

Павел Ф. Згага
Универзитет у Љубљани
Педагошки факултет

УДК: 371.13(4)"1990/..."
ИД БРОЈ: 192072460
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА У ЕВРОПИ: ИЗМЕЊУ НАЦИОНАЛНЕ РЕГУЛАЦИЈЕ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЈЕ

Апстракт: Предмет рада јесу нови изазови са којима се среће образовање учитеља и наставника у Европи у контексту Болоњског процеса и у времену брзих промена. У том смислу, поставља се низ питања: да ли је образовање учитеља/наставника довољно снажно да настави са темпом развоја из претходног периода; да ли су концепти и идеје даљег развоја добро разрађени и јасни; шта може да осујети постојећи ниво развоја, и сл.

Кључне речи: високо образовање / образовање наставника; национално и интернационално; Болоњски процес; мобилност; европска димензија; политика образовања учитеља/наставника у Европи.

1. УВОД

Велике промене у образовању учитеља и наставника у Европи и у његовом ширем друштвеном и политичком контексту догодиле су се у последњим деценијама. Уколико из ове перспективе упоредимо образовање учитеља/наставника из касних 1980-их година са данашњом ситуацијом у овој области, уочићемо бар четири кључне промене. Прво, образовање учитеља/наставника више није изолована област образовања већ јесте (и треба да се сматра таквим) интегрални део високог образовања и истраживачког рада. Друго, системи високог образовања (и истраживања) у 46 земаља Европе крећу се ка заједничком европском простору високог образовања и истраживања (при чему Болоњски процес има улогу „процеса приближавања“, по-

крећући иницијативу везану за *обласи европских исцраживања* итд.).¹ Потом бисмо могли, као треће поље промена, издвојити процесе европеизације и интернационализације образовања учитеља/наставника, који су много сложенији и компликованији од европеизације и интернационализације образовања учитеља/наставника посматране генерално. И, на крају, истичемо да ова питања *не* треба разматрати само као *евројска питања*, већ их треба сагледати као питања од *глобалној значаја*.

После две деценије промена и напретка, образовање учитеља/наставника у Европи се поново налази пред изазовима због нових обимних промена. Много значајног посла је урађено; ипак, чини се да је дошло до неке врсте *замора* – као да је сада образовању учитеља/наставника потребан одмор да би уживало у резултатима за које се борило протеклих година. образовање учитеља/наставника је ухватило корак са првим вагонима „академског воза“, али може лако бити заборављено на некој малој, забаченој сеоској станици, пошто „воз“ наставља да јури под утицајем сложених процеса, нпр. европеизације, глобализације, академске конкуренције итд. У овом раду ћемо се бавити неким од ових нових изазова. Међутим, за то нам је неопходно да прво успоставимо шири контекст.

2. НАЦИОНАЛНИ СИСТЕМИ У ЕВРОПСКОМ КОНТЕКСТУ

Савремени системи високог образовања – и образовни системи уопште – успостављени су као национални системи, а не као „универзални“ (као у средњем веку) или „глобални“ (какви ће вероватно бити будући) системи. Данашњи национални карактер образовних система је у супротности са „универзалним“ карактером људског знања, разумевања и вештина. Са друге стране, изгледа да је данас он у супротности и са „глобалним“ карактером привреде. Међутим, ове супротности нису обавезно засноване на истим темељима.

О овим супротностима се данас интензивно дискутује. Као последица доминантне економске глобализације, нестају разлике између националних тржишта, при чему национална тржишта све више достижу ниво глобалног тржишта. Упоредо са овим процесом и под притиском глобалног тржишта, националне квалификације се такође изјеначавају широм света. С

¹ ЕНЕА (*European Higher Education Area*) јесте иницијатива националних министарстава просвете (данас има 46 држава: круг је много шири од Европске уније која тренутно има 27 држава чланица) са значајним укључењем званичних ‘партнера’ (нпр. Асоцијација европских универзитета, Националне студентске уније у Европи, итд.), док је ERA (*European Research Area*) иницијатива Европске комисије.

друге стране, у данашњем глобалном свету, концепт универзалног знања добија ново значење и нуди нове могућности (нпр. *културна глобализација*). Међународна сарадња у високом образовању има дугу традицију. Извесно време она је углавном укључивала сарадњу и готово маргиналну размену између *различитих* система, али је почела значајно да се мења од девете деценије двадесетог века, када је упућен позив за повећање мобилности и усклађености између система. Ипак, нису све препреке превазиђене, о чему сведоче емпиријски подаци које ћемо навести у раду.

У овом смислу, Европа – која се од подељености креће ка све већој уједињености – представља веома интересантан случај. Од деведесетих година XX века, национални системи образовања у Европи срећу се са новим изазовима: европска „унутрашња интернационализација“ (европеизација) проширила се на нове области, међу којима је и образовање. Основне нове политичке одреднице јесу: (а) споразум у оквиру „мале“, некадашње Европске уније по којем „Унија треба да допринесе развоју квалитетног образовања подстицањем сарадње између земаља чланица и, ако је потребно, подржавањем и финансирањем њихових активности“ (Мастришки споразум, 1992, чл. 126), као и дубоке политичке промене на источноевропском подручју.²

Болоњски процес је (од 1999) постао најјаснији израз европеизације високог образовања, прокламујући као један од циљева „стварање заједничког европског простора високог образовања до 2010. године“. Тежња ка стварању таквог „образовног простора“ представљала је одговор на „унутрашње“ (европске) изазове, превасходно у смислу позива на приближавање различитих националних система образовања, али, истовремено, и одговор на глобалне процесе.

Ипак, има доста показатеља да овај процес указује и на неколико нових дилемма. Корак по корак, европеизација националних система постала је реалност. Упркос очигледном прогресу, јасно је да се европске земље и даље грчевито држе својих традиционалних система, што је посебно очигледно када се анализира образовање учитеља и наставника као кључна област у којој је Европи заиста потребна већа усаглашеност – не само да би се подстакла мобилност, већ и да би се ојачао културни дијалог путем образовања.

Образовање учитеља и наставника сматра се делом целовитог система европског високог образовања. Да би се разматрале појединости у вези са образовањем учитеља/наставника данас у Европи, важно је (макар оквирно) проценити у којој је фази тренутно Болоњски процес, али и издво-

² Иако су наведене промене, чије су последице велике, веома важне за ширу област образовања, у овом раду није могуће – а имајући у виду предмет рада, није ни неопходно – изнети њихов детаљнији приказ.

јити оне проблеме високог образовања у Европи који би могли да се односе на образовање учитеља/наставника.

Општи циљеви и карактеристике Болоњског процеса³ детаљно су описани и разматрани, те се њима у овом раду нећемо детаљно и систематски бавити. Европске државе и њихове институције високог образовања већ су дубоко зашле у „други део игре“, али још увек су бројна питања која траже одговоре на националном и институционалном нивоу. Већ је наглашено да су неке институције „одлучиле да веома проактивно искористе прилику дату Болоњским процесом тако што су покушале да оптимизују своју позицију уз помоћ новог оквира структурних промена, док су друге избегавале да ревидирају своју наставу све до тренутка када то више није могло да се избегне“ (Reichert, Tauch, 2005, p. 41).⁴

И проактивни и пасивни приступ динамици у високом образовању, заједно са питањима која охрабрују или забрињавају, теку паралелно. Дискусије се одвијају не само на општем нивоу система високог образовања, већ и у специфичним областима (дисциплине, професије). То важи и за образовање учитеља и наставника. Пројекат хармонизације назван Tuning project,⁵ на пример, идентификовао је неприродну ситуацију у образовању учитеља/наставника у контексту имплементације првог и другог „болоњског“ циклуса стицања дипломе: „Мада студенти могу остварити укупно 240–320 ЕСПБ за стицање дипломе о завршеним основним студијама, у великом броју држава 300 + ЕСПБ стечених на овај начин не омогућава стицање дипломе о завршеним дипломским студијама“ (Gonzales, Wagenaar, 2005: 77). С друге стране, „док учитељи/наставници у Европи раде у европском контексту, ми и даље знамо веома мало о њиховом ‘европском карактеру’“ (Schratz, 2005: 1).

Питање *Шта је европски учитељ/наставник?*, како је приметио Мајкл Шрац у својој студији за ENTEP,⁶ нема за циљ да створи „стандардизован модел учитеља/наставника“, што није случај само са образовањем учитеља/наставника. Наиме, ово је један од основних принципа Болоњског процеса и свих других данашњих процеса европеизације, јер се различитост се често апострофира као богатство Европе. Прави разлог за забрину-

³ О најзначајнијим карактеристикама исцрпно на вебсајту: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>.

⁴ Навод је преведен из документа *Trends 4 Report* из 2005. Године, једног од такозваних „Trends“ извештаја Европске универзитетске асоцијације. Ови извештаји су један од најважнијих извора за праћење и анализу болоњских кретања и остварења.

⁵ <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

⁶ ENTEP: *European Network on Teacher Education Policies*; иницијатива министарства просвете држава чланица Европске уније (покренута 1999), в. на <http://www.pafeldkirch.ac.at/entep>.

тост јесте неусклађеност система, као и системске препреке које онемогућавају заједничко уживање у овом „богатству“. И болоњски и лисабонски процес поричу да ће прогрес ка стварању заједничког европског простора високог образовања бити могућ уколико транснационална (правна) хармонизација буде почетна позиција и ако се примени приступ „одозго надоле“, што би, с обзиром на садашњу европску реалност, било једноставно политички некоректно.

Европеизација образовања, према томе, не поставља циљ да се постојеће (правне) обавезе и одговорности пренесу на неко транснационално тело. Национална одговорност за образовање је кључна за све земље и остаће тако макар још извесно време. Политичка реалност у Европи зависи од држава чланица. У Европској унији је постигнут јасан концензус око тога да заједница треба да допринесе развоју квалитетног образовања подстицањем сарадње између држава чланица, али се наглашава да ће се при том „у потпуности поштовати одговорност држава чланица за садржај наставе и организацију образовних система и њихове културне и језичке разноврсности“, „искључујући хармонизацију закона и прописа држава чланица“, према Мастришком споразуму (1992, чл. 126).

Међутим, иако је тачно да нема транснационалне правне хармонизације „одозго“, очигледно је да постоји тзв. „bottom-up“ (одоздо нагоре) процес добровољне хармонизације система. С обзиром на високу сагласност садашњих политичких циљева, изгледа да је неопходно да у „новој Европи као друштву знања“ грађани „могу да уче и раде заједно широм Европе, и да у потпуности остварују права на основу своје квалификације, без обзира на то где се налазе“ (Council of the European Union 2002: 42). Ипак, процесом убрзавања приближавања и усклађивања националних система високог образовања постепено се, али неминовно, одређене одговорности пребацују на транснационални ниво.

Нема сумње да су националне власти и даље најгодноворнији чиниоци за спровођење заједнички прихваћених принципа ЕНЕА и ERA, али изгледа да је њихова ексклузивна власт у погледу управљања системима високог образовања релативизирана. Не само да је транснационални ниво успостављен, већ су универзитети, остале институције високог образовања и студентске организације, преузели значајну улогу у спровођењу циљева Болоњског процеса. Постепено спровођење заједнички прихваћених смерница и принципа дошло је до тачке на којој би глас институција високог образовања – заједно са гласом научних дисциплина (студијских области) – могао бити одлучујући за успех целог подухвата. Неке дисциплине и/или студијске области су већ дубоко укључене у заузимање што боље позиције у будућим фазама. У оквиру овог процеса треба да се позиционира и образовање учитеља/наставника.

Одлуке које се доносе на макронивоу значајне су и далекосежне. Стога ће нова реалност високог образовања и даље зависити првенствено од институција. Постоје случајеви добре праксе на институционалном и међуинституционалном нивоу; у току су бројни европски развојни пројекти који подржавају развој курикулума и ораганизацију студија, али и помажу европеизацију и интернационализацију институција високог образовања.

Два су питања од кључног значаја. Прво се односи на степен досадашњег напретка Болоњског процеса, док је друго везано за степен укључености образовања учитеља/наставника у ове процесе (посебно у погледу мобилности и развоја европске димензије). Овим питањима посветићемо додатну пажњу.

3. ОД РАЗВОЈА ДО ПРИМЕНЕ ПРИНЦИПА

Прве године Болоњског процеса првенствено су биле обележене развојем принципа, али је после Берлинске конференције (2003) дошло до брзе преоријентације на примену принципа. Међутим, ова промена је покренула и питање *интерпретације*. Све је више показатеља да напори на националном нивоу нису увек били усклађени и истовремени, па се тако у студији *Trends 4 Report* истиче да „постоје различити модели и брзина увођења нових система“, а о различитим интерпретацијама запажа се следеће:

„Стварање система у коме се диплома лако разуме и може упоредити јесте централни – а за многе и неопходни – циљ Болоњског процеса. Међутим, од 1999, пракса увођења националних система високог образовања у Европи који обухватају два или три циклуса показало је да постоји [...] доста простора за различите и повремено супротстављене интерпретације у погледу дужине и оријентације програма. Посебно остаје отворено питање могућности запошљавања стицањем бечелор дипломе после 3 године студирања у многим земљама“ (Reichert, Tauch 2005: 11).

Такође, када су у питању разлике у научним дисциплинама и/или студијским областима у погледу примене болоњских принципа, у наведеној студији се примећује да је велики број институција потврдио да се брзина реформи и мотивација за њихово спровођење сагледавају веома различито у погледу неких научних дисциплина или факултета. „Изгледа да на неким универзитетима хуманистичке науке имају најмање проблема у оквиру програма за стицање дипломе првог и другог степена; на другим универзитетима изгледа готово немогуће радити нешто што има смисла на бечелор нивоу. Исто важи и за установљене професије, где професионална тела имају значајну улогу у омогућавању или спречавању увођења нових занимања“ (Исто: 12).

У овом контексту, *Trends 4* такође указује на *образовање учитеља/наставника* и бави се значајним питањем:

„Генерално, међутим, ситуација се веома разликује од оне пре две или три године, када су у многим земљама не само медицина, већ и образовање учитеља/наставника, техничке науке, архитектура, право, теологија, ликовне уметности, психологија и друге научне дисциплине били искључени из система са два циклуса. Данас изгледа да се ова рестрикција у већини земаља односи, ако уопште и постоји, само на медицину (и сродне области). [...] образовање учитеља/ наставника и још неке друге дисциплине и даље представљају проблем (у неким националним контекстима више него у другим), и у овој области национални системи експериментишу са разноврсним решењима“ (Исто).

Пут од договорених општих принципа ка „детаљима“ увек је тежак, а очигледан је и у примени болоњских принципа. Све научне дисциплине, студијске области и професионални профили данас се суочавају са притисцима за „хитном и тренутном“ имплементацијом, упркос томе што нису у истој позицији. За сада је једно од горућих питања за већину институција било дизајнирање студијских програма првог и другог „болоњског“ циклуса. Питање постаје значајније када се посматра у односу на (националне) традиције академских професија и нових болоњских принципа флексибилности начина учења и могућности запошљавања дипломираних студената.

У овом смислу, извештај *Trends 4* је могао само да понови да се „дискусије о трајању и сврси програма на бечелор нивоу настављају. Погрешно схватање да Болоњски процес `прописује` структуру 3+2 године и даље је широко присутно. Структура 3+2 је заиста доминантан модел широм европског простора високог образовања, чак и у земљама где институције високог образовања имају могућност избора између три или четири године за стицање бечелор дипломе [...]. На многим универзитетима професори и, у мањем обиму, декани и, понекад, руководство институције, и даље изражавају велику сумњу у погледу могућности да је диплома која се стиче после само три године академски валидна и релевантна за тржиште рада: `могућност запошљавања` ови критичари често виде као синоним за снижавање академских стандарда. Резерве у вези са валидношћу трогодишње бечелор дипломе посебно су снажне у техничким наукама, физичким наукама и ликовним уметностима“ (Исто: 13). Као што се види, извештај није укључио образовање учитеља/наставника у ову групу, али је могућност њиховог запошљавања са бечелор дипломом веома актуелно питање у многим државама. Ипак, нелагодност везана за (ре)креирање нових студијског програма са два циклуса и за могућност запошљавања није само институционално питање. Тешкоће у реформисању старих курикулума и њихова трансформација у нове, „болоњске“ курикулуме, умногоме зависе од систем-

ских иницијатива и/или системских препрека. У извештају *Trends 4* се такође тврди да је „веома значајна препрека бољем прихватању бечелор диплома чињеница да владе многих држава нису у стању да дају јасне примере значаја послова за бечелоре у јавним службама, да прилагоде професионално рангирање овој дипломи, и да позитивно демонстрирају могућности везане за каријеру и плату носилаца бечелор дипломе“ (Исто: 14).

У петом *Trends* извештају, имплементација система са три циклуса коментарисана је са још више критичности. У њему се наводе, с једне стране, „тешкоће у институционалним односима са националним властима“ и „изостанак финансијске подршке реформи“ (Crossier, Purser, Smidt, 2007, р. 20). Међутим, с друге стране, признаје се да постоје и проблеми у академској заједници: прелазак на систем од три циклуса у неким институцијама „изгледа да се десио великим делом изоловано од дебате о разлозима за њено спровођење. Треба поменути да у случајевима када су исказивани негативни погледи на имплементацију, готово увек су то чинили они који нису доводили у везу структуралну реформу и унапређивање наставе у складу са потребама студената као нове парадигме високог образовања, и који нису уочавали снажну потребу да институција поново размотри своју улогу у друштву. Насупрот томе, када су ставови били позитивни, они су готово увек били повезани са ставом да реформе омогућавају да институције понуде студентима образовање које је више у складу са њиховим потребама и које је флексибилније“ (Исто: 21). У овом извештају даље се закључује да се реформа структуре студијских програма у многим случајевима одвија пре реформе садржине програма, на шта посебно треба обратити пажњу кад су у питању образовне науке: „Док различитост у мишљењу и култури представља велику снагу високог образовања у Европи, дотле различитост разумевања и имплементације структуре студијских програма може бити препрека стварања успешног простора високог образовања у Европи. Изгледа подједнако тешко 2007, као и 1999, пронаћи доказе да ‘европска димензија’ високог образовања постаје опипљив аспект институционалне реалности. Иако може изгледати да процес омогућава свима исте структуралне услове, детаљнија анализа открива да неке ‘мале разлике’ могу замаглити слику“ (Исто: 23).

Trends Report има, наравно, и генерални фокус: европско високо образовање у целини. Многи резултати могу се лако применити на индивидуалне дисциплине и/или студијске области, али, са наше тачке гледишта, потребно је изоштрити овај фокус у погледу *йосебних* питања образовања учитеља/наставника.

4. ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА/НАСТАВНИКА И КЉУЧНЕ „БОЛОЊСКЕ“ КАТЕГОРИЈЕ

У овом одељку рада, анализираћемо позицију образовања учитеља/наставника у односу на Болонски процес и новонастали европски простор високог образовања. Анализа се заснива на прилично једноставном поступку, тј. на изоштравању фокуса на кључне „болоњске“ категорије – европску димензију, могућност запошљавања и мобилност.

Међутим, претходно морамо покушати да одговоримо на неколико питања општијег карактера. Прво, шта заправо подразумевамо под синтагмом *образовање учитеља/наставника*? Знамо да се ради о старој професији, али релативно младој студијској области на универзитетима, с обзиром на то да универзитетско образовање наставног кадра не започиње пре осамдесетих година двадесетог века (у неким државама ни данас није на универзитетском нивоу). Тако је и сам термин *образовање учитеља/наставника* много мање у употреби од термина *обука* учитеља/наставника. Иако аргумената у прилог универзитетском (високошколском) образовању учитеља/наставника, које свакако не искључује професионалну обуку, има све више, термин *образовање (education)* често бива замењен термином *обука (training)* уместо њиховог паралелног коришћења. Да ли је ова терминолошка расправа битна? Можемо са сигурношћу рећи да јесте. Уколико би за образовање учитеља/наставника била потребна само „нека обука“ – макар се она одвијала на високошколском нивоу – не би било потребе за признатом студијском облашћу. Било би довољно високо образовање у оквиру *предметне дисциплине* (математике, језика, уметности, итд.) праћено додатном *обуком* као завршном фазом образовања. Овај „шлаг на торти“ би се могао додати и изван високог образовања, нпр. у оквиру додатних курсева или посебних програма које би организовала министарства просвете. У том случају, настава и образовање не би могли бити независни предмет високог образовања и истраживања. Не би било потребе омогућити учитељима/наставницима да наставе студије у овој области у другом и трећем циклусу (тј. на мастер и докторским студијама), већ би после иницијалног образовања могли да пређу било на „чисту“ предметну дисциплину, било на „чисте“, опште педагошке науке.

Овакво разумевање образовања учитеља/наставника изложено је критици од 1980-их година. Са данашње тачке гледишта, слика је релативно позитивна; изгледа да је образовање учитеља/наставника прихваћено као универзитетска студијска област чак и у широкој јавности, знатно шире од уског круга њихових едукатора. Било је до сада и успона и падова, а неколико питања још увек остаје отворено и још изазива недоумице. Ипак, образовање учитеља/наставника доживело је знатне реформе; ушло је у

нови миленијум помало „уморно“, али унапређено. Нажалост, нема времена за одмор; покренуте су нове реформе.

Може се тврдити да Болоњски процес поставља нове и озбиљне изазове пред садашње образовање учитеља/наставника. Да ли је образовање учитеља/наставника довољно снажно да настави са темпом развоја из претходних година? Да ли су концепти и идеје за даљи напредак добро разрађени и јасни? Шта може да угрози постојећи ниво развоја?

4.1 ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА/НАСТАВНИКА И ЕВРОПСКА ДИМЕНЗИЈА

Последњих 25 година донело је дубоке промене у образовању широм света. Док је основно образовање већ постало стандард за цело становништво у првој половини 20. века, средње образовање је постало такав стандард крајем 20. века. С друге стране, све већа интернационализација високог образовања има много сличности са економском глобализацијом. Међутим, упркос јасним међународним трендовима и одређеном степену интернационалне „стандардизације“, како је већ наглашено, промене у образовним системима су још увек првенствено национално засноване. Чак и у земљама са најснажнијом „интернационализацијом“ и глобалном привредом, школски курикулуми су и даље национално засновани. Изгледа да је тежина коју носе национални контекст и култура одредница са посебним „вишком“ с обзиром на процесе интернационализације и глобализације. У току процеса европеизације, наглашаван је значај јачања европске димензије; међутим, овај термин у јавности често звучи као празна реч, а не као права вредност о којој политика заиста брине. Често се истиче да би јачање европске димензије могло значајно да допринесе остварењу „малих“ (soft) циљева (уколико је привреда „велики“ циљ), као што су нпр. интеркултурни дијалог, социјална инклузија, итд., што заправо значи много посла за учитеље и њихове едукаторе.

Јасни показатељи „националних резервисаности“ нису само образовни системи посматрани уопштено, већ то могу бити и посебни системи образовања учитеља/наставника. Традиционално, „националне“ педагошке академије биле су у одређеној мери више налик полицијским и војним академијама него „универзалним“ универзитетима, јер је образовање учитеља/наставника сагледавано готово као део „националне суверености“. Са променама насталим последњих деценија, ова карактеристика неповратно бледи, мада се образовање учитеља/наставника стално суочава са новим изазовима савремених образовних реформи. Учитељ/наставник се и даље види као *учишћел/настѡвник у националном контексту*, ослоњеном на језик наставе, културу, традицију, историју, идентитет, држављанство, итд.

Ипак, постоји све већа потреба да се одреди и у односу на *евројски контекст*, са чиниоцима као што су мобилност, језици, историје, мултикултуралност, вишеструки идентитети и држављанства. Ово није специфичност само европског образовања јер се може применити и на глобални контекст. Овај изазов се често сматра *дилемом* и представља препреку бржем развоју интернационализације образовања и професије учитеља/наставника. Најзад, образовање учитеља/наставника не појављује се као честа тема водећих европских пројеката.

Што се тиче брзе интернационализације академских области и професија (нпр. медицина, право, природне науке, техника, менаџмент, итд.), образовање учитеља/наставника би могло да заостаје ако се не успоставе амбициознији циљеви – нпр. утврђивање смерница и кључних стандарда на међународним основама.

4.2. ДИСЦИПЛИНА, ПРОФЕСИЈА И ТРЖИШТЕ РАДА

Релативно нова брига коју болоњске реформе задају дизајнерима курикулума, а која се често помиње у основним документима, јесте могућност запошљавања. Тако се у самој Болоњској декларацији каже да европски простор високог образовања треба да буде „кључни начин промоције мобилности грађана и њихове могућности за запошљавање, као и за свеопшти развој Европе“ (Болоњска декларација, 1999). Захтева се предузимање одговарајућих мера које би обезбедиле да студенти могу да „остваре свој пуни потенцијал у оквиру европског идентитета, држављанства и могућности за запошљавања“ (Берлински коминике, 2003), итд. Међутим, појављују се бројне нове тешкоће у остваривању општих стратешких смерница у овако специфичној области.

С једне стране, нејасне дефиниције дисциплина и/или професионалних области у образовању учитеља/наставника стварају нови концептуални проблем: *које су епистемиолошке основе образовања учитеља/наставника?* Већ смо разматрали ово питање. Да ли је образовање учитеља/наставника интегрисано са одговарајућим „предметним дисциплинама“ и њима подређено? Уколико *јесте*, онда не постоји специјална предметна област образовања учитеља. Постоје само фрагментарне предметне области (језик, математика, итд.). Студенти стичу своје високо образовање у предметној области и – после тога – на специфичној обуци. Уколико *није*: да ли образовање учитеља/наставника припада *педагогији* (у европској континенталној традицији) као „беспредметна“ област? Ова могућност не изгледа ништа боље од претходне. Нажалост, обе су утицале на разматрања образовања учитеља/наставника у многим европским земљама. Супротстављеност између „предметне дисциплине“ и „педагогије“ је део традиције

коју данашње образовање учитеља/наставнике треба да превазиђе. То је један од предуслова да се на прави начин приближимо питању могућности запошљавања и да се образовање учини правом професијом.

Због своје везе са универзитетским животом, образовање учитеља је постало заробљеник конфликта између „предмета“ и „педагогије“; „конфликт способности“, ако парафразирамо чувени есеј Имануела Канта (Kant 1974). Међутим, постоји пуно доказа да ова врста супротстављања свакако припада прошлости зато што „академци и научници који се баве једном дисциплином могу лако да утичу на колеге у другим. Проблеми све више превазилазе компетенције појединачне дисциплине“ (Hirsch 2002: 2). Ово није случај само у дисциплинама које имају веома високу репутацију, као што је медицина, већ се може применити и на образовање учитеља/наставника. Стратешко питање није ко ће преузети просторије и студенте (тј. новац), како се то увек приказује у универзитетским расправама, већ се ради о томе како изградити студије и истраживање на интердисциплинарни начин. Овај захтев је у складу са неким „болоњским“ идејама о флексибилности и интердисциплинарном карактеру савремених академских студија.

Ипак, проблем би – бар у неким националним контекстима – могао бити још тежи. Не само да тек треба изградити „епистемиолошке основе“ образовања учитеља (дисциплине), већ и професија учитеља/наставника, у једном строгом смислу, треба да буде одређена и јасно призната. С једне стране, постоји генеричко разумевање *учитеља/наставника* на свим језицима: *стручна и квалификована особа која ради са децом и ученицима у школи*. Али када кажемо „учитељ првог разреда основне школе“, да ли мислимо на особу са истом квалификацијом какву има „професор гимназије“? По правилу, то до сада није био случај. Постоји много различитих „категиорија“ учитеља и наставника, што онемогућава јасну идентификацију ове професије. У медицини, слична се разлика може уочити између лекара и медицинских техничара, али не и међу самим лекарима. Даље, постоје значајне *формалне разлике* међу учитељима/наставницима у постојећим националним системима: у погледу плате, одговорности, социјалног статуса, признавања и – што је веома битно – у њиховим дипломама и институцијама на којима су стекли квалификације. Престиж учитеља или наставника обично зависи од позиције коју имају на лествици образовног система: нижи нивои образовања и наставници у стручним школама „не вреде“ много. Популарно схватање – бар у централној Европи и међу универзитетским наставницима – јесте да „учитељ који ради са малом децом“ треба да има мање образовања и обуке од наставника „за старију децу“. Самим тим, припада му и знатно нижи статус (у поређењу са медицином, ово је још

један фундаментално другачији приступ: геронтолог и педијатар се не третирају толико различито).

Учитељи/наставници у европским земљама готово по правилу припадају *национално реџулисаним професијама*; изгледа лакше да национални (или регионални) прописи једноставно апсорбују предрасуде „популарне културе“ него да створе нове могућности, покушају да унапреде професију учитеља/наставника на свим нивоима образовне лествице и допринесу стварању хомогене професије.

4.3. МОБИЛНОСТ И УЧИТЕЉСКЕ/НАСТАВНИЧКЕ СТУДИЈЕ

Ако се запитамо колико су мобилни студенти који се припремају за професију учитеља/наставника, морамо поћи од чињенице да је мобилност кључни појам болоњског концепта. Постоје различити статистички извори који нам могу помоћи да изградимо оквирну слику, али аналитичари се углавном слажу да коришћена методологија и сакупљање података мора бити знатно унапређена ако желимо да та слика буде јасна и веродостојна. Прво, статистика о мобилности се обично односи на високо образовање у целини; ефекат те ситуације описује изрека „све краве су црне у мраку“. Да би се статистика о мобилности пратила широм Европе *са ситановишћиа конкрејне ситудијске обласиш*, важно је знати, најпре, каква је расподела студената и дипломаца у специфичној области или области истраживања. Доступни подаци за почетак претходне деценије говоре да је у просеку 8,4% судената у државама ЕУ-15 студирало у (широј) области образовања⁷. Са процесом увећања Уније, и учешће се повећало јер је оно у новим државама чланицама по правилу изнад 10%.⁸ Дакле, може се оценити да просечно учешће студената у образовању учитеља/наставника у данашњој ЕУ-27 износи нешто изнад 10%.

Кључно је за нашу тему питање учешћа интернационалних и мобилних студената у области образовања учитеља/наставника. На њега нам од-

⁷ Постоји неколико методолошких тешкоћа у анализи статистичких података у овој фази: категорија „образовања“ по правилу садржи образовање учитеља/наставника, али у неким случајевима укључене су и друге категорије. У сваком случају, бројчано студенти „чистог“ образовања учитеља/наставника преовлађују у овој групи, али и други студенти у овој групи су такође битни за креирање будуће „професије учитеља/наставника“.

⁸ Ово учешће нпр. у Литванији износи 18%, а у Републици Словачкој је 17%. На дну листе налазе се Словенија са 11% и Естонија са 10%. С друге стране, учешће нових учитеља/наставника у укупном броју нових дипломаца у ЕУ-15 било је нешто више: 10,0% (изгледа да је број студената који напуштају студије у образовњу учитеља/наставника нижи од просека у области високог образовања генерално), док је у већини нових држава чланица ипак био доста виши.

говор могу дати OECD показатељи (OECD 2005а, табела С3.5), по којима је учешће будућих учитеља/наставника мање од просечног учешћа свих студената у мобилности. У оквиру ЕУ-15, највеће учешће *страних студената* у образовању запажено је у Шведској (7,3%), затим у Холандији (5,7%) и Аустрији (5,3%). Код ЕУ-10 земаља (2004), највеће учешће страних студената у образовању јесте у Мађарској (9,6%) и Пољској (9,0%). Подаци такође показују да је учешће страних и/или мобилних студената педагогије и на програмима за учитеље/наставнике пропорционално ниже од већине других студијских области и/или дисциплина.

АСА студија о студентској мобилности у европском високом образовању (Kelo, Teichler, Waechter 2006) даје још чињеница које подржавају горњи закључак. У ЕУ Socrates-Erasmus програму (в. Исто: 166, табела 10.4), 1998/99. било је 3,9% студената из области која је дефинисана као „педагогија + образовање учитеља/наставника“, да би се у 2002/2003. њихово учешће смањило на 3,4%. Од укупно 16 студијских области, смањење је иначе уочено само у још три: језици + филолошке студије (пад са 18,4% на 16,3%); право (пад са 8,1% на 7,1%) и природне науке (пад са 4,4% на 3,9%). Слика је много лошија у Темпус програмима: било је само 0,5% мобилности студената у области „педагогија + образовање учитеља/наставника“ (Исто: 172, табела 10.11). Још показатеља може се наћи и у резултатима истраживања Erasmus Student Network Survey (2005), мада су резултати слични.⁹ Ови подаци недвосмислено говоре о томе да је положај образовања учитеља/наставника у два главна европска програма мобилности изненађујуће лош, а да је, поврх тога, и у сталном опадању.

У вези са овим подацима даћемо кратак завршни коментар: данас, у укупној студентској мобилности у Европи, образовање учитеља/наставника је релативно занемарена област студија. Ово је чињеница која није охрабрујућа када говоримо о могућем побољшању европске (па и глобалне) димензије у образовању учитеља/наставника. Пораст мобилности и присуства страних студената у образовању учитеља/наставника је неопходан, не само да би се приближили другим студијским и предметним областима, већ и да би се промовисала европска и међународна мобилност у образовању уопште и допринело остваривању „малих“ циљева реформе (високог) образовања. Учители/наставници који су имали прилике да учествују у мобилности још као студенти, много су боље припремљени за рад са ученицима и сту-

⁹ Према овој студији, „најпопуларнији главни студијски предмети код испитаника били су: пословне студије/менаџмент науке (20%), техника / технологија (19%), језици и филолошке студије (11%) и друштвене науке (8%)“. Педагогија и образовање учитеља/наставника налази се готово на крају скале (2,2%), лошији статус имају пољопривредне науке (1,2%) и географија, геологија (1,0%)“ (Krzaklewska et al. 2006: 10).

дентима у контексту европске и међународне сарадње и међукултурног дијалога; они могу боље да се приближе мултикултурним питањима у образовању, итд.

5. ЗАКЉУЧАК

Од 1980-их година образовање учитеља/наставника се „унапређује“ (процес „универзитетификације“ образовања учитеља/наставника). Бурни процеси у високом образовању у целини и у глобалном контексту постављају нове изазове пред образовање учитеља/наставника као посебне области високог образовања. Данас се образовање учитеља/наставника може описати као млада академска дисциплина која:

- има релативно мању „критичну масу“ од традиционалних академских дисциплина;
- има виши ниво политичког (владиног) утицаја од традиционалних професија;
- има виши ниво осетљивости у погледу „националних интереса“;
- пролази кроз почетну фазу правог процеса интернационализације;
- суочава се са изазовом да треба да да свој допринос друштву образовања које настаје.

У данашњем политичком дискурсу често се може приметити да је „улога учитеља/наставника кључна“ у националном развоју и међународној сарадњи, интеркултурној сарадњи, итд. Уколико ове изјаве узмемо озбиљно и покушамо да их претворимо у реалност, улога образовања учитеља/наставника у високом образовању и друштву у целини требало би да се знатно поправи, и то посебно у следећим аспектима: (1) да се ‘ускладе’ образовне структуре и приступи настави и учењу на институцијама за образовање учитеља/наставника како би се олакшала и повећала европска и ширира међународна мобилност студената; (2) да се ојача европска и прошири међународна мобилност учитеља/наставника који раде у настави, као инструмент њиховог трајног професионалног усавршавања и обуке; (3) да се побољша интердисциплинарно истраживање на институцијама које обезбеђују образовање и обуку учитеља/наставника; (4) да се побољша квалитет у међународном контексту; и (5) да се побољша положај образовања учитеља/наставника у високом образовању у целини.

Краће речено, институције за образовање учитеља/наставника треба да почну озбиљно да разматрају своје активно учешће у развоју европске националне политике образовања учитеља; из тог разлога, треба размотрити и сарадњу у развоју сопствене политике с обзиром на овде разматрана питања.

ЛИТЕРАТУРА

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos & D., Stephenson, J. (Eds.) (2000) *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Thematic Network on Teacher Education, Umea University.

Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: Commission of European Communities, 3 August 2007 COM(2007) 392; http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf. Accessed in May 2008.

Council of the European Union (2002). *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*. Brussels, 20 February 2002. 6365/02 EDUC 27.

Crossier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. An EUA Report. Brussels: EUA.

European Communities (2003). *Education across Europe 2003*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available at http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-58-04-869/EN/KS-58-04-869-EN.PDF. Accessed in May 2008.

Gonzales, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process*. Final Report. Pilot Project – Phase 2. University of Deusto / University of Groningen. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hirsch, Werner Z. (2002). Universities and the Global Village: An Introductory Overview. In: Werner Z. Hirsch, Luc E. Weber (eds.) (2002), *As the Walls of Academia are Tumbling Down*. London: Economica, pp. 1-9.

Kant, I. (1974). 'Streit der Fakulteten' ['Conflict of the Faculties']. In: Kant, I., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik I*, Werksausgabe Bd. XI, Hrsg. Von W. Weischedel, Frankfurt/M 1974.

Kelo, Maria, Teichler, Ulrich & Waechter, Bernd (eds.) (2006) *Eurodata. Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft.

Krzaklewska, E. & Krupnik, S. (2006). *The experience of studying abroad for exchange students in Europe*. Erasmus Student Network Survey 2005 in partnership with Petrus Communications. Available at <http://www.petruscom municatons.com/resources/documents/ESN-Survey-report.pdf>.

OECD (2005a). *Education at a Glance. OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.

OECD (2005b). *Teaching Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD; see http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html. Accessed in May 2008.

Reichert, S. & Tauch, Ch. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brussels: EUA. Available at <http://www.eua.be/index.php?id=60>. Accessed in May 2008.

Schratz, Michael (2005). What is a 'European Teacher'? A Discussion Paper. European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). Available at <http://www.pafeldkirch.ac.at/entep/papers.php>. Accessed in May 2008.

Pavel F. Zgaga
University of Ljubljana
Faculty of Education

TEACHER EDUCATION IN EUROPE: BETWEEN NATIONAL REGULATION AND INTERNALIZATION

Summary: This paper deals with the new challenges teacher education in Europe faces in the context of the Bologna Process. Teacher education is today characterised by the rapid developments that occurred in the 1980s and 1990s. Yet is teacher education strong enough to proceed with the pace of development seen in previous years? Are the concepts and ideas for further progress well-elaborated and clear? What could endanger the existing developmental level? The paper argues that teacher education should not merely be satisfied with what has been achieved in the last two decades but is obliged to pro-actively respond to the key ‘Bologna’ issues. The development of a genuine teacher education policy for Europe is therefore a must if we really want to keep teacher education at its current level, facilitate further development and contribute to intercultural understanding.

Key words: higher education vs. teacher education; national vs. international; the Bologna Process; mobility; European dimension; teacher education policy in Europe