

Edukacijske politike in profesionalizacija izobraževanja učiteljev

Pavel Zgaga

Da ima izobraževanje učiteljev (vseh učiteljev, ne le npr. gimnazijskih profesorjev) svoje mesto na univerzi oziroma v visokem šolstvu, je danes v mednarodnem prostoru že splošno sprejeta predpostavka. Še pred dvema, tremi desetletji temu ni bilo tako. Po Evropi se je ta trend pričel širiti vzporedno z dinamičnim razvojem visokega šolstva nasploh. V Sloveniji se je postopoma izoblikovala od sredine osemdesetih let dalje ter bila potrjena na začetku devetdesetih let, v času temeljitih družbenih sprememb. Trend se še nadaljuje in v nekaterih državah razprave o tem še potekajo. Ta predpostavka doslej nikjer v svetu ni (bila) samoumevna, ampak je bila povsod rezultat daljšega razvojnega procesa, povezanega z razumevanjem izobraževanja, s spremembami v visokem šolstvu ter s splošnim kulturnim razvojem.

Nastanek sistema obveznega (osnovnega) izobraževanja je temeljito povezan z razsvetljenskimi konceptualizacijami in načeli. Zahteva po demokratizaciji znanja, načelna zagotovitev njegove dostopnosti vsakemu človeku, obravnavanje izobraževanja kot človekove pravice ipd. so v samih temeljih modernih izobraževalnih politik. Njihovo uresničevanje pa je močno odvisno od političnih procesov, od civilizacijskih in kulturnih tradicij in okolja, od gospodarske, komunikacijske in tehnične razvitosti, od podedovanega in obstoječega znanja ter od njegovega simbolnega položaja v družbi, od razmerij pri ustvarjanju novega znanja ipd., nikakor ne

nazadnje od usposobljenosti tistih, ki poučujejo. Veličastnih zamisli o razsvetljenem in demokratičnem sistemu izobraževanja v realnosti poznega osemnajstega in nato devetnajstega stoletja ni bilo zlahka postaviti na noge. Francoska raziskovalca Furet in Ozouf v svoji znameniti analizi razvoja pismenosti v Franciji (Furet, Ozouf, 1990) prikazujeta, da prva republika ni uspela vzgojiti nove generacije učiteljev in trdita, da šolski učitelj tistega obdobja prav gotovo ni bil najlepši cvet novih družbenih plasti. Od samega vzhoda ideje razsvetljene družbe lahko torej spremljamo tudi sence učiteljskega poklica.

Izobraževanje - in znotraj njega še posebej izobraževanje učiteljev - se tako rekoč po definiciji srečuje z zahtevo, da mora biti *kvalitetno*. V dvajsetem stoletju smo se vse bolj srečevali s predstavo, da je kvaliteta izobrazbe povezana z (višjo) stopnjo izobrazbe; dejansko si je tudi vse več poklicev izborilo status, ki ga potrjuje visoka izobrazba. Zakaj se to ni dogajalo že prej? Akademska izobrazba učiteljev kot eden izmed pogojev za uresničitev zahteve po *kvalitetnem* delu učiteljev bi bila v zgodnjem obdobju nastajanja izobraževalnih sistemov najprej in preprosto nezamisljivo »draga«: zahtevala bi prevelika, nerealna materialna in simbolna premeščanja v družbeni ekonomiji. Če učiteljski stan, predvsem seveda učitelje »ljudske šole«, primerjamo z nekaterimi drugimi tradicionalnimi akademskimi poklici, npr. pravniki, duhovniki in zdravniki, lahko ugotovimo, da je kljub temu, da je razsvetlensko obdobje ta novi poklic premaknilo v samo središče civilizacijskega elana, ostal relativno dolgo zapostavljen. Akademska stopnja izobraževanja nikakor ni bila sporna le pri gimnazijskih učiteljih, tradicionalnih pripravljalcih na univerzitetni študij. Toda ni šlo le za poklic, ampak tudi za ustanovo: sama šola in poučevanje sta bila prav

tako zapostavljena predmeta akademskega raziskovanja in poučevanja. Prva pedagoška katedra [*chair of Education*] v Veliki Britaniji je bila ustanovljena šele leta 1908 na Univerzi v Manchestru (Miller and Taylor, 1993, str. 11). Šele v našem stoletju, še zlasti pa v zadnjih tridesetih letih, izobraževanje učiteljev nezaustavljivo postaja del študija na univerzah ali njim ekvivalentnih institucijah.¹ Ni naključje, da se pri premišljanju tega dejstva ponuja intepretacijska navezava na nastanek »postindustrijske družbe«, prav tako ni slučajno, da do tega procesa pride v obdobju, ko tudi univerzitetno izobraževanje postane »masovno«.

Izobraževanje učiteljev na univerzi, kot ga srečujemo v zadnjih nekaj desetletjih, ima najprej kratkoročen pomemben učinek na sistem njihovega rekrutiranja, dolgoročno pa bi moralo imeti predvsem učinek na kvaliteto njihovega izobraževanja ter s tem povezano kvaliteto njihovega dela. Poleg teh »pragmatičnih« vidikov pa odpira tudi povsem konceptualna vprašanja. Na čem temelji argumentacija, da mora učiteljska profesija, podobno kot medicinska, biti temeljito povezana z univerzo in potekati na njej? Ali se argumentacija, po kateri mora imeti pediater univerzitetno

¹ »'Pouniverzenje' izobraževanja učiteljev je napredovalo hkrati s profesionalizacijo poučevanja. Oboje zadeva kakovost učiteljev, tako kakovost njihove akademske usposobljenosti kot obravnave pouka na sploh. Profesionalizacija poučevanja se je začela na institucijah za izobraževanje učiteljev z navezovanjem na razvoj edukacijske teorije in edukacijskih znanosti. Njihove najgloblje korenine so bile v spoznanjih filozofije edukacije ter v dosežkih psihologije kot družbene vede, neodvisne od svojega izvora v filozofiji. Filozofija edukacije in edukacijska znanost, ki po nekaterih definicijah vključuje tudi samo filozofijo in zgodovino edukacije, sta postavili zahtevo po zagotovitvi znanja o delovanju in vedenju [*behaviours*], ki sta posledica poučevanja in učenja, pa tudi po zagotovitvi metod, s katerimi bi bilo poučevanje in učenje mogoče raziskovati. Od začetka tega stoletja so edukacijska teorija in edukacijske znanosti k temu marsikaj dodale, predvsem sociologijo vzgoje, metode raziskovanja v vzgoji, teorijo in načrtovanje kurikula, šolski menedžment in administracijo. Ta razvoj je ustvaril trdne temelje

izobrazbo, lahko bistveno razlikuje od argumentacije, po kateri naj ima univerzitetno izobrazbo tudi učitelj?

Izobraževanje učiteljev, filozofija edukacije in univerza

R.S. Peters, ena izmed osrednjih avtoritet moderne britanske filozofije edukacije, se je v sedemdesetih letih, torej v času vzpona *educational studies*, problema lotil z vidika *koncepta univerze*. V svoji zanimivi in še vedno aktualni monografiji izpred četrto stoletja (Peters, 1977) na nekem mestu nekoliko distancirano pripominja, da univerzitetni učitelji »napredku uma in v iniciaciji drugih v ta proces«, to je v »nepristranskem raziskovanju«, obenem pa opozarja, da univerzi pripadata še dve drugi vlogi. Po tradicionalnem pojmovanju univerza ni bila povezana samo z raziskovanjem, ampak tudi »z razvojem znanja, ki ga je mogoče aplicirati na praktične potrebe skupnosti, in z usposabljanjem ljudi za te poklice, npr. v medicini in pravu. Domneva je bila, da nekateri poklici zahtevajo takšno okrepitev s teorijo. Zdravnike so usposabljali na univerzah, toda ne konjeniških častnikov.« Tretji cilj univerze pa je »zagotovitev možnosti za svobodno vzgojo [*liberal education*] v pomenu razvoja vsestranskega razumevanja, pomembnega za osebni razvoj študentov.«² (Peters, 1977, str. 182).

profesionalnega znanja za izobraževanje učiteljev, povzročil pa je tudi pritožbe, da je postalo preveč teoretično.« (Miller and Taylor, 1993, str. 11).

² Ker so elementi *svobodne vzgoje* v našem univerzitetnem študiju prej izjema kot pravilo, navedimo še naslednjo Petersovo opredelitev: »Svobodna vzgoja ima v družbi, katere člani nič več ne sprejemajo kakega unitarnega ideala življenja, pa naj ga ponuja cerkev ali politična stranka, osrednji pomen. Njegova naloga ni le v tem, da posamezniku predstavi kulturno dediščino, znotraj katere lahko poskuša iz sebe nekaj storiti, ampak da ga uvede v te študije, še zlasti humanistiko, saj je posebej primerna za spodbujanje njegove zmožnosti izbiranja ter mu daje več domišljije in več informacij. Kajti v družbi, kakršna je naša, ima

Vse tri vloge oziroma cilji univerze (raziskovanje, izobraževanje za akademski poklic, svobodna vzgoja) so po Petersovem mnenju legitimni in uresničevati jih mora povezano, pa čeprav z različnim poudarkom na posameznem cilju. Njegovo osrednje zanimanje v obravnavanem delu pa je namenjeno mestu in razvoju *educational studies* na britanskih univerzah v šestdesetih in sedemdesetih letih, pa tudi epistemološkimi in institucionalnim problemom, ki so se artikulirali v procesu nastajanja sodobne edukacijske teorije. Pri tem ne bi bilo prav prezreti, da za razliko od evropskega kontinenta³ angleška tradicija ni imela nobenega opravka s *pedagogiko*. Konceptualne težave, ki jih je ta proces porodil, po Petersovi sodbi izvirajo iz tega, ker so edukacijske študije, »rečeno logično, godlja, in to nujna godlja. S tem menim, da se ukvarjajo s problemi, s katerimi se ni mogoče spoprijeti le z zanašanjem na en sam način mišljenja, tako kot pri matematičnih ali fizikalnih problemih.« (Peters, str. 183).

Edukacijske vede se soočajo z vprašanji, kot so npr. kaznovanje otrok, diferenciacija, integrirani kurikulum ipd., in teh vprašanj torej ni mogoče obravnavati »le z zanašanjem na en sam način mišljenja«. Peters v razvoju edukacijskih ved razlikuje tri faze, začetno med njimi pa imenuje kar *neizdiferencirani nesmisel* [*undifferentiated mush*]: »Precej nejasno

posameznik široko področje diskrecije. Nikjer ni določeno, kakšne vrste človek naj bi postal. Odgovornost, da v mejah sprejetih načel, kot so svoboda, poštenost, upoštevanje interesov drugih ljudi, brez katerih bi takšna osebna diskrecija degenerirala v anarhijo, najde pomen svojega življenja, je njegova.« (Peters, 1977, str. 189-190.)

³ Na tem mestu s posebnim namenom puščamo npr. francoske ali nemške tradicije ob strani, kar seveda še ne pomeni, da ob imenih, kot je npr. Durkheim, obravnavanega ne bi mogli še poglobiti.

vrsto učenosti, podprto z določeno količino podrobnejših informacij iz psihologije in zgodovine edukacije, so ponujali kot odgovore na ta zapletena vprašanja.« *Drugo fazo* postavlja na začetek šestdesetih let, ko sta k obravnavi teh problemov pričeli prispevati filozofija - »v svojem čisto profesionalnem pomenu« - in sociologija. Diferencirano obravnavanje edukacijskih problemov se je tedaj sicer pričelo razvijati bolj eksplicitno in bolj predvidljivo, »toda na račun edukacijskih ved. Njihovi predstavniki so postajali vse bolj nesposobni za medsebojne pogovore. Dejanski rezultat je bil, da so vprašanja, kot npr. 'Ali naj kaznujemo otroke?' ostala neodgovorjena, kajti strokovnjaki za filozofijo kaznovanja so bili institucionalno ali intelektualno ločeni od tistih, ki so se ukvarjali s psihološkimi ali sociološkimi vidiki tega problema.« Zato pa so bili v naslednji, *tretji fazi*, s katero se Peters očitno močno identificira, »poskusi, da bi ljudi z različnih disciplinarnih področij postavili v zvezo s praktičnimi problemi ter jih usposobili misliti te probleme na več kot en sam specializiran način.« (Peters, str. 183-184).

Odpor predstavnikov tradicionalnih univerzitetnih disciplin do nastajajočih edukacijskih ved je bil po Petersu posledica tega, da so poznali le prvo fazo v njihovem razvoju, fazo »neizdiferenciranega nesmisla«. Integracija »temeljnih disciplin kot, so filozofija, psihologija, sociologija in zgodovina, v edukacijske vede ter njihova usmeritev k praktičnim problemom« ter njihova usmeritev »k praktičnim problemom« je na drugi strani znova opozorila na vsebinsko, *predmetno* razsežnost izobraževanja, s katero se v končni instanci srečujejo prav vsi (univerzitetni) učitelji. Ta vsebinska razsežnost odpira nova in resna vprašanja: o mejah med predmeti, o njihovi integraciji, o razmerju med »predmetom« in »formo«

mišljenja kot dvema različnima vrstama obravnavanja vsebine. Če naj bi bili ti predmeti *poučevani*, še zlasti na šolski ravni, postanejo pomembna še dodatna vprašanja, npr. o psihologiji učenja in poučevanja. Ta intelektualna vprašanja in dileme pa se ne izražajo le na epistemološki, ampak tudi na institucionalni ravni in sicer v konfliktih in negotovostih o tem, kdo naj določa način učenja in poučevanja: »predmetni specialisti, ki jih zanima filozofija njihovega predmeta? Ali pa naj bi bili to psihologi, ki jih zanima razvoj otroka, učenje in motivacija? Te intelektualne zmedenosti se na učiteljskih kolidžih [*colleges of education*] kažejo v sporih o t.im. ‘kurikularnih kurzih’ med učitelji edukacijskih ved ter učitelji glavnih predmetov.« (Peters, str. 185). Petersa tudi v drugih, od britanskega morda precej drugačnih kulturnih okoljih, pri teh vprašanjih verjetno ni težko razumeti.

Ali se torej tako izoblikovane edukacijske vede prilegajo ciljem univerze, t.j. nepristranskemu raziskovanju, praktičnim potrebam skupnosti, svobodni (samo)vzgoji posameznikov? Petersov odgovor je: vsekakor! Edukacijski problemi so po svojem značaju *praktični*, prav tako kot npr. politični problemi, ki so že dolgo nedvomljivo priznani, integralni del univerzitetnega študija, usmerjenega tako k specifičnim akademskim poklicem kot k svobodni vzgoji, prav tako pa so nedvomljivo priznani objekt nepristranskega raziskovanja. Problem edukacijskih študij ni v tem, da bi potrebovale premalo *teoretičnega uma* (ob tem Peters opravi ironično analizo v primerjavi s kozmetologijo, prim. str. 186), pač pa v tem, da ga zahtevajo zelo veliko. Teoretična podpora, ki jo zahtevajo, pa je bila razvita prav znotraj drugih disciplin, ki se raziskujejo in poučujejo na univerzi. V obdobju, ko se vse bolj sliši pritoževanje nad fragmentizacijo znanja in

zahteve po iskanju integracij med različnimi študijskimi področji, bi bile lahko edukacijske vede po Petersovem mnenju na univerzi le toplo priporočljive in sprejete.

»Iz našega koncepta univerze torej ne izhaja nikakršen splošni razlog, ki bi zahteval izločitev edukacijskih ved z univerze, in prav tako ni nikakršnega razloga, da pri njihovem izvajanju ne bi sodelovali tudi ljudje brez posebnega praktičnega zanimanja. Toda dejstvo je, da se večina ljudi [v stroki] zanima za edukacijo zaradi svoje praktične zavzetosti, še več, urejeno prizadevanje po znanju s tega področja je vitalnega pomena tako za skupnost in njene potrebe po učinkovitem prenašanju znanja in veščin kot za posameznika v njegovih poskusih, da v kulturi, v kateri se je rodil, iz sebe nekaj naredi. Po mojem mnenju bi morala univerza gledati navzven, na širšo skupnost, ne pa, da se zanima zgolj za razvoj tistih teoretskih iskanj, ki so privlačna za sodelavce [*inmates*] na njej. In praktični problemi imajo svojo lastno privlačnost. [...] Zanimanje za praktično prepogosto zamenjujejo z instrumentalnim odnosom do znanja. Pri razmišljanju o ponudbi edukacijskih ved na univerzi bi zato pripisal veliko težo prevladujočim praktičnim interesom tistih, ki naj bi jih te vede privlačile, to je učiteljem.« (Peters, 1977, str. 186-187).

Izobraževanje učiteljev in univerza: desetletja preobrazbe

Petersova analiza je v nekaterih elementih za naše razmere morda razmeroma oddaljena in tuja. Seveda ne smemo prezreti, da nimamo opraviti z domačo ali srednjeevropsko, ampak z britansko univerzitetno

tradicijo in z britansko epistemologijo ter z njunimi učinki na nastanek in razvoj edukacijskih ved. Toda če odštejemo vse te posebnosti, imamo pred seboj argumentacijsko strukturo, v kateri lahko prepoznavamo tudi sebe, v naših razmerah pa se povezuje z vprašanjem o utemeljenosti pedagoške fakultete⁴ in o univerzitetnem izobraževanju učiteljev nasploh.

Povojna ureditev višješolskega in visokošolskega izobraževanja je nastajanje razrednega in predmetnega učitelja skladno s tradicijami temeljito razlikovala od nastajanja gimnazijskega profesorja. Obe nekdanji pedagoški akademiji (v Ljubljani in Mariboru) kot tradicionalni nosilki izobraževanja osnovnošolskih učiteljev sta v sedemdesetih letih postali »članici« univerz, vendar po svoji epistemološki naravnosti, tipu študija in organizacijski strukturi nista bili zasnovani univerzitetno. Toda v osnovnem šolstvu so se že zaposlovali tudi diplomanti nekaterih drugih fakultet, ki so jim podeljevale strokovni naslov *profesor*, še pogosteje pa je šlo za njihove tedanje »diplomante prve stopnje«. Diplomanti fakultet naj bi bili akademsko boljje pripravljeni, čeprav so v primerjavi z diplomanti akademij svoj študij dokončali ob razmeroma skromnem seznanjanju s »skrivnostmi učiteljskega poklica«, pa tudi s tistim, čemur bi se v britanski tradiciji lahko reklo *educational studies* v fazi »neizdiferenciranega nesmisla«.

⁴ Naj posebej opozorim, da s tem ne mislim predvsem organizacijske, pač pa *epistemološko* razsežnost pojma *fakulteta*. Ob posameznih vprašanjih je slednja sploh bolj pomembna in v teh primerih je treba izraz *pedagoška fakulteta* razumeti prav kot epistemološko naravnost, ki jo mora vsebovati vsaka visokošolska institucija, ki izobražuje učitelje.

V začetku sedemdesetih let je (ljubljska; po 1975 tudi mariborska) pedagoška akademija postala "univerzitetna članica". Dejansko to ni prav nič prispevalo k spremembam v organizaciji in epistemologiji študija. Tega ni mogoče pojasniti, če se vsaj na kratko ne dotaknemo tedanje specifične urejenosti sistema visokega šolstva. Prav v tem obdobju se je namreč zaradi posebnih zgodovinskih razlogov pričela povečevati moč posameznih fakultet in zmanjševati integrativna vloga univerze v tradicionalnem pomenu, kar je vodilo v rastočo akademska razdrobljenost. Ob obravnavi kompleksnih področij, kakršno je npr. področje edukacijskih ved in izobraževanja učiteljev, so se okrepili specifični univerzitetni - ali bolj fakultetni - *avtizmi*. Vsi študiji in discipline so se vse bolj soočali z atomizirano, v kateri je bilo vse težje razvijati univerzitetno atmosfero, diskusijski prostor, prostor konceptualnih dilem in sporov, pa tudi interdisciplinarnega povezovanja in sodelovanja. Šele s procesi globalne družbene tranzicije, ki pa smo jih zaznali relativno zgodaj, že sredi osemdesetih let, je nastopilo obdobje, ko je bilo treba te avtizme znati preboleti, saj so postali ne le zapreka nacionalnega razvoja visokega šolstva, pač pa tudi njegovega odpiranja v mednarodni prostor. Ko govorimo o izobraževanju učiteljev, je ta zapreka pomenila predvsem to, da je med »stroko« in »pedagogiko« obstajala visoka stopnja nekomunikativnosti, morda celo sovražno razpoloženje. Kot sem poskušal pokazati, sta k temu veliko prispevali prav tradicionalna organizacija in epistemologija študija, rezultat takšnega stanja pa se je zrcalil tudi na status učiteljske profesije.

Sredi osemdesetih let so pričele zoreti ideje o temeljiti reformi izobraževanja učiteljev (seveda so bile spodbujene tudi z vse bolj

intenzivnimi razpravami o nujnosti globalnih družbenih sprememb), nato pa sta se na obeh univerzah pričele vzpostavljati pedagoški fakulteti. Eden izmed temeljnih motivov v procesu njihovega nastajanja je bila razširitev dejavnosti na področje *raziskovanja* kot razpoznavno značilnost in temelj sodobnega univerzitetnega študija. Vendar pa ta prizadevanja niso izhajala iz kake že dosežene ravni raziskovalnih rezultatov, ki bi jo bilo treba zaščititi z novo organizacijo. Bila je mnogo bolj posledica v osemdesetih letih dozorelega spoznanja, da kvalitete izobraževanja učiteljev ni več mogoče izboljševati v konceptualnih mejah dvoletnega terciarnega poklicnega izobraževanja brez temeljnega znanstvenega dela. Tako bi študij na teh institucijah postal tudi kompatibilen z drugimi fakultetami znotraj univerzitetne organizacije, diplomanti različnih institucij pa bi imeli isti ali podoben status. Pri tem je treba vedeti, da je izobraževalna reforma z začetka osemdesetih let povzročila, da so se bodoči učitelji nekaterih predmetov izobraževali že izključno na univerzitetnem študiju (npr. materinščina ali zgodovina ipd.), ki je bil raziskovalno utemeljen, nekateri drugi pa še vedno le na pedagoških akademijah (npr. razredni pouk ali gospodinjstvo, presenetljivo – a razložljivo – pa tudi naravoslovne vede). Nekoč so se razlike med diplomanti utemeljevale z domnevno različnostjo zahtevnosti pouka na različnih šolskih stopnjah (razredni učitelj s srednjo izobrazbo, predmetni z višjo in gimnazijski profesor z univerzitetno), zdaj pa se je spornost takšnega razlikovanja zaostila do absurda: odvisno je postalo od predmeta poučevanja, torej v končni instanci od statusa posamezne akademske discipline na univerzi. Med dejavniki, ki so prispevali k tej postopni institucionalni in epistemološki preobrazbi, pa tudi ne gre prezreti latentne želje »stroke« na učiteljski fakulteti, da si – nasproti »matičnim fakultetam« pridobi pravico in ugled raziskovalne ustanove. Ta

dejavnik je ambivalenten: razvoj je pokazal, da lahko prispeva k večji kvaliteti dela na učiteljski fakulteti, ali pa je samo »faza« na poti v preoblikovanje v »disciplinarno« fakulteto (npr. filozofsko), pri čemer so konceptualna vprašanja fakultete za izobraževanje učiteljev nepomembna.

Do sredine devetdesetih let je bilo že mogoče oceniti, da se je raziskovalna usmeritev pedagoške fakultete potrdila, na njej pa je ob tem ostala v ospredju tudi profesionalna identifikacija diplomanta - bodočega učitelja. Pojavljali pa so se že pomisleki, da takšen epistemološki in organizacijski razvoj vodi k strukturi, ki je bila v naših razmerah značilna za tradicionalne disciplinarne fakultete – k študiju »temeljne znanosti«, raziskovanju, k izučitvi »predmeta« (kot identičnega posamezni znanstveni disciplini), ne pa tudi k zagotovitvi »profesionalne kompetentnosti«. Toda nepristransko raziskovanje ni samo po sebi, neposredno, nič takega, kar bi sililo k integraciji disciplin ali k temu, da »gledajo navzven, na širšo skupnost«, kar bi spodbujalo k »praktični zavzetosti«, k analizi prakse učenja in poučevanja ter k »potrebam skupnosti«, kot bi rekel Peters. Nasprotno, enostransko uveljavljanje raziskovanja (zgolj »razvoj tistih teoretskih iskanj, ki so privlačna za sodelavce« na ustanovi) kot sicer prepotrebne predpostavke vsakršnega univerzitetnega izobraževanja, ki se ne ozira na preostala dva cilja univerze, ki smo ju srečali v Petersovi analizi, lahko v izobraževanju učiteljev obudi ekstrema, ki sta bila videti že presežena: ali *znanstvena* ali *poklicna* utemeljitev študija. Raziskovalno utemeljen študij naj bi bil predvsem ali morda celo izključno disciplinaren, predmeten študij, nevtralni študij discipline, ki se ne ozira ne na »potrebe skupnosti« ne na kaj drugega (najraje še na druge znanstvene discipline ne),

pač pa le na teoretski interes. Poklicno utemeljen študij pa naj bi bil podrejen tem drugim potrebam, zahtevam poklica, in zanj ne bi bilo treba zahtevati ne znanstvenih referenc ne raziskovalnih podlag. Abstraktnost tega trdega konflikta nam ponovno lahko pomaga razreševati zgled nekaterih uveljavljenih *akademskih poklicev*.

Prepričan sem, da je vsem akademskim poklicem - oziroma akademski pripravi nanje - lasten latenten konflikt med »nepristranskim raziskovanjem« in »praktično zavzetostjo«, vendar ga prevladajo na epistemološki in organizacijski ravni, pri čemer jim pomagajo dolge tradicije. Vede, ki se srečujejo npr. na medicinski fakulteti, gotovo že stoletja ne morejo mimo tega. Na področju izobraževanja učiteljev bi ta konflikt lahko prevladali prav z epistemološkim konceptom edukacijskih ved: (inter)disciplinarno raziskovanje, ki ga družijo skupna »praktična zavzetost«, ki pa ni preprosto instrumentalna in ne izključuje teoretične refleksije in delovanja. Kako razvijati *predmetno znanje*, vključno z *metodami* njegovega učinkovitega prenašanja in integriranja? Kako spoznavati *psihični in socialni kontekst* učenja in poučevanja? Kako omogočiti *svobodni intelektualni razvoj* študenta? Žal se zlasti *svobodni vzgoji* v sodobnih univerzitetnih trendih (in ob pritiskih, da se v kurikulum uvedejo novi in novi specializirani predmeti) na sploh ne pripisuje posebne teže, ne v epistemološkem in ne v organizacijskem pogledu, čeprav bi bilo pri oblikovanju akademsko izobraženih strokovnjakov in še zlasti pri izobraževanju učiteljev to že po definiciji neizogibno.

O edukacijskih vedah kot o univerzitetnem kontekstu izobraževanja učiteljev bi lahko govorili v ožjem in v širšem pomenu. V ožjem pomenu in

v terminologiji (vsaj) srednje Evrope sodi sem najprej »pedagoško in psihološko izpopolnjevanje« ali »temeljni pedagoški študij«, če pridružimo še filozofske in sociološke vsebine. V širšem pomenu pa sodi sem vsa »stroka«, to je, »predmet«, celo vsa tista poglavja, za katera je Peters zgoraj dejal, da lahko zanje skrb prevzamejo »tudi ljudje brez posebnega praktičnega zanimanja« za šolstvo. Zato svobodna vzgoja ni »tretji sklop« študija, pač pa je vpleten v edukacijske vede kot celoto. Študij bodočega učitelja, ki ga povsod po svetu vse bolj razumemo kot pripravo na poklic *razmišljujočega praktika*, se razlikuje od študija bodočega specialista določene znanstvene discipline nemara prav toliko, kolikor se razlikujeta npr. zdravnik in biolog. Pri tej razliki je treba vzeti Petersovo opozorilo, da se na področju edukacijskih ved ni mogoče zanašati »na en sam način mišljenja«, resno. Prav tako gre jemati resno njegovo trditev, da se nepristransko raziskovanje nadgrajuje »z razvojem znanja, ki ga je mogoče aplicirati na praktične potrebe skupnosti«, z usposabljanjem ljudi za poklic, ki je »tako za skupnost in njene potrebe po učinkovitem prenašanju znanja in veščin kot za posameznika v njegovih poskusih, da znotraj kulture, v kateri se je rodil, iz sebe nekaj naredi«, tako zelo in vse bolj pomemben.

Univerzitetno izobraževanje učiteljev je konceptualno smiselno le ob integraciji vseh referenčnih znanstvenih disciplin in ob prizadevanjih za doseganje tako »predmetnih« kot »pedagoških« (le skupaj »učiteljskih« ali »profesionalnih«) kompetenc. Bodoča poklicna identifikacija kot element *kvalitete izobraževanja* mora v načelu nastajati že med študijem. To je v okviru univerzitetne organizacije še najlažje zagotoviti na specializirani fakulteti za izobraževanje učiteljev; če so integrativni procesi na univerzi zadostni, pa tudi tam, kjer iz takšnih ali drugačnih razlogov poteka izobra-

ževanje učiteljev vzporedno z izobraževanjem drugih strokovnjakov za dani »predmet«.

Internacionalizacija in profesionalizacija: novi temi

Nastajanje univerzitetnega izobraževanja učiteljev se v različnih državah danes srečuje še z neko posebnostjo. Univerzitetni študij je tradicionalno temeljil na mednarodnem sodelovanju. Čeprav lahko najdemo med (evropskimi) sistemi visokega šolstva prav tako velike razlike kot med sistemi osnovnega in srednjega šolstva, je vendarle dejstvo, da je bila univerza vedno prostor za izmenjavo učiteljev in študentov in za izmenjavo znanstvenih spoznanj – ne glede na jezikovne, državne in druge meje. Ko govorimo o izobraževanju učiteljev, pa lahko rečemo, da se je že zaradi posebnosti nacionalnih izobraževalnih sistemov, včasih (v nekaterih specifičnih ideoloških konstelacijah) pa tudi zaradi njihovega »zavarovanja pred nevarnostjo zunanjih vplivov«, pa tudi zaradi njihove ne-univerzitetne preteklosti, pretežno razvijalo zaprto znotraj nacionalnih meja. Če se danes tudi na tem področju dogajajo veliki premiki, potem to ni posledica mednarodnega sodelovanja na področju ožjih disciplin, »strok« (to seveda poteka, vendar bistveno ne vpliva na problematiko izobraževanja učiteljev!), pač pa hitro rastočega interdisciplinarnega sodelovanja, sodelovanja na področju edukacijskih ved. Proces evropskih integracij ta trend samo še krepi.⁵

⁵ Ob vse številnejši literaturi s tega področja citirajmo iz publikacije *Teacher Education in Europe* (1994, str. 10-11), ki jo bomo spodaj še predstavili. V njenem povzetku je moč brati tudi naslednja stališča: »Teacher education must be recognised as a part of higher education, with recognised equivalences with other higher education disciplines and qualifications, and with the capacity to engage in educational research and draw on research findings. In order to cover the breadth of subject study, education science,

Vse več je komparativnih študij, ki se posvečajo sistemom izobraževanja učiteljev (npr. Miller and Taylor, 1993), vse več pa je tudi široko razvejanih mrež⁶ in programov, ki jih povezujejo in približujejo, npr. ob problematiki t.i. evropske dimenzije v izobraževanju učiteljev (Sander, 1995), predvsem pa ob iskanju uravnotežene srednjeročne strategije izobraževanja učiteljev (Buchberger, et al., 2000). Že bežen pregled pokaže, da se izobraževanje učiteljev na evropskem kontinentu povsod premika od koncepta *teacher training* k *teacher education*, da prevladuje tri ali štiri-letno (začetno) izobraževanje na univerzah ali drugih ekvivalentnih visokošolskih institucijah, ki ga nadgrajuje sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja ter druge oblike izobraževanja po diplomi. Takšen pregled tudi pokaže, da izobraževanje učiteljev v organizacijskem pogledu praviloma ni »dodatek«, ki ga »predmetno izobraženi strokovnjak« pridobi po diplomi, pač pa kompleksen proces, v katerem se povezujejo in sodelujejo različne discipline. Tako že omenjena raziskava v izobraževanju učiteljev za osnovno šolo

methodology and practice, initial teacher education courses must not be reduced from their present lengths. [...] The European Dimension must be realised particularly through the promotion of mobility of teachers in all phases of education, teacher education students and educational researchers. [...] European teacher education should be supported more fully by the institutions of the European Union«.

⁶ Npr. tematsko področje o izobraževanju učiteljev v Evropi (TNTEE): »Evropska komisija je izobraževanju učiteljev že pred leti namenila pomembno vlogo pri graditvi 'Evrope znanja'. [...] Leta 1996 je bilo v širšem projektu tematskih omrežij Evropske komisije (DG XXII, akcijski program SOCRATES) ustanovljeno tematsko področje o izobraževanju učiteljev v Evropi (TNTEE) [...]. Od vsega začetka je bil cilj TNTEE skladno združevanje v raziskovalnem delu utemeljenega znanja in bogastva izkušenj vseh vpletenih v izobraževanje učiteljev. [...] Takšen pristop je omogočil TNTEE pripravo in objavo te Zelene knjige, v kateri so obravnavana ključna vprašanja izobraževanja učiteljev v državah članicah Evropske unije in predlagane strategije za njegovo reformo in izboljšave.« ([Buchberger (et al.)], 2001, str. 16-17). Domača stran TNTEE je na naslovu <http://tntee.umu.se/>.

v vseh dvanajstih analiziranih državah EU poleg praktičnega usposabljanja v analiziranih študijskih programih najde področja *metod poučevanja* (tehnike in večine poučevanja), *edukacijskih znanosti* (psihologija in sociologija) ter *teorije edukacije* (filozofija edukacije in zgodovina edukacijskih idej). Kot posebna področja se v nekaterih državah v zadnjih letih intenzivno pojavljajo *informacijska tehnologija*, *ocenjevanje in evalvacija* ter *načrtovanje kurikula*.⁷ (Prim. Miller and Taylor, 1993, str. 51.)

Intenzivno mednarodno sodelovanje na področju izobraževanja učiteljev verjetno v bližnji prihodnosti naznanja dalekosežne premike. Nedvomno bo to sodelovanje precej pripomoglo k bolj poenotenim standardom tega izobraževanja, prav gotovo pa bo tudi utrdilo položaj edukacijskih ved v sodobni znanstveni skupnosti. Ni si mogoče zamisliti, da bi ti premiki vodili k že preseženim oblikam, pač pa k njihovemu izpopolnjevanju in medsebojnemu približevanju, ki pa lahko temelji le na spoštovanju kulturnih razlik in nacionalnih posebnosti. Ob tem, ko smo se tako v meduniverzitetnih kot v meddržavnih povezavah v te projekte že pričeli vključevati in izkoriščati možnosti, ki nam jih ponujajo, bomo morda lahko tudi na nekatera vprašanja prilagajanja izobraževanja učiteljev svojim specifičnim razmeram v kratkem gledali še v kaki novi luči.

⁷ Terminologija deluje v naših razmerah nekoliko tuje, vendar avtorja – ki izhajata iz britanske tradicije – opozarjata na pisane razlike med posameznimi državami članicami, ki jih niso povzročile le prevajalske težave, ampak izvirajo iz konceptualnih in epistemoloških tradicij, še zlasti ko gre za razmerje med pedagogiko in psihologijo (»Metode poučevanja, edukacijske znanosti in teorija edukacije tradicionalno konstituira pedagogiko, študij 'znanosti o vzgoji in izobraževanju', ki jo je v tem stoletju v večini evropskih držav odmaknil hiter razvoj edukacijske psihologije« itd.).

Okrepljeno mednarodno sodelovanje v (visokem) šolstvu in vse tisto, na kar se navezuje izraz internacionalizacija izobraževanja vpliva na vse večje približevanje organizacijskih struktur in tudi samih kurikula, vse bolj pa tudi vpliva na približevanje standardov učiteljske profesije. Ne le zdravniki in inženirji, pač pa tudi učitelji že prihajajo na skupen (evropski) trg dela. Izobraževanje postaja eno osrednjih javnih služb in vse bolj dominantno poklicno področje. Evropska komisija in druge skupne institucije, pa tudi nacionalne vlade dajejo vse večjo verbalno podporo izobraževanju; v vseh – ne samo edukacijskih – strategijah pa dobivajo vse bolj vidno mesto koncepti kot so družba znanja, ekonomija znanja, enake možnosti v izobraževanju, vseživljsko učenje, Evropska dimenzija v edukaciji, interkulturalna edukacija, itd. Ali vse to napoveduje nadaljnje procese prestrukturiranja učiteljske profesije, pa tudi nove partnerje v teh diskusijah?

Vprašanjem razvoja izobraževanja učiteljev, profesionalizacija poučevanja in internacionalizacija izobraževanja nasploh pa se ne posvečajo več samo specializirani raziskovalci in strategji; več kot zgolj zanimivost je, da postajajo tudi tema (šolskih) sindikatov. ETUCE (*The European Trades Union Committee for Education*) je že sredi devetdesetih let izdala publikacijo (*Teacher Education in Europe*, [1994]), ki nakazuje ta trend. Dokument uvodoma opozarja »na veliko sovisnost med sistemi izobraževanja učiteljev ter njihovim profesionalnim razvojem in statusom. Učitelji morajo biti reflektivni in privzeti morajo samoanalitično razmerje do svojega dela, razvijati morajo kvalitete, znanje in veščine, ki jim omogočajo poskrbeti za potrebe učencev, dijakov in študentov, ob tem pa tudi za širše družbene in ekonomske potrebe, itd. »Da bi te cilje dosegli, mora

izobraževanje učiteljev igrati osrednjo vlogo v razvoju visokega statusa učiteljskega poklica in ščititi avtonomijo profesionalnega dela učiteljev. Učiteljski poklic je enoten poklic z nekaj ključnimi skupnimi karakteristikami za vse učitelje, od predšolskih do visokošolskih. Vsi učitelji morajo imeti visoke kvalifikacije in – ob priznavanju tega dejstva ter njihove pomembne vloge v družbi – uživati visok ugled. S temi značilnostmi mora sovpadati poklicna avtonomija individualnih učiteljev, pa tudi sodelovanje, na reprezentativni podlagi, pri odločitvah v vzgoji in izobraževanju, ki zadevajo učitelje znotraj struktur javne službe. [...] Izobraževanje učiteljev mora biti potrjeno kot del visokega šolstva s priznano enakovrednostjo z drugimi visokošolskimi disciplinami in kvalifikacijami ter s pristojnostjo za sodelovanje v edukacijskih raziskavah in predstavljanje raziskovalnih ugotovitev. Da bi zagotovili širino predmetnega študija, edukacijskih ved, metodologije in prakse, se programi dodiplomskega izobraževanja učiteljev glede na njihovo sedanje trajanje ne smejo skrajšati.« (*Teacher Education in Europe*, [1994], str. 9-10.)

Cilji, za katere se zavzema osrednji evropski forum učiteljskih sindikatov, so zelo blizu tako načelom, ki so se v razvoju izobraževanja učiteljev razvila v zadnjih desetletjih na naših univerzah, kot tudi načelom sodobnih edukacijskih politik, potrjenih v nacionalnih in mednarodnih forumih. Ta načela - kot je videti, so vse bolj konsenzualno sprejeta - učiteljem priznavajo, kar so v sistemu izobraževanja in profesionalizaciji poklica uspeli doseči v minulih desetletjih, to pa jim (vsaj verbalno) priznava tudi bistveno višji simbolni status, kot je bil značilen za prejšnje čase. Seveda pa vsa ta vprašanja teoretično in praktično ne morejo zaobiti

vprašanj o materialnem statusu učiteljev v sodobnih (evropskih) družbah. Med raziskavami, ki jih je v zadnjih letih opravil *Eurydice*, je v tem pogledu posebne pozornosti vredna komparativna analiza plač učiteljev. Pokazalo se je, da delovna doba ostaja vir glavnih razlik v učiteljskih plačah, toda že znotraj ene države so lahko opazne precejšnje razlike v plači, npr. glede na različne stopnje poučevanja. Da bi lahko primerjali materialni položaj učiteljev v različnih državah, je raziskava (*Key Data on Education in Europe*, 2000, pp. 136-138) prikazala povprečne nacionalne plače relativno v odnosu do poprečnega življenjskega standarda neke države. Bruto plače so preračunane v odstotke od BDP na prebivalca. Primerjave tako izračunanih kazalcev so npr. pokazale, da so razlike med najnižjo in najvišjo učiteljsko plačo največje na Portugalskem, v Sloveniji, Španiji, na Poljskem in Cipru. Učitelji začetniki imajo plačo pod ravnijo BDP v večini zahodnoevropskih držav in v vseh predpristopnih državah z izjemo Cipra in Slovenije, kjer je učiteljeva najnižja plača višja od povprečne. Najvišje plače ob koncu delovne dobe je glede na relativni standard države mogoče najti na Portugalskem, Cipru, v Španiji in Sloveniji. Po vseh drugih državah so najvišje učiteljske plače v razmerju do nacionalnega BDP nižje.

Ti in drugi podatki (tudi raziskovanj položaja učiteljev v mednarodnem kontekstu je vse več; prim. npr. *Teachers for tomorrow's Schools*, 2001) opozarjajo, kako resna vprašanja v zvezi s profesionalizacijo poučevanja se utegnejo odpirati v nadaljnjem procesu evropskih integracij. Ta vprašanja bodo verjetno že v tem desetletju odprla zelo resno dilemo, ki jo po vsem povedanem lahko skiciram na kratko in zelo enostavno: ali je dozorel čas, ko bo učiteljski poklic enakovredno in dokončno vstopil v krog

drugih tradicionalnih akademskih poklicev – ali pa jo bodo politični, finančni in podobni pritiski znova vrnil na družbeni rob, to je, v situacijo »bosonogih učiteljev«, ki jo je ob tolikih svojih veličastnih idejah paradoksalno ustvarila prav doba razsvetljenstva. Na sodelovanje v reševanju te dileme se moramo temeljito pripraviti tudi raziskovalci učiteljskega izobraževanja.

Bibliografija

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, Sweden.

Furet, F., Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire: l'alphabetisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Minuit.

Key Data on Education in Europe (2000). Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Miller, S., and Taylor, Ph. (1993). *The Teacher Education Curricula in the Member States of the European Community*. Brussels: ATEE Cahiers.

Peters, R.S. (1977). *Education and the Education of Teachers*. (International Library of the Philosophy of Education.) London: Routledge & Kegan Paul.

Sander Th. (ed.) (1995). *Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives*. National Reports prepared for a European Evaluation Conference held at the Universität Osnabrück, Germany.

Teacher Education in Europe. [1994] Bruxelles: ETUCE.

Teachers for tomorrow's Schools. Analysis of the world education indicators. 2001 Edition. Paris: OECD.