

Radulović, L. (2011), *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd: Filozofski fakultet, 19-26.

Уводна разматрања: Различита схватања о занимању наставник у светлу савремених захтева професији

Значај деловања наставника, за који би се могло рећи да је велики, општепознат и свакако вековима наглашаван, био је разлог настојању да се о овом позиву сазна много више и да му се посвети посебна пажња кроз историју људске мисли. Ипак, сложеност васпитања, комплексност положаја васпитне делатности и школе у друштву, као и вредносна обојеност феномена повезаних са васпитањем и самог васпитања и образовања, неки су од разлога да ни данас не постоје јединствени, јасни и сигурни одговори на питања о томе шта је суштина овог позива, шта и како би требало да наставници раде, како да се обезбеди да они успешно остварују своје улоге, шта уопште значи успешност наставника и кога можемо сматрати добрим наставником.

Многи аутори бавили су се изучавањем занимања наставник и настојали да више сазнају о начинима да се обезбеди да та професија и испуни очекивања која су јој постављана. Покушаји да се разуме

наставничко занимање и радови о наставнику разликују се не само по томе када су настали и шта нуде као поглед на наставника и сазнање о наставнику, већ и по томе с којим намерама приступају овој проблематици, то јест на која питања покушавају да одговоре и које методолошке путеве користе при стицању сазнања. Самим тим, различити радови о занимању наставник пружају одговарајуће, релативно различите врсте сазнања, стварају разноврсне слике професије и на различите начине и у различитој мери доприносе процесу професионализације делатности наставника. Зато се може говорити не само о богатству схватања занимања наставник, већ и о разноврсним приступима проучавању и конципирању ове професије. Ови приступи имају веома различита значења за образовање наставника.

1. Различити приступи конципирању професије наставник

Посебну групу схватања о наставнику представљају радови који у центар свог интересовања стављају *наставника као особу и његове особине*, то јест, баве се проблематиком карактеристика наставника као особе и покушавају да одговоре на питања ко је добар наставник и какав би он требало да буде. Прикази таквих схватања могу се наћи у домаћој литератури – Бјекић, 1999; Ђорђевић и Ђорђевић, 1988, 1992; Трнавац, Ђорђевић, 2002. године.

Другу групу чине радови аутора који обрађају пажњу на саму делатност наставника, то јест, на *области рада* и конкретне активности наставника на радном месту. У њима аутори настоје да сазнају што више о пословима и улогама наставника, покушавају да открију шта све наставник ради, или шта би требало да ради да би био успешан, и које улоге при томе остварује, или би требало да остварује – Ausubel, 1978, Muszynski, 1976, према: Ђорђевић и Ђорђевић, 1992; Ballantine, 1983; Ивић, Пешикан, Антић, 2001; Хавелка, 1998; Трнавац, Ђорђевић, 2002. године.

Полазећи од ових сазнања и од захтева који се постављају наставнику у савременом тренутку, као и из неопходности одговарања на потребе просветне политике, почев од последњих година XX века развијају се схватања која настоје да идентификују, дефинишу и стандардизују *компетенције* које су потребне наставнику да би ефикасно остваривао своје улоге. Листе стандардизованих компетенција наставника налазе се у просветним документима многих савремених

држава (готово свих европских држава, Аустралије и Северне Америке), као и међудржавних тела (на пример, Европска комисија за образовање и културу).

Сви поменути приступи настоје да што обухватније и прецизније одреде шта је значајно за професију наставник и тако дођу до релативно заокружених и општеважећих сазнања о наставнику. На тај начин доприносе сагледавању важности и комплексности ове професије и доводе до низа појединачних открића у вези са наставником и његовим послом.

Прихватање заокружене и фиксне слике професије значило би, међутим, да је она независна од конкретних наставника и од околности у којима они делују. Зато се у тој врсти сазнања крије опасност да се у дефинисању професије занемаре контекстуални фактори, улога наставника у том процесу и чињеница да се наставници – као професионална група (с променом околности), и индивидуално (током радног искуства и личног сазревања) – мењају.

2. Савремени захтеви професији наставник као изазов описаним приступима

У савременом друштвеном тренутку, пред наставником стоје бројни и разноврсни захтеви, који понекад имају и противуречно значење и могу збуњивати својом шароликошћу и променљивошћу. Захтеви наставнику се мењају и повећавају са променама теорија образовања, или школе као институције, са ширим друштвеним променама, или променама доминантних друштвених вредности. Ова променљивост последично делује како на приступе проучавању и сагледавању професије наставник, тако и на позицију и деловање сваког наставника. Што се тиче могућности конституисања приступа професији, тај приступ би морао да се заснива на чињеници да многе одговоре у вези са радом наставника није могуће дати унапред и независно од конкретне ситуације, то јест, *није могуће доћи до универзално и трајно важећих одлика наставника* и његовог деловања. А што се тиче деловања наставника, морало би се имати на уму да он не може једноставно да одговори на захтеве који пред њим стоје (које обично поставља група „ненаставника“) и тако постане „добар наставник“. Како постоје бројни и разноврсни захтеви, наставник мора да интегрише очекивања која се њему постављају, да врши низ избора, да одлучује, да се мења зависно од околности и, кроз све то, да реструктурира сопствено разумевање своје професије.

Из захтева који се наставнику постављају и досадашњих сазнања о професији наставник с једне стране, и елемената за савремено дефинисање професије уопште с друге, произилази потреба преиспитивања начина на који се разуме шта значи бити наставник и како се наставник постаје. Потребно је трагати не само за новим појединачним сазнањима о овом занимању, већ и за новим правцима у грађењу професије, у ствари, за „новим професионализмом“ наставника. Он се заснива на начину разумевања: 1. знања која су наставнику потребна и 2. положаја наставника у друштву и друштвене улоге припадника ове професије.

Када је реч о знањима која одговарају захтевима који се постављају професији наставник, битно је имати на уму не само њихову тематику, већ, пре свега, њихову врсту. Неки нужни елементи за њихово одређивање могу се пронаћи у ономе што се може назвати *компетенцијам*, и то уколико се оне схвате као врста знања и способности које обухватају – не само знања о проблемима, већ и спремност да се делује, и не само интелектуалне, већ и афективне и етичке компоненте (заснива се дакле, на вредностима и уверењима која упућују на одговарајуће деловање)¹; које захтевају висок ниво знања, способности и вештина (дакле, не само оспособљеност да се обаве једноставни технички задаци, већ и да се врше интелектуална и морална суђења).

За ову проблематику такође су релевантне посебне врсте способности које се у савременом тренутку захтевају од припадника многих професија, па и наставничке. Такви су, рецимо, *осиособљеност за тимски рад, флексибилност у обављању посла, инвентивни рад*. Како се брзо мењају и сазнања и околности у којима се обавља професионални рад, то значи да рутина постаје мање важна, а да се захтева стваралаштво у професији. Зато потреба новог заснивања професије наставник значи, између осталог, трагање за начином који ће поново ујединити оно што носи позив (нешто што је блиско посебном дару и способности, унутрашњем позиву који захтева нарочиту посвећеност), и оно што носи струка (у значењу вештог владања техникама потребним на радном месту).

Један од елемената стварања новог лика професије тиче се обраћања пажње на *стајтус припадника професије*, то јест, на потребу

¹ Према савременим сазнањима о природи когнитивног која развијају представници santiјаго теорије сазнања, на пример, могло би се довести у питање чак и овакво раздвајање на интелектуалне, афективне, етичке и конативне елементе, да би се очекивало њихово накнадно повезивање и наглашавао значај свих понаособ. Ова сазнања говоре, на име, о томе да сама когниција укључује перцепцију, емоцију и понашање – акцију (Varela, према: Sarra, 1998).

побољшања статуса наставника. У складу са тим је захтев да се чује мишљење наставника, да се активирају њихове вредности, веровања и знања и обезбеди њихова еманципација. Ово суштински доводи у питање све приступе који се могу свести на списак особина, послова и улога, или стандардизованих компетенција, а које би наставник требало само да испуњава. Овакав поглед јача у виду покрета Наставници као истраживачи (нарочито у САД, Енглеској, Аустралији...) и повезан је са порастом ангажмана наставника као чланова професионалне групе.

Промене у поимању професије уопште, а нарочито професије наставник, значе захтев за *професионалном аутономијом* и за наставницима као проактивним агентима промена (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000). Од професије наставник, очекује се да одговара како изазовима које представља актуелни контекст у коме наставници раде, тако и контекст будућности. Део наставникове професионалности значи и излагање на крај са несигурношћу и сталним променама. То значи да се заснивање професије помера од њеног дефинисања, преко знања и умећа да се знања пренесу (што је статичан концепт који одговара конзервирајућој улози васпитања у друштву), на слику наставника који има „компетенције да се носи са промененим и рапидно мењајућим условима школовања и наставе“ (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000: 41). Даљи процес професионализације иде ка томе да се од наставника очекује не само прилагођавање, већ и активно деловање у правцу мењања околности.²

Паралелно са овом врстом промена у виђењу професије, а које се тичу њеног динамизма и *активизма наставника*, професија се мења и у ономе што се може назвати делокруг, поље рада, и број оних са којима сарађује. С тим у вези је и запажање да је дуго постојао

² Неки аутори наглашавају нарочито димензију промена које се тичу ширег друштвеног контекста и захтевају од наставника ангажман у грађењу друштвених односа, као и у преиспитивању и грађењу педагошких сазнања. Од наставника се очекује да се развијају као „...космополите које радо прихватају културну комплексност, пре него фундаменталисти који је сматрају разарајућом и опасном“ (Ling, 2005: 12–13). Фундаменталистима се овде називају сви они који не увиђају потребу обнављања и мењања нечега што се сматра сазнањем, па и теоријским сазнањем, укључујући и позитивистички поглед на научно сазнање којим се инсистира на генералним и општеважећим истинама и законима те, самим тим, гради се сазнање као независно од контекста, без уважавања његових вредности, веровања и других карактеристика. Фундаменталисти су сви они који прихватају однос теорије и праксе тако да теорија управља праксом, то јест они који сматрају да је могуће и да би требало да се у стварном друштвеном, економском, политичком животу примењује истина записана у књигама као доктрина.

тренд заснивања професије као супротне од онога што није професија – преко радног места, делокруга рада и монопола на рад у том делокругу. Ова врста заснивања професије еснафски је разумљива и повезана је са потребом заштите минимума интереса припадника те професије. Њено заснивање се затим оријентисало више на квалитет обављања посла, конципирајући га на ономе што чини бирократски видљив и проверљив минимум да неко сме бити припадник професије. Овакво заснивање професије проистекло је из потребе друштва да обезбеди минимум квалитета образовања и из начина разумевања квалитета образовања и контроле квалитета у просветним телима. Данас је јасно да у области васпитања и образовања раде и они који нису професионалци (не само да се у приватним улогама сви баве васпитањем, већ се и у формалном образовању ангажују „парaprofесионалци“). Исто тако, стручњаци који нису наставници повремено обављају активности које су веома сличне активностима које обављају наставници, чак и послове који се могу сматрати наставничким. Не само научнику који држи предавање на научној конференцији, већ и некоме ко држи обуку за коришћење новог апарата, чак и презентеру неког производа, потребне су вештине које се очекују и од наставника, а они који се баве таквим пословима некада их обављају веома добро (можда и боље него што би то неки наставник радио). Ово ипак не мора да значи да би они заиста били добри наставници, већ пре да је потребно да се наставничка професија од њих издвоји по другој врсти стручности.

Трагање за могућношћу превазилажења недовољности до сада описаних приступа занимању наставник, као и за новим начином заснивања професије јесте покушај да се, полазећи од ранијих сазнања и интегрисући та сазнања о наставнику, паралелно са уважавањем савремених захтева који се постављају пред деловање наставника, у исто време избегне опасност од замагљивања и губљења јединствене слике професије, њеног претварања у низ парцијалних, дезинтегрисаних елемената (било да су они изражени преко појединачних особина, послова и улога или компетенција наставника); да се избегне опасност од занемаривања сложености ове професије (потреба уважавања и обједињавања високоинтелектуалне, као и социјалне и етичке димензије ове професије); да се у начину заснивања и разумевања ове професије уважи контекстуална условљеност деловања наставника; да се професија наставник конституише као професија у савременом смислу, што значи да се разуме и гради на основу сложених и специфичних компетенција које захтева, и на одговарајућем положају и на аутономности њених припадника.

3. У трагању за новим професионализмом и одговарајућим образовањем наставника

Схватања рефлексивне праксе и деловања наставника као рефлексивних практичара могу представљати основ за установљивање релативно новог приступа професији наставник, а који ће одговарати савременом разумевању професионализма, као и сазнањима о васпитању, образовању, школи и улогама наставника.

Међутим, иако је Доналд Шон – аутор који се може сматрати родоначелником идеја о рефлексивној пракси, а његов рад прекретницом у начину разумевања наставникових знања и теоријским полазиштем за разумевање рефлексивне праксе – још седамдесетих и осамдесетих година XX века, разматрао специфичности професије каква је наставничка и развијао идеју о потреби образовања рефлексивних практичара (Argyris & Schön, 1974, према: Moon, 2004; Schön, 1987), иако је у међувремену настао велики број радова који се баве проблематиком рефлексивне праксе, овај концепт још изазива низ недоумица. Сам појам *рефлексивна пракса* више се не доводи у питање, али се *шумачи на различите начине*. Идеје о рефлексивној пракси некада су толико различите да се може поставити питање о постојању јединственог значења овог конструкта. Да би се могла разумети суштина рефлексивне праксе, да би се о њој могло критички размишљати, да би знања о рефлексивној пракси могла да се развијају и буду релевантна за решавање проблема теорије и праксе образовања наставника – потребно је сагледати овај појам у целини и разабрати проблеме у начину његовог разумевања.

Како су схватања рефлексивне праксе међусобно не само различита, већ су некада и на супротстављеним социјалним, филозофским и педагошким полазиштима заснована, истраживање образовања наставника за рефлексивну праксу то не би смело да занемари. Због тога се аутор определио да у истраживању проблема образовања за рефлексивну праксу пође од истраживања схватања саме рефлексивне праксе и њених корена. Приказ различитих схватања и анализа проблема у разумевању рефлексивне праксе претпоставке су разумевања идеја о рефлексивној пракси као целовитог приступа конституисању професије, а овај приступ је полазиште за разумевање проблема образовања за рефлексивну праксу.

Данас се може рећи да је у светским размерама захтев за образовањем наставника будућих рефлексивних практичара савремен и уобичајен како у просветним документима, тако и у стручној и научној литератури. Ипак, такво образовање је још недовољно разјашње-

но и прави је изазов за истраживаче. Нема много емпиријских истраживања програма образовања за рефлексивну праксу, а њихови налази не решавају велики број питања у вези са овим образовањем. Иако су у литератури презентоване идеје које се могу применити у образовању наставника да би они постајали рефлексивни практичари, постоји потреба за прегледом и анализом различитих таквих идеја и њихових могућности. Анализа идеја о образовању за рефлексивну праксу и њихово даље развијање могли би да буду и научно релевантни, и корисни за осмишљавање концепције образовања наставника и за рад у образовању наставника. Та врста практичних и научних разлога је, чини се, актуелна на нивоу педагошких истраживања не само у нашој средини. Развијање концепције одговарајућег образовања је, из више разлога, озбиљан задатак и захтева разумевање концепта рефлексивне праксе, проблема образовања, образовања наставника и развијања концепције образовања уопште, али и артикулисање, интегрисање и уважавање филозофских и теоријских основа једног образовног модела и практичних околности у којима би образовање требало да се дешава. Управо то је изазов за аутора књиге, као и за свакога ко покуша да развија програм образовања за рефлексивну праксу.

I

РЕФЛЕКСИВНА ПРАКСА КАО ОСНОВА ПРИСТУПА ПРОФЕСИЈИ НАСТАВНИК