi razvijanje ne samo tehničkih veština već i odgovarajućeg identiteta.

Nastava kao negovanje i briga o učenicima ima za cilj obezbeđivanje podrške jačanju ličnosti učenika. Kako je, prema ovoj perspektivi, jak self-koncept preduslov učenja, osnovni ciljevi nastave su razvoj samozadovoljnog i samopouzdanog učenika, koji veruje u sebe i svoju mogućnost da napreduje u učenju. Zadatak nastavnika je da pronađe balans između brige o učeniku i postavljanju zahteva pred njega, što on treba da ostvaruje razvijajući klimu sigurnosti i poverenja, pomažući učenicima da ostvare dovoljno izazovne zadatke, podržavajući njihove napore, obezbeđujući uslove za učenje bez straha. Da bi to ostvarivao, nastavnik mora dobro da poznaje svakog učenika, da bude osetljiv ne samo na intelektualne, već i na emocionalne potrebe učenika. Nastava ove vrste nekada postaje slična savetovanju. Da bi bila uspešna, potrebno je da nastavnik obezbedi da učenicima budu jasni ciljevi, da su oni individualizovani i da ocenjivanje predstavlja povratnu informaciju o individualnom napredovanju.

Socijalno-reformaska nastava (nastava usmerena ka društvenoj reformi) podrazumeva ciljeve drugih goreopisanih vrsta nastave (sticanje znanja i razvoj sposobnosti, osposobljavanje za život i rad, poštovanje individue), ali im dodaje socijalno-reformsku perspektivu: kao novi cilj naglašava ne samo razvijanje osetljivosti na društvene probleme – pre svega društvenu nejednakost, već i

promenu društvenih odnosa, odnosno građenje boljeg, pravednijeg društva. Pret i Kolins ističu tri osnovne idejne pretpostavke ove perspektive: da je krajnji cilj (ideal) bolje društvo, da je ovaj ideal odgovarajući za sve i da je zadatak nastave da dovede do izmene društva, a ne samo do individualnog učenja, odnosno da je cilj nastave društvena, a ne samo individualna promena (Pratt & Colins, 2000; Pratt et al., 2001). Uloga nastavnika u ovakvoj nastavi je upravo da dovedu do ovakve promene, oni su instrumenti promene. Put ka tome vodi kroz razotkrivanje implicitnih vrednosti, raspodele moći, svrhe i krajnjih posledica pojedinih odlika nastave.

Većina opisanih različitih perspektiva očigledno ima velike sličnosti sa napred opisanim koncepcijama obrazovanja u nastavi: transmisivna nastava je u skladu sa kognitivističkom enciklopedističkom orijentacijom (mada se oslanja i na neke bihejviorističke ideje); razvijajuća nastava je forma koja odgovara progresivističkom shvatanju obrazovanja i isticanju potrebe razvijanja kognitivnih veština; nastava kao negovanje je nastavak humanističke koncepcije obrazovanja; a socijalno-reformaska nastava odgovor na socio-interakcionistički pristup obrazovanju. Ipak, to ne znači da shvatanje nastave kroz opisane različite perspektive nužno ponavlja modernističku matricu. Razlika između modernistički orijentisanih koncepcija obrazovanja u nastavi i postmodernistički orijentisanih perspektiva o nastavi nije u opisanim različitim pogledima na vaspitano-obrazovni proces, koliko u odnosu prema različitosti. Navedene perspektive o nastavi Pret formuliše ne samo kao međusobno različite, već i kao potencijalno jednako vredne. To je logična posledica kritike jedne istine i progressa u naučnom saznanju o vaspitanju, te se upravo u vezi sa tim Pretova kritika jednog puta najviše artikuliše kao postmodernistička. Kritičnost prema svim teorijama koje nude sveobuhvatna i konačna rešenja, kao opšta odlika postmodernističkog mišljenja, u ovom slučaju znači kritičnost prema svakoj od gorenavedenih koncepcija obrazovanja u nastavi, ukoliko se ona postavlja kao jedino ispravna i, istovremeno, znači da sve one predstavljaju istine koje paralelno postoje. Dalja razrada ove ideje u postmodernističkom modelu mišljenja ukazuje na potrebu analize i preispitivanja vrednosti i dometa svake od koncepcija obrazovanja i perspektiva o nastavi u konkretnom kontekstu, razmatranja posledica njihove primene, dovođenja u vezu različitih koncepcija i sopstvenih iskustava i sl. Deo tog procesa je i reflektovanje sopstvenih perspektiva i sopstvenog načina rada, razloga zbog kojih se uobičajeno radi na neki način, pretpostavki i posledica određenog delovanja, kao i traganje za odgovorima na probleme rada nastavnika u realnom kontekstu. Za razliku od ovakvog preispitivanja, u modernističkoj matrici očekivalo bi se da nastavnik prihvati najnovija naučna saznanja kao tačna (istinita) i da ih primeni u praksi. Treba reći i to da u opisima različitih perspektiva nastave postoje neki zajednički elementi „dobrih nastava“. Iako sam Pret ne daje takvu

vrstu objašnjenja²⁶, iz postmodernističke perspektive to bi se moglo tumačiti nepostojanjem oštrog granica između različitih vrsta nastave i time što je iz ove perspektive neprihvatljivo postojanje unapred definisanih zatvorenih modela nastave. To bi moglo značiti da je moguće praviti različite kombinacije odlika nastave zavisno od konteksta, da postoji nesagledivo veliki broj kombinacija odlika, odnosno dobrih nastava koje se grade u konkretnom kontekstu, te da je dobra nastava autentična i u svakoj narednoj situaciji različita. Od nastavnika se, u skladu sa tim, ne bi očekivalo da prihvati i dosledno primenjuje jednu od određenog broja zatvorenih modela nastave, već da ne odbaci niti jednu od njih i kritički se odnosi prema mogućnostima svake u konkretnoj situaciji (u vezi sa konkretnim ciljem, sadržajem, učenicima, okolnostima...).

U prethodnom tekstu predmet razmatranja bio je odnos prema celovitim načinima razumevanja nastave i predstavljene su Pretove ideje kao primer postmodernističkog odnosa prema različitim shvatanjima („teorijama“) nastave, odnosno kao pokušaj postmodernističkog zasnivanja metateorijske analize shvatanja obrazovanja u nastavi. Nešto drugačije izgleda odgovor na pitanje šta je u vezi sa shvatanjem nastave blisko modernističkom, a šta postmodernističkom načinu mišljenja ako razmišljamo o samom nastavnom procesu, odnosno o načinu razumevanja procesa učenja – saznavanja kroz nastavu, a ne o odnosu prema pojedinim koncepcijama obrazovanja u nastavi, ne o shvatanjima nastave sa metanivoa. Kao modernističku bismo mogli prepoznati ideju u kojoj obrazovanje ima instrumentalni karakter: ono je sredstvo koje vodi ka unapred postavljenom cilju. Da li u nekom shvatanju nastave možemo prepoznati postmodernistički način mišljenja, odnosno da li neka nastava može biti zasnovana na postmodernističkom načinu mišljenja i u kakvoj nastavi možemo prepoznati uticaj postmodernističkog načina mišljenja? Kada je reč o samom nastavnom procesu, postmodernistički način mišljenja prepoznaje se u onim shvatanjima nastave koja znanje ne vide kao zatvorenu, statičku kategoriju nezavisnu od ljudskog razumevanja, već kao značenje koje svetu neko pridaje, a „sticanje znanja“ ne vide kao prenošenje i usvajanje znanja, već kao stalno traganje i „otkrivanje smisla na osnovu kojeg se postupa i tumači svet“ (Krnjaja, 2009: 55). Do ovako shvaćenog znanja se dolazi kroz proces zajedničkog građenja značenja, kroz interakciju i uspostavljanje intersubjektivnosti. Oni koji uče, prema ovakvom shvatanju, uključeni su u proces zajedničkog razumevanja, odnosno građenja značenja. Ovakvo shvatanje pronalazimo u sociokulturnom pristupu nastavi, koji nastavu vidi kao dijaloški proces, odnosno kao razgovaranje i pregovaranje kroz koje se razmenjuju, propituju i preispituju različiti (učenički i nastavnički) načini interpretiranja stvarnosti zasnovani na prethodnim ličnim iskustvima. U ovakvom shvatanju nastava predstavlja dinamičan proces kroz koji se transformišu razumevanja i

²⁶ Pitanje koliko je Pretovo viđenje nastave zaista postmodernističko biće razmatrano u nastavku str. 78

grade zajednička značenja, koja imaju i ličnu i društvenu vrednost i koja integrišu iskustva stečena u nastavnom procesu sa svim drugim životnim (vanškolskim) iskustvima (Barth, 2004, prema Krnjaja, 2009; Krnjaja, 2009; Mitrović, 2014b; Rogof, 1994; Wells, 1999, prema Mitrović, 2014a). Obrazovanje se u ovakvom shvatanju vidi kao istovremeni proces prisvajanja i transformisanja kulture (Mitrović, 2014b), a saznavanje kao „stvaranje sveta“ (Capra, 1998).

Iz kritičke (post)moderne perspektive neki elementi analize obrazovanja u nastavi izgledaju drugačije. Kada je reč o različitim koncepcijama obrazovanja u nastavi, socio-interakcionističke koncepcije i nastava usmerena ka društvenoj reformi u pogledu željenih ciljeva i ekspliciranja društvene pravde kao vrednosti, svakako su bliske ovom načinu mišljenja. Kako je napred objašnjeno, ono što ovaj način mišljenja razlikuje od postmodernističkih upravo je u tome što on naglašava jedan put kao ispravan, iznoseći prednosti onog obrazovanja koje doprinosi demistifikaciji skrivenih načina prenošenja društvene nejednakosti i teži promenama u obrazovanju i u društvu (preko obrazovanja) u pravcu veće jednakosti. Iz perspektive ovako konceptualizovane pedagoške misli, na ovaj način se ne propagira „nerazličitost“, već ravnopravnost i razotkrivaju se mehanizmi koji prikrivaju neravnopravnost i nejednakost. Tako, kritička (post) moderna misao dolazi do zaključka da jednakost „ne podrazumeva jednoznačnost i uniformnost“ (Pavlović Breneselović, 2015: 223). U ovom slučaju se, dakle, takođe propagira različitost i njeno uvažavanje, ali se njeno mesto ne nalazi u zastupanju jednake vrednosti svih koncepcija obrazovanja kao različitih i jednako vrednih (kako to čini Pret), već u otvorenosti za različite programe, sadržaje i metode, koji uključuju lična iskustva i perspektive aktera. Ovakva otvorenost naročito je značajna zbog otvaranja prema potrebama i iskustvima aktera iz marginalizovanih grupa. U skladu sa postmodernim perspektivama kritičke orijentacije, Dragana Pavlović Breneselović ističe da „vaspitanje deteta znači proširivanje njegovih mogućnosti, čime se kreira socijalna pravda i jednakost i kritički preispituje pitanje moći, kontrole i pravednosti“ (Pavlović Breneselović, 2015: 13), a da je nastavnik „agens socijalne promene“, (Pavlović Breneselović, 2015: 226) odnosno da je njegova uloga da doprinosi transformaciji društva, kroz promociju jednakosti i socijalne pravde (MacNaughton, 2003). Ovo se odnosi na njegovo delovanje kojim doprinosi „preispitivanju dominantnih diskursa i građenju drugačijih načina bivanja i delanja“ (Pavlović Breneselović, 2015: 225) u vezi sa različitim vrstama nejednakosti u obrazovanju i u društvu generalno.

Nastavni program iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive

Imajući na umu osnovne odlike tradicionalističkog shvatanja obrazovanja u nastavi, jasno je da iz te perspektive program ima presudnu ulogu za to šta će se dešavati u nastavnom procesu, jer predstavlja dokument koji određuje ciljeve i sadržaje obrazovanja. Ciljevi i sadržaji su, dakle, u takvom shvatanju programa unapred propisani, a nastavna praksa predstavlja implementaciju programa kroz prenošenje i usvajanje sadržaja predviđenih programom (Pavlovski, 1991; Pešić, 1989). Sadržaji obrazovanja su u ovakvom programu sistematično organizovani (najčešće kroz nastavne predmete koji su pandan naučnim oblastima) i predstavljaju sumiranje znanja i (elitne) kulture koja se želi preneti budućim generacijama, kao neupitna istina i vrednost. Evaluacija se razume kao provera ostvarenosti programa, sumativnog je karaktera i predstavlja ocenjivanje koliko su učenici usvojili predviđene sadržaje (Mitrović i Radulović, 2011; Pavlović Breneselović, 2015). Podrazumeva se da realizacija programa u nastavi odgovara onome što predviđa programski dokument, te se može zaključiti i da se o nastavi može suditi na osnovu analize programa, kao i da se nastava menja preko reforme programa, koje se dešavaju periodično i spolja rukovođeno.

Postoje različiti programi koje bismo mogli smatrati modernistički zasnovanim, a zajedničko im je da u njihovom kreiranju ključnu ulogu imaju eksperti i da ovi programi, na manje ili više iscrpan način, nastoje da modeluju šta će se i kako događati u nastavi. Tipično je da ovi programi nisu orijentisani na akademske sadržaje i sposobnost njihovog reprodukovanja, već su formulisani imajući na umu različite vrste i nivoe znanja i različite praktične potrebe. Najčešće, modernistički zasnovani programi postavljaju samo smernice za izbor sadržaja ili predviđaju jedan deo sadržaja i ostavljaju prostor za izbor ostalih sadržaja u praksi, ali razrađuju i propisuju ishode obrazovanja. U meri u kojoj se uopšte bave sadržajima obrazovanja (eksplicitno ili implicitno – kroz definisanje ishoda koje je potrebno postići programom), oni donose promene u sadržaju u odnosu na tradicionalističke programe. Iz ove perspektive ključni su sadržaji koji su u što većoj meri korisni za svakodnevni život, a kao takvi se vide oni sadržaji koji odgovaraju na neke aktuelne društvene potrebe. Na primer, ističe se značaj nauke i tehnologije, kao odgovor na potrebu modernizacije društva ili značaj nekih društveno-humanističkih sadržaja u funkciji razvoja demokratije.²⁷ Orijentacija na praktične potrebe često znači orijentaciju na tržište rada, u čemu se kriju i razlozi za kritiku ovih programa zbog svođenja obrazovanja na tržišne i ekonomske zahteve ili na postignuća koja se mogu izmeriti testovima, a udaljavanje od shvatanja

²⁷ Takva vrsta zalaganja za sadržaje obrazovanja postaje dominantna 70-tih godina XX veka, na primer u politici UNESCO-a (UNESCO, 2005) ili u programima bivših socijalistčkih zemalja nakon promena društvenog uređenja.

obrazovanja kao puta ka slobodi (Liessman, 2008). Iako modernistički programi mogu biti zasnovani na različitim koncepcijama obrazovanja (na primer, u nekim vrstama ovih programa izražena je orijentacija na učenike kao individue, njihove potrebe i potencijale, te se programom propagira potreba da nastavnik uvaži potrebe učenika i da prilagođava program učenicima – Pavlović Breneselović, 2015), tipični su nastavni programi čija je dominantna orijentacija na ishode kao nešto što je potrebno postići programom. Ishodi se mogu odrediti kao željeni merljivi produkti učenja na nekom nivou obrazovanja i u nekoj vrsti škola. Oni se posmatraju kao univerzalni i kontekstualno nezavisni, a znanja koja su njihov konstitutivni element – kao stvarna (ispravna) znanja.

U skladu sa tim, predmet ocenjivanja postaje ostvarenost ishoda. Nastoji se da postupak ocenjivanja bude objektivn u što većoj meri, čemu se pristupa kroz standardizaciju željenih postignuća i procedura ocenjivanja, pri čemu najviše postignuće ovako shvaćene evaluacije predstavljaju standardizovani testovi (Mitrović, 2009). Očekuje se da se programski ishodi ispune, bez obzira na kontekst u kome se program realizuje, kao što se i testovi vide kao kontekstualno nezavisni, objektivni, naučno zasnovan način procene ostvarenosti ishoda. I u ovakvom, kao i u tradicionalnom vidu programa, evaluacija programa i ocenjivanje učenika se, u principu, dešavaju izdvojeno od samog nastavnog procesa. Evaluacija ima dominantno sumativnu ulogu, predstavlja za učenika postupak dokazivanja da je savladao program i procenu koliko je ispunio ishode, kako bi dobio dozvolu (u vidu diplome ili ocene) da upiše viši razred, novi nivo škole i slično, odnosno funkcija ocenjivanja je rangiranje učenika. Za onoga ko program realizuje, kroz postupak akreditacije i eksterne evaluacije, evaluacija predstavlja dokazivanje da program ima dozvolu za realizaciju, ili da oni koji realizuju program mogu da ga realizuju ili da to rade dobro, pri čemu se evaluativni podaci posmatraju na tržištu kao relevantni za odlučivanje o izboru programa. Tipično je da se ovakva vrsta programa, kao i evaluacija njegove realizacije (kroz državna testiranja) institucionalizuje na nivou države. Do ovakvih rešenja obrazovni sistemi u različitim državama su došli različitim putevima, ali nacionalna i međunarodna testiranja postaju opšte mesto savremenog sveta. Eksterni oblik evaluacije i posledice ove vrste funkcija evaluacije znače i to da je ocenjivanje hijerarhijski organizovano (Mitrović, 2009) i da ima posledice za raspodelu moći. Ukoliko se govori o evaluaciji nastavnog procesa, a ne samo postignuća učenika, ona se odnosi na procenu načina rada u nastavi, uz pomoć standarda koji se na nivou države postavljaju za nastavni proces, a u svrhu (pre svega spoljašnje) kontrole procesa, kako bi se postigli predviđeni ishodi. Može se zapaziti još jedna funkcija evaluacije u ovakvoj vrsti programa, koja ima oslonac u psihometriji, modernističkom načinu zasnivanja programa na ishodima i nekim pravcima razvoja menadžmenta: da se, kroz standardizovana testiranja pre svega, dođe do podataka na kojima će se zasnivati reforme obrazovanja (Mons, 2009; prema Mitrović, 2014a), pri čemu se reforme razumeju kao uvođenje promena

u obrazovni sistem spolja, „odozgo“. U svakom slučaju, funkcija evaluacije je instrumentalizovana (Mitrović, 2014a).

Dakle, moderni programi se razlikuju od programa zasnovanih na tradicionalistički shvaćenom obrazovanju po tome što se ne bave eksplicitno sadržajima. Međutim, oni preko definisanja ishoda, posredno propisuju šta će se i kako dešavati u obrazovnom procesu. Tome doprinosi i evaluacija, koja se organizuje kao spoljašnja provera ostvarenosti ishoda programa, što usmerava nastavu prema onome što je propisano kao ishod i prema onome što se očekuje na testovima znanja. Zadati ishodi se posmatraju kao neupitna svrha obrazovanja, a zasnovani su na onome što je prihvaćeno kao „stvarno“ znanje (Apple, 2012a: 409).

U modernistički shvaćenom programu nastavnik je realizator programa. Iako se u savremenom svetu mnogo govori o značaju njegove uloge, ona se dovodi u vezu sa tim koliko je zadati program uspešno realizovan. Tamo gde ne postoji nacionalni program, nastavnik se prilagođava onome što se očekuje na testovima znanja i odgovoran je za uspeh učenika na ovim testovima, odnosno njegova uspešnost se procenjuje na osnovu merenja ostvarenosti ishoda na testovima znanja (Apple, 2012a: 409). Uloga nastavnika je, u suštini, tehničke prirode: on je zadužen da se program ostvari, odnosno da se ispune ishodi. Istovremeno, on se (zajedno sa učenicima) smatra odgovornim za neuspešnu realizaciju programa.

Iz postmodernističke perspektive, program bi se mogao odrediti kao pokušaj da se saopšte suštinski principi i odlike jednog obrazovnog predloga na način koji će omogućiti njegovo razumevanje, kritičku analizu i/ili prevođenje u praksu kroz razvijanje u konkretnom kontekstu (Stenhouse, 1978, prema Pavlovski, 1991). Ovakvo određenje naglašava da je program samo jedan od predloga, zasnovan na određenim načinima razumevanja sadržaja, procesa obrazovanja, uloge učenika i nastavnika u tom procesu – zasnovanim na određenim vrednostima. Shodno tome, mogu paralelno postojati programi zasnovani na različitim viđenjima i vrednostima. Istovremeno, to znači i da se program vidi samo kao predlog, te da postoji svest da ono što piše u nekom dokumentu programa, ko god da je donosilac takvog dokumenta, nikada nije isto što i ono što se dešava u praksi, kao i da je ono što se dešava u praksi različito u različitim kontekstima, sa različitim nastavnicima i različitim učenicima. Otuda se u literaturi razvijaju pojmovi *skriveni program*, realni program i kurikulum (Ilić, 1980). Skriveni program čine elementi paralelnog programa institucije, kao što su način organizacije, grupisanja dece, pravila ponašanja, rituali, uobičajeni načini realizacije nastave i implicitne teorije obrazovanja svih aktera, kao što su način na koji se razumeju ciljevi, uloge pojedinih učesnika, škola kao institucija... Termini aktuelni ili realni program se koriste da se označi ono što se stvarno dešava u praksi, kao proizvod

delovanja zvaničnog i skrivenih programa. Terminom kurikulum se donekle zamenjuje reč program, ali on dobija i novo značenje. Ovaj novi pojam naglašava dinamičnost i razvojnost obrazovnog procesa, te razvojnost programa kroz obrazovni proces,²⁸ kao i značaj onoga što se u školi zaista dešava. U ovom značenju kurikulum je sve što se događa u školi između učenika, nastavnika i ostalih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, što zavisi od dokumenta programa, ali i od ostalih elemenata konteksta, on obuhvata sva iskustva koje učenici stiču, sve aktivnosti u kojima učestvuju i kroz koje grade značenja i vrednosti, te je srodan pojmovima neformalni program, aktuelni program, totalni program. Tako kurikulum nije nešto što je unapred zadato, već predstavlja „društvenu praksu zasnovanu na učešću, višeperspektivnosti i kolaboraciji“ (Pavlović Breneselović, 2015). U tom kontekstu, sami programski dokumenti će biti samo široko postavljene smernice i principi na osnovu kojih se mogu birati sadržaji, metode, ciljevi, način organizacije i slično, koji ekspliciraju način na koji se u programu razume obrazovanje (uključujući proces učenja, uloge učenika i nastavnika, znanje), odnosno vrednosti na kojima program počiva. Programi se u takvom značenju ne mogu donositi centralizovano, moraju biti otvoreni i u praksi se razvijati i realizovati kroz učešće različitih aktera (učenika, roditelja, nastavnika, sindikata, poslodavaca, aktera političkog odlučivanja, predstavnika lokalne sredine, univerziteta i naučne zajednice). Vrednost na kojoj počiva ovakav program i cilj kome se kroz njega teži je da znanje ne treba da bude sredstvo vladanja i kontrole koju sprovode određene kulture, društvene grupe ili pojedinci. Sadržaji obrazovanja i radni materijali se razvijaju i biraju tako da uključuju lična znanja i iskustva aktera, da su značajni za one koji uče, da otvaraju mogućnost za različite načine da se svet razume i da se živi u njemu, kao i da su otvoreni za kritiku (Mac Naughton, 2003: 78). Različitost i fleksibilnost programa se posmatraju kao vrednosti na kojima se program zasniva, a uvažavaju se različitosti među decom i različitosti socijalnih i kulturnih konteksta u kojima se uči. Tipična vrsta takvog programa bi bila ono što Epl naziva „nekom vrstom dogovornog školskog programa“ (Apple & Beane, 1995, prema Apple, 2012a: 421), opisujući ga kao program koje razvijaju nastavnici i učenici, reagujući na probleme u lokalnoj zajednici, razvijajući materijale za učenje i vodeći proces učenja kao dinamičan proces. Ukoliko bi se moglo nešto konkretnije reći o ciljevima i sadržajima ovakvih programa, oni bi se odnosili na: prihvatanje različitosti ili zauzimanje odnosa prema pluralizmu (Zimmerli, 1994, prema Gojkov, 2006), osposobljavanje da se živi u svetu koji je neizvestan, razvijanje sposobnosti da se analiziraju i dekonstruišu značenja, vrednosti i posledice znanja i odnosa pri sticanju znanja i, pre svega iz kritičke (post)moderne perspektive, osposobljavanje da se prepoznaju mehanizmi koji dovode do kulturne i svake druge dominacije, te osnaživanje za borbu protiv njih.

²⁸ Etimološki sam termin označava tok, promenu, proces.

U ovakvom shvatanju programa, predmet evaluacije su i procesi i produkti učenja, kao i odlike konteksta, a njena svrha se vidi u građenju „saglasnosti o znanju, veštini, vrednostima u konkretnom učenju” (Mitrović, 2009: 232) i u razvijanju samodirektivnosti u učenju. Promena viđenja programa u celini i svrhe ocenjivanja u programu zahteva i nove tipove aktivnosti učenika. Put za postizanje ovakve svrhe je interakcija učesnika nastavnog procesa. Kroz participaciju učenika u procesima razvijanja i razumevanja ciljeva nastavnog procesa, osmišljavanja zadataka i razvijanja kriterijuma za vrednovanje, ispitivanja postignutih rezultata i odlučivanja o daljem učenju gradi se razumevanje značenja procesa i rezultata obrazovanja u nastavi i učenici se osposobljavaju za samodirektivnost u učenju. Ovakva interakcija podrazumeva da se koriste različiti oblici alternativnih praksi ocenjivanja (Mitrović, 2009), a ne samo formalno (usmeno i pisano) ispitivanje i testovi znanja. Zajedničko stanovište različitih autora koji svoje viđenje obrazovanja zasnivaju na postmodernim stajalištima jeste upravo negiranje vrednosti psihometrije u ocenjivanju (Mitrović, 2009). Evaluacija je, iz ove perspektive, kontekstualno uslovljena i unutrašnja, uz naglašavanje značaja samoevaluacije i međusobne evaluacije, te participativnog delovanja svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa u evaluaciji (Mitrović i Radulović, 2011). U nekim viđenjima nastave i programa ukida se potreba ocenjivanja u klasičnom značenju, jer je ono zamenjeno autentičnim učeničkim samoocenjivanjem pri radu u grupi i neformalnim oblicima praćenja i ocenjivanja (Gipps, 2002, prema Mitrović, 2014a).

Često se kao pedagoško polazište za validnost ocenjivanja u ovakvim praksama ocenjivanja ističe formativna funkcija ocenjivanja, kako iz perspektive učenika, koji kroz evaluativni proces dobija povratne informacije koje mu pomažu u daljem samo-vođenju sopstvenog procesa učenja, tako i iz perspektive nastavnika koji uz pomoć evaluacije razvija kurikulum i sebe kao profesionalca (Ryan, 1988; prema: Mitrović, 2009; Mitrović, 2009; 2014a). Istina, o formativnoj ulozi evaluacije i njenom smislu za program se nekada govori kao o unapređivanju procesa učenja (Mitrović, 2014), što može biti shvaćeno i kao unapređivanje kurikuluma kako bi se postigli zadati ishodi, a što smešta ovakav pogled na program u modernističku paradigmu.²⁹ Ali, na formativnu ulogu evaluacije se može gledati i kao na način razumevanja aktuelne prakse i potreba te prakse, te razvijanje kurikuluma u skladu sa potrebama konkretnih aktera i konteksta, što implicira postmodernističko stajalište o postojanju različitih programa u različitim kontekstima i sa različitim učenicima i nastavnicima, koji mogu voditi različitim ciljevima.

Viđenje programa iz perspektive postmoderne pedagogije kritičke

²⁹ O smeni sumativne formativnom funkcijom ocenjivanja se u literaturi govori i kao o smeni “paradigme ocenjivanja obrazovanja”, u kojoj je svrha ocenjivanja procena odgovornosti, akreditacija, plasman, sertifikacija u “paradigmu ocenjivanja u funkciji obrazovanja”, kojom se teži unapređivanju procesa i ishoda nastave i učenja (Gordon Commission: 2013, prema Mitrović, 2014).

orijentacije, osim već pomenutog načina na koji se razume program iz postmodernističke perspektive, naglašava kritiku tržišne orijentisanosti i komercijalizacije obrazovnih programa i kritiku doprinosa modernih programa hegemonijskoj raspodeli društvene moći. Iz ove perspektive struktura, ciljevi, sadržaji i konceptijski oslonci modernistički shvaćenih programa zasnovani su na raspodeli moći u društvu i konzerviraju postojeću raspodelu moći. Ovi programi su kritikovani jer nemaju oslobađajuću ulogu, već služe merama društvene kontrole i potrebama tržišta (Apple, 2012a; Ilič, 1980; Liessmann, 2008), zato što umesto da izjednače izgled, „služe za dodeljivanje društvenog položaja” (Ilič, 1980: 19). I sami programi u moderno doba, po mišljenju autora ove orijentacije, postaju roba. Jedan od najpoznatijih radikalnih kritičkih teoretičara Ivan Ilič na sledeći način izražava svoje shvatanje komercijalizacije programa: „Rezultat procesa proizvodnje nastavnog programa sličan je drugim glavnim artiklima modernog doba. To je svežanj planiranih značenja, paket vrednosti, roba koja, zahvaljujući svojoj uravnoteženoj privlačnosti, može naći dovoljno velik broj kupaca da bi opravdala troškove proizvodnje” (Ilič, 1980: 58). Ovakvi programi imaju za posledicu da se učenici, na koje se gleda kao na potrošače, prilagođavaju vrednostima koje su iznete na tržište, čime se čuva postojeći poredak moći. Ističući opasnost od toga što se na moderne obrazovne programe i njihove obrazovne ishode gleda kao na neupitnu i jedinu moguću viziju obrazovanja, Epl naglašava da se pri tome zanemaruje da su ih formulisali oni koji te programe donose, tako da predstavljaju izraz njihovih ekonomskih i političkih interesa, da su proizvod određene – elitne kulture, i određenih – konzervativnih vrednosti. Ovakva priroda obrazovnih ishoda i programa koji ka njima vode, omogućava da školstvo doprinosi moći hegemonijskih diskursa neoliberalizma (Apple, 2012a). Zbog svega navedenog, modernistički zasnovani programi su sa pozicija novih kritičkih stajališta ne samo kritikovani zbog toga što nemaju oslobađajuću funkciju, već i označavani kao štetni (Ilič, 1980: 58). Epl izražava svoj kritički stav prema nacionalnom programu “u doba neoliberalne i neokonzervativne hegemonije” veoma oštrim rečima, nazivajući ga “obrazovnim aparthejdom” (Apple, 2012a: 426).

Težnja da se kroz obrazovanje doprinese društvenoj promeni, odnosno smanjivanju društvene nepravde ili bar da se ukinu ili razotkriju one odlike obrazovanjakojedoprinosenjednakosti, moralabida imaposledicezasveelemente programa i način njegovog razvijanja. Može se zaključiti da bi, iz ove perspektive, program trebalo da osposobljava za kritičku analizu i promenu društvenih odnosa, dakle da razvija kritičko mišljenje, komunikacijske veštine, toleranciju, samouvid i samokritičnost, inicijativnost, da se razvija kroz participaciju svih aktera (Mitrović i Radulović, 2011: 149) i da je njegova uloga da otvara mogućnost za razvijanje odnosa zasnovanih na društvenoj pravdi i jednakosti (Mac Naughton, 2003: 76). U vezi sa ovakvim ciljevima programa postavljaju se i određeni zahtevi sadržaju obrazovanja. Iz perspektive kritičke postmoderne kritikuju se one obrazovne

politike koje favorizuju obrazovne programe u kojima dominiraju sadržaji prirodnih i tehničkih nauka jer su isplativi, nasuprot društveno-humanističkim sadržajima (Apple, 2012a, 2012b). Odlučivanje o finansiranju programa na komercijalnim osnovama, smatra Epl, direktno doprinosi nepravednosti obrazovanja. Ovaj autor ide i dalje u svojoj kritici, procenjujući da se u SAD dešava udruživanje kompanija i države, odnosno liberalnog tržišta i konzervativizma, te da je posledica takve veze favorizovanje tehničkog znanja koje je konkurentno na tržištu, dok „škole postaju mesto za generisanje profita... a znanje i sami učenici se transformišu u profit”(Apple, 2012: 165). Što se tiče sadržaja obrazovanja u kritičkoj paradigmi oni ne bi trebalo da budu uneti u obrazovanje od strane nastavnika ili nekoga van samog obrazovnog procesa, čak ni kada bi to značilo unošenje poruka revolucionarne prirode, već bi trebalo da proizilaze iz dijaloga o konkretnoj situaciji u kojoj žive učenici i nastavnici, njihovim aspiracijama i ulozi u njoj (Freire, 2005: 95-96). Odnosi u procesu realizacije ili kreiranja programa (između učenika međusobno, kao i učenika i nastavnika, učenika, nastavnika i lokalne sredine), takođe su značajni iz perspektive (post)modernog kritičkog odnosa prema obrazovanju, jer oni određuju položaj različitih pojedinaca i grupa u obrazovanju. U skladu sa ovim, sledeći kritičku perspektivu, iz svih faza nastave, uključujući i ocenjivanje, potrebno je izbaciti sve „vidove prinude, usiljenosti, asimilovanja i izjednačavanja” i razviti nove oblike saradnje između učenika i nastavnika u procesu ocenjivanja, te obezbediti posebno mesto samoocenjivanju i participaciji učenika u svim fazama nastave (Mitrović, 2009).

U postmodernističkom shvatanju programa nastavnik je kreator programa. On to čini zajedno sa ostalim akterima obrazovnog procesa, uzimajući u obzir konkretni kontekst i probleme koji su u njemu aktuelni. Program zato ne može biti više puta isti (jer zavisi od konkretnih aktera i konteksta), a standardizovani izvori znanja, kakvi su udžbenici, kao nosioci apsolutnih znanja i elitne kulture, više nisu dovoljni. Zato nastavnik kreira radne materijale, doprinosi razvoju odnosa ravnopravnosti i uvažavanja različitih kultura. On stvara okolnosti u kojima u razvijanju programa učestvuju različiti akteri, a iz vizure kritičke postmoderne, naročito brine o učešću marginalizovanih grupa u tom procesu (Apple, 2012a).

Nastavne metode iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive

Relevantnost načina na koji se razumeju nastavne metode za razumevanje profesije nastavnik proizilazi kako iz više puta u literaturi pominjane povezanosti načina razumevanja metoda sa načinom na koji se razume nastava, njena svrha i osnovni principi (Hewitt, 2003; Stančić i sar., 2013; Radulivić i Mitrović, 2014), tako i iz činjenice da je izbor i primena metoda podrazumevan domen nastavnčkog

delovanja čak i u međusobno različitim shvatanjima obrazovanja u nastavi. Odnos prema nastavnim metodama se vremenom menjao, zajedno sa shvatanjima nastave, te nije neobično da su u didaktičkoj literaturi sadržani tradicionalni, modernistički, postmodernistički i kritički (post)moderni koncept metoda (Stančić i sar., 2013).

U tradicionalnoj, transmisivno shvaćenoj nastavi dominira jedna metoda: metoda predavanja i frontalni oblik organizacije nastave. Uloga nastavnika je da što bolje održi predavanje, a zatim proveri znanja učenika, što znači da se od njega očekuje da dobro poznaje sadržaje obrazovanja.

Kao reakcija na monometodizam transmisivne nastave, u modernističkom shvatanju nastave se uvećava broj metoda i razvijaju se nove metode i tehnike rada u nastavi (Vinkel razlikuje 173 metode – Winkel, 1994; a Meyer – 250 metoda i oko 1000 tehnika – Meyer, 2002). Istovremeno, o metodama se govori kao o jasno utvrđenim postupcima koji mogu služiti kao propis, recept (Bell, 2003) i kao o naučno utemeljenim načinima rada koji služe postizanju unapred postavljenih ciljeva (Meyer, 2002). Imajući to u vidu, implicitno sledi da postoje neki načini rada koji su dobri, odnosno najbolji za određene ciljeve i kao takvi univerzalni, odnosno nezavisni od konkretnih učenika, nastavnika i konteksta, kao i da se oni mogu naučno empirijski dokazati (Stančić i sar., 2013). Imajući u vidu prethodno objašnjenu dominaciju konstruktivizma, oni su pronađeni u onim načinima rada u nastavi koji obezbeđuju aktivno učenje, a ne transmisiju znanja. Iako se u ovom slučaju ne eksplicira stanovište da postoji jedna metoda (naprotiv, lista metoda se povećava), njihova raznovrsnost je ograničena i često svedena na različite tehnike realizacije iza kojih stoji isti metodski pristup i stajalište: aktivne metode učenja su ispravne (*Ibid.*). Eventualno, metode se razlikuju zavisno od sadržaja, ali i u tom slučaju postoji ograničen broj unapred datih metoda čija je procedura primene detaljno razrađena, odnosno postoji jedan ispravan način primene određene metode (Mitrović, 2011). Naučna utemeljenost i primena naučnih znanja, postojanje ispravnih metoda (i onih koje to nisu) nezavisno od konteksta, te instrumentalizacija metoda kao sredstva za postizanje nezavisno unapred postavljenog cilja mogu se prepoznati kao odlike modernističkog načina mišljenja o nastavnim metodama.

Uloga nastavnika u ovakvom shvatanju metoda je da izabere ispravnu metodu (sa zamišljenog ili realnog spiska različitih metoda) i da je primeni na odgovarajući način (prema određenim uputstvima). Nastavnik primenjuje metode koje su prethodno eksperti uobličili i zatvorili. Kako smo utvrdili u jednom ranijem radu o metodama, „shvatanje metode se približava shvatanju tehnike koju će nastavnik dobro primeniti ako je dobro istreniran” (Stančić i sar., 2013:52).

U savremenim radovima o metodama sve češće se sreće i stajalište da nijedna metoda nije po sebi dobra ili loša, te da naizgled ista metoda dobija funkciju i značenje tek u određenom kontekstu, unutar određenih profesionalnih uverenja i određenog pristupa nastavi (Edelsky et al., 1991). Metoda se može razviti i razumeti tek u konkretnom kontekstu (Radulović i Mitrović, 2014), odnosno u dva različita konteksta naizgled identične metode mogu dobiti različito značenje. Specifičnost iste metode u različitim kontekstima znači da se može reći da postoji neograničeno veliki broj nastavnih metoda. Polazeći od kritike monometodizma, ali i kritike zatvorenosti, izvesne „standardizacije” i kontekstualne neosetljivosti modernističkog odnosa prema metodama, razvija se postmodernistički odnos prema njima. On se može nazreti već u isticanju značaja raznovrsnosti metoda kroz isticanje stava da potrebu za raznovrsnim metodama u nastavi danas ne treba ni obrazlagati, jer se na različite nastavne ciljeve, mnoštvo pretpostavki za učenje i mnoštvo različitih interesa onih koji uče u institucionalnom obrazovnom kontekstu, može odgovoriti samo raznovrsnošću metoda (Meyer, 2002). Ali, još više se kao postmodernističko ovakovo viđenje artikuliše kroz stajalište da različite metode mogu biti dobre i da mogu biti dobre na različite načine, a da adekvatnost metoda može biti sagledana samo u kontekstu, te da zavisi od konkretnih učenika i nastavnika (MacNaughton, 2003; Stančić i sar., 2013). Polazeći od toga, postmodernistički način mišljenja napušta shvatanje metoda kao tehnike i recepta, kao i traganje za najboljom metodom ili najboljim metodama, a u nekim varijantama se razvija čak i kao napuštanje nastavne metode i razmatranje stanja postmetode. „Postmetodska didaktika” se zasniva na osjetljivosti za specifičnosti konkretnog konteksta, novom odnosu teorije i prakse u kojoj nastavnik prati i razvija sopstvenu praksu (uključujući metode) i društveno-transformativnoj ulozi obrazovanja (Kumaravadivelu, 1994). U ovakvom shvatanju metoda, izazov za nastavnika je da razvija metod u značenju da ispituje različite mogućnosti kroz koje će učenici istraživati i konstruisati (a ne reprodukovati) znanje i da na taj način doprinese razumevanju različitih istovremeno postojećih pogleda na svet (Dahlberg et al., 1999: 56). Umesto za najboljom metodom, ovaj način mišljenja traga za odgovarajućim odnosom prema metodama u kontekstu, polazeći od toga da svaka metoda dobija funkciju i značenje, te može biti i dobra i loša, tek u određenom kontekstu (Mitrović, 2011; Stančić i sar., 2013). U skladu sa takvim shvatanjem, nastavnik ne primenjuje metodu, već je razvija – kreira u kontekstu. On je taj koji razmatra, bira, koristi, prilagođava, evaluira, preispituje, menja načine rada, razmatrajući sadržaje, ali i potrebe, iskustva, navike, mogućnosti učenika, kao i odlike okruženja. U tome on polazi od ličnih praktičnih i naučnih teorija, ali ih preispituje i menja, kao i svoj način rada. Prema ovom načinu razumevanja nastavne metode, koji je karakterističan za sociokulturni pristup nastavi, svaki nastavnik kreira odgovarajuće metode delujući i istražujući različite mogućnosti u kontekstu, te polazeći od sopstvenih iskustava i iskustava učenika. Da bi se razumelo značenje metode u postmodernističkom shvatanju nastave, potrebno

je sagledati i njeno mesto u celokupnom nastavnom procesu, koji uključuje i razumevanje cilja nastave. Metoda u ovom kontekstu prestaje da bude način dolaženja do ispravnih odgovora, do koga nastavnik treba da dovede učenika, a postaje način istraživanja, razmene i zajedničkog građenja značenja fenomena o kojima se uči. Neki autori naglašavaju da se ovim zajedničkim građenjem značenja kroz dijalog ne dolazi do konačnih istina (realnih istina, koje postoje nezavisno od onih koji ih otkrivaju), već do znanja/istina koje imaju privremeni i kontekstualni karakter, te da se ne dolazi do jednog znanja, već do različitih razumevanja sveta. Takvo znanje je predmet daljeg preispitivanja, ispitivanja argumenata, namera i interesa onih koji su do njega došli (Matusov, 2009). Dijalog u ovom značenju predstavlja način preispitivanja shvatanja sveta, građenja shvatanja sveta i konstruisanja samog sveta.

Metode nastave i odnosi u procesu učenja u nastavi (između učenika međusobno, kao i učenika i nastavnika) značajni su i iz perspektive kritičke (post)moderne, jer modeluju i obezbeđuju dominaciju jednih i prilagođavanje drugih (u tradicionalistički i modernistički zasnovanim programima) ili pak obezbeđuju participaciju svih, saradničke i partnerske odnose. U verziji kritičke pedagoške (post)moderne misli, oslonac za razumevanje, biranje i razvijanje metoda se, osim u razumevanju razvijanja metoda kao kontekstualizovanog procesa, nalazi u vrednostima participativnosti i subjekatske pozicije učenika, te pravednosti u obrazovanju. Iz ove perspektive postaje značajna ravnopravnost učesnika dijaloga, mogućnost da se u njemu čuju perspektive različitih učesnika obrazovnog procesa (uključujući potčinjene grupe) i mogućnost dolaženja do znanja koje nije znanje vladajućih grupa, odnosno nije znanje koje predstavlja njihov način razumevanja sveta i koje odgovara njihovim interesima. Dijalog se zato vidi kao odlika demokratskih odnosa u procesu obrazovanja i metod obrazovanja koji je odgovarajući za ostvarivanje emancipatorskih ciljeva, odnosno sredstvo prepoznavanja značaja i oslobađanja svakog učesnika u dijalogu, te metod kojim se utiče na konstruisanje obrazovne i društvene prakse, odnosno način zajedničkog traganja za istinom o svetu, do koje niko ne može doći sam (Freire, 2005). Međutim, imajući na umu celovito shvatanje obrazovanja i njegove uloge u društvu iz ove perspektive, može se postaviti pitanje da li dijalog, kao i bilo koji drugi metod koji ima svrhu u emancipaciji i građenju društva jednakosti, može predstavljati sredstvo građenja bilo kojih različitih istina o svetu ili je njegova svrha ipak u dolaženju do istine iz perspektive određene društvene grupe – one koja nema moć u tipičnim modernim društvima. Ipak, može se reći da i kritička (post)moderna i postmodernistička shvatanja u osnovi metod vide kao „izraz međusobnog razumevanja namera učesnika u nastavi“ (Stančić i sar., 2013: 48) i metod osmišljavanja sveta.

Međutim, postmodernistički i kritički (post)moderan pogled na metode (i na dijalog) bi bilo moguće realizovati samo u kontekstu u kome je nastavnik autonoman i ima prostor da preispituje i razvija metode i ukoliko je program otvoren za potrebe i perspektive različitih aktera. U protivnom, forma razmene iskaza, koju bismo nazvali dijaloškom metodom (kakva postoji i u tradicionalističkim i u modernističkim shvatanjima nastavnih metoda) ne bi bila razmena između ravnopravnih sagovornika i imala bi u suštini anti-dijaloški karakter dolaženja do jednog „istinitog znanja“. Zato nije dovoljno da nastavnici budu obučeni da pravilno biraju i primenjuju metode, već je potrebno da razumeju pedagoške principe na kojima se one zasnivaju, kako bi mogli da ih istražuju, razumeju i razvijaju u kontekstu (Stančić i sar., 2013).

Učenik iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive

Način na koji se razume onaj ko uči, zajedno sa shvatanjem kako on uči, direktno je povezano sa shvatanjem obrazovanja u nastavi i od presudnog je značaja za delovanje nastavnika i razumevanje tog delovanja. Različite teorije i načini mišljenja o nastavi i nastavniku podrazumevaju ili ekspliciraju različita shvatanja o učeniku.

Imajući u vidu način na koji tradicionalistička shvatanja razumeju obrazovanje u nastavi, može se reći da se ona i ne bave karakteristikama učenika, već pažnju usmeravaju na sadržaje i ciljeve obrazovanja, te delovanje nastavnika. Ipak, o načinu na koji se iz ove perspektive razume učenik i njegovo učenje se može zaključivati: on je biće bez znanja i iskustava (ili bar bez znanja koja su relevantna za nastavu) i kroz proces učenja treba da primi znanja koja mu nastavnik prenosi, pri čemu je učenikova uloga u tom procesu pasivna. O ovakvom načinu razumevanja učenika i učenja rečito govore metafore: prazna ploča po kojoj nastavnik ispisuje znanja, ruksak koji se puni znanjima, bankarski pristup nastavi kao deponovanju znanja u glave učenika (Freire, 2005: 95). Podrazumeva se, takođe, da su svi učenici isti i da uče na isti način. Ukoliko učenik nije spreman da primi znanja koja mu se prenose, taj učenik ima neki problem, odnosno neku devijaciju.

Moderni način mišljenja doneo je promene: o detetu počinje da se govori kao o posebno važnom biću, drugačijem od odraslog, koje ima specifične potrebe, koga treba posebno zaštititi, pa i staviti na pijedestal. Uoporedo sa tim, na njega se gleda kao na biće u razvoju, dakle nezavršeno, nezrelo biće. Iz toga proizilazi i da je ono zavisno od odraslih i da su njegove mogućnosti ograničene. Zato je značajno znati kako teče razvoj i šta dete može u kojoj fazi razvoja, pri čemu se poverenje za saznanje o tome daje naučnicima koji konstituišu teorije razvoja. Ove teorije,

kao i sve naučne teorije, predstavljaju univerzalno važeće saznanje, dakle njima se može objasniti razvoj sve dece. Razvoj sve dece teče prema istim pravilima, kroz iste razvojne faze na istim uzrastima i predstavlja prirodno kretanje od manje formiranih oblika postojanja ka načinu na koji postoje odrasli (prema Mac Naughton, 2003). Iako, donekle, međusobno različito objašnjavaju odnos između učenja i razvoja i iako u različitoj meri to naglašavaju, dete se u svima vidi kao nezrelo, a do zrelosti dolazi prolazeći kroz „prirodne“ razvojne faze i učenje koje je u skladu sa tim fazama. Deca u učenju zato zavise od sredine, učenje predstavlja dolaženje do saznanja koja su prihvaćena u svetu oko njih, a lični razvoj je izjednačen sa postizanjem zadatih ishoda i dostizanjem standarda (Ilić, 1980). Iako u modernističkim shvatanjima počinje da se govori o različitim stilovima učenja i individualizaciji, uslovno se može reći da sva deca uče na isti način, zavisno od istih faza razvoja. Samim tim se, kao i kod tradicionalističkih shvatanja, razlike u razvoju razumeju kao nešto pogrešno, devijantno i kao „greška“ onog ko uči ili okruženja iz koga on dolazi. Obrazovanje (između ostalog kroz različite kompenzatorske programe) ima svrhu da pomogne učenicima da prepreke koje se nalaze u njihovoj različitosti (individualnoj ili sredinskoj) nadomesti, odnosno znači normalizaciju – prilagođavanje zadatoj normi i postizanje norme, koja je u obrazovnom kontekstu zadata kao željeni ishod obrazovanja ili standard postignuća. Tako, iako se u modernističkim shvatanjima deteta/učenika i obrazovanja načelno poziva na dete u centru, ovakvo obrazovanje je usmereno više na razvojne (uzrasne) karakteristike, i/ili na postavljene standarde nego na autentično dete, njegova iskustva i perspektive.

Autori postmodernističke orijentacije, kao i u vezi sa drugim pitanjima, polaze od kritike modernističkih shvatanja. Oni ističu da postoji mnogo istina o detetu koje su kulturno određene: „kada opisujemo razvoj deteta, mi opisujemo u našoj kulturi zasnovano razumevanje i predrasude, a ne činjenice“ (Mac Naughton, 2003: 71). Kritični su zato prema modernističkom shvatanju detinjstva, kao i prema samoj ideji razvoja deteta, koja sugerise da je dete manje formirano od odraslog (*Ibid.*), odnosno da je dete „biće koje to još uvek nije“. Autori ove orijentacije smatraju da određivanje deteta kao bića u razvoju stavlja dete u potčinjen položaj u odnosu na odrasle (Dahlberg et al., 1999), što utiče na raspodelu moći u obrazovanju (MacNaughton, 2003: 73). Osim kritike shvatanja deteta kao kognitivno nezrelog i nezavršenog bića koje tek treba da se razvije, naročito su kritični prema Pijažeovom sagledavanju deteta kao egocentričnog (Woodhead, 2012; Pavlović Breneselović, 2015). Jedna od kritika koje (post)moderni kritički autori upućuju modernizmu odnosi se na stajalište da su deca izdatak za društvo, te da je potrebno odmeriti koliko se na njih troši (MacNaughton 2003).

Iz perspektive postmodernističkih i novih kritičkih shvatanja potrebno je dekonstruisati modernističko shvatanje detinjstva, deteta, razvoja deteta i

posledice ovih shvatanja. Prema ovim polazištima, ni samo postojanje detinjstva (kao kulturološkog odnosa prema deci), ni razlike između deteta i odraslog, ni razvoj deteta, nisu činjenice, već konstrukcije u našoj (savremenoj zapadnoj) kulturi (Arijes, 1989; Dahlberg et al., 1999, Ilič, 1980). Kao što ne postoji jedna istina o bilo čemu, tako ne postoji ni jedna, već mnoštvo istina o detetu i o tome kako ono uči. U skladu sa tim, ne može postojati ni univerzalna teorija koja bi objasnila i predvidela razvoj različite dece u različitim kulturama u različito vreme (MacNaughton, 2003: 74). Postmoderni autori razlog za to nalaze u činjenici da razvoj čoveka predstavlja kompleksnu mrežu interakcija između istorijskih, društvenih, lingvističkih, emocionalnih, komunikativnih, političkih i kulturnih svojstava (Davies 1993; Burman 1994; Campbell 1999, prema MacNaughton, 2003; MacNaughton 2003: 74). U skladu sa prethodnim, kao posledica složenosti međudejstava različitih komponenti konteksta, ne postoji jedan već mnogo različitih puteva razvoja. Samim tim, „normalno“ je da su učenici različiti, oni se različito razvijaju i uče na različite načine. Ovakva shvatanja ističu, takođe, da su deca kompleksna i kompetentna bića, bogata potencijalima, sposobna da komuniciraju, saraduju, konstruišu sopstvena razumevanja kroz interakcije, kao i da participiraju u učenju i društvenom okruženju, da utiču na svet i doprinose socijalnom bogatstvu. Njihova znanja i iskustva su različita, a ne inferiorna (Krnjaja, 2009; Mac Naughton, 2003; Štambak, 1985). Ukoliko sličan način mišljenja primenimo na razmišljanje o ulozi deteta u nastavi, obrazovanje nećemo videti kao nastavnikovo podučavanje učenika, čime se nastavnik stavlja u privilegovanu poziciju, već kao niz interakcija različite vrste.

Prikazana shvatanja deteta i učenika u značajnoj meri integrišu postmodernističke i kritičke pedagoške ideje, te bi se na osnovu njih moglo zaključiti da je, u vezi sa shvatanjem deteta (i učenika) teško razdvajati postmodernistička i kritička (post)moderna stajališta. Moglo bi se ipak reći da tematika potčinjenosti i raspodele moći (koja ukazuje na brigu za položaj onoga ko uči), kao i isticanje značaja participacije učenika (koja se može povezati sa pravima) obogaćuju postmodernistička razmišljanja onim što donosi diskurs kritičke pedagoške orijentacije. Na taj način razvija se shvatanje učenika i njegove uloge u obrazovanju, u kome se integriše postmodernistički i kritički (post)moderni način mišljenja. Postmoderni autori kritičke orijentacije postmodernističkoj kritici jedne istine o razvoju dodaju stav da je konstrukt razvoja deteta imperijalistička teza, koja stavlja u neravnopravan položaj decu (i učenike svih uzrasta) iz različitih kultura i koja omogućava dominantnoj kulturi da sudi njihovim razlikama (Cannella, 1997, prema MacNaughton, 2003: 49).

Škola iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive

Škola kao mesto u kome se realizuje nastava i kao polje u kome deluje nastavnik, predstavlja značajan kontekst za odvijanje nastave i razumevanje nastave i nastavnika. O tome kako se škola konstituiše u različitim orijentacijama možemo zaključivati na osnovu analize programa koji se realizuju u školi, načina organizovanja (vremena, prostora, učenika, zaposlenih, aktivnosti itd.), uloge škole u društvu i svrhe vaspitanja kojoj škola doprinosi, odnosno na osnovu vrednosti na kojima je zasnovana i koje zastupa, odnosa unutar škole, odnosa sa porodicom i sredinom, načina na koji gradi identitet i karakteristika tog identiteta, načina upravljanja i odnosa prema promenama i slično. U tom smislu, može se očekivati da se škola definiše različito u različitim kulturama mišljenja, da u njima ima različitu svrhu, pa čak i da je čine različite komponente ili bar da se one vide na različite načine.

U tradicionalističkom okviru škola predstavlja mesto realizacije unapred definisanog programa, odnosno mesto u kome se ostvaruju programom predviđeni ciljevi vaspitanja i obrazovanja, putem organizovanog i sistematično uređenog načina prenošenja sadržaja. U tom smislu, moglo bi se reći da su komponente tradicionalne škole program, nastavnici i učenici, pri čemu je osnovna delatnost škole – realizacija programa. Ključnu ulogu u tome imaju nastavnici, pri čemu su odnosi nastavnika i učenika određeni tako da nastavnik, kao onaj ko raspolaže znanjima, ima centralnu poziciju u nastavi. Nastavnici su tu da bi realizovali program. Sam program može biti zasnovan na relativno autonomnim vrednostima ili bar vrednostima koje nisu nužno u funkciji aktuelnih društveno-političkih i ekonomskih ciljeva društva – te se zato iz modernističke perspektive mogu kritikovati jer ne odgovaraju na potrebe života i ne pripremaju učenike za život. Struktura, aktivnosti, odnosi unutar škole kao institucije su relativno stabilni i zatvoreni, te nisu predmet razmatranja.

U skladu s modernističkim shvatanjima obrazovanja školu bismo mogli da definišemo i kao mesto za postizanje unapred predviđenih ishoda programa (Dahlberg & Moss, 2005: 8). Osnovna svrha škole, dakle, ostaje ostvarivanje programa, odnosno program jeste jedna od osnovnih komponenti škole. Ono što modernu školu čini drugačijom od tradicionalne je što su moderni programi i njihovi ciljevi različiti u odnosu na tradicionalne (o čemu je prethodno bilo reći), ali su oni na neki način još više nezavisni od direktnih aktera škole, čak i kada se govori o autonomiji nastavnika i potrebama učenika (Bašić, 2003, prema Gojkov, 2004), jer je krajnji domet ove autonomije u ishodima koje određuju oni koji odlučuju o školi i koji finansiraju školu. Modernistički shvaćena škola je „prostor tehničke prakse“ (Dahlberg & Moss, 2005: 8). Njena nadležnost, ali i odgovornost,

je da realizuje program i standarde koji su pred nju postavljeni i da pruži uslugu obrazovanja. Odgovornost podrazumeva i birokratsko rukovođenje (nad) školom i spoljašnju kontrolu, te se razvijaju mehanizmi spoljašnje evaluacije, koji u suštini pozicioniraju odgovornost za „kvalitetan rad škola“ na same škole, pri čemu evaluativni podaci imaju značaj i za tržište obrazovnih institucija.³⁰ Spoljašnja kontrola rada škole je često zamagljena jezikom odgovaranja na potrebe sredine i polaznika, autonomije škole i nastavnika, te samoevaluacije. Naime sve ove odlike škole mogu biti prepoznate i na neki način „primenjene“ u modernistički shvaćenoj školi. Međutim, ograničenja njihovog značaja proizilaze iz problematike o kojoj škola i nastavnici mogu da odlučuju i iz načina vođenja i svrhe samoevaluacije koja se sprovodi u školi. Na primer, ako škola autonomno odlučuje o nabavci i korišćenju materijalnih sredstava i o ljudskim resursima, ali ne i o koncepciji, strukturi i sadržaju školskog programa, kakav je slučaj u većini evropskih zemalja (Hebib, 2013), očigledna je ograničenost ovakve autonomije. Slično, ako se kontrola obavlja na osnovu postignutih rezultata koji se definišu prema unapred postavljenim ishodima i standardima, pa i ako se samoevaluacija definiše kao prostor za samoprocenu ostvarenosti unapred spolja postavljenih standarda, očigledno je da se radi o instrumentalizaciji participacije i autonomije u svrhu postizanja spolja postavljenih ciljeva i očuvanja modernističkih vrednosti.

Ipak, budući da su ciljevi modernih programa i škola različiti od tradicionalnih, različite su i aktivnosti koje su adekvatne za njihovo postizanje. Zato će u modernoj školi, kao odlika procesa koji se u njoj odvijaju, postati značajne aktivnosti i nastavne metode kroz koje učenici (aktivno) uče. Važne komponente škole postaju i prostor i oprema, ali, u nekim shvatanjima i položaj pojedinih aktera i odnosi unutar škole. Zavisno od koncepcije obrazovanja na kojoj se zasnivaju, manje ili više se naglašavaju potrebe, interesovanja, mogućnosti dece – učenika, pa bi se škola mogla definisati i kao mesto za razvojno primereno učenje, a u nekim varijantama biće zamišljena kao mesto koje obezbeđuje razvoj potencijala učenika (Pavlović Breneselović, 2015). Ali, ono što modernu školu čini drugačijom od tradicionalne je instrumentalizovanost škole i obrazovanja i vrsta potreba na koje ona odgovara: od škole se eksplicitno očekuje da odgovara na aktuelne potrebe, što najčešće znači na potrebe tržišta rada, ekonomskog razvoja i/ili zastupanja vrednosti onih koji donose programe i odlučuju o obrazovnom sistemu.

Kao i u vezi sa ostalim pitanjima obrazovanja, postmoderna shvatanja nastaju kao reakcija i kritika modernistički zasnovane škole, ali se međusobno razlikuju i uključuju kako shvatanja koja zahtevaju potpuno ukidanje škole kao institucije kakvu poznajemo, tako i shvatanja koja razumeju školu na način koji

³⁰ Sistem odgovornosti i kontrole je u razvijenim obrazovnim sistemima doveden do toga da se „uspešne“ škole nagrađuju, a školama koje ne postizu zadate rezultate preči zatvaranje (Hargreaves et al., 2001).

je bitno drugačiji od modernističkog. Verovatno najpoznatiji radikalni kritičar škole – I. Ilić, kao njene najznačajnije odlike određuje uzrast učenika, proces učenja učenika od nastavnika i praćenje obaveznog nastavnog programa kroz redovno pohađanje nastave. U poznatoj knjizi koja je na naš jezik prevedena pod nazivom „Dole škole” ovaj autor kritikuje sve navedene elemente škole i naglašava da je školovanje, kao i detinjstvo, proizvod moderne kulture, koji vrši segregaciju dece, postavlja kao princip da je vanškolsko znanje nebitno i diskriminiše decu, lišavajući ih odgovornosti i ukidajući im slobodu izbora (Ilić, 1980). Ovaj autor nastoji da demistifikuje mitove na kojima se savremeno školovanje zasniva, što čini tipične odlike modernog školskog obrazovanja: zasnovanost na kvantifikaciji i procenjivanju vrednosti univerzalnim merama, komercijalizaciju obrazovanja i doprinos razvoju potrošačkog društva, zamenjivanje ličnog razvoja napretkom kroz školovanje, otuđenost. Ilić vidi školu kao birokratsku instituciju koja ima monopol ne samo na obrazovanje u užem smislu, već i na određivanje vrednosti, te koja izaziva društvenu polarizaciju, kako u okviru jednog društva tako i na globalnom nivou. Iz perspektive ovog autora, škola „nema oslobađajući ni obrazovni uticaj zato što ... rezerve poduku za one koji svaki korak u učenju preduzimaju u skladu s prethodno odobrenim merama društvene kontrole” (Ilić, 1980: 19). Ali, Ilić smatra ne samo da je škola kakvu poznajemo podložna ovakvim kritikama i odgovorna za „modernizaciju siromaštva”, već i da „obred školovanja nije u stanju da doprinese ni učenju pojedinca ni društvenoj jednakosti” (Ilić, 1980: 54), te da školu ne možemo reformisati već je moramo ukinuti. Zalažući se za vrednosti obrazovanja koje nisu podložne kontroli birokratskih agencija i države, Ilić pokušava da razvije predlog alternativnog načina obrazovanja. Po njegovom mišljenju, takvo obrazovanje bi se moglo odvijati kroz partnersko povezivanje onih koji žele da uče i da učestvuju u obrazovanju drugih. Pojedinci koji su svesni nekog pitanja na koja nemaju odgovor stupali bi u kontakt sa drugima koje muči isto pitanje, kako bi zajednički istraživali, ili bi sticali veštinu od nekoga ko je ima razvijenu i ko je voljan da učestvuje u obrazovnoj razmeni. Svi drugi uslovi (mesto, vreme...) bili bi proizvod njihovog dogovora. Ovaj „novi stil obrazovnog povezivanja”, koji se razlikuje od škole kao „ulivanja obrazovnih programa preko nastavnika” (Ilić, 1980: 96), Ilić vidi kao ukidanje škole i školskog sistema i organizovanje obrazovanja na novim osnovama. Iličeve ideje ostavljaju mnoga otvorena pitanja, među kojima su kakav je put do promene i da li njegov predlog, iako govori o ukidanju škole i deškolarizaciji društva, suštinski ipak predstavlja samo poziv na ukidanje modernistički shvaćene škole i poziv na razvijanje drugačije škole i školskog sistema.³¹ Sam Ilić govori o novom viđenju obrazovnih ustanova (Ilić, 1980: 97), predlaže određene sisteme koji bi obezbeđivali veze između onih koji

³¹ Ilić sam kaže da su obrazovne ustanove koje on predlaže namenjene još nepostojećem društvu, a istovremeno govori o tome da nezadovoljstvo postojećim školama može biti početak društvene promene (Ilić, 1980: 97).

nešto znaju i onih koji nešto nude, razrađuje predlog razvoja tržišta obrazovnih ponuda, predviđa i novu ulogu nastavnika kao „obrazovnog vodiča” koji „pomaže povezivanju odgovarajućih partnera radi stvaranja mogućnosti za početak učenja” (Ilić, 1980: 27). Bez obzira na dileme, može se reći da je u centru njegovih ideja veza između društvenih i prosvetnih rešenja i da njegova kritika škole istovremeno predstavlja kritiku modernog društva i poziv na ukidanje njegovih institucija.

Iako verovatno najradikalniji, Ilić, naravno, nije usamljen u sagledavanju i kritici škole kao birokratske institucije, koja je instrumentalizovana od strane onih koji njome spolja upravljaju, koja stavlja učenike u neravno prava položaj i doprinosi očuvanju hijerarhijskih odnosa i društvenoj reprodukciji. Polazeći od takve kritike razvijaju se i drugačija shvatanja i pokušaji razvijanja škole na novim osnovama. U vezi sa tim može se govoriti o dva međusobno preklapljenja pravca razmišljanja i delovanja. Jedan od njih tiče se pokušaja otvaranja eksperimentalnih alternativnih škola³² u kojima su drugačiji programi, način odlučivanja u školi, položaj i odnosi svih aktera. U ovim školama, na primer, nema unapred propisanog programa i obaveznosti pohađanja časova, učenici mogu da odlučuju o svojim aktivnostima, u upravljanju školom i o nastavnim pitanjima ravnopravno učestvuju učenici i osoblje škole, a svaki član školske zajednice se posmatra i kao učenik i kao nastavnik (Milutinović, 2012). Ovakve škole koje su organizovane drugačije od redovnih škola, podrazumevaju samo promene unutar škole, dok ostaju izolovani primeri, izuzeci, a ne pravilo. Drugi pravac razmišljanja tiče se osmišljavanja drugačije koncepcije škole kao institucije, koncepcije koja može imati značenje za promenu školskog, obrazovnog i socijalnog sistema. Iz ove perspektive kao ključne komponente za definisanje škole naglašavaju se karakteristike socijalnog sistema škole (broj, položaj, uloge i odnosi između aktera školskog života), a što posredno govori i o drugačijoj viziji svrhe delovanja škole, jer konstituše školu kao instituciju koja ima potencijal da gradi drugačije društvene odnose. Na taj način razvijeno je viđenje škole kao institucije, organizacije ili zajednice koja uči. Tako, Sengi definiše školu ne samo kao organizaciju u kojoj se dešava individualno učenje svih, već i kao zajednicu u kojoj se neguju novi načini razmišljanja, slobodno se definišu aspiracije, gradi se zajednička vizija (Sengi, 2003), a Birzea je određuje kao organizaciju koja ne samo da pospešuje učenje svih svojih članova, već se kroz to i sama transformiše (Birzea, 2000). Kritikujući savremenu školu zbog toga što je „zatvorena u moderne i premoderne principe fabrike i manastira” (Hargreaves, 2003: 21), a treba da obrazuje decu za kompleksnost postmodernog

³² Osim Samerhila kao čuvene alternativne škole sa dugom tradicijom, danas u svetu postoje brojni primeri takvih škola: Sudbury Valley, Fairhaven School, The Clearwater School, The Circle School – SAD, The Booroobin Sudbury School – Australija, Leerhuis Brussel – Belgija, Naestved Fri Skole – Danska, Jerusalem Sudbury School – Izrael, Democratic School Makkukurosuke – Japan, The Fairfield School – Kanada, De Kampanje – Holandija, Sudburz Hiperion School – Španija, The School of Self-Determination – Rusija itd. (Milutinović, 2012).

sveta, Hargrives zasniva svoje viđenje škole polazeći od toga da *društvo znanja* mora biti *društvo učenja* (Hargreaves, 2003: 18). U skladu sa tim, on određuje školu kao „zajednicu profesionalnog učenja” i objašnjava da ona predstavlja strukturu u kojoj svi kontinuirano razvijaju svoje sposobnosti i različite vrste ekspertize, ali i instituciju u kojoj svi ispoljavaju i isprobavaju različite vrste vođenja, konfrontiraju različite organizacione modele i zajedno pronalaze bolja rešenja (Hargreaves, 1995; 2003). Kao odlike takvih škola on naglašava i karakteristike procesa učenja (osećaj sigurnosti i prava da se greši, osećaj pripadnosti, povezanost ličnog i profesionalnog učenja, kontinuirano učenje, sistemsko mišljenje), i karakteristike odnosa u školi i odnosa škole i zajednice (izražena briga za učenike, porodicu, okruženje, međusobna briga jednih za druge, saradnički odnosi), i karakteristike načina odlučivanja o školskim pitanjima – uključenost svih aktera, uključujući i roditelje i predstavnike sredine, timsko delovanje (Hargreaves, 2003).

Ovakva shvatanja škole imaju neke odlike postmodernističkih i kritičkih (post)modernih pedagoških ideja. Definisane škole kao institucije koja je otvorena za promene i koja se transformiše kroz učenje svih aktera i vođenje promene od strane svih aktera podrazumeva da „razvoj”, odnosno promena škole može ići u različitim pravcima, zavisno od aktera i konteksta. U skladu sa tim, o radu škole bi se odlučivalo na nivou škole, kroz aktivno učešće svi aktera iz škole i socijalne sredine, veliki značaj bi se pridavao procesima samoevaluacije škole, kao i participativnom preispitivanju i odlučivanju o promenama u školi i vrednostima na kojima će se one zasnivati. U sklopu ovih ideja postaje značajno bavljenje identitetom, etosom, autonomijom škole i sl. što sve govori o različitim mogućim putevima i načinima rada škole, a ne o školi kao centralizovano i birokratski vođenoj instituciji. Škola kao zajednica koja uči predstavlja mrežu aktera koji zajednički grade razumevanje konteksta u kome deluju i razumevanje svog mesta i uloge u tom kontekstu, te na osnovu toga preispituju vrednosti na kojima je škola zasnovana i donose odluke o daljem delovanju. Takva mreža partnera koji uče, obezbeđuje preuzimanje kontrole, samokontrole i samoregulacije u učenju svakog učesnika i same institucije (Capra, 1998). Tragovi postmodernističkog načina mišljenja u vezi sa školom se mogu prepoznati i u razvijanju različitih programa ili puteva kroz obrazovne programe koji se dešavaju u školi.

Istovremeno, viđenje škole kao zajednice koja uči, se zasniva na demokratskim vrednostima, a takva škola jeste demokratska mikro-zajednica. Prava i odgovornosti svih aktera, participativnost, ravnopravnost i partnerski odnosi, učešće svih u odlučivanju, autonomija škole, sigurno okruženje kao odlike ovakve škole su koncepti značajni iz perspektive kritičkih (post) modernih stajališta. Zajednica u kojoj svi uče je istovremeno i zajednica u kojoj svi upravljaju, dakle svi dele moć, odnosno to je zajednica u kojoj se odnosi ne grade na obrascu moći, već podrške.

Tragovi postmodernističkog i kritičkog (post)modernog načina mišljenja u ovakvom načinu razumevanja škole su uglavnom isprepleteni, ako nisu i integrisani. Međutim, koncept škole kao zajednice koja uči nije uvek deo postmodernog načina mišljenja. Isti koncept može biti iskorišćen i u modernističkoj matrici, na primer u shvatanjima koja se razvijaju sa pozicija menadžmenta. U tom slučaju prepoznaje se značaj decentralizacije, autonomije škole, participacije u odlučivanju i saradnje škole sa sredinom, ali se oni vide kao sredstvo za postizanje veće efikasnosti rada škole kao institucije koja realizuje program i ispunjava standarde. U ovom načinu mišljenja navedeni koncepti se razumeju kao raspodela odgovornosti i operacionalizuju kroz uključivanje „korisnika usluga” u odlučivanje i zamenu tradicionalne procedure kontrole – evaluacijom rezultata rada (Hood, 2001, prema Hebib, 2013). Da se radi o modernističkom pokušaju povećavanja efikasnosti u realizaciji programa i načinu „osiguranja i unapređivanja kvaliteta školskog obrazovanja” (Hood, 2001, prema Hebib, 2013), a ne o postmodernističkom vrednovanju različitih puteva i pravaca razvoja, može se zaključiti na osnovu analize prostora za autonomiju škole i odlučivanje njenih aktera (učenika, nastavnika i ostalih zaposlenih, roditelja) u odnosu na područje odgovornosti škole spoljašnjim centrima moći.

Iz prethodne analize možemo zaključiti da postmoderna shvatanja vide školu kao prostor demokratske prakse zajednice (Delors, 1998; Pavlović Breneselović, 2015), kao otvorenu zajednicu koja preispituje i razumeva kontekst i svoje mesto i ulogu u kontekstu, te na osnovu toga odlučuje o svom delovanju. U skladu sa tim željeni ishodi, pravci delovanja, način organizovanja školske delatnosti, mogu biti različiti. U shvatanjima bliskim kritičkom (post)modernom mišljenju od posebnog su značaja upravo te demokratske vrednosti na nivou načina funkcionisanja unutar škole, njeni odnosi sa sredinom i uloga u društvenom okruženju.

Kvalitet obrazovanja u nastavi iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive

Kvalitet obrazovanja u nastavi jedna je od tema u vezi sa kojom se dosta jasno mogu uočiti razlike između pojedinih pedagoških perspektiva. Podatak o tome da li se neki rad bavi pitanjem kvaliteta obrazovanja u nastavi i na koji način, može predstavljati karakteristiku na osnovu koje ćemo moći da ga interpretiramo kao tradicionalistički, modernistički ili postmoderan. Istovremeno, način na koji se razume kvalitet proizilazi iz shvatanja ostalih pitanja u obrazovanju o kojima je prethodno bilo reči.

Iako tradicionalistička shvatanja obrazovanja nemaju posebno razvijen diskurs kvaliteta, moguće je zaključivati o tome šta se može smatrati dobrim u tradicionalistički shvaćenoj nastavi. Polazeći od načina na koji se razumeju ostali problemi u vezi sa obrazovanjem u nastavi, iz ove perspektive dobrom nastavom se može smatrati „uspešno usvajanje znanja i transmisija kulture“ (Mitrović i Radulović, 2011), odnosno ona nastava koja uspešno implementira unapred postavljen program. Potvrda za ovakvo shvatanje kvaliteta se može naći i u načinu na koji je organizovano ispitivanje i ocenjivanje u tipičnom tradicionalnom obrazovanju – u srednjovekovnim manastirskim školama i na prvim univerzitetima, koje se odnosilo na dokazivanje da su učenici usvojili prenetu znanja, odnosno da umeju da (doslovno) reprodukuju prenetu znanja i na dokazivanje uspešnosti nastavnika da prenese obrazovne sadržaje. Podrazumeva se da je preneto znanje vrednost po sebi i da je njegovu usvojenost moguće proceniti nezavisno od konteksta (Mitrović i Radulović, 2011; Pond, 2001, prema Mitrović i Radulović, 2014). Polazeći od tradicionalističkog shvatanja obrazovanja u nastavi moglo bi se zaključivati i o kvalitetu ostalih elemenata obrazovanja u nastavi. Ipak, koncept kvaliteta više je podrazumevan nego razrađen element tradicionalističkog korpusa ideja o obrazovanju.

Tema kvaliteta u pedagoškoj problematici postaje veoma aktuelna sa razvojem modernističkih shvatanja obrazovanja. Uz ostale kulturološke i društvene faktore, jedan od razloga za to mogao bi biti i nezadovoljstvo time koliko tradicionalna nastava odgovara modernim (mnogi bi rekli pre svega tržišnim) društvenim zahtevima. Kako postoje različite modernističke koncepcije obrazovanja, moglo bi se reći da ne postoji jedan teorijski odgovor na pitanje šta je posebno vredan rezultat obrazovanja u nastavi. Iz progresivističke perspektive, na primer, orijentir za procenu kvaliteta obrazovanja u nastavi bi mogao da bude na nivou rezultata – osposobljenost učenika za različite kognitivne operacije, a na nivou procesa – prisustvo aktivnih nastavnih metoda; dok bi iz perspektive humanističkih koncepcija elementi za procenjivanje kvaliteta mogli da budu: zadovoljstvo učenika, fleksibilnost u nastavi, atmosfera u učionici i sl. Ipak, postoje neke opšte karakteristike savremenih modernističkih shvatanja kvaliteta obrazovanja koje se mogu prepoznati u aktuelnim obrazovnim politikama širom sveta (o kojima je prethodno bilo reći). Modernistička shvatanja kvaliteta obrazovanja konceptualizovana su kroz diskurs osiguranja i kontrole kvaliteta (Pavlović Breneselović, 2013, 2015; Mitrović i Radulović, 2011; 2014; Pond, 2002, prema Mitrović i Radulović, 2014). Ovaj diskurs se može sagledati kroz način na koji se razumeju rezultati obrazovanja, odnos prema nastavnom procesu i načinima evaluacije. Rezultati obrazovanja se, tipično, u ovom diskursu formulišu kao ishodi korisni za život. Očekuje se da ishodi budu određene kompetencije učenika. Iako se načelno kompetencije određuju kao integracija različitih nivoa i vrsta znanja, sposobnosti, odnosa prema svetu i spremnosti da se deluje, u konkretizaciji se oni

nekada svode na veštine. Ovim se odstupa od tradicionalističke orijentisanosti na akademske sadržaje, odnosno usvojenost sadržaja kao željeni rezultat. Paralelno sa tim, u okviru ovog diskursa razvijaju se i druge ideje o kvalitetu: da je kvalitet potrebno i moguće meriti, kontrolisati, unapređivati i zasnivati na naučnim osnovama (Mitrović i Radulović, 2011). Shodno tome, ishodi se svode na ponašanja učenika koja se mogu izmeriti i koja su funkcionalna, čime se ciljevi obrazovanja sužavaju, instrumentalizuju i stavljaju najčešće u funkciju tržišta. U vezi sa obrazovnim procesom, a u skladu sa problemima i vrednostima modernog društva, kao neupitna vrednost obrazovanja u nastavi se ističe efikasnost u postizanju ciljeva, te se i ovde, kao i u industrijskoj proizvodnji, vrednost vidi u što manjem ulaganju (troškovima) da bi se došlo do planiranih ishoda, kao i u funkcionalnosti tih ishoda (Tolofari, 2005, prema Mitrović i Radulović, 2014).

Pod uticajem naučnih saznanja društvenih nauka, i kritika da moderna shvatanja svode kvalitet obrazovanja na efekte i ekonomske pokazatelje, u vrednovanje kvaliteta se i unutar ovog diskursa postepeno počinju uključivati i drugi elementi. Tako se uočava da je za rezultate obrazovanja, a i za samu efikasnost, značajan nastavni proces, te pažnju zaslužuju i odlike tog procesa. One se, shodno modernističkom načinu mišljenja (zasnovanom na pozitivizmu), određuju preko niza odvojenih indikatora kvalitetne nastave, koji su izvedeni iz određenih teorija obrazovanja (ili iz više njih) i proizvedeni u standarde. Prema ovom shvatanju, kvalitetna je ona obrazovna praksa koja odgovara standardima koji su unapred postavljeni i potrebno je oblikovati praksu prema standardima, odnosno prema unapred teorijski postavljenim merama kvaliteta (Pavlović Breneselović, 2013; 2015; Mitrović i Radulović, 2011). Tipično shvatanje kvaliteta iz modernističke perspektive je ono koje se može pronaći u merama prosvetne politike s kraja XX veka širom sveta i ogleda se u standardima postignuća učenika, koji predstavljaju mere za određivanje šta svaki učenik treba da zna, može i ume, kao i preko standarda kvaliteta nastavnog procesa, koji se izražava u dokumentima koji određuju okvir kvaliteta (o čemu je bilo reči u delu o obrazovnim politikama). U svakom slučaju, koliko je nastava kvalitetna saznaje se upoređivanjem sa standardima, odnosno meri se uz pomoć standarda. Načini na koji se postavljaju standardi postignuća i okviri kvaliteta uglavnom su razvijeni u skladu sa naučnim saznanjima o nastavi (odnosno učenju u nastavi), mada, oslanjajući se na autore kritičke orijentacije, šta će biti smatrano kvalitetom i postati standard zavisi i od načina na koji društvene potrebe procenjuju oni koji donose odluke o obrazovanju. Podrazumeva se da je kvalitet „nešto opipljivo i materijalno, što se može saznati, ispitati i izmeriti; nešto objektivno, nezavisno od naših vrednosti; znanja o kvalitetu se dobijaju kvantitativnim merenjem, skalama procene, korelacionim studijama, eksperimentima i kvaziekperimentima; empirijska istraživanja daju podatke i vode teorijama i postavkama o kvalitetu koje se unose u praksu kroz standardizaciju” (Pavlović Breneselović, 2015: 9). Dakle,

prema ovom shvatanju, kvalitet u praksi se može obezbediti pomoću određenih mera obrazovne politike (spolja) i to se postiže upravo kroz standardizaciju svih elemenata nastave i kontrolu kvaliteta upoređivanjem sa standardima. Svojevrsnu sistematizaciju ideja razvijenih u diskursu osiguranja kvaliteta razvija D. Pavlović Breneselović ističući, između ostalog, da se u ovakvom načinu mišljenja kvalitet u obrazovanju orijentiše prema političko-ekonomskim vrednostima, da se funkcija obezbeđivanja kvaliteta u obrazovnom sistemu vidi kao kontrola, da se ona postiže preko merenja, odnosno procene ispunjenosti standarda, te da je ključno pedagoško pitanje u ovakvom sistemu kako ispuniti standarde (Pavlović Breneselović, 2013:113). U jednom ranijem radu smisao i posledicu načina na koji se u savremeno vreme razume kvalitet obrazovanja smo videli u očuvanju dve uloge upravljanja formalnim obrazovanjem: unapređivanje i kontrola obrazovnog sistema (Mitrović i Radulović, 2011). Ovde bismo mogli da dodamo samo da su odlike diskursa osiguranja kvaliteta, kao i obe navedene funkcije upravljanja kvalitetom, tipične odlike modernističkog načina mišljenja.

Iz perspektive postmodernističkih ideja ključno je da ne postoji kvalitet kao objektivna univerzalna mera, već samo način na koji neko razume kvalitet. Kako ćemo razumeti šta je kvalitet nužno je zasnovano na određenim polazištima – kulturološkim, teorijskim, društveno-političkim. Samim tim, postoje paralelni i različiti odgovori na pitanje šta je to kvalitet obrazovanja u nastavi, odnosno kvalitet je „kontekstualan,³³ subjektivan, pluralističan, višeperspektivan i vrednosno obojen“ (Pavlović Breneselović, 2015: 9). Naglašavanje složene prirode kvaliteta u obrazovanju, te sagledavanje kvaliteta kao sistema dimenzija i povećavanje broja dimenzija koje se pominju kao relevantne, takođe se mogu videti kao posledica uticaja sistemskog i postmodernističkog načina mišljenja.

Savremena shvatanja kvaliteta u nastavi uključuju i ona koja se zasnivaju na humanističkim vrednostima, celovitom razvoju svake individue i participaciji svih, kao vrednostima. Neke od ovih odlika možemo lako povezati sa postmodernističkim shvatanjima (kontekstualnost, intersubjektivno građenje značenja), a druge sa kritičkom (post)modernom perspektivom u obrazovanju (orijentacija na humanističke vrednosti i ljudska prava, naglašavanje participativnih prava svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa i uvažavanje perspektive svakog od aktera u procesu definisanja i evaluacije kvaliteta, isticanje potrebe podrške, a ne kontrole). Ali, one pripadaju istom diskursu i teško ih je razdvojiti.

³³ Značaj konteksta za kvalitet u obrazovanju počinje se prepoznavati i u radovima modernističke orijentacije. Iako se prihvata procenjivanje kvaliteta kao upoređivanje sa standardima, sve više se zapaža da je rezultate ovakvih evaluacija nemoguće tumačiti i koristiti ukoliko se ne pođe od njihovog sagledavanja u kontekstu (Mitrović i Radulović, 2011).

Ovakvo shvatanje kvaliteta razvijeno je u radovima koji se u pedagogiji obično smatraju postmodernim, a u kojima se naglašava: da je kvalitet obrazovanja društveno konstruisan koncept, te je kao takav relativan, zasnovan na vrednostima, verovanjima i interesima, kontekstualno uslovljen i promenljiv; te da se određena kvaliteta menjaju, kao i da zavise od konstrukcije detinjstva i od načina na koji se razumeju nastava i obrazovanje (Moss & Pence, 1994; prema: Hayes & McGrath, 2004; Dahlberg et al., 1999). Kako iz ove perspektive ne može postojati unapred data lista odlika kvalitetnog obrazovanja, ni put ka kvalitetu ne može biti nastojanje da se praksa usaglasi sa unapred određenim odlikama – standardima, odnosno kroz osiguranje kvaliteta. Zato se postmoderna način razumevanja kvaliteta u obrazovanju konstituisao kroz novi diskurs: diskurs građenja kvaliteta. Polazeći od toga da ne postoje univerzalne mere kvaliteta, ovaj diskurs stavlja u fokus pitanje vrednosti, te razmenu – dijalog između aktera, istraživanje, preispitivanje i građenje značenja kvaliteta u konkretnom kontekstu. Građenje značenja (dakle definisanje) i procenjivanje (shvaćeno kao razumevanje) kvaliteta prakse dešava se kontinuirano kroz aktivnosti koje u osnovi imaju dijalog. Istovremeno, kao odlike ovog diskursa navode se i orijentacija na pitanja ljudskih prava i prava deteta, značaj autonomnog položaja i emancipacije nastavnika, a kao svrha bavljenja kvalitetom se vidi pružanje adekvatne podrške svim akterima i promena sistema, pa i razvijanje potencijala konkretnog konteksta (Dalli et al., 2011, prema Pavlović Breneselović, 2013). U skladu sa prethodnim, sve veći značaj se pridaje odlikama procesa, a ne samo postignućima učenika i uviđa se da kvantitativne mere nisu dovoljne, te se pristup praćenju kvaliteta pomera sa njegovih kvantitativnih ka kvalitativnim aspektima, a način re-definisanja i istraživanja koncepta kvaliteta u praksi uključuje i akciona istraživanja (Mitrović i Radulović, 2011).

Polazeći od analize radova različitih savremenih autora i razvijajući svoje ideje u okviru diskursa razvoja kvaliteta, Pavlović Breneselović izdvaja sledeći set smernica za sagledavanje kvaliteta: dinamičnost (shvatanje kvaliteta i procenjivanja kvaliteta kao kontinuiranog procesa), multidimenzionalnost (shvatanje kvaliteta kao kompleksnog sistema), sistemnost (shvatanje kvaliteta kao odnosa između uzajamno delujućih i uzajamno zavisnih komponenata), kontekstualnost (shvatanje kvaliteta kao kontekstualno oblikovanog), multiperspektivnost (zavisnost kvaliteta od interesa, očekivanja, shvatanja svih aktera) i participativnost (definisanje kvaliteta kao građenje značenja kroz zajedničko traganje – Pavlović Breneselović, 2015: 9-10). Istovremeno, ovo su i smernice za građenje kvaliteta, odnosno za aktivnosti kojima se doprinosi kvalitetu. Iz ove perspektive to znači: stvarati pretpostavke za promene u načinu na koji se razume i ostvaruje kvalitet, briga o svim dimenzijama prakse, a ne samo o ishodima, obezbeđivanje sinhronizacije i koordinacije u sistemu, nepostavljanje univerzalnih ishoda, mera, shvatanja kvaliteta, uzimanje u obzir perspektiva

različitih aktera i uključivanje svih aktera u dijalog. Imajući u vidu osnovne odlike ovog diskursa, može se zaključiti da polazište za vrednovanje obrazovanja nije samo usko pedagoško, već i društveno-političko i kulturno pitanje (Mitrović, 2009). U diskursu građenja kvaliteta krije se odgovor za shvatanje kvaliteta iz postmodernističke, kao i iz postmoderne kritičke perspektive.

Ka slikama o nastavniku: profesija nastavnik u okviru moderne i postmoderne

Šta su, dakle, odlike modernog i postmodernog rama za sliku nastavnika

Polazeći od prethodnih razmatranja, kroz njihovo sumiranje, oblikovanje i sistematizovanje, u Tabeli 1 smo pokušali da pregledno prikažemo osnovne ideje različitih pristupa pedagoškim pitanjima.

Tabela 1: Tradicija, moderna i postmoderna u pedagoškom kontekstu

Perspekt. Elem.	Tradicionalistička	Modernistička	Postmodernistička	Kritička (post) moderna
Pedagogija	Vaspitanje/ obrazov. zasnovano na spontanim odlukama, iskustvu i znanju sadržaja, nastavno umeće kao umetnost	Pozitivistička istraživanja, teorija prema kojoj treba oblikovati praksu	Interpretativna istraživanja, sa ciljem da se razume stvarnost iz različitih subjektivnih perspektiva, teorija kao jedno od polazišta u građenju praktične teorije	Akciona istraživanja, sa ciljem da razume i promeni stvarnost, <i>praxis</i> kao međusobno stvaranje teorije i prakse
Obrazovna politika	Spoljašnje oblikovanje, kontrola ulaza u obrazovni proces, preko sadržaja obrazovanja	Spoljašnje oblikovanje, kontrola izlaza – zadatih ishoda; Administrativno uređivanje (standardizacija, merenje ishoda i pokazatelja); presudna uloga ekonomske i političke nomenklature i eksperata	Kritika moderne politike zbog tržišne orijentacije, birokratizacije i lažne retorike ravnopravnosti; zastupanje unutrašnjeg oblikovanja, koje omogućava različite puteve i ishode	Kritika moderne politike zbog tržišne orijentacije i lažne retorike ravnopravnosti; zastupanje unutrašnjeg oblikovanja, kroz upravljanje od strane svih aktera (naročito ugroženih slojeva društva) i dekonstrukciju neravnopravnosti kao puta ka jednakosti

Perspekt. Elem.	Tradicionalistička	Modernistička	Postmodernistička	Kritička (post) moderna
Obrazovanje u nastavi (učenje – podučavanje)	Transmisija znanja, široko opšte obrazovanje	Aktivna konstrukcija znanja, kognitivni proces, usmeren unapred određenim željenim ishodima kao ciljevima programa	Re-konstruisanje i građenje značenja; etički proces, holistički razvoj	Društveno osvešćeno, vrednostima jednakosti vođeno dekonstruisanje, građenje značenja, osnaživanje za promenu
Dugoročna svrha	Posedovanje informacija, široka obrazovanost (ali ne za sve), kulturna reprodukcija, društvena konzervacija	Progres, opstanak i razvoj tržišta, konzervacija društvenih odnosa	Prihvatanje različitosti i nepostojanja jedne istine	Osvešćivanje čijim interesima služe obrazovni procesi, Emancipacija, transformacija aktera obrazovanja i sveta – društvena promena
Nastavni program	Uniforman, propisan, zatvoren, usmeren na sadržaje i ciljeve	Propisan, usmeren na ishode	Kurikulum: zavisi od konteksta i aktera, otvoren, dinamičan, prilagodljiv, gradi se kroz razmenu i saradnju, različito organizovan	Kurikulum: zavisi od konteksta i svih aktera (naročito obespravljenih slojeva društva), usmeren na obezbeđivanje ravnopravnosti i na emancipatorske ciljeve, kroz osvešćivanje i kritičku refleksiju
Ciljevi nastave	Zadati po meri donosioca programa, tipično: usvajanje znanja	Zadati po meri donosioca programa, tipično: merljivi ishodi, u skladu sa zahtevima tržišta – razvoj praktičnih i kognitivnih veština, razvoj samostalnosti	Razvijaju se kroz razmenu aktera, kontekstualno i individualno osetljivi. Tipično: (re)konstruisanje znanja (neuniverzalnog, promenljivog, kompleksnog, kontradiktornog),	Razvijaju se kroz razmenu aktera, kontekstualno i individualno osetljivi. Tipično: Psiho-socijalne kompetencije, kritičko mišljenje, samospoznaja, refleksivnost, učenje učenja, samodirektivnost u učenju

Perspekt. Elem.	Tradicionalistička	Modernistička	Postmodernistička	Kritička (post) moderna
Ciljevi nastave			koje otvara mogućnost za različite načine postojanja i različite odnose prema svetu; učenje učenja, samodirektivnost u učenju	
Sadržaji	Široko opšte obrazovanje, znanje radi znanja, organizovano po predmetima, često nerelevantno za život	U različitim koncepcijama različiti, pretežno zatvoreni, zavisni od: dostignuća nauke i tehnologije, saznanja o razvoju (deteta/ učenika) i potreba tržišta	Različiti, kontekstualizovani, holistički, značajni za aktere; otvoreni za kritiku i alternative; tematski i problemski uređeni	Značajni za aktere; otvoreni za kritiku; pokreću pitanje društvene pravde i ravnopravnosti
Nastavne metode	Jedna metoda: predavanje, učenje iz udžbenika	Primena različitih metoda i tehnika aktivnog učenja, zasnovanih na savremenim teorijama učenja	Različite metode – kreirane u procesu, kontekstualizovane, postmetoda. U širem smislu: dijalog	Različite metode – u prvom planu: dijalog, interakcija i kooperacija svih učesnika
Praćenje i ocenjivanje	Formalni oblici ocenjivanja, sumativno ocenjivanje	Formalni oblici ocenjivanja, a kao najbolja praksa: testovi znanja. Sumativno i formativno ocenjivanje, dominacija eksterne evaluacije	Formativna funkcija, unutrašnja i participativna evaluacija i samoevaluacija, alternativne prakse ocenjivanja	Formativna funkcija, unutrašnja i participativna evaluacija i samoevaluacija, alternativne prakse ocenjivanja i prakse budućnosti

Perspekt. Elem.	Tradicionalistička	Modernistička	Postmodernistička	Kritička (post) moderna
Učenik	Pasivni primalac znanja, ne postoje razlike između dece ili one predstavljaju devijaciju	Nezrelo i zavisno biće, sa ograničenim mogućnostima i sa potencijalima koje su određene razvojnim teorijama; aktivan u procesu konstruisanja znanja; Skriveno: ne postoje razlike između dece ili one predstavljaju devijaciju	Međusobno različiti, sposobni da komuniciraju, saraduju, konstruišu značenja (u interakciji) – agensi vlastitog učenja i akteri života u zajednici	Međusobno različiti, sposobni da komuniciraju, saraduju, konstruišu značenja (u interakciji), agensi vlastitog učenja i akteri života u zajednici
Škola	Institucija u kojoj se realizuje zadati program	Institucija u kojoj se realizuje zadati program, odgovorna za ispunjavanje propisanih zahteva	Zajednica koja uči	Zajednica koja uči i razvija kritički duh, demokratske vrednosti, ravnopravnost
Kvalitet obrazovanja u nastavi	Ostvarenost programa	Efikasnost Ostvarenost ishoda predviđenih programom, porast u učeničkim postignućima	dinamičnost multidimenzionalnost sistemnost kontekstualnost multiperspektivnost i participativnost, građenje značenja kroz zajedničko traganje	dinamičnost multidimenzionalnost sistemnost kontekstualnost multiperspektivnost i participativnost, građenje značenja kroz zajedničko traganje, učešće u odlučivanju i poštovanje prava svih aktera

Ovaj pregled osnovnih ideja različitih načina mišljenja o obrazovanju potvrđuje neke od načelnih pretpostavki od kojih smo pošli i omogućava nam da uočimo još neke odlike tradicionalističkog, modernističkog, postmodernističkog i kritičkog postmodernog načina mišljenja i njihovih međusobnih odnosa:

- postoji više različitih savremenih načina razumevanja pedagoških pitanja, a među njima su: modernističke, postmodernističke, kritičke (post)moderne;
- tradicionalizam, moderna i postmoderna predstavljaju sistem ideja, celovito razumevanje pedagoških problema, a ne različite poglede na pojedina pitanja u vezi sa obrazovanjem;
- tradicionalistički i modernistički pogled na obrazovanje i nastavu osim međusobnih razlika imaju i neke važne zajedničke odlike;
- iako se u konceptualnom smislu mogu razlikovati postmodernističke i nove kritičke (post)moderne pedagoške ideje, postmodernistička i nova kritička moderna shvatanja mnogih pedagoških pitanja su identična ili minimalno različita.

Različita savremena stajališta. Savremenu pedagošku misao karakteriše postojanje različitih stajališta. U literaturi ćemo neretko naići na ideje i autore koji se legitimišu kao postmoderni ili koje drugi vide na taj način. Postmodernističke pedagoške ideje uglavnom su suprotstavljene i tradicionalnim i modernim po svojim ključnim odlikama ili barem intencijama: kritika instrumentalizacije i tržišne orijentacije obrazovanja, kritika racionalizma, zatvorenosti i zadatosti programa. Kako je osnovna ideja postmodernističkog načina mišljenja verovanje u različite puteve saznanja i nepostojanje jedne istine, iz ove perspektive kao jednako vredne (različite) možemo videti i neka pedagoška rešenja koja smo navikli da posmatramo kao tradicionalna, s tim što se ona ovde nalaze u kontekstu suštinski različitih pogleda na obrazovanje i na (jedno istinito, ispravno) znanje o obrazovanju.

Osim pedagoških shvatanja koja su pod uticajem postmodernističkog načina mišljenja, kao savremena (u značenju aktuelna) možemo smatrati i modernistička shvatanja. Ona pomeraju fokus sa sadržaja obrazovanja, pri čemu u različitim koncepcijama obrazovanja i nastave to pomeranje naglašava različite ciljeve i načine njihovog ostvarivanja i odlikuje se različitim obrazovnim diskursima. Zajedničko različitim modernističkim shvatanjima je razumevanje obrazovanja kao puta do napretka, razvoja društva i/ili pojedinca. To je, takođe, odlika kritičke pedagogije i nove (post)moderne kritičke pedagogije, koja polazi od kritike pozitivističke nauke i uloge obrazovanja u transmisiji društva nejednakosti i obrazovanje vidi kao put društvene promene – društvenog napretka ka društvu jednakosti. Kako je prethodno napomenuto, nekada iste ideje u jednom kontekstu dobijaju modernističko, a u drugom postmodernističko značenje.

Dakle, teško je dati jedan odgovor na pitanje šta posebno odlikuje različita savremena pedagoška shvatanja. Savremene su svakako i modernističke i ideje koje mogu imati post u prefiksu (postmodernističke i kritičke (post)moderne), ali u vezi sa nekim problemima i u nekim kontekstima aktuelne su i ideje koje možemo sresti u tradicionalističkim shvatanjima obrazovanja.³⁴

Tradicija, moderna i postmoderna u pedagogiji kao različite paradigme. Tradicionalistička, modernistička, postmodernistička i kritička (post)moderna shvatanja predstavljaju ne samo različite poglede na pojedinačna pitanja o obrazovanju u nastavi, već celovite načine razumevanja, različite kulture mišljenja, koje možemo nazvati i različitim paradigrama. Različite paradigme predstavljaju celovite sisteme ideja zasnovane na međusobno različitim vrednostima. One nose različito viđenje svrhe obrazovanja i različito viđenje mesta obrazovanja u društvenom kontekstu, te imaju i različite posledice za obrazovnu politiku i praksu. Moguće je da naizgled isto shvatanje nekog pojedinačnog problema bude deo različitih sistema ideja, odnosno pogled na pojedinačni problem dobija značenje tek u kontekstu ostalih shvatanja i vrednosti na kojima se ona zasnivaju. Tek sve one zajedno nose novo značenje, celina je više je od zbira značenja pojedinih delova. Samim tim, kojoj paradigmi pripada neko shvatanje pojedinačnog fenomena ili problema u obrazovanju možemo razumeti tek iz celine, odnosno iz shvatanja odgovora na ostala pitanja u vezi sa obrazovanjem i na osnovu posledica tih shvatanja.

Primer za to je određivanje mesta i suštine konstruktivističkih shvatanja obrazovanja. Mnogi autori konstruktivizam, ili bar socijalni konstruktivizam, smatraju postmodernim načinom mišljenja. Razlozi za takvo određenje mogu se pronaći: u tome što, prema nekim konstruktivističkim shvatanjima, ne postoji objektivno znanje koje treba naučno otkriti ili do koga kroz razmenu u procesu obrazovanja treba dovesti učenike, već se znanje o svetu i sam svet konstruišu kroz razmenu u naučnom ili obrazovnom procesu, uz učešće različitih aktera u traganju za znanjem; u tome što je u ovim procesima naglašena uloga subjekta, subjektivnih perspektiva i interpretacija iz različitih perspektiva; u uviđanju značaja (obrazovnog) konteksta za proces učenja u konstruktivističkim shvatanjima. Razlozi se nekada nalaze i u tome što se u nastavi koriste različite metode i poštuju različiti kognitivni stilovi ili u tome što ova shvatanja postaju dominantna u savremeno

³⁴ U kontekstu prethodnog teksta, ovo zapažanje moglo bi se odnositi na postmodernističko prihvatanje različitih rešenja za probleme vaspitanja kao potencijalno jednako dobrih. To bi značilo da neka tradicionalna rešenja u nekim kontekstima mogu biti odgovarajuća. Međutim, iako se time nismo bavili u prethodnom tekstu i tabeli, savremenost (aktuelnost) tradicionalizma u obrazovanju postala bi još očiglednija ako bismo analizirali ne samo pedagošku teoriju i prosvetnu politiku, već i pedagošku praksu. Kao što je vidljivo iz savremenih pedagoških istraživanja u mnogim zemljama (uključujući Srbiju), prosvetnu praksu mnogo duže nego prosvetnu politiku, oblikuju tradicionalističke odlike, što predstavlja i metu promene iz modernističke perspektive.

vreme koje mnogi smatraju postmodernim (Gojkov, 2004; 2006). Isto tako, postoje i autori koji sa postmodernističkih pozicija govore o prihvatanju konstruktivizma kao o modernističkom načinu mišljenja, oslanjajući se na to da se o konstruktivizmu govori kao o apsolutnoj istini (Pratt, 2002) ili zapažajući da konstruktivizam dobija „status političke korektnosti“ (Philips, 1997, prema Burbules, 2000). Činjenica je da konstruktivizam ima značajno mesto u savremenim pedagoškim shvatanjima, te se danas govori i o pedagogiji konstrukcije ili konstruktivističkoj didaktici (Gojkov, 2004; 2006). Da bi se moglo suditi o tome da li je konstruktivizam u shvatanjima obrazovanja primer modernističkog ili postmodernističkog načina mišljenja, trebalo bi imati na umu da on ima sopstvenu istoriju, da se javlja u mnogo varijanti (individualistički – socijalni, kolebljiv – radikalni, kao teorija učenja ili epistemološka teorija – Burbules, 2000, kao aktivno učenje ili interaktivna nastava) i da predstavlja veoma širok pojam koji obuhvata različita shvatanja učenja i obrazovanja u nastavi (od otkrivanja znanja i ostvarivanja unapred postavljenog cilja ili zadatih ishoda, do konstruisanja znanja kao otkrivanja novih perspektiva koje vode novim preispitivanjima). Trebalo bi, takođe, biti kritičan prema ideji da je dovoljna pluralnost (naročito samo pluralnost metoda ili prihvatanje postojanja različitih kognitivnih stilova) da bi viđenje bilo postmodernističko, kao i prema shvatanju da je svako mišljenje nastalo u savremeno vreme – postmoderno. Do razumevanja modernističkog ili postmodernističkog značenja nekog konstruktivističkog shvatanja ili neke ideje koju bismo mogli opisati kao konstruktivističku, može se doći tek uzimanjem u obzir konteksta ostalih ideja u sklopu sa kojima se nalazi (kako se vidi cilj i svrha obrazovanja, položaj i uloge nastavnika i učenika, kako se razume program/kurikulum, uloga obrazovanja u društvu) i vrednosti (i ideologija) na kojima se, implicitno ili eksplicitno, zasniva.

Sličnosti i razlike tradicionalnog i modernog u pedagogiji. Iako smo navikli da o savremenim pedagoškim shvatanjima razmišljamo kao o modernim i da ih sagledavamo kroz suprotnost u odnosu na tradicionalne, pokazalo se da niti je modernistički način mišljenja jedini savremeni pogled na obrazovanje, niti je on uvek različit od tradicionalnog. Na primer, iako se moderni obrazovni programi razlikuju od tradicionalnih po tome što su usmereni na ishode, a ne na sadržaje, a moderno shvatanje nastavnih metoda se razlikuje od tradicionalnih jer je zasnovano na drugačijoj teoriji učenja i epistemologiji (razumeju učenje kao konstrukciju, a ne transmisiju), kada je reč o načinu njihovog donošenja, zatvorenosti/otvorenosti i dugoročnoj svrsi i posledicama takvih programa – oni su mnogo više slični nego različiti: zadati su i regulisani spoljašnjim merama (manje ili više eksplicitno), a za posledicu imaju reprodukciju kulture u najširem smislu, odnosno ostvarivanje interesa struktura društvene moći.

Postmodernističke i kritičke (post)moderne pedagoške ideje. Kao što se može zapaziti za postmodernizam i u drugim oblastima, ovaj način mišljenja nije ni

zaokružen, ni jednoobrazan, a ni koherentan način mišljenja (Walker, 2008, prema Maširević, 2011). Ideje koje se u pedagoškim radovima nazivaju postmodernim međusobno su različite, a jedan od mogućih načina njihovog razumevanja je uočavanje sličnosti i razlika između postmodernističke i kritičke (post)moderne.³⁵ Iako se postmodernističke i kritičke ideje konceptualno načelno međusobno razlikuju, kada je reč o pedagoškim shvatanjima, one se u savremenoj literaturi često javljaju zajedno – u radovima koji imaju neke odlike postmodernističkog i neke kritičkog shvatanja, ili integrisano.³⁶ Čisto postmodernističke ideje i autori u pedagogiji, koji bi zastupali stanovište da je svako konceptijsko rešenje dobro u nekom kontekstu, su retki i nedosledni. Iako izražen na različite načine, uticaj postmodernizma se može prepoznati u idejama o različitim pedagoškim pitanjima: u kritici pojedinih konceptija obrazovanja i pojedinih vrsta nastave, ukoliko one nastoje da se predstave kao jedino ispravne; kritici svake vrste uniformnosti u prosveti – jedinstvenosti nastavnih programa, zadatosti i univerzalnosti ciljeva obrazovanja, monometodizma, svođenja evaluacije na testovska ispitivanja, centralizacije odlučivanja; kritici pozitivizma u pedagogiji itd. Postmodernistička stajališta ne zadržavaju se na kritikama, već se prepoznaju i u razvijanju ideja o značaju konteksta za sve vrste odluka u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem, razmeni i građenju značenja umesto sticanja znanja, te zastupanju raznovrsnih ciljeva, sadržaja i metoda razvijanih u skladu sa kontekstom, kao i otvorenih programa, koji nastaju kroz proces dogovaranja, razmatranja, preispitivanja, uz participaciju i autonomiju svih aktera. Nova kritička (post)moderna pedagoška misao nekada samo razvija pojedina postmodernistička stajališta koja se odnose na kritiku postojećeg, ističući u prvi plan kritiku komercijalizacije i tržišne orijentacije u obrazovanju i značaj istine ugroženih grupa. Povremena nemogućnost jasnog i neupitnog razgraničavanja postmodernističkih i kritičkih ideja u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem proizilazi iz toga što se autori, koji govore o obrazovanju kao etičkoj praksi (Cochran-Smith, 2010; Dahlberg & Moss, 2005; Hargreaves, 1995) i kritikuju zamagljivanje vrednosne prirode obrazovanja pozitivističkom pričom o objektivnosti, a koji se obično smatraju postmodernim pedagoškim misliocima,

³⁵ Jasno razdvajanje različitih savremenih pedagoških stajališta je komplikovanije nego što je ovde prikazano. Mogu postojati različite klasifikacije shvatanja i postoje različite srodne škole mišljenja, a više njih je blisko onome što je ovde označeno kao postmodernizam i kritička (post)moderna: sociokonstruktivistička, sociokulturna, feministička, poststrukturalistička, postkolonijalistička, kritička misao... Polston kao srodne načine mišljenja koji su različiti od modernosti navodi ideje o: postmodernističkoj dekonstrukciji, radikalnoj alternativni, semiotičkom društvu, refleksivnoj praksi i socijalnoj kartografiji (Paulston, 1999).

³⁶ Ovo zapažanje se odnosi na različite radove koji govore o postmodernim idejama o obrazovanju i shvatanjima obrazovanja, nastave i nastavnika u postmodernom vremenu (pri čemu se ova dva aspekta postmodernosti u principu ne razdvajaju) i radove koji ih interpretiraju, govoreći o njima kao o postmodernim (Dahlberg & Moss, 2005; Gojkov, 2004; 2006; Hargreaves, 1998, 2001; MacNaughton, 2003; Pavlović Breneselović, 2015).

zalažu za utemeljenje te prakse na vrednostima jednakosti, poštovanja različitosti, participativnosti. Samim tim ova kritika modernog obrazovanja može biti i polazište za shvatanja obrazovanja iz perspektive kritičke teorije. Takođe, postojanje više istina u procesu obrazovanja i dijaloški karakter obrazovanja istovremeno traže subjekatsku poziciju svih aktera u obrazovanju, njihovu participaciju i emancipaciju, deljenje moći u procesu obrazovanja, odnosno oba ova načina mišljenja imaju za posledicu zalaganje za istu vrstu promene u obrazovanju.

Analizirajući različite pedagoške ideje koje u prefiksu imaju post može se uočiti da se o postmodernizmu u pedagoškim idejama govori na dva nivoa: u vezi sa odnosom prema različitim *shvatanjima obrazovanja u nastavi* i u vezi sa različitim *odlikama same nastave*.

Postmodernistički odnos prema *shvatanjima obrazovanja u nastavi*, zastupljen je u onim radovima u kojima se kao potencijalno jednako vredna prihvataju različita celovita shvatanja obrazovanja u nastavi, odnosno različite koncepcije obrazovanja – što uključuje način na koji se razumeju nastavne metode, uloge i položaj nastavnika i učenika, kao i različite ciljeve i svrhe obrazovanja i različite vrednosti na kojima se ovakva shvatanja razvijaju. Ovakvo određenje postmodernizma u pedagogiji više je produkt zaključivanja o tome šta bi postmodernizam u pedagogiji mogao da znači, polazeći od saznanja o postmodernističkim idejama u drugim oblastima, nego što je zasnovano na analizi radova autora koji se obično smatraju postmodernim. Tačnije, nema mnogo autora koji zastupaju stajalište da su različita shvatanja obrazovanja u nastavi jednako vredna, te o takvom shvatanju postmodernizma u pedagogiji možemo govoriti kao o izuzetku, a možda i kao o slučajnoj grešci. Takvo postmodernističko stajalište nalazimo kod Preta (Pratt & Colins, 2000; Pratt et al., 2001; Pratt, 2002) čija je osnovna ideja da postoje različite perspektive o nastavi i da su sve one jednako vredne, odnosno da su dobre u određenom kontekstu. Istini za volju, otvoreno je pitanje koliko je ova ideja zasnovana i koliko je dosledno postmodernistički razvijena u radovima ovog autora. Pret govori o različitim perspektivama koje su jednako dobre, naglašava značaj konteksta za razumevanje značenja i uspešnost svake od perspektiva, naglašava značaj refleksije o sopstvenom razumevanju nastave i pokušava da je podstakne kod nastavnika – što su sve ideje koje možemo prepoznati kao postmodernističke ili bliske ovom načinu mišljenja. Istovremeno, iako načelno govori o tome da različite perspektive mogu da budu jednako dobre i da su dobre na svoj način, ističući (isključivo) prednosti svake od njih, on ipak govori o određenom broju perspektiva (v.str. 41) i opisuje ih kao unapred definisane i zatvorene, čime ne otvara mogućnost da može postojati neodređeni broj različitih perspektiva. Određeni broj perspektiva ovaj autor i operacionalizuje u instrument kojim se (pozitivistički) može meriti zastupljenost tih perspektiva kod nastavnika. Ovaj broj perspektiva objašnjava rezultatima istraživanja – sopstvenim i autora na

koje se poziva. Uvid u radove tih autora, međutim, otvara sumnju u vezi sa tim o čemu se može suditi na osnovu njihovih istraživanja, odnosno kako se, na osnovu njihovih istraživanja, može doneti zaključak da su različite perspektive jednako dobre. Naime, autori na koje se Pret poziva, bar prema našim uvidima, govore o tome da postoje različite nastavničke perspektive o nastavi i učenju i da one utiču na celokupno delovanje nastavnika, kvalitet učenja učenika i rezultate nastave. Ovi autori, međutim, ne govore o tome da su različita shvatanja nastave jednako dobra, već samo da postoje i da su važna za kvalitet nastave.³⁷ Imajući u vidu brojnost i argumentovanost shvatanja koja bi dokazivala da su različite koncepcije obrazovanja u nastavi jednako vredne, ukoliko o postmodernističkim idejama razmišljamo kao o odnosu prema različitim shvatanjima obrazovanja u nastavi, mogli bismo se pitati koliko su postmodernističke ideje u svom radikalnom obliku u pedagogiji uopšte razvijene.

Pogled na postmodernizam u pedagoškoj misli nešto drugačije izgleda ako razmišljamo o tome u kojim *odlikama nastave* možemo prepoznati uticaj postmodernog načina mišljenja. Ukoliko tragamo za postmodernim idejama u shvatanjima pojedinih komponenti obrazovanja u nastavi, postmoderna shvatanja možemo prepoznati u nastavi koja prihvata različitosti i ne propagira jednu istinu o stvarnosti, koja se odvija kao re-konstruisanje i građenje novog značenja kroz razmenu – dijalog svih aktera, kao emocionalnu, a ne samo kognitivnu razmenu, u kojoj svaki učenik ima prostor i mogućnost za ravnopravno učešće u toj razmeni, što je zasnovano na razumevanju da on jeste sposoban za to, pri čemu se nastavni proces odvija i razvija kroz otvoren, kontekstualno osjetljiv kurikulum, koji omogućava bavljenje sadržajima koji su relevantni za učesnike tog procesa, evaluacija u tom procesu ima pre svega formativnu ulogu, uz veliku ulogu samoevaluacije, a ceo ovaj proces omogućava promenu i svih aktera i konteksta u kome se ovakvo obrazovanje odvija. Na ovaj način se najčešće konceptualizuju didaktičke postmoderne ideje. Time se postmoderna misao u pedagogiji ujedno udaljava od relativizma koji se obično vezuje za postmodernizam, jer se zasniva na prihvatanju određenih vrednosti koje se ogledaju u: značaju lokalnog konteksta, značaju perspektiva i iskustava svih aktera i onoga što je njima značajno, uvažavanju svih aktera u procesu odlučivanja i u samom procesu građenja značenja. I dalje

³⁷ D. Foks ova različita nastavnička shvatanja naziva teorijama nastave i kao takve navodi: teoriju transfera, teoriju oblikovanja, teoriju putovanja i razvijajuću teoriju. On uočava da prihvatanje određene teorije uslovljava stavove nastavnika prema učeniku i strategije koje će koristiti u obrazovanju, kao i da uslovljava koliko će nastavnik naučiti iz obuke koju posećuje, a prihvatanje različitih teorija može dovesti do nesporazuma u kolektivu i u odnosima sa učenicima (Fox, 1983). Vršeći metaanalizu 13 članaka koji se bave problematikom nastavničkih shvatanja nastave, Dejvid Kember pronalazi da se rezultati ovih istraživanja slažu oko toga da postoji dve široke orijentacije nastavnika: orijentacija na nastavnika i sadržaje i orijentacija na učenike i proces učenja, te ističe da je nastavnikovo shvatanje nastave povezano sa kvalitetom učenikovog učenja (Kember, 1997). Ali, nijedan od ovih autora se ne bavi pitanjem da li su različite perspektive jednako dobre i da li mogu dovesti do jednako dobrih rezultata učenja

u fokusu ostaju neke osnovne postmodernističke ideje: ne postoji samo jedna vrednost i samo jedno ispravno (naučno) znanje koje je potrebno da svi prihvate, već se znanje gradi kroz razmenu jednako vrednih različitih perspektiva i iskustava. Polazeći od radova autora koji se smatraju postmodernim pedagoškim misliocima, iz ove perspektive nije svaka obrazovna praksa jednako dobra, već nijedna nije dobra po sebi i nije nepodložna preispitivanju i dekonstrukciji, a vredno je ono što se u procesu ko-konstrukcije izgradi kao zajedničko značenje (Dahlberg & Moss, 2005; MacNaughton, 2003).

Ujedno, jednako uvažavanje vrednosti iskustava svih aktera i zastupanje ideje o ravnopravnosti njihovog položaja, ima za posledicu da se postmodernističke i nove (post)kritičke ideje međusobno približavaju i teško ih je razdvojiti kada je reč o obrazovanju, zbog čega nije neobično da se o njima često govori integrisano kao o postmodernim i zbog čega bismo ih sve mogli nazvati *post* shvatanjima. Ovo približavanje i integrisanje različitih post ideja tiče se specifično pedagoške perspektive za sagledavanje pitanja obrazovanja u nastavi (ne jedan zadatak program – već program otvoren za viđenja različitih aktera u različitim kontekstima, ne određeni broj nastavnih metoda već razmene i kokonstrukcije, uz ravnopravnu ulogu i participaciju različitih aktera...) i moguće je da iste ideje iz perspektive drugih nauka ne bismo mogli tumačiti na isti način.

Šta su, dakle, odlike nastavnika iz tradicionalne, moderne i postmoderne perspektive

Sva prethodna razmatranja tradicionalističkih, modernističkih, postmodernističkih i kritičkih (post)modernih shvatanja pedagoških fenomena sadrže i manje ili više direktno uslovljavaju određena shvatanja profesije nastavnik. Kako su značenja različitih pedagoških fenomena iz perspektive modernih i postmodernih stajališta za razumevanje nastavničke profesije razmatrana u prethodnom tekstu, u nastavku će ona biti sumirana i predstavljena kao polazišta za razumevanje profesije nastavnik, odnosno razumevanje različitih slika o nastavniku.

Tradicionalistička shvatanja u pedagogiji obično se izjednačavaju sa shvatanjem nastave u kojoj nastavnik ima centralnu ulogu, pri čemu se od nastavnika očekuje da poznaje sadržaje obrazovanja, da ih prenosi učenicima i ocenjuje njihovu usvojenost. Ipak, preciznije bi bilo reći da u ovim shvatanjima nastavnik poseduje, tumači i prenosi znanja, ideje i vrednosti koje su prihvaćene u jednom društvu i predviđene programom. Viđenje nastavnika kao centralne i dominantne figure proizilazi iz toga što se ova shvatanja oslanjaju na transmisivne

teorije nastave i receptivno učenje. Dakle, njegova uloga je centralna samo ako imamo na umu relaciju nastavnik – učenik. Međutim, ako na umu imamo celovitu sliku ovog procesa, mogli bismo reći da centralnu ulogu imaju znanja, ideje i vrednosti koje se prenose. Ako bismo morali da personalizujemo odgovor na pitanje ko ima centralnu ulogu u obrazovanju – onda bi to bili oni koji donose program, odnosno oni koji odlučuju o tome šta je vredno da bude preneto kroz proces obrazovanja. U prošlosti je tradicionalni način organizacije obrazovanja podrazumevao da tu ulogu imaju nastavnici – naročito u vreme koje je prethodilo masovnom obrazovanju. Dok su privatni nastavnici radili sa jednim ili malom grupom učenika, nastavnik je sam izvodio čitav obrazovni proces: odlučivao o sadržajima obrazovanja, načinima rada, pisao materijale za učenje, realizovao nastavu i ocenjivao naučeno. Međutim, sa razvojem masovnog obrazovanja i školskog sistema, uloge nastavnika su promenjene i od tradicionalnih karakteristika nastavnikovog delovanja u tradicionalističkom masovnom obrazovanju ostaje samo dominantna uloga nastavnika u relaciji sa učenikom, dok uloga nastavnika u obrazovnom sistemu nije ni centralna ni dominantna. On ne odlučuje o ciljevima i sadržajima obrazovanja, odnosno o obrazovnom programu, već su oni zadati i nastavniku i učeniku. Doduše, u različitim obrazovnim sistemima položaj i uloge nastavnika, te način donošenja programa nisu identični. Zato se o dominaciji nastavnika ne može neupitno uopšteno suditi, osim da je on u tradicionalističkoj nastavi dominantan u odnosu na učenika. Ipak, za razumevanje nastave i nastavnika ključno je mesto sadržaja i ciljeva obrazovanja. Nastavnik je taj koji treba da i sâm dobro poznaje sadržaje, da ih prenese učenicima i da proverí usvojenost znanja predviđenih programom. Iako mu način rada sa učenicima u principu nije zadat, fokusiranost na sadržaje, obim sadržaja, organizacioni faktori (raspoloživo vreme i broj učenika) i nedostatak nastavnikovog iskustva sa različitim načinima nastavnog rada posredno utiču na to da nastavnik u tradicionalističkoj nastavi bira onaj metod koji je vremenski najekonomičniji, odnosno predavanja nastavnika i frontalni način organizacije nastave, kao i formalne oblike ocenjivanja čija je funkcija sumativna.

U vezi sa prostorom za odlučivanje, vrlo je slična uloga nastavnika u modernističkim shvatanjima obrazovanja u nastavi – on je ovde u ulozi onoga ko obezbeđuje da učenici postignu ishode, a oni su programski zadati i zavisni od vrednosti koje su dominantne u jednom društvu, ili bar koje stoje u pozadini vladajućih ideologija i interesa onih koji odlučuju o obrazovanju. U ovom slučaju, oslanjajući se na savremene teorije učenja i nastave, nastavnik neće biti direktno u fokusu kao nosilac znanja i vrednosti, već će njegova uloga prenosioca kulture biti skrivena i on će je ostvarivati na načine koji se razlikuju od onih u tradicionalistički zasnovanom obrazovanju. On neće biti „glavni glumac na pozornici“ i neće kroz predavanje direktno prenositi sadržaje obrazovanja (znanja i vrednosti), već će „režirati“ situacije u kojima će učenici da uče odgovarajuća znanja, razvijaju

sposobnosti i prihvataju vrednosti. Radi toga on će planirati i organizovati nastavu u kojoj će učenici aktivno sticati znanja i razvijati sposobnosti, a pri realizaciji nastave će olakšavati proces učenja: kroz izbor adekvatnih metoda i tehnika aktivne nastave, kreiranje odgovarajućih zadataka, aktivnosti i koraka u aktivnostima za učenike, kroz motivisanje i podsticanje učenika na istraživanje, korišćenje informacionih tehnologija u nastavi, kao i kroz praćenje i formativno ocenjivanje (Andevski, 2008; Abdal-Haqq, 1998; Lambert et al., 2002, Pavlović Breneseović i Radulović, 2014). Preciznije rečeno, i proces ocenjivanja se delimično izuzima iz delokruga poslova nastavnika, kroz standardizaciju testova znanja i sve veći značaj nacionalnih i međunarodnih testiranja postignuća učenika. Da bi nastavnik mogao da ostvaruje svoje uloge, od njega se očekuje da je upoznat sa najnovijim naučnim saznanjima (ne samo u vezi sa sadržajima obrazovanja, već i onim koje se odnose na razvojne karakteristike učenika, teorije učenja i nastave, tehnike motivisanja, umeće komunikacije, upravljanje grupom...) kao i da ih primenjuje u praksi – da je osetljiv za razvojne karakteristike i potrebe dece, da planira, realizuje i evaluira nastavu u skladu sa prihvaćenim naučnim saznanjima o učenju i nastavi – što u savremenom svetu znači konstruktivistički zasnovanu nastavu, da ima razvijene psihosocijalne veštine kako bi ih koristio u obrazovnom procesu. Da bi pratio najnovija naučna saznanja i sticao odgovarajuća znanja i veštine očekuje se, takođe, da nastavnik uči tokom celog života. Ali, on sva ta znanja i veštine koristi da bi ostvario zadatu ulogu, a dobro je ostvaruje onda kada su učenici uspešno usvojili znanja, veštine i stavove koji su zadati kao ishodi programa. U suštini, u modernističkom shvatanju obrazovanja nastavnik je realizator programa, a njegova uloga je tehnička. Implicitno, u ovom shvatanju nastavnika, on nije dovoljno kompetentan i nije nadležan da odlučuje o programu, istražuje i kreira saznanje o praksi. Zato nije neobično što se o njegovim kvalitetima sudi kroz proces standardizacije, kao i u slučaju drugih industrijskih proizvoda. Naime, posebna znanja potrebna nastavniku da bi ostvarivao zadatu ulogu su u prosvetnim sistemima širom sveta formulisana i propisana kao standardi kompetencija nastavnika. Iako su standardi različito formulisani u različitim zemljama i iako su oni podložni promenama, zajedničko im je da se odnose na znanja i umenja nastavnika da oblikuju proces učenja kroz nastavu (a ne na znanja sadržaja obrazovanja). S obzirom da se standardi kompetencija nastavnika za profesiju nastavnik širom sveta oslanjaju na iste teorije učenja – one koje se smatraju naučno prihvaćenim (konstruktivističke), njihovi sadržaji su suštinski slični, a promenljiv je jedino način njihovog sistematizovanja i formulisanja. Iz toga sledi da, čak i kada nastavniku nisu programom zadati nastavni sadržaji i nastavne metode, njegov prostor za autonomiju i kreativnost je u modernom obrazovanju smanjen u odnosu na tradicionalistička shvatanja obrazovanja: zadatim programskim ishodima, kompetencijama nastavnika koje su standardizovane i odnose se na načine rada i komunikaciju, ali i standardima koji se odnose na kvalitet nastave i škole kao institucije u kojoj nastavnik radi. Zajedničko za sve standarde (uključujući kompetencije nastavnika) je da su

formulisani kao opštevažeći, univerzalni, zasnovani na naučnim saznanjima i da se vide kao način oblikovanja nastave kako bi se ona unapredila, što su sve odlike modernističkog načina mišljenja i težnji moderne kulture. Cilj svih nastojanja da se oblikuje obrazovni proces i kompetencije nastavnika je u tome da se obezbedi da učenici ostvaruju unapred predviđene, programski zadate ishode obrazovanja. U modernističkom obrazovanju nastavniku se ne oduzima samo dominantna uloga u odnosu na učenika u nastavnom procesu, već i autonoman položaj u obrazovnom sistemu, tamo gde ga je on još imao.

U postmodernističkim shvatanjima uloga nastavnika je upravo u tome drugačija: on nije lice koje sprovodi unapred zadat zatvoren program i ostvaruje uloge koje proizilaze iz jednog shvatanja nastave, primenjujući metode koje su u skladu sa tim, već je (zajedno sa učenicima i ostalim akterima tog procesa) ko-kreator programa u kontekstu. Imajući u vidu značaj konteksta, iz postmodernističke perspektive ne možemo opisati određeni broj univerzalnih karakteristika i načina delovanja dobrog nastavnika (kao što to ne možemo uraditi ni za jedan dobar kurikulum, jedan dobar metod niti jedno dobro rešenje za bilo koji pedagoški problem koji važi svuda i uvek), a postmodernistički pogled na nastavnika ne može biti preskriptivan. Donekle protivrečno, ali ipak relativno dosledno, mogli bismo reći da neke njegove odlike slede iz ostalih postmodernističkih shvatanja obrazovanja. Polazeći od toga da je znanje neuniverzalno, kompleksno, kontradiktorno i promenljivo (Dahlberg et al., 1999), učenici sposobni da konstruišu znanja kroz razmenu, a program kontekstualno zavisano i nastao kroz proces razmene svih aktera u kontekstu, od nastavnika se očekuje da bude učesnik tog procesa – partner u dijalogu kroz koji se razvija program i grade znanja, veštine, sposobnosti, stavovi. Iz ove perspektive, od nastavnika se, takođe, može očekivati da stvara okolnosti – učestvuje u građenju konteksta u kome aktivnu ulogu mogu imati različiti akteri i u kome svi akteri mogu razvijati (samo)kritično preispitivanje. Pri tome, on treba da bude otvoren za više od jednog pogleda na stvarnost i načina „da se bude i da se zna“ (MacNaughton, 2003: 78) i mora prihvatati da nema ispravnog i pogrešnog načina da se podučava, već mnogo mogućih načina. Njegov posao je da otkriva te načine zajedno sa učenicima, kao i da svoja znanja transformiše kroz dijalog sa učenicima (MacNaughton, 2003: 76). Deo njegove uloge je i kreiranje metoda (a ne primena), kreiranje i korišćenje različitih resursa za učenje (a ne samo izbor jednog od udžbenika na tržištu), promišljanje ciljeva i kreiranje različitih postupaka evaluacije i samoevaluacije. Da bi delovao u postmodernom kontekstu potrebno je, dakle, da nastavnik preispituje, bira i razvija sve komponente obrazovnog delovanja i sve faktore relevantne za obrazovanje, uključujući i vrednosti na kojima se zasniva program, vrednosti i domete određenih koncepcija obrazovanja, sadržaja, metoda, postupaka nastave. On se u svom radu ne oslanja direktno na ekspertsko znanje o deci i njihovom razvoju i ne primenjuje „ispravan“ način podučavanja već, zajedno sa decom i kolegama,

otkriva različite mogućnosti nastave i gradi sopstveno viđenje dece i učenja u konkretnim okolnostima u određenom trenutku (David 1999, prema MacNaughton, 2003). Govoreći o dobrom vaspitaču i nastavniku u postmodernističkom shvatanju obrazovanja Glenda Meknoton naglašava da oni uživaju da budu intelektualno angažovani, vole da razmišljaju o „velikim idejama“ u vezi sa svojim radom, nastoje da pronađu resurse o kojima diskutuju i kontekstualizuju ih, na osnovu toga zauzimaju sopstvena stajališta ne bežeći od vrednosnih odluka (Mac Naughton, 2003: 2). Ova autorka ističe da nastavnik ne može da izabere da ne odlučuje i ne bira, jer bi i to bio izbor (Sleeter & Grant, 1999, prema Mac Naughton, 2003). Nastavnik, dakle, promišlja i preispituje, osvešćuje, razmenjuje i gradi značenja različitih problema i mogućih odgovora na njih – prati i razumeva kurikulum, sopstvenu praksu, dešavanja u školi i obrazovnom sistemu, značenja i posledice pojedinih događaja, postupaka, metoda, načina ocenjivanja, celovitih koncepcija obrazovanja, u konkretnom kontekstu i za konkretne učenike. Na takav način on razumeva stvarnost, preispituje i gradi sopstvene pedagoške teorije i donosi odluke o praktičnom delovanju. U skladu sa ovim načinom mišljenja, biće značajna nastavnikova fleksibilnost (što sledi naročito iz postmodernističkog shvatanja programa, obrazovanja, metoda i učenika), kritički pristup stvarnosti i solidarnost sa svim akterima (naročito iz perspektive nove kritičke misli), te dijaloški pristup građenju saznanja (Matusov, 2009).

Iz perspektive kritičke postmoderne naročito je značajno da nastavnik razumeva, otkriva i preispituje pitanja u vezi sa problemom moći u obrazovanju, da nastoji da razume praksu iz perspektive različitih društvenih grupa, da obrazovnu stvarnost razotkriva, razumeva i da unosi promene u nju, a samim tim i da doprinosi društvenoj promeni, radeći zajedno sa svim, a naročito onim akterima koji dolaze iz društveno marginalizovanih grupa. Od nastavnika se, dakle, očekuje da ume da otkriva probleme, da ih ispituje, promišlja i menja, da radi saradnički, da ima inicijativu za unošenje promena u školu i zajednicu, da je spreman da deluje, da kritikuje različite načine znanja i postojanja iz perspektive njihovih efekata za raspodelu moći, ali i da prihvata i zastupa određene vrednosti: društvenu jednakost, socijalnu pravdu. Na mikro planu nastave od njega se očekuje da planira i organizuje odgovarajuće situacije za učenje kroz koje se demistifikuju vrednosti aktuelne prosvetne prakse i raspodela moći u obrazovanju i kroz obrazovanje, da obezbeđuje uslove za kooperativnost u učenju, brine o socijalnim odnosima u odeljenju. Tome doprinosi kroz građenje konteksta u kome se znanje izgrađuje saradnički, uz međusobno poštovanje i omogućavanje da se razume i bude na različite načine i kroz izbor sadržaja i problema u vezi sa socijalnom pravdom i jednakosti, te razotkrivanjem diskursa kojima se doprinosi raspodeli moći (Mac Naughton, 2003: 78). Takvo shvatanje nastavnika zahteva i drugačiji odnos prema pripadnicima ove profesije u društvu, te Epl kritikuje nacionalno licenciranje nastavnika, kao i akreditaciju programa za obrazovanje nastavnika, smatrajući da i oni doprinose društvenoj reprodukciji i kontroli (Apple, 2012a), a Hargravis ističe značaj podrške za nastavnike (Hargreaves, 1998; 2000).

Kao i u vezi sa ostalim pedagoškim problemima, postmodernistička i kritička (post)moderna shvatanja nastavnika imaju dosta zajedničkog i podrazumevaju i drugačije uloge i drugačiji položaj nastavnika nego u modernističkim shvatanjima i praksi. Nastavnik je kreator pedagoške teorije i prakse. On, dakle, neće primenjivati rezultate naučnih teorija i preporuke eksperata jedino zbog toga što one predstavljaju trenutno prihvaćenu naučnu istinu ili su u skladu sa interesima vladajuće društvene strukture, neće po automatizmu slediti zadate standarde kompetencija samo zbog toga što su one zadate od onih koji upravljaju obrazovnim sistemom. On će otvarati pitanja, preispitivati i raditi na razumevanju i načina, i razloga, i posledica određene koncepcije, određenih sadržaja, metoda, ishoda i vrednosti koje su u njihovoj pozadini u konkretnom kontekstu, sa konkretnim učenicima, roditeljima, kolegama. On će istraživati praksu, a ne biti predmet njenog istraživanja, otkrivati i razvijati tumačenja aktuelnih situacija zajedno sa drugim subjektima i donositi odluke uvažavajući konkretan kontekst i različite perspektive konkretnih učesnika. Ukoliko nastavnik nije onaj koji ispunjava uloge koje su mu spolja (bilo od strane prosvetnih vlasti ili naučnih autoriteta) zadate i nije samo realizator nastave koja je proklamovana kao jedino dobra, već i onaj koji odlučuje (i to ne samo o tome kako će da radi), onda ovo znači transformaciju njegovog položaja u autonomnog profesionalca. Istini za volju, terminologija autonomnosti, emancipacije i osnaživanja nastavnika karakteristična je naročito za novu pedagošku (post)modernu misao kritičke orijentacije.³⁸ Međutim, ona jednako proizilazi i iz postmodernističkog pristupa nastavniku, ukoliko se ima na umu da su njegove odlike uvažavanje subjektivnosti, konteksta, jedinstvenosti obrazovnih situacija. Ove promene u profesiji nastavnika, ili bar u shvatanjima o ovoj profesiji, na neki način vraćaju nastavničkoj profesiji nešto od njenih tradicionalnih uloga, koje je izgubila u modernom periodu. Naime, u modernom dobu došlo je do promena ne samo u načinu proizvodnje (zanatstvo je zamenjeno industrijskim radom), već su promenjene i druge delatnosti čoveka, kao i mnogi oblici svakodnevnog života. Te promene su dovele do toga da se u mnogim sferama razvijaju takvi oblici organizacije koji više ne zahtevaju ličnu odluku, niti praktičnu mudrost za koje je razmena sa drugima značajna (Bernstin, 2000, prema Vujisić Živković, 2007; Cochran-Smith, 2010). Još 70-tih godina prošlog veka u literaturi se zapažaju sličnosti između promena nastavničke i drugih profesija, te se zapaža da je nastavničko delovanje bilo najpre nalik zanatskom (kada je celoviti proces obrazovanja bio u njegovim rukama), zatim je prošlo kroz „industrijsku“ fazu (kada su deo njegovih poslova koji se odnosi na programe i materijale za učenje u vidu udžbenika preuzeli posebni stručnjaci), a najavljuje se da će tehnološki razvoj dovesti do automatizacije u organizaciji obrazovanja, te će iz nastavničke uloge biti izuzeto i odlučivanje o nastavnim postupcima (Nikolić, 1979). Iz današnje perspektive se može zapaziti da se ovakva postepena negacija nastavničke uloge

³⁸ Nekada se termini emancipatorna i kritička pedagogija čak koriste kao sinonimi (na primer Gojkov, 2004).

obistinjuje sa popularizacijom jedne teorije učenja i nastave kao isključivo ispravne, kroz ograničavanje nastavnih metoda na one koje su konstruktivistički zasnovane i često pretvorene u tehnike nezavisno od konteksta, konkretnih učenika i nastavnika, kao i sa porastom značaja nacionalnih i međunarodnih eksternih testiranja znanja učenika. U nekim nastavnim oblastima naročito se daleko otišlo u procesu spoljašnjeg oblikovanja nastavnog procesa i automatizacije i tehnicizacije nastavničkog delovanja (primer su, bar u našoj sredini, neki priručnici za jezičko obrazovanje). Postmoderna shvatanja obrazovanja, nastave i nastavnika uvode profesiju nastavnik u novu fazu, u kojoj se ponovo postavlja pitanje „vlasništva“ nad odlučivanjem o suštinskim pitanjima u obrazovanju i u kome se prepoznaje da je odlučivanje o nastavi – etičko odlučivanje. U vezi sa tim je shvatanje da je autonomija kriterijum za postojanje profesije nastavnik i kritika menadžerizma kao načina kontrole (Hargreaves, 1998; 2000). Imajući u vidu karakteristike shvatanja nastavnika koje proizilaze iz različitih postmodernih shvatanja o kojima je bilo reči, može se reći da shvatanja nastavnika u skladu sa ovim načinom mišljenja odgovaraju onome što Pavlović Breneselović naziva shvatanjem profesionalizma u sistemskom diskursu kompetentnosti, nasuprot shvatanja profesionalizma u diskursu kompetencija, odnosno tehnokratskom diskursu (Pavlović Breneselović, 2014), koji odgovara modernističkom načinu mišljenja. Prema mišljenju ove autorke, diskurs kompetencija razume profesionalizam kao primenu znanja i veština kako bi se postigli određeni unapred predviđeni efekti, dok diskurs kompetentnosti delovanje nastavnika razume kao etičku praksu i kao praktičnu mudrost na osnovu koje nastavnik odlučuje i deluje u konkretnoj situaciji, imajući na umu vrednosna polazišta.

Postoji još jedna razlika između modernističkih i postmodernističkih perspektiva o nastavniku, koja se ne tiče toliko shvatanja profesije nastavnik, koliko odnosa prema različitim shvatanjima te profesije. Primenujući logiku razlikovanja modernističkih i postmodernističkih ideja u pokušaju da razumemo profesiju nastavnik, mogli bismo da zaključimo da i jedan i drugi način mišljenja moraju uvideti da ne postoji jedno opšteprihvaćeno pedagoško shvatanje i jedno viđenje profesije nastavnik, već bar nekoliko međusobno različitih shvatanja. Ali modernizam i postmodernizam će se različito odnositi prema tom saznanju i za njih će to saznanje imati različite posledice.

Modernistička ideja o progresivnom menjanju saznanja, po kojoj čovek, kao racionalno biće, polazeći od shvatanja i saznanja ranijih generacija dalje razvija ta saznanja, u pedagoškom kontekstu znači da nova pedagoška saznanja predstavljaju unapređenje prethodnih načina na koji se razume obrazovanje, nastava i profesija nastavnik. U skladu sa tim, novija shvatanja nastavničke profesije su bolja, odnosno istinitija od prethodnih a profesija nastavnik je sa novim saznanjima sve bolje objašnjena i razvijena. Iako je određivanje suštine i odlika kvalitetnog delovanja

nastavnika staro pitanje i mnogi autori su u prošlosti tragali za odgovorom na pitanje ko je dobar nastavnik, savremena teorija i savremeni istraživači bi trebalo da, polazeći od tih radova i od savremenih teorija učenja i obrazovanja, pronađu savremene i tačne odgovore. Dosledno praćenje ovakvog načina mišljenja znači da se može očekivati da se, polazeći od analiza ranijih shvatanja i učeći na njihovim greškama, dođe do jednog ispravnog viđenja profesije nastavnik. Upravo to je, iz perspektive modernizma, zadatak nauke. Primena ovakvog saznanja o nastavniku u praksi bi značila inovaciju i unapređenje vaspitno-obrazovne prakse, odnosno doprinela da se vaspitanje učini što efikasnijim, što se, prema ovoj perspektivi, i vidi kao krajnji cilj. Nalazeći se pred činjenicom da postoje međusobno različita shvatanja nastavnika i njegovih uloga, tipično modernističko shvatanje profesije nastavnik se zato neće zadovoljiti konstatovanjem da postoje različitosti, već će nastojati da pronađe „kriterijume za određivanje (jedne – prim. L.R.) suštine nastavnikove uloge“ (Kilibarda, 2008: 95).³⁹ Različita savremena shvatanja zato iz ove perspektive postaju konkurentna. Osim toga, tipično modernističko shvatanje biće izraženo u očekivanju da je posao za naučnike da otkriju određen konačan broj dimenzija kojima se odlikuju dobri nastavnici i da, prema modelu koji oni otkriju, treba oblikovati nastavnike (kroz odgovarajuća rešenja prosvetne politike, kroz obrazovanje i usavršavanje nastavnika).

Postmodernistički teoretičari činjenicu da do sada nije pronađena jedna naučno-teorijski zasnovana, obrazložena i dokazana „suština nastavnikove uloge“ neće smatrati slučajnošću, niti posmatrati kao nedostatak dosadašnje nauke koji je moguće i potrebno ispraviti i tako unaprediti naučno saznanje. Oni će biti skeptični prema potrebi da se izgradi takvo jedno konzistentno shvatanje nastavnika, koje ćemo smatrati istinitim, kao i prema ideji da se prema njemu oblikuje praksa – odlučuje o načinu regulisanja prosvetnih pitanja, vrednuje rad nastavnika, organizuje obrazovanje i usavršavanje nastavnika. Umesto toga, oni će nastojati da razumeju i demistifikuju kontekst u kome različita shvatanja nastaju, značenja i posledice shvatanja za konkretnu praksu i to kroz razmenu svih aktera obrazovnog procesa, a pre svega samih nastavnika. Isto tako, oni neće verovati da su novija shvatanja nastavnika naprednija. Kao razlog za sumnju teoretičari (post)moderne kritičke orijentacije bi istakli i to da su modernistička shvatanja i moderna kultura oduzeli autonomiju nastavniku, u čemu neće prepoznati ništa napredno.

³⁹ Zoran Kilibarda u svojoj studiji *Nastavnik u tradicionalnim i savremenim pedagoškim koncepcijama* prikazuje i analizira različita shvatanja uloga nastavnika kroz istoriju, uočavajući da, pored razlika i specifičnosti, postoje i zajednički elementi među njima i traga za razumevanjem uloge nastavnika koja odgovara zahtevima savremenog vremena i teorijskih tendencija i do koje se, prema mišljenju ovog autora, može doći kroz „identifikovanje svih relevantnih personalnih atributa“ i „njihovu iscrpnu operacionalizaciju“ (Kilibarda, 2008: 93). Smisao njegove studije je traganje za odlikama dobrog nastavnika, koje će proizaći iz dobrih strana različitih tradicionalnih i savremenih shvatanja, što polazi od pretpostavke da je do takve jedinstvene i tačne slike dobrih odlika nastavnika moguće doći ukoliko se pažljivo prouče izvori, te da će ona predstavljati napredak u saznanju o profesiji nastavnik i doneti napredak u pedagošku teoriju, a posredno, primenjujući ova saznanja, i u vaspitno-obrazovnu praksu.

Neke aktuelne slike o nastavniku

Poglavlje koje sledi predstavlja pokušaj prikaza i razmatranja aktuelnih viđenja nastavničke profesije koji se mogu prikazati kroz nekoliko slika o nastavniku. U tome kako se danas koncipira profesija, odnosno u različitim aktuelnim slikama o nastavniku, nastojaćemo da uočimo karakteristike različitih načina mišljenja: tradicionalističkog, modernističkog, postmodernističkog i nove kritičke (post) moderne. Razmatranje savremenih shvatanja nastavničke profesije uzimaće u obzir kako teorijski razvijena shvatanja o obrazovanju i ulogama nastavnika, tako i način razumevanja profesije nastavnika koji se nalazi u osnovi rešenja savremenih prosvetnih politika. Predstavljanje i razmatranje savremenih slika o nastavniku dotičaću se različitih pitanja koja su relevantna za aktuelne slike o nastavniku. Shodno tome, biće uzimana u obzir kako pitanja u vezi sa ulogama nastavnika u nastavnom i šire shvaćenom vaspitno-obrazovnom procesu, odnosno u okviru delovanja nastavnika u učionici, u relaciji sa učenicima (u mikro okruženju), tako i pitanja položaja, uloga i delovanja nastavnika u školi, prosvetnom sistemu i društvu u celini (mezo i makro nivo analize delovanja nastavnika).

Nastavnik kao reflektivni praktičar

Iako je istorija ideja o reflektivnosti veoma duga (datira iz antičkog doba), a ideje o refleksiji u kontekstu obrazovanja su zasnivane još početkom XX veka, u radovima Džona Djuia (Dewey, 1910; 1993, prema Moon, 2004), poslednjih decenija XX veka drastično je povećan broj istraživanja, konferencija, prosvetnih dokumenata, naučnih i stručnih publikacija, autora koji u svojim radovima govore o nastavniku kao reflektivnom praktičaru. Presudnu ulogu u tome imaju radovi Donalda Šona (knjigu *The Reflective Practitioner* ovaj autor je objavio 1983., a *Educating the reflective practitioner* – 1987.), a pozivajući se uglavnom na ovog autora nastaje niz drugih radova koji o nastavniku govore koristeći terminologiju refleksivne prakse. Zato refleksivnog praktičara možemo smatrati jednom od savremenih slika nastavnika.

Osnovno značenje sintagme *nastavnik kao refleksivni praktičar* proizilazi iz pojmova koji je konstituišu: refleksija i praksa. Shvatanje ovog konstrukta zahteva, dakle, povezivanje mišljenja sa praktičnim delovanjem i odnosi se na nastavnika koji promišlja svoj rad. Ovakvo određenje, međutim, samo je početak razumevanja koncepta refleksivna praksa, kao i razumevanja nastavnika kao refleksivnog praktičara. Kako je već pomenuto, kraj XX i početak XXI veka doneli su porast popularnosti konceptata *refleksivna praksa i nastavnik kao refleksivni praktičar*, ali zajedno sa tim i porast broja različitih tumačenja Šonovih ideja i različitih shvatanja koncepta nastavnik kao refleksivni praktičar. Samim tim značenje ovog konstrukta nije postalo više elaborirano, već manje jasno. Veliki broj autora već je ukazivao na preveliko širenje pojma refleksivni praktičar, koje dovodi i do zamagljivanja njegovog značenja (Smyth, 1995; Zeichner, & Liston, 1996; Brookfield, 1995; Radulović, 2011). Ne samo da različiti autori različito razumeju obim i sadržaj ovog pojma, već o njemu govore sa različitih polazišta i koristeći ga u različitim kontekstima, koji takođe doprinose njegovim različitim značenjima. U nastavku ćemo pokušati da predstavimo osnovne elemente slike o nastavniku kao refleksivnom praktičaru – one koje su tipične za ovu sliku i koje je čine prepoznatljivom slikom nastavnika. Zatim ćemo, sagledavajući različite poglede na ovu sliku, pokušati da odgovorimo na pitanje može li se ona razumeti kao tipična slika nastavnika u jednoj kulturi mišljenja (na primer postmodernističkoj), ili su razmere razlika između različitih shvatanja nastavnika kao refleksivnog praktičara toliko velike da se o nastavniku refleksivnom praktičaru može govoriti unutar različitih paradigmi.

Tipični i verovatno najčešći način da se konkretizuje pojam *nastavnik kao refleksivni praktičar* i da se objasni veza između mišljenja i delovanja u poslu nastavnika je sledeći: nastavnik koji je refleksivni praktičar uočava probleme u sopstvenoj praksi, a zatim ih sagledava, definiše i nastoji da ih razume i donese odluku o daljem delovanju, uzimajući u obzir konkretni kontekst i dovodeći u vezu uočene probleme sa prethodnim znanjima i iskustvima. Iniciran problemom u praksi ovakav nastavnik, dakle, promišlja svoju praksu, dovodi u vezu ranija saznanja i pretpostavke o praksi sa onim što je uočio, preispituje način na koji razume praksu, traga za novim rešenjima. Opisani proces uobičajeno se naziva *refleksija o akciji* i naglasak stavlja na mišljenje o prethodnoj praksi. Ova vrsta refleksije se dešava kada nastavnik, naišavši na neki problem ili iznenađenje u praksi, nakon delovanja, ili za trenutak prekidajući delovanje, izdvoji vreme da o njemu razmisli (Schön, 1987: 26). Sam termin *refleksija o akciji* uvodi Šon, ali je on veoma blizak Djuievom shvatanju refleksije kao načina mišljenja o praksi, kroz koji dolazi do učenja iz iskustva (Moon, 2004; Posner, 2005; Radulović, 2011). I mnogi drugi autori na sličan način objašnjavaju kako nastavnici promišljaju svoju praksu, otkrivaju i razumevaju pretpostavke na kojima grade svoj rad, sagledavaju svoju

praksu iz različitih perspektiva, kritički je preispituju. Na ovakav način nastavnici grade svoje razumevanje prakse, odnosno svoje teorije o akciji. To su one teorije koje oni mogu da ekspliciraju kao svoj način razumevanja prakse. Ove teorije neki autori nazivaju javnim teorijama, a objašnjavaju ih kao shvatanja o tome kako se i zašto nešto dešava u vaspitno-obrazovnoj praksi. Ovu vrstu shvatanja nastavnici mogu da osveste i verbalno izraze, objašnjavajući njima sopstveno mišljenje o konkretnim događajima i način svog delovanja (Griffiths & Tann, 1992, prema Carter, 1997). U refleksiju o akciji spada i anticipatorska refleksija, koja se odnosi na buduća delovanja nastavnika, a ne samo promišljanje o prethodnom iskustvu. Ova vrsta refleksije takođe pomaže nastavniku da razume svoje delovanje i njegove potencijalne posledice, te da donese odluke o daljim aktivnostima (Greenwood, 1993; Van Manen, 1991, prema: Moon, 2004).

Drugi ključni element slike o nastavniku kao refleksivnom praktičaru vezan je za delovanje u konkretnim problemskim situacijama koje zahtevaju hitnu reakciju od nastavnika (Schön, 1987). Ovu vrstu refleksije Schön naziva *refleksijom u akciji*, i objašnjava je kao reakciju nastavnika u situacijama kada uobičajen način delovanja nije dovoljan da se reši problem, a nema mogućnosti da se detaljno razmotri problem i situacija pre delovanja. U takvim okolnostima nastavnik pronalazi odgovor i deluje, gradeći i menjajući svoje *znanje u akciji* tokom samog procesa delovanja (Schön, 1987: 28-29). Ovu vrstu znanja opažaju i drugi autori i označavaju je različitim terminima: lične ili praktične teorije (Griffith & Tann, 1992, prema Carter, 1997; Yinger, 1990, prema Clarke, 1995), implicitne teorije, skrivene teorije (Pešić, 1987; 1998), *teorije sa malim t* (Korthagen et al., 2001).⁴⁰ Ovih teorija nastavnici ne moraju da budu svesni i ne moraju biti u mogućnosti da ih verbalno izraze, a ako ih izražavaju, onda to čine kroz metafore, jezikom zdravog razuma i plana aktivnosti. Reakcije nastavnika, koje se mogu opisati kao refleksija u akciji, a zasnovane su na intuiciji ili implicitnim teorijama, mogu postati predmet refleksije o akciji, čime nastavnici mogu postati svesni svojih implicitnih teorija, načina na koji su ih razvili, posledica za sopstvene odluke i način delovanja, kao i za praksu u celini. Ali, ova vrsta refleksije sastavni je deo reagovanja nastavnika u iznenađujućim situacijama koje zahtevaju hitan odgovor i onda kada ne dolazi do naknadnog promišljanja.

Polazeći od koncepata *refleksija o akciji* i *refleksija u akciji* kao osnovnih za razumevanje nastavnika kao refleksivnog praktičara, osnovnim odlikama nastavnika koji je refleksivni praktičar mogli bi se smatrati:

- osetljivost za probleme u praksi i istraživački pristup vaspitno-obrazovnom radu (nastavnik prati događaje u praksi, potrebe učesnika i situacione faktore i reaguje na njih);

⁴⁰ *Teorije sa malim t* mogu da se razlikuju od teorija koje su u nauci prepoznate i univerzalno prihvaćene - *Teorija sa velikim T*.

- spremnost za samoevaluaciju (nastavnik artikuliše i preispituje svoja shvatanja, uverenja, načine rada, prateći posledice svog delovanja, upoređujući ih sa namerama, ličnim i opštim teorijskim objašnjenjima);
- otvorenost za promene, isprobavanje novih ideja i načina rada, nasuprot rutiniziranom radu.

Međutim, shvatanja nastavnika kao refleksivnog praktičara međusobno se razlikuju. Iako ove razlike, kod različitih autora i u različitim izvorima, mogu biti eksplicitne ili prećutne – one mogu biti suštinske. Analizom različitih izvora koji govore o refleksivnoj praksi (teorijskih radova, prosvetnih dokumenata relevantnih za profesiju nastavnika, priručničke literature), mogu se uočiti kako razlike u vezi sa načinom razumevanja procesa refleksivne prakse nastavnika, tako i razlike u razumevanju njene svrhe. Kada je reč o razumevanju procesa refleksivne prakse nastavnika, razlike između različitih shvatanja se mogu uočiti u vezi sa odgovorima na više različitih pitanja: da li je refleksija jedna od aktivnosti u delovanju nastavnika, jedna od njegovih odlika i kompetencija, ili celovit pristup profesiji, da li je to individualni čin ili socijalna aktivnost, da li je refleksija isključivo racionalna, dakle kognitivna aktivnost ili obuhvata i afektivnu i etičku komponentu, kakav je odnos refleksivne prakse i istraživanja nastavnika, šta može biti predmet refleksivnog razmatranja... Način razumevanja procesa refleksivne prakse i predmeta refleksije je u direktnoj vezi sa načinom na koji se razume svrha refleksivne prakse nastavnika, koja se vezuje za različite domete – od zadovoljavanja centralizovano postavljenih zahteva školi i nastavnicima i individualne promene (učenja) nastavnika, do promene društvene prakse u najširem smislu.

Uzimajući u obzir razumevanje procesa i svrhe refleksivne prakse, moguće je izdvojiti nekoliko različitih grupa shvatanja. S jedne strane, nalaze se shvatanja koja refleksivnost razumeju kao jednu od važnih odlika ili kompetencija nastavnika i shvatanja koja refleksiju vide kao jedan u nizu koraka kroz koji se odvija dobro (ispravno) delovanje nastavnika. Primer takvog razumevanja refleksivnosti su liste standarda kompetencija za profesiju nastavnika u kojima se refleksivnost sreće kao jedna od kompetencija među brojnim drugim (na primer: *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja u Srbiji*, 2011)⁴¹, kao i obrazovni programi i priručnici za nastavnike koji, polazeći od takvog shvatanja refleksivnosti, nastoje da razviju neku vrstu algoritma čijim praćenjem bi nastavnici vršili refleksiju nad svojim delovanjem (na primer: Bučevac i sar., 2015).

⁴¹ U dokumentu *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja u Srbiji* se predviđa da: „nastavnik treba da svoju profesionalnu delatnost analizira, procenjuje, menja, usavrštava” (MPS, 2011).

Prema ovakvim shvatanjima refleksija predstavlja jednu od faza u procesu učenja nastavnika kao pojedinaca. Pozivajući se na Kolbov model procesa iskustvenog učenja, refleksija je u ovim shvatanjima objašnjena kao jedan od koraka u tom ciklusu: nakon konkretnog iskustva nastavnik *vrši refleksiju* tog iskustva, odnosno misli o njemu, analizira ga razjašnjavajući šta se i zašto desilo, da bi zatim to iskustvo mogao da dovede u vezu sa svojim ranijim znanjima i uverenjima. Na osnovu takvog reflektovanja, nastavnik donosi odluke o daljem delovanju. Dakle, refleksija se u ovom kontekstu vidi kao nastavnikovo promišljanje o praksi, koje predstavlja jednu od faza ili čak tehnika u procesu učenja nastavnika (Pearson & Smith, 1985, Bunard, 1991, prema: Moon, 2004; Bućevac i sar., 2015) i kao deo procesa kojim se razvijaju pojmovi iz iskustva, dakle kao kognitivna aktivnost (Boyd & Fales, 1983, Burnard 1991, Eisner 1991, Harri-Augstein, Thomas, 1991, Kolb, 1984, Steinaker, Beell, 1979, prema: Moon, 2004; Moon, 2004; Posner, 2005). Kada se refleksija razume kao nastavnikovo mišljenje o problemima u sopstvenoj praksi, sopstvenim shvatanjima, uverenjima i akcijama, a refleksivnost kao "sklonost nastavnika ka upornom i pažljivom preispitivanju sopstvenog delovanja" (Bućevac i sar., 2015: 6), takvo određenje sugerise da refleksija predstavlja samostalnu individualnu mentalnu racionalnu aktivnost – promišljanje, zamišljenost nad sobom, svojim iskustvom i delovanjem. Praksa je u takvim shvatanjima shvaćena usko – kao individualno delovanje, a eksplicirana ili podrazumevana svrha refleksije je individualna promena (učenje nastavnika) i (eventualno) promena njegovog delovanja u učionici. Takvo shvatanje refleksivne prakse može imati za posledicu uverenje da sâm izdavanje nastavnika kako bi mislio o svom iskustvu garantuje razumevanje tog iskustva, ispravno suđenje, donošenje odluka i promenu prakse. Neki autori smatraju da na ovakav način suđenja o refleksiji navodi sam Šon, a sa sigurnošću se može reći da su njegove ideje tako razumeli mnogi nastavljači, kao i kritičari njegovih ideja, jer on sam nije eksplicirao i razradio drugačije shvatanje refleksije. Nisu retki autori koji u fokusu imaju upravo refleksiju kao kognitivnu aktivnost koja vodi do individualne promene (učenja nastavnika) i do promene prakse na mikro nivou – u učionici nastavnika koji je refleksivni praktičar, u njegovim relacijama sa učenicima (Kansanen et al, 2000; Kansanen, 2003; Bućevac i dr, 2015). U skladu sa tim i predmet refleksije biće situacije u učionici, u interakciji sa učenicima.

Polazeći od kritika shvatanja refleksivne prakse nastavnika kao individualnog razmišljanja o sopstvenom delovanju u nastavi, koja vodi individualnoj promeni nastavnika i promeni prakse na mikro nivou, razvijaju se shvatanja o kritičkoj refleksiji. Iz ove perspektive može se kritikovati shvatanje refleksije kao individualne aktivnosti, jer ono zanemaruje društvenu prirodu i kontekstualne karakteristike prakse, kao i kompleksnost i socijalnu prirodu njenog poimanja i menjanja. Ni samo odluka nastavnika da promišlja, ni individualno mišljenje, pa čak ni suočavanje sa drugačijim mišljenjem, nisu dovoljni za razumevanje, odlučivanje i promenu, jer za

spoznaju i promenu nije dovoljna lična individualna perspektiva (Jaworski, 1994; Pešić, 1998b; Radulović, 2011). Teoretičari kritičke refleksije zato refleksiju uvek vide kao socijalni čin, razmenu.

Osim toga i predmet refleksije, prema ovom pristupu refleksivnoj praksi, ne mogu biti bilo koji problemi u učionici, a cilj refleksije ne može biti samo promena na mikro-planu u svrhu efikasnijeg ispunjavanja zadatih standarda postignuća. Zato se iz perspektive zastupnika kritičke refleksivne prakse kritikuju shvatanja refleksivne prakse koja je svode na tehnička pitanja i površne promene u načinu rada ili na razumevanje sopstvenih implicitnih stajališta i razvoj samosvesti, ako ovim nije obuhvaćeno preispitivanje i menjanje institucionalnog konteksta, odnosno okolnosti u kojima se praksa odvija, te ako refleksija ne sadrži društvenu kritiku, a ne samo kritiku prakse individue (Eliot, 2001; Zeichner & Liston, 1996). Predmet kritičke refleksije postaju ne samo pitanja instrumentalne prirode (*kako* nešto uraditi), već i pitanja uslova, posledica i svrhe delovanja (*zašto* nešto uraditi). Iz ove perspektive predmet refleksije su, na primer: institucionalne strukture (Hursh, 1995), uslovi za rad (Garman, 1995; Van Manen, 1991, prema: Moon, 2004: 17, 62); institucionalna politika i način rukovođenja školom (Garman, 1995), način unošenja promena u obrazovanje (Goodman, 1995), položaj nastavnika u školi (Stenhouse, 1989), društveni kontekst, odnosno društveno-političko polje u kome nastavnik deluje (Goodson, 1995), odlike zajednice koja okružuje školu (Zeichner & Liston, 1996; Smyth, 1995, Zeichner, 1994, prema: Brookfield, 1995)... Ciljevi refleksivne prakse, samim tim, nisu vezani samo za individualnu promenu nastavnika – osveščivanje implicitnih stajališta, porast samopouzdanja i promenu individualnog delovanja, već obuhvataju i socijalne i emancipatorske ciljeve – razumevanje i promenu društvene prakse. Nastavnik koji je kritički refleksivni praktičar razumeva vlastitu delatnost u širem kontekstu (iz perspektive ciljeva obrazovanja, socijalnih i ekonomskih ograničenja, odnosa moći) i sagledava je kao deo šire kulture, koja je i sama predmet kritičkog preispitivanja (Brookfield, 1995; Radulović, 2011). Ovim se ne isključuju ciljevi na individualnom planu, već se promena nastavnika kao pojedinaca vidi kao deo društvene transformacije. Smisao ovako shvaćene refleksije je evaluacija, kritika i promena – demokratizacija škole kao institucije, kao i evaluacija i kritika društva i društvena promena (Barnett, 1997, prema: Moon, 2004; Garman, 1995), što uključuje i jačanje i emancipaciju samih nastavnika. Iz ove perspektive nastavnici mogu doprineti demokratizaciji škole, sopstvenoj emancipaciji, osnaživanju marginalizovanih grupa te razvoju pravednijeg društva (Apple, 2012a; Garman, 1995: 31; Hartnett & Carr, 1995). Oni mogu postati kritička refleksivna grupa za razvoj demokratskog društva, zbog čega je potrebno povezivanje teorije obrazovanja i razvoja nastavnika sa političkom teorijom (Hartnett & Carr, 1995), stvaranje prostora za širu autonomiju nastavnika, koja se ne bi svodila na pitanja tehničke prirode i kontekst unutar učionice (Stenhouse, 1989) i jačanje nastavničke profesionalne grupe, a ne samo

nastavnika kao pojedinaca. Upravo kritičku refleksiju i njenu svrhu naročito nije moguće postići kroz čin individualnog razmišljanja (Jaworski, 1994; Moon, 2004). Osim individualizma u refleksivnoj praksi u ovom načinu razmišljanja kritikuje se i "mentalizam" i svođenje refleksivne prakse na racionalno promišljanje. Polazeći od vrednosne zasnovanosti vaspitanja i obrazovanja i složenosti ljudske prirode, procesa učenja i saznanja, iz ove perspektive se naglašava afektivna i etička priroda procesa refleksivne prakse. U tom smislu kritička refleksija, razumevanje i promena prakse zahtevaju sintezu rezonovanja, moralnog suđenja i emocionalnog doživljavanja.⁴²

Stiven Brookfield, kao jedan od autora koji je posebno zaslužan za razvijanje ovakvog shvatanja refleksije, za kritičku refleksiju nastavnika koristi i termine: kritičko istraživanje prakse i kritička refleksivna nastava (Brookfield, 1995).⁴³ Ovakvo shvatanje se oslanja na zasnivanju refleksivne prakse na posebnoj epistemologiji, što je stav koji je utemeljen već u radovima Šona. Iz te perspektive nastavnik svom poslu u nastavi pristupa istraživački – on je otvoren za promene, te preispituje svoju praksu, unosi promene i prati ih, kritički preispituje svoja razumevanja i javne teorije, preispituje svoja implicitna shvatanja ali i okolnosti koje su uticale na praksu i shvatanja o praksi, kao i odnose u obrazovanju, okolnosti koje su do njih dovele i njihove posledice. Tako njegov rad u nastavi postaje istovremeno i istraživanje i način menjanja, a njegova uloga nije samo da realizuje zadato primenjujući naučna saznanja.

Iz ove perspektive refleksivna praksa ne može predstavljati jednu od odlika niti jednu od aktivnosti, već celovit pristup profesiji, neku vrstu nadkompetencije koja boji značenje svih ostalih kompetencija i aktivnosti nastavnika i razumevanje same profesije nastavnik. Refleksivnost nastavnika u tom smislu predstavlja neku vrstu generičke profesionalne dispozicije (Feiman-Nemser, 1990: 221), profesionalnog i životnog stila, stava iz koga proizilaze konkretna ponašanja, habitusa ili "generativnog principa kojim se nastavnik rukovodi pri odlučivanju" i delanju (Radulović, 2011: 106). Ako se refleksivna praksa razume kao celovit pristup profesiji nastavnik, onda to podrazumeva posledice za razumevanje svih komponenti i aspekata njegovog rada: nastavnik ne može biti samo realizator, već i kreator kurikuluma, odnosa u školi i odnosa škole sa sredinom, ne može biti samo onaj ko primenjuje naučna

⁴² O povezanosti osećajnog i kognitivnog aspekta refleksije govore mnogi autori: Atkins & Murphy, 1993; Boud, 1989; Hullfish & Smith, 1961; Valli, 1993, prema: Moon, 2004; Clark, 1995; Hargreaves, 1995; Mc Keachie, 2002, a o vaspitanju i obrazovanju kao etičkoj kategoriji i drugi autori - Car & Kemmis, 2000; Liston & Zeichner, 1991; Kansanen 1993, i mnogi drugi.

⁴³ Brookfield govori o dve vrste refleksivne prakse: onoj koja se ogleda u promišljanju i rešavanju praktičnih problema u učionici, što je značajno, ali ne i dovoljno i o kritičkoj refleksiji koja prevazilazi manjkavost ovakve „obične“ (prim. L.R.) refleksivne prakse (Brookfield, 1995).

znanja, već i onaj ko kreira način razumevanja vaspitno-obrazovnih problema, ne može biti onaj ko zadovoljava standarde koji su mu postavljeni, već kreator svog profesionalnog razvoja. Ovakav način razumevanja profesije ne podrazumeva samo očekivanje da je nastavnik spreman na angažman, inicijativu i odgovornost, već i autonomnost njegovog položaja u obrazovnom sistemu ili bar njegovu spremnost za kritiku i promenu sistema u kome postoji hijerarhijska raspodela moći i u kojoj je podrazumevan njegov položaj državnog službenika koji ispunjava zadate zahteve. Zato nije neobično da je ovakav način razmišljanja karakterističan za profesionalne i društvene pokrete, kao i za ona naučna razmišljanja koja su ukorenjena u kritičkoj društvenoj teoriji, te koja naglašavaju značaj uloga nastavnika ne samo iz perspektive učionice, već i iz perspektive društvenog konteksta (Hartnett, 1995; Carr, 1995; Goodson, 1995; Smyth, 1995) i koja zastupaju emancipatorsko shvatanje akcionog istraživanja (Carr & Kemmis 2000; Gore 1993, prema: Moon, 2004; Elliott, 2001; Liston & Zeichner, 1990).

Na kritičkom preispitivanju, promeni obrazaca raspodele moći i emancipatorskim ciljevima ne insistiraju, međutim, sva shvatanja refleksivne prakse koja je zasnivaju na posebnoj epistemologiji i objašnjavaju kao celovit pristup delovanju nastavnika, a ne kao pojedinačnu odliku ili zasebnu aktivnost. U principu, autori koje možemo smatrati klasicima u vezi sa teorijom refleksivne prakse svoja shvatanja refleksivne prakse nastavnika zasnivaju na polazištu da ne postoji jedan ispravan – najbolji način da se podučava, niti jedan pravi način da se uči, koji bi svaki nastavnik trebalo da primeni u svakom kontekstu i sa svim učenicima – jer je praksa jedinstvena. Problemi nastavnikovog rada su uvek uslovljeni kontekstom i deo su kompleksnog, društvenog, ličnog i interaktivnog procesa (Clark, 1995: 48), te ne mogu biti rešeni standardizovanim jednostavnim i instrumentalnim metodama, niti opštevažećim teorijskim znanjima (Schön, 1992, prema: Moon, 2004: 41). Stoga je potrebno da nastavnici razviju „odnos čuđenja i potrebu preispitivanja“ (Prosser & Trigwell, 2001: 174–175). Temelj određenja refleksivne prakse je zato, prema mnogim autorima, upravo u epistemologiji. Šon čak smatra da je savremena kriza profesije nastavnika nastala upravo iz dominantne pozitivističke epistemologije. Zato bi se moglo reći da je kritika takve epistemologije i obrazovanja nastavnika koje se na njoj zasniva početak od koga Šon polazi u razvijanju svoje ideje o refleksivnoj praksi (Schön, 1987). Na istoj osnovi se razvija i Djuievo shvatanje da odnos teorije i prakse u obrazovanju ne može biti jednosmeran i da ono što se otkrije naučnim istraživanjem ne može direktno biti primenjeno u praksi kao pravilo (Dewey, 1929, prema: McAninch, 1993). Teorija može tek da predstavlja pokušaj interpretacije prakse kao proizvoda okolnosti, u određenom vremenu i okruženju (Brookfield, 1995: 186). Tipičan teorijski odgovor koji se zasniva na ovakvoj epistemološkoj osnovi je upravo delovanje nastavnika kao refleksivnog praktičara, a imajući u vidu epistemologiju na kojoj se zasniva ovakvo shvatanje, akciono istraživanje shvaćeno kao „kolektivno samoreflektujuće istraživanje koje sprovode učesnici socijalne

situacije" (Kemmis & Taggart, 1988, prema: Liston & Zeichner, 1990: 8) predstavlja tipičan put koji obezbeđuje refleksiju. Naime, refleksivna praksa i akciono istraživanje u ovakvom shvatanju predstavljaju različite aspekte istog fenomena, odnosno različite perspektive iz kojih se posmatra isto delanje nastavnika. Ovakva shvatanja refleksivne prakse jesu kritična prema pozitivističkom načinu saznavanja i ulozu nastavnika kao tehničara, te ističu potrebu da nastavnik bude osetljiv za probleme u praksi, da fleksibilno pristupa praksi i pronalazi rešenja za konkretne probleme i situacije u konkretnom kontekstu, a ne da primenjuje unapred poznate „tačne“ odgovore. Međutim, ona se ne fokusiraju posebno ni na jednu vrstu problema, odnosno ne ističu posebno jednu vrstu predmeta refleksije. Kako se u ovoj vrsti shvatanja uobičajeno ne razmatra pitanje da li je refleksivna praksa individualna ili socijalna delatnost i da li se tiče problema u mikrookruženju ili i u širem okruženju, uobičajeno je da se ova shvatanja tumače kao individualni čin orijentisan na individualnu promenu i promenu prakse u učionici.

Razlike u shvatanjima refleksivne prakse nastavnika o kojima je bilo reči, ne predstavljaju samo različita razumevanja neke pojedinačne odlike refleksivne prakse, već grade različita celovita shvatanja, zbog kojih se može govoriti o različitim konceptualizacijama refleksivne prakse nastavnika. Njih smo pokušali da prikazemo u Tabeli 2.

Celovitost svakog od shvatanja (prikazanih u kolonama u Tabeli 2.) i suštvenost i obuhvatnost razlika između shvatanja pojedinih problema (prikazanih u redovima tabele) ukazuje na to da se prikazane razlike u shvatanjima refleksivne prakse nastavnika zasnivaju na različitim razumevanjima nastave, obrazovanja, društvenih vrednosti, odnosno da se zasnivaju u različitim kulturama mišljenja. Shvatanje refleksivne prakse kao a) refleksivnosti nastavnika (odnosno jedne od kompetencija i aktivnosti pojedinačnog nastavnika), kao b) preispitivanja pojedinačne prakse kako bi se došlo do razumevanja prakse u kontekstu, odnosno teorije koja je relevantna za taj kontekst i kao c) kritičkog preispitivanja i promene profesionalne prakse kao društvene prakse – viđenja su refleksivne prakse u kontekstu modernističkog, postmodernističkog i kritičkog (post)modernog pedagoškog mišljenja. Slika o nastavniku refleksivnom praktičaru, dakle, ima različita značenja u modernističkom, postmodernističkom i kritičkom diskursu.

Ovde bismo želeli da naglasimo da opisane različite verzije slike nastavnika refleksivnog praktičara nisu nastale onim redom kojim su napred opisane.⁴⁴

⁴⁴ Redosled kojim smo predstavili različita shvatanja nastavnika refleksivnog praktičara izabran je prema proceni da će se čitalac najpre sresti sa verzijom koja je ovde prva opisana, a ne po redosledu razvijanja ovih shvatanja, niti po njihovom značaju. Tako se dogodilo da postmodernističko shvatanje, koje smatramo prvim razvijenim načinom razumevanja refleksivne prakse nastavnika, u kome se krije objašnjenje ključnih odlika refleksivne prakse, ne bude prvo objašnjeno.

Tabela 2. *Različita shvatanja refleksivne prakse nastavnika*

Kriterijum	Shvatanje		Kritička refleksija / kritička refleksivna nastava
	Refleksivnost / refleksija nastavnika	“klasično” shvatanje refleksivne prakse	
Predmet refleksivne prakse	Individualna, samostalna, mentalna / racionalna aktivnost – promišljanje	Individualna ili socijalna aktivnost, holistički odnos prema praksi	Socijalna aktivnost, holistički odnos uz naglašavanje etičke dimenzije
Svrha refleksivne prakse	Svakodnevni problem u učionici – na mikronivou delovanja	Različiti jedinstveni problemi u kontekstu	Pitanja raspodele moći na nivou institucionalne strukture, prosvetne politike, način uvođenja promena, društveni kontekst
Svrha refleksivne prakse	Ispunjavanje (spoljašnjih) zahteva koji se postavljaju pred školu i nastavnika; individualna promena nastavnika i promena individualne prakse	Osveščivanje, razumevanje i preispitivanje sopstvenih implicitnih teorija i profesionalne prakse	Osveščivanje, razumevanje, preispitivanje i promena društvene prakse – građenje pravednih odnosa u školi i društvu
Značenje za profesiju nastavnik	Jedna od kompetencija nastavnika, jedna od faza u procesu učenja i jedna od aktivnosti nastavnika kao pojedince	Celovit pristup profesiji	Celovit pristup profesiji

Ideje autora koji se mogu smatrati pionirima savremenih shvatanja nastavnika kao refleksivnih praktičara zasnovane su na kritici empirijsko-analitičkog načina mišljenja i pozitivističke metodologije i na promeni dominantnog (pozitivističkog) epistemološkog pristupa. Uočavanje da je nastavnikovo delovanje kontekstualno i situaciono uslovljeno, kao i razumevanje vaspitno-obrazovnih situacija kao kompleksnih, nesigurnih, nedefinisanih i vrednosno zasnovanih, za posledicu je imalo uviđanje da ne postoje neupitne naučne istine koje mogu objasniti sve situacije u obrazovanju i da je nemoguće rešavati probleme u obrazovnoj praksi u svim kontekstima primenom takvih opštih istina ili pojedinačnih tehničkih rešenja koje iz njih proizilaze. Samim tim nije moguće ponuditi opštevažeća znanja i recepte čije bi usvajanje i primena značilo da će nastavnik odgovarajuće delovati u svakom kontekstu i svakoj situaciji, niti je moguće opisati delovanje nastavnika kroz opštevažeću, unapred definisanu listu uloga i

kompetencija. Slika nastavnika kao refleksivnog praktičara se zato zasniva upravo na uvažavanju različitih „ispravnih“ delovanja u različitim kontekstima. Imajući to u vidu, može se reći da se izvorno koncept refleksivne prakse razvio na krilima postmodernizma i postmodernističke misli ili da je barem obojen ovom vrstom pogleda na svet. Slično je značenje i značaja koji se pridaje praktičnim teorijama, teorijama sa malim *t*, koje su lične teorije samih nastavnika: u ovom segmentu slike o nastavniku kao refleksivnom praktičaru krije se uvažavanje međusobno različitih i subjektivnih istina. U direktnoj vezi sa prethodnim je i očekivanje da refleksivni nastavnik ne samo primenjuje gotova naučna znanja, već i da identifikuje i definiše konkretne probleme prakse u određenom kontekstu, istražuje ih i dovodi u vezu sa dotadašnjim znanjima, gradi sopstvena razumevanja – teorije, kroz razmenu i preispitivanje značenja među kolegama i drugim akterima vaspitno-obrazovnog procesa. Odlikama postmodernističkog načina mišljenja u slici o refleksivnom nastavniku mogu se smatrati i naglašavanje značaja celovite ličnosti nastavnika, uključujući intuitivno mišljenje, emocije, moralno odlučivanje, umesto dominacije racionalističkog odlučivanja.

Dalja razrada ovih ideja išla je, međutim, bar u dva različita pravca. Jedan od njih je razvijanje ideje o refleksivnoj praksi kao kritičkoj refleksiji, koji refleksiju vidi kao zajedničko promišljanje, preispitivanje, razumevanje i rekonstruisanje prakse institucije kao društvene prakse. Iz ove perspektive proces refleksivne prakse se odvija kroz zajednički rad nastavnika i kroz razmenu svih aktera školskog života, što zahteva jačanje profesionalne zajednice, saradnju i timski rad aktera školskog života i autonomiju nastavnika i škole. Ovako viđena refleksivna praksa predstavlja sredstvo razvijanja demokratskih formi mišljenja i delovanja. Ona je usmerena na razumevanje uloge i načina raspodele moći u obrazovanju, kao i uloge obrazovanja u hijerarhijskoj raspodeli moći, ali i na emancipaciju marginalizovanih grupa, uključujući same nastavnike, te se može smatrati idejom nove kritičke (post) moderne pedagoške misli.

Ali, značaj nekih teza o refleksivnoj praksi koje izvorno možemo smatrati postmodernim, prepoznali su i autori drugačijih teorijskih orijentacija, kao i donosioci prosvetnih politika, razumeli su ih na svoj način i pokušali da ih ugrade u svoj sistem ideja. Posledica toga je da je terminologija refleksivne prakse počela da se koristi unutar idejno i ideološki paradigmatski različitih pristupa obrazovanju, te je, bar na prvi pogled, refleksivna praksa postala sastavni deo različitih načina mišljenja – i postmodernističkih, i kritičkih i modernističkih. Međutim, kada se o refleksivnoj praksi govori u dokumentima i radovima modernističke orijentacije, osnovno značenje ove slike suštinski je izmenjeno: refleksivnost je postala jedna od brojnih drugih kompetencija i predstavlja razmišljanje, kontemplaciju – kognitivnu i racionalnu aktivnost koja je usmerena na probleme unutar zidova učionice, odnosno na mikronivo

vaspitno-obrazovnog procesa. Svrha ovakve refleksivnosti je da nastavnik nauči kako da što uspješnije ostvari zadate ciljeve, odnosno da ispuni standarde koji su mu postavljeni, a ne da otkriva različita rešenja i različite istine za različite kontekste, ne da razume, preispituje i rekonstruiše znanja i vrednosti na kojima se vaspitno-obrazovni proces zasniva. Ovakva refleksivna praksa smatra se razvojem nastavnika, koji vodi unapređenju nastavne prakse, što je pedagoško viđenje progressa. Krajnja vrednost ovakvog poimanja profesije nije ni različitost (kao u postmodernističkom shvatanju refleksivne prakse), ni emancipacija (kao u kritičkim postmodernim pristupima), već efikasnost.

Nastavnik kao istraživač

Sintagme nastavnik kao istraživač, istraživanja nastavnika (koja vrši nastavnik) i istraživanja praktičara⁴⁵ se često sreću poslednjih decenija u naučnoj literaturi o profesiji nastavnik i njegovim ulogama, u metodološkoj literaturi, a postaju sve popularnije i u stručnoj javnosti. Pojam istraživanja nastavnika, na koji se odnose sve pomenute sintagme, pojavljuje se kod Lorensa Stenhaus (Stenhouse, 1975, prema Pešić, 1998b), a za njegovu razradu i širu zastupljenost naročito su značajni radovi Merlin Kokren Smit (Cochran-Smith. & Lytle, 1993; 1999; 2009; Lytle & Cochran-Smith, 1994; Cochran-Smith et al., 2009). Od pojavljivanja koncepta nastavnika kao istraživača do danas istraživanja praktičara postala su ne samo predmet konceptualnog razmatranja i metodoloških rasprava, već i realnost. Danas u literaturi postoje brojni primeri ovakvih istraživanja i oni svedoče o različitim vrstama škola i nivoima obrazovanja na kojima rade nastavnici istraživači, o raznovrsnosti problema koji se istražuju i metodama istraživanja koje se koriste. Javljaju se i publikacije koje promovišu ovu vrstu istraživanja, priručnici koji nastoje da pomognu nastavnicima da postanu istraživači, nastavni predmeti u programima inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika koji

⁴⁵ Termini istraživanja nastavnika (Teacher Research) i istraživanja praktičara (Practitioner Research) se odnose na istu vrstu istraživanja, s tim što se u novijim radovima zapaža da osim nastavnika u obrazovnoj ustanovi istraživanja mogu da vrše i drugi praktičari – direktori, drugi profesionalci koji učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu, kao što su to stručni saradnici u našim školama (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Pešić, 1998). Sintagma nastavnik kao istraživač (*The Teacher-Researcher*) izražava pogled na nastavnika, a ne na vrstu istraživanja, te je možda primerenija temi ovog rada. Ali i ova sintagma je vezana za nastavnika koji istražuje – dakle u osnovi predstavlja isti pojam. U srpskom jeziku sintagma nastavnik kao istraživač može izazvati manje nedoumica, jer bi se konstrukcija *istraživanja nastavnika*, isključivo jezički gledano, mogla odnositi na istraživanja u kojima su nastavnici predmet istraživanja. Međutim, s obzirom da su *istraživanja nastavnika* široko prihvaćen naziv za istraživanja koja vrše nastavnici, ove sintagme će se u nastavku koristiti kao sinonimi.

obučavaju buduće nastavnike da vrše istraživanja.⁴⁶ Osim istraživanja u kojima nastavnici imaju ulogu istraživača, stvarnost su postala i istraživanja kojima se istražuju istraživanja praktičara – ciljevi i dometi ovih istraživanja, odlike kvalitetnih istraživanja nastavnika, okolnosti koje utiču na istraživanja koja vrše nastavnici, uloga i mesto istraživanja nastavnika u obrazovanju budućih nastavnika, napori i teškoće kroz koje prolaze nastavnici tokom formiranja istraživačkog profesionalnog identiteta (na primer: Cochran-Smith et al., 2009; Vetter & Russell, 2011; Vetter, 2012; Vujisić Živković, 2007).⁴⁷ Sve to znači da slika nastavnika kao istraživača predstavlja jednu od savremenih slika nastavnika i da joj je ovde potrebno posvetiti pažnju.

Osnovno značenje termina *istraživanja nastavnika* se odnosi na namerna istraživanja koja vrše nastavnici u kontekstu sopstvene profesionalne prakse (u svojim učionicama i školama), ispitujući probleme koje zapažaju u svojoj praksi („lokalne” probleme), i na taj način imaju mogućnost da preispitaju svoje pretpostavke i da dođu do jedinstvenih uvida o obrazovnoj praksi. Stenhaus određuje ova istraživanja kao sistematična i samokritična (Stenhaus, 1975, prema Pešić, 1998b: 59), Kokren Smit u svojim radovima naglašava da nastavnici istražuju probleme u svojoj praksi, a Bengtson naglašava da su to istraživanja koje vrše nastavnici u pedagoškoj praksi, postajući tako i istraživači i kreatori naučne teorije (Bengtsson, 2006; prema Vujisić Živković, 2007). Ovaj pojam se odnosi na nastavnike svih kategorija: istraživanja ove vrste vrše kako univerzitetski nastavnici (koji su i u uobičajenom, ustaljenom poimanju istraživanja – istraživači), tako i nastavnici koji rade na svim nivoima obrazovanja.

⁴⁶ Tokom poslednjih decenija veliki broj obrazovnih programa koristi istraživanja nastavnika: u programima stručnog usavršavanja nastavnika, kao način da se razvije njihova osetljivost za probleme u praksi, da se podstaknu na kritičku refleksiju, da se navedu da preispituju i razumevaju kulturu škole, potrebe učenika i sl., a u inicijalnom obrazovanju kao sredstvo da razviju identitet nastavnika istraživača i način da se razvijaju kao profesionalci koji će tokom cele karijere postavljati pitanja, istraživati, kontinuirano učiti da podučavaju kroz istraživanja i refleksiju (Cochran-Smith et al., 2009). Ovakvi programi pojavili su se u SAD, Velikoj Britaniji, Kanadi, Australiji, Novom Zelandu, Holandiji, a zatim i u drugim zemljama širom sveta. Poslednjih godina ovakav pristup počinje da odlikuje i programe inicijalnog obrazovanja nastavnika i neke programe stručnog usavršavanja u Srbiji. Obrazovanje nastavnika za ulogu praktičara istraživača postalo je i samo tema brojnih istraživanja.

⁴⁷ Kokren Smit i Litl navode pet uobičajenih tema u istraživanjima istraživanja praktičara: 1. problem jednakosti i aktivnosti nastavnika u zastupanju jednakosti učenika, 2. razvoj novih konceptualnih okvira, 3. jačanje zajednice istraživača, 4. uloga istraživanja praktičara u oblikovanju škole, lokalne sredine i obrazovne politike, 5. napori da se izmeni odnos između istraživanja i prakse obrazovanja (Cochran-Smith & Lytle, 2009., prema Curwood, 2011:11). Neka istraživanja koja se bave istraživanjima koja vrše nastavnici koriste analizu ovih istraživanja ne da bi otkrivali same probleme u istraživanju, već da bi saznali kako nastavnici razumeju nastavu i učenje (Cochran-Smith et al., 2009).

Istraživački problemi u ovoj vrsti istraživanja najčešće se odnose na nastavu, učenje učenika, odnose u odeljenju i školi, okolnosti koje utiču na vaspitno-obrazovni proces, efektivnost sopstvenog delovanja, realni program u učionici. Oni obično uključuju ispitivanje učenja učenika, s jedne i namera nastavnika, njegovih reakcija, načina na koje interpretira događaje, s druge strane. Kako navodi Mirjana Pešić, tipično pitanje na koje ova istraživanja pokušavaju da odgovore je: „kako da ja najbolje radim sa grupom dece i svakim pojedinim detetom u mom razredu“ (Pešić, 1998b: 62). Da su tipična istraživačka pitanja u istraživanjima koja vrše nastavnici vezana za dileme i praktične probleme koje nastavnici uočavaju u sopstvenoj praksi pokazuju i prikazi i analize istraživanja nastavnika koju su vršile Merlin Kokren Smit i Suzan Litl (Cochran-Smith & Lytle, 2009), kao i Kokren Smit i grupa nastavnika sa Bostonskog koledža (Cochran-Smith et al., 2009).

U ovim analizama navode se istraživačka pitanja kao što su: šta se dešava sa učeničkim stavovima prema matematici i učeničkim učenjem kada izvršim diferencijaciju zadataka u mom petom razredu; šta se dešava kada organizujem nastavu gramatike polazeći od učeničkih pisanih radova; kakve su mogućnosti razvijanja motivacije učenika za društvene predmete korišćenjem modernih tehnologija i sl.

Iako donekle proizilaze iz istraživačkih problema, kao posebna specifičnost istraživanja nastavnika mogu se izdvojiti i ciljevi ove vrste istraživanja. U načelu, kako je napred rečeno, nastavnik polazi od problema u svojoj praksi, te definiše istraživačko pitanje i istražuje kako bi rešio praktični problem. Osnovna svrha ovakvog istraživanja je da nastavnik razume sopstvenu praksu i da donese odluku o svom daljem radu. Ipak, osim samog rešavanja praktičnog problema, istraživanja nastavnika mogu imati relativno različite domete: razumevanje sopstvene prakse i konceptualizovanje sopstvene praktične teorije o njoj, razumevanje sopstvenih pretpostavki i uverenja i sticanje samouvida, ali i preispitivanje teorijskih znanja i građenje novih teorija i preispitivanje obrazovne prakse kao društvene prakse.

Kada se radi o promenama prakse koje su cilj i posledica istraživanja nastavnika, one mogu biti različite po širini problematike i po dubini: od promena načina na koji se vrše neki tehnički poslovi, preko promene prakse u učionici do promena karakteristika kulture okruženja (izlazak iz zidova škole).

Kao jedna od odlika nastavničkih istraživanja može se izdvojiti i opis tipičnog istraživačkog procesa i metodologije ove vrste istraživanja. Proces istraživanja koje vrši nastavnik počinje uočavanjem problema u sopstvenoj profesionalnoj praksi ili neskladom između onoga što nastavnik zapaža u

svom iskustvu sa onim što bi očekivao na osnovu sopstvenih praktičnih ili opštih naučnih teorija (Cochran-Smith et al., 2009; Pešić, 1998b).⁴⁸ Polazeći od toga, nastavnik osmišljava istraživanje, sistematski prikuplja i analizira razne vrste podataka, uključujući i svoja zapažanja i opservacije, reflektuje nad podacima i ispituje svoje pretpostavke i verovanja, diskutuje o svom istraživanju i nalazima sa kolegama – kritičkim prijateljima, preispituje pretpostavke i artikuliše sopstvene teorije, donosi odluke o daljem delovanju i, eventualno, predstavlja svoje istraživanje javnosti. Nastavnik može vršiti istraživanje sam ili u saradnji sa kolegama i ostalim akterima vaspitno-obrazovnog procesa ili čak i uz učešće profesionalnih istraživača, ali njegova uloga mora biti ključna: on vrši istraživanje problema koji ga zanima, kroz sopstvenu dugoročnu, intenzivnu i direktnu profesionalnu uključenost, da bi došao do nalaza koji su za njega relevantni. On istražuje da bi razumeo sopstvena iskustva i polazišta, da bi mogao da odlučuje o svom delovanju, da bi rešavao probleme koje je opazio. Zbog specifičnosti izbora problema, ciljeva i pozicije istraživača-praktičara ova vrsta istraživanja se označava kao *istraživanja u obrazovanju i istraživanja za obrazovanje* (Lytle & Cochran-Smith, 1994) ili kao pedagoška istraživanja (Elliott, 2006), a ne istraživanja obrazovanja. Ovo je u direktnoj vezi sa metodologijom istraživanja nastavnika koja je najčešće interpretativna ili akciona (Myers, 1985), a po načinu obrade podataka kvalitativna, što znači da podrazumeva da istraživač saznaje „iz prve ruke“, uz učešće u situaciji koju istražuje, i/ili uz uvažavanje perspektive aktera (Hitchcock & Hughes, 1995). U literaturi je metodologija istraživanja nastavnika označavana i kao: akciona nauka (*action science*), kooperativna istraživanja (*cooperative inquiry*), samoispitivanja (*self-study*), narativna ispitivanja, emancipatorska praksa, auto-etnografija, proučavanja nastave i učenja, nastava kao kontekst istraživanja (Anderson et al., 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Zajedničko za sve pomenute sintagme je da se zasnivaju na teorijsko-metodološkim polazištima koja su suprotstavljena pozitivistički zasnovanim istraživanjima obrazovanja (Radulović, 2013b).

Specifičnost istraživačkog procesa u istraživanjima nastavnika ističe se i kroz izdvajanje nekih posebnih odlika ove vrste istraživanja. Takve odlike su:

- sistematičnost i intencionalnost, što znači da se ova istraživanja sprovode

⁴⁸ Upravo u neslaganju između teorijskog saznanja i situacije u praksi kao izvoru predmeta istraživanja i istraživačkih pitanja Kokren Smit i grupa saradnika sa Bostonskog koledža vide jednu od osnovnih odlika kvalitetnih istraživanja koja vrše nastavnici. Ovi autori su analizirali različita istraživanja u praksi i uočili da, iako upitanost nastavnika može proizaći iz direktne komunikacije sa učenicima, sopstvenih beleški ili naučnih istraživanja koja su ostavila utisak na nastavnika, najveću širinu u posmatranju problema i najveću šansu da kroz istraživanje nastavnik dođe do relevantnih uvida proizvode ona istraživanja koja su proistekla iz nesklada između zapažanja o praksi i teorijskog saznanja, jer ona pojedinačni problem u praksi smeštaju u kontekst škole, učionice, naučne teorije i obezbeđuju viziju kurikulumu ili *teorijsku viziju* (Cochran-Smith et al., 2009). Osim vrste istraživačkog pitanja kao značajne odlike od kojih zavisi uspešnost istraživanja nastavnika ovi autori prepoznaju i način na koji istraživač konceptualizuje učenje učenika i na koji razume prirodu istraživanja (Cochran-Smith et al., 2009).

namerno, planski, uz prikupljanje podataka, dokumentovanje i analizu, te da se po tome dobijena saznanja razlikuju od zanatskih znanja i spontanih zapažanja (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cochran-Smith et al., 2009; Mohr et al., 2004; Stenhouse, 1975, prema Pešić, 1998b; Stenhouse, 1989);

- refleksivnost i samokritičnost, bez kojih nema otkrivanja problema u sopstvenoj praksi i preispitivanja prakse (Stenhouse, 1975, prema Pešić, 1998b; Lytle & Cochran-Smith, 1994);
- dobrovoljnost, jer odluka da se iskreno samokritički preispituje sopstvena praksa i polazišta ne može biti spolja nametnuta (Cochran-Smith et al., 2009; Mohr et al., 2004), a nametanje kritičkog samopreispitivanja „podstiče proceduralno razumevanje istraživanja” a ne istinsku upitanost i samokritičko preispitivanje (Cochran-Smith et al., 2009: 23);
- etičnost, jer su problemi koji se istražuju u obrazovanju uvek vrednosno zasićeni, a obrazovno delovanje zahteva poštovanje osnovnih ljudskih vrednosti, koje ne smeju biti ugrožene istraživanjem (Check & Schutt, 2012; Mohr et al., 2004);
- kontekstualnost, jer ovu vrstu istraživanja uvek vrše učesnici u kontekstu u kome deluju, te mogu da uporede događaje sa sopstvenim namerama, reakcijama, odlukama, načinima tumačenja (Cochran-Smith et al., 2009), uzimajući u obzir celinu situacije, otkrivajući odnose u kontekstu (Mohr et al., 2004) i da donose zaključke koji su relevantni za kontekst, koje će u tom kontekstu i koristiti (Lytle & Cochran-Smith, 1994);
- kooperativnost, jer su saradnja i perspektiva drugih neophodni da bi se podaci bolje razumeli i da bi se došlo do samouvida;
- javnost, jer kroz istraživanja nastavnika njegov posao postaje javan i otvoren za kritiku šire zajednice (Cochran-Smith et al., 2009: 5) i jer izveštavajući o svojim istraživanjima, nastavnici učestvuju u javnom diskursu (Mohr et al., 2004);
- istraživački stav nastavnika, kao kontinuiran i konzistentan odnos nastavnika prema istraživanju, prema praksi i svojoj ulozi u njoj, koji razlikuje ovu vrstu istraživanja od povremenih učešća nastavnika u istraživačkim projektima koji su dodati njegovom redovnom poslu (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Curwood, 2011; Radulović, 2013b).

Navedene odlike, s jedne strane, omogućavaju uočavanje i izdvajanje istraživačkog aspekta delovanja nastavnika od vaspitno-obrazovnog aspekta njegove prakse (na primer: sistematičnost i intencionalnost; javnost), a sa druge strane označavaju razlike između istraživanja nastavnika i nekih drugih istraživanja (na primer: refleksivnost i samokritičnost, kontekstualnost, kooperativnost). Iz prethodnog se može zaključiti da su *istraživanja praktičara/nastavnika* i koncept *nastavnika kao istraživača* određeni ne samo odgovorom na pitanje ko vrši istraživanje,

već i vrstom istraživačkih problema i ciljem istraživanja, metodološkim odlikama i svrhom istraživanja. Ipak, kada je u pitanju izbor problema i metodologija istraživanja, razlozi za ovakvu vrstu istraživanja i njegovi dometi, kao i način na koji se razumeju pojedine odlike istraživanja nastavnika, mora se uočiti da postoje i različite vrste istraživanja nastavnika i različita shvatanja istraživanja nastavnika i nastavnika kao istraživača. Zato opis slike o nastavniku kao istraživaču treba da uključi i predstavljanje ovih razlika.

Iako se suština slike nastavnika kao istraživača može objasniti kroz opis nastavnika koji istražuje probleme u kontekstu u kome radi, a kako bi rešio neki problem u svojoj praksi, sreću se ipak različite vrste istraživanja nastavnika. Kokren Smit govori o dve grupe istraživanja nastavnika, koja su srodna sličnoj podeli naučnih istraživanja: empirijski zasnovana istraživanja i konceptualna istraživanja nastavnika (Lytle & Cochran-Smith, 1994). Sama empirijski zasnovana istraživanja nastavnika međusobno se značajno razlikuju.

Prema ovoj klasifikaciji, jednu grupu čine ona istraživanja nastavnika koja se odnose na nastavnikovo promišljanje o problemima i događajima na koje je naišao u praksi. Na ovakvo promišljanje nastavnik može biti podstaknut nekim dnevnim događajem ili svojim dnevničkim zapisima. U principu, ovakva istraživanja može da vrši sam nastavnik i ona se mogu opisati kao nastavnikovo usamljivanje da bi razmišljao i analizirao beleške. Ovu vrstu istraživanja Kokren Smit naziva refleksivnom praksom (Lytle & Cochran-Smith, 1994), pri čemu je tu refleksivna praksa shvaćena usko – kao individualni čin, koji ne obuhvata promenu prakse. Ovu vrstu istraživanja nastavnika bismo mogli nazvati i samoispitivanjem ili samopromišljanjem.

U istraživanja nastavnika takođe spadaju različita empirijska istraživanja, u kojima nastavnik ne samo uočava problem i definiše problemsko pitanje, već i sistematski prikuplja podatke i strogo vodi evidenciju, upoređuje podatke i saznanja iz različitih izvora upoređujući novoprikupljene podatke, saznanja iz literature, podatke iz drugih izvora, gradi sopstveno viđenje koje je zasnovano na kontekstualnim podacima iz različitih izvora i perspektiva. Za ovu vrstu istraživanja se koristi i termin *mala istraživanja* (*small-scale research* – Hitchcock & Hughes, 1995). U ovim istraživanjima nastavnici mogu koristiti različite metode i tehnike prikupljanja podataka: sistematsko vođenje dnevničkih zapisa, snimanje i transkribovanje časova, diskusije sa kolegama i akterima, studije slučaja, etnografsko istraživanje na terenu, intervju, biografije, sistematsko posmatranje, analiza dokumentacije (Hitchcock & Hughes, 1995; Lytle & Cochran-Smith, 1994). Empirijska istraživanja nastavnika su najčešće interpretativne i kvalitativne prirode

(Myers, 1985), što ne znači da u vezi sa nekim pitanjima ne mogu obuhvatiti i kvantitativne podatke. Polazeći pre svega od potreba nastavnika koji vrše istraživanja u svojoj praksi, razvijaju se priručnici iz metodologije kvalitativnih istraživanja, čija je svrha da pomognu nastavnicima da osmisle, realizuju i evaluiraju nastavu i učenje u svojoj praksi, koristeći različite metode i tehike kvalitativnih istraživanja (na primer, Hitchcock & Hughes, 1995).

Treću grupu istraživanja nastavnika predstavljaju akciona istraživanja i to različite vrste akcionih istraživanja (od tehničkih do emancipatorskih). Ova vrsta istraživanja može se posmatrati kao najtipičnija za istraživanje nastavnika i kao model koji bi nastavnici istraživači trebalo da usvoje (Hitchcock & Hughes, 1995), jer procedura akcionog istraživanja podrazumeva upravo praktičan problem koji proizilazi iz aktuelne brige, realizaciju istraživanja od strane učesnika pedagoške situacije, te unošenje i praćenje promena prakse u realnom okruženju. Ipak, postoje i autori koji smatraju da akciona istraživanja ne bi trebalo da imaju monopol, kao i oni koji ističu da nisu svi oblici akcionog istraživanja jednako vredni, naglašavajući značaj emancipatorskih akcionih istraživanja kako zbog vrste problema (koji, u ovoj vrsti akcionog istraživanja, obavezno potiče od praktičara i formulisan je od strane praktičara), tako i zbog vrste promene koju izazivaju (koji u ovoj vrsti istraživanja ide dalje od tehničke promene u učionici – Carr & Kemmis, 2002; Elliott, 2001; Pešić 1998).

Konceptualna istraživanja nastavnika odnose se na teorijsku analizu ideja o događajima u učionici i školi (Lytle & Cochran-Smith, 1994). U ovoj vrsti istraživanja nastavnici se vraćaju uočenim problemima i reflektuju o svom iskustvu, pronalazeći argumente za pojedina gledišta, pri čemu mogu da polaze od ranije sistematski prikupljenih podataka ili od doživljaja i utisaka proisteklih iz sopstvenog iskustva. Ova vrsta razmatranja obično se smešta u eseje, koji mogu da budu lični i svedeni na sopstvena individualna zapažanja, ali predstavljaju priliku za promišljanje različitih podataka, utisaka, doživljaja i traganje za mogućnostima njihovog razumevanja.

Postojanje različitih napredpomenutih oblika istraživanja praktičara govori o tome da su različiti ne samo načini prikupljanja i obrade podataka, već i mogući dometi ovakvih istraživanja: od samouvida, razumevanja i preispitivanja sopstvenih pretpostavki, preko građenja praktičnih teorija koje se odnose na lokalni kontekst u sredini u kojoj je istraživanje vršeno (i ne mogu se uopštavati), do preispitivanja i građenja naučne teorije; od promena tehničke vrste u mikrookruženju, do promena socio-kulturnog konteksta. Autori koji se zalažu za shvatanje da istraživanja nastavnika mogu imati rezultate čiji značaj prevazilazi lokalni kontekst, pozivaju se na to da i istraživanja naučnika imaju malu korist za unapređenje prakse, ali i insistiraju na metodološkoj zasnovanosti istraživanja nastavnika, kako bi ona imala mogućnost uopštavanja. Nekada se ozbiljnost metodološke procedure naglašava i kao način da nastavnici istraživači budu ozbiljno shvatani i da se ojača njihova

pozicija „u diskusijama u vezi sa politikom škole” (Hitchcock & Hughes, 1995). Kao posledica ovoga, neka shvatanja istraživanja nastavnika veoma su slična shvatanju akademskih naučnih istraživanja. Stanovište da istraživanja nastavnika mogu, ili bi trebalo da budu slična naučnim istraživanjima „po konvencijama, metodama i formi” (Myers, 1985), osim metodološko-epistemoloških dilema mogu ponovo problematizovati i pitanja:

- kakav je odnos između istraživanja nastavnika i naučnih istraživanja, odnosno da li su nastavnička istraživanja posebna vrsta istraživanja ili su sve to naučna istraživanja, a razlika je samo u tome ko je istraživač,
- šta je svrha istraživanja nastavnika, do kakvih se znanja i/ili promena može doći kroz ovakva istraživanja.

Različiti autori i radovi o istraživanjima nastavnika i nastavniku kao istraživaču, kao i različita istraživanja nastavnika, ponudiće različite odgovore na ova pitanja. Razlike neće uvek biti eksplicitno izražene, već mogu proizilaziti iz naglašavanja značaja neke definišuće odlike istraživanja nastavnika, neke faze u istraživanju, nekog predmeta istraživanja (i samim tim zanemarivanja nekih drugih, iako se direktno ne odbacuju) ili iz načina na koji se tumače neke od navedenih odlika. Ipak, mogu se uočiti razlike u vezi sa značajnim brojem pitanja, što ukazuje na to da ne postoje samo različita istraživanja nastavnika, već i različita shvatanja istraživanja nastavnika.

Jedna od razlika tiče se povoda da do istraživanja nastavnika dođe. Kokren Smit i Litl sugerišu da se mogu razlikovati istraživanja nastavnika koja su posledica postojanja istraživačkog stava nastavnika, i istraživanja do kojih dolazi usled postojanja nekog spoljašnjeg podstreka, te u vezi sa tim izdvajaju dve vrste ovih istraživanja, o kojima se može razmišljati i kao o dva načina razumevanja istraživanja koja vrše nastavnici: koncept *istraživanja kao stava* i koncept *istraživanja kao projekta* (Cochran–Smith & Lytle, 2009; Curwood, 2011; Radulović, 2013b). Koncept istraživanja nastavnika kao projekta se odnosi na povremeno učešće u pojedinim istraživačkim projektima, koje podrazumeva da nastavnik u određenom ograničenom vremenu pristupi nekom istraživanju. Ovakva vrsta angažmana obično je izazvana seminarima namenjenim usavršavanju nastavnika ili nekom drugom prilikom nastavnika da izdvoji vreme i za istraživanje, uz redovan posao u nastavi. Nasuprot ovome, istraživački stav nastavnika podrazumeva njegov kontinuiran i konzistentan odnos prema praksi, koji proizlazi iz načina na koji konceptualizuje praksu, svoju ulogu u njoj i način građenja znanja o praksi (Cochran–Smith & Lytle, 2009; Curwood, 2011). Kokren Smit i Litl, kao i mnogi drugi autori i nastavnici istraživači, jasno izražavaju stanovište da istraživanja nastavnika predstavljaju više od povremenih, izdvojenih učešća u projektima, da se istraživanja nastavnika ne mogu odvojiti od svakodnevnog delovanja i da je istraživački stav od esencijalne važnosti za istraživanja praktičara, zbog čega i definišu ovu vrstu istraživanja sintagmom „istraživanje kao stav” (Cochran–Smith &

Lytle, 2009). Ipak, postoji mogućnost da nastavnik učestvuje i u istraživanjima koja su dodata njegovoj praksi i za koja on izdvaja posebno vreme (koja ne proizilaze nužno iz istraživačkog stava koji kontinuirano odlikuje njegovu praksu), te se i o ovakvim istraživanjima govori kao o istraživanjima koja vrše nastavnici. Ovakvo shvatanje se ogleda u stajalištu da ne treba svi nastavnici da se bave istraživanjima, ili u tome što se traga za odgovorom na pitanje kako da nastavnik pronađe vreme da bi vršio istraživanje (Hitchcock & Hughes, 1995; Razvionica, 2013).

Različito se može odgovoriti i na pitanje o predmetu istraživanja i istraživačkim pitanjima u istraživanjima nastavnika. S jedne strane nalaze se shvatanja koja predmet istraživanja nastavnika vezuju za različita pitanja u domenu nastavnikovog delovanja, odnosno opisuju tipična istraživanja nastavnika kao traganje za odgovorom na pitanje kako da nešto urade u praksi na najbolji način (Pešić, 1998b). U skladu sa tim mogu biti istraživani različiti problemi vezani za mikronivo delovanja nastavnika, ali i pitanja u vezi sa razvijanjem kurikuluma u celini (Stenhouse, 1985, prema Cochran-Smith & Lytle, 1999). Polazeći od pitanja kako nešto raditi u svojoj obrazovnoj praksi, problem istraživanja može biti u vezi sa bilo kojim aspektom nastavnikove prakse, uključujući i tehnička pitanja. U literaturi se može naići na još jedan kriterijum za izbor predmeta istraživanja. Nezadovoljstvo onim do čega se dolazi kroz takozvana akademska istraživanja (istraživanja koja vrše profesionalni istraživači), odnosno uviđanje da ova istraživanja ne doprinose dovoljno unapređenju prakse (bilo zbog toga što su i sama neadekvatna ili zbog nepoverenja nastavnika prema rezultatima ovih istraživanja – Hitchcock & Hughes, 1995), kao i zapažanje da nastavnici imaju neke bolje okolnosti za istraživanja od profesionalnih naučnika (naučnici se ne nalaze „na izvoru podataka” i nemaju mogućnost da „kontinuirano posmatraju šta se u praksi događa i da testiraju svoje pretpostavke na tako velikom korpusu podataka” – Razvionica, 2013: 5) može voditi zaključku da je neka istraživačka pitanja moguće bolje ispitati ako ih istražuju nastavnici. Takva bi bila ona istraživačka pitanja koja naučnici eksperti ne mogu da ispitaju, zbog nedostatka resursa i nemogućnosti da kontinuirano posmatraju. Sledeći ovu logiku, kriterijum za izbor problema nastavničkih istraživanja bi mogao da postane: „ono što naučnici teško mogu valjano da istraže”. Ovakav odnos prema istraživanjima naučnika i nastavnika i jedna i druga istraživanja vidi kao istraživanja obrazovanja kojima je cilj saznanje o obrazovanju, svodi razlike među ovim istraživanjima na spoljašnje okolnosti i na to ko vrši istraživanje, ne uočava različite svrhe ovih istraživanja, te predstavlja, u suštini, izjednačavanje ovih istraživanja.⁴⁹

⁴⁹ Dokaz za to da se u nekim izvorima istraživanja nastavnika vide kao naučna istraživanja koja realizuje nastavnik nalazi se već u sadržaju nekih priručnika za nastavnike, u kojima se o istraživanjima koja vrše nastavnici govori kao o naučnim istraživanjima koja sprovode nastavnici, te se kao takva istraživanja vide svi različiti tipovi naučnih istraživanja, a logika i faze ovih istraživanja se tumače na isti način kao i u vezi sa svim naučnim istraživanjima.

Kokren Smit i Litl određenje nastavničkih istraživanja zasnivaju na sasvim drugačijim osnovama – povezujući ih sa različitim izvorima problema. Prema ovom shvatanju početak istraživanja koje vrši nastavnik je zapažanje problema u praksi, zapažanje nesklada između namere i postignutog ili između situacije u praksi i teorijskog saznanja. Iz ove perspektive istraživačko pitanje bi moglo da bude i „zašto u mojoj praksi ne važi saznanje da...” ili „koja od teorija mi može pomoći da...” U svojim novijim radovima ove autorke naglašavaju, takođe, da nastavnici istražuju „one probleme koji su u najboljem interesu učenja i životnih šansi učenika i njihove zajednice” (Cochran-Smith & Lytle, 2009: 123), te naglašavaju značaj onih istraživačkih pitanja koja obrazovanje dovode u vezu sa socijalnim pitanjima. Iz ove perspektive, nastavnici se u svojim istraživanjima ne bave samo odgovaranjem na pitanje *kako* da nešto urade, već i *šta* je potrebno promeniti, a što proizilazi iz etičkih opredeljenja i odgovaranja na pitanje *zašto* menjati. Takva istraživanja neki autori označavaju kao *kritička istraživanja* (Bakhtin, 1981). U ovoj vrsti istraživanja nastavnika relevantni su predmeti istraživanja koji se odnose na razumevanje mehanizama pravednosti i potlačivanja u obrazovanju, kao i mogućnosti postizanja društvene jednakosti (Bakhtin, 1981; Cochran-Smith et al., 2009), kakva su pitanja u vezi sa ulogom strukturalnih i konceptualnih prosvetnih i obrazovnih rešenja, ulogom različitih obrazovnih sadržaja, nastavnih metoda, jezika koji se koristi u školi i slično u raspodeli moći i razvoju identiteta učenika iz različitih kulturnih i socijalnih grupa.⁵⁰

Predmet istraživanja je u direktnoj vezi sa procesom, kao i sa ciljevima, svrhom i dometima ove vrste istraživanja, te nije neobično što i u vezi sa ovim pitanjima postoje različita shvatanja. Proces istraživanja, zavisno od vrste istraživanja, može izgledati različito: samopromišljanje može podrazumevati osamljivanje da bi se čitale beleške, razmišljalo i preispitalo; različita mala istraživanja mogu biti vođena različitim metodološkim rešenjima i samim tim pratiti donekle različite procedure, a akciona istraživanja su nužno ciklična i uključuju promenu prakse. Prateći ideje ključnih autora koji su se bavili istraživanjima nastavnika ova istraživanja bi trebalo da budu *istraživanja u obrazovanju/nastavi* i *istraživanja za obrazovanje/nastavu*, a ne *istraživanja nad obrazovanjem/nastavom* (Lytle & Cochran-Smith, 1994; Pešić, 1998b). Dok istraživanja obrazovanja shvaćena kao istraživanja “nad” obrazovanjem predstavljaju tipična istraživanja koja vrše naučnici – eksperti, izvodeći probleme iz naučnih teorija, sprovodeći uobičajene metodološke procedure (što uključuje standardne procedure skupljanja i statističke obrade podataka, kvantifikaciju, težnju ka objektivnosti), kako bi došli do potvrđivanja ili opovrgavanja naučnih teorija, istraživanja nastavnika polazište pronalaze u profesionalnoj praksi,

⁵⁰ Ovakvo značenje mogla bi da imaju, na primer, istraživanja o kojima pišu Kokren Smit i nastavnici sa Bostonskog Koledža: o ulozi određenog programa obrazovanja nastavnika u dostizanju veće društvene pravde, o problemima neuspeha učenika srednjih škola, o ulozi korišćenja multikulturane literature... (Cochran-Smith et al., 2009).

zasnivaju se najčešće na interpretativnoj i kritičkoj paradigmi i nastavnici ih vrše da bi bolje razumeli sopstvena iskustva i polazišta i da bi mogli da odlučuju o sopstvenom delovanju. Istraživanja nastavnika, samim tim, drugačije postavljaju odnos između objektivnosti i subjektivnosti, za njih postaje značajna subjektivna perspektiva i intersubjektivna saglasnost, što zahteva da istraživanja vode, i da u procesu istraživanja participiraju, akteri nastavnog procesa. Zato su ovo često timska istraživanja, ili bar u procesu istraživanja aktivnu ulogu dobijaju različiti akteri (učenici, roditelji, akteri iz lokalnog okruženja). Kroz ovu vrstu istraživanja znanje se kreira kroz proces koji je „društveno distribuiran, fokusiran na delovanje i podložan višestrukim odgovornostima” (Frost, 2016: 102). Širenje slike nastavnika kao istraživača na učešće nastavnika u različitim istraživanjima, uključujući i različite vrste malih istraživanja i istraživanja shvaćenim kao učešće u projektu, dovodi do toga da proces istraživanja može biti i drugačije shvaćen. Tako istraživanja koja vrše nastavnici mogu predstavljati različite vrste akcionih istraživanja (ne samo emancipatorska, već i tehnička akciona istraživanja) ili zahtevati poštovanje metodoloških procedura koja proizilaze iz različitih metodoloških paradigmi, uključujući pozitivističku (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Anderson et al., 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2004; Zeichner & Noffke, 2001 – prema Cochran-Smith et al., 2009).

Različito mogu biti viđeni i ciljevi i krajnja svrha nastavničkih istraživanja: da se stekne uvid u praksu i znanje o nekom problemu (možda o problemu koji ne može biti istražen bez praktičara), da se proverí efikasnost nekih postupaka u nastavi, da se provere prihvaćene teorije i objašnjenja, da se znanje dobijeno istraživanjem uopšti – odnosno da se provere ili razviju nove teorije, da ga primene i drugi nastavnici, u sličnim ili različitim kontekstima (Razvionica, 2013). Ovim se, doduše, menja osnovno značenje koncepta nastavnik kao istraživač koje se odnosi na (samokritičko) istraživanje sopstvene prakse da bi se ona razumela, a slika o nastavniku kao istraživaču sve više dobija značenje nastavnika koji vrši (naučno) istraživanje. Ipak, i autori koji govore o istraživanjima nastavnika pre svega u svrhu razumevanja sopstvene prakse, zapažaju da istraživanja koja polaze od potrebe da se razume sopstvena praksa mogu imati i šire značenje, iako im to nije osnovna intencija. Prema Litl i Kokren Smit istraživanja nastavnika mogu da „generišu i *lokalno znanje* do koga su došli i koje koriste sami nastavnici i kolege iz neposrednog okruženja, kao i *javno znanje* koje je korisno za širu školsku i univerzitetsku zajednicu”, čime „znanja nastavnika istraživača postaju javna znanja” (Lytle & Cochran-Smith, 1994: 30). Kokren Smit i saradnici pominju primere nekih nalaza do kojih su različiti nastavnici došli kroz svoja istraživanja, a koji mogu da budu dobra ilustracija mogućih dometa ovih istraživanja. Na primer, jedna učiteljica je, analizirajući aktivnosti namenjene učenju pisanja u svojoj praksi, došla do zaključka da je u ovim aktivnostima pismenost veoma često konstruisana tako da vrednuje feminističke vrednosti u narativima; jedan nastavnik je zaključio da

je u aktivnosti pisanja potrebno uvrstiti različite forme pisanja, ne samo sastave već, na primer, pisanje pisama i stripova; jedan učitelj je reflektujući o učenju učenika pod rizikom u svom razredu uočio mogućnosti korišćenja dečje literature za promišljanje sopstvenih rasnih i klasnih iskustava; jedan administrativni radnik u školi je proučavajući školske diskurse zaključio da nastavnici često komentarišu vrednosti značajne za učenike afro-američkog porekla, a propuštaju da istražuju sopstvene dominantne kulturne vrednosti... (Cochran-Smith et al., 2009). Ovi primeri pokazuju kako neka mala istraživanja koja polaze iz potrebe razumevanja sopstvene prakse mogu postati relevantna i u širem kontekstu. U principu, kako istraživanja nastavnika mogu početi zapažanjem bilo kog malog problema u svakodnevnoj praksi, cilj ovakvih istraživanja može biti i kratkoročno rešenje problema u konkretnoj situaciji. Međutim, Konkren Smit i saradnici pokazuju svojom analizom da se kvalitetna istraživanja nastavnika ne svode na otkrivanje recepata za kratkoročno rešenje problema u konkretnoj situaciji, već odgovaraju i na pitanja o izvorima problema, te nastoje da dovedu do razumevanja odnosa između svojih pretpostavki i uverenja, dobijenih podataka i teorijskih objašnjenja (Cochran-Smith et al., 2009).

Iz prethodnog proizilazi da je i shvatanje uloge samih nastavnika istraživača, kao i shvatanje drugih aktera, različito u različitim shvatanjima istraživanja nastavnika. Dok se u jednoj orijentaciji nastavnik istraživač vidi pre svega kao osoba koja je „vlasna“ da istražuje i da menja praksu na osnovu nalaza istraživanja, a ostali akteri se vide kao saradnici i kritički prijatelji u procesu istraživanja, u drugom se nastavnik vidi kao neko ko može učestvovati u istraživanjima ili realizovati istraživanje vezano za nedovoljno istraženu problematiku, poštujući uobičajene naučne procedure, a ostali akteri školskog života su ispitanici ili korisnici rezultata, koji mogu da primene nalaze istraživanja drugih nastavnika, na isti način na koji bi mogli da primene rezultate naučnih istraživanja (Razvionica, 2013). U jednim je ista osoba – nastavnik nužno istovremeno i onaj ko definiše problem, i istraživač, i ispitanik i korisnik istraživanja, a u drugim se ove uloge ipak mogu razdvojiti. Shvatanje da su nastavnici „i korisnici i kreatori teorije“ (Lytle & Cochran-Smith, 1994: 28) zahteva da nastavnik ne učestvuje samo povremeno u istraživačkim projektima, već da istraživanje bude deo njegovog celokupnog odnosa prema profesionalnom delovanju, o čemu, kako je već napomenuto, Konkren Smit i Litl govore kao o istraživačkom stavu nastavnika. Ovakve ideje o nastavniku istraživaču razvijale su se u emancipatorskom diskursu. Takvo shvatanje nastavnika istraživača ogleda se i u stavovima da nastavnici nisu „nemisleća, mehanička bića“ (Hitchcock & Hughes, 1995: 10), da su nastavnici oni koji znaju, a ne samo oni koji rade (Check & Schutt, 2012), „donosioci odluka i agenti promene“ (Cochran-Smith & Lytle, 2009: 6), oni koji „menjaju praksu i uslove u kojima se ona odvija“ (Pešić, 1998b: 59). Ovakva stajališta o nastavniku podrazumevaju nove uloge i odgovornosti, u odnosu na razumevanje nastavnika kao tehničkog lica, koji primenjuje naučna saznanja i

ispunjava zahteve koji mu se postavljaju. Ove uloge se ne mogu ostvarivati bez uvažavanja autonomije nastavnika i njegove moći da odlučuje o praksi. Promena uloga i odgovornosti nastavnika zahteva i promenu položaja nastavnika i moći koju on ima u obrazovnom sistemu (Radulović, 2013b). Zato se ideje o nastavniku istraživaču razvijaju kao deo korpusa ideja koji se zalaže za promenu položaja nastavnika i emancipaciju profesije nastavnika. Ovakvo shvatanje nastavnika kao istraživača nije, međutim, jednako jasna i naglašena odlika svih radova koji se bave istraživanjima nastavnika.

Razlike u shvatanju procesa i svrhe istraživanja nastavnika uočljive su i u vezi sa tim kako se vide faze i neke odlike ovih istraživanja. U vezi sa fazama istraživanja to je naročito uočljivo kada se radi o poslednjim fazama istraživanja, jer su one najviše povezane sa svrhom i dometima ovih istraživanja. U vezi sa tim može se zapaziti da je u različitim radovima u različitoj meri kao neophodan korak nastavničkih istraživanja shvaćena promena prakse. Dok je u jednim radovima naglašeno da je uloga ovih istraživanja u preispitivanju i građenju teorije, te u primeni znanja i u drugim kontekstima, od strane drugih nastavnika, koji mogu „preuzeti konkretne alatke i tehnike i koristiti ih u svojoj praksi i što je možda važnije, mogu steći nove ideje, shvatanja i vrednosne pozicije” (Frost, 2016: 102), dotle je u drugim naglašeno da cilj ovih istraživanja nije u razvijanju opštih teorija koje se mogu primeniti u različitim kontekstima, već u razumevanju sebe i sopstvene prakse, u razvijanju sopstvenog pedagoškog mišljenja i promeni sopstvene obrazovne prakse, zbog čega ova istraživanja nemaju jasnu granicu između istraživanja i praktičnog delovanja nastavnika i između istraživanja i profesionalnog razvoja (Lytle & Cochran-Smith, 1994). Različito se može razumeti i domen i širina ove promene: od malih promena u učionici, do promena položaja i uloga svih aktera obrazovnog procesa, dakle emancipacije različitih aktera obrazovnog procesa i društvene promene. Iako je shvatanje istraživanja nastavnika kao emancipacije zastupljeno još od njegovih početaka (Stenhaus govori o njemu kao o načinu da se emancipuju praktičari i da se unapredi kurikulum i naziva ga demokratizujućim istraživanjem – Stenhouse, 1985, prema Cochran-Smith, 1999), kako uočavaju Kokren Smit i saradnici, ispitivanja praktičara su nekada, ali ne uvek, eksplicitno povezana sa društvenom pravdom i težnjom za postizanje društvene jednakosti (Cochran-Smith et al., 2009). Za mnoge autore istraživanja nastavnika predstavljaju šansu da se osvesti uloga obrazovanja u reprodukciji (nepravednih) društvenih odnosa, da dođe do emancipacije nastavnika i do promene nepravednih odnosa u obrazovanju (Bezer, 1988, Kemmis & McTaggart, 1988, Kemmis & Grundy, 1997, Kincheloe, 1991, Noffke, 1991, 1997, Noffke & Brennan, 1997, McNiff, 1986, Stenhouse, 1985, prema Cochran-Smith & Lytle, 1999; Carr & Kemmis, 1986; Elliot, 2001, 2006b). Iz ove perspektive istraživanja nastavnika mogu poprimiti formu društvene akcije, a nastavnikova znanja, veštine i moć predstavljaju sredstvo transformisanja društva (Garman, 1995: 31). U skladu sa tim, istraživanja nastavnika

se definišu kao lična, profesionalna i politička (Cochran-Smith & Lytle, 2009: 294). Ova vrsta istraživanja sreće se pod nazivima kritička istraživanja prakse (Brookfield, 1995) ili kritička ispitivanja (Fecho, 2011), što odgovara Habermasovom konceptu *kritičkog znanja*, koje ovaj autor razume kao osnov za promenu (Habermas 1971, prema: Moon, 2004: 13–14). Ali, prema nekim shvatanjima ova istraživanja nisu društveno kritički orijentisana, već predstavljaju način podešavanja aktivnosti kako bi se povećala efektivnost sopstvene prakse.

Kao krajnja faza istraživanja koje vrše nastavnici može biti viđeno predstavljanje nalaza istraživanja, isto kao i u svim naučnim istraživanjima (Razvionica, 2013), a ne promena prakse. U vezi sa tim su i različita shvatanja javnosti istraživanja, koje mnogi autori vide kao jednu od osnovnih odlika ovih istraživanja, ali je tumače na različite načine. Dok se u jednom kontekstu naglašava da je objavljivanje rezultata (na konferencijama, u publikacijama) završni korak i na neki način svrha ove vrste istraživanja, jer na ovaj način posao nastavnika postaje javan, a saznanja o praksi dostupna javnosti, drugi naglašavaju da objavljivanje i razmena rezultata predstavlja način da nastavnička profesija postane vidljiva, ali i da nastavnici zauzmu ulogu u građenju javnog diskursa (Mohr et al., 2004). Iako može izgledati da se radi o nijansama u razlici, dok prvo viđenje predstavlja izjednačavanje naučnog i nastavničkog istraživanja i viđenje nastavničkih istraživanja kao puta do naučne istine, drugo razumeva razmenu među nastavnicima kao ko-konstrukciju znanja i put ka emancipaciji nastavnika.

Analiza odgovora na različita pitanja u vezi sa istraživanjima nastavnika ukazuje na mogućnost njihovog integrisanja u tri grupe, koje smo konceptualizovali kao:

- *istraživanja nastavnika* kao posebna vrsta istraživanja, koja polaze od problema koja nastavnik smatra relevantnim i odvijaju se kao istraživanja u sopstvenoj praksi, kako bi nastavnik istraživač razumeo i menjao svoju praksu, te dolazio do znanja relevantnih za kontekst u kome nastavnik radi;
- *naučna istraživanja koja vrše nastavnici*, koja u osnovi nastoje da postignu sve što i druga naučna pedagoška istraživanja, koristeći različita metodološka rešenja (uključujući pozitivistička), težeći različitim uobičajenim naučnim ciljevima (na primer: opis teškoća i problema u obrazovnoj praksi, razvoj i provera teorija, merenje efektivnosti postojećeg kurikulumu i obrazovnih politika i sl. – Hitchoch, Hughes, 1995: 5) i svrsi (otkrivanje i diseminacija znanja / teorija), ali u kojima nastavnici preuzimaju ulogu istraživača i
- *kritička istraživanja*, koja u osnovi, u pogledu procesa istraživanja i položaja nastavnika imaju slične odlike kao istraživanja nastavnika, ali su specifična po tome što su fokusirana na pitanja socijalne pravde i što

su nužno transformativne prirode: imaju za svrhu emancipaciju aktera obrazovnog procesa, promenu odnosa moći u obrazovanju i razvijanje pravednijeg obrazovanja (Tabela 3).

Kako se može videti iz tabele. 3 i iz prethodnih tumačenja različitih shvatanja istraživanja nastavnika, istraživanja praktičara/nastavnika i kritička istraživanja nastavnika su određena ne samo odgovorom na pitanje ko vrši istraživanje, već i vrstom istraživačkih problema, metodološkim odlikama istraživanja, ciljem i svrhom istraživanja, te značenjem istraživanja za nastavnika i položajem koji nastavnik ima u istraživanju. Nastavnici mogu učestvovati i u naučnim istraživanjima, ali ta istraživanja nisu specifična, odnosno istraživanja koja vrše nastavnici u tom slučaju isto su što i bilo koja druga pedagoška istraživanja (istraživanja obrazovanja – istraživanja nad obrazovanjem) koja vrše istraživači eksperti, a razlika je (samo) u tome što u njima nastavnici preuzimaju ulogu istraživača.

Tabela 3. Različita shvatanja istraživanja koja vrše nastavnici

Kriterijum	Shvatanje Istraživanja nastavnika	(Naučna) istraživanja koja vrši nastavnik	Kritička istraživanja /ispitivanja prakse
Povod za istraživanje	Uviđanje problema u praksi ili nesklada između teorije i prakse	Učešće u seminaru, projektu	Uviđanje problema nejednakosti u obrazovnoj praksi
Predmet istraživanja	Sve što nastavnik primeti kao problem u svojoj praksi	Sve što nastavnik primeti kao problem u svojoj praksi ili što se ne može otkriti o obrazovnoj praksi bez "insajdera"	Problemi koji su u vezi sa društvenom strukturom, raspodelom moći, pravdom, identitetom, jezikom i društvenom promenom
Proces istraživanja	Istraživanja u obrazovanju / za obrazovanje: samopromišljanje, interpretativna istraživanja, akciona istraživanja.	Sve vrste istraživanja obrazovanja, uz poštovanje opštih metodoloških zahteva za naučna istraživanja	Istraživanja u obrazovanju / za obrazovanje: interpretativna istraživanja, akciona istraživanja; Naglašen značaj participacije aktera
Priroda istraživanja	Istraživanje kao stav	Istraživanje kao projekat	Istraživanje kao stav

Kriterijum	Shvatanje Istraživanja nastavnika	(Naučna) istraživanja koja vrši nastavnik	Kritička istraživanja /ispitivanja prakse
Javnost istraživanja	Učešće u građenju diskursa	Objavljivanje rezultata	Učešće u građenju kritičkog diskursa
Cilj istraživanja	Razumeti sopstvenu praksu, šta i zašto promeniti u njoj, kako nešto raditi	Saznati kako raditi da bi praksa bila efektivna i efikasna	Razumeti šta i zašto promeniti u sopstvenoj, institucionalnoj i društvenoj praksi
Svrha istraživanja	Razumevanje / interpretacija (i promena) sopstvenih stajališta i sopstvene prakse	Sticanje uvida u obrazovnu praksu, unapređivanje prakse, proveru i razvoj teorije	(Razumevanje i) promena društvene prakse, emancipacija svih aktera
Akteri obrazovnog procesa	Saradnici Kritički prijatelji	Ispitanici Korisnici rezultata	Participatori istraživanja
Nastavnik istraživač	Vlasnik nad istraživanjem i praksom	Preuzima ulogu naučnika	Vlasnik nad istraživanjem i praksom, inicijator promena

Prikazana kategorizacija odgovora na pojedinačna pitanja nužno je donekle pojednostavljena, a shvatanje nekog autora može biti kombinacija pojedinih odgovora koji su prikazani u različitim kolonama. Ipak, ovakav prikaz omogućava sagledavanje pojedinačnih odlika kao detalja u celovitom shvatanju istraživanja nastavnika. Ta shvatanja, koja smo konceptualizovali kao istraživanja nastavnika, naučna istraživanja koja vrši nastavnik i kritička istraživanja, pak, mogu se dovesti u vezu sa postmodernističkim, modernističkim i kritičkim (post) modernim idejama.

Osnovne ideje o istraživanjima nastavnika imaju odlike postmodernističkog načina mišljenja: istražuju se mali svakodnevni problemi, relevantni iz perspektive iskustva, problema i interesovanja nastavnika koji istražuje (dakle iz subjektivnih perspektiva), metodologija ovih istraživanja je interpretativna, nastaje kroz razmenu i preispitivanje subjektivnih značenja, znanje o praksi je kontekstualno (kreirano u lokalnom kontekstu sa namerom da omogući odlučivanje u tom kontekstu) i svrha mu je delovanje u kontekstu, a ne građenje opštevažećih znanja/ teorija (Cochran-Smith et al., 2009).

Istovremeno, promena položaja nastavnika u istraživača, odnosno to što su istraživač, ispitanik i korisnik rezultata istraživanja ista osoba, predstavlja i deo korpusa ideja o autonomiji i emancipaciji nastavnika, te njihovoj participativnosti u odlučivanju, dakle kritičkih (post)modernih shvatanja. Sama ideja o tome da nastavnici mogu istraživati obrazovanje, po sebi predstavlja promenu viđenja nastavničke profesije: nastavnik nije više samo tehničko lice koje primenjuje rezultate istraživanja, već je sposoban da i sam istražuje, što ovu profesiju prikazuje kao intelektualno zahtevnu i kreativnu. Istraživačka uloga nastavnika proizilazi iz razumevanja nastavnika kao sposobnog da istraživački razumeva praksu, interpretira događaje u školi i učionici, relevantno doprinosi promeni obrazovne prakse. Zato emancipatorsku prirodu istraživanja nastavnika za profesiju nastavnik ističu gotovo svi autori koji se ovom problematikom bave. Pešić naglašava da su „učitelji ti koji na osnovu istraživanja i kritičkog promišljanja svoje prakse mogu da formulišu pedagoške teorije i da istovremeno menjaju tu praksu i uslove u kojima se ona odvija” (Pešić, 1998b: 59); Kokren Smit i Litl da istraživanja praktičara nude nadu u vraćanje odgovornosti profesiji nastavnik (Cochran-Smith & Lytle, 2009: 376); a Dejvid Frost, pozivajući se na svoje prethodnike, da istraživanja nastavnika podrazumevaju „vitalnu ulogu (nastavnika) u identifikovanju problema u obrazovanju, razvijanju delotvornih strategija za rad u učionici i evaluaciji ishoda” (Hargreaves & Hammersley, 1997, 2007, prema Frost, 2016: 53). Iako promena položaja nastavnika u kritičkim istraživanjima još više stavlja u prvi plan prepoznavanje njenog značaja za celokupni društveni kontekst i transformativnu ulogu ove profesije, ovaj emancipatorski pomak je odlika svih verzija slike nastavnika kao istraživača.

Osim u vezi emancipacije nastavničke grupe, kritička pedagogija kao polazište istraživanja nastavnika, je očigledna i u vezi sa izborom problema koji se istražuju. U kritičkim istraživanjima posebno su značajni problemi koji su u vezi sa društvenom strukturom, raspodelom moći, pravdom, identitetom, jezikom i društvenom promenom, čime na neki način čine ponovo relevantnom vrednosnu, pa i moralnu stranu nastavnikovog delovanja. Iako sama tema koja se istražuje ne mora biti uvek eksplicitno vezana za društvene odnose, kada se istražuju koreni problema u obrazovnoj praksi (shvaćenoj kao društvenoj praksi) to otvara pitanja u vezi sa dominantnim diskursima, obrascima moći, strukturama i društvenim promenama. Predmet kritičkih istraživanja, kao i svrha ovih istraživanja, viđena kao razumevanje i promena obrazovne (i društvene) prakse u pravcu njene veće pravednosti, tipične su odlike kritičke (post)moderne pedagogije.

Učešće nastavnika u naučnim istraživanjima, te shvatanje istraživanja kao bilo kog drugog naučnog istraživanja nije lako smestiti u jednu kulturu pedagoškog mišljenja. S jedne strane, sve verzije slike o nastavniku kao istraživaču, uključujući i ovu, menjaju njegovu poziciju tehničara koji primenjuje naučna

znanja u aktera istraživanja. Ali, s druge strane, ideje o učešću nastavnika u naučnim istraživanjima lako gube osnovne karakteristike po kojima se razlikuju od tipičnih naučnih istraživanja. To se ogleda u: izboru problema istraživanja, koji nije nužno vezan samo za nastavnikov (subjektivni) doživljaj problema; isticanju strogih metodoloških zahteva, koji se pozitivistički tumače; razumevanju da je cilj istraživanja otkrivanje i provera teorija, a da je svrha istraživanja unapređivanje prakse, a ne interpretacija i ko-konstrukcija značenja; većem naglašavanju diseminacije rezultata nego promene prakse kao važnog koraka u istraživanju... Tako ova istraživanja poprimaju odlike pozitivističkih istraživanja, a diskurs kojim se raspravlja o njima poprima odlike modernizma.

Nastavnik kao profesija koja uči

Da bi odgovorili izazovima i zahtevima savremenih okolnosti oličenih i u terminu *društvo znanja*, od nastavnika se očekuje da u njemu aktivno učestvuju: da pripremaju svoje učenike za doživotno učenje i da i sami uče tokom cele karijere. Nastavnička profesija sve više se doživljava kao stalno učenje, što se izražava u terminima doživotnog, kontinuiranog, permanentnog, celoživotnog obrazovanja ili profesionalnog razvoja, ili čak kroz formulaciju „nastavnik kao profesija koja uči“ (Darling-Hammond & Sykes, 1999). U gotovo svim savremenim radovima i dokumentima u vezi sa ovom temom se ističe da inicijalno obrazovanje nastavnika ne može da obezbedi nastavnicima sva potrebna znanja i umenja potrebna za rad u društvu koje se ubrzano menja (Euroean Commission, 2002; 2004; 2007; 2013; European Parliament and Council, 2006; European Communities, 2008; European Union, 2006), da nastavnici ne mogu da razviju sve potrebne kompetencije ako ne uče tokom karijere,⁵¹ te da je za kompetentnost nastavnika ključno da se obezbedi njihovo profesionalno učenje dok god rade kao nastavnici (Darling-Hammond & Sykes, 1999). Još jedno zapažanje je zajedničko različitim izvorima: da je za sve složenija očekivanja od nastavnika u XXI veku neophodno obezbediti da on razvije veoma kompleksna znanja, sposobnosti i kompetencije, a da je za to potrebno da se nastavnik obrazuje za svoj posao i da celokupno profesionalno učenje bude efektivnije nego što je do sada bilo (Caena, 2011; Darling-Hammond & Richardson, 2009). Tipični su zahtevi za produžavanjem trajanja nastavničkog profesionalnog

⁵¹ U Nacionalnom izveštaju o stanju obrazovanja nastavnika u Nemačkoj, na primer, eksplicitno se navodi: „specifično za posao nastavnika je to da pun razvoj profesionalnih kompetencija, potrebna specijalizacija, konstantno uvećavanje znanja, neophodno sticanje iskustva i pouzdanja... i rešavanje najčešće uvek drugačijih problema... mogu da se dese samo direktnim bavljenjem tim poslom“ (OECD: 2005: 138).

obrazovanja i za jedinstvom različitih faza u obrazovanju nastavnika. Karakteristično je da se traga za što boljim načinom organizovanja celoživotnog profesionalnog razvoja nastavnika (European Commission, 2007, 2013). I u praksi obrazovanja nastavnika dešavaju se promene: produžava se inicijalno obrazovanje nastavnika, razvijaju se programi pripravnštva i obuke za obrazovanje mentora, razvija se sistem usavršavanja nastavnika, osmišljavaju se mere koje će podsticati nastavnike da se usavršavaju, sve je veći broj institucija koje se bave obrazovanjem nastavnika, kao i analiza i statističkih pregleda stanja o obrazovanju nastavnika na nacionalnom i međunarodnom nivou. Iz svega navedenog sledi da se o nastavniku koji uči može govoriti kao o jednoj od savremenih slika o profesiji nastavnik.

Ova slika odnosi se na učenje u različitim fazama nastavnikove profesionalne karijere – inicijalno profesionalno obrazovanje, period pripravnštva, učenje tokom karijere. Načini ovog učenja i načini organizovanja učenja, odnosno forme obrazovanja mogu, takođe, biti različiti i mogu biti formalne, neformalne i informalne prirode. Različita su, međutim, i shvatanja obrazovanja nastavnika i načina na koji se sagledava nastavnik u procesu kontinuiranog učenja.

Analiza različitih shvatanja kontinuiranog obrazovanja nastavnika ukazuje na različite načine njegovog konceptualizovanja, koji su praćeni i promenama terminološke prirode. Razlike se ogledaju u odgovorima na pitanja šta, kako i zašto uče nastavnici, a onda i ko i kako odlučuje o tom učenju i šta je uloga samih nastavnika u tom procesu. Uz rizik da kategorizacija različitih elemenata pojedinih shvatanja u dve grupe predstavlja izvesno pojednostavljivanje, različita shvatanja koncepta celoživotnog učenja nastavnika je moguće grupisati u dve kategorije koje ćemo nazvati *obrazovanje i usavršavanje* i *profesionalni razvoj nastavnika*. Sličnu kategorizaciju navode i Pavlović Breneselović i Krnjaja, govoreći o dva modela profesionalnog razvoja: industrijskom i sistemskom (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012).

Sintagma *obrazovanje i usavršavanje*⁵² naglašava da je značajno kako inicijalno obrazovanje, tako i obrazovanje tokom karijere, pri čemu se odnosi uglavnom na formalne i neke oblike neformalnog obrazovanja i usavršavanja. Tipičan oblik usavršavanja koji odgovara ovakvom načinu konceptualizovanja učenja i obrazovanja nastavnika predstavljaju seminari za nastavnike, pri čemu oni postaju sve više deo formalnog sistema obrazovanja. Obrazovanje i

⁵² Postoji značajna neujednačenost u načinu upotrebe pojedinih termina. Tako se nekada sintagme obrazovanje i usavršavanje, stručno usavršavanje, profesionalno usavršavanje koriste kao sinonimi za profesionalni razvoj. Smatramo da pojava danas aktuelnog naziva profesionalni razvoj nastaje zajedno sa promenama u načinu na koji se razumeju problemi u ovoj oblasti, te da nije slučajna. Zato smo ovde nastojali da različite termine koristimo za suštinski različita shvatanja.

usavršavanje nastavnika mogu biti akademskog tipa ili organizovani kao trening (obuka). Cilj obrazovanja akademskog tipa je usvajanje akademskih (naučnih, teorijskih, knjiških) znanja (koje se nekada naziva i „znanje o”), a do toga najčešće dolazi tako što ga nastavnicima prenose naučnici, univerzitetski nastavnici. Podrazumeva se da će nastavnik, nakon perioda obrazovanja, moći da primeni teorijska znanja u praksi (Buchberger et al., 2000; Korthagen et al., 2001; Rajović i Radulović, 2000; 2001; 2007; Radulović, 2011). Ova vrsta obrazovanja tipična je za inicijalno obrazovanje nastavnika na univerzitetima, ali može predstavljati i način usavršavanja nastavnika. Cilj treninga (obuke), pak, je da nastavnici steknu veštine koje su im potrebne u svakodnevnom radu („znanja kako”), pri čemu se podrazumeva da će to postići spolja vođenim vežbanjem. Iako se akademsko obrazovanje i trening međusobno razlikuju po cilju (vrsti znanja koju nastavnici stiču) i načinu obrazovanja, zajedničke su im pretpostavke da postoji opštevažeće znanje, da to znanje imaju naučnici i stručnjaci, da se ono može preneti praktičaru ili se može organizovati situacija u kojoj će on steći veštine koje su potrebne iz perspektive tih saznanja, da nastavnik nema potrebne kompetencije i da su eksperti ti koji mogu da nadoknade taj nedostatak instrukcijama i lekcijama. Nekada se ovakav model obrazovanja nastavnika naziva *modelom isporuke* (Frost, 2011). Epistemološka osnova ovakvog obrazovanja može se opisati na sledeći način: program obrazovanja ili obuke, poduka nastavnika – voditelja obuke i njihovo znanje predstavljaju input, a učenje nastavnika – output (Ellis et al., 2010). Proces učenja se odvija kao primanje znanja od eksperata ili spolja vođen proces savladavanja veština, a nastavnik predstavlja objekt podučavanja (Pavlović Breneselović, 2014). Bilo da je reč o akademskom obrazovanju ili obuci i bez obzira na metode koje se koriste u ovakvom obrazovanju, učenje nastavnika je u principu individualna i racionalna aktivnost (Korthagen, 2011; Pavlović Breneselović, 2014; Radulović, 2011), a uloga praktičara je u ovom konceptu bar donekle pasivna: on usvaja znanja i razvija veštine za koje neko drugi procenjuje da su mu potrebne da bi ostvarivao svoje uloge, a veštine će ostvarivati ukoliko nauči da sledi određeni algoritam koji su razvili eksperti (iako metode mogu podrazumevati neku vrstu aktivnosti nastavnika u procesu učenja, naročito u slučaju obuke). Dakle, ovakvo obrazovanje praktičara je, u principu, dekontekstualizovano (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012), odnosno ne odvija se u uslovima realne prakse nastavnika ili je praksa mesto gde praktičar primenjuje i uvežbava nešto čemu su ga prethodno učili. Ključna reč za ulogu nastavnika u ovakvom procesu usavršavanja je primena. Znanja koja na ovaj način nastavnici usvajaju su nezavisna od samog nastavnika i konteksta u kome on radi, opštevažeća (podrazumeva se da se mogu primeniti u svakom kontekstu) i racionalistički zasnovana, te nezavisna od ličnih iskustava i značenja, emocija i vrednosti praktičara. Savremene verzije ovog modela, kritikujući akademski pristup obrazovanju nastavnika, orijentisane su na željene ishode obrazovanja, a to su profesionalni standardi kompetencija kao „najvredniji outputi” ovakvog obrazovanja (Ellis et al., 2010; Pavlović Breneselović, 2014).

Cilj ovog procesa je promena individualnih nastavnika, a preko toga i modelovanje školske prakse, prema idejama i saznanjima naučnika i/ili onih koji donose odluke o obrazovanju. Govoreći o načinu na koji se ovakvim usavršavanjem menja praksa, Pavlović Breneselović i Krnjaja naglašavaju da on podržava promene koje su kompatibilne postojećem sistemu (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012). Ovakav pristup kontinuiranom obrazovanju se ogleda u pritisku na nastavnike da stalno usavršavaju svoja znanja i veštine, kako bi nadoknadili deficite u prethodnom učenju ili kako bi se prilagodili novim programima i novim naučnim saznanjima o nastavi, te preuzeli odgovornost za uspeh učenika i škola. Profesionalno usavršavanje se ovde vidi kao sredstvo da se popravi kvalitet nastavnika i njihovog rada, a preko toga i nastave i obrazovnog sistema u celini (Pešikan i sar., 2010). Pregled odlika ovakvog konceptualizovanja obrazovanja i usavršavanja nastavnika prikazan je u Tabeli 4.

Ovakvo obrazovanje nastavnika predstavlja dominantnu sliku obrazovanja nastavnika danas, pri čemu je u fazi usavršavanja najviše zastupljeno obrazovanje kao trening veština, odnosno radionice i seminari za nastavnike (Frost, 2011; OECD, 2010).⁵³ Imajući na umu značaj stručnog usavršavanja i popularnost ideja o kontinuiranom obrazovanju nastavnika, nije neobično da danas postoje i istraživanja uspešnosti ovih programa. Rezultati ovih istraživanja ukazuju na različite rezultate programa usavršavanja i na odlike dobrih programa usavršavanja. Prema ovim istraživanjima uspešniji programi su: prošli kroz prethodnu proceduru odobranja, zasnovani na interaktivnom načinu rada, vode ih autori programa i istraživači a ne neko ko je na drugi način ovlašćen, traju duže i jesu dugotrajni i intenzivni, a ne kratki i povremeni, predviđaju praćenje i podršku nastavnicima nakon završenog seminara, integrišu sadržaje obrazovanja sa pedagoškim kompetencijama i usmereni su na to kako učenici uče konkretne sadržaje (Blank & all 2007, Wenglinsky, 2000, Porter & all , 2001, prema Darling-Hammond & Richardson, 2009; Guskey & Yoon, 2009; Pešikan i sar., 2010; Radulović, 2013a). Uviđanje značaja kontinuiranog učenja nastavnika, reformski procesi širom sveta, saznanja o odlikama dobrih programa obrazovanja i usavršavanja, kao i niz drugih kontekstualnih (lokalnih, nacionalnih i međunarodnih društveno-političkih i ekonomskih) kretanja doveli su do toga da se programi usavršavanja opažaju kao instrument unapređivanja kvaliteta celokupnog obrazovnog sistema. Zato su obrazovne politike širom sveta nastojale da obezbede kvalitet ovih programa kroz građenje sistema obrazovanja i usavršavanja i kroz njegovu kontrolu, kao i kroz nastojanje da "nateraju" nastavnike da se usavršavaju, odnosno da posećuju različite oblike stručnog usavršavanja – postavljajući nove zahteve za dozvolu za rad ili za napredovanje u karijeri nastavnika, razvijajući standarde za ove programe i uvodeći sistem akreditacije programa stručnog usavršavanja.

⁵³ Prema izveštaju OECD-a za 2010-tu godinu, nastavnici najčešće učestvuju u obrazovnim radionicama (u 94% škola nastavnici su koristili ovakav vid stručnog usavršavanja).

Ali, istovremeno, javljaju se i brojne kritike ovakvih sistema obrazovanja i usavršavanja nastavnika. Neke od njih se zasnivaju na istim konceptualnim osnovama i ostaju u istoj paradigmi kao i sam pristup obrazovanja i usavršavanja i tiču se nedostataka u obezbeđivanju odlika kvalitetnih programa obrazovanja i usavršavanja i sistemskih rešenja u vezi sa ovim programima. Takve su kritike: da nije obezbeđeno sistematično i plansko razvijanje programa usavršavanja, već oni predstavljaju jednokratne povremene obuke, da način na koji se vrši izbor programa usavršavanja nije odgovarajući (kritikuju se nedostaci standarda za akreditaciju ili procedure akreditacije, što uključuje kritiku stručnosti autora i realizatora seminara, odnosa autora i onih koji ih odobravaju, načina na koji nastavnici biraju seminar i faktora koji na taj izbor utiču), da kriterijumi i procedure evaluacije seminara nisu adekvatni, da ne postoji dovoljno evaluativnih podataka o programima usavršavanja koji se nude nastavnicima (Marinković, 2010; Pešikan i sar., 2010), da pojedinačni susreti ne obezbeđuju kontinuitet i ne traju dovoljno dugo, te nisu efektivni (Guskey, 2000; Guskey & Yoon, 2009).

Međutim, teorija i praksa obrazovanja i usavršavanja nastavnika kritikovani su i iz perspektive različitog pristupa problemima učenja i obrazovanja nastavnika. Ove kritike se odnose na: održavanje jaza između teorije i prakse kroz ovakve programe usavršavanja (Oldfather et al., 1994, Bullough & Gitlin, 1994, Korthagen & Kessels, 1999, prema Korthagen et al., 2001; Radulović, 2011), te nedostatak povezanosti dekontekstualizovanog učenja o onom što se dešava u učionici sa profesionalnim životom u uslovima u kojima nastavnici rade (Hargreaves, 2003; Hargreaves & Lo, 2000), tehnicizam i instrumentalizam ovakvog sistema obrazovanja nastavnika (Schön, 1987; Pešić, 1998b; Radulović, 2011), industrijalizaciju znanja i zamenu slobodnog mišljenja prihvatanjem primera dobre prakse (Liessmann, 2008), dekontekstualizovanost i odvajanje usavršavanja od potreba konkretnih škola (Darling-Hamond et al., 2009; OECD, 2010; Pavlović Breneselović, 2014), reprodukovanje postojeće prakse uključujući nepovoljan položaj nastavnika u njoj (Gore & Zeichner, 1995: 204), racionalizam i zanemarivanje nastavnikovih vrednosti i principa (Hargreaves, 2000; Grossman et al., 2007, Koc et al., 2007 – prema Frost, 2011),⁵⁴ zanemarivanje potrebe emocionalne podrške nastavnicima (Hargreaves & Fullan, 2000), prebacivanje odgovornosti za kompetencije na individualne nastavnike (Pavlović Breneselović, 2014), dok logika odlaska na seminar pojedinih nastavnika ostavlja nastavnike usamljene kada se vrate u školu (Hargreaves & Fullan, 2000), kao i zbog toga što ovakav pristup obrazovanju izaziva otpor kod nastavnika i ne dovodi do željenih promena prakse (Frost, 2011) i što on ne može da doprinese izmeni postojećeg obrazovnog sistema (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012). Hargravis,

⁵⁴ Na osnovu istraživanja u Srbiji takođe se može konstatovati da postoji nezadovoljstvo nastavnika programima stručnog usavršavanja nastavnika (Đerić i sar., 2014; Džinović, 2009).

u svojim radovima o profesiji nastavnika u postmodernu doba, naglašava da nije dovoljno obučavati nastavnike i kritikuje pojednostavljeno konceptualizovanje profesionalnog učenja nastavnika, pozivajući na to da je za profesionalni razvoj nastavnika potrebna podrška, a ne samo standardi, te zajednica, a ne samo učionica (Hargreaves, 2003; Hargreaves & Fullan, 2000; Hargreaves & Low, 2000).

Iz perspektive kritičara modela obrazovanja i usavršavanja nastavnika, nastavnici ne podučavaju na određeni način zato što su nešto naučili ili nisu naučili, već zato što su to što su – što zavisi od njihovog porekla, celokupnih biografija, nada i snova, mogućnosti i aspiracija, entuzijazma, vrednosti – dakle celokupne njihove ličnosti. Na temeljima ovakvih kritika, koje su teorijski i idejno utemeljene na drugačijim osnovama, razvija se i drugačiji pristup učenju nastavnika. Budući da su razlike ovog drugačijeg pristupa kontinuiranom učenju nastavnika brojne i suštinske, opravdani su razlozi da on bude označen drugačijim nazivom: *profesionalni razvoj nastavnika*. Konceptualizaciju kontinuiranog učenja i obrazovanja kao profesionalnog razvoja nastavnika karakteriše niz specifičnih elemenata koji se tiču ciljeva, sadržaja i formi, odlika obrazovnog procesa, ali i položaja i uloge nastavnika u ovom procesu i krajnje svrhe ovakvog razvoja (Tabela 4).

Tabela 4. Odnos koncepta „obrazovanje i usavršavanje“ i koncepta „profesionalni razvoj“

Shvatanje

Kriterijum	Obrazovanje i usavršavanje	Profesionalni razvoj
Vrsta znanja	„Znanje o“ i „znanje kako“, dekontekstualizovano i opštevažeće	„Znanje da“, lično značenje u kontekstu prakse
Nosioci znanja	Naučnici, univerzitetski profesori, eksperti	Nastavnici ili Nastavnici i drugi stručnjaci
Izvori znanja	Naučne teorije, rezultati naučnih istraživanja	Praksa (praksa + teorija)
Sadržaji obrazovanja	Različiti zavisno od pristupa. Dominantno: rad nastavnika u nastavi, akademska znanja iz predmetne oblasti, pedagoško-psihološko-metodička znanja i/ili pojedinačne veštine	Različiti. Posebno značajna: rad sa roditeljima i sredinom, re-profesionalizacija, istraživanja u obrazovanju, promene.

Tabela 4. Odnos koncepta „obrazovanje i usavršavanje“ i koncepta „profesionalni razvoj“

Shvatanje

Kriterijum	Obrazovanje i usavršavanje	Profesionalni razvoj
Proces obrazovanja	Podučavanje/prenošenje sistema formalnih znanja ili obuka /vežbanje veština	Istraživanje nastavnika, reflektovanje, preispitivanje, međusobno i zajedničko učenje
Kontekst	Pretežno: individualni nastavnik na programu usavršavanja (seminaru)	Nastavnik u zajednici koja uči
Uloge nastavnika	Konzumenti i primenjivači znanja	Nosioci znanja, istraživači, kritičari
Način regulisanja – odlučivanja	Prosvetne vlasti	Nastavnici i škole, uz podršku prosvetnih vlasti
Oblici usavršavanja	Formalni i neformalni: seminari, obrazovne radionice	Formalni, neformalni i informalni
Cilj	Nadoknada prethodno propuštenog i stručno unapređivanje nastavnika	Jedinstvo profesionalnog i ličnog razvoja (podstaknuto preispitivanje i samouvid)
Krajnji smisao	Modelovanje prakse – inoviranje (prema zamisli naučnika, stručnjaka i/ili političara) Individualna promena nastavnika kako bi se uklopili u zadati model	Građenje ili razvoj saznanja, razvoj prakse, individualna i institucionalna promena
Teorijsko-konceptualne osnove	Akademizam ili instrumentalizam, racionalizam, bihejviorizam	Interpretativna i kritička paradigma Pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru

Koncept profesionalnog razvoja nastavnika objedinjuje razumevanje perioda u karijeri kada se uči, odnosa između pojedinih faza ovog procesa, ciljeva, oblika organizacije i karakteristika procesa obrazovanja, što uključuje teorijsko-epistemološka shvatanja, shvatanje položaja i uloge nastavnika u ovom procesu i shvatanje škole kao konteksta u kome se učenje dešava (Tabela 4).

Ovaj koncept ne samo da podrazumeva neophodnost učenja nastavnika i posle inicijalnog obrazovanja, već naglašava kontinuitet različitih faza obrazovanja i procesualnost profesionalnog razvoja. Iz ove perspektive različite faze u obrazovanju predstavljaju tačke na kontinuumu profesionalnog razvoja, a ne zbirku pojedinačnih događaja u profesionalnoj karijeri, kakvi su dodiplomsko obrazovanje nastavnika i pohađanje pojedinih seminara. Oblici organizovanja ovakvog učenja mogu biti formalni, neformalni i informalni, a ključno je da oni predstavljaju jedinstven proces, kroz koji se nastavnik razvija kao cela ličnost, odnosno profesionalni i lični razvoj predstavljaju samo različite aspekte jedinstvenog procesa razvoja (Dey & Sachs, prema: Stanković i Pavlović, 2010).

Ciljevi ovog procesa vezani su za jedinstvo profesionalnog i ličnog razvoja, a tiču se: razvoja određenih kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti nastavnika (za kritičko preispitivanje teorije i prakse, otkrivanje i definisanje problema, shvatanje znanja kao relativnih, samorazumevanje), građenja ličnog odnosa prema problemima prakse (što uključuje procenjivanje, vrednovanje, preispitivanje vrednosti), razvijanja samopouzdanja i građenja spremnosti za preispitivanja i za promenu prakse, što uključuje višeperspektivnost, kritički pristup praksi i emocionalni doživljaj (Hargreaves, 1998; Hargreaves, 2001; Liston & Zeichner, 1990; Kyriacou, 2001; Pavlović Breneselović, 2014; Radulović, 2011). Jedinstvena vrsta znanja koju nastavnici razvijaju kroz proces profesionalnog razvoja objedinjuje kognitivnu, emocionalnu, etičku i psiho-socijalnu, te konativnu dimenziju i može se nazvati „znanje da“ (Radulović, 2011) ili kompetentnost (Pavlović Breneselović, 2014). U osnovi sticanja ovakvog znanja nalazi se epistemološko polazište koje je drugačije nego u konceptu obrazovanja i usavršavanja: umesto učenja (naučnih) teorija, koje predstavljaju univerzalno znanje, da bi se one primenile u praksi ili vežbanja veština koje su eksperti dedukovali iz naučnih teorija, nastavnik preispituje i razvija teorije u praksi. Veliki značaj se pridaje nastavnikovim implicitnim shvatanjima i praktičnim teorijama – *teorijama sa malim t*, nasuprot naučnim, akademski priznatim teorijama – *Teorijama sa velikim T* (Korthagen et al. 2001). Profesionalni razvoj se vidi upravo kao osveščivanje, preispitivanje i razvijanje malih teorija.

Teorijski osnov za kritiku koncepcije obrazovanja nastavnika koja je ovde nazvana „obrazovanje i usavršavanje“⁵⁵ i za konceptualizovanje ovog obrazovanja na drugačijim osnovama predstavlja sociokulturna teorijsko-epistemološka perspektiva (Ellis et al., 2010; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012). Okvir za razumevanje profesionalnog razvoja iz ove perspektive razvijaju Pavlović

⁵⁵ Za ovu koncepciju obrazovanja se koriste i termini „industrijski model profesionalnog razvoja“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012) i „stara paradigma“ (Darling-Hammonde & Richardson, 2009).

Breneselović i Krnjaja, objašnjavajući ga kroz metaforu razboja čiji su oslonci: pristup obrazovanju kao permanentnoj transformaciji, razumevanje nastavnika kao refleksivnog praktičara i istraživača, delovanje u školi kao zajednici učenja i partnerstvo kao odnos svih zainteresovanih aktera profesionalnog razvoja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012).

Ovako shvaćeni ciljevi i oslonci učenja/obrazovanja nastavnika imaju posledice i za oblike organizacije i za sam proces učenja nastavnika. Za proces učenja iz ove perspektive posebno su značajni koncepti *samoregulišuće učenje i učenje razgovorom*. Ova vrsta učenja se odvija kroz isprobavanje nekog ponašanja, reflektovanje o tom iskustvu, dovođenje u vezu iskustva i mogućih načina da se ono objasni, te nov ciklus isprobavanja i razgovora, kroz koji se postepeno gradi način razumevanja – lične teorije. Razgovor ima ulogu da usmeri pažnju na proživljeno, podstakne mišljenje o njemu (Thomas & Harri-Augstein, 1985).

I drugi autori ističu značaj onih oblika učenja u kojima se dešava promišljanje o iskustvu i otkrivanje – ekspliciranje implicitnih teorija, odnosno sopstvenih načina konstruisanja značenja (Schön, 1987, Pope & Denicolo, 2001) ili deprivatizacija prakse i konvertovanje skrivenog u eksplicitno i zajedničko znanje (Hargreaves, 2001), smatrajući da će to dovesti do stvarne unutrašnje promene (učenja) nastavnika, kao i do promene prakse. Kroz proces profesionalnog razvoja nastavnika, polazeći od problema u kontekstu u kome radi, nastavnik istovremeno uči (razumeva praksu na nov način, preispituje prethodne načine razumevanja), menja praksu i teoriju o toj praksi. Nastavnici, njihova iskustva, istraživanja, kritička razmatranja, reflektovanja, razmene i koučing predstavljaju vredan izvor znanja. Nastavnik uči kroz zajedničko učenje sa kolegama, učenje od drugih nastavnika i „podučavanje“ kolega, čime se menja i sam pojam profesionalizma koji podrazumeva kolegijalnu, a ne individualnu aktivnost (Hargreaves, 2000; Hargreaves & Fullan, 2000).

Učenje od kolega i sa kolegama u prvi plan stavlja manje formalne načine učenja i oblike organizovanja ovog obrazovanja. Kao takva se pominju, na primer: zajednička razmatranja i rešavanja problema, međusobne posete časovima i analiziranje iskustva sa kritičkim prijateljima, međusobna savetovanja, saradničko planiranje i praćenje, analize studentskih radova, istraživanja i reflektovanja u grupama za učenje, koučing... (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Za ovakav način učenja od posebnog su značaja profesionalne zajednice (nastavnička udruženja, mreže, grupe za učenje). Zastupnici ovakve orijentacije u obrazovanju nastavnika se pozivaju na nalaze istraživanja koji pokazuju da uobičajene forme obrazovanja nastavnika – kroz jednokratne radionice i konferencije, teže dovode do promena nastavnika (Hawley & Valli, 1999, prema Ingvarson, 2005) i da prednost imaju oblici obrazovanja zasnovani na kolaboraciji i refleksivnosti

nastavnika u sopstvenoj praksi.⁵⁶ Koncept profesionalnog razvoja ne isključuje potpuno „spoljašnje eksperte“ i formalne oblike obrazovanja. Ali, u ovoj vrsti učenja nastavnika spoljašnja ekspertiza ima potpuno drugačiji karakter nego u profesionalnom usavršavanju – predstavlja formu podrške, pomoći u sagledavanju i razumevanju, facilitacije i kritičkog prijateljstva (Frost, 2016). Ovu ulogu mogu imati i kolege nastavnici. Nije isključeno da u nekoj prilici neki formalni vid obrazovanja ili seminar budu odgovor na pitanja koja proizilaze iz nastavnikove prakse, ali celina ovog procesa znači da izbor sadržaja i način učenja moraju da budu što bliže nastavničkoj praksi u kontekstu u kome on radi, da oblici obrazovanja nisu svedeni samo na pojedine formalne oblike i da nastavnik odlučuje o njima.

Imajući u vidu kontekst (nastavnik radi sa različitim pojedincima i grupama, u uslovima moralne i svake druge nesigurnosti, što izaziva mnogo „osetljivih“ pitanja), Hargrivs i Fulan naglašavaju da postmoderni profesionalizam zahteva i promene u „širini i dubini“ sadržaja obrazovanja, pa značajne teme postaju, na primer, rad sa roditeljima i drugim akterima u obrazovanju, promene načina mišljenja u pedagoškoj teoriji, reforme u obrazovanju... (Hargreaves & Fullan, 2000).

Ovo nas vodi razmatranju pitanja kada zaista dolazi do profesionalnog razvoja, odnosno šta su preduslovi i povoljne okolnosti da do toga dođe. Neki od elemenata odgovora na ovo pitanje se odnose na konceptualnu konzistentnost svih faza u obrazovanju nastavnika, ali se oni tiču i položaja nastavnika u prosvetnom sistemu i odnosa u školi kao kontekstu u kome nastavnik radi. Da bi nastavnik učio

⁵⁶ U prilog ovakvom shvatanju kontinuiranog obrazovanja idu nalazi istraživanja koja su bila zasnovana na različitim metodologijama. Ova istraživanja pokazuju: da su efektivniji oni oblici obrazovanja nastavnika koji omogućavaju nastavnicima da praktikuju aktivnosti i reflektuju o sopstvenom iskustvu (Darling-Hammond and Richardson, 2009, Darling-Hammond et al. 2009), koji obezbeđuju značajnu participaciju nastavnika (Banilower, 2002, prema Darling-Hammond and Richardson, 2009), kada u procesu učestvuje više nastavnika jedne škole (Birman et al., 2000; Desimone et al., 2002; Garet, et al., 2001; Saunders, 2014), u kojima se proces obrazovanja odvija kroz kolaboraciju nastavnika i uz evaluaciju kritičkih prijatelja na nehijerarhijskoj osnovi (Cordingley et al., 2005, prema Cordingley, 2015). Prema izveštaju OECD-a za 2010-tu godinu, osim radionica i seminara, kao način učenja nastavnika koji se javlja u obrazovnoj praksi se navode i: saradnja nastavnika na redovnom nivou na temu nastave (81% škola), saradnja u istraživanjima i/ili razvoju (72%), kao i posete drugim školama radi opservacije, mentorstvo i opservacije kolega, učestvovanje u profesionalnim mrežama (54% - OECD, 2010). Iako bi se ovi podaci mogli smatrati nesigurnim, s obzirom na metodologiju istraživanja (nisu sve zemlje učestvovalе u istraživanju, način prikupljanja podataka je u različitim zemljama bio neujednačen, procenti predstavljaju broj škola u kojima je bilo nastavnika koji su se obrazovali na određen način, a ne broj nastavnika koji su se obrazovali na taj način, diskutabilno je šta su nastavnici podrazumevali pod pojedinim oblicima usavršavanja), može se prihvatiti da oni pouzdano svedoče o tome da je problem usavršavanja nastavnika doživljen kao veoma važan širom sveta, da se nastoji obezbediti što veće učešće nastavnika u programima različitih vrsta i da u zemljama koje su u svetu poznate po uspešnosti svojih školskih sistema postoje različiti pristupi doživotnom učenju i značajno učešće nastavnika u različitim oblicima i formama ovog učenja.

u ovom smislu, potrebno je da ima mogućnost da otkriva probleme, uči menjajući praksu i svakako da može da odlučuje o tome šta će učiti. Koncept profesionalnog razvoja podrazumeva da je nastavnik sposoban da otkriva znanja, odgovorno i relevantno odlučuje i razvija svoju praksu, rukovodi svojim razvojem, bude partner u učenju kolega. Ovakav odnos prema nastavniku znači poverenje u ovu profesiju i autonomni položaj nastavničke profesije.

Način učenja koji podrazumeva razmenu i viđenje prakse iz različitih perspektiva znači da profesionalni razvoj zahteva i podrazumeva ne samo razvoj saznanja, razvoj prakse i učenje individualnog nastavnika, već i specifično shvatanje škole kao konteksta u kome se učenje nastavnika dešava. Da bi do učenja došlo, škola bi trebalo da predstavlja „arenu“ koja pruža različite mogućnosti za učenje (Ellis et al., 2010) i u kojoj se razvijaju partnerski odnosi (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012). Kako je učenje socijalna aktivnost, stvarna promena nastavnika je moguća tek u kontekstu u kome nastavnici razmenjuju iskustva, zajednički preispituju praksu, menjaju je i prate promene, rade u atmosferi međusobnog poverenja. Obrazovna institucija postaje ne samo okruženje u kome pojedinačni nastavnik deluje i uči, već zajednica onih koji uče, organizacija za učenje i zajednica koja uči. Ovaj koncept ne znači samo da nastavnici uče i u tom procesu međusobno povremeno sarađuju ili rade timski, a škola kao zajednica koja uči nije samo povoljni kontekst za profesionalni razvoj. Tačno je da je za učenje pojedinog nastavnika pogodno okruženje u kome svi uče, otvoreni su za preispitivanje i otkrivanje prostora za promenu, između ostalog zbog toga što se „većina učenja dešava na implicitan način“ (OECD, 2010: 192), kao i da će profesionalni razvoj biti efektivniji ukoliko je promena nastavnika deo reformskih napora cele škole.⁵⁷ Ali, profesionalni razvoj je više od individualnog učenja u pogodnom okruženju i podrazumeva zajednički napor da se obezbedi učenje nastavnika i promena institucionalnog konteksta, kako bi škola postala zajednica u kojoj dolazi do diskusija o problemima, strategijama, rešenjima, zajednica u kojoj nastavničko ponašanje postaje individualna, kolektivna i institucionalna odgovornost (Hargreaves & Fullan, 2000; Opfer & Pedder, 2011). Partnerski odnosi u školi i zajednički rad u okruženju međusobnog poverenja predstavljaju osnovu za istraživanja i refleksiju nastavnika, „dozvoljavaju“ im da otvaraju pitanja o sopstvenoj praksi, preuzimaju rizik i unose promenu (Ball & Cohen, 1999, Bryk et al., 1999, Little, 1990, prema Darling-Hammond & Richardson, 2009) – dakle da uče i da menjaju i kulturu škole, odnosno samu instituciju. Zato bi drugo ime za nastavnika kao profesiju koja uči, unutar ovako shvaćenog koncepta profesionalnog razvoja, moglo da bude i *nastavnik u zajednici koja uči* (Radulović, 2013a). Nastavnik u zajednici koja

⁵⁷ Istraživanja efektivnosti profesionalnog razvoja takođe ukazuju na značaj saradničkog kolegijalnog okruženja, odnosno školske zajednice (Darling-Hammond, 1995, Hord, 1997, Knapp, 2003, Perez et al., 2007, Vescio et al., 2006, prema Darling-Hammond & Richardson, 2009; Darling-Hammond & Richardson, 2009).

uči uključuje i zahteva učenje/transformaciju pojedinaca i učenje/transformaciju organizacije, pri čemu ova dva aspekta transformacije nisu mogući jedan bez drugog. Da bi se škole razvijale kao učeće zajednice, a nastavnici profesionalno razvijali, potrebno je da grupe kolega zajedno istražuju, pružaju međusobnu podršku i u školi razvijaju profesionalnu kulturu ove vrste. Inicijator takvog učenja nastavnika i zajednice može biti svaki nastavnik ili grupa nastavnika. Ali, i prosvetna politika je odgovorna za podršku ovakvom profesionalnom razvoju. Ona može pomoći razvijanju takvih zajednica nastavnika, time što će podržavati i formalno uvažavati istraživanja nastavnika u školi i razvojne projekte koji nastaju u školi kao oblike profesionalnog razvoja. Rezultati nekih novih istraživanja pokazuju da, kada škole podržavaju nastavnike kroz prilike za dobro osmišljen profesionalni razvoj, ti nastavnici će biti sposobni da obezbede dovoljno takvih prilika svojim učenicima (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Saradnički rad, naravno, zahteva od nastavnika posebne kompetencije (Hargreaves, 2000), motivaciju da postanu aktivni u stvaranju profesionalnog znanja, zajedničkom preispitivanju i građenju razumevanja, kao i u integraciji istraživanja u svoj posao (OECD, 2010: 139). Polazeći od ideje o značaju kontinuiteta profesionalnog razvoja, za prihvatanje slike o nastavniku kao profesiji koja uči i za postizanje ciljeva profesionalnog razvoja značajan je način građenja profesionalnog identiteta nastavnika kroz inicijalno obrazovanje i fazu pripravnštva. Zato je važno da u svim fazama profesionalnog razvoja budući nastavnici i nastavnici budu u prilici da uče kroz otkrivanje problema u praksi i njihovo rešavanje, istraživanje, isprobavanje različitih rešenja u nastavi, reflektovanje iskustava, otkrivanje i preispitivanje implicitnih teorija relevantnih za posao nastavnika, stvarajući i živeći partnerske odnose i sl.

Radi boljeg razumevanja razlike između ova dva pristupa kontinuiranom obrazovanju navešćemo primer koji navode Linda Darling Hemond i Nikol Ričardson (Darling-Hammond & Richardson 2009). Koncept obrazovanja i usavršavanja, koji ovi autori nazivaju starom paradigmom, oni opisuju kroz sledeći primer: nastavnici su prisustvovali dvodnevnoj obuci, na kraju su razgovarali o tome kako bi to mogli da primene u praksi, a zatim su otišli u svoje škole. Organizovan je ponovni susret nakon nekoliko meseci, na kome je trebalo da razmene svoja iskustva. Kako kažu ovi autori, pokazalo se da je bilo malo primene i napretka. Isti autori navode i primer za „novu paradigmu“, odnosno koncept koji je ovde nazvan profesionalni razvoj: grupa nastavnika je napravila svoj plan razvoja, zatim su zajedno izabrali stručnjake koje su pozvali kao trenere da sa njima rade na uvođenju promene u praksu. Imali su zajedničke sastanke jednom mesečno tokom cele godine, a ovi stručnjaci su bili stalno dostupni. Tokom godine su posmatrali časove jedni drugima i zajedno ih analizirali. Direktori su napravili novu raspodelu obaveza, tako da nastavnici nisu imali nekoliko dana van nastave za profesionalno usavršavanje, već jedan sat svake nedelje. Tokom tog vremena u timovima su preispitali svoju nastavu, nekada sami, a nekada uz pomoć spoljašnjih saradnika (stručnjaka koje su pozvali).

Pojedini nastavnici su dolazili sa problemima iz svojih učionica i tim se angažovao u njihovom istraživanju i traženju rešenja. U svojim analizama ove autorke ukazuju na prednosti nove paradigme, koju smo ovde nazvali profesionalnim razvojem (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Richardson, 1998).

Različiti načini konceptualizovanja celoživotnog učenja nastavnika imaju različite posledice i za obrazovnu politiku i za poimanje profesije nastavnika i mesto nastavnika u obrazovnom sistemu. Kada je reč o obrazovnoj politici, prihvatanje koncepcije obrazovanja i usavršavanja nastavnika zahteva od obrazovne politike da obezbedi razvoj celovitog i koherentnog sistema obrazovanja i usavršavanja, koji će imati razvijeno i inicijalno obrazovanje, i sistematično uvođenje u posao i programe usavršavanja; da podrži institucije koje se bave obrazovanjem i usavršavanjem, da obezbedi kvalitet obrazovnih programa namenjenih nastavnicima. Obrazovne politike širom savremenog sveta su, polazeći od široko prihvaćenog mišljenja da je „kvalitet nastavnika najvažnija školska varijabla koja utiče na postignuće učenika“ (OECD, 2010: 19) nastojale da razviju takve sisteme i pronalazile mehanizme za to u razvijanju novih obrazovnih programa, akreditaciji i kontroli kvaliteta programa, podsticanju nastavnika da ih pohađaju.⁵⁸ Prema mišljenju Frosta, pri tome se najviše pažnje posvećivalo dodatnom usavršavanju nastavnika koji nemaju adekvatno obrazovanje ili bi trebalo da poprave svoj rad uz pomoć ovih programa, dok nisu jednako ispitivani i podržavani „načini na koje sami nastavnici, umesto spoljnih eksperata, mogu da transformišu svoju praksu“ (Frost, 2016: 65), odnosno nisu jednako podržavani programi koje smo u ovom radu nazvali profesionalnim razvojem. Iz perspektive profesionalnog razvoja pojedinačne radionice i treninzi novih tehnika i ponašanja, nepovezane sa kontekstom u kom nastavnik radi, nisu dovoljne da obezbede prilike za učenje nastavnika. Umesto toga potrebno je podržati nastavnike u preispitivanju, istraživanju i reflektovanju svoje prakse, te u zajedničkom otkrivanju prostora za promenu, međusobno i zajedničko učenje. Takva podrška moguća je kroz obezbeđivanje odgovarajućeg konteksta u kome nastavnik radi i uči, negovanje samopoštovanja nastavnika, i snaženje škole kao zajednice koja će biti otvorena da kritički preispituje praksu i da je menja.

Iz perspektive procenjivanja postmodernističke, modernističke ili kritičke postmoderne obojenosti različitih verzija ove slike o nastavniku, može se reći da se pristup ovde označen kao *obrazovanje i usavršavanje* zasniva na modernističkom načinu mišljenja. To je onaj pristup koji naglašava značaj dobro organizovanih programa obrazovanja i treninga, kojima se nastavnici, polazeći od savremenih

⁵⁸ Primeri dokumenata koji svedoče o takvim namerama su: *Quality Assurance in Teacher Education in Europe* (EC, 2006), *Education and Training 2010* (EC, 2009), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (EC, 2010).

(konstruktivističkih) naučnih saznanja, van konteksta svog svakodnevnog rada, obučavaju da koriste nove nastavne metode ili da na nov način organizuju nastavu, kako bi unapređivali praksu. Ovakvo shvatanje kontinuiranog obrazovanja nastavnika podrazumeva da postoji jedan način rada nastavnika koji je ispravan, da je taj način zasnovan na najnovijim naučnim saznanjima o učenju i obrazovanju, kao i da je dovoljno obučiti nastavnika određenom načinu rada da bi on promenio praksu. Unutar ovakvog shvatanja, promene do kojih dolazi ovim putem smatraju se popravljanjem – usavršavanjem, što se izjednačava sa približavanjem naučno zasnovanom modelu nastave i rada nastavnika. Ovo se vidi i u terminologiji karakterističnoj za takav pristup, koju karakterišu koncepti kao što su inoviranje, unapređivanje, podizanje kvaliteta.

Polazeći od kritika upućenih modernističkoj teoriji i praksi obrazovanja nastavnika, kao i od osnovnih saznanja o postmodernističkom i kritičkom postmodernom načinu mišljenja, može se reći da udaljšavanje od pojedinačnih programa obuke i pristup kontinuiranom obrazovanju kao profesionalnom razvoju, predstavlja onu vrstu pogleda na učenje nastavnika koja je više u skladu i sa zahtevima postmodernog doba i sa postmodernističkim i kritičkim (post) modernim načinom mišljenja. Najjači razlozi za takvu procenu mogu se naći u: 1. značaju koji se unutar ovog koncepta pridaje implicitnim shvatanjima i učenjima, praktičnim teorijama i takozvanim *teorijama samalim t* (nasuprot usvajanju naučnih, opštevažećih istina), 2. naglašavanju neodvojivosti ličnog i profesionalnog, te celovitog razvoja nastavnika (nasuprot racionalizmu i instrumentalizmu obuka), kao i u 3. procesu otkrivanja znanja/građenja praktičnih teorija kroz razmenu ravnopravnih sagovornika u kontekstu u kome se radi. Imajući u vidu da ovakav vid obrazovanja nije moguć bez postojanja škole kao zajednice koja uči, a da nastanak ovakve škole znači suštinsku (strukturnu i kulturnu) promenu škole, o ovom vidu obrazovanja nastavnika je gotovo nemoguće govoriti ne uvažavajući kritičku (post)modernu perspektivu. Isto proizilazi i iz viđenja profesionalnog učenja kao kolaborativne aktivnosti usmerene vizijom, odnosno zajedničkim vizijama koje nastaju i artikulišu se kroz razmenu perspektiva različitih aktera, kao i razumevanjem da u tom procesu nastavnik zastupa prava i interese dece, roditelja i drugih aktera vaspitne prakse (Pavlović Breneselović, 2014). Zato u vezi sa profesionalnim razvojem i razvojem škole kao zajednice koja uči nismo odvajali kao posebnu postmodernističku perspektivu.

Nastavnik kao lider / nastavnik kao heroj

Iako u različitim izvorima postoji veliki broj različitih definicija liderstva,⁵⁹ može se reći da se u korenu ideje o nastavniku kao lideru nalazi osnovno značenje ovog termina: liderstvo predstavlja namerno uticanje na druge, usmeravanje, strukturiranje i facilitiranje aktivnosti i odnosa (Yukl, 2010, prema Frost, 2016), ali ovom osnovnom određenju dodaju se još neke odlike liderstva, po kojima se ono razlikuje od menadžmenta: liderstvo doprinosi promeni, zasniva se na određenim vrednostima, rukovodi se dugoročnim vizijama i etički odbranljivim ciljevima, koji proizilaze iz konteksta (Leithwood, 2012: 6), a nekada se naglašava i da su vrednosti kojima se teži podeljene u kolektivu ili zajedničke (Bush & Glover, 2003; 2014). Uticanje na druge, na aktivnosti i odnose u školi i okruženju, kao i etička dimenzija delovanja nastavnika, na različite načine je bilo deo nastavnikovih uloga i mnogo ranije, ali se ideja o liderstvu nastavnika naročito razvila unutar diskursa profesionalizacije 80-tih i 90-tih godina XX veka i nastavila je da se razvija tokom XXI veka,⁶⁰ a postala je posebno značajna i popularna sa reformama obrazovanja širom sveta i sa saznanjima o značaju liderstva za uspeh reformi i o značaju uloge nastavnika za promene u obrazovnom sistemu, kao i sa promenama u shvatanjima škole kao institucije i generalno promenama u teoriji menadžmenta (Draker, 2006; Sengi, 2003). Slično značenje ima i metafora *nastavnik kao heroj* (Brown & Moffett, 1999). Zato o ovom konceptu možemo govoriti kao o jednoj od savremenih slika o nastavniku.

Centralna tačka u kojoj se pokazuje liderstvo nastavnika je njegovo delovanje koje prevazilazi ono što je direktno zadato nastavniku kroz nastavni program, a predstavlja unošenje neke novine u uobičajen način rada. Prema Dejvidu Frostu, na taj način nastavnik može uticati na: učenje učenika (njihova postignuća u skladu sa zadatim ishodom, ali i na razvoj svih dispozicija i razvoj metakognitivnih sposobnosti učenika); na druge nastavnike (njihovu nastavnu praksu, personalne i interpersonalne kapacitete), na školu kao organizaciju (institucionalne strukture, procese, kulturu, kapacitete), zajednicu van škole (odlike same zajednice – kritičnost, postojanje razmene, kreiranje i transfer profesionalnog znanja, društveni kapital zajednice – Frost & Durrant, 2002, prema Frost, 2016: 70). Sudeći prema opisima delovanja nastavnika koji su imali ulogu lidera u svojim školama, može se potvrditi da su nastavnici lideri uticali na odnose

⁵⁹ Još krajem prošlog veka Kuban navodi više od 350 definicija liderstva (Cuban, 1988, prema Frost, 2016).

⁶⁰ Frost navodi veliki broj autora i radova koji su razvijali ovaj pojam u SAD, Australiji i Engleskoj (Little, 1988; Lieberman, 1992; York-Barr & Duke, 2004; Katzenmeyer & Moller, 2001; Crowther et al., 2002; Naylor et al., 2006, prema Frost, 2016).

unutar škole, ali i odnose škole i zajednice, položaj škole u društvu, odnose između različitih društvenih grupa, položaj pojedinih društvenih grupa. Dakle, leaderske aktivnosti nastavnika mogu se odnositi na aktivnosti sa učenicima, ali se vrlo često odnose na delovanje u školi i okruženju, i to ne samo u lokalnoj sredini, već i u široj zajednici, a u savremeno vreme čak i na međunarodnom nivou. Suština leaderskog delovanja nastavnika podrazumeva, dakle, unošenje neke novine u rad nastavnika, školu i okruženje. Džon Braun i Šeril Mofi kroz metaforu nastavnika heroja opisuju u suštini istu takvu sliku nastavnika: heroj je nastavnik koji pristupa nastavi na nov način, doprinosi herojskim promenama kulture, strukture, politike i percepcije škole, a sintagma „herojsko putovanje” simbolizuje put promene (Brown & Moffett, 1999).

Logika koja stoji iza ideje o liderstvu nastavnika proizilazi iz uviđanja da do promena u školi ne može doći dok su one inicirane samo spolja, dok odgovornost za njih preuzimaju samo spoljašnje instance, odnosno dok nastavnici u školi nemaju značajnu ulogu (Brown & Moffett, 1999; Frost, 2016; Fulan, 2005; Sengi, 2003). Nastavnici koji najčešće imaju pasivnu ulogu u obrazovanju i koji nisu konsultovani u vezi sa reformom, smatraju promene centralizovano vođenim, nametnutim i ne doživljavaju da treba u njima da učestvuju (Raković, 2012). Da bi do promene zaista došlo i da bi ona predstavljala više od kozmetičkih izmena, potrebno je da postoji zajednička odgovornost za reformske procese i za ishode učenja (Frost, 2006). Nastavnici lideri i nastavnici heroji su agenti promene u školi i sredini.

Lidersko delovanje nastavnika predstavlja složenu, višekomponentnu aktivnost. U principu, ono polazi od podataka o praksi i uključuje interpretiranje tih podataka, promišljanje postojećeg i moralno suđenje nastavnika lidera, kao način odlučivanja o delovanju. Prema ključnim autorima koji se bave promenom u obrazovanju, iako se nastavnici obično rukovode osećajem moralne svrhe (Fullan, 2005) i iako je nastavnikov doživljaj moralne svrhe neophodan „za kreiranje održivih poboljšanja prakse” (Frost & Roberts, 2013, prema Frost, 2016), moralno suđenje nije dovoljno. Da bi došlo do promene, ključno je da dođe do delovanja. Lidersko delovanje zahteva da se na osnovu analize postojećeg uoče problemi i razjasne vrednosti kojima se teži, da se odrede ciljevi, osmisli plan delovanja i pronađu saradnici, a zatim i kreiraju i isprobavaju nova rešenja, odnosno da se razvije i realizuje delanje kojim se unosi promena. Nastavnici lideri ne čekaju da do promene dovede neko drugi, niti da se steknu uslovi da deluju, već svojim delovanjem utiču na kreiranje tih uslova, te proces delovanja nastavnika lidera obuhvata i uključivanje kolega, kao i drugih aktera školskog života, kako bi došlo do željene promene (Frost, 2016). Razumevanje konteksta, odlučivanje o delovanju i sama realizacija projekta se odvija kao kooperativni čin, kroz dijalog i razmenu učesnika. Zasnivanje na istraživački dobijenim podacima, kolektivnom praktičnom

znanju nastavnika, dijalogu i kooperaciji, te (samo)osveščivanju se navode i kao ključne komponente „herojskog“ delovanja nastavnika i uspešne promene do koje se dolazi ovakvim delovanjem (Brown & Moffett, 1999). Kroz ovaj proces nastavnici menjaju delovanje i razvijaju svoja profesionalna znanja utemeljena u praksi, čime ujedno transformišu kulturu škole. Otuda je leadersko/herojsko delovanje nastavnika od ključnog značaja za školu – ono pretvara školu u autentičnu organizaciju koja uči, a na teorijskom nivou koncept liderstva nastavnika i koncept škole kao zajednice koja uči se mogu sagledati kao neodvojivi (Sengi, 2003). Isto tako, ovaj proces se ne završava sticanjem uvida i transformacijom pojedinih elemenata, već se radi o cikličnom nastavljanju novih istraživanja, vođenih novim ciljevima, novim isprobavanjima, što vodi stalnoj transformaciji.

Međutim, tokom poslednjih decenija ideja o nastavniku kao lideru se i razvijala i menjala. Prema Frostu pojam liderstva u pedagoškoj teoriji i praksi se razvijao u dva pravca, koje on označava kao *profesionalizacija* i *proširena profesionalizacija* (Frost, 2016), a koje bismo mogli označiti i kao 1. preuzimanje liderske uloge nekih nastavnika i 2. osnaživanje svih nastavnika da postanu lideri.

Prvo shvatanje išlo je u pravcu formalnog prepoznavanja i obrazovanja nekih nastavnika za ulogu lidera. Na ovaj način pojedini nastavnici bi trebalo da se osposobe da vrše neke liderske poslove u školi, pre svega one koji se tiču vršenja nižih upravljačkih funkcija, kakve su aktivnosti rukovodioca aktiva ili nekih timova u školi.⁶¹ Kako ističe Frost, u ovakvom shvatanju liderstvo nastavnika se svodi na „postavljanje nekolicine nastavnika na određeni položaj“ (Frost, 2016: 65), a u ovom kontekstu moglo bi se dodati da je smisao ovog pristupa nastavniku lideru i taj da se podeli odgovornost između donosioca prosvetne politike i nastavnika u školi ili čak da se odgovornost za sprovođenje promena prenese na nivo škole i nastavnika. Ova shvatanja se oslanjaju pre svega na saznanja o tome da do reforme u školi ne može da dođe isključivo kroz spoljašnje rukovođenje, bez inicijative i aktivne uloge nastavnika (Fulan, 2005), što otvara prostor za aktivnu ulogu nastavnika. Da bi nastavnici preuzeli poziciju lidera, postaju značajne posebne obuke za „niže upravljačke“ funkcije nastavnika, kroz koje se oni osposobljavaju da preuzmu posebne pozicije u školskoj organizaciji (postanu lideri pojedinih školskih timova,

⁶¹ Frost navodi primere ovakvog pristupa liderstvu nastavnika u Engleskoj, koji su se razvijali kroz programe obuke za „srednji nivo liderstva“ i za „perspektivne lidere“. Ovaj nivo liderstva odgovara onom nivou upravljanja koji u obrazovnom sistemu u Srbiji možemo izjednačiti sa ulogom predsednika stručnih aktiva i lidera školskih timova. Suštinski, ovakav vid učešća nastavnika u odlučivanju srodan je i uključivanju pojedinih nastavnika u takozvane ekspertske timove na lokalnom ili nacionalnom nivou, pri čemu ti nastavnici ne predstavljaju predstavnike svoje profesionalne grupe, već su ih izabrali nosioci prosvetne politike (neko van škole), a njihova uloga u timu je neravnomerna.

aktiva i slično). Međutim, kako ističe Frost, leaderska uloga se ograničava na samo neke od nastavnika (koji dobijaju poseban položaj, izdvojenu poziciju u strukturi škole ili na nivou obrazovnog sistema) i odnosi se na identifikovanje problema u obrazovanju, razvijanje delotvornih strategija za rad u učionici i evaluaciju ishoda (Frost, 2007, prema Frost, 2016) kako bi se ostvarile zamisli reforme koja je osmišljena na nivou eksperata i donosioca odluka o obrazovanju – nosioca prosvetne politike (Tabela 5). Ovome bismo dodali i to da ovakvo shvatanje preuzimanja liderstva od strane nastavnika ne menja suštinski položaj nastavnika kao profesije u obrazovnom sistemu (osim možda položaj nekih pojedinaca), dok nastavnička profesija ostaje pasivna žrtva rastuće birokratizacije koja poziva na odgovornost i vodi „proleterizaciji i de-profesionalizaciji” nastavnika (Reed, 2007), jer ne znači stvarnu moć nastavnika da odlučuju o promenama u školi i obrazovanju.

Sam Frost, oslanjajući se na prethodnike, zastupa i razvija koncept proširenog profesionalizma, čija je ključna ideja da liderstvo može i treba da bude dimenzija profesionalizma svih nastavnika (Frost, 2011; 2016; Hoyle, 2008; Lambert, 2002). Liderstvo je deo nastavničke uloge, pa čak i “suštinski deo profesionalizma nastavnika” (Frost, 2011), ono je neodvojivo od podučavanja i učenja, a postajati bolji nastavnik istovremeno znači postajati bolji lider, kao i obrnuto (Lambert, 2002). Kao što svi učenici i nastavnici mogu da uče, svi mogu i da budu vođe, odnosno imaju pravo, odgovornost i sposobnost da budu lideri. Samim tim, liderstvo ne treba da bude povezano sa hijerarhijskim položajem u organizacionoj strukturi škole, koja bi bila povezana sa raspodelom moći u školi (Frost, 2011; 2016). Naglašavajući da je liderstvo potencijal svakog nastavnika, Frost se zalaže za podeljeno liderstvo, vidljivost nastavnika i masovnost lidera. Frost ide i dalje u razvijanju ove ideje tvrdeći da je liderstvo „dimenzija ljudskog bića”, čime jasno izražava vrednosnu, kao i širu filozofsku i političku dimenziju ovog shvatanja. Ideja o nastavniku heroju zasniva se na shvatanju da „heroizam živi u svakom od nas”, te se preklapa sa shvatanjem proširenog profesionalizma. U ovakvom shvatanju liderstva nastavnici su oni koji istražuju svoju praksu i razmenjuju rezultate i uvide, otvoreni su da vide praksu na nov način, saraduju sa kolegama, doprinose kreiranju novih profesionalnih znanja. Baš prema ovakvom shvatanju liderstvo predstavlja više od uticanja na druge, a ključne reči za opis liderstva postaju istraživački pristup, evaluacija i samokritičnost, dijalog, razjašnjavanje ličnih i profesionalnih vrednosti, zajedničko razvijanje vizije i delovanje u svrhu njenog ostvarenja. Kroz ovakvo liderstvo razvijaju se profesionalna znanja, menja se nastavnik, ali se kroz promenu nastavnika pojedinaca menja i škola u celini. Najznačajnije što lideri čine je da kreiraju kulturu škole i upravljaju njome, odnosno transformišu i sebe i menjaju kontekst (Schein, 1985, prema Frost, 2016; Lambert, 2002). Škola kao institucija se menja jer se menja način upravljanja njome: odluke ne donose pojedinci na posebnom položaju, kojima taj položaj daje moć. Na ovaj način i sredstvo i

posledica i krajnja svrha liderstva nastavnika postaju emancipacija nastavnika i transformacija škole kao institucije, njenog mesta u zajednici, a samim tim i odnosa u zajednici (Tabela 5). Kako je sastavni deo ovih ideja saradnja nastavnika, nije neobično da su oko ove ideje okupljene i neke nacionalne i međunarodne organizacije nastavnika.⁶²

Ovakvo shvatanje liderstva ima posledice i po obrazovnu politiku i po poimanje profesionalizma nastavnika.

Ako se prihvati poimanje proširenog profesionalizma, donosioci obrazovne politike i rukovodstva škola više ne bi trebalo da, pomoću sistema ocenjivanja, nagrađivanja i kažnjavanja, rangiranja škola, prikupljanja bodova i sličnih mehanizama nametanja odgovornosti spolja nastoje da navedu nastavnike da primene pravila. Prema Frostu, oni time "podrivaju moral nastavnika" i "obesnažuju ih" (Frost, 2016: 66). Umesto toga, obrazovna politika bi trebalo da ih osnažuje da koriste strategije koje se oslanjaju na njihovo ljudsko delovanje, njihove vrednosti, kroz delovanje koje sadrži: razjašnjavanje vrednosti, definisanje problema, osmišljavanje i planiranje njegovog proučavanja, osmišljavanje plana akcije, realizaciju projekta i praćenje procesa promene, građenje razumevanja (znanja), profesionalnu razmenu (kritičku prema postojećem i otvorenu za kreiranje novih rešenja), deljenje iskustava kroz nastavničke organizacije i mreže (Frost, 2016).

Poimanje profesionalizma se menja na način da nastavnici umesto onih koji su vešti u ostvarivanju zadatog, postaju oni koji se pitaju, analiziraju postojeću praksu, preispituju vrednosti, grade viziju i usklađuju ciljeve sopstvenog i institucionalnog delovanja sa njom, prema tome menjaju sopstveno delovanje, strukturu i kulturu škole, svoje delovanje zasnivaju na razumevanju i prihvataju vrednosti koje stoje iza neke prakse i imaju prostor da deluju kao autonomni profesionalci. Rečima Frosta: „profesionalizam uključuje praktikovanje liderstva i aktivnu ulogu u kreiranju i kolektivnom razvoju profesionalnog znanja" (Frost, 2016: 66).

⁶² Takva je, na primer, International Teacher Leadership (ITL) - Međunarodna mreža nastavnika lidera (Frost, 2016).

Tabela 5. Različita shvatanja liderstva nastavnika

Kriterijum	Shvatanje Profesionalizacija nastavnika lidera	Proširena profesionalizacija / nastavnici kao heroji
Prepoznavanje nastavnika lidera	Formalno: pozicija u organizacionoj strukturi škole	Konceptualno: način razumevanja profesije nastavnik
Obuhvat	Neki nastavnici	Svi nastavnici
Cilj	Podela odgovornosti za sprovođenje reforme, održivost reformskih promena	Raspodela prava, odgovornosti, moći; Obezbeđivanje uslova za razvoj sve dece
Opis liderstva	Posebni poslovi	Način pristupanja celokupnom profesionalnom delovanju
Priroda liderstva	Odlučivanje, uticanje na druge upravljanje, na osnovu kompetencija stečenih kroz obuku za lidere	Dijalog, saradnja, ko-konstrukcija razumevanja prakse i zajedničko odlučivanje
Povod za akciju	Reforma obrazovnog sistema	Nastavnikovo uočavanje problema u praksi, nastavnikovo istraživanje prakse
Predmet akcije	Pitanja za koja je nastavnik lider nadležan, tipični: razvijanje delotvornih strategija za rad u učionici, evaluacija ishoda	Kontekstualno zavisni Vrednosno zasnovani Društveno relevantni
Proces – koraci u akciji	Informisanje o reformskim tendencijama, odlučivanje o akciji, sprovođenje promene, evaluacija ishoda	Prikupljanje podataka o praksi, samokritičko preispitivanje, razjašnjavanje vrednosti, građenje vizije, uključivanje saradnika, unošenje i praćenje promene, odlučivanje o narednom krugu akcija
Akteri akcije	Nastavnik lider + oni na koje deluje	Nastavnici i različiti akteri školskog života iz škole i sredine
Svrha akcije	Unapređenje nastave, bolja organizacija, efikasnost škole	Emancipacija nastavnika transformacija kulture škole transformacija konteksta
Raspodela moći	Nastavnik lider nosi izvesnu moć u odnosu na one koji nisu lideri	“Raspodeljena” moć – promena obrasca moći sa „moć nad“ na „moć sa“

Jedna od osnovnih polaznih ideja u vezi sa konceptom nastavnika lidera vezana je za unošenje promene u obrazovanje. Kako se promena u načelu vidi kao unapređenje (i modernizacija) prakse, u idejama o nastavniku lideru možemo prepoznati modernistički način mišljenja. Ukoliko je, uz to, podrazumevano da je reformski pravac određen od strane moderne prosvetne politike i/ili naučnika i eksperata, da je svrha liderske uloge nastavnika da obezbede reformske promene i održivost promena i da nastavnike treba uključiti, aktivirati i dati im ulogu lidera na nivou institucije, ali je njihova uloga da (spolja inicirane) reformske promene budu prihvaćene u školi – modernistički način mišljenja je još prepoznatljiviji. Liderstvo nastavnika će u tom slučaju biti u funkciji bolje – efikasnije organizacije škole, unapređenja i veće efikasnosti nastave, odnosno ostvarivanja spolja zadatih reformskih ciljeva. Diskurs profesionalizacije nastavnika lidera predstavlja takvo – modernističko viđenje liderstva.

Naglašavanje emancipatorskih vrednosti i transformišuće uloge nastavnika lidera, ideje o nastavniku lideru iz perspektive proširenog profesionalizma i o nastavniku kao heroju, najbliže su kritičkoj (post)modernoj tradiciji mišljenja. Kontekstualna utemeljenost problema koji će biti predmet promene, koja proističe iz zasnivanja akcije na istraživanju nastavnika, otvorenost za preispitivanje vrednosti koje se poštuju u praksi i/ili se nalaze „iza“ prakse, osveščivanje i preispitivanje sopstvenih vrednosti, dijalog kao osnovni način razmene i građenja znanja o praksi, te odlučivanja o promenama (što znači i da ne postoje opštevažeća znanja i jedinstvena rešenja za sve škole i sve kontekste, već se promena uvodi na osnovu vizije škole do koje dolaze akteri školskog života), razumevanje kompleksnosti promena – ideje su zasnovane u skladu sa postmodernističkim mišljenjem. Ali, neizostavni aspekt koncepta nastavnika kao lidera je i promena kulture škole, viđena kao transformacija institucije u pravcu njene demokratizacije i poštovanja prava različitih aktera školskog života. Ova promena kulture obuhvata i promenu strukture i promenu prosvetne politike (Brown & Moffett, 1999), a odlikuje je: jednaka raspodela moći, participativno odlučivanje, obezbeđivanje najboljih mogućih životnih šansi za sve učenike, naglašavanje etičke dimenzije delovanja i vrednosti kakve su zajedništvo, participativnost, pravednost, jednakost. Suprotno modernističkom shvatanju obezbeđivanja i kontrole kvaliteta kroz delovanje nastavnika lidera, u ovom slučaju naglasak je na unošenju promene na osnovu zajedničke konstrukcije vizije prakse i na deljenju moći. Time se ideje o nastavniku kao lideru i heroju smeštaju u korpus kritičke tradicije mišljenja, ali koji se utemeljuje na nekim vrednostima postmodernističke misli.

Zaključci

Da li ram govori više od slike?

Razmatranja kojima smo se bavili u ovoj knjizi imala su za cilj da razjasne karakteristike savremenih shvatanja nastavnika koje se ogledaju u slikama o nastavniku prisutnim u savremenoj pedagoškoj teoriji i aktuelnoj prosvetnoj politici i da pomognu u razumevanju odnosa između pojedinih različitih slika. Polazeći od naših prvobitnih očekivanja i od načina na koji smo postavili cilj u uvodu ove knjige, bilo bi očekivano da sada svaku od slika o nastavniku dovedemo u vezu sa nekim načinom mišljenja, kategorišemo slike prema tome kojoj kulturi mišljenja – pedagoškoj paradigmi su bliske, odnosno odredimo kao tradicionalističku, modernističku ili postmodernističku i na taj način „uredimo album” sa slikama nastavnika. Eventualno, kako smo u fokusu imali slike o nastavniku zastupljene u savremenoj pedagoškoj literaturi i prosvetnoj politici, moglo bi se očekivati da u slikama nećemo prepoznati tradicionalistički način mišljenja, već samo modernistički i postmodernistički. Međutim, razmatranje koje je prikazano u knjizi dovelo je do izvesnih izmena i u razumevanju paradigmatičkih načina mišljenja u pedagogiji na osnovu kojih možemo razumevati slike o nastavniku i u razumevanju savremenih slika. Zato ćemo se u zaključnom razmatranju vratiti paradigmatičkim i pitanju odnosa između različitih paradigmi koje smo razmatrali kao orijentire za analizu slika i samih slika profesije nastavnika, kao i pitanjima koji način ili koji načini mišljenja dominiraju u savremenoj pedagoškoj teoriji i praksi i u shvatanjima profesije nastavnika, da li je moguće i potrebno doći do jedinstvene suštine profesije, te da li je moguće i da li je potreban kompromis između modernog i postmodernog poimanja profesije nastavnika.

Razmatranje tradicionalističkog, modernističkog i postmodernog načina mišljenja kao paradigmi koje smo nameravali da imamo u vidu kao okvire za razumevanje slika o nastavniku, dovelo nas je do uvida da postoje shvatanja koja ne odgovaraju sasvim nijednom od ovih paradigmatičkih okvira, ili bar da mogu postojati različita postmoderna shvatanja obrazovanja. Naime, uočili smo da se u radovima koji se bave obrazovanjem postmodernim idejama često smatraju i one koje ne odgovaraju sasvim svim odlikama postmodernističkog načina mišljenja, ako bi se ono definisalo na osnovu ideja tipičnih postmodernističkih filozofa. Traganje za granicama moderne i postmoderne u pedagoškoj misli

dovelo nas je do uočavanja da savremena pedagoška shvatanja koja se obično nazivaju postmodernim imaju sličnosti i razlike i sa postmodernističkim i sa savremenim kritičkim idejama, te bismo ih mogli smatrati i daljim razvojem moderne i nastavkom postmodernističke misli (Mclaren, 2012). S jedne strane, zajedničko sa modernim načinom mišljenja je da prihvataju određene vrednosti kao ispravne (vrednosti kakve su pravednost i jednakost u obrazovanju i društvu) i da obrazovanje percipiraju kao sredstvo za ostvarivanje takvih vrednosti, odnosno za razvoj društva (kako bi postajalo sve pravednije) i razvoj pojedinca (kako bi postajao kritičan prema stvarnosti i kako bi se aktualizovao kao pojedinac svestan skrivenih načina na kojima društveni odnosi i odnosi u obrazovanju služe reprodukciji ekonomskih odnosa i hijerarhijske raspodele moći, te samosvestan svoje uloge u društvenoj praksi). Samim tim, ova shvatanja prihvataju ideju o jednom ispravnom putu razvoja, što je i očekivano, imajući u vidu da se jedan od korena ovih shvatanja nalazi u levim modernističkim idejama. Međutim, shvatanja savremenih kritičkih teoretičara o pedagoškim pitanjima ne možemo jednostavno svrstati u modernistička. Ne samo da se vrednosti i stremljenja na kojima su zasnovane njihove ideje razlikuju od tipičnih modernističkih, već kritička stajališta nastaju upravo iz kritike modernizma, a savremena verzija kritičkih ideja polazi od nekih postmodernističkih ideja: uvažavanje značaja konteksta i perspektive različitih aktera, građenje znanja kroz razmenu različitih perspektiva i iskustava, kritika pozitivizma, racionalizma i komercijalizacije obrazovanja, shvatanje sveta kao kompleksnog. Različito od modernizma je i to što ova shvatanja ekspliciraju vrednosti na kojima se zasnivaju, dok modernistički način mišljenja nastoji da se predstavi kao vrednosno neutralan i objektivn. U našem razmatranju specifičnost ovih shvatanja značila je potrebu da ih izdvojimo u posebnu paradigmatiku grupu, ne izjednačavajući ih ni sa modernističkim ni sa postmodernističkim načinom mišljenja i nazivajući ih kritičkom (post)modernom.

Kada se na kraju osvrnemo na shvatanja pojedinih pedagoških pitanja i shvatanja samih slika o nastavniku iz perspektive ove dve paradigme, možemo uočiti da su, iz pedagoške perspektive, sličnosti savremene kritičke pedagoške misli, odnosno kritičke (post)moderne sa postmodernističkim shvatanjima veće nego sličnosti sa modernizmom ili bar dovoljno velike da bismo i jedna i druga shvatanja koja su nastala i razvijala se kroz kritiku modernizma kao načina življenja i modernističkog načina mišljenja mogli smatrati grupom *post* shvatanja. U vezi sa obrazovanjem ova shvatanja imaju mnogo više zajedničkog od okolnosti i vremena u kome nastaju. Sva *post* shvatanja karakteriše: antipozitivizam i promena položaja nastavnika u istraživanju, kritika tržišne orijentacije, birokratizacije, standardizacije i oslonjenosti na testovska ispitivanja u obrazovnoj politici, kritika hijerarhijske raspodele moći u obrazovanju, zalaganje za uvažavanje različitosti (konteksta, individualnih iskustava) i pluralizam (programa, metoda, sadržaja), otvorenost obrazovnih programa i dijalog kao način participativnog

rekonstruisanja i konstruisanja znanja, razumevanje učenika kao osobe čija su iskustva značajna i ko je sposoban za učešće u zajednici prakse. Analiza slika o nastavniku takođe pokazuje veliku sličnost između postmodernističkih i kritičkih (post)modernih stajališta, do mere da su sličnosti između kritičke (post)moderne i postmodernističkog shvatanja veće nego sličnosti sa modernističkim shvatanjem i da je postmodernističko značenje nekih slika gotovo nemoguće razdvojiti od kritičkog. Osim zajedničkih odlika, iz perspektive kritičkih (post)modernih shvatanja posebno su naglašeni: osvešćujuća, transformativna i emancipatorska uloga obrazovanja, razvoj psiho-socijalnih kompetencija koje su potrebne za aktivnu ulogu u društvu, sadržaji koji pokreću pitanja društvene pravednosti, škola kao zajednica u kojoj se neguju demokratske vrednosti i participacija svih aktera u odlučivanju, kao i aktivistička uloga nastavnika kako bi se gradio kontekst koji omogućava ovakvo obrazovanje. Ali, nastavnik postaje akter u zajednici ukoliko je ravnopravni učesnik u dijalogu, otvoren za poruke iz konteksta i perspektive aktera, spreman da preispituje vrednosti na kojima zasniva svoje delovanje.

Zbog svega prethodnog, iako ne možemo uvek i svuda izjednačiti postmodernistička i nova kritička stajališta, možemo ih posmatrati kao dve varijante postmodernih shvatanja i možemo o njihovom približavanju razmišljati kao o budućnosti pedagoške misli. Ovo približavanje, do koga je uostalom već došlo, predstavlja neophodnost za pedagogiju (ako i nije tako u drugim naukama), jer je predmet pedagoškog proučavanja uvek vrednosno zasnovan i usmeren nekom cilju. Potpuni relativizam u ovom polju nije moguć ili bi predstavljao negaciju i vaspitanja i mišljenja o njemu. S druge strane, potpuno odustajanje od *post* shvatanja značilo bi zatvaranje očiju pred nemogućnošću modernizma da objasni i promeni vaspitno-obrazovnu praksu, odnosno pristajanje na lažnu sigurnost modernosti.

Prikaz i analiza savremenih slika o nastavniku (nastavnik kao refleksivni praktičar, nastavnik kao istraživač, nastavnik kao profesija koja uči, nastavnik kao lider i heroj) doveli su nas do uvida da slike o nastavniku nisu zaokružene i jedinstvene celine, te da ih nije moguće kao celovita viđenja svrstati u jedan ili drugi način mišljenja, odnosno da ne može postojati samo jedan odgovor na pitanje o odnosu između pojedinih slika i pojedinih načina mišljenja. Zato ćemo u nastavku, želeći da razumemo suštinu savremenih shvatanja nastavnika koja se može prepoznati analizom aktuelnih slika o nastavniku, uočiti različite varijante slika i njihov odnos sa različitim načinima mišljenja o pedagoškim pitanjima.

Kako se može zaključiti iz analize shvatanja refleksivne prakse, ova slika se kreće od modernističkog shvatanja refleksivnosti, kao jedne od kompetencija

pojedinačnog nastavnika, do postmodernističkog preispitivanja prakse u kontekstu i građenja razumevanja istine o praksi u kontekstu ili kritičkog preispitivanja i promene sopstvenog delovanja kao društvene prakse koja vodi emancipaciji i autonomiji nastavnika, na vrednostima jednakosti zasnovanom obrazovanju, te odgovarajućoj promeni škole i društva. Iako sve varijante slike o nastavniku kao istraživaču donekle podrazumevaju promenu položaja nastavnika, izražavaju poverenje u nastavnike i doprinose potencijalno njihovom većem uvažavanju, učešće nastavnika u naučnim istraživanjima može biti viđeno na bitno različite načine. S jedne strane, ono može biti shvaćeno kao promena osobe koja vrši istraživanje (nastavnik umesto profesionalnog istraživača – naučnika) u kontekstu modernističkog načina mišljenja o istraživanju, čime se podrazumeva da su otkrivanje ili provera naučnih teorija, a ne nastavnikov doživljaj problema i potreba za razumevanjem i promenom prakse, ključne odlike istraživanja. S druge strane, ukoliko se naglašava da je predmet istraživanja problem koji nastavnik opaža u svojoj praksi, početak istraživanja nastavnikova potreba da razume praksu i na nju utiče, zajedničko konstruisanje značenja i promena prakse vide kao način saznanja – slika nastavnika kao istraživača zasnovana je u postmodernističkom ili kritičkom diskursu. Iako je razumevanje nastavnika kao profesije koja uči prepoznatljiva savremena slika o nastavniku, sa kojom se sreće i u teoriji i u prosvetnim dokumentima, iza ove slike kriju se različita razumevanja načina, svrhe i uloge nastavnika u tom učenju. Shvatanja koja se mogu konceptualizovati kao obrazovanje i usavršavanje nastavnika, koja naglašavaju značaj obrazovnih programa namenjenih nastavnicima čijim pohađanjem se nastavnici, van konteksta svog svakodnevnog rada, obučavaju da primenjuju najnovija naučna saznanja i time unapređuju vaspitno-obrazovnu praksu i podižu njen kvalitet – zasnovana su na modernističkom pogledu na obrazovanje i njegovu promenu. Ova shvatanja kao osnovni kvalitet obrazovanja nastavnika vide njegovu efektivnost i efikasnost, te obrazovanje nastavnika razumeju kao unapređivanje nastavnikove nastavne prakse koje će dovesti do boljih postignuća učenika (Opfer at al., 2011), odnosno do uspešnijeg ostvarivanja ishoda predviđenih programom. Shvatanja koja naglašavaju: značaj implicitnih shvatanja nastavnika, te povezanosti profesionalnog i ličnog razvoja; utemeljenost profesionalnog razvoja na istraživanju problema iz sopstvene prakse i građenju praktičnih teorija u kontekstu u kome nastavnik radi; nastavnikovo kritičko mišljenje i odlučivanje, a ne prihvatanje „primera dobre prakse“ – predstavljaju kritiku modernističkog pristupa obrazovanju nastavnika i približavaju shvatanje učenja nastavnika postmodernim idejama. Kada je reč o nastavnicima liderima, takođe se mogu prepoznati različite verzije ove slike. Viđenje liderstva nastavnika kao davanja liderske pozicije nastavnicima kako bi se unapredio rad škole, kroz uvođenje reformskih promena i obezbeđivanje njihove održivosti (pri čemu je eksplicitno ili implicitno pravac tih promena određen od strane nekoga van škole), oličeno u diskursu profesionalizacije nastavnika lidera, može se označiti kao modernističko.

Iako smatramo da bi bilo donekle protivrečno govoriti o postmodernističkom viđenju liderstva, jer lideri vode ka jednom određenom cilju koji vide kao ispravan, u dijaloškom putu razumevanja pravca promene i odlučivanja; zasnovanosti problema koji se želi izmeniti u lokalnom kontekstu i uočavanju tog problema od strane lokalnih aktera; otvorenosti za preispitivanje vrednosti na kojima je zasnovana praksa i na kojima se zasniva promena; naglašavanju emancipatorskih vrednosti, pravednosti, zajedništva, demokratizacije i transformišuće uloge nastavnika lidera – ideje o liderstvu nastavnika se razvijaju kao deo kritičke (post) moderne, zasnovane na nekim idejama postmodernizma.

Dakle, postoji više savremenih slika o nastavniku, a svaka od njih može pripadati različitim kulturama mišljenja.

Povezanost različitih varijanti slika sa različitim pedagoškim paradigmatama znači i to da su „podvarijante” jedne slike međusobno više različite nego različite slike, odnosno da su razlike unutar jedne slike tolike da otvaraju pitanje da li se uopšte radi o jednoj slici. Uviđanje da svaka od savremenih slika ima međusobno veoma različite podvarijante komplikuje odgovaranje na pitanje kakav je međusobni odnos između pojedinih savremenih slika. Na ovo pitanje se može odgovarati tek u vezi sa različitim varijantama svake od slika.

Ukoliko na opisane slike gledamo iz *post* perspektiva, uočićemo više od sličnosti između opisanih slika. Nastavnik koji je reflektivni praktičar ne vrši refleksiju tako što se izoluje i razmišlja u posebnoj fazi svog rada, već tako što kontinuirano prati i evaluira svoju praksu, odnosno istraživački joj pristupa. Refleksivnost postaje deo refleksivne obrazovne prakse, čiji deo su istraživanja nastavnika u realnom kontekstu, kako bi se razumela konkretna situacija. Kroz istraživanje nastavnik gradi razumevanje te prakse, dakle saznaje, odnosno uči i profesionalno se razvija. Nije neobično da se istraživanje i refleksija vide kao „centralni sastojci” i osnova profesionalnog razvoja, jer predstavljaju način nastavnikovog boljeg razumevanja sebe i prakse, odnosno oblik profesionalnog razvoja (Hitchcock & Hughes, 1995). Podaci dobijeni istraživanjem, pa čak ni samo razumevanje, nisu sami sebi svrha, već predstavljaju osnov za nastavnikovo suđenje o praksi i odlučivanje o daljem radu. Ključno za ovaj proces je nastavnikovo nastojanje da preispita, razume i razvije sopstvenu praksu, sagledavajući je u celokupnom kontekstu. Refleksija se nekada i definiše kao pregled iskustva iz prakse tako da ona može da se opiše, analizira, evaluira i da se na osnovu toga promeni buduća praksa (Bulman, 2012), a u literaturi se može pronaći sinonimno korišćenje termina: kritička refleksija, kritičko istraživanje prakse i kritička refleksivna nastava (Brookfield, 1995). Istraživanje dovodi do toga da i profesionalno znanje i akcija budu utemeljeni u

praksi, odnosno učenje je zasnovano na istraživanju (Bakhtin, 1981). Kako je svrha istraživanja i refleksivne prakse nastavnika u promeni, otvara se prostor za leadersku ulogu nastavnika, u značenju u kom se ona razume iz perspektive post teorija – dakle kroz dijalog kojim se gradi razumevanje sveta i donose odluke o promeni sveta (*Ibid.*). Sličnu ideju zastupaju Kokren Smit i Litl kada, suprotstavljajući koncept istraživanja nastavnika standardizaciji nastavničke prakse, naglašavaju značaj perspektive nastavnika i ulogu njihovog delovanja za demokratsko društvo:

„Istraživanja nastavnika nisu deo širokog projekta kojim se škole pretvaraju u zajednice koje služe povećanju postignuća i što većoj standardizaciji. Glavni projekat se tiče obezbeđivanja što boljeg razumevanja toga kako učenici uče, iz perspektive onih koji rade sa učenicima. Glavni projekat se tiče jačanja nastavnikovog osećaja za društvenu odgovornost i doživljaja značaja socijalne akcije u službi demokratskog društva“ (Cochran-Smith & Lytle, 2009: 58).

Nastavnik razvija teoriju i praksu, a kroz taj proces i sam se menja. Refleksija, istraživanje, profesionalni razvoj i liderstvo zahtevaju od nastavnika sličan set veština – da uočava probleme, istražuje, da saraduje, bude samokritičan, otvoren za promene i spreman da ih unosi u praksu (Stenhouse, 1975, prema Pešić, 1998b; Lytle & Cochran-Smith, 1994). Refleksiju, istraživanje, profesionalno i lično učenje te dalje upravljanje nastavnik vrši kroz saradnju i dijalog svih aktera, čime dolazi ne samo do promene pojedinačnog nastavnika nego i škole u kojoj radi. Tehnike koje nastavnik koristi u istraživanju su tehnike koje koristi u refleksivnoj praksi – to su, na primer refleksivna pisanja (beleški, istraživačkih dnevnika) ili grupna kritička refleksija i diskusija (Check & Schutt, 2012). Refleksivnost i istraživački stav postaju u ovom kontekstu sinonimi, a sve opisane slike iz ove perspektive možemo videti kao seriju slika istog nastavnika, sve one predstavljaju u suštini isto shvatanje nastavnika. Sve slike se iz postmodernističkih i kritičkih (post)modernih perspektiva fokusiraju na različite uloge nastavnika – ne samo uloge u nastavi, već i u školi i okruženju, i zahtevaju bavljenje pitanjima koja se ne odnose samo na ostvarivanje uloga, već i na položaj i status nastavnika u školi i prosvetnom sistemu. Zajedničko im je da menjaju položaj i uloge nastavnika: nastavnik postaje kreator svoje prakse i teorije o njoj, a ne tehničko lice, čime se menja i njegov profesionalni status, odnosno dolazi do emancipacije nastavničke profesije. Ali, ovakvom promenom nastavnika dolazi i do promene obrazovne institucije i okolnosti u kojima ona deluje, odnosno do institucionalnih i društvenih promena (Dana & Yendol-Silva, 2003).

Međutim, ukoliko ni refleksivnu praksu ni istraživanja nastavnika ne shvatimo kao profesionalni stav, već usko – refleksiju kao izdvajanje radi razmišljanja o praksi ili kao jednu od niza kompetencija, a istraživanja nastavnika kao povremena učešća u istraživačkim projektima, odnosno ukoliko na ove slike o nastavniku

gledamo iz modernističke perspektive, aktivnosti nastavnika kao istraživača i refleksivnog praktičara mogu biti donekle povezane, ali i međusobno različite. Refleksija se u tom kontekstu ne mora oslanjati na sopstvena istraživanja, niti biti viđena kao način profesionalnog razvoja. Učenje nastavnika se, iz modernističke vizure, može odvijati kroz obuke, na kojima nastavnici, vođeni ekspertima, usvajaju neke veštine ili uče kako da primene naučna saznanja u svojoj praksi, kako bi se ostvarili predviđeni ishodi programa koji su doneli nosioci obrazovne politike. Promene će u školu dolaziti spolja, kroz reforme koje organizuju nosioci obrazovne politike, a ukoliko nastavnik ima neku lidersku ulogu u tom kontekstu ona se tiče sprovođenja reforme. Iz svega prethodnog sledi da u ovom diskursu refleksivnost, istraživanja, usavršavanje i promena prakse predstavljaju paralelne pojave i procese.

Iz prethodne analize odnosa između slika i paradigmatičkih okvira za sagledavanje slika sledi da okvir za kategorizaciju slika nije pronađen u matrici tradicionalizam – modernizam – postmodernizam – kritička (post)moderna. Ali u njoj jeste pronađen orijentir za razumevanje različitih varijanti slika o nastavniku, odnosno za razumevanje različitih shvatanja profesije nastavnika i jeste pronađen dokaz za značaj celovitog pristupa različitim pedagoškim pitanjima. Ovim su se polazišta od kojih smo krenuli u razmatranje, koja su se odnosila na postojanje različitih viđenja nastavnika potvrdila, kao i stanovište da tradicionalizam, modernizam i postmodernizam mogu biti orijentiri za analizu (dakle i mogući kriterijum za „uređenje albuma“). Ono do čega smo došli različito je od onoga što su bila naša polazišta jedino po tome što različita shvatanja nisu određena slikama o nastavniku koje smo opisali, već različitim razumevanjima svake od slika. Dakle, slika dobija značenje tek u kontekstu celovitog načina mišljenja – paradigme. Vraćajući se metaforama rama i slike, naše razmatranje nas vodi zaključku da slika dobija značenje tek u ramu, odnosno da ram govori više od slike.

Da bi se razumela i slika (ili njena podvarijanta) i ram, neophodno je sagledati pojedinačno shvatanje u vezi sa radom nastavnika u kontekstu shvatanja niza drugih pedagoških pitanja – kako se razume pedagogija, nauka i znanje uopšte, funkcija obrazovanja, program, učenik... Prikaz i analiza slika o nastavniku pokazali su, takođe, da je za razumevanje savremenih shvatanja nastavnika neophodno imati u vidu kako njegovo delovanje u nastavi, tako i u školi i okruženju, pri čemu delovanje nastavnika u okruženju nisu izdvojena od njegovog delovanja na mikroplanu, već su posledica razumevanja obrazovne prakse kao društvene prakse. Ali, razmatranje je pokazalo i da je za razumevanje značenja koje se pridaje slici o nastavniku potrebno više od smeštanja pojedinih ideja u kontekst ostalih pedagoških shvatanja: potrebno ga je sagledati u kontekstu razumevanja društva

i društvenih odnosa, položaja i uloge pojedinca, vrednosti koje boje celokupnu sliku sveta.

To što ista slika dobija različito značenje iz perspektiva različitih načina mišljenja (kao pozadina i rama slike) znači da sam naziv slike, pa čak i njen kratak opis, ukoliko se ne stavi u kontekst celovitog načina mišljenja, ne nosi nikakvo značenje, već predstavlja samo masku bez sadržaja, prazne reči. Sintagme refleksivni praktičar, istraživanje koje vrši nastavnik, kontinuirano učenje nastavnika, liderstvo nastavnika, mogu dobiti različita značenja, koja na prvi pogled nisu i ne mogu biti vidljiva, bez razumevanja svih ostalih pitanja u vezi sa profesijom nastavnika, pitanja koja se obično prepoznaju kao pedagoška, ali i ona koja se odnose na način razumevanja široko shvaćenih društvenih vrednosti. Te reči – termini mogu se prenositi iz jednog u drugi kontekst i prilagođavati značenje različitim kontekstima, odnosno postajati deo različitih diskursa. Upravo to se dogodilo sa nazivima pojedinih savremenih slika o nastavniku, koje su postale aktuelne u kontekstu postmodernističkih shvatanja, ali su preuzimane i razvijale se u različitim kontekstima. Preuzimanjem samih termina u diskurs koji je odgovarajući za nastojanja da se nastavnici promene kroz sistem spoljašnjih mera i obuku, karakterističan za sferu prosvetne politike (dakle u modernistički kontekst) – zamagljuje se razlike između različitih diskursa, a suština shvatanja razvijena u postmodernističkom kontekstu se gubi. Ovde se može prepoznati da se dešava upravo ono o čemu govore poststrukturalisti i postmodernisti: isti termini dobijaju značenje tek u kontekstu, te u različitim diskursima i u različitim društvenim (dakle i vrednosnim) kontekstima imaju različita značenja. Na ovaj način same slike o nastavniku bez rama ostaju bez specifičnog značenja, bez vrednosnog okvira i ideologije u osnovi, pa i bez mogućnosti celovitog shvatanja, a najrazličitije mogućnosti kombinovanja odlika neke slike postaju moguće. Moglo bi se reći i da slike postaju samo slike, a ne i celovita shvatanja.

O ovom fenomenu neki autori govore kao o „izmirenju pozicija” između različitih načina mišljenja i „gubljenju” ili „stapanju paradigmi” i u tome vide budući pravac razvoja pedagogije i didaktike (Gojkov, 2006). Ukoliko se imaju na umu razlike u vrednostima koje stoje u osnovi različitih načina mišljenja i razlike u posledicama politika zasnovanim na različitim vrednostima, smatramo da bi takvo „pomirenje” imalo samo ulogu zamagljiivanja suštinskih vrednosti, što bi značilo da je sve dozvoljeno i moguće. Paradoksalno, to bi bio samo još jedan primer i dokaz za postojanje postmodernog stanja. Na primeru tematike ove knjige, slike o nastavniku predstavljale bi, rečima Bodrijara, „maskiranje i izvitoperavanje” suštine shvatanja profesije nastavnik, „prikrivale bi nepostojanje” takve suštine ili ne bi imale veze sa njom – predstavljale bi „čist simulakrum” (Bodrijar, 1991: 10). Takav pristup razlikama u shvatanjima ne bi mogao da predstavlja orijentir pedagoškom mišljenju i praksi. Ovim ne želimo da tvrdimo da je prihvatanje nekih pojedinačnih

rešenja razvijenih u nekoj drugačijoj orijentaciji pogrešno, već da naglasimo da svaki izbor (bilo da se radi o pojedinačnoj istraživačkoj tehnici, pojedinoj nastavnoj metodi ili bilo kojoj drugoj odluci u vezi sa pedagoškom teorijom i praksom) mora biti sagledan u kontekstu ostalih ideja, posledica i vrednosti. Kao što iste reči u različitim kontekstima (diskursima) imaju različito značenje, tako i izbor metodologije, izbor paradigme, izbor svakog pojedinačnog rešenja znači istovremeno prihvatanje pretpostavki i vrednosti određenog načina mišljenja. Pri tome ne samo pojedina rešenja, već i neke vrednosti mogu biti kompatibilne, ali neke su međusobno suprotne i ne mogu se kombinovati bez gubljenja suštine.

Tradicionalizam, modernizam i postmodernizam mogu biti okvirni sistemi ideja i vrednosti koji će dati smisao i značenje pojedinačnim razumevanjima profesije nastavnik, odnosno ram koji određuje značenje pojedinih slika o nastavniku. Prethodna analiza je pokazala da u savremenoj teoriji i prosvetnoj politici dominiraju modernistička i *post* shvatanja profesije nastavnik, koja daju različita značenja aktuelnim slikama o nastavniku, ali i da je prisutna tendencija nivelisanja razlika, čime se zamagljuje suština različitih shvatanja. U radu je, takođe, više puta dominantna obrazovna politika označavana kao modernistički zasnovana, što govori o karakteristikama i vrednostima tog rama. Za razumevanje značenja slika o nastavniku i građenje odnosa prema profesiji nastavnik potrebno je bar uočiti ramove koji određuju slike – bilo da se do toga dolazi kroz samoosvešćivanje sopstvenih pretpostavki ili kroz dekonstrukciju načina poimanja nastavnika u literaturi, prosvetnoj politici, javnosti. Sledeći korak bio bi, verovatno, postaviti pitanje koji i čiji ram bi trebalo da oboji naša shvatanja i praksu.

Pogovor

Sve ideje iznete u zaključcima ove knjige mogu biti shvaćene kao izazovi za preispitivanje, odnosno kao pitanja. Među brojnim pitanjima koja se ovako otvaraju, istakla bih dva kojima se nisam dovoljno bavila u knjizi, a tiču se promena načina delovanja nastavnika i promena okolnosti u kojima nastavnici deluju. Iz perspektive saznanja o savremenim shvatanjima profesije nastavnik o kojima je u knjizi bilo reči, pre svega onih sa prefiksom *post*, verujem da je promena nastavnika moguća u kontekstu koji predstavlja podršku za takvu promenu – u školi koja je zajednica koja uči i društvu koje vrednuje profesiju nastavnik, a da se okolnosti menjaju kroz kritičku refleksivnu i istraživačku praksu i profesionalni razvoj nastavnika. Ova pitanja ostaju otvorena za buduća istraživanja, ali dodala bih ovde nekoliko „crtica” u vezi sa njima koje proizilaze iz knjige.

Iako su slike opisane u ovoj knjizi prepoznatljive i popularne u savremenoj teoriji, a čak i u obrazovnoj politici, i dalje je malo nastavnika koje bismo mogli opisati nazivima tih slika. Nimalo lako nije odgovoriti na pitanje kako osmisliti i razviti potporne sisteme za razvijanje nastavnika refleksivnih praktičara, istraživača, lidera, onih koji sude o vrednostima, uče iz svoje prakse, razvijajući praksu i teoriju o njoj. Istraživanja nam govore da će se nastavnici upustiti u sopstvena istraživanja, preispitivanja i promene onda kada se osećaju sigurno i u okruženju koje im obezbeđuje takvu sigurnost, dok obaveznost, spoljašnja kontrola i kratkoročni interesi predstavljaju ometajući faktor (Cochran-Smith et al., 2009). Bila bih srećna kada bi ova knjiga, objašnjavanjem nekih postmodernih ideja, navela nastavnike da ispituju svoj stav prema tezi da njihova promena znači i promenu škole i sistema i kada bi podstakla donosiocice prosvetne politike da preispitaju svoj stav prema tezi o potrebi promene institucionalnog i društvenog konteksta i birokratskih vrednosti na kojima se oni zasnivaju.

Bila bih, takođe, srećna kada bi ova knjiga navela čitaocice da se ne priklone nijednom od do sada uobičajenih odnosa prema moderni i postmoderni – ni neprihatanju i kritizerskom odnosu prema postmodernim idejama kao nepotrebnoj novotariji, ni pomodnom nekritičkom prisvajanju postmodernih ideja (ili terminologije koja je razvijena u postmoderni), niti nivelisanju razlika između

različitih načina mišljenja samo radi postizanja kompromisa. Moj odnos prema postmoderni, naročito prema načinu mišljenja koji je nazivan postmodernističkim u ovoj knjizi, koji je bio ambivalentan na početku, a čak i tokom pisanja ove knjige, donekle se promenio. Verujem da je postmoderna misao potrebna pedagogiji upravo zbog toga što nije zaokružena i zatvorena, te poziva na traganje i otvara prostor za preispitivanje koje ne ostaje kod tehničkih problema i nije zatvoreno u zidove učionice, već zahteva preispitivanje kulturnog i celokupnog društveno-političkog konteksta. Time ova misao vraća pedagogiju filozofskom razmatranju i preispitivanju vrednosti, a udaljava je od tehniciziranja u koje je bila sklona da zapadne nastojeći da postane nauka u kontekstu u kome je to po sebi bilo vrednost. Da bi postmoderna misao imala ulogu u pedagoškoj teoriji i praksi, potrebno je, naravno, preispitivati njena značenja u pedagoškom kontekstu i njen odnos sa drugim savremenim načinima mišljenja. Jedan od načina mišljenja o tome je i preispitivanje mogućnosti njenog nastavljanja kroz povezivanje sa kritičkom pedagogijom, o čemu je u knjizi bilo reči. Ja u ovakvoj vezi vidim mogućnost prevazilaženja relativizma vrednosti, koji bi vodio negaciji vaspitanja i mišljenja o vaspitanju, ali i prevazilaženja problema do kojih je došla moderna i način da se ne pristane na odnose i vrednosti koji dominiraju u savremenom svetu.

Konačno, polazeći sa takvih pozicija, bila bih srećna kada bi ova knjiga navela nastavnike na preispitivanja i zauzimanje odnosa prema različitim slikama nastavnika i različitim varijantama ovih slika; navela nastavnike budućih nastavnika da imaju na umu vrednosti koje stoje iza različitih profesionalnih identiteta nastavnika i navela istraživače da se bave pitanjima podrške nastavnicima i razvijanja konteksta u kome nastavnici mogu i umeju da (se) kritički preispituju, istražuju, razvijaju i imaju vodeću ulogu u obrazovanju.

IMAGES OF A TEACHER FROM MODERNISM TO POSTMODERNISM

Summary

Analyses presented in this book were aimed at elucidating the characteristics of the contemporary concepts of a teacher recognizable in the images of teachers in contemporary pedagogical theory and current educational policy. In order to achieve this objective, first we had to identify the contemporary images of a teacher and find a prominent point of reference that would serve as a guideline in the analysis. Based on the insight in the contemporary theoretical ideas, contents of the teachers' handbooks with practical teaching instructions and aspirations of the educational policy (on the national and international levels), we decided to present and analyse the images of a teacher as a reflective practitioner, teacher as a researcher, teacher as a learning profession and teacher as a leader. We have found our points of reference for the analysis in the characteristics of the traditional, modern, postmodern and contemporary critical way of thinking, that is, the system of pedagogical concepts that are relevant for understanding of the teaching profession from the points of view of these different ways of thinking. As the questions of relevance that are serving as a context in which the understanding of an image of teacher is gained, we identified: the theoretical and methodological approaches in pedagogy, understandings of the role of the educational policy, education in teaching and quality of such education, curriculum, teaching methods, pupils and the school. This is why we discussed the ways in which these questions were understood in the first part of the book.

The contemporary pedagogical thought is characterized by the existence of different points of view. Although our intention was to categorize different concepts as traditional, modern and postmodern, the analysis of papers on pedagogical issues led us to understand that there are some concepts that do not correspond entirely to any of these paradigmatic frameworks, or at least that there is a number of different postmodern concepts of education. Our search for the boundaries of modernism and postmodernism in pedagogical thought led us to perceive the similarities and differences between the postmodern and contemporary critical ideas, which we could also consider to be further

development of modernism, but also the continuation of postmodern thought (McLaren, 2012). On one hand, what all these ideas have in common with the modern way of thinking is that they are promoting certain values as indisputable (the contemporary critical pedagogy is based on values such as justice, equity and equality in education and in society) and that they perceive education as means for achievement of such values, that is, as means for social development (so that it can gradually become more and more fair) and individual development (so that he/she can gradually become critical towards reality, so that he/she can realize himself/herself as an individual aware of the inconspicuous ways in which the social relations and relations in education serve to reproduce the economic relations and hierarchical distribution of power, and self-aware in his/her role in social practice). Owing to that, these concepts accept the idea of a single right developmental path, which is to be expected, bearing in mind that one of the roots of such concepts can be found in the leftist modernistic ideas. However, concepts of the pedagogical issues developed by the contemporary critical theoreticians cannot be categorized simply as modernistic. The values and aspirations on which their ideas are based are not only different from the typical modern ones, but it is the criticism of modernism that their critical points of view originate from, and the contemporary version of critical ideas are based on some postmodern points of view: respect for the importance of the context and of the perspectives of different actors, meaning making through the exchange of different perspectives and experiences, criticism of positivism, rationalism and commercialization of education, understanding the world (and education) as complex. Finally, the fact that these understanding make values on which they are based explicit makes them different from modernistic understandings. In our analysis, a specificity of these concepts implied the requirement to categorize them in a separate paradigmatic group, without regarding them as equal to the modern or postmodern way of thinking and to label them as critical (post)modernism or new critical concepts.

Our analysis has showed that, despite the conceptual difference between the postmodern and critical ideas in principle, in relation to numerous pedagogical issues these ideas appear jointly or integrated and that it is difficult to make distinctions between them. The purely postmodern ideas and authors in pedagogy, who were the proponents of the point of view according to which each conceptual solution is good, are rare and inconsistent. The influence of postmodernism is recognizable in views on different pedagogical issues: in the criticism of certain concepts of education and certain types of teaching, where there are attempts to present them as the only ones that are correct; in the criticism of market orientation, bureaucratization, standardization and reliance on test assessment built in the educational policy, criticism of uniformity in education of any kind; criticism of positivism in pedagogy... The postmodern points of view do not end with criticism, but are also recognized in the development of the ideas

on the importance of context for any type of process of decision making regarding different educational issues, in the dialogic exchange as a participative meaning making instead of acquiring knowledge, understanding of the student as a person whose experiences are important and who is capable of participating in the community of practice; in the promotion of respect for differences and pluralism of objectives, contents and methods, as well as in the promotion of the openness of the curriculum. All this is applicable to the new critical (post)modern pedagogical thought as well. In some instances, it only develops certain postmodern points of view that pertain to the criticism of the current practice, while bringing to the fore the criticism of commercialization and market orientation as well as hierarchical distribution of power in education and the importance of the own truth of the vulnerable groups. The critical(post)modernistic perspectives emphasize the following as well: the awakening, transformative and emancipatory role of education, development of psycho-social competencies required for an active role in a society, contents that open the issues of social justice, school as a community in which democratic values and participation of the actors in decision making are fostered. Difficulties faced in demarcation of the postmodern and of the critical ideas that pertain to education can be explained by the fact that the authors that speak of education as an ethical practice and criticise blurring of the value-related nature of education by promoting the positivistic discourse of objectivity, who are usually considered to be the postmodern pedagogical scholars (Cochran-Smith, 2010; Dahlberg and Moss, 2005; Hargreaves, 1998; Hargreaves & Fullan, 2000...), promote the idea that such practice should be established on the values of equality, diversity, participation... By doing that, this criticism of modern education can additionally serve as the starting point for the concepts of education from the perspective of the contemporary critical theory. In addition to that, the existence of multiple truths in educational process and the dialogic character of education require at the same time active positions (subject position) of all the actors in education, their participation and emancipation, sharing of power in the process of education; which means that both these ways of thinking result in advocating of the same type of change in education.

The traditional, modern, postmodern and critical (post)modern concepts are not only different perspectives on certain issues related to education in the teaching process, but also the comprehensive ways of understanding of the pedagogical issues, different cultures of thinking, which we may also call different paradigms. Different paradigms are entire systems of ideas that are based on different values. They bring different perspectives on the purpose of education and different perspectives on the place of education in the social contest, and thus have different consequences for educational policy and practice. An apparently identical understanding of an individual problem may belong to different systems of ideas, i.e. a perspective on an individual problem shall acquire its meaning

only when placed in the context of other concepts and values on which they are based. Thus, the exact paradigms to which an understanding of an individual phenomenon or a problem in education belongs can be understood from the complete picture only, that is, from the understanding of the answer to other questions related to education. Despite the essential conceptual differences among different paradigms, they can, however, share the same perspectives on certain issues, or have the same consequences for understanding of the teacher's role. Thus for example, despite the fact that modern educational programs are different from traditional ones by their focus on the outcomes and not on the contents, and for the fact that they are based on the concept of learning as construction, and not transmission, when it comes to the manner in which they are adopted, their closeness/openness and long-term purpose and consequences of such programs – they are much more similar than different among themselves: they are imposed and regulated by external measures (more or less explicitly), and have as a consequence the reproduction of culture in the broadest sense, which means the realization of interests of the structures of social power.

We strived to analyse the profession of a teacher based on the entire body of ideas on the pedagogical questions from the traditional, modern, postmodern and from the new critical (postmodern) point of view. The analysis has showed that the teacher profession is differently understood in the separate paradigms. In the traditionalistic concept of teaching, teacher has the central role in relation to the student, and he/she is expected to master the educational contents, to transmit them to the students through adequately structured lectures and to grade the students' acquisition of knowledge. Thus, his/her role is tied to the transmission of culture. In the modernistic concepts, the teacher is also contributing to conservation of culture, but this role is to a greater extent disguised by the method of teacher's work: he/she is not the "leading actor on the stage" and does not transmit knowledge and values through lectures, but instead "directs" situations in which the students will achieve the outcomes of learning envisaged in curriculum – they will learn certain knowledge, develop the abilities and accept values. In realization of teaching, he/she will facilitate the learning process through the selection of adequate methods and techniques of active teaching, creating adequate tasks, activities and stages in activities for students; through motivating the students, through the use of information technologies in teaching, as well as through formative assessment. The measure of somebody's qualities as a teacher and of the quality of their teaching comprise of the standards of competencies for the profession of a teacher, standards for evaluation of the school and teaching and the standards of students' achievements. In the postmodern concepts, the teacher does not implement a prescribed curriculum, but instead create it (together with the students and other actors in the educational process) within the existing context. Bearing in mind the importance of the context, we cannot describe a certain set

of universal characteristics of a good teacher and his modes of operation from the postmodern perspective (and similarly, we cannot do that for a quality curriculum, a single good method, or for a single solution for any pedagogical problem that is universally applicable, either), and the postmodern image of the teacher cannot be prescriptive. Starting from the standpoint that knowledge is non-universal, complex, contradictory and changing (Dahlberg et al., 1999), that students are capable of constructing knowledge through exchange (MacNaughton, 2003), and that curriculum is contextually dependent and that it was created through the process of exchange among all the actors in a context, the teacher is expected to be a participant in that process – a partner in dialogue (Matusov, 2009). From this perspective, the teacher may as well be expected to create circumstances – to play an active role in the construction of context in which different actors can actively participate and in which all the actors may develop (self)critical reflection. In doing that, he/she should be open for more than one perspective on reality and method of “being and knowing” (MacNaughton, 2003: 78) and he/she must accept that there is no right and wrong way of teaching, but instead that there are many viable teaching methods. His/her job is to discover these methods, as well as to transform his/her knowledge through a dialogue with students (MacNaughton, 2003). A part of his/her role is also to create the method (and not to apply the existing one), to create and use different resources for learning (and not only to select one textbook available in the market), to reconsider the objectives and to create different ways for evaluation and self-evaluation. From the critical (post)modern perspective, it is especially important that the teacher can understand, discover and reconsider the issues pertaining to the problem of power in education, that he/she strives to understand the practice from the perspectives of different social groups, to uncover the educational reality, to understand it and to change it, and to thus contribute to the social change, while working together with all other actors, and especially with those coming from the socially marginalized groups. The teacher is thus expected to be capable of discovering problems, of exploring them, reflecting upon them and transforming them, of working through collaboration, of showing initiative for the introduction of changes in the school and in the community, to be ready to act, to criticise certain pedagogical solutions from the perspective of their effects on the distribution of power, but also to accept and represent certain values, such as social equality, social justice. On the micro level of teaching, he/she is expected to plan and organize appropriate situations for learning, through which the values of current educational practice and distribution of power in education are demystified, to provide for conditions for cooperativeness in learning, to take care of the social relations in the class, to construct the context in which knowledge is constructed in a collaborative manner, with mutual respect and respect for differences, to select adequate contents (MacNaughton, 2003).

In the second Chapter, we presented and analysed different images of a teacher that we recognize in the contemporary context: teacher as a reflective practitioner, teacher as a researcher, teacher as a learning profession, teacher as a leader and hero. The analysis has showed that images of a teacher are not unambiguous and as such they cannot be marked as a product of one paradigm, i.e. each image includes different varieties. The image of a teacher as a reflective practitioner ranges from the modernistic concept of reflexivity as one of the competencies of individual teachers, to the postmodern re-examinations and construction of the concept of practice within a context, or to the critical reviewing and change of own action as a social practice that leads to teacher's emancipation and autonomy, to education based on the values of equality and to the corresponding change of school and society. The image of a teacher as a researcher may pertain to the participation of a teacher in scientific research for the purpose of discovering the scientific truths, in the manner in which research and scientific knowledge are perceived in modernism. On the other hand, if it is highlighted that the subject matter of a research is a problem perceived by the teacher in his/her practice, the beginning of the research is seen in the teacher's need to understand his practice and to influence it, and the interpretation, joint construction of meaning and transformation of practice are seen as a method of learning – an image of a teacher as the researcher is based in postmodern or critical (post)modern discourse. Understanding of a teacher as a learning profession may be conceptualized as a modern understanding of education and professional training of the teacher or as a postmodern concept of professional development. In the first case, the focus is on educational programs that are, in most of the cases in the form of a seminar, outside of the context of the teacher's practice, intended to enable the teachers to acquire certain knowledge and adopt skills in order to implement them in their practice. It is through the education of this type that the teachers compensate for the deficiencies in their competencies and learn how to realize the envisaged outcomes as effectively and efficiently as possible. In the second case, learning takes place through research of problems and introduction of changes in practice, through collaboration, in the school that is seen as a learning community, while respecting and reviewing teacher's own perspectives, implicit standpoints and practical teaching theories. And while granting the leadership position to the teachers in order to improve the activity of the school, to introduce reform and ensure sustainability of its effects, which are embodied in the discourse of professionalization of the teacher as a leader, may be labelled as modernistic, when it comes to the dialogic manner of decision-making, problems that are to be changed that are based in the local context and identified by the local actors; openness for the revision of values on which the practical work is based and on which the change is based; highlighting of emancipatory values, justice, communal spirit, democratization and transforming role of the teacher

– the ideas on the teacher's leadership have characteristics of the critical (post) modern concepts.

Thus, each of the images presented may belong to a different culture of thinking. From all the above presented, it can be concluded that the framework for categorization of images is not found in the matrix of the traditional – modern – postmodern – critical (post)modern. The point of reference for understanding different variants of images of a teacher has, however, been found in it. An analysis of the images of a teacher has additionally confirmed the need to look at an individual concept in the context of all the other pedagogical ideas. In order to understand an image, or a sub-version of it, it is necessary to look at it in the context of understanding of a series of other pedagogical issues. The analysis has, however, showed that it takes more than placing of particular ideas in the context of other pedagogical concepts to gain understanding of the meanings attached to the image of a teacher: it is necessary to analyse it in the context of the concept of the society and social relations, position and role of an individual, values imbuing the entire image of the world.

The fact that a same image gets a different meaning from the perspectives of different ways of thinking (as its backgrounds and frame) implies that the very title of the image, and even its short description, if not placed in the context of a comprehensive way of thinking, does not carry any meaning, but is only a disguise without any contents, empty words, that is, it is only an image, but not a comprehensive concept. This is exactly what happened with the labels of certain contemporary images of a teacher. While taking into account the differences in values on which different paradigms as well as differences in the consequences of policies based on different values are founded, we are of the opinion that such processes can only contribute to blurring of the meaning and allow that everything is permitted and possible, but cannot serve as a reference point for pedagogical thinking or practice. It is due to this reason that we are of the opinion that it is not possible to "reconcile" different paradigms and eclectic consensus building around the meanings of individual images of the teacher's profession. Just as the same words in different contexts (discourses) carry different meanings, the choice of methodology, the choice of a paradigm, the choice of each individual solution implies at the same time the acceptance of assumptions and values of a certain manner of thinking. Not only the individual solutions, but also some values may be compatible at that, but some are mutually opposing and may not be combined without compromising the essence.

The analysis of the images of the teacher has additionally pointed out substantial similarities between the postmodern and critical (post)modern points of view, to such an extent that the similarities between the critical (post)modern

and postmodern understanding are greater than similarities with the modern concept and that it is almost impossible to separate the postmodern meaning of certain images from the critical one. This is another reason why such concepts pertaining to the teacher may sometimes be discussed as a single group, as the post concepts. We also tend to think about the approximation of these two ways of thinking, which has, as a matter of fact, already happened, as of the future of pedagogical thought.

The connections between different versions of images with different pedagogical paradigms also imply that the differences between the “sub-variations” of an image are greater than between different images, that is, that differences within a single image are such that they make us wonder whether it is a single image at all. The realization that each of the contemporary images has some sub-variations that are very different complicates the answer to the question pertaining to the mutual relation between individual contemporary images. This question can be answered only in relation to different versions of each of these images. If we look at the images described from *post perspectives*, we shall perceive more than mere similarities between the images described. A teacher who is a reflective practitioner does not engage in reflection by getting isolated or by thinking in a separate stage of his/her work, but instead by continuously monitoring and evaluating his/her own practice, i.e. by approaching it from the researcher’s perspective. Reflection becomes a part of the reflective educational practice, a part of which are the research conducted by the teacher in a real context, in order to understand a concrete situation. Through the research, a teacher constructs understanding of such practice, that is, he/she learns, that is, acquires knowledge and develops in the professional sense. Research and reflection are the “essential ingredients” of professional development, because they are a way for the teacher to gain better understanding of himself/herself and his/her practice, that is, a form of their professional development (Hitchcock, Hughes, 1995). The teacher’s effort to re-examine, understand and develop his/her own practice, by analysing it in a comprehensive context, is key to this process, and there are examples in the written materials of the use of synonyms for these terms: critical reflection, critical research of practice and critical reflective teaching (Brookfield, 1995). Research leads to having both the professional knowledge and action founded in practice. Since the point of research and reflective practice of a teacher lies in the change, space is opened for the role of the teacher as a leader, within the meaning that this term has from the perspective of the critical (post)modern theories. The teacher develops theory and practice, and through that process he/she himself/herself undergoes changes. Reflection, research, professional and personal learning and further direction of the practice are conducted by the teacher through cooperation and dialogue among all the actors, whereby not only the change of an individual teacher is achieved, but also of the school in which he/she works. All the images

from the post perspectives are focused not only to the teacher's activities in teaching, but also in the school and in the broader community, and they change the positions and roles of the teachers. The teacher becomes the creator of his/her practice and of the theory on such practice, and not a technical person, whereby his/her professional status is changed, that is, the teacher profession gets emancipated. By such change of the teacher, the educational institution and the circumstances in which it operates are changed as well, i.e. the institutional and social changes take place.

If we, however, do not understand the reflective practice and teacher's research as a professional attitude, but narrowly – reflection as an isolated task for thinking about the practice, or alternatively as one from the series of competencies, and the teacher's research as occasional participation in research projects, that is, if we look at these images of a teacher from the modernistic perspective, the activities of the teacher as a researcher and reflective practitioner may to some extent be related, but at the same time different. Reflection in that context does not have to rely on one's own research, or be seen as manner of professional development. Teacher's learning may, from the modern perspective, be conducted through trainings, in which the teachers, led by experts, adopt some skills or learn how to implement scientific discoveries in their practical work, in order to achieve the envisaged outcomes of the programs passed by the holders of the educational policy. Changes in schools will, according to such concept, be introduced externally, through reforms organized by the holders of the educational policy, and even where the teacher has a leadership role in such a context, it will pertain to the implementation of the reform. From all the above mentioned, it can be concluded that in this discourse, reflexivity, research, professional development and the change of practice are parallel phenomena and processes.

By using the language of metaphors, we can say that the frame for the image, which in this case is the traditional, modern, postmodern or critical (post) modern framework, to a greater extent determines the meaning of the image from what can be recognized as the contents of the image of this profession itself which is expressed by using the terms of a reflective practitioner, researcher, student or a teacher leader.

Literatura

- Abdal-Haqq, I. (1998). Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. Washington DC. Retrieved 6/6/2015. from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426986.pdf>
- Anderson, G. L., Herr, K. & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own School: An educator's guide to Practitioner Action Research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, London: Sage Publications.
- Andevski, M. (2008). Nastava bez podučavanja. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 21(3), 5-14.
- Antonio, R. J. & Kellner, D. (1992). Communication, Democratization, and Modernity: Critical Reflections on Habermas and Dewey. *Habermas, Pragmatism, and Critical Theory, special section of Symbolic Interaction*, 15(3), 277–298.
- Apple, M. W. (2012a). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M. W. (2012b). Šta postmodernisti zaboravljaju. U A. Kolarić i D. Ilić (ur.), *Obrazovanje za demokratiju* (153–169). Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M. W. (2014). *Obrazovanje na pravom putu: tržišta, standardi, bog i nejednakosti*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ATEE. (2006). *The quality of teachers: Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Brussels: ATEE.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin and London: University of Texas Press.
- Bell, D. M. (2003). Do teachers think that methods are dead?. *ELT Journal*, 61(2), 135–143.
- Birman, B. F, Desimone, L., Porter, A. C. & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Birzea, C. (2000). *Obrazovanje za demokratsko građanstvo: perspektiva doživotnog učenja*. Strazbur: Savet Evrope.
- Bodrijar, Ž. (1991). *Simulakrumi i simulacija*. Novi Sad: Svetovi.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming A Critically Reflektive Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J. L. & Moffett, C. A. (1999). *The Hero's Journey: How Educators Can Transform Schools and Improve Learning*. Va: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *High Quality Teacher Education For High Quality Education And Training*. Umea: TNTEE.
- Bučevac, J. i sar. (2015). *Nastavnik kao reflektivni praktičar: priručnik za nastavnike*. Beograd: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

- Bulman, C. (2012). *Reflective Practice in Nursing*. United Kingdom: Blackwell Publishers.
- Burbules, N. C. (2000). Constructivism: Moving Beyond the Impasse. In D.C. Phillips (Ed.), *Constructivism in Education* (308-330). Chicago: University of Chicago Press.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadersheep: Concepts and Evidence*. UK: National Colledge for school leadersheep.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Caena, F. (2011). *Teachers' core competences: requirements and development*. Brussels: European Commission.
- Capra, F. (1998). *Mreža života*. Zagreb: Liberata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Becoming Critical*. London: The Falmer Press.
- Carter, D. S. G. (1997). Evaluating The Reflective Practice of Preservice Teachers in Catholic Secondary Schools. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 25(2), 159-171.
- Check, J. & Schutt, R. K. (2012). *Research Methods in Education*. Boston: University of Masacusets.
- Cimbricz, S. (2002). State-mandated testing and teachers' thinking and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10(2), 1-21. Retrieved 5/5/2015 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v.10n2.html>
- Clarke, A. (1995). Professional Development In Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny. *Teacher And Teacher Education*, 11(3), 243-261.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/ Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Students' Learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 24-53.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Hargreaves et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (445-468). London: Springer.
- Cordingley, P. (2015). Way is evidence about teachers' professional learning and continuing professional development observed more in the breach than in reality. In C. McLaughlin et al. (Eds.), *Making a difference: turning teacher Learning Inside Out* (53-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curwood, J. S. (2011). Teachers as Learners: What makes technology - focused professional development effective?. *English in Australia*, 46(3), 68-75.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early childhood Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Dana, N. F. & Yendol-Silva, D. (2003). *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research*. Thousand Oaks: Corwin Press, inc.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.) (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Darling-Hammond, L. Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Dalas: National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters?. *How Teachers Learn*, 66(5), 46-53.
- Day, C. W. (1995). Qualitative research, professional development and the role of teacher educators: fitness for purposes. *British Educational Research Journal*, 21(3), 337-370.
- De Lair, H. & Erwin, E. (2000). Working perspectives within feminism and early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 153-170.
- Delors, J. et al. (1998). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Eduka.
- Desimone, L. A., Porter, A.C., Garet, M. S., Suk Yoon, K. & Birman, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Draker, P. (2006). *Moj pogled na menadžment*. Novi Sad: Adizes.
- Džinović, V. (2009). Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (321-333). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I., Milin, V. i D. Stanković (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: Perspektive različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 29-49.
- Eagleton, T. (2004). *After Theory*. London: Penguin Books.
- Edelsky, C., Altwerger, B., & Flores, B. (1991). *Whole Language: What's the Difference?*. Portsmouth: NH: Heinemann Publishers.
- Elliott, J. (1978). Classroom Research: Science or Commonsense?. In D. Hamilton & R. McAleese (Eds.), *Understanding Classroom Life* (12-25). London: NFER Publishing Company Ltd.
- Elliott, J. (2001). *Action Research For Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Eliot, Dž. (2006a). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija - da li je moguć srećan brak?. *Pedagogija*, 61(4), 431-440.

- Elliot, J. (2006b). Educational research as a form of democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 169–185.
- Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (Eds.) (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development*. New York: Routledge.
- European Commission DG Education and Culture. (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels, June 2002. Retrieved 5/5/2005 from <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>
- European Commission. (2004). *Implementation of 'Education and Training 2010' Work programme. Key Competences for Lifelong Learning*. A European Reference Framework. Brussels, November 2004. Retrieved 5/5/2015 from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicpaper2004.pdf>
- European Commission. (2007). *Communication from the Commission to the European Parliament and Council: Improving the Quality of Teacher Education*. COM (2007) 392 final. Brussels: European Commission, 3.8.2007. Retrieved 5/8/2015 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52007DC0392>
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: European Commission. Retrieved 5/8/2015 from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- European Communities. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved 15/05/2016 from https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf
- European Parliament and Council. (2006). Decision No 1720/2006/EC of 15 November 2006, establishing an action programme in the field of lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 24.11.2006. Retrieved 15/05/2016 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006D1720>
- European Union. (2006). *Key Competences for Lifelong Learning, a European Reference Framework*. Brussels: European Union. Retrieved 15/05/2016 from <https://www.erasmusplus.org.uk/file/yia-key-competences-for-lifelong-learning-european-reference-frameworkpdf>
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fecho, B. (2011). *Writing in the dialogical classroom: Students and Teacher responding to text of their lives*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives, In W.R. Houston, M. Huberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook for Research on Teacher Education* (212-233). New York: MacMillan.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151–163.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York, London: Continuum.

- Frost, D. (2006). The concept of 'agency' in leadership for learning. *Leading and Managing*, 12(2), 19–28.
- Frost, D. (2011). *International Teacher Leadership project*. Cambridge: Institute and Leadersheep for Learning.
- Frost, D. (2016). *Liderstvo nastavnika – put ka transformisanju obrazovanja*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (eds.) (1992). *Teacher development and Educational Change*. London: Falmer.
- Fulan, M. (2005). *Sile promene*. Beograd: Dereta.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Suk Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective?. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garman, N. (1995). The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. In J. Smyth (Ed.), *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassells Publishing.
- Gergen, K. (2011). Why I Am Not a Social Constructionist, Brief Encounters with the Taos Institute. Retrived 15/6/2016 from http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/ResourcesNewsletters/122011_why_am_i_not_a_sc_-_ken_gergen_part_3.pdf.
- Gidens, E. (1998). *Posledice modernosti*. Beograd: Filip Višnjić.
- Gojkov, G. (2004). *Prilozi postmodernoj didaktici*. Vršac: Visoka škola zaobrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: Visoka škola zaobrazovanje vaspitača.
- Goodson, I. (1995). Studying The Teachers Life And Work. In J. Smyth (Ed.), *Critical Discourses On Teacher Development* (55–65). London: Cassell.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Gore, J. M. & Zeichner, K. M. (1995). Connecting Action Research to Genuine Teacher Development. In J. Smyt (Ed.), *Critical Discourses on Teacher Development* (203-215). London: Cassell.
- Greenwood, J. (1993). Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön. *Journal of Advanced Nursing*, 18(8), 1183–1187.
- Guskey, T. R. (1995): *Results oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices*. North Central Region Educational Laboratory. Retrived from www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/pdlitrev.thml
- Guskey, T.R. & Yoon, K.S. (2009). What works in professional Development?. *Phi Delta Kappan*, 90(7) 495-500.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 203–218.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teacher College Press.

- Hargreaves, A. (1995). Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age. In J. Smyth (Ed.) *Critical Teacher Development* (149-179). London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of Teaching. *Teaching & Teacher education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Milenium. *Theory into Practice*, 39(1), 50 –56.
- Hargreaves, A. & Lo, L. (2000). The paradoxical profession. *Prospects*, 30(2). Retrieved 15/05/2016 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.2172&rep=rep1&type=pdf>
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartnett, A. & Carr, W. (1995). Education, Teacher Development and the Struggle for Democracy. In J. Smyth (Ed.), *Critical Discourses On Teacher Development* (39-54), London: Cassell.
- Havelka, N. (1998). Uloga nastavnika i uloga učenika u osnovnoj školi. U M. Vilotijević i B. Đorđević (ur.), *Naša osnovna škola budućnosti* (99-163). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hayes, N. & McGrath, D. (2004). Making connections:a review of international policies, practices and research relating to quality in early childhood care and education. *Report commissioned by the Centre for Early Childhood Development and Education*, Dablin: CECDE.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Held, D. (1980). *Introduction to critical theory*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher*. London & New York: Routledge.
- Horkhajmer, M. & Adorno, T. (1974). *Dijalektika prosvetiteljstva*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. in D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (285–305). London: Springer.

- Huitt, W. (2003). Classroom instruction. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved 13/5/2016 from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/tchlrmnd.html>.
- Hirsch, D. (1995). It's more than style: Reflective teachers as ethical and political practitioners. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (101-112). New York, NY: Cassell.
- Ilić, I. (1980). *Dole škole*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Ingvanson, L. (2005). Getting professional development right. Professional Development for Teachers and School Leaders. In *Using data to support learning, ACER research conference 2003: proceedings* (63-71). Melbourne: ACER. Retrieved 13/5/2016 from http://research.acer.edu.au/professional_dev/4
- Jaworski, B. (1994). *Investigating Mathematics Teaching: A Constructivist Enquiry*. London: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Jovanović, Đ. (2012). *Prilagođavanje – Srbija i moderna: od strepnje do sumnje*. Niš: Sven i Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., Jyrhama, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking*, New York: Peter Lang, Inc.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments. In M. Moon, L. Vlăsceanu & C. Barrows (Eds.). *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments* (85 – 108). Bucharest: Unesco-Cepes,
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kilibarda, Z. (2008). *Nastavnik u tradicionalnim i savremenim pedagoškim koncepcijama*. Beograd: Inter JU Pres.
- Klieme, E. (2005). *Standards and Teacher Competences*, Kay note presented at the 30th annual Conference ATEE, Amsterdam: ATEE
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as policy pathway. *Review of Research in Education*, 27(1), 109–157.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels T. (2001). *Linking Practice And Teheory – The Pedagogy Of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher - towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F.A.J. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50.
- Kravar, Z. (2004). *Antimodernizam*. Zagreb: AGM.
- Krnjaja, Ž. (2009). *Kontekst u učenju i podučavanju*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.

- Kyriacou, C. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Lambert, L. (2002). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *Educational leadership*, 59(8), 37-40.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadersheep Framework 2012*. Ontario: The Institute for Education Leadersheep.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Liotar, Ž. F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo jedinstvo.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-255.
- Lubeck, S. (1996). Deconstructing 'child development knowledge' and 'teacher preparation'. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 147-67.
- Lytle, S. L. & Cochran-Smith, M. (1994). Inquiry, knowledge, and practice. In S. Hollingsworth & H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform: Ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education* (22-51). Chicago: University of Chicago Press.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum & contexts*. Maidenhead: Open University Press.
- Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Markuze, H. (1989). *Čovek jedne dimenzije*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Maširević, Lj. (2011). *Postmoderna teorija i film na primeru kinematografije Kventina Tarantina*. Beograd: Čigoja.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- McLaren, P. (2012). Multikulturalizam i postmoderna kritika. U A. Kolarić & D. Ilić (ur.), *Obrazovanje za demokratiju* (169-198). Beograd: Fabrika knjiga.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Michelli, N.M. & Keiser, D. L. (Eds.) (2005). *Teacher education for Democracy and Social Justice*. London: Routledge.
- Milutinović, J. (2012). Obrazovanje za demokratiju: socijalni konstruktivizam i demokratsko obrazovanje u praksi. U O. Gajić (ur.), *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi, knj. 2* (49-60). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mitrović, M. (2009). Obrazovanje budućih nastavnika za praćenje i ocenjivanje u nastavi: perspektive. U V. Jovanović (ur.) *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse* (229-240). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Mitrović, M. (2011). O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, 66(1), 168-172.
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (135-155). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Mitrović, M. (2014a). Promena paradigme ocenjivanja u nastavi kao element strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 175–188.
- Mitrović, M. (2014b). Sociokulturni pristup nastavi i angažovanje pedagoga u nastavi. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, 30. i 31. 01. 2014. Beograd: Pedagoško društvo i Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Mitrović, M. Radulović, L. (2014). Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (141 -166). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Mohr, M. et al. (2004). *Teacher research for better schools*. New York; London: Teachers College.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection In Learning & Professional Development*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Moos, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation1. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 03–12.
- Myers, M. (1985). *The Teacher-Researcher: How to Study Writing in the Classroom*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Nikolić, M. (1979). Nastavnik u zajednici koja kolektivno vaspitava i obrazuje. U D. Letić (ur.), *Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika* (123-132). Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Ninković, S., Knežević-Florić, O. (2014). Utemeljena teorija: Znanje za teoriju i praksu. *Nastava i vaspitanje*, 63(4), 581–593.
- OECD / CERI. (2003). *New Challenges for Educational Research*. Paris: OECD.
- OECD / CERI. (2007). *Evidence in Education – Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *Nastavnici su bitni*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ogbu, J.G. (1989). *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
- Opfer, V. D., Pedder, D. J. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Paulston, G.G. (1999). Mapping Comparative Education after Postmodernity. *Comparative Education Review*, 43(4), 438–463.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, 1, 145–162.
- Pavlović Breneselović, D. (2013). Putovanje u svet – kros-nacionalna analiza politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. U D. Pavlović Breneselović i Ž. Krnjaja, *Gde stanuje kvalitet 1* (1–132). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 38(2), 57–69.
- Pavlović Breneseović, D. i Radulović, L. (2014). *Interaktivna nastava*. Beograd: Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet, knjiga 2*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Pavlovski, T. (1991). *Tematsko planiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjim vrtićima (neobjavljena magistarska teza)*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešić, M. (1989). Programiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjim vrtićima. *Predškolsko dete*, 19(2), 5-13. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije
- Pešić, M. (1998a). Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja, U M. Pešić (ur.) *Pedagogija u akciji* (3–18), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Pešić, M. (1998b). Istraživanje praktičara. U M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji* (59–74). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Pešikan, A. Antić, S i Marinković, S. (2010), Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 278-296.
- Polovina, N. i Pavlović, J. (2010). Odnos teorije i prakse: od neproduktivnog rascepa do obogaćujuće uzajamnosti. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (105–126). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pope, M. L. & Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education. Personal construct approaches to practice and research*. London: Whurr Publishers.
- Posner, G. J. (2005). *Field Experience: A Guide To Reflective Teaching*. New York: Allyn and Bacon.
- Pratt, D. & Colins, J. B. (2000). The Teaching Perspectives inventory (TPI). *Adult Education Research Conference, Conference Proceedings*, Paper 68, Retrieved 13/6/2016 from <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2207&context=aerc>.
- Pratt, D., Arseneau, R. & Collins, J. B. (2001).The Theoretical Foundations Reconsidering “Good Teaching” Across the Continuum of Medical Education. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 21, 70–81.
- Pratt, D. (2002). Good teaching: one size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002/93, 5-16.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. ZUOV (2011). *Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 5/2011.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2001). *Understanding Learning And Teaching: The Experience In Higher Education*. Buckingham: SRHE, Open University Press.

- Radulović, L. (1998). Etnografski pristup istraživanju. U M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji* (32-57). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Radulović, L. i Rajović, V. (2000). Ideje za novi pristup obrazovanju nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 49(4), 626-636.
- Radulović, L. i Rajović, V. (2001). Teacher Education in Yugoslavia. *International Journal of Historical learning, Teaching and Research*, 2(1). Retrieved 16/8/2016 from <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm>.
- Radulović, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika – kritički osvrt. U Š. Alibabić, A. Pejatović (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (383-392). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Radulović, L., Pejatović, A. i Vujsić Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika - standardi profesionalnih kompetencija nastavnika - da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo. *Andragoške studije*, 1, 161-170.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2013a). Različite koncepcije kontinuiranog obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika – izazov za pedagoge. U Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D., Popović, K. (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Pedagog između teorije i prakse*, 31. januar 2013. (149–155), Beograd: Pedagoško društvo i Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Radulović, L. (2013b). Teacher research: From theoretically-conceptual framework to the practice landmarks. In M. Despotović, E. Hebib & B. Németh (Eds.), *Contemporary issues of education quality* (439-454). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Radulović, L. i Mitrović M. (2014). Raznovrsnosti nastavnih metoda u našim školama. *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 451–464.
- Radulović, L. i Mitrović, M. (2015). Nastavnici i nastava u našim školama – perspektiva nastavnika. U E. Hebib, B. Bodroški i A. Ilić Rajković (ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji–stanje, izazovi i perspektive* (105-123). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje - na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–434.
- Raković, J. (2012). Autonomija škole i saradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom. U N. Pantić i J. Čekić Marković (Ur.), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju* (13–30). Beograd: Centar za orazovne politike.
- Razvionica. (2013). *Nastavnik kao istraživač; priručnik za nastavnike*. draft publikacija, Beograd: Projekat Razvionica. Retrieved 15.04.2016. <http://flu.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2015/09/Literatura-Prirucnik-nastavnik-kao-istravivac.pdf>

- Reed, M. (2007). Engineers of human souls, faceless technocrats or merchants of morality?: changing professional forms and identities in the face of the neo-liberal challenge. In A. R. M. Pinnington & T. Campbell (Eds.), *Human Resource Management: Ethics and Employment* (171-189). Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1998). How Teachers Change. *Focus on Basics*, 2(C), 7-11. Retrieved 18/7/2016 from <http://ncsall.net/index.html?id=395.html>
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 209-229.
- Saunders, R. (2014). Effectiveness of Research-Based Teacher Professional Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 166-184.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: The Jossey-Bass Inc.
- Sengi, M. P. (2003). *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes MC.
- Smyth, J. (1995). Introduction. In J. J. Smyth (Ed.), *Critical Discourses On Teacher Development* (1-23), London: Cassell.
- Stančić, M. (2011). Osnovni pristupi kvalitetu rada nastavnika i njihove odlike. U N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (203-220). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Stančić, M., Mitrović, M. i Radulović, L. (2013). From glorifying method toward post-method stance: Searching for quality of teaching/learning. In M. Despotović i E. Hebib (Eds.), *Contemporary issues of education quality* (41-55). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: IPI.
- Stenhouse, L. (1989). The Teacher as Researcher. In M. Hammersley & M. Buckingham (Eds.), *Controversies In Classroom Research*. Philadelphia: Open University Press.
- Stott, F. & Bowman, B. (1996). Child development knowledge: a slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 169-183.
- Swingewood, A. (1991). *A Short History of Sociological Thought*. UK: Macmillan Education.
- Swingewood, A. (2000). *A Short History of Sociological Thought*. New York: Palgrave Macmillan.
- Štambak, M. (1985). *Svako dete može da uči*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Thomas, L. & Harri-Augstein, E. (1985). *Self-organized learning: Foundations of a conversational science for psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Timmering, L., Snoek, M. & Dietze, A. (2009). Identifying teacher quality: Structuring elements of teacher quality. Paper presented at the *ATEE Annual Conference*, Mallorca, August 2009. Retrieved 9/5/2010 from <http://www.teacherqualitytoolbox.eu>
- Turza, K. (2007). Postmodernost. U A. Mimica, M. Bogdanović (ur.), *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- UNESCO. (2005). *Global Monitoring Report 2004: Education for All, The Quality Imperative*, UNESCO Publishing. Retrieved 18/7/2016 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>
- Valerštajn, E. (2005). *Posle liberalizma*. Beograd: Službeni glasnik.
- Vetter, A. (2012). Teachers as architects of transformation: The change process of an Elementary school teacher in a practitioner researcher group. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 27-49.
- Vetter, A. & Russell, G. (2011). "Taking a cross-country journey with a world map": Examining the construction of practitioner researcher identities through one case study. *Educational Action Research*, 19(2), 171-187.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andagogiju Filozofskog fakulteta i CIP.
- Vujisić Živković, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 243–258.
- Vujisić Živković, N. (2013). Uloga pedagoških istraživanja u transformisanju obrazovne politike i prakse. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 7–23.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U H. Gudjons i dr. (ur.), *Didaktičke teorije* (95–113). Zagreb: Educa.
- Woods, P. (1985). Ethnography and Theory Construction in Educational Research. In R. G. Burgess (Ed.), *Field Methods in the Study of Education* (51–78.). London: The Falmer Press.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Indeks pojmova

A

autonomija, 24, 31, 59, 60, 63, 64, 77, 82, 86, 87, 93, 98, 111, 115, 140
autonomija nastavnika, 59, 60, 87, 93, 98, 111, 115, 140
autonomija škole, 60, 63, 64

D

dekonstrukcija, 20, 25, 70, 77, 80, 145
dekonstrukcija moći u obrazovanju, 25
dekonstrukcija značenja, 25
deškolarizacija, 61
dete kao biće u razvoju, 57, 72
detinjstvo, 57, 58, 61, 68
dijalog, 5, 44, 52, 55, 56, 68, 69, 72, 78, 79, 83, 84, 131-133, 135, 136, 138, 139, 141, 142
diskurs, 17, 21, 25, 34, 45, 51, 58, 62, 65-69, 74, 84, 86, 96, 103, 110, 112, 114-116, 130, 136, 140, 143-145
diskurs građenja kvaliteta, 45, 65, 68, 69
diskurs osiguranja i kontrole kvaliteta, 65, 67
(sistemski) diskurs kompetentnosti, 86
društvo, 3, 8, 10-17, 19-22, 24-26, 30, 32, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 49, 51, 52, 55, 57-59, 61-63, 65-72, 74-81, 84, 85, 88, 93, 97, 111, 116, 131, 138-140, 142, 143, 146, 148
društvo mreže, 13
društveno pravedno obrazovanje, 25
društvo znanja, 63, 116
postindustrijsko društvo, 12
savremeno društvo / društveno stanje, 12-15, 20, 21
tehnološko društvo, 13

E

eksperimentalne / alternativne škole, 62

emancipacija nastavnika / osnaživanje nastavnika, 29, 68, 85, 93, 111, 112, 115, 132, 134, 135, 140, 142
epistemologija, 22, 76, 94, 95,
evaluacija, 24, 27, 28, 37, 46-48, 50, 60, 63-65, 67, 72, 77, 79, 83, 93, 115, 120, 125, 133, 135
 mehanizmi spoljašnje evaluacije, 60
 samoevaluacija, 50, 60, 63, 72, 79, 83, 91

H

hegemonistička priroda obrazovanja, 25

I

implicitne teorije, 48, 90, 97, 124, 127
instrumentalni karakter obrazovanja, 44
istraživanja, 3, 9, 12, 16, 18, 19, 24, 25, 31-36, 38, 40, 41, 55, 66, 68, 70, 75, 78, 79, 82, 85, 88, 91, 95, 96, 99-100-116, 119-122, 124-128, 132, 135, 136, 138, 140-144, 146
 akciona istraživanja, 35, 68, 70, 95, 96, 102, 105, 108, 109, 113
 interpretativna istraživanja, 70, 102, 104, 113, 114
 istraživački stav nastavnika, 103, 106
 istraživanja kao projekat, 113
 istraživanja kao stav, 106, 113
 istraživanja nauka o vaspitanju, 35
 istraživanja obrazovanja, 25, 33, 103, 107, 108, 113, 115
 istraživanja u obrazovanju / za obrazovanje, 103, 108, 115, 123
 kritička istraživanja prakse, 112
 mala istraživanja, 104, 108, 110

J

jezik jednakih šansi / terminologija jednakih šansi u obrazovanju, 31

K

komercijalizacija obrazovanja, 25, 31, 61, 77, 138
kompetencije nastavnika, 27-29, 32, 41, 82, 83, 91, 94, 96, 97, 116, 118, 120, 127,

139

konceptije obrazovanja u nastavi, 24, 28, 38-41, 43-45, 47, 60, 74, 77-79
konceptualna istraživanja nastavnika, 104, 105
konstruisanje / građenje značenja, 26, 44, 55, 67, 68, 71, 73, 77, 79, 124, 134, 140,
142
konstruktivizam / konstruktivističke teorije, 38, 40, 53, 75, 76
kontekstualizovanost obrazovanja 118
koučing, 124
kritička pedagogija, 35, 40, 74, 85, 115
kritička (post)moderna misao / kritički postmodernizam/ (post)moderna misao,
22-24, 30, 35, 45, 49, 52, 53, 55-58, 63, 64, 67, 70-77, 80, 85, 87, 88, 96, 98, 114,
115, 129, 136, 138, 139, 141-143
kritička refleksija, 71, 92-94, 97, 98, 100, 141, 142
kritička teorija, 19-22, 26, 35, 78,
kritičke orijentacije, 19-21, 23, 24, 31, 35, 45, 51, 58, 66, 85, 87, 112
kritički prijatelj, 102, 110, 114, 124, 125
kurikulum, 25, 26, 48-50, 71, 76, 79, 83, 84, 94, 102, 107, 111, 112
kvalitet, 3, 4, 9, 24, 27-33, 60, 64-69, 73, 79, 82, 86, 100, 102, 110, 119, 120, 128,
129, 136, 140

L

licenciranje nastavnika, 84
lične teorije, 90, 98, 124
lične vrednosti, 45, 118, 133
liderstvo nastavnika, 130-136, 140-142, 144
podeljeno liderstvo, 133

M

metanarativ, 16, 17, 20-22
model isporuke u obrazovanju nastavnika, 118
moderna, 4-6, 9-15, 17, 20-27, 29-33, 35-38, 41, 45, 46, 48, 51, 52, 55, 56, 59-62,
64-66, 70-76, 78, 80, 82, 83, 85, 87, 101, 114, 129, 136-139, 141, 146, 147
modernistički 4, 5, 10, 12, 14, 15, 17, 20-23, 27-31, 36, 37, 39, 40, 43, 44,
46-48, 50, 51, 53-55, 59-61, 64-67, 70, 74-76, 80-83, 85-88, 96, 98, 114, 128, 129,
136-140, 143-145
moderno društvo 11-14, 55, 62, 66
modernost, 4, 5, 11, 13-17, 21, 38, 77, 139
monometodizam, 53, 54, 77

N

- nastava, 3, 8, 9, 24, 26-28, 31, 34, 36-48, 50, 52-56, 58, 59, 61, 64-68, 71-86, 92, 94, 96, 97, 100-102, 105, 106, 108, 109, 119, 121, 125, 127, 129-131, 135, 136, 140-143
 - aktivna nastava / aktivno učenje, 37, 40, 41, 42, 53, 60, 65, 72, 76, 82
 - nastava kao negovanje, 41-43
 - nastava kao šegrtovanje, 42
- nastavne metode, 9, 24, 39, 41, 52-56, 60, 65, 72, 75, 76, 78, 80, 82, 86, 108, 129, 145
- nastavni program, 24, 46, 47, 51, 61, 71, 77, 130
- nastavnik
 - kao heroj, 130, 131, 133, 135, 136, 139
 - kao istraživač, 24, 35, 36, 99, 100, 103-106, 109-115, 122, 139, 140, 143
 - kao lider, 130-136, 139-141, 144
 - kao realizator programa / realizator nastave, 48, 82, 85,
 - kao refleksivni praktičar, 88-90, 92, 93, 97, 98, 139, 141, 144, 146
 - kao tehničar, 96
- naučna teorija / teorija sa velikim T, 37, 54, 57, 85, 90, 100, 102, 105, 108, 121, 123, 140

O

- obrazovanje nastavnika, 3, 6, 8, 12, 82-84, 87, 88, 93, 95, 100, 108, 116-121, 123-125, 128, 129, 132, 140, 142
 - inicijalno obrazovanje nastavnika, 3, 28, 99, 100, 116-118, 123, 127
 - obrazovanje i usavršavanje nastavnika, 8, 87, 100, 106, 117-123, 127, 128, 140,
 - obrazovanje u nastavi, 9, 24, 36-40, 43-47, 50, 53, 56, 64-67, 71, 73, 75, 76, 78-81, 108,
 - obrazovanje i usavršavanje nastavnika, 8, 87, 100, 106, 117-123, 127, 128, 140,
 - obrazovanje kao put društvene promene, 74
- ocenjivanje, 26, 39, 41, 42, 46, 47, 50, 52, 65, 72, 81, 82, 84, 134
 - proces ocenjivanja, 52, 82
- opozicioni postmodernizam, 22
- otvorenost, 13, 45, 76, 91, 136, 138, 141
 - otvorenost obrazovnih programa, 138
 - otvorenost za promene, 13, 91

P

- paralelni program institucije, 48
- participacija učenika / nastavnika / aktera, 31, 50-52, 58, 77, 80, 113, 125, 139
- pedagoška istraživanja, 24, 32-35, 75, 102, 112, 113
- pozitivistička istraživanja, 33, 34, 70, 116
- perspektive, 4, 5, 7-9, 12-14, 16-24, 27, 30, 31, 34-38, 40-46, 48-52, 55-57, 59, 61, 62-70, 74-76, 78-80, 83-87, 90, 92-96, 98, 102-104, 108, 109, 111, 114, 118, 120, 121, 123, 124, 126, 128, 129, 136, 138, 139, 141-144, 146
 - perspektive o nastavi, 40, 41, 43, 78, 79
- pluralitet dobrih nastava, 40
- pluralizam, 17, 18, 49, 138
- postmetoda, 54, 72
 - postmetodska didaktika, 54
- postmoderna / postmodernizam, 4-7, 10-17, 18, 19, 21-24, 26, 27, 29, 32, 35-37, 40, 45, 46, 50-52, 56, 58-60, 62, 64, 68-70, 74-80, 83, 84, 86, 98, 99, 121, 125, 128, 129, 137-141, 143-147
 - postmoderne ideje, 5, 12, 14, 15, 79, 137, 140, 146
 - postmoderna misao, 11-13, 15, 16, 21-23, 30, 55, 79, 85, 147
 - postmodernistička misao / postmodernistički način mišljenja, 5, 10, 16-24, 26, 30, 35, 37, 44, 54, 58, 63, 64, 67, 74, 76, 98, 114, 129, 136-138
 - postmoderno stanje / visoka modernost, 12, 13
 - postmoderno vreme, 12, 76, 77
- pozitivizam / pozitivistička nauka, 17, 18, 20-22, 25, 32-35, 66, 74, 77, 138
- praksa, 3, 4, 6, 8, 21, 23-27, 29-31, 33-36, 41-43, 46, 48-50, 54, 55, 59, 64, 66, 68, 70, 72, 75, 77, 80, 82, 84-147
 - praktične teorije / praktično suđenje, 35, 70, 90, 98, 101, 102, 105, 123, 129, 140
- preispitivanje, 5, 6, 8, 10-12, 16, 24, 26, 37, 43, 45, 55, 63, 68, 76, 77, 80, 83, 92, 93, 95-98, 101, 103, 105, 111, 122, 123, 126-128, 135, 136, 140, 141, 146, 147
- profesionalizam, 24, 86, 124, 125, 133, 134, 136
- profesionalni razvoj nastavnika, 27, 28, 91, 99, 117, 121, 122, 124, 127, 146
- program, 3, 9, 24, 26, 27, 39, 45-52, 55-57, 59-65, 71, 73, 74, 76, 77, 80-85, 91, 99-101, 108, 117-120, 122, 125, 128-130, 132, 138, 140, 143
- progres, 14-17, 20, 21, 43, 71, 99
- prošireni profesionalizam nastavnika / proširena profesionalizacija nastavnika, 132-136
- prosvetna / obrazovna politika, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 24-31, 33, 52, 65-67, 70, 75, 87, 88, 97, 98, 100, 112, 119, 127, 128, 132-134, 136-138, 143-146

R

racionalizam, 14, 25, 74, 120, 122, 129, 138
 raspodela moći u obrazovanju, 57, 84, 98, 138
 ratoborni postmodernizam, 22
 razvijajuća nastava, 41, 43
 refleksija o akciji, 89, 90
 refleksija u akciji, 90
 refleksivna praksa, 77, 88, 89, 91-99, 104, 139, 141, 142, 146
 proces refleksivne prakse, 91, 94, 98
 svrha refleksivne prakse, 91, 97
 relativizam, 17, 19, 79, 139, 147

S

sadržaji obrazovanja, 36, 41, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 70, 74, 80-82, 119, 121, 125
 sistem usavršavanja nastavnika, 117
 sistemsko mišljenje, 63, 67
 skrivene teorije, 90
 skriveni program, 48, 49
 socijalno-reformaska nastava, 42, 43
 standardi / standardizacija u obrazovanju, 30
 standardi kompetencija nastavnika, 27-29, 82, 91
 stručnjaci / eksperti, 14, 33, 34, 36, 46, 53, 70, 85, 107, 108, 113, 118, 121-123, 125, 127, 128, 133, 136, 143

Š

škola, 8, 9, 20, 24, 25, 28, 31, 39, 47, 48, 52, 59-65, 73, 77, 82, 84, 88, 91, 93, 94, 97-102, 105, 106, 108, 110, 115, 119, 120, 122, 124-136, 139, 140, 142, 143, 146
 škola kao biokratska institucija, 61, 62
 škola kao institucija / organizacija/zajednica koja uči, 62-64, 73, 126, 129, 132, 146
 škola kao mesto realizacije programa, 59
 škola kao prostor demokratske prakse, 64
 škola kao prostor tehničke prakse, 59

T

teorija, 3, 4, 6-8, 11, 15-17, 19-24, 26, 28, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 48, 54, 56-58,

66, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 84-87, 90, 93-98, 100-102, 105, 108-116,
120, 121, 123-125, 127, 129, 130, 132, 137, 140, 142, 145-147

teorija o akciji, 90

teorije sa malim t, 90, 98, 123, 129

teorijsko-metodološke osnove pedagogije, 24, 32

tradicija / tradicionalno / tradicionalističko, 4, 5, 10-13, 18, 21, 23, 24, 29, 36-38,
40, 41, 46-48, 52, 53, 55-57, 59, 60, 62, 64-66, 70, 74-76, 80-82, 85, 87, 88, 136, 137

tradicionalna / transmisivna nastava, 36-38, 40, 41, 43, 52, 53, 65, 80

transformativna uloga obrazovanja, 24, 54, 139

U

u obrazovanju, 3, 4, 8, 24-26, 29-31, 33, 45, 46, 52, 55, 58, 59, 61-65, 67, 68, 75, 77-
79, 81, 84, 86, 95, 96, 99, 101, 103, 104, 109, 110, 113-116, 118, 123, 124, 126, 127,
132-134, 140, 149

učenje, 5, 28, 36-44, 47, 49, 50, 53-58, 60-63, 66, 71-73, 75, 76, 79, 81-85, 87, 89, 91,
92, 94, 97, 100-102, 105, 108-110, 116-131, 133, 140, 142-144

samoregulišuće učenje, 124

učenje razgovorom, 124

unošenje promena u školu / u obrazovanje, 84

V

vrednosti, 3, 12-14, 16, 18-23, 25-27, 29-31, 33, 34, 38, 42, 43, 45, 46, 48-51, 55,
59-61, 63-69, 71, 73, 75-86, 94, 96, 99, 103, 109, 110, 118, 120, 121, 123, 130,
131, 133-136, 138-141, 144-147

humanističke vrednosti, 14, 67

profesionalne vrednosti, 133

tržišne / ekonomske vrednosti / novac kao vrednost, 14, 19, 66

društvena pravda / ravnopravnost / jednakost kao vrednost, 19, 44, 71,
73, 78, 80, 84, 137, 140

Z

znanje, 8, 12, 14, 16, 17, 20, 22, 26, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46-50, 52-56,
58, 59, 61, 63, 65, 66, 70-77, 80-84, 86, 89, 90, 92, 95, 97-99, 101, 103, 106, 109,
111, 112, 114, 116, 118-124, 126, 127, 129, 130, 132-134, 136, 138, 139, 141, 143

javno znanje, 109

lokalno znanje, 109

Indeks autora

A

Abdal-Haqq, I., 82
Anderson, G. L., 102, 109
Andevski, M., 37, 82
Antonio, R. J., 19
Apple, M. W., 19, 24-26, 30, 48, 49, 51, 52, 84, 93
Arijes, F., 58

B

Bakhtin, M. M., 24, 108, 142
Bell, D. M., 14, 53
Birman, B. F., 125
Birzea, C., 62
Bodrijar, Ž., 7, 14, 15, 144
Brookfield, S. D., 89, 93-95, 112, 141, 155
Brown, J. L., 130-132, 136
Bućevac, J., 91, 92
Buchberger, F., 118
Bulman, C., 141
Burbules, N. C., 76
Bush, T., 130

C

Caena, F., 116
Capra, F., 13, 18, 45, 63,
Carr, W., 35, 93, 95, 105, 111
Carter, D. S. G., 90
Check, J., 103, 110, 142
Cimbricz, S., 31
Clarke, A., 90
Cochran-Smith, M., 77, 85, 99-112, 114, 115, 142, 146, 150

Cordingley, P., 125
Curwood, J. S., 100, 103,106

D

Dahlberg, G., 30, 54, 57-59, 68, 77, 80, 83, 150, 152
Dana, N. F., 142
Darling-Hammond, L., 31, 116, 119, 120, 123-128
Day, C. W., 33
Delors, J., 64
Desimone, L., 125
Djui, Dž., 88, 89, 95
Draker, P., 130

Dž

Džinović, V., 120

Đ

Đerić, I., 120

E

Eagleton, T., 14, 16-19
Elliott, J., 24, 31, 95, 102, 105
Ellis, V., 118, 123, 126
Evans, L., 24, 31

F

Fecho, B., 112
Feiman-Nemser, S., 94
Fox, D., 38, 40, 79
Freire, P., 52, 55, 56
Frost, D., 109, 111, 115, 118-120, 125, 128, 130-134
Fullan, M., 24, 120, 121, 124-126, 131, 150

G

Garet, M. S., 125
Garman, N., 93, 111
Gergen, K., 38
Gidens, E., 11, 13, 14, 18
Glover, D., 130
Gojkov, G., 49, 59, 76, 77, 85, 144
Goodson, I., 31, 93, 95
Gore, J. M., 95, 120
Greenwood, J., 90
Guskey, T. R., 119, 120

H

Halmi, A., 34
Hargreaves, A., 24, 30, 31, 60, 62, 63, 77, 84, 86, 94, 115, 120, 121, 123-127, 150
Hartnett, A., 93, 95
Havelka, N., 38, 39
Hayes, N., 68
Hebib, E., 60, 64
Hitchcock, G., 34, 102, 104-107, 141, 155
Hoyle, E., 133
Hughes, D., 34, 102, 104-107, 110, 112, 141, 155

I

Ilić, I., 48, 51, 57, 58, 61, 62
Ingvarson, L., 124

J

Jaworski, B., 93, 94
Jovanović, Đ., 11, 14

K

Kansanen, P., 92, 94

Kellner, D., 11, 19
Kember, D., 79
Kemmis, S., 35, 94-96, 105, 111
Kilibarda, Z., 36, 87
Klieme, E., 30
Knapp, M. S., 126
Kolb, D., 92
Korthagen, F. A., 31, 90, 118, 120, 123
Kravar, Z., 14
Krnjaja, Ž., 44, 45, 58, 117-120, 123, 124, 126
Kumaravadivelu, B., 54
Kyriacou, C., 123

L

Lambert, L., 37, 82, 133
Leithwood, K., 130
Liessmann, K. P., 30, 31, 51, 120
Liotar, Ž. F., 17
Liston, D.P., 89, 93-96, 123
Lytle, S. L., 99-112, 115, 142

M

MacNaughton, G., 15, 45, 54, 57, 58, 77, 80, 83, 84, 152
Marinković, S., 120
Markuze, H., 20
Maširević, Lj., 10-12, 15-17, 77
Matusov, E., 55, 84, 152
McLaren, P., 19, 21-23, 138, 149
Meyer, H., 53, 54
Michelli, N.M., 24
Milutinović, J., 62
Mitrović, M., 9, 29, 30, 34, 36, 38, 39, 45-48, 50-54, 65-69
Moffett, C. A., 130-132, 136
Mohr, M., 103, 112
Moon, J. A., 88, 89, 94
Moss, P., 30, 59, 68, 77, 80, 150
Myers, M., 102, 105, 106

N

Nikolić, M., 85
Ninković, S., 34

O

Ogbu, J.G., 34
Opfer, V. D., 126, 140

P

Paulston, G.G., 16, 19, 77
Pavlović Breneselović, D., 31, 37, 45-47, 49, 57, 60, 64-68, 77, 82, 86, 117, 118, 120,
123, 124, 126, 129
Pavlović, J., 123
Pavlovski, T., 46, 48
Pešić, M., 6, 18, 34-36, 46, 90, 93, 99-103, 105, 107, 108, 110, 115, 120, 142
Pešikan, A., 119, 120
Pope, M. L., 124
Posner, G. J., 89, 92
Pratt, D., 38, 40, 41, 43, 76, 78
Prosser, M., 95

R

Radulović, L., 9, 18, 28-30, 34, 35, 37-39, 46, 50, 51, 54, 65-68, 82, 89, 93, 94, 102,
103, 106, 111, 118-120, 123, 126
Rajović, V., 34, 118
Raković, J., 131
Reed, M., 133
Richardson, V., 116, 119, 123-128
Rogoff, B., 45

S

Saunders, R., 125
Schön, D., 30, 35, 89, 90, 95, 120, 124

Sengi, M. P., 62, 130-132
Smyth, J., 30, 89, 93, 95
Stančić, M., 29-32, 52-56
Stanković, D., 123
Stenhouse, L., 48, 93, 99, 103, 107, 111, 142
Swingewood, A., 11, 13-15

Š

Štambak, M., 58

T

Thomas, L., 92, 124
Timmering, L., 31
Turza, K., 11, 14-16, 20

V

Valerštajn, E., 21
Vetter, A., 100
Vujisić Živković, N., 24, 33, 34, 85, 100

W

Winkel, R., 53
Woods, P., 34
Woodhead, M., 31, 57

Y

Yendol-Silva, D., 142

Z

Zeichner, K.M., 90, 94-97, 110, 125

ISBN 978-86-82019-96-1