

ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА И ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА

*Наташа Вујисић-Живковић**
 Филозофски факултет, Београд

Анстракт. Развијање истраживачке компетенције један је од основних захтева савремених програма професионалног образовања наставника. У овом раду разматра се питање односа педагошког истраживања и образовања наставника. Испитати различите моделе укључивања педагошког истраживања у програме образовања наставника захтева да се најпре расветле, понекад скривене, епистемолошко-методолошке претпоставке на којима су засновани. Као полазна тачка разматрања проблема односа педагошког истраживања и образовања наставника анализиран је круг питања произишао из дихотомије теорија–пракса. У том контексту наглашен је проблем односа практичара према педагошким истраживањима. Анализиран је однос педагошких истраживања и образовања наставника у моделу »рефлексивног практичара« и моделу образовања »наставника истраживача«. Анализа упућује на то да развој методологије педагошких истраживања представља један од кључних аспеката унапређења програма образовања наставника.

Кључне речи: педагошка истраживања, образовање наставника, наставник истраживач, рефлексивни практичар.

У овом раду покушали смо да проблематизујемо однос педагошких истраживања и образовања наставника, односно да сагледамо предности и ограничења актуелних модела њихове интеграције. Разматрање односа педагошких истраживања и образовања наставника ситуирано је у круг питања произашлих из дихотомије теорија–пракса. Како премостити јаз између »практичара« за које је »искуство наставног рада најбољи учитељ« и »теоретичара« за које »ништа нема већу практичну вредност од добре теорије«?

Порекло становишта о потреби за доминантним теоријским образовањем наставника налази се у учењу о пракси као примени теорије; настава представља примену знања фундаменталних дисциплина, односно садржаја наставних предмета. Овај тип образовања наставника, пре свега средњошколских, настаје средином XIX века када је разредна настава у гимназијама замењена предметном наставом. Занемаривање

* E-mail: nvujisic@eunet.yu

васпитног рада у гимназијама, као и интерес гимназијских наставника за увећање сопственог психолошког и педагошког знања, инспирисали су академску институционализацију педагогије на европским и америчким универзитетима крајем XIX и почетком XX века и отварање педагошких катедри, лабораторија за експерименталну психологију и педагогију и семинара за практичану обуку будућих наставника. Институционализација педагошких студија несумњиво је била најзначајнији фактор развоја теорије и праксе педагошких истраживања. Парадоксално, улога педагошких истраживања у образовању и раду наставника кретала се од првобитних амбиција да се сваки наставник припреми за извођење експерименталних истраживања у школи, до потпуног игнорисања педагошких истраживања у реалном школском животу. Док су за универзитетске професоре фундаменталних дисциплина њихови студенти, будући школски наставници, често представљали »баласт« који спречава продубљивање научно-истраживачких студија (Milić, 1995), сами наставници губили су интересовање за рад педагошких теоретичара и истраживача.

Када се у образовању наставника тражи да оно пре свега буде практично онда се излажу две групе аргумента који су различитог порекла. Прва група аргумената ослања се на разумевање професије као заната: наставник треба да овлада вештинама које се најбоље уче практиковањем, он треба да зна »како да ради«, зато је учење позива могуће као овладавање правилима и процедуром. Другачије образложење потребе за доминантно практичним образовањем наставника изведено је из разумевања професије у етичком и социјалном пољу: овде се наглашава да наставник треба да развије способност практичног мишљења или критичког расуђивања. Наведен, делом схематизован и поједностављен приказ концепција образовања наставника, суочен је током последњих деценија са најмање два изазова. С једне стране, захтева се повишење професионалних компетенција наставника и очекује да се у њиховом образовању постигне онај степен оспособљености који приписујемо другим универзитетски образованим стручњацима (лекарима, инжењерима, правницима), а с друге, истраживања професионалног развоја наставника, започета *Социолошком студијом наставника* Дена Лортија из 1972. године, показала су да се педагошко образовање наставника суштински разликује од образовања других професија на универзитету по томе што започиње знатно раније од академских студија – искуством сопственог васпитања и школовања. Стара педагошка антиномија »васпитања васпитача« сагледава се из нове перспективе. Настава педагогије која игнорише првобитне, лаичке педагошке ставове

будућих наставника неефикасна је на дужи рок, јер се раније прихваћени концепти и стилови васпитања, као и модели понашања и деловања у учионици и школи, обнављају по напуштању универзитетске средине. Осим тога, неки елементи имплицитне педагогије будућих наставника, пре свега наглашен етички однос студената почетника према васпитању и настави, на супрот »техничком« приступу који се фаворизује током студија, задобили су знатно веће уважавање након рецепције радова Карен Гилиган о *етици бриге* у широј педагошкој јавности.

Наведене промене у поимању образовања наставника представљају основу бројних програма реконструкције њихових првобитних педагошких ставова, као што су: стратегије промене појмовног оквира, моделовање педагошких ставова, рефлексивна као средство измене перспективе, конструктивистички модел методике, истраживање наставе, студија случаја и акционо истраживање у образовању наставника (Vujić-Živković, 2005). Једна од карактеристика ових програма јесте трансформација истраживачких поступака у методе образовања наставника. На тај начин се развијање педагошког мишљења и практичних вештина будућих наставника повезују са њиховим упућивањем у педагошку методологију. Истовремено, програми образовања наставника повратно су утицали на епистемологију и методологију педагогије у смислу »рационалне демократизације образовних истраживања«, како ове промене означава Елиот (Elliot, 2006). Напетост између улоге истраживача и улоге практичара није, међутим, нестала. Могло би да се каже да педагози данас, више него икада раније, имају развијену свест о различитости ових улога. Прожимање наставног и истраживачког рада такође је неминовно. Однос према месту педагошке теорије и методологије у образовању наставника, према формирању њиховог *педагошког знања* (концепција коју је у САД промовисао професор Ли Шулман са Стенфорда) или *методолошке културе* (концепција карактеристична за руску педагогију), представља критички аспект савремених програма образовања наставника.

Појмовно-историјска рефлексивна односа педагошке теорије и праксе

Савремена литература, намењена »увођењу у педагогију« будућих истраживача и практичара, уз сву разноликост у теоријско-методолошком усмерењу, показује једну, на први поглед, изненађујућу сличност. Било да се ради о уџбеницима критичке педагогије, међу којима је најпознатији *Becoming critical* Кара и Кемиша (Carr & Kemmis, 2000), или струк-

туралистичке педагогије попут Ленценовог *Водича за студије науке о васпитању* (Lencen, 2002); чак и онда када се из бројних методолошких оријентација конституише »педагогија реалистичног образовања наставника« као што то чини професор из Утрехта, Фред Кортхаген (Korthagen *et al.*, 2001), аутор познатог »Холандског програма образовања наставника«; увек се започиње разматрањем Аристотеловог одређења *techne, poiesis* и *phronesis*-а. Разумевање делања као занатског умећа, произвођења или практичног (моралног) расуђивања, пресудно одређује приступ поменutih и бројних других аутора превазилажењу јаза између теоријског и практичног образовања наставника.

У овом раду послужили смо се становиштем Гадамера и његовом појмовно-историјском рефлексијом о односу теорије и праксе, да би, потом, пратили импликације ове рефлексије на област професионалног образовања наставника. Доводећи у однос филозофско наслеђе, Аристотелову поделу наука и античко виђење човекове праксе, Гадамер у једном од бројних предавања о односу теорије и праксе наглашава да је у борби између теоретичара и практичара теорија погрешно схваћена као опозит пракси, да је »изгубила своје негдашње достојанство, док се устоличило подозрење према теоријском знању оних којима недостаје искуство (...) антидогматски тон у речи пракса однео је победу над чисто теоријском упућеношћу« (Gadamer, 2000: 33). Исти вредносни суд којим се тврди да је пракса однела победу над »чисто теоријском упућеношћу« препознаје се у ставовима студената – будућих учитеља. Истраживање реализовано 2003. године на учитељским факултетима у Београду, Јагодини и Ужицу (Vujišić-Živković, 2005) показало је да будући учитељи сматрају да је искуство наставног рада најбољи учитељ, да су школа и учионица најбоље место учења позива, да њихово професионално образовање треба да буде доминантно »практично«, да су методичке дисциплине најкорисније науке и да предност треба дати оним знањима која се могу применити у наставној пракси. Ставови наших студената не разликују се од оних које имају њихове колеге у свету. Истраживање Браунлија (Brawnle, 2001) показало је да амерички студенти имају наглашено поштовање према практичном искуству наставног рада које прати неповерење према педагошкој теорији. За нашу тему је од посебног значаја да се нагласи да се ово неповерење према педагошкој теорији одражава и на однос наставника према научном истраживању. Практичари научно истраживање виде као »езотеричну активност« која се само понекада дотиче њиховог свакодневног рада (Carr & Kemmis, 2000). Тензија између теорије и праксе у иницијалном образовању наставника праћена је слепом вером у то да се учење из искуства деша-

ва аутоматски и аверзијом према систематској анализи и истраживању практичног рада (Rusell, 1993).

Да би објаснио порекло становишта по коме се пракса »суверено издиже над теоријском упућеношћу«, Гадамер указује на то да су појмови »теорија« и »пракса« данас изменили значење, те да нам античка филозофија, пре свега Аристотелова, даје разумевање ових појмова на начин који може да помогне у превазилажењу нововековне бинарне опозиције теорија–пракса. (На овом месту, у заграду морају бити стављене другачије интерпретације утицаја који су антички *bios theoreticus*, *vita contemplativa*, имали на развој европског мишљења.) Шта се крије у промени разумевања теорије и праксе? За старе Грке теорија (*theoria*) је означавала особену способност човека – способност »чистог посматрања света«. При томе, посматрање није значило »констатовање неког стања ствари без узимања учешћа или посматрање неког раскошног призора, већ стварно суделовање у догађају, стварно присуство« (Gadamer, 2000: 19). Изворни појам праксе (*praxis*) такође је био другачије структуриран: »пракса се одликује могућношћу људског става који зовемо теоријским, могућност теоријског понашања и сама спада у праксу« (Gadamer, 2000: 52). Разумевање теорије као дела човекове праксе прихваћено је од многих савремених филозофа образовања и управо је на Гадамеровој појмовно-историјској рефлексiji односа теорије и праксе заснован један правац критике Шонове концепције образовања наставника као рефлективног практичара (Godon, 2004).

Да је пракса примена теорије (науке) став је на који смо навикли. Гадамер поставља следеће питање: ако праксу схватимо као примену науке, шта је онда наука? У области технике, која има карактер примењене науке, напетост између теорије и њене примене није радикализована. У области хуманистичких наука дефинисање праксе као примене науке проблематизује статус и улогу и науке и праксе: »Овде се, пре свега, мисли на претензију друштвених наука да на рационалне основе поставе друштвени живот и на тај начин обезбеде да рационални аутоматизми замене лично одлучивање« (Gadamer, 1999: 28). Ово је прво прекорачење које чине друштвене науке – примена науке (знања, теорије) у пракси ствар је моћи суђења, избора, доношења одлука.

У историјском прегледу односа педагошке теорије и праксе, Кар и Кемиш (Car & Kemmis, 2000) послужили су се Аристотеловим учењем о три форме људске делатности, *techné*, *poiesis* и *prōhnesis*. *Techné* је умеће стручњака, занатлије, оно што се може научити, пренети другима у виду редоследа радњи и правила; *poiesis* је умеће произвођења, знање на основу кога је могуће произвођење; *prōhnesis* се односи на

умеће расуђивања, доношења исправних одлука. Ова подела има карактер дидактичког модела, осмишљеног зарад једноставнијег представљања комплексне структуре човековог знања и људске праксе. Како у овом контексту Кар и Кемиш одређују однос педагошке теорије према образовној пракси? Теорија образовања има за циљ да помогне практичарима да развију рефлексивни увид у властите педагошке ставове. Педагогија се бави природом образовања и она наставнику треба да помогне да своју делатност заснује на разумевању основних педагошких принципа, дакле, педагогија треба да унапреди мишљење практичара. Као примењена наука, с друге стране, педагогија треба да открије релевантне научне законе у васпитању и образовању, да истражи под којим условима ови закони важе, да обезбеди контролу варијабли тако да жељени исходи постану вероватнији, а у односу на практичаре њен задатак је да обезбеди примену научне теорије у пракси. Кар и Кемиш нарочито проблематизују овај други методолошки концепт: у њему је педагошка пракса редукована на технологију образовања, али она је далеко сложеније поље делатности које не може да се представи поједностављеним циљ–средство моделом. Делатност наставника, његова пракса, не исцрпљује се у промишљеном избору техника и средстава којима се остварују унапред задате сврхе образовања: »Теорија није скуп знања која су конструисана у практичном вакууму, а настава механичка активност робота, потпуно одвојена од теоријске рефлексije« (Carroll & Kemmis, 2000: 115). Ни филозофија образовања, нити педагогија као примењена наука нису на адекватан начин разрешиле однос између теорије и праксе, процењују Кар и Кемиш. Одговор на питање како разумети овај однос они налазе у крилу критичке педагогије која се ослања на Хабермасово учење о критичкој науци: »Критичка наука иде изнад критике теорије и критике праксе, на саму критичку праксу« (Carroll & Kemmis, 2000: 115). Критичка пракса је она форма праксе у којој »освешћивање актера произлази директно из промењене друштвене акције (...) задатак теорије није да препоручује каква пракса треба да буде, нити да информише практично суђење, већ промена саме праксе« (Carroll & Kemmis, 2000: 144).

Не улазећи даље у анализу критичке педагогије, указаћемо на примедбу Гадемера о интенцијама критичке теорије: критика одређене идеологије је дијалектичке природе и ограничена је истим оним друштвеним условима које коригује и разграђује; критика, дакле, припада друштвеном процесу који критикује, дакле то је »њена нераскидива претпоставка која не може да се замени никаквом претензијом на научност« (Gadamer, 2000: 42).

Однос рефлективног практикума и педагошких истраживања

Промене теоријско-методолошких парадигми у педагогији битно су одредиле реформу професионалног образовања наставника. Нова епистемологија почива на ставу да објективност није ствар одговарања другим предметима, већ се тиче слагања са другим субјектима, у објективности нема ничега сем интерсубјективности, како је тврдио Рорти (Rorty, 1992). На овом ставу засноване су савремене »рефлективне педагогије« које инспиришу професионално образовање наставника.

Захтев да се образује наставник рефлективни практичар постао је опште место различитих концепција професионалног образовања наставника. Израз »рефлективни практичар« постао је »чаробна реч«, наставници су га прихватили, нарочито онај његов други део – практичар, педагошки теоретичари такође, нарочито због оног првог дела – рефлективни. Теорија о наставнику рефлективном практичару популарност дугује покушају да одговори на питање како да превазиђемо јаз између теорије и праксе у образовању наставника. Да би се снашли у мноштву приступа рефлективном практичару, Мек Лаулин (McLaughlin, 1999) предлаже да кренемо »изнад« овог учења. Овај приступ обухвата разјашњење термилошких и појмовних недоумица. Треба одговорити на следећа питања: шта је предмет рефлексије, каква је природа овог процеса, шта је циљ рефлексије, шта је добра рефлексија?

Шта треба да је предмет рефлексије? Колико је Шон, док је креирао свој рефлективни практикум, имао у виду расправу о *мишљењу деловања* и *мишљењу мишљења*? Шон образовање наставника смешта у школу, тзв. рефлективни практикум, који није само део већ представља укупан контекст у коме се образују наставници. У практикуму студенти уче у условима који симулирају и поједностављују реалан школски контекст али под пажљивом супервизијом: »Практикум је виртуелни свет, релативно слободан од притисака, ометања и ризика реалног света на који се односи. Он је у међузони између света праксе и езотеричног, академског света« (Schoon, 1987: 16). Шон је прилагодио своје искуство у обуци архитектата образовању наставника и делом га допунио Дјуијевим схватањем рефлексије у настави. Шоново учење заинтересовало је и теоретичаре и практичаре. Већ неколико деценија расправа о односу теорије и праксе у образовању наставника не може да се замисли без заузимања става према Шоновом рефлективном практичару: најчешће се о ауторима који су дошли после Шона прилази кроз анализу њиховог односа према његовом учењу. Основна дилема око које су настали сви »постизми« теорије о наставнику рефлективном практичару

гласи: да ли је свако мишљење рефлексивна, односно да ли рефлексивну позитивно вреднујемо као процес по себи или због квалитета мишљења и делања до којег она доводи? Наставник који се критички осврће на методичку процедуру коју је применио на часу без сумње је рефлексивни наставник уколико рефлексивну схватимо у најопштијем смислу: рефлексивни значи средити однос мисли према неком проблему, значи озбиљно размишљање или контемплацију, а рефлексивна јесте она пракса која има оправдање и о којој се може дискутовати са другима. Али, у образовању наставника можда је корисније једно старије одређење рефлексивне: рефлексивном суђењу прибегавамо када смо суочени са нечим посебним за шта тек треба да пронађемо опште правило. Наставник је стално у положају да се бави индивидуалним, појединачним, особеним, не постоји просечан ученик, типична школа. Управо код Дјуија, чије се педагошке идеје најчешће узимају за почетак развијања теорије о рефлексивном практичару, налазимо одређење рефлексивне као процеса који је концентрисан на проблем.

Концепт »рефлексивна настава« садржи идеју о наставницима као ствараоцима педагошког смисла властите наставне праксе, али нису једнозначни одговори на питање да ли је рефлексивна краткотрајан, несвестан, интуитивни процес који се дешава »у акцији« или је рефлексивна свестан, систематски организован, аналитички процес који се дешава »након акције«. Дјуијев концепт рефлексивне укључује аналитички поступак примене научног метода у решавању практичних педагошких проблема: рефлексивни значи наћи решење кроз поступак јасног дефинисања проблема, постављања хипотеза, провере у пракси и евалуације. Дјуијева рефлексивна је »рефлексивна о акцији«. С друге стране, израз »рефлексивна у акцији« долази од педагога који су заинтересовани за природу практичног знања наставника: знање наставника је имплицитно – оно је садржано »у акцији«, у наставничковој педагошкој пракси. Тако Елиот (Elliott, 1991) у свој концепт рефлексивне укључује не само разматрање праксе већ и освешћивање личних педагошких ставова и вредности које стоје у основи праксе. Циљ ове рефлексивне јесте промена у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу, с једне, али и промена саме праксе, с друге стране. Зато Елиот у акционом истраживању види аутентичну методологију рефлексивне праксе.

Разликовање »рефлексивне о акцији« и »рефлексивне у акцији« отвара и питање да ли је рефлексивна индивидуална ствар наставника, процес који има значај и вредност само за оног наставника који се упусти у систематско промишљање властите праксе и теорије (Шонов концепт рефлексивне) или рефлексивна има смисла само онда када резултира ства-

рањем заједнице професионалаца који кроз размену и сарадњу успостављају принципе и норме успешне, добре праксе. Овај други концепт, назван још и »социјална рефлексија«, подразумева да наставник проширује поље професионалних питања изван граница учионице и тиме у игру уводи учење о критичкој рефлективној пракси. Цајхнер и Листон (Liston & Zeichner, 1991: 14) наглашавају да је наставничка професија смештена у етичко поље – наставник мора стално да доноси одлуке и врши изборе. Зато је за образовање наставника потребан »критички рефлективни практикум«. Ма колико ова кованица робусно звучала, овим ауторима била је потребна да направе отклон према разумевању поучавања као вештине или као уметности. Наставници не смеју да редукују пажњу само на догађаје у учионици, али њихово укључивање у социјалне процесе изван школе не значи скретање пажње са њихове кључне мисије, наставе и рада са ученицима. Наставник није позван да сâм решава све социјалне проблеме, али он сигурно може да допринесе изградњи праведнијег друштва. У том смислу, Цајхнер и Листон наглашавају да настава не може да буде неутрална, а самим тим ни развој наставника: »Слажемо се са идејом да глас наставника треба да буде у центру дијалога о реформи образовања, али морамо водити рачуна о томе да развој наставника не постане циљ по себи« (Liston & Zeichner, 1991: 14). Нови концепт професионалног образовања наставника, концепт критичког рефлективног практикума, има за циљ да оспособи наставнике за разумевање властите професионалне делатности из перспективе циљева образовања, социјалних и економских ограничења и односа моћи у које је професија смештена, а за то је потребна посебна врлина или моћ практичног суђења.

На истом трагу Жиру (Giroux, 2003), један од најзначајнијих настављача педагошких идеја Паола Фреире, тражи да се у тзв. јавној педагогији отвори критика образовне политике и разоткрију њени имплицитни циљеви. Нови педагошки приступи обликовани на трагу ангажоване, јавне педагогије праве разлику између наставника који има »професионалну« и наставника који има »радикалну« оријентацију. Прва подразумева да индивидуалне вредности и ставови (педагошки, етички, политички) могу и треба да се реализују само у настави и школи, а друга да се властити педагошки вредносни и идејни систем може пројектовати у свакој професији и у различитим социјалним просторима (институцијама). Док један број педагога ове две оријентације оштро супротставља (Цајхнер, на пример), други, попут Кландинија, Конелија (Clandinin & Connely, 1995), Фулана и Харгривс (Fullan & Hargreaves, 1992), аутори који су својим теоријским радовима битно определили професи-

онално образовање наставника, нарочито у САД и Аустралији, заправо инсистирају на становишту да не можемо раздвојити перспективу професионалног знања и ставова наставника која се односи на догађаје у учионици и хоризонт професионалне експресије наставника изван школе и учионице. Ослонац за теорију професионалног развоја наставника ови аутори налазе у феноменолошко-херменеутичком приступу, позајмљући из њега не само основне премисе и метод, већ и сâм језик. Тако, на пример, да би објаснили процес професионалног развоја наставника, они уводе у педагогију израз »teacher professional landscape«. »Професионални хоризонт наставника« настаје стапањем различитих хоризоната, индивидуалног – везаног за личност наставника и контекстуалног – везаног за учионицу, с једне стране, и социјалног, који укључује шире, институционалне и друштвене услове у које је професија наставника смештена, с друге стране.

»Стапање хоризонта« увек подразумева трансформације и наставника и контекста, и школе и заједнице, а тиме и промене у мрежи социјалних односа и узајамних утицаја. Остаје питање како људску, па и праксу наставника, сместити у контекст *phronesis*-а. Бернстин пише да је Гадамер уочио да се у модерном друштву и сама *techne* трансформисала: »Круцијална промена је та да се практична мудрост више не може промовисати личним контактом и узајамном разменом гледишта међу грађанима. Не само да је занатство замењено индустријским радом; многи облици нашег свакодневног живота су технолошки тако организовани да више не захтевају личну одлуку« (Bernstin, 2000: 132). Зато је потребно да стварамо и развијамо оне типове заједница које су потребне за примену *phronesis*. Да ли данас постоји јединствена заједница образовних пракси која дели иста правила, норме и вредности? Ово је кључно питање за педагоге који образују наставнике, а ставрање услова за развијање овакве заједнице поставља се као њихов основни задатак.

На крају, шта можемо рећи о ефектима програма професионалног образовања наставника који имају за циљ да подстакну (критичку) рефлексiju? Евалуативне студије ових програма показују да они продукују наставнике који имају веће самопоуздање, који су задовољни професијом, имају бољи увид у резултате које постижу, који имају иновативни приступ, воле да експериментишу и пробају другачије поступке, који успостављају однос са ученицима заснован на узајамном поверењу, сарађују са колегама. С друге стране, показало се да је захтев да се критички преиспитује властита пракса исувише сложен за младе наставнике, почетнике.

*Могућности и ограничења
»на истраживању заснованог образовања наставника«*

Истраживачка оријентација у професионалном образовању наставника започела је као »истраживање о образовању«, потом се развила у »истраживање у образовању«, а резултирала је, на крају, концептом »наставника истраживача«. Бенгтсон (Bengtsson, 2006), професор Универзитета у Гетеборгу, један од водећих ауторитета у овој области, образлажући концепт »наставника истраживача« пише да историја педагогије оставља утисак да је она често свој научни идентитет позајмљивала од филозофије, теологије, психологије и социологије и предлаже да се педагошка пракса и истраживање практичног педагошког рада узму за нову основу »алтернативног педагошког идентитета« – наставник треба да постане истраживач који активно учествује у стварању и развијању научне педагошке теорије.

Међутим, постојање концепције која наставника види као истраживача још увек не значи да је она општеприхваћена и инкорпорирана у програме професионалног образовања. Какав је однос између истраживања и образовања наставника у актуелним програмима њиховог образовања? Неки аутори сматрају да овај однос често уопште не постоји: »Педагози прате своје уске парохилалне интересе, издају на свом опскурном језику и у својим опскурним часописима, избегавају дискусије о практичној имплементацији свога рада« (Day, 1995: 360). С друге стране, наставници сматрају да је изградња педагошких теорија задатак »високе науке« и да школа није научно-истраживачки институт. Истраживања методолошке културе наставника (Rathes, 2000; Brawnle, 2001) показују да будући наставници излазе из професионалног образовања са епистемолошким ставом да је искуство наставног рада најбољи учитељ, ставом који је здружен са неповерењем према теорији, научницима и истраживачима. Преузимање нове, истраживачке улоге није без потешкоћа. Изгледа да је круг проблема, произашлих из основног комплекса питања везаних за однос педагошке теорије и праксе, само додатно проширен захтевом да наставници постану истраживачи.

Развијену форму »на истраживању заснованог образовања наставника« представљају акциона истраживања. Као стратегија образовања наставника акционо истраживање има значајне предности: оно обезбеђује повезивање теоријског и практичног образовања, оријентисано је на реалне проблеме личног професионалног развоја наставника, развија критички однос преиспитивања наставне и школске праксе. Сумирајући лично искуство учешћа у акционим истраживањима, Елиот (Elliot,

1991) отвара проблем његове »институционализације«. Када се акционо истраживање посматра као методолошки приступ који подразумева стандардизовану примену униформне процедуре (рефлексивна, планирање, акција, евалуација), оно се често појављује не као средство развијања личних теорија практичара, већ као средство контроле ставова практичара које има за циљ да пренесе унапред осмишљене теорије наставе. Елиот је критичан према употреби акционог истраживања као готовог модела који може да се примени независно од контекста, наставника или школе. Још један проблем употребе акционог истраживања, као доминантне стратегије образовања наставника, јесте да се одвија у школи, у контексту наставне праксе, чиме се проблематизује статус и улога теоријског образовања наставника. Акционо истраживање није постало преовлађујућа методолошка парадигма, али јесте значајно утицало како на истраживања у области образовања, тако и на образовање наставника.

Ако наглашена »клиничка оријентација« будућих наставника може конструктивно да се искористи само када се развијање истраживачког приступа смести у контекст наставне праксе, онда се заправо враћамо на концепт образовања наставника рефлексивног практичара. Ствари постају још сложеније ако узмемо у обзир резултате истраживања ставова наставника (Zeuli, 1992; Zeuli & Tiezzi, 1993) који говоре о томе да постоји суштинска разлика између наставника рефлексивног практичара и наставника истраживача. Наставници који имају рефлексивни приступ пракси често задржавају традиционални став према педагошким истраживањима: као научне они препознају само оне студије у којима се примењују статистички поступци, позитивно вреднују истраживања једино уколико нуде конкретне стратегије и технике наставног рада и, последично, себе не виде као потенцијалне истраживаче. Ово је разлог да многи ауторитети у овој области (Fenstermacher, 2000) редукују »на истраживању засновано образовање наставника« (*inquiry based*) на захтев да се наставници укључе у систематску рефлексивну о властитим ставовима и пракси. Водећи представник феноменолошке педагогије, Ван Манен (Van Manen, 1990: 154) проблематизује монополску позицију акционог истраживања у образовању и раду наставника. Он сугерише да је много корисније размишљати у категоријама педагошког мишљења и, помалоа заборављеног, педагошког такта. Акционо истраживање, по Ван Манену, усмерава наставника према будућој активности, према решавању проблема, при чему се губи из вида да педагошке ситуације много више постављају питање смисла (значања), него што подразумевају проблеме које треба решити.

Онима који раде у професионалном образовању наставника добро је познат став студената да теорија коју уче на факултету није »употребљива« у пракси. Поверење према учењу из искуства широко је распрострањено међу практичарима. С друге стране, професори универзитета скептични су према учењу из искуства. Они наглашавају да учење кроз практични рад резултира искуственим, занатским знањем које има карактер добрих рецепата. Питање »практичне вредности« стално је присутно. Како постати »користан«? Један правац размишљања јесте да се образовање наставника смести у школе – практикуме. У САД алтернативни програми образовања наставника, на које се усмеравају кандидати који имају високо образовање у непедagoшким областима, садрже двогодишњу практичну обуку у школама коју кандидат реализује уз помоћ ментора. Овај модел »шегртовања«, међутим, није ни покушао да разреши проблем интегрисања педагошке теорије и праксе, педагошког истраживања и образовања наставника.

Други је модел онај у коме се практичари појављују као универзитетски наставници. Показало се, међутим, да овај модел има озбиљне слабости: »Промена статуса наставника који почињу да раде на универзитету је значајна. У новим условима наставник више није центар, под притиском је да врши истраживања, пише чланке, а за све то има веома мало интересовања. (...) Практичари имају скромно образовање у области традиционалних истраживачких дисциплина психологије, социологије, успешна настава била је довољна да буду примљени на факултет. Наставници су се нашли у дилеми, они нису ни теоретичари, ни практичари« (Day, 1995: 359).

Закључна разматрања

Развој односа педагошких истраживања и образовања наставника у последњим деценијама XX века показује да постоје две фазе (модела) овога односа: у почетку резултати педагошких истраживања коришћени су као образложење и оправдање прописаних стандарда наставног рада, а потом је развијен концепт у коме се педагошко истраживање јавља као идејни оквир образовања наставника. Међутим, теорија и пракса истраживања практичара остала је снажно поларизирана. Европски стандарди траже укључивање методологије педагошких истраживања у програме образовања наставника, али не нуде решење проблема начина на који истраживачку компоненту треба укључити. Развијање истраживачког приступа постао је најкритичнији аспект професионалног образовања наставника. Од наставника се очекује да преузму улогу

истраживача, али се они током студија за ову улогу не припремају. У најбољем случају, од наставника се тражи да покажу критички однос, да овладају процедуром систематске рефлексације (формулисање проблема, постављање хипотеза, примена решења, евалуација), али се и даље мали број наставника одређује за научна истраживања. Првобитна схватања будућих наставника, која током њиховог професионалног образовања често остају непромењена, обележава веровање по коме пракса представља примену теоријско-научних знања и овоме привидно супротстављено неповерење према теоријском и научном раду и његовим резултатима.

Покрет за професионализацију и стандардизацију наставног рада, настао под утицајем друштвених и тржишних потреба да се продукују ефикасни, компетентни практичари, као и програми образовања наставника попут рефлеktivног практикума Доналда Шона, такође, имају мање или више прикривено »антитеоријско усмерење«. Професионализација није остала изазов само за креаторе образовне политике и педагоге ангажоване у образовању наставника, већ је подстакла и радикално епистемолошко преиспитивање у савременој педагогији и унапређење методолошких стратегија (акционог истраживања, етнометодолошког истраживања »гласа наставника«, студије случаја, отварање према културним студијама у оквиру перформативне и феминистичке педагогије), као и развој великог броја нових истраживачких техника и инструмената. Интеграција нових истраживачких приступа у програме образовања наставника постала је на тај начин предмет сталног преиспитивања, али и незаобилазни део расправе о професионализацији наставника.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Промене у основношколском образовању: проблеми, циљеви, стратегије«, бр. 149055, који подржава Министарство за науку.

Korišćena literatura

- Bengtsson, J. (2006): The many identities of pedagogic as a challenge: towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice, *Educational Philosophy & Theory*, 38 (2), 115–128.
- Bernstin, R. (2000): *Odgovornost filozofa*. Beograd: Cirkulus.
- Brawnlee, J. M. (2001): Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 6 (2), 247–269.
- Carr, W. & S. Kemmis (2000): *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly (1995): *Teachers' professional landscapes*. New York: Teachers College.
- Day, C. W. (1995): Qualitative research, professional development and the role of teacher educators: fitness for purposes, *British Educational Research Journal*, Vol. 21, No. 3, 337–370.

- Elliot, J. (1991): *Action research for educational change*. London: Open University Press.
- Elliot, J. (2006): Educational research as a form of democratic rationality, *Journal of Philosophy of Education*, 40 (2), 169–185.
- Fenstermacher, G. D. (2000): The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching; in L. Hammond (ed): *Review of research in England* (3–55). Washington: AREA.
- Fullan, M & A. Hargreaves (1992): *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Gadamer, H. G. (1999): *Pohvala teoriji*. Cetinje: Oktoih.
- Gadamer, H. G. (2000): *Um u doba nauke*. Beograd: Plato.
- Giroux, H.A. (2003): Public pedagogy and the politics of resistance: notes on a critical theory of educational struggle, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 35, No. 1, 135–152.
- Godon, R. (2004): Understanding personal identity and education, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 4, 589–603.
- Korthagen, F. A. J. et al. (2001): *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. London: LEA.
- Lencen, D. (2002): *Vodič za studij znanosti o odgoju – što može, što želi*. Zagreb: Eduka.
- Liston, D. P. & K. M. Zeichner (1991): *Teacher education and social conditions of schooling*. London: Routledge & Kagan Paul.
- McLaughlin, T. (1999): Beyond the reflective teacher, *Educational Philosophy & Theory*, Vol. 31, No. 1, 9–25.
- Milić, V. (1995): *Sociologija nauke*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Rathes, J. (2000): Teachers' beliefs and teaching, *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 1–10.
- Rorti, R. (1992): *Konsenkvence pragmatizma*. Beograd: Plato.
- Rusell, T (1993): Teachers professional knowledge and the future of teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 18(2), 205–216.
- Schoon, D. (1987): *Educating reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Manen, M. (1990): Beyond assumptions: shifting the limits of action research, *Theory to Practice*, 29(3), 152–157.
- Vujisić-Živković, N. (2005): *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd.
- Zeuli, J. S. (1992): How do teachers understand research when they read it, *Paper presented at the Annual meeting of the American Education Research Association*, San Francisco.
- Zeuli, J. & L. J. Tiezzi (1993): *Creating contexts to change teachers' beliefs about the influence of research* (Research Report, 93–117). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.

Примљено 28. 08. 2007; прихваћено за штампу 18. 10. 2007.

Nataša Vujisić-Živković

EDUCATIONAL RESEARCH AND EDUCATION OF TEACHERS

Abstract

The development of research competence is one of the basic demands of the contemporary programs of professional education of teachers. This paper discusses the question of the relation between educational research and education of teachers. Examination of different models of the inclusion of educational research into the programs of education of teachers demands first to shed light on, sometimes concealed, epistemological-methodological assumptions on which they are based. As a starting point for the consideration of problem of the relation between educational

research and education of teachers, the circle of questions stemming from dichotomy theory-practice was analysed. In that context, the problem of the relation of practicians towards educational research was emphasised. The relation between educational research and education of teachers in the model of “reflective practician” and model of education of “teacher researcher” was analysed. The analysis indicates that the development of methodology of educational research is one of the key aspects of the advancement of the program of teacher education.

Key words: educational research, education of teachers, teacher researcher, reflective practician.

Наташа Вуисич-Живкович
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме

Развитие исследовательской компетенции является одним из основных требований современных программ профессиональной подготовки преподавателей. В данной работе рассматривается вопрос о соотношении между педагогическими исследованиями и подготовкой преподавателей. Апробация различных моделей включения педагогических исследований в программы подготовки преподавателей требует предварительного раскрытия иногда скрытых эпистемолого-методологических предпосылок, на которых они основываются. В качестве исходной точки рассмотрения проблемы соотношения между педагогическими исследованиями и подготовкой преподавателей в работе анализируется круг вопросов, вытекающий из дихотомии теория – практика. В этом контексте подчеркивается проблема отношения преподавателей-практиков к педагогическим исследованиям. Анализируется соотношение между педагогическими исследованиями и подготовкой преподавателей по модели «рефлексивного практика» и по модели подготовки «преподавателя-исследователя». Проведенный анализ приводит нас к выводу, что развитие методологии педагогических исследований представляет собой одни из ключевых аспектов усовершенствования программ подготовки преподавателей.

Ключевые слова: педагогические исследования, подготовка преподавателей, преподаватель-исследователь, рефлексивный практик.