
Dr Nataša VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ
Filozofski fakultet
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXI, 3, 2006. UDK: 37.01.53
--

ŠKOLSKA AUTONOMIJA I PROFESIONALNA AUTONOMIJA NASTAVNIKA¹

Rezime: *Koncepcije školske autonomije i profesionalne autonomije nastavnika imaju sve veći uticaj na pedagoška istraživanja sa jedne, i kreiranje školskog sistema, sa druge strane. Ove koncepcije nastaju kao rezultat promena u pedagoškoj nauci i povratno utiču na njeno dalje samorazumevanje. U ovom radu bavili smo se percepcijom školstva i pedagoške profesije u intelektualnoj i naučnoj javnosti, shvatanjima o nastavniku kao specifičnom, transformativnom intelektualcu, odnosom školske autonomije i postignuća učenika na standardizovanim evaluacijama kakve su PISA, TIMSS i PIRLS, kao i savremenim pristupima profesionalnoj autonomiji i identitetu nastavnika.*

Razvoj školske autonomije i profesionalne autonomije nastavnika međusobno su uslovljeni procesi koji podrazumevaju podsticanje dijaloga o obrazovanju unutar profesionalne zajednice. U ovom dijalogu posebnu ulogu dobija pedagoško obrazovanje nastavnika.

Ključne reči: *školska autonomija, profesionalna autonomija nastavnika, profesionalni identitet nastavnika.*

Jedan stari termin – školska autonomija – zauzima početkom XXI veka sve značajniji prostor u univerzitetskim nastavnim planovima. Kritika škole kao institucije za reprodukciju klasnih i rasnih nejednakosti, koja je obeležila šezdesete i sedamdesete godine prošlog veka, imala je dosta neočekivan ishod. Istraživanja, pre svih, Bazila Bernstajna i Pjera Burdijea, pokazala su da škola nije tek puki instrument kulturne transmisije, reprodukcije znanja i društvene integracije, odnosno da vršeći ove »funkcije stvarnog sveta«, škola razvija svoju specifičnu »proizvodnju« u kojoj nastaje »višak

¹ Rad je nastao u okviru naučno-istraživačkog projekta *Promene u osnovnoškolskom obrazovanju – problemi, ciljevi, strategije* (br. 149055), Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

vrednosti« – kulturni kapital. Neumorno istražujući sve aspekte kulturnog kapitala u različitim sferama društvenog života, njegovu transformaciju u simboličku moć (npr. nastavnika), skriveno nasilje u simboličkoj (posebno pedagoškoj) interakciji², pruživši uzgred, značajnu evidenciju o neefikasnosti univerzitetske nastave; samo na prvi pogled paradoksalno, Burdije je bio jedan od najglasnijih pobornika autonomije obrazovanja, nauke i kulture, svih delatnosti u »intelektualnom polju«. Obrazovanje kao, po Burdiju, »proizvodnju za proizvođače«, treba zaštititi od pritiska tržišta i masovnih medija.

Džerom Bruner, doajen savremene psihologije i pedagogije, koji je pomno pratio Bernstajnov i Burdijeov rad, sa sebi svojstvenom iskrenošću opisuje koliko je bilo teško izaći iz »sanjarenja o reformi obrazovanja«. Najpre je pokret za građanska prava u Americi razotkrio uticaj siromaštva, rasizma i otuđenja na mentalni život i razvoj dece, a potom su se pokazale slabosti lekova za otklanjanje »kulturnog deficita«, kao što su *Head Start* i slični programi. »Teorija obrazovanja koja bi zadovoljila svačije potrebe više nije mogla uzeti zdravo za gotovo podršku blagonaklone, čak i neutralne kritike«, piše Bruner (Bruner, 2000; 12). Uz susrete sa Aleksandrom Lurijom, »zanesenjačkom kulturnoistorijske teorije razvoja Lava Vigotskog«, bio je to najznačajniji razlog da se Bruner otisne na put od »procesa« ka »kulturi obrazovanja«.

Znanje i profesija

Nismo rekli poslednju reč o obrazovanju, alternative uvek ima, mogu se naći čak i u programima *Head Start*, nepopravljiv je optimista Džerom Bruner, uvek sklon umnožavanju i racionalnoj institucionalizaciji novih programa. Jedna od alternativa jeste i razvijanje školske autonomije i profesionalne autonomije nastavika.

Teško je, makar u najkraćim crtama, navesti sve promene u humanističkim i društvenim naukama, kao i promene u društvenom životu, koje dovode do drugačijeg stava prema školstvu. Nova konstelacija opisuje se, nužno pojednostavljeno, ali čini se suštinski tačno, kao »savezništvo između neoveberovaca i neomarksista u odbrani javnog prostora školstva«. Kritika škole odlazi u drugi plan u odnosu na kritiku medijskog i ekonomskog pritiska na školu.

Kulturna antropologija razbila je iluziju da možemo izbeći »ograničenja institucionalnog uma«. Neformalni oblici obrazovanja, dugo posmatrani kao opozit institucionalnom školstvu, takođe se, hteli to ili ne, institucionalizuju, što samo po sebi nije ni dobro ni loše.

Lingvistički zaokret u filozofiji suočava svako znanje sa apsolutnom potrebom performativnog izraza (Pol de Man). Jedna od retkih »apsolutnih potreba« u svetu relativnih istina, nužnost performativnog izraza svakog pa i naučnog znanja, ukida dihotomiju između *pedagogizacije* i *scijentizacije*. Nauka se ne određuje više samo svojim novovekovnim metodološkim samorazumevanjem; treba se podsetiti, upozorava Gadamer, da je za Grke nauka bila »ono što se lako poučava« (bio je to jedan od razloga što je matematika shvatana kao uzor nauke).

Polazeći od Ostinove teorije govornih činova kao jednog od najznačajnijih događaja u društvenim naukama u XX veku i istovremeno dekonstruišući tu igru performativa (iskaza koji izazivaju određeno dejstvo) i konstativa od kojih je sačinjeno naše

² Videti opširnije u Radovanović, S. (1997) *Škola i društvena sredina*.

jezičko iskustvo, Žak Derida (Derida, 2002) ne propušta priliku da primeti upućenost filozofije na pedagoške forme i institucije. Vaspitanje i poučavanje Derida razume kao obraćanje. I on očigledno »nišani u srce epohe« koja vezuje nasilje i vaspitanje, kada u *Nasilju i metafizici* piše: »Ako svaka pravda počinje rečju, nije svaka reč pravedna. Retorika može da izađe na nasilje teorije, koja *svodi* drugo kada ga *vodi*, u psihagogiji, demagogiji, pa čak i pedagogiji koja nije podučavanje. Ovo poslednje se spušta sa visine učitelja, čija apsolutna spoljašnjost ne povređuje slobodu učenika.« (Derida, 2001; 45)

Ne ulazeći ovde u sve promene u etičkim shvatanjima pedagoškog poziva nastale pod uticajem »etike kao prve filozofije« Emanuela Levinasa, koju Derida analizira u *Nasilju i metafizici* i koja promenom dosadašnjeg odnosa autonomije i heteroautonomije privlači pažnju sve većeg broja pedagoga, ukazaćemo na još jedan aspekt lingvističkog zaokreta. Svojevremeno je Emil Dirkem video pedagogiju kao *praktičnu teoriju* ili *aplikativnu refleksiju*. Kao takva ona nije činjenica koja bi bila *stvar* naučnog istraživanja (Ivković, 1985). Oko Dirkemovih *praktičnih teorija* Wolfgang Brecinka je organizovao ono što je nazivao metateorijom vaspitanja. Bila je potrebna duga rasprava o odnosu između reči i stvari, znaka i označenog, da bi se upravo *praktične teorije* pokazale kao legitiman predmet naučnog istraživanja. To je razlog što jedan od pionira nemačke »nauke o vaspitanju« iz šezdesetih godina, berlinski profesor Diter Lenzen, naglašava da se »ne može više praviti razlika između pedagogije i nauke o vaspitanju« (Lenzen, 2002; 8).

Dok mu u pogledu *praktičnih teorija* vreme nije dalo za pravo, Dirkema bi u sukobu sa Anrijem Bergsonom, klasičnom primeru disciplinarnih ratova za zauzimanje »akademskega teritorija«, u pogledu shvatanja kolektivnih predstava i kolektivne svesti danas podržala većina psihologa. Dobrim delom upravo Dirkemu možemo da zahvalimo za socijalni konstruktivizam, koji se uzima kao teorijska osnova Uneskovke akcije *Education for All*. Nema društvene i humanističke nauke koja bi mirne savesti u uslovima *participativne epistemologije* (izraz prof. Stojnova) mogla da odrekne ravnopravnost pedagozima praktičarima. Socijalni konstruktivizam, naravno, nije rešenje za sve probleme pedagoške metodologije, ali trenutno pruža najuverljivije obrazloženje osnovnog pedagoškog obećanja, obećanja Komenskog o *obrazovanju za sve*.

Naučni sporovi, često motivisani duboko moralnim razlozima³, ostavljaju dugotrajne posledice na (samo)razumevanje pedagoške profesije. Dirkem, recimo, potčinjava obrazovanje i nastavnike državnoj kontroli, ne uviđajući koliko je u njegovo vreme taj proces, sa svim pretećim najavama, već bio odmakao. Suočeni, tokom XIX i XX veka sa promenom u svom statusu i gubitkom socijalnog prestiža (usled urbanizacije i državne kontrole školstva), učitelji, nastavnici, vaspitači su u doba vere u apsolutnu moć nauke lišavani i naučnog identiteta. Pitanje je da li je relativni istorijski neuspeh pedagoških pravaca sa početka XX veka usmerenih na naučnu podršku praktičarima (naučne pedagogije Marije Montesori, eksperimentalne pedagogije, Djuijeve progresivističke pedagogije, na primer) nastao usled njihove metodološke insuficijencije ili je bio izraz nastojanja države i univerziteta, pa i metodološkog samoodređenja nauke, da zadrži realnu i simboličku moć nad nastavnicima i školom? Epistemološko preispitivanje kao »kritika moći«, karakteristično za opštu metodologiju društvenih nauka

³ I Dirkem i Bergson, na primer, suočavaju se u jednom tragičnom periodu sa problemom moralne anomalije. Nabujali antisemitizam bio je samo jedna manifestacija ove istorijske situacije koja je obojicu duboko lično pogađala.

u poslednjim decenijama, sve je prisutnije i u pedagogiji. Vodeći švedski pedagog, profesor Jan Bengtson (Bengtsson, 2006), analizira u nedavno objavljenom članku različito razumevanje pedagoškog identiteta kroz istoriju u odnosu na različite epistemološke koncepte. Identitet pedagoga konstruisan je kao filozofski, teološki, psihološki, što je često bilo kontraproduktivno u teorijskom i praktičnom pedagoškom radu.

Jedan istorijski paradoks obeležio je razvoj pedagogije u XX veku. Dok je to bio vek u kome je, po Hajdegeru, nauka određivala ljudsku egzistenciju kroz sebi svojstvenu društvenu formu zajednice istraživača, učitelja i studenata, sama pedagoška nauka isključivana je iz analize ovog procesa. »Fundamentalne« nauke snabdevale su pedagoške beskrajnim listama pedagoških implikacija i taksonomija. Broj nesumnjivo značajnih pedagoških implikacija u toj meri je narastao da više nije mogao da bude osnov efikasnog profesionalnog pedagoškog obrazovanja. Šulmanov koncept pedagoškog znanja nastavnika (*pedagogical content knowledge*) i Šonov koncept nastavnika kao reflektivnog praktičara, makar i bez namere, postali su osnova i za drugačije epistemološko promišljanje pedagogije posebno u anglosaksonskim zemljama. Model pedagoškog znanja kao aplikacije znanja iz drugih naučnih disciplina doveden je u pitanje. Većina teoretičara ne ide tako daleko kao Ervin Hufnagel (Hufnagel, 2002) koji ne prihvata aplikaciju bilo kojih filozofskih, socijalnih, psiholoških i bioloških učenja u pedagošku teoriju, ali je uočljivo veće zalaganje za autonomnost pedagogije.

Mnoge posledice starih odnosa i predrasuda još su prisutne. Poseban problem predstavljao je i »hibridni« pristup nauci o vaspitanju tokom sedamdesetih godina dvadesetog veka, primećuje Dejvid Bridžs (Bridges, 2006) sa Istočnoengleskog univerziteta. Koncept interdisciplinarnosti sa četiri fundamentalne discipline (filozofija, sociologija, psihologija i istorija vaspitanja), ne samo što ne donosi značajnije naučne rezultate u odnosu na koncept jedne naučne discipline o vaspitanju, već i pruža manje »energije« istraživačima i praktičarima. Ovde treba dodati da sve prisutnija upozorenja na zamke interdisciplinarnosti, zapravo na interdisciplinarnost kao izgovor za nekorišćenje rezultata ni jedne naučne discipline, ne ukida značaj filozofskog, psihološkog, antropološkog i sociološkog istraživanja vaspitanja i obrazovanja. Radovi iz ovih oblasti, između ostalog, često nam pružaju jasniju sliku o autonomnom polju pedagoškog istraživanja od »interdisciplinarnih« pristupa nauke o vaspitanju. U tom kontekstu značajno je razumevanje samog metateorijskog pristupa. Dok je u maniru analitičke filozofije i pokreta »ujedinjene nauke« (*unified science*), Brecinka pokušavao da iznutra, iz rakursa sopstvene nauke osmisli metateoriju, sada smo skloniji da o metateoriji govorimo onda kada jedna nauka preuzme jezik druge. Kao pedagozi, uvek smo upućeni na jezik filozofije, psihologije, sociologije, naučnici iz drugih oblasti takođe preuzimaju jezik pedagogije. Ovakav pristup metateoriji, nastao pri prelasku strukturalizma u postrukturalizam (Rolan Bart), omogućio je i u pedagogiji brojne plodne metateorijske uvide. U antropološkim istraživanjima poslednjih decenija, na primer, dat je značajan doprinos kosntituisanju etnopedagogije, u ovim istraživanjima naglašeno je razlikovanje između vaspitanja i socijalizacije. Sa druge strane, nemačka nauka o vaspitanju nastala šezdesetih godina više, kao što kaže Lencen (Lenzen, 2002), ne može »metateorijski« da pravi razliku između pedagogije i nauke o vaspitanju, ali ima problem sa prihvatanjem samog vaspitanja i obrazovanja kao autonomnog entiteta (prema Massschelein & Ricken, 2003). U tom kontekstu Brecinkina metateorija vaspitanja pokazuje se kao jedna metanaracija, žanr koji je posle Liotarove kritike, u nauci, u najmanju ruku, kranje nepopularan.

Metateorijska diskusija u uslovima poststrukturalizma ne prevazilazi probleme koje imamo u konstituisanju pedagoške teorije, naprotiv, ona je doprinela metodološkom pluralizmu. »Metanauka« nije suprotstavljena kritičko-metodološkom razvoju svake nauke, nastojanju da se izgradi »istraživanju imanentna teorija nauke«, odnosno da se »naučno-teorijska pitanja uvek pretresaju u nadopuni na aktuelne probleme i konkretna istraživačka pitanja« (Rombach, prema Vlasićević, 2003; 133). Metateorijski pristup doprineo je, između ostalog, prevazilaženju kompetitivnog odnosa između naučnih disciplina i jednog sistema »akademskog aparthejda« čija je žrtva često bila pedagogija. Sve veći broj filozofa, teoretičara književnosti, naučnika iz društvenih nauka, ali i matematičara, fizičara itd. daje značajne doprinose pedagoškoj teoriji.

Svojevremena Brunerova napomena da je psiholozima neophodna jedna teorija pedagogije, mogla bi se ponoviti samim pedagozima zagledanim u »praktičnu primenu« i tehnologiju obrazovnog procesa, utoliko pre što danas raspoložemo sve obimnijom argumentacijom koja govori u prilog zapažanju da je razvoj pedagoške profesije neodvojiv od razvoja pedagoške metodologije i epistemologije. Odlično koncipirana komparativno-istorijska studija švajcarskih pedagoga (Spani, Hofstetter & Schneuwly, 2002) o odnosu profesionalnog obrazovanja i akademskog osamostaljivanja pedagogije pokazala je da potrebe profesionalnog obrazovanja nisu imale identičan uticaj na pojedinim švajcarskim univerzitetima. Proces osamostaljivanja pedagogije brže se odvijao u frankofonskoj Ženevi, nego u Bazelu, Cirihu i Bernu, što autori istraživanja pripisuju naučnom prestižu koji je stekla ženevska pedagoška škola okupljena oko Instituta Ž. Ž. Ruso zahvaljujući svojoj izraženoj empirijskoj i eksperimentalnoj orijentaciji. Tako je pedagogija svoju univerzitetsku autonomnost stekla u Ženevi, dvadesetih godina XX veka, dok je u germanofonskim švajcarskim univerzitetima ovaj proces završen posle 1950. godine.

Da i metodološke stranputice imaju uticaj na programe profesionalnog obrazovanja pedgoga pokazuje Lencenov *Vodič za studije nauke o vaspitanju* sa podnaslovom *Šta mogu, šta želim*. Lencen, jedan od najznačajnijih zastupnika strukturalističke pedagogije, zna da je većina autora na koje se pozivao prešla među poststrukturaliste, ali se nada da će verifikacija »automatizma« mnogih vaspitnih i obrazovnih metoda, ipak, obezbediti budućnost vaspitanja u strukturalističkom troluglu, nasuprot, njemu neomiljenom, hermeneutičkom krugu. Zbog toga za nekoga ko želi da se bavi pedagoškim pozivom osnovno pitanje nije da li želi, već da li može to radi. Inače, ogorčen protivnik normativne pedagogije, Lencen navodi listu Nemačkog udruženja univerzitetskih profesora koja sadrži 18 »dispozicija« koje treba da ispuni neko ko želi (?) da studira na nemačkim univerzitetima, na kojoj posebno mesto zauzima kontrola afekata koja se očekuje od budućih studenata. Ova lista dobro pokazuje zbog čega je američki odneo pobjedu nad evropskim modelom univerziteta, ishod koji je odavno prognozirao Maks Veber i koji predstavlja osnovni motiv aktuelne univerzitetske reforme u Evropi. Lencenov savet budućim pedagozima da pre svega ne treba da žele da to postanu objašnjava veliku popularnost metakognitivnih obrazovnih strategija, nastalih kao reakcija na strukturalističko svodenje čoveka na automat. »Želja je osnovna razlika između čoveka i automata«, pozvraćemo se još jodenputa na Hansa Georga Gadamera.

Promene u koncepciji pedagoške nauke, inspirisane poststrukturalizmom, jedan povratak na staru evropsku pedagošku školu u novim epistemološkim uslovima, čine se kao nužan, ali ne i dovoljan uslov za rekonstrukciju koncepta same pedagoške profesije. Potrebno je i suočavanje sa kulturnim kodom koji pedagoga, nastavnika, ne

smatra intelektualcem. U oblasti pedagoškog obrazovanja nastavnika programi usmereni na promenu ovog kulturnog koda sve su brojniji. Među njima najpoznatija je performativna pedagogija severnoameričkog pedagoga Anrija Žirua (Henry A. Giroux, rođen u frankofonskoj porodici iz Kvebeka), pisca knjige *Nastavnik kao intelektualac*. Treba primetiti i promenu u definiciji intelektualca nastalu tokom poslednjih decenija. Umesto obrasca *univerzalnog* intelektualca, sartrovske slike čoveka koji se meša u ono što ga se ne tiče ili levijevske slike medijski eksponiranog eksperta za sve oblasti, u Francuskoj, gde je društvena uloga inteligencije tradicionalno jedna od najznačajnijih tema, vodeći mislioci poput Burdijea, Mišela Fukoa, Žila Deleza, projektovali su jednu sliku *specifičnog* intelektualca (Fukoov izraz), onoga koji se iskazuje u lokalnoj zajednici ili instituciji. Savremeni intelektualci izgleda da sve više prihvataju »stare« definicije iz Hegelove *Filozofijske propedeutike*: »Neobrazovanje je ako neko brani neki interes koji ga se ništa ne tiče ili gde on svojom delatnošću ništa ne može da izdejstvuje, jer se na razuman način može uzeti kao svoj interes samo ono u čemu se svojom delatnošću nešto može ostvariti.«

U evropskoj pedagoškoj literaturi postmoderna se često predstavlja kao »teorija svih mogućnosti«, u jednom programu iz sistematske pedagogije čitamo da je to »teorija svega«. »Sve je moguće«, geslo anarhističke epistemologije Pola Fajerbanda koje se odnosi na raskid sa »tiranijom« logocentrizma i gramatičkih pravila, generalizuje se u pedagoškoj literaturi na sličan način kao u popularnim televizijskim objašnjenjima postmoderne. »Sve je moguće«, čita se i najavljuje kao poslednja reč čovekovog oslobođenja. Tako ćemo u »postpedagoškom« mišljenju konačno da se oslobodimo i pedagogije. »Do sada je totalitarno uverenje da je sve moguće dokazalo, čini se, jedino da se sve može uništiti«, pisala je Hana Arnet. Nije čudno što manje egzaltirani ljudi strahuju od »svih mogućnosti«, što su američki intelektualci, posebno oni sa leve, postmodernu opisivali kao »francusku bolest« ili čak kao »terorističku sektu«. Deo tog nepovrenja prema postmoderni zadržao se danas među pristalicama kritičke pedagogije u Severnoj i Južnoj Americi. Postmodernistima se pripisuje da su relativisti, nihilisti, ljudi bez osećaja za društvenu nepravdu. Pouzdaniji kritičari postmoderne ukazaće na skriveni konzervativizam poststrukturalista, pre svega Deridin. Nevolja sa poststrukturalizmom, njegovim metodološkim izazovom društvenim naukama, između ostalog, jeste u tome što ne postoji neko njegovo kanonizovano tumačenje. I u eri post-postmoderne pedagoge očekuju još mnoga iznenađenja. Kako je, na primer, Komenski postao omiljen autor »pomodnih« didaktičara (Fumaroli, prema Spevak, 2003; 7)? Kako su najradikalniji Fajerbandovi sledbenici, grupa elektroinžinjera sa Floride, u svom sistemu novih naučnih disciplina našli mesto i za pedagogiju? Da li se samo nemoguće stvari dešavaju kako tvrde Derida i postizmima nesklon Habermas ili je, ipak, sve moguće?

Autonomija obrazovanja i obrazovna politika

Na Zapadu su sasvim retki pedagozi, bez obzira na bliskost pojedinim pravcima, koji poput Jana Mašelajna, jednog od vodećih nemačkih predstavnika kritičke pedagogije, ne dele »iritiranost« diskursom *društva koje uči*. U društvu koje uči izgubljeno je detinjstvo, tvrdi Mašelajn (Masschelein, 2001). Na sajtu Britanskog društva za informalno obrazovanje (www.infedu.org) sa očiglednim nepoverenjem govori se o »teoriji i retorici društva koje uči«. Slična odbojnost prenosi se i na kasnije nastale diskur-

zivne tvorevine poput *društva znanja*. Zapadnim pedagogima za dijalog je nešto prihvatljivija koncepcija *ekonomije znanja* Džozefa Štiglica. Sve ovo je samo jedan aspekt diferencijacije između ekspertske i komunikativne obrazovne kulture (podela V. Lejrmana) karakteristične za akademsku zajednicu u razvijenim zemljama. Ovom podelom određeno je i izučavanje obrazovne politike kao naučne (najčešće izuzetno kritične) discipline ili kao usavršavanja u ekspertskom znanju namenjenog potrebama državne ili korporativne obrazovne politike.

Bliža praksi koja stoji iza diskurzivnih tvorevina poput društva koje uči, zapadna kritika rasterećena je i problema koji imaju istočnoevropski autori u razmatranju ove teme. Prisutni i u zapadnim zemljama, projekti »globalnog učenja«⁴ na istoku Evrope često se shvataju kao jedino rešenje za socijalno i ekonomsko zaostajanje. Ne treba zaboraviti ni da je refren o »društvu kao totalnoj vaspitnoj zajednici« nasuprot zaostaljoj školi i pedagogiji, bio omiljen u periodu dominacije »dijamata«. Analiza teorijskih osnova koncepcija *društva koje uči*, *društva znanja* itd., često veoma progresivnih, izostaje ili je zaboravljena. Bilo bi zanimljivo napraviti poređenje odnosa Edgara Fora i Eriha Froma u *Učenju za život* i Žaka Delora i Žaka Deride u *Skrivenoj riznici*.

Jedan »ugovor novog ili ponovnog obrazovanja«, potreban i u razvijenim i utoliko pre u nerazvijenim zemljama podrazumeva inteziviranje ovog dijaloga. »Slavljenje i dijabolizacija često zamenjuju interese i strategije koje bi trebalo da naučimo da razlikujemo«, upozorava Derida. (Derida, 2002; 157) Pri tome su sasvim legitimni interesi koje u obrazovanju imaju privreda, mediji i država. Demokratsko društvo podrazumeva autonomiju sfere obrazovanja i stalni dijalog o obrazovanju u kome kao ravnopravni partneri učestvuju pedagozi, učitelji i nastavnici. Simbol ove ravnopravnosti u dijalogu predstavlja tzv. Bela knjiga (*withe paper*) kojom započinje svaka reforma obrazovanja. Problem može da nastane kada se u ime »naučnog« autoriteta ukida mogućnost da ljudi preuzmu svoju autentičnu odgovornost za promene u obrazovanju. Sa druge strane, pristup obrazovanju sa isključivo tržišne tačke gledišta dovodi u pitanje naučnost razmatranja obrazovne problematike. Vodeći kognitivni psiholog, Alan Bedli, inače tolerantan prema različitim psihološkim pravcima, odriče naučni karakter »psihologiji« koja se bavi »industrijskom granom zvanom obrazovanje« (Bedli, 2004). Najveći problem, po nama, jeste u tome što utilitarizacija obrazovanja dovodi do prenebegavanja svih dometa pedagogije u analizi simboličkih interakcija u pedagoškom procesu. Upravo je u tome opasnost da se izgube teško stečena saznanja o detetu kao kognitivnom i emotivnom »tuđincu« u školi, da se izgubi detinjstvo kao što kaže Mašelajn.

Obrazovna politika baštini mnoge pedagoške mitove, ali i bitne pedagoške i civilizacijske domete. U kontekstu naše teme pomenimo samo to da je koncepcija kontinuiranog obrazovanja ne samo nužna u savremenim društvenim uslovima već i da je oslobodila školu uloge ovlašćenog državnog distributera znanja.

Nedavno saopšteni rezultati PISA, TIMSS I PIRLS evaluacije školskog učenja, u kojima je do sada najjasnije uočen značaj školske autonomije u projektovanju obrazovne politike možda mogu da podstaknu dijalog na ovu temu.

⁴ Diter Lencen daje dosta ubedljivu kritiku političarima omiljenih teorija globalnog učenja. (Lenzen, 2002; 25–30)

Školska autonomija i postignuće učenika

Grupa istraživača sa Danskog tehnološkog instituta (Haahr, et al., 2005)⁵, realizovala je za potrebe Evropske komisije analizu podataka prikupljenih putem triju modela evaluacije obrazovnih postignuća učenika, PISA, TIMSS i PIRLS, modela koji se odnose na kompetencije učenika u oblasti jezika, matematike i nauke. Cilj studije bio je da se obezbedi bolje razumevanje podataka dobijenih ovim modelima.

Bazične kompetencije definisane dokumentima poput Lisabonske deklaracije obuhvataju komunikaciju na maternjem jeziku, komunikaciju na stranom jeziku, matematičku pismenost i osnovne kompetencije u oblasti nauke i tehnologije, kompjutersku pismenost, učenje učenja, interpersonalne i socijalne kompetencije, preduzetništvo i umetnost i kulturu. U analizi *Danskoga instituta* u središtu pažnje bile su sledeće osnovne veštine: PISA 2003 – čitanje i matematička pismenost; TIMSS 2003 – matematika i nauke; PIRLS 2001 – čitanje. Analizirani su rezultati prikupljeni u 23 zemlje EU, Amerike i Azije (ukupno 41 zemlja učestvovala je u PISA 2003, 49 zemalja u TIMSS, a 35 zemalja u PIRLS evaluaciji).

Autori studije navode da naročitu pažnju javnosti privlače podaci koji se odnose na rejting pojedinačnih zemalja izražen prosečnim postignućem učenika. Međutim, analiza prosečnih postignuća po pojedinačnim zemljama ukazuje na činjenicu da su razlike u prosečnom postignuću učenika znatno veće unutar jedne zemlje nego između različitih zemalja.

Ključni nalazi analize mogu se sumirati na sledeći način:

1. Podaci dobijeni u okviru projekta PISA pokazuju da ne postoji korelacija između stepena institucionalne diferencijacije unutar obrazovnog sistema i prosečnog postignuća učenika, ali da, sa druge strane, postoji visoka korelacija između stepena institucionalne diferencijacije i raspona (varijacije) postignuća učenika: povećana institucionalna diferencijacija ima za posledicu da slabiji učenici postaju još slabiji, dok bolji postaju još uspešni. PISA pokazuje da rana selekcija, diferencijacija i uključivanje učenika u grupu koja je adekvatna njihovim postignućima povećava verovatnoću da uspešni učenici ostanu uspešni, ali je, takođe, značajno povećana i verovatnoća da će manje uspešni postati još neuspešni. Takođe, u sistemima sa naglašenom institucionalnom diferencijacijom postoji manji stepen povezanosti učenika i nastavnika, odnosno učenici ne dobijaju potrebnu podršku od nastavnika. Austrija, Nemačka, Holandija, Češka, Slovačka i Luksemburg su zemlje sa najdiferenciranijim sistemom obrazovanja i u njima je tek nekolicina učenika saopštila da nastavnici pokazuju interesovanje za to da li su ovladali lekcijama, za njihovo mišljenje o nastavnom sadržaju ili da im nastavnici pružaju pomoć u učenju.

2. Analiza dobijenih podataka pokazala je da visok nivo kompetitivnosti nacionalnog obrazovnog sistema doprinosi većem postignuću (Hong Kong, Japan, Koreja), ali da učenici pokazuju viši nivo anksioznosti, niži nivo unutrašnje motivacije i osećanja pripradnosti školi, što na duži rok negativno utiče na dalje obrazovanje.

3. Karakter privatnih škola varira od elitnih škola do škola različitih pedagoških ili religijskih pravaca. Podaci PISA 2003. pokazuju da učenici privatnih škola pokazuju bolje postignuće od učenika javnih škola, ali se ovaj podatak može objasniti so-

⁵ Haahr, J. H., Nielsen, T. K., Hansen, M. E., Jakobsen, S. T. (2005): Explaining Student Performance – Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys – Final Report.

cioekonomskim faktorom – činjenicom da učenici privatnih škola potiču iz porodica višeg socioekonomskog stausa.

4. Podaci pokazuju da predškolsko obrazovanje utiče na veće postignuće učenika u osnovnoj školi, ali da socioekonomsko poreklo učenika značajno određuje mogućnost da se iskoriste prednosti predškolskog obrazovanja.

5. Postignuća učenika u okviru PISA, TIMSS i PIRLS ukazuju na to da postoji statistički značajna povezanost između vremena uloženog u učenje i postignuća učenika. Ali pravilno razumevanje ovog odnosa otežano je sledećim faktorima: nastavnici mogu zahtevati više domaćeg rada od onih učenika kojima je to potrebno; slabijim učenicima potrebno je više vremena da urade domaći rad; kontekst u kome se uči pokazuje se kao faktor koji značajnije utiče na postignuće od samog povećanja vremena učenja.

6. Obrazovni sistem može da kompenzuje socioekonomske razlike. Nizak stepen ekonomske razvijenosti i slabo ulaganje u obrazovanje sami po sebi ne mogu da objasne loše postignuće učenika. Slučaj Litvanije i Poljske ovo potvrđuje. Socioekonomski faktori bitno determinišu postignuće učenika, ali u različitom stepenu u različitim zemljama: u Belgiji, Mađarskoj, Slovačkoj, Češkoj i Nemačkoj ekonomski faktor je manje determinišući za postignuće učenika nego u drugim zemljama EU. Takođe, pokazalo se da u zemljama sa najvišim prosečnim postignućem učenika ekonomski faktor najmanje utiče na prosečno postignuće učenika na PISA, TIMSS i PIRLS.

7. Autonomija škole pozitivno utiče na prosečno školsko postignuće učenika. PISA 2003. pokazuje da postoji pozitivna korelacija između visokog nivoa školske autonomije i prosečnog postignuća učenika u matematici. Ovde se misli na autonomiju u pogledu donošenja odluka o školskom budžetu, zapošljavanju/otpuštanju nastavnika, odlučivanju o nastavnom sadržaju, disciplinskim merama. Takođe, pozitivna klima u školi može da utiče, ali nije dominantan faktor postignuća učenika.

8. Podaci dobijeni PISA, TIMSS i PIRLS ukazuju na to da siromašna sredina u pogledu kompjuterske opreme i ostalih nastavnih sredstava i materijala ne vodi nužno ka nižem obrazovnom postignuću učenika, pa se postavlja pitanje da li se u ekonomski razvijenim zemljama raspoloživa sredstva koriste na efikasan način.

9. Postoji pozitivna korelacija između interesovanja učenika i postignuća na PISA, ali interesovanje nije dovoljan uslov za visoko postignuće. Samopouzdanje i odsustvo straha i anksioznosti pokazuju se kao faktori koji značajnije doprinose boljem rezultatu u oblasti matematike i jezika. Takođe, različite nastavne metode (kooperativno/kompetetivno učenje; memorisanje/analiza) nisu visoko povezane sa postignućem u oblasti matematike i jezika.

Šta pokazuju prikupljeni podaci o odnosu školske autonomije sa jedne, i prosečnog postignuća učenika, sa druge strane? U okviru PISA 2003. sakupljeni su podaci od direktora škola o tome da li nastavnici, rukovodioci, sami direktori ili školski savet učestvuju u donošenju odluka o: zapošljavanju i otpuštanju nastavnika, određivanju plate nastavnika pripravnika, određivanju visne primanja nastavnika, donošenju i raspodeljivanju školskog budžeta, ustanovljavanju disciplinskih mera, izboru strategija evaluacije i praćenja napredovanja učenika, prijemu učenika u školu, izboru udžbenika, odlučivanju o nastavnom sadržaju i nastavnim predmetima.

Prikupljeni podaci svedoče da:

1. škole nemaju kontrolu nad platama nastavnika, ali da imaju veću kontrolu u oblasti zapošljavanja i otpuštanja nastavnika;

-
2. stepen u kome škole imaju ulogu u donošenju odluka u pogledu budžeta varira od zemlje do zemlje (15% škola u Austriji, Nemačkoj i Luksemburgu ima neki deo odgovornosti u ovoj oblasti, dok u Belgiji, Češkoj, Finskoj, Mađarskoj, Portugaliji, Slovačkoj, Španiji, Švedskoj i SAD 80%, a u Danskoj, Islandu, Koreji i Holandiji 90% škola ima zavidan nivo autonomije u ovoj oblasti);
 3. u gotovo svim zemljama (95%) škole imaju neki deo odgovornosti u pogledu načina raspodele i trošenja budžeta;
 4. većina škola ima odgovornost u oblasti disciplinske politike, izbora udžbenika i nastavnih sadržaja;
 5. u većini zemalja regionalni ili državni autoriteti imaju direktan uticaj na odlučivanje o načinu evaluacije i praćenja postignuća učenika.

Ako se posmatra odnos između različitih aspekata školske autonomije i upravljanja i prosečnog postignuća učenika unutar jedne zemlje, vidi se da ne postoji takva vrsta povezanosti koja bi vodila zaključku o značajnom uticaju nivoa školske autonomije i uspešnosti školskog sistema. Međutim, ovo je posledica činjenice da u okviru jedne zemlje nema varijacija u pogledu stepena školske autonomije, tako da ovde statistička analiza ne daje realno stanje stvari. Naime, ako se uporede različite zemlje, vidimo da postoji pozitivna korelacija između visine u kojoj škole odlučuju o budžetskoj raspodeli, sa jedne, i prosečnog postignuća učenika, sa druge strane. Takođe, postoji visoka korelacija između prosečnog postignuća učenika i stepena u kome škola učestvuje u odlučivanju o zapošljavanju i otpuštanju nastavnika, o disciplinskim merama, nastavnom sadržaju, nastavnim predmetima i o udžbenicima. Takođe, analiza podataka pokazuje da postoji veza između postojanja eksternih završnih ispita i jednog aspekta školske autonomije – odlučivanja o nastavnom sadržaju: u školama koje nemaju eksternu završnu ispitu, a u kojima učenici imaju autonomiju izbora sadržaja, učenici su statistički značajno lošiji.

Uspeh i solidarnost

Analize postignuća učenika PISA, TIMSS i PIRLS usmerene su na nivo pojedinačnih zemalja i na pokušaj da se iznađu izvesne pravilnosti i tendencije koje mogu predstavljati osnov za kreiranje obrazovne politike Evropske unije. Ali ove analize pokazuju da sa statističke tačke gledišta nije moguće dati odgovor na pitanje zašto je školstvo u jednoj zemlji uspešnije od školstva u drugoj.

Rezultati PISA 2003. govore da je Finska na prvom mestu kako u pogledu prosečnog postignuća učenika, tako i u pogledu raspona varijacije postignuća (ovaj je raspon u Finskoj najniži). Kako objasniti ovakvu uspešnost? Ovo pitanje muči istraživače mnogih zemalja. Uz dosta ironije, jedan nemački pedagog objašnjavao je finski uspeh »dugačkim polarnim noćima«. Autori danske studije finski uspeh smeštaju u kontekst pedagoške teorije i prakse u nordijskim zemljama razvijene tokom druge polovine dvadesetog veka, koja naglašava dimenziju solidarnosti i jednakosti u obrazovanju. Posebno se apostrofira doprinos Torstena Hjusena. Dodajmo ovome da se u skandinavskim zemljama, kao i u relativno perifernim zemljama anglosaksonskog govornog područja (Australija, Novi Zeland), neguje uspešna sinteza pedagoške teorije razvijene u kontinentalnoj Evropi i one karakteristične za SAD.

Ako se vratimo nekoliko decenija unazad, vidimo da je finski obrazovni sistem u reformu ušao još pre trideset godina i da su daleke 1970. za osnovne principe reforme

postavljeni princip jednakih prava na obrazovanje i princip kontinuiranog obrazovanja. U okviru predškolskog jednogodišnjeg obrazovanja akcenat je na individualnosti deteta, saradnji i razvijanju socijalnih i intelektualnih sposobnosti u igrovnoj sredini. Uvedene su opšteobrazovne škole koje su zamenile sistem rane selekcije, planiranje je centralizovano, kasnije, tokom devedesetih godina škole su dobile veću autonomiju u pogledu izbora opcionih predmeta (koji danas mogu da čine 20% programa).

Finski »slučaj« pokazuje da uspeh u školskim reformama podrazumeva i izbegavanje prostog kopiranja pojedinih modela. Principi solidarnosti i jedankosti u obrazovanju, ipak, ostaju jedan od najpotvrđenijih školskih *auto-nomosa*.

Profesionalni identitet i autonomija nastavnika

Na ovom mestu ne možemo da uđemo u diskusiju koja se vodi povodom karaktera evaluativnih istraživanja školskog postignuća učenika. Školska autonomija projektovana za potrebe danskog istraživanja očigledno ne odgovara shvatanjima školske autonomije u savremenoj sociologiji i pedagogiji. Ipak, dansko istraživanje, za razliku od nekih ranijih analiza PISA evaluacija sprovedenih na nacionalnom nivou (Australija, Nemačka, Rusija), značajno je zbog toga što je u njemu uočen problem školske autonomije koji nacionalnim istraživanjima nije mogao biti obuhvaćen. U kakvom su odnosu, međutim, školska autonomija i aktuelni pristupi profesionalnim kompetencijama i identitetu nastavnika?

Problem profesionalnog identiteta i profesionalnih kompetencija nastavnika sve više zauzima centralno mesto u istraživanjima obrazovanja. Pedagozi uključeni u profesionalno obrazovanje budućih nastavnika problematizuju ideju i praksu po kojoj se standardi za nastavnike i njihovo obrazovanje propisuju izvan profesionalne zajednice. Kritička pedagogija i didaktika, u okviru kojih je i razvijena svest o značaju kompetencija nastavnika, tvrde da kompetencije ne možemo niti razumeti, niti izvesti izvan dijaloga unutar obrazovne zajednice.

Komunikacijski značaj profesionalnih kompetencija nastavnika bitno obeležava i razvoj diskursa koji je omogućio da se profesionalni identitet nastavnika, shvaćen kao kategorija prakse i kao kategorija analize, integriše u savremena pedagoška istraživanja. Sa druge strane, kompetencije nastavnika kao sredstvo komunikacije u akademskoj zajednici, omogućile su integraciju i dalji razvoj naučnih disciplina uključenih u obrazovanje nastavnika, što je povećalo pažnju koju intelektualna i društvena javnost poklanja univerzitetskom obrazovanju nastavnika.

Pitanje ciljeva i sadržaja obrazovanja nastavnika vezano je za karakter znanja koje se u određenim istorijskim i institucionalnim okvirima doživljava i vrednuje kao profesionalno znanje. Australijski sociolog Mek Vilijam prepoznaje tri vrste znanja koje određuju profesionalnu ili ekspertsku kulturu projektovanu za zemlje tzv. trećeg sveta: prvo je znanje kompjuterske tehnologije koje obezbeđuje efikasniju komunikaciju i prikupljanje informacija, drugo je psihološko obrazovanje koje se odnosi na umeće komunikacije, saradnje i upravljanja, a na trećem mestu je prihvatanje realnosti liberalne ekonomije, odnosno uobličavanje kompetitivnog i konkurentskog odnosa koji diktira slobodno tržište. Mek Vilijam (McViliem, 2002) je izuzetno kritičan prema ovakvim programima profesionalnog obrazovanja nastavnika i bavi se njihovim povratnim dejstvom u razvijenim zemljama iz kojih su potekli.

Diskusija između zagovornika »demokratskog« i »upravljačkog« profesionalizma sve više se zaoštrava. Dok demokratski profesionalizam proizilazi iz same profesije, upravljački profesionalizam, podstaknut od strane poslodavaca (države) predstavlja politiku profesionalnog razvoja u kojoj je akcenat na efikasnosti i postignuću. Akademski javnost veoma je kritična prema upravljačkom diskursu. On je nametnut od strane birokratskih struktura, promovise ideju da se svi problemi u sferi obrazovanja mogu uspešno rešiti dobrom organizacijom i upravljanjem. Upravljački profesionalizam nastavnike stavlja u položaj izvršilaca politike obrazovanja: nastavnik treba da se prilagodi i da ostvari standarde koje su postavili direktor škole, regionalna obrazovna birokratija, ministarstvo prosvete. Pokret za standardizaciju profesionalne delatnosti nastavnika imao je za posledicu uniformnost prakse, a smeštanje obrazovanja u tržišne okvire učinilo je da ono postane proizvod koji se kupuje, čime je ojačan konkurentski odnos, individualistički pristup i spoljašnje odlučivanje. Sač (Sachs, 2001; 157) dovodi u vezu demokratski profesionalizam i tzv. aktivni profesionalni identitet nastavnika, sa jedne i upravljački profesionalizam i pasivni, individualistički identitet nastavnika, sa druge strane. Demokratski profesionalizam naglašava saradnju i zajedničku akciju nastavnika i ostalih koji su zainteresovani ili imaju obavezu (država, lokalna zajednica) da pruže pomoć i podršku. Razvijanje aktivnog identiteta traži od nastavnika prekid sa tradicijom »autonomije zatvorenih vrata«, otvaranje prema kolegama i široj istraživačkoj zajednici koja dolazi sa instituta i univerziteta.

Ne sporeći da je jedno od ključnih pitanja profesionalizacije poziva pitanje veština kojima nastavnik treba da ovlada, savremeni pedagozi samo problematizuju značenje pojma veština. Dok su ranije nuđene liste manifesnog ponašanja nastavnika u učionici pomoću kojih se selektuju dobri – uspešni nastavnici, danas se profesionalne kompetencije definišu kao sistem profesionalnih znanja, sposobnosti, veština i stavova. Dejvid Kar (Carr, 1993) opisuje ove pristupe na sledeći način: profesionalne kompetencije nastavnika nastale su kao odgovor na pitanje kako povećati efikasnost obrazovanja; ovo učenje ima dve radikalno suprotstavljene linije – najpre su kompetencije definisane jezikom veština i ovo nije slučajno, reč je o razumevanju profesije kao zanata i delatnosti nastavnika kao primene procedura i pravila, a kao reakcija na ovu školu mišljenja nastaje koncept u kome kompetencije ustupaju mesto profesionalnom kapacitetu, a delatnost nastavnika smešta u kontekst prakse koja se tiče, pre svega, etičkih pitanja.

Kada u oblasti profesionalnog obrazovanja nastavnika govorimo o savremenim i novim pristupima često mislimo na profesionalizaciju poziva. Kar i Kemiš (Carr & Kemmis, 2000; 9–10) izdvajaju tri kriterijuma koje treba ispuniti da bismo govorili o profesionalizaciji: prvi kriterijum odnosi se na teorijsku i naučnu zasnovanost metoda i postupaka koje nastavnici koriste, drugi se tiče posvećenosti članova profesije dobru »klijenata« (to su ne samo učenici, već i roditelji i članovi lokalne i šire zajednice), a treći je profesionalna autonomija, kako socijalna autonomija – koja podrazumeva mogućnost da profesionalna zajednica učestvuje u kreiranju politike, organizacionih formi i procedura koje vode profesiju, i individualnu autonomiju, koja uključuje mogućnost da članovi profesionalne zajednice samostalno i nezavisno donose odluke.

Možemo li da govorimo o profesionalizaciji nastavničkog poziva s obzirom na prvi kriterijum? Kar i Kemiš naglašavaju da je evidentno da se nastavnički poziv zasniva na naučnom znanju, ali, sa druge strane, sami praktičari naučno istraživanje vide kao »ezoteričnu aktivnost« koja se samo ponekada dotiče svakodnevnog rada nastavnika. U prvom delu ovoga članka govorili smo o promenama u pedagoškoj nauci koje

doprinosu profesionalizaciji nastavničkog poziva i njenog digniteta u intelektualnoj zajednici. Džon Eliot ove promene u pedagoškoj metodologiji vidi kao racionalnu demokratizaciju obrazovnih istraživanja (Elliott, 2006). Počevši od Stenhausovih radova iz sedamdesetih godina, centralno mesto u pedagoškoj metodologiji zauzima učešće praktičara u istraživanjima. Razvijen je širok repertoar istraživačkih tehnika i instrumenata namenjenih praktičarima. U narativnoj metodologiji insistira se na »glasu nastavnika«. Koliko su, međutim, sami nastavnici zainteresovani za istraživački rad? Dalje, koliko su u stanju da prate rezultate savremenih istraživanja? Polemike na ovu temu relativno su retke, ali izuzetno intenzivne (Zeuli, 1994; Githn, 1999; Bartels, 2003). Da li su problem nastavnici koji ne mogu da prate pedagošku literaturu ili je problem u samoj literaturi i metodologiji koja se koristi u istraživanjima, pitanje je na koje nema jednoznačnog odgovora. Smeštanje obrazovanja učitelja i nastavnika u univerzitetski kontekst, samo po sebi ne rešava problem njihovog istraživačkog statusa. Programi obrazovanja nastavnika orijentisani ka istraživanju relativno su novi i još uvek se preispituju njihovi dometi u pogledu promene odnosa praktičara prema naučnom istraživanju (Vujisić-Živković, 2005).

Treći kriterijum profesionalizacije nastavnika koji se tiče njihove individualne i socijalne autonomije takođe je vezan sa nizom nedoumica. Izbor i obrazovanje nastavnika, opšta organizacija škola, to su stvari o kojima nastavnici malo ili nimalo ne odlučuju, pa je veoma teško govoriti o autonomiji nastavnika na kolektivnom nivou. Nastavnici imaju individualnu autonomiju, ali je ovde reč o tzv. autonomiji zatvorenih vrata – autonomija nastavnika koju on ima u učionici ima mali uticaj na uobličavanje autonomije profesionalne zajednice.

Pedagogija na margini

Iz burnih diskusija o odnosu škole i društva naučili smo da škola nije »svet za sebe«, ali i da uvek grešimo kada u istraživanju i programiranju rada škole zanemarimo njene specifično pedagoške karakteristike. One svoje mesto sve više dobijaju i u programima obrazovanja nastavnika. Sa druge strane, promene u razumevanju pedagoškog poziva, posebno u njegovom naučnom i etičkom zasnivanju, pružaju nove mogućnosti u koncipiranju i realizaciji promena u institucionalnom obrazovanju.

Bogdan Suhodolski je najavljiavao rad *treće pedagogije* u »pograničnoj zoni«, ne slučajno Anri Žiru govori o »graničnoj pedagogiji«. Možda je upravo uloga školskih pedagoga i nastavnika kao specifičnih, transformativnih intelektualaca, upućenih na stalno preispitivanje institucionalnih i sociokulturnih okvira sopstvene prakse, ona iz koje može da se promišlja odnos između profesionalne i školske autonomije.

Literatura:

1. Bartels, N. (2003): How Teachers and Researches Read Academic Articles, *Teaching and Teacher education*, 19(7), pp. 737–753;
2. Bedli, A. (2004): *Ljudsko pamćenje, teorija i praksa*, ZUNS, Beograd;
3. Bengtsson, J (2006): Educational the Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an Ontology of Pedagogical Research as Pedagogical Practice, *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 109–113;

-
4. Bridges, D. (2006): The Disciplines and Discipline of Educational Research, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40(2), pp.259–272.
 5. Bruner, Dž. (2000): *Kultura obrazovanja*, EDUCA, Zagreb;
 6. Carr, D. & Kemmis, S. (2000): *Becoming critical*, The Falmer Press, London;
 7. Carr, D. (1993): Questions of competence, *British Journal of Educational Studies*, 41(3), pp. 253–271;
 8. Derida, Ž. (2001): *Nasilje i metafizika*, Plato, Beograd;
 9. Derida, Ž. (2002): *Kosmopolitike*, Stubovi kulture, Beograd;
 10. Elliott, J (2006): Educational Research as a Form of Democratic Rationality, *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), pp.169–185;
 11. Githn, E. Et al. (1999): Pre-service Teachers' Thinking on Research: Implications, for Inquiry Oriented Teacher Education, *Teaching and Teacher education*, 15(7), pp. 753–770;
 12. Haahr, J. H., Nielsen, T. K., Hansen, M. E, Jakobsen, S. T. (2005): *Explaining Student Performance – Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys – Final Report*.
 13. Hufnagel, E. (2002): *Filozofija pedagogike*, Demetra, Zagreb;
 14. Ivković, M. (1985): *Vaspitanje i društvo*, Gradina, Niš;
 15. Leirman, W. (1994). *Four Cultures of Education*. Frankfurt: Peter Lang;
 16. Lenzen, D. (2002): *Vodič za studij znanosti o odgoju – što može, što želi*, EDUCA, Zagreb;
 17. Masschelein, J. (2001): The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood, *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), pp. 1–20;
 18. Masschelein, J. & Ricken, N. (2003): Do we (still) Need the Concept of Bildung, *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), pp.139–155;
 19. McWilliam, E. (2002): Against professional development, *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), pp.127–141;
 20. Radovanović, S. (1997): *Škola i društvena sredina*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd;
 21. Sachs, J. (2001): Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes, *Journal of Education Policy*, 16(2), pp.149–161;
 22. Spani, M., Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002): Interweaving Educational Sciences and Pedagogy with Professional Education: contrasting configurations at Swiss universities, 1870-1950, *European Educational Research Journal*, 1(1), p. 45–64;
 23. Spevak, Z. (2003): *Jan Amos Komenski – pedagog i utopista*, Kultura – Bački Petrovac, FORS – Novi Sad;
 24. Zeuli, J. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), pp. 39–56;
 25. Vlajević, U. (2003): *Lepoglava i univerzitet*, Univerzitet u Sarajevu, Sarajevo;
 26. Vujisić-Živković, N. (2005): *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*, Zadužbina Andrejević, Beograd.

SCHOOL AUTONOMY AND PROFESSIONAL AUTONOMY OF TEACHERS

Summary: *Concept of school autonomy and professional autonomy of teachers has great influence on pedagogical research on one hand and creating a school system on another. This concept is a result of change in the science of pedagogy and has the feedback of its further self-understanding. This paper is about the perception of schools and pedagogical profession in intellectual and scientific circles and understanding the teacher as a specific, transformative intellectual, relation of school autonomy and students' achievements at standardised evaluations such as PISA, TIMSS and PIRLS, as well as contemporary approach of professional autonomy and teacher's identity.*

Development of school pedagogy and professional autonomy of teachers are inter conditioned processes which mean encouraging dialogue in education within professional community. There is a special role of education of pre-school teachers in this dialogue.

Key words: school autonomy, professional autonomy of teachers, and professional identity of teachers.

AVTONOMI} {KOLW I PROFESSIONALXNA} AVTONOMI} PREPODAVATEL}

Rezyme: Konceptii avtonomii [kolw i professionalxnoj avtonomii prepodavatel] vozdejsstvuyt vse bolx[e, s odnoj storonw na pedagogi~eskie issledovani], a s drugoj na formirovanie [kolxnoj sistemw. >ti konceptii vznikli v rezulxtate izmenenij v pedagogi~eskoj nauke i tak`e vliyut na ee samoponimanie. V nasto]ej rabote mw zanimalisx problemami vospri]ti] [kolxnoj sistemw i professii pedagoga v srede intellektualxnoj i nau~noj ob]estvennosti, traktovkoj prepodavatel] kak osobogo, preobrazuy]ego intellektuala, vzaimootno[eniem [kolxnoj avtonomii i uspevaemosti u~enikov pri vwrabotke tipovwh testov kak naprimer: PISA , TIMSS i PIRLS, a tak`e i sovremennwm podhodami k voprosam professionalxnoj avtonomii i identi~nosti prepodavatel]

Razvitie avtonomii [kolw i professionalxnoj avtonomii prepodavatel]]vl]yts] vzaimoobuslovlennwm processami, dejstvuy]imi kak dvi`u\a] sila, vedu\a] k dialogu ob obrazovanii v ramkah professionalxnogo soob]estva. V <tom dialoge osoba] rolx predostavl]ets] obrazovaniy prepodavatel].

Kly~evwe slova: avtonomi] [kolw, professionalxna] avtonomi] prepodavatel], professionalxna] identi~nostx prepodavatel].