

O AVTONOMIJI RAZMIŠLJajočEGA PRAKTIKA

O konceptu »razmišljajočega praktika« se je v zadnjem desetletju v svetu in tudi pri nas napisalo že toliko odobravajočih člankov, da bi pri »razmišljajočem« bralcu lahko že samo to dejstvo zbudilo sum, da imamo opraviti z novo religijo. Kritičen prispevek Ermenčeve v 4. številki lanskega letnika te revije me je zato po eni strani presenetil, hkrati pa spodbudil k pisanju tega prispevka.

V prispevku avtorica izraža dvom v ustreznost (zadostnost) koncepta razmišljajočega praktika (učitelja) za sistem izobraževanja učiteljev v Sloveniji. Avtorica ugotavlja, da gre pri znanjih, ki jih koncept razmišljajočega praktika predvideva kot osnovna znanja, ki bi jih moral prihodnji učitelj pridobiti še v času študija, v bistvu za proceduralna oz. dispozicijska znanja, ki so podlaga spretnostim, ki jih ima profesionalno usposobljen učitelj (: 12). Avtorica priznava, da ta znanja sicer omogočajo visoko profesionalno usposobljenost učiteljev za delo v razredu, vendar pa jih ne usposablja v zadostni meri za kritično presojo lastnega dela in »kakovosti strokovnjakov, katerih nasvete skušajo upoštevati« (prav tam). Izhajajoč iz koncepta kritične pedagogike se avtorica zavzema za bolj »intelektualen« tip učitelja, ki najde podlago za svoja konkretna ravnanja v globljem razumevanju zakonitosti vzgoje in izobraževanja, pa tudi družbe in njenih mehanizmov. Tak tip učitelja pa po avtoričinem mnenju omogoča le teoretični študij ter z njim znanstveno in humanistično znanje (: 12).

Osnovni problem, ki ga vidim v prispevku Ermenčeve je v samem pojmu »razmišljajoči praktik«, ki ga avtorica uporabi za izhodišče svoje kritike. Gre za enega v nizu sorodnih izrazov (npr. reflektivno poučevanje, refleksija v akciji, učitelj-raziskovalec, učitelj kot profesionallec, profesionalna avtonomnost in odgovornost), za katerimi se skriva nešteto konceptualnih različic z najrazličnejšimi implikacijami za organizacijo in načrtovanje programov izobraževanja učiteljev. Dejstvo, da bralcu ni jasno, kaj si avtorica pod pojmom »razmišljajočega praktika« predstavlja, ko ugotavlja neustreznost tega koncepta za izobraževanje učiteljev pri nas, otežuje premislek o njenih stališčih,

zato bom v nadaljevanju najprej posvetil pozornost samemu pojmu, najprej z jezikovnega vidika.

Izraz »razmišljajoči praktik« je prevod angleškega izraza »reflective practitioner«¹, ki žal ne daje povsem jasne slike o tem, na kar naj bi se nanašal. V samostalniški rabi stojita slovenskemu »razmišljanju« (refleksiji) nasproti kar dva angleška izraza, »reflexion« in »reflection«, od katerih po prosti razlagi prvi (reflexion) pomeni bolj statično (pasivno, kontemplativno) premišljevanje², drugi pa v akcijo usmerjeno, ozaveščeno in kritično misel, ki vsebuje ne le praktično-operativne, ampak tudi spoznavno-teoretično in vrednostno komponento, ki so v kontekstu sodobnega profesionalizma podlaga učiteljevemu ravnanju. V pomanjkanju ustrezne slovenske besede, s katero bi označili osebo, ki v svoji profesionalni praksi ravna na način, skladen s prej opisanim pojmovanjem, se mi zdi še najustreznejši izraz »reflektivni praktik«, za označitev dejavnosti »reflektivnega praktika« pa »reflektivna praksa«.

Zdaj pa k vsebini. Avtorica med drugim ugotavlja, da s konceptom razmišljajočega praktika učitelji ne pridobijo znanja, ki bi jim omogočalo presojanje teoretičnih spoznanj (: 13). Ne vem, od kod avtorici podlaga za takšno ugotovitev, saj se v Sloveniji »practicirajoči« učitelji, kolikor je meni znano, niso izobraževali v skladu s konceptom reflektivne prakse in torej podatkov o tem ni, medtem ko izkušnje drugih držav, tako z angloameriškega kot evropskega civilizacijskega kroga, dokazujejo nasprotno: ravno praksa in kritični premislek o praksi omogoča presojo ne le lastnih stališč in principov, ampak tudi stališč in principov, ki izvirajo iz teorij, ki veljajo za znanstvene. O tem je bilo v zadnjem desetletju samo v Sodobni pedagogiki in tej reviji objavljenih veliko prispevkov. Sam ne vidim velike koristi od diskusij, kaj koncept reflektivnega praktika kot tak omogoča in kaj ne. Bolj me zanima uresničevanje tega koncepta v učnih načrtih za izobraževanje učiteljev in ravnanjih visokošolskih institucij in izobraževalcev učiteljev, npr. koliko prostora je v izvedbenih predmetnikih namenjenega povezovanju teorije in prakse, kakšnih metod poučevanja so deležni študenti, bodoči učitelji, kako visokošolska institucija

¹ Že ta izraz ni povsem »čist«, saj je za slovenski izraz značilna izrazite bipolarnost (»praktik«, torej ne »teoretik«), medtem ko je pomen angleškega izraza »practitioner« širši in se nanaša na dejavnost nekoga, ki opravlja prakso, npr. splošni zdravnik (angl. *general practitioner*), ki bi mu težko pripisali nepoznavanje ali zanikanje teorije.

² Izraz »refleksivno« se vse bolj uporablja za označevanja stanja celotne družbe na prehodu iz industrijske (moderne) v postindustrijsko (postmoderno) dobo (glej Beck 1994).

(in država) razume in vrednoti delo s študenti zunaj fakultetnih predavalnic. Tu pa se lahko, kot sem že omenil, za deklarirano »reflektivno« filozofijo skrivajo zelo različna konkretna ravnanja.

Naslednja avtoričina trditev se nanaša na tandem teorija – praksa. Gre pravzaprav za dve trditvi in sicer (1), da »le teoretični študij ter z njim znanstveno in humanistično znanje omogočata človeku »pogled od daleč«, odmik od samoumevnega in nas vodita k vprašanju kot: Zakaj so stvari takšne, kot so? (: 12) in (2) da gre pri reševanju specifičnih problemov oz. situacij za ustvarjalno aplikacijo teoretičnih spoznanj (npr. interkulture pedagogike) v prakso (: 13–14). S tem je povezano tudi avtoričino prepričanje, da je učitelj reflektivni praktik sicer visoko usposobljen za delo v razredu, vendar nezmožen presojanja pravilnosti svojih ravnanj, trditev v strokovni literaturi ipd., kar ne prispeva k učiteljevi avtonomnosti.

Zgornji avtoričini trditvi odsevata po mojem mnenju preozko razumevanje koncepta reflektivnega praktika. Od teoretikov, ki so pomembneje prispevali k samemu konceptu, ne poznam nobenega, ki bi zanikal pomen teoretičnih spoznanj za prakso. To, kar se jim (in meni z njimi) zdi pomembno, je, za kakšno teorijo pri tem gre. Je to »teorija nad prakso«, skupek nevtralnih principov, ki jih naj praksa zgolj udejani in s tem reši svoje probleme, ali »teorija v sodelovanju s prakso«, kjer teorija praksi pomaga, da se osvobodi prakticističnega gledanja na svojo dejavnost in skozi samorazumevanje in kritično refleksijo ter osmislitev svojih ravnanj reši svoje probleme ter na ta način preverja staro in gradi novo teorijo, ki bo podlaga praksi in tako naprej brez konca. V takšnem odnosu med teorijo in prakso vidim kontekst delovanja »razmišljajočega praktika«. V tem je po mojem mnenju tudi velik del njegove avtonomnosti.

Na koncu se bom dotaknil še ene avtoričine trditve in sicer, da je v razpravah o izobraževanju učiteljev pri nas »bolj kot akademskost učiteljevega poklica poudarjena profesionalnost« (: 12). To je sicer res, vendar gre pri obeh izrazih, tako akademskosti kot profesionalnosti, spet za konstrukta, katerih pomen je določen s kontekstom, iz katerega izhajata oz. v katerem sta uporabljena. V danem primeru je to kontekst, katerega okvir predstavlja razkorak med akademskim in profesionalnim, teoretičnim in praktičnim, znanstvenim in strokovnim ipd. Ta razkorak, ki je v znanstveni literaturi dobro opisan

(Argyris in Schön 1974; Schön 1983, 1987; Carr in Kemmis 1986; Beck 1994; Brookfield 1995; Carr 1989, Jarvis idr. 1998; Korthagen 1993; Lamm 1993; Laursen 1996; Popkewitz 1994; Wallace 1991 idr.), je v konceptualnem smislu in še zlasti z vidika razvoja profesij v tehnološko razvitih družbah že dolgo presežen, vendar v mnogih izobraževalnih sistemih še naprej obstaja, ne le zaradi paradigmatko značilnega časovnega zaostanka izobraževanja za tehnološkim razvojem, temveč še bolj zaradi vzpostavljenih vrednostnih razmerij med različnimi vrstami znanja ter razmerij moči in vpliva. Še posebej je omenjeni razkorak značilen za izobraževalne sisteme, kjer je uveljavljen t.i. tip Humboldtove univerze, kamor sodi tudi Slovenija³. V tipu univerze in izobraževanja učiteljev, ki se utemeljuje v »akademskosti« in transmisijski naravi izobraževanja tudi ni pričakovati, da bi njegovi zagovorniki čutili potrebo po utemeljevanju takšnega izobraževanja; v skladu s principi univerze takšnega tipa namreč kvalitete ni treba dokazovati, ker je personificirana v osebi visokošolskega učitelja-raziskovalca in se kaže v vsem, kar ta počne. Kako bi sicer lahko drugače pojasnili dejstvo, da je Slovenija ena redkih držav v Evropi, kjer še ni prišlo do resne evalvacije visokošolskih študijskih programov.

Čeprav je res, da je v razpravah o izobraževanju učiteljev pri nas bolj kot akademskost učiteljevega poklica poudarjena profesionalnost, pa tega ne bi smeli razumeti kot odklanjanje akademskosti na račun profesionalnosti. V konceptu sodobnega profesionalizma namreč obstajata akademskost in profesionalnost (teorija in praksa, misel in akcija) v medsebojni povezavi in odvisnosti. Profesionalnost brez akademskosti (znanstvenosti) zdrkne na nivo rutinskega opravljanja poklica. Akademskost, zaprta v slonokoščeni stolp univerze, postane sama sebi namen, česar sodobne, liberalno in tržno usmerjene države niso pripravljene več plačevati. Šele kritična refleksija konceptualne podlage in delovanja izobraževalnega sistema in razmerij moči v njem in zunaj njega nam bo v prihodnosti – upam, da bo to kmalu – omogočila vzpostaviti takšno razmerje med akademskim in profesionalnim delom visokošolske dejavnosti, ki bo omogočalo ne le sobivanje obeh v univerzitetnem prostoru, temveč njuno ustvarjalno sodelovanje. Do tega cilja pa je po mojem mnenju še dolga pot.

Mag. Slavko Cvetek

³ Te trditve ni treba posebej dokazovati; le v roke je treba vzeti katerikoli program za izobraževanje učiteljev in pogledati, kako so v njem zastopana teoretična in praktična znanja in kakšno je razmerje med enimi in drugimi. Če ob tem pogledamo še kriterije za izvolitev visokošolskih učiteljev na obeh univerzah in znanstveno produkcijo »izobraževalcev učiteljev«, bo razkorak, o katerem govorim, povsem jassen.

LITERATURA

- Argyris, C. and D. Schön. 1974. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Beck, U. 1986. *Risk Society; Towards a New Modernity* (izv. naslov Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag). London: Sage Publications, 1992
- Brookfield, S. D. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Carr, W. (ur.). 1989. *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press
- Jarvis, P., J. Holford, C. Griffin. 1998. *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page Limited
- Korthagen, F. A. J. 1993. The Role of Reflection in Teachers' Professional Development. *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach* (ur. Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk & Ralph Fessler). Amsterdam: Sweets & Zeitlinger, str. 133–45
- Lamm, Z. 1993. Practice In Teacher Education – Theoretical Assumptions. *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach* (ur. Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk & Ralph Fessler). Amsterdam: Sweets & Zeitlinger, str. 45–57
- Laursen, P. F. 1996. Professionalism and the Reflective Approach to Teaching. *Changing Research and Practice: Teacher's Professionalism, Identities and Knowledge* (ur. Michael Kompf, W. Richard Bond, Don Dworet in R. Terrance Boak). London, Washington D.C.: The Falmer Press, str. 48–55
- Popkewitz, T. S. 1994. Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology and Potential. *Teaching & Teacher Education*, let. 10, št. 1, str. 1–14
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith
- 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Inc.

P o v z e t e k

Prispevek je odziv avtorja na članek Meje koncepta razmišljajočega praktika z vidika avtonomije učitelja, ki je bil objavljen v eni prejšnjih števil. Avtor opozarja na problematičnost slovenskega izraza »razmišljajoči praktik« kot prevoda angleškega izraza »reflective practitioner« in utemeljuje svoje prepričanje o neustreznosti takšnih pojmovanj »razmišljajočega praktika«, v kateri je koncept reduciran na nivo spretnosti, potrebnih za opravljanje poklica, zanikana pa je njegova vloga pri izobraževanju kritično ozaveščenega in avtonomnega učitelja.

A b s t r a c t

The article is the author's response to the article Limits of the Concept of Reflective Practitioner From the Aspect of Teacher Autonomy, published in a previous issue. The author considers Slovene translation of the English term »reflective practitioner« a problematic one and provides arguments against those conceptualisations of the »reflective practitioner« that reduce the concept to the level of skills necessary for work in the profession, but deny its role in educating the critically aware and autonomous teacher.

