

Danijela ĐOROVIĆ*
Univerzitet u Beogradu

NJEGOVO VELIČANSTVO – NASTAVNIK: OD STOŽERA ZNANJA DO ISTRAŽIVAČA SOPSTVENE PRAKSE

*Čovek koji ponovo prelazi ono što je već naučio i iz toga
izvlači neko novo saznanje zaslužuje da bude učitelj.*
Konfučije

O nama – nastavnicima, učiteljima, mentorima napisano je i piše se mnogo. U turbulentnim vremenima, kakvo je naše, čest smo predmet polemike, pritisaka, pa i omalovažavanja. Neki od onih koji uđu u učionicu možda se tome i nisu radovali, ili se nisu spremali za taj poziv. Ipak, mnogi nastavnici koje imam privilegiju da poznajem i da s njima sarađujem, ovu profesiju doživljavaju kao svoju jedinu istinsku vokaciju i spremni su uvek da uče i da se menjaju, da u njoj idu korak dalje, da pomeraju granice i daju sve od sebe. Jednoj od njih, od koje smo i mi učili, prof. dr Julijani Vučo, posvećen je ovaj rad koji ispituje ulogu nastavnika stranih jezika kao istraživača sopstvene prakse u savremenoj učionici.

1. Kako se menjala uloga nastavnika: pristup usmeren na učenika

U tradicionalnom poimanju odnosa snaga u učionici nastavnik je centar nastavnog procesa, stožer znanja, protagonista i inicijator svih dešavanja. Njegova je uloga predavača koji govori autoritativno tokom najvećeg dela časa, uspostavlja pravila u učionici, postavlja pitanja, donosi sudove: učenici su pasivni i nemaju nikakvog (ili gotovo nikakvog) udela u odlučivanju o glavnim pitanjima nastave. Jednostavno rečeno, u takvoj frontalnoj, pre-

* ddjorovi@f.bg.ac.rs

davačkoj nastavi osnovna uloga nastavnika jeste da prenese znanje iz date predmetne oblasti, a ne da izgrađuje ono što će Blum nazvati kompleksnijim obrazovnim postignućima (Bloom 1981: 120) ili da brine o tome kako se osećaju, šta misle i šta proživljavaju oni kojima predaju.

Tek kada postepeno fokus nastave počne da se preusmerava na učenika, njegove aktivnosti, s uvođenjem metoda aktivne i interaktivne nastave, nastavnik ulogu subjekta prepušta učeniku i nastoji da usmerava njegov (sve više samostalan) rad. Od nastavnika se sad očekuje da prati i reguliše grupne procese u učionici i da procenjuje napredovanje svakog učenika (Roeders 2003: 23), te da omogući interaktivno učenje čiji je rezultat permanentna promena u razmišljanju i ponašanju proistekla iz iskustva i prakse ostvarene u socijalnoj interakciji (Suzić 1999: 24).

Pristup učenju koji je usmeren na učenika (engl. *learner-centered approach*), ponikao pod okriljem humanističkog pokreta u oblasti obrazovanja, naročito je plodno tle našao u domenu nastave stranih jezika. Na učenike se gleda kao na kompleksna ljudska bića, a ne samo primaoce jezičkih znanja, pa otuda nastava i treba da mobiliše različite afektivne i intelektualne resurse učenika i bude svrsishodna za njihova buduća životna iskustva (Tudor 1996: 12).

2. Postmetodsko doba i autonomija u učenju: novi izazovi za nastavnika

Uloga nastavnika bitno se menja pod uticajem novih tendencija u metodici nastave stranih jezika u drugoj polovini XX veka, kada se nastavni proces okreće učeniku koji se sve više uključuje i u donošenje odluka o izboru sadržaja, metodologiji i vrednovanju postignuća (Nunan 1989: 19). Uz to, devedestih godina XX veka u glotodidaktici sve se više govori o „smrti metoda” ili o postmetodskoj eri (Kumaravadivelu 2006: 176), budući da su se brojne metode uvođene i napuštane još od kraja XVIII veka (Vučo 2009: 26), pokazale kao manjkave, ili bar kao prihvatljive jedino u različitim kombinovanim oblicima. Pažnja nekad posvećivana iznalaženju najboljeg metoda za učenje stranih jezika potisnuta je nekako u drugi plan, kako bi se prednost dala učeniku, njegovim jezičkim potrebama, individualnim stilovima učenja i osamostaljivanju u radu i napredovanju.

Kako učenik postaje sve aktivniji učesnik nastavnog procesa, raste značaj autonomije u učenju što dodatno utiče na izmenjenu ulogu nastavnika. Od savremenog učenja očekuje se da ne bude pasivan, već proaktivan u učenju stranih jezika. To znači da treba da nađe svoj put u jezik, kroz eksperimentisanje različitim strategijama i tehnikama učenja, kako bi se

došlo do onih koji njegovom/njenom senzibilitetu najviše odgovaraju i mogu da na zadovoljavajući način odgovore na njegove/njene jezičke, ali i vanjezičke potrebe. Da bi učenik mogao da se prilagodi i navikne na ovaj potpuni zaokret u nastavnom procesu neminovno je da nastavnik bude na svakom koraku uz njega i da stvara prilike, okolnosti i situacije koje će učeniku da omoguće samostalno učenje (Scrivener 1994: 7).

U praksi, ideja autonomije u učenju učeniku proizašlom iz sistema tradicionalnog školskog obrazovanja, naročito u našem okruženju, nije bliska. Do autonomije se ne stiže brzo, niti odjednom, već postepeno. Pretpostavka svakog pokušaja da se učenik odvaži u pravcu veće autonomije u učenju jeste autonomni nastavnik: podsticanje autonomije kod učenika direktno zavisi od promovisanja autonomije kod nastavnika (Little 1995: 177). Tek kada i sam pređe put osamostaljivanja i refleksije o tom procesu, nastavnik može da pruži ruku učeniku, da ga ohrabri i podstakne da se oslobodi stega tradicionalne učionice, ali i da preuzme odgovornost za svoje učenje (Holec 1981: 3). Na putu ka autonomiji, dakle, učenik nikad nije sam. I sam nastavnik sve vreme sledi iste korake, od fiksiranog, dobro utemeljenog i statičnog pristupa nastavi i učenicima, ka osvajanju sve većeg stepena autonomije u svom radu. Zadaci koji se nameću nastavniku spremnom na ovaj zaokret jesu: (a) podsticanje učenika na refleksiju o procesu učenja i na osveščivanje tog procesa, (b) podizanje nivoa metakognitivne svesti kod učenika, (c) promovisanje podeljene odgovornosti u učionici i (d) istraživanje sopstvene prakse (Chuck 2004: 3).

U tom poduhvatu, vrlo je verovatno da će učenik, ali i nastavnik, u više navrata zastati da preispita, ali i modifikuje sopstvene nazore o učenju i podučavanju. Učeniku će u osvajanju sve veće autonomije, koja podrazumeva samostalno donošenje odluka vezanih za učenje (od pitanja materijala i izvora koje će koristiti do stila učenja, do vremena, mesta i načina kako će učiti), pomagati njegov nastavnik (Karlsson et al. 1997). No, taj nastavnik mora biti ono što se u anglosaksonskoj literaturi naziva *reflective teacher*, onaj koji ume da promišlja i procenjuje sopstvenu praksu (Richards 2001: 16). To je nastavnik koji kontinuirano analiza ne samo učenike već i sebe, svoje jače i slabije strane, ali je i voljan i spreman da inovira, da eksperimentiše i analizira svoju nastavnu delatnost.

Nova uloga nastavnika nikako ne sme da se shvati kao manje značajna, od one tradicionalne, u kojoj je mesto nastavnika bilo centralno. Nastavnici su i dalje uvek na raspolaganju, oni ostaju važan resurs jezičkih i metodoloških znanja iz kojeg učenici crpe. Nastavnici pomažu učenicima da se u novoj nastavnoj paradigmi – gde je nastava ali i odgovornost sve više u njihovoj moći – snađu što bolje: oni usmeravaju učenike i uče ih kako da se opredeljuju i vrše različite vrste selekcije (od izbora nastavnih materijala, pristupa i strategija učenja, do načina evaluacije i samoevaluacije).

U postmetodskoj glotodidaktici vrednuje se ne više samo koliko je nastavnik dobar predavač i prenosilac znanja, već u kojoj meri uspeva da sam u sebi pobudi i implementira u nastavu reflektivni, misaoni pristup u analizi i evaluaciji svojih postupaka u nastavi (Wallace 1991). Jedino kao osvešćeni, reflektivni učesnici nastavnog procesa nastavnici će moći da iniciraju određene promene i unapređuju učenje i nastavu stranog jezika, menjajući tako i sebe i svoju praksu.

3. Nastavnik i eksplorativna praksa

U savremenoj pedagoškoj literaturi ističe se već više decenija da nastavnik XXI veka nužno postaje osvešćeni učesnik nastavnog procesa koji ga stalno preispituje i shodno okolnostima, kontekstu, jezičkim i pedagoškim potrebama učenika, modifikuje i unapređuje. Nastavnikova briga nisu samo nastavni sadržaji koje treba realizovati, već i svi drugi elementi nastave i učenja, od zbivanja i atmosfere u učionici, do onoga što vremenu provedenom u učionici prethodi i sledi, a što sve bitno utiče na proces učenja i usvajanja stranog jezika.

Pojam eksplorativna praksa (engl. *exploratory practice*) potekao je od engleskog lingviste, pedagoga i univerzitetskog profesora Dika Olrajta (Allwright 1991, 1993). On označava jedan dobro osmišljen ali otvoren model ponašanja koji nastavnici mogu da slede kako bi pokušali da dublje istraže, analiziraju, razumeju različita područja nastave i učenja stranog jezika. Reč je jednoj formi inkluzivnog istraživanja koje sprovode sami nastavnici, kao reflektivni praktičari s ciljem da zajedno s učenicima ispituju praksu učenja i podučavanja jezika tokom samog nastavnog procesa (Hanks 2017: 2).

Za razliku od nekih drugih, rekli bismo standardnih akademskih tehnika istraživanja nastavne prakse kao što je akciono istraživanje¹ (Masters 1995), eksplorativna praksa oslanja se isključivo na nastavne aktivnosti koje se odvijaju u učionici. Ovaj oblik istraživanja i nastaje kao odgovor na neke

¹ Akciono istraživanje (engl. *action research*) prvi put se pominje četrdestih godina prošloga veka u anglosaksonskoj humanistici, najpre kao jedna vrsta eksperimentalnog istraživanja socijalnih problema, ali pre svega onih koji nisu globalni, već specifični, kontekstualizovani, bez pretenzija za generalizacijom, a sa ciljem da se pokuša rešiti određeni problem u vrlo konkretnoj situaciji. Specifičnost akcionog istraživanja leži u tome što, iako uključuje često teoretičare, istraživače, delatnike iz akademskog okruženja, njegova svrha nije provera opštih hipoteza i produblivanje opštih znanja, već rešavanje konkretnih problema (Masters 1995: 2). U tom pogledu Olrajtova istraživačka praksa ima sličan cilj: teži ka unapređivanju prakse, a ne uspostavljanju opštih načela i teorija.

uočene nedostatke akcionog istraživanja (upotreba naučnih, akademskih, teorijski obojenih tehnika u rešavanju praktičnih problema, previše tehnicistička procedura koja nije bliska nastavnicima praktičarima, nespремnost nastavnika da stiču nova teorijska znanja i uče istraživačke tehnike koje su bliske teoretičarima, ali ne i njima). Olrajtova istraživačka praksa osmišljena je kao bliža i prihvatljivija konkretnom nastavniku koji nije zainteresovan za naučne rezultate istraživanja, već unapređenje konkretnog nastavnog procesa u kojem učestvuje.

Prema Olrajtovim rečima, istraživanju sopstvene prakse nastavnik može da pristupi ukoliko je zainteresovan da poboljša kvalitet života u učionici, što ovaj autor stavlja ispred visoke efikasnosti u sticanju znanja (Allwright 2003: 114). On insistira ne samo na dubljem razumevanju svih elemenata nastavnog procesa, već i na prihvatanju naročite, socijalne, prirode učenja i podučavanja jezika. Nastavnik u istraživanju sopstvene prakse ne mora čak ni da ide dotle da nešto menja u nastavnom procesu: ključno je da ga on kontinuirano i aktivno prati, promišlja i sagledava, da u prvi plan istakne različite prilike za učenje i sticanje iskustva, prilike za razumevanje procesa učenja jezika (Allwright 2005: 28). Dve glavne komponente eksplorativne prakse, kako tvrdi Olrajt (2003: 113), jesu refleksija (koja doprinosi da se nastavni proces razume kroz kontemplaciju) i akcija (podsticanje na delanje koje uključuje i učenike sa kojima nastavnik i u ovom smislu saraduje).

Nastavnik koji hoće da se oproma u eksplorativnoj praksi istražuje svoju delatnost tako što najpre identifikuje i dijagnostikuje neki element nastavnog procesa u datom, specifičnom kontekstu koji mu se čini vredan promišljanja. Olrajt ga namerno ne naziva problemom, zbog negativne konotacije ove reči, već zagonetkom (engl. *puzzle*). Ovako izdvojeni „problem” ili „izazov” nastavnog procesa dalje se kontinuirano promišlja i interpretira. Za razliku od akcionog istraživanja, u kojem se posle uočavanja i utvrđivanja karaktera i oblika problema, pored nastavnika, praktičara, u njegovo rešavanje uključuju i istraživači i teoretičari koji nisu deo nastavnog procesa, već su „pomoć izvan”, kod eksplorativne prakse sve počinje i završava se s nastavnikom. Iako može delovati pomalo zastrašujuće i usamljeno, ovo nikako nije neprijatno iskustvo, već veoma inspirativno, naročito ukoliko je kod nastavnika dobro razvijena takozvana nastavnička kognicija.

Nastavničku kogniciju koju bi svaki program obrazovanja nastavnika trebalo eksplicitno da promovise i razvija, čine uverenja, znanja i stavovi nastavnika, način razumevanja i promišljanja interekcije koja se odvija u učionici i svih događaja koji iz nje proizilaze, kao i sposobnost proaktivnog delovanja i rešavanja svega spornog što može da se desi u jednoj učionici (Borg 2003: 81). Kognicija nastavnika pokazuje se na delu (a to pokazuju

mnogi nastavnici i u tradicionalnoj učionici) onda kada se na primer ispostavi da je udžbenik u nekom pogledu manjkav, da ne zadovoljava u potpunosti potrebe učenika, te se tad nastavnik koji ima razvijenu kogniciju prilagođava novonastaloj situaciji, vrši selekciju dostupnih materijala i izvora, modifikuje zadatke, menja i inovira pristup, često napuštajući ono što je tradicionalno zacrtano ili predviđeno udžbenikom i programom. Na taj način, nastavnici su i u prošlosti, mnogo pre Olrajta, uspevali da prevaziđu često sputavajuće okvire tradicionalne učionice i uvedu svoj, sopstveni, često eklektički metod rada, zahvaljujući svom dobrom razumevanju situacije, prethodnom znanju materije i iskustvu u učenju i podučavanju stranih jezika. U okviru obrazovanja nastavnika, otuda, bilo bi dragoceno uvežbavati različite strategije unapređivanja kvaliteta nastave, snalaženja u određenim situacijama, nadomešćivanja i premošćavanja spornih momenata i rešavanja izazova u učionici. Nastavnik koji se suoči sa određenim izazovom u radu ne mora nužno da sedi bespomoćno ili nezainteresovano, skrštenih ruku jer učenici, čekajući neko rešenje „spolja”, nekakvog *deus ex machina* koji bi mu u krilo spustio moguće rešenje, već bi trebalo da koristi sopstvene istraživačke resurse, uključuje učenike u razmatranje izazova u učionici, radi s njima na datom pitanju. Olrajt je u više svojih radova insistirao na tome da on nije izmislio koncept eksplorativne prakse, već ga je prosto prepoznao u dobroj praksi nekih nastavnika (Allwright 2003: 113), u njihovom odnosu prema sopstvenom radu u učionici.

4. Istraživanje sopstvene prakse: pokušaj primene Olrajtovih principa u nastavi stranog jezika struke na univerzitetskom nivou

U ovom poglavlju pokušaću da prikažem kako sam u konkretnom nastavnom kontekstu, u nastavi italijanskog jezika za studente društveno-humanističkih nauka Filozofskog fakulteta Univerzitea u Beogradu, a vodeći se smernicama Olrajta i njegovih saradnika, nastojala da i sama, kroz refleksiju i akciju, istražujem sopstvenu nastavnu praksu. Verujem da bi ovaj eksperiment mogao biti zanimljiv kolegama kojima su ideje o proaktivnom i istraživački nastrojenom nastavniku bliske, bez obzira na kom nivou školavanja ili u kom institucionalnom okviru bili angažovani.

Teorijski posmatrano, Olrajtov model bazira se na sedam koraka koji su i meni poslužili kao polazište (doduše veoma okvirno) za istraživački pristup nastavnom procesu u koji sam uključena. To su:

1. identifikacija „zagonetke”
2. promišljanje „zagonetke”

3. praćenje fenomena koji se istražuje u konkretnoj učionici
4. prikupljanje podataka o predmetu istraživanja kroz aktivnosti u učionici
5. razmatranje dobijenog uvida i odluka o narednim koracima
6. dalji, kontinuirani rad na istom pitanju
7. javna diskusija kroz radionice

Sledeći ove korake, objašnjavaju nam pobornici ove pedagoške ideje kroz literaturu, nastavnik-istraživač svoje prakse treba da se drži sledećih principa:

1. Kvalitet života u učionici je na prvom mestu, šta god da nastavnik i učenici čine to mora doprinositi poboljšanju kvaliteta života u učionici (Hanks 2015: 614).
2. Rad na razumevanju procesa u učionici ključan je i ne može se izjednačiti s pristupom s pozicije rešavanja zadatka (engl. *problem solving*).
3. Suština socijalne interakcije u učionici je kolegijalnost i obostrani razvoj (kako učenika tako i nastavnika), što se postiže ukoliko i učenici i nastavnici svako sa svoje strane svesno rade na tome da potpomognu razvoj onog drugog (Allwright 2003: 129).
4. Neophodna je kontinuiranost rada na razumevanju nastavnog procesa u toku samog rada, ne izvan tog okvira (što rešava često postavljano pitanje kako će se nastavnici koji imaju toliko posla već u samoj učionici posvetiti naknadno i istraživanju).
5. Integrisanje nastavničkih zadataka i istraživanja kroz korišćenje onih pedagoških aktivnosti koje potencijalno mogu da budu alati za rešavanje „zagonetki” u učionici.

Ovakav, prilično uopšten, okvir daje nam mogućnost da sami u skladu sa sopstvenim uvidom u kontekst u kojem predajemo, osmislimo i konkretizujemo na koji način i u kojoj meri možemo da posvetimo istraživanju svoje prakse.

Eksperiment eksplorativne prakse koji ću ovde pokušati da opišem vezan je za specifični domen nastave italijanskog jezika na univerzitetskom nivou, tj. za kurs stranog jezika za akademske i profesionalne potrebe koji čini deo studijskih programa osnovnih studija nefilološke orijentacije. Kurs traje četiri semestra i ima za cilj da studente osposobi da se služe stranim (u mom slučaju italijanskim) jezikom tokom studiranja i u svojoj daljoj profesionalnoj karijeri. U prvom planu je sticanje receptivnih sposobnosti, pre

svega sposobnosti razumevanja pisanog teksta struke, ali se i drugim jezičkim veštinama posvećuje pažnja srazmerno utvrđenim jezičkim potrebama ovog profila učenika jezika. Fond časova koji je tokom prva dva semestra dva, a tokom druga dva četiri časa nedeljno otežavajući je faktor, ako se uzme u obzir da studenti, od kojih većina uči italijanski od početka, treba da razviju veštinu čitanja i razumevanja tekstova svojih disciplina pisanih na italijanskom jeziku. To podrazumeva obiman i zahtevan silabus namenjen radu u vremenski veoma ograničenom periodu, što je nekompatibilno sa idejom eksplorativne prakse gde je fokus na kvalitetu života u učionici, radu na razumevanju procesa učenja i ličnom razvoju učenika i nastavnika. Nesumnjivo je da se eksplorativna praksa lakše može zamisliti u kontekstu neke manje formalne učionice, gde se uči strani jezik za takozvane opšte potrebe, nego u okviru specijalizovanog i vrlo usko orijentisanog kursa jezika na tercijarnom nivou obrazovanja. No, mene su u nameri da ovo pokušam ohrabrila neka svedočanstva iz literature koja govore o sličnim eksperimentima u sklopu kurseva akademskog jezika na različitim svetskim univerzitetima (Yoshida et al 2009, Hanks 2015).

U eksperimentu sprovedenom u letnjem semestru 2022/23. godine učestvovalo je 48 studenata druge godine studija, koji su pri upisu odabrali italijanski jezik i pohađaju redovno nastavu². Nastava se za studente druge godine odvija dva puta nedeljno u trajanju od dva školska časa (90 minuta). Fokus je na primeni stečenih osnovnih znanja italijanskog jezika tokom prve godine učenja u kontekstu društveno-humanističkih studija, a prevashodno na akademskom čitanju i korišćenju literature na italijanskom jeziku, kao i na bazičnoj vođenoj usmenoj produkciji kroz usmene prezentacije.

Na uvodnom času, pored upoznavanja studenata sa ciljevima i ishodima nastave i materijalima koje ćemo koristiti, predstavila sam kratko i glavne principe eksplorativne prakse i ideju o važnosti kvaliteta života u našoj učionici, pozivajući ih da zajedno razmislimo i podelimo aspekte koje smatramo bitnim za ovo pitanje. Reakcije studenata u početku su bile, očekivano, pomalo spore, delovali su zbunjeno i kao da se osećaju nelagodno, nenaviknuti da razgovaraju o nastavnom procesu, o ulogama koje u njemu imamo, o načinima kako bismo mogli da unapređujemo atmosferu i rad na času. Pošto sam im dala primere konkretnih aktivnosti koje smo u tom smislu

² Broj studenata koji se opredeljuje da uči italijanski jezik tokom studija u poslednjih dvadesetak godina menjao se, od gotovo 100, kada je i upisanih studenata na Filozofski fakultet bilo više nego danas, do oko 60–70 što su brojevi zabeleženi u poslednjih nekoliko godina. Međutim, u praksi, redovno nastavu pohađa manji broj njih, između ostalog i zato što su neki učili prethodno jezik i vladaju njime na višim nivoima, te se za njih organizuje konsultativna nastava i stoga nisu učestvovali u ovom eksperimentu.

radili, na primer, sa prethodnom generacijom studenata, predložila sam da i sami počnu da razmišljaju na temu procesa učenja stranog jezika, njihovih dosadašnjih iskustava na ovom polju, teškoća s kojima su se suočavali, neprijatnosti koje su eventualno u nekim segmentima nastave doživeli, kao i primera pozitivnih iskustava koja bi se mogla podeliti sa kolegama. Na taj način iskristalisala su se neka pitanja, neke zagonetke ako hoćemo da koristimo Olrajtov termin, koja su im se učinila važnim, te smo ih iskoristili kao polazište za naše zajedničko istraživanje. Neka od njih su bila bila:

- zašto kad učim jezik suviše strahujem od pravljenja grešaka,
- zašto ne mogu da se nateram da radim zadatke redovno već obično neposredno pred čas
- zašto osećam frustraciju ako na stranom jeziku ne mogu da se izrazim kako bih hteo
- zašto se ne osećam prijatno ako u grupi koja uči strani jezik ima onih koji ga znaju daleko bolje od mene.

Zagonetka koju ja sam ja kao nastavnik formulisala istovremeno kad i studenti i tražila od njih da mi u njenoj interpretaciji i rešavanju pomognu, glasila je:

- kako da studentima pomognem da svako pronade sopstveni put u italijanski jezik, da se oslobodi strahova i nelagodnosti i ojača one kompetencije koje će moći da koristi u učenju jezika i kasnije u životu.

Nakon što je svako definisano neku sopstvenu zagonetku, dogovorili smo se da za sledeću nedelju pokušamo da o njoj dodatno razmislimo, razumemo odakle potiče i koji bi bili mogući načini prevazilaženja nekih od izazova učenja stranih jezika koje smo indentifikovali. Takođe, plan je bio da potražimo savete jedni od drugih kako da proniknemo u njih, da im pridemo možda iz drugog ugla ili jednostavno prihvatimo i ne dozvolimo da nam remete rad. Jedan od studenata predložio je da sve zagonetke postavimo tako da budu vidljive, kako bismo mogli, eventualno, da doprinesemo razrešavanju nečijeg tuđeg pitanja (tako što na primer znamo kako bismo odgovorili na dati izazov nekog od kolega ili imamo slično iskustvo i možemo da predložimo određene korake ili objasnimo kako ga razumemo). Moj predlog je takođe bio da se studenti slobodno povežu po svojim afinitetima, sličnim pitanjima koja su postavili, zajedničkim temama koje opažaju kao važne u učenju jezika, te da po grupama prodiskutuju zagonetke i pri narednom susretu iznesu svoje uvide pred kolegama. Pri svemu tome koristili smo oba jezika: ja u većini obraćanja italijanski, a studenti i

italijanski i srpski i kombinaciju oba jezika. Tu nije bilo ograničenja, niti obavezujućih okvira, što se studentima dopalo i bilo motivišuće za rad. Kroz ove aktivnosti studenti su se sve bolje upoznavali, postajali opušteniji u učionici, osećali se slobodnije, ali i učili jezik i obavljali zadatke učenja bez pritiska, raspoređujući ih tako da svako radi ono što mu najviše prija, da da svoj doprinos času u onom domenu u kom se oseća najsigurnije. Rad na gradivu jeste tekao sporije nego inače, ali je bio neprestano prožet refleksijom na teme koje smo načeli kroz postavljane zagonetki.

U sklopu promišljanja i rada na razumevanju zagonetke koju sam sama, kao nastavnik, formulisala, osmislila sam anketu za studente kroz koju sam pokušala da prikupim podatke o tome kako studenti vide moj „problem”, kako definišu dobrog nastavnika stranog jezika, šta i kako očekuju da od njega/nje nauče, koji pristup iz iskustva bi podelili kao uspešan, koji ne. Sledeći korak bio je da zajedno istražujemo i analiziramo postupke koje sam koristila do sada u nastavi, u kojoj meri su oni bili studentima prihvatljivi, primenljivi, dopadljivi. Studenti koji su se aktivnije uključili u proces veoma su dobro reagovali na ulogu ko-istraživača nastavničke prakse, verovatno zato što mnogi od njih i sami osećaju nastavnički poziv kao blizak. Naravno, bilo je i onih koji su ostali pasivni i prilično zatvoreni kad je reč o zajedničkom promišljanju ideja i situacija.

U drugom delu semestra koji je posvećen isključivo čitanju i analizi tekstova struke, kao vid daljeg, kontinuiranog rada na rešavanju zagonetke koju sam postavila, omogućila sam studentima koji to žele da sami, uz moju asistenciju, vode pojedine časove analize teksta i na svoj način pokušaju da odigraju moju ulogu, ulogu nastavnika. Taj deo eksperimenta bio je studentima posebno zanimljiv i zabavan, iako se tek nekoliko njih osmelilo da se u ovaj poduhvat upusti.

Na kraju, umesto koraka koji se kod Olrajta naziva javnom diskusijom, održano je i pet desetominutnih grupnih usmenih prezentacija, pripremljenih i produkovanih na italijanskom jeziku, u kojima je 15 studenata imalo priliku da iznese svoja zapažanja o pristupu učenju i načinu rada koji smo tokom semestra nastojali da primenimo kad je to bilo moguće. Namera nam je na kraju da, na osnovu ovog iskustva, dragocenog i meni kao nastavniku, ali i studentima kao učenicima stranog jezika, pokušamo da objavimo jedan zajednički rad koji bi na neki način sumirao naše zajedničke utiske i zaokružio našu plovidbu kroz istraživačku praksu inspirisanu Olrajtovim principima.

Razumljivo, na ovom putu nije sve uvek išlo glatko, ponajviše imajući u vidu da nisu svi studenti bili podjednako zainteresovani ni voljni da istražuju praksu i da promišljaju atmosferu i proces našeg rada. Srećna okolnost je, ipak, što je među studentima jedna trećina bila sa studijskih grupa

psihologije i pedagogije, te im ova tematika, pa ni eksperimentisanje ove vrste, nisu bili strani. Ono što ostaje neminovno kao najveći izazov kada se pristupi ovakvom istraživanju nastavne prakse, jeste ograničeni vremenski okvir i neminovno sužavanje planiranih nastavnih aktivnosti na račun rada na pristupu i strategijama učenja i nastave stranog jezika.

5. Umesto zaključka

U želji da ovde osvetlim neke moguće pravce razvoja nastavnika i njegove prakse, nastojala sam najpre da sagledam ukratko kako to tradicionalni nastavnik koji sedi za katedrom i diktira nastavni sadržaj učenicima pod uticajem nekih novih pedagoških paradigmi prerasta u jednom trenutku u ono što se u predagoškoj literaturi nezgrapno prevedeno na srpski jezik naziva facilitatorom, ili posrednikom, ili ko-istraživačem. Zatim sam pokušala da ukratko opišem sopstveno iskustvo u primeni elemenata eksplorativne prakse u konkretnoj učionici.

Olrajtovi principi, iako uopšteni i, bar prema literaturi, često veoma različito tumačeni i u praksi primenjivani, za mene su značajni zato što su mi rasvetlili, ili bolje reći, pomogli da jasnije artikulišem, neka od uverenja koja oduvek, ili bar od kada sam ušla prvi put u učionicu, čine sastavni deo moje implicitne pedagogije, moje subjektivne vaspitno obrazovne teorije. Ideja da nastavnik ne može da dela ako nije u čvrstoj sprezi sa učenicom, sa njegovim očekivanjima i potrebama, ako nije slobodan da na sopstveni način tumači i primenjuje nastavne strategije i tehnike u koje veruje ili ako ne haje za atmosferu u kojoj se nastavni proces odvija, ugrađena je u moj sistem vrednosti, potvrđena je u mom iskustvu i vodi me i dalje u svakom narednom susretu sa učenicima u učionici. U ovakvom shvatanju naše nastavničke prakse, svakako, nisam usamljena: sa mnogim kolegama (koji su mi neretko i dobri prijatelji) često razgovaram o našoj ulozi u učionici, o načinima da unapredimo svoja stručna i metodološka znanja, ali i da učinimo učionicu još prijatnijim prostorom u kojem će se oni zbog kojih smo tu, učenici, osećati opušteno, sigurno i zadovoljno, spremni da stiču znanja i kompetencije, kako jezičke tako i one životne.

BIBLIOGRAFIJA

- ALLWRIGHT, D. (1991). Exploratory teaching, professional development, and the role of a teachers' association. *Approach*, 3(2), 9–21.
- ALLWRIGHT, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research* 7(2), 113–141.

- ALLWRIGHT, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly* 39(1), 9–31.
- BLOOM, B.S. (1981). Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Knjiga I – Kognitivno područje. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research in language teaching. *Language Teaching Research* 7 (2): 113-142.
- CHUCK, J. Y. P. (2004). Promoting learner autonomy in the EFL classroom: The exploratory practice way. U: Reinders, H; Anderson, H; Hobbs, M; Jones-Parry, J (Eds.). *Supporting independent English language learning in the 21st century: Proceedings of the independent learning. Association Conference*, 57–74.
- HANKS, J. (2015). Language teachers making sense of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 19 (5), 612–633.
- HANKS, J. (2017). *Exploratory Practice in language teaching: Puzzling about principles and practices*. London: Palgrave Macmillan.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KARLSSON, L., KJISIK, F., NORDLUND, J. (1997). *From Here to Autonomy*. A Helsinki University Language Centre Autonomous Project. Helsinki University Press, Helsinki
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- LITTLE, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–182.
- MASTERS, J. (1995). The History of Action Research. U: Hughes, I. (ed). *Action Research Electronic Reader*. University of Sidney.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROEDERS, P. (2003). *Interaktivna nastava – dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- SCRIVENER, J. (1994). *Learning teaching*. London: Macmillan-Heinemann.
- SUZIĆ, N. (1999). *Interaktivno učenje*. Banja Luka: Teacher's Training Center.
- TUDOR, I. 1996. *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VUČO, J. 2009. *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od pra-početaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.

- YOSHIDA, H. IMAI, Y. NAKATA, A. TAJINO, O. TAKEUCHI & K. TAMAI (1991). *Researching Language Teaching and Learning: An integration of practice and theory*. Bern: Peter Lang.
- WALLACE, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP.