

Obrazovanje i tržište rada u Hrvatskoj
Zaklada Konrad Adenauer - Inozemna ispostava u Hrvatskoj
Utorak 12. svibnja 2015., 11:00-14:00, Kaptol 29a, Zagreb

Dr. Siegfried Gehrman, Centar za Europsko obrazovanje
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
e-mail: siegfried.gehrmann@ufzg.hr

Izazovi aktualnih visokoškolskih reformi - europski odgovori s fokusom na Hrvatsku

Kada je riječ o visokoškolskim reformama Bolonjskog procesa, u javnosti su najčešće sljedeći aspekti u središtu pozornosti: nova struktura studijskih programa Bachelor i Master studija, osposobljavanje za rad i zapošljavanje kao glavni cilj studiranja, studentska mobilnost kroz međunarodnu razmjenu i naposljetku fleksibilnost Bachelor studija (op. pr.: preddipomski studij za stjecanje naslova prvostupnik/baccalaureus). Fleksibilnost u ovom kontekstu podrazumijeva da se kandidatima nakon završenog Bachelor studija omogući upis različitih Master studijskih programa te da se stečene poslovne kvalifikacije mogu dalje unaprjeđivati.

Nakon provedbe reformi u visokom je se školstvu prema obećanjima Bolonjskog procesa trebala smanjiti duljina trajanja studiranja, povećati mobilnost studenata, provesti uspješna prilagodba studijskih programa tržištu rada te internacionalizirati sveučilišta. Pogledat ćemo koja su se obećanja ostvarila, a koja nisu?

U Hrvatskoj su 2005. godine dosljednom provedbom Bolonjskog procesa na pedagoškim fakultetima uvedeni Bachelor i Master studiji. Učiteljski je fakultet, do tada u okviru pedagoškog veleučilišta, tim mjerama dobio status sveučilišnog studija te kao sveučilišni integrirani Bachelor-Master studijski program traje 5 godina. Od tada je po prvi put obrazovanje učitelja za sve razine škola izjednačeno na razini Master studija.

Analiza obrazovanja učitelja i nastavnika u okviru Bolonjskog procesa posebno je zanimljiva jer na osnovu nje možemo jako dobro vidjeti koje su mogućnosti, a koje slabosti provedbe sveučilišnih reformi. Izjednačavanje obrazovanja učitelja i nastavnika na Master razini u Hrvatskoj otvora mogućnost modernizacije sadržaja u skladu s ciljevima Bolonjskog procesa i

profesionalizaciju struke učitelja i nastavnika, s obzirom na sve intenzivnije sjedinjavanje Europe.

To što su se reforme provedene djelomično ili nikako svakako ima veze s pojedinim sveučilištima. Oni su birajući, s jedne strane, između reforme sadržaja svojih kurikuluma u okviru Bolonjskog procesa i veće prilagodbe stručnim zahtjevima obrazovanja učitelja i nastavnika, i s druge strane ostajanja u svojoj znanstvenoj disciplini, ipak odabrali potonju opciju. Drugim riječima, postojeći je kurikulum stručnog obrazovanja učitelja i nastavnika na sveučilištima primijenjen na Bachelor i Master strukturu, pri čemu su obrazovni sadržaji pojedinih kolegija iz područja pedagoško-psihološke izobrazbe, zajedno s nastavkom stručnog studija po modelu 3+2, premještene u posljednje dvije godine Master studija. Iznimka u tom sustavu bilo je obrazovanje nastavnika i učitelja stranih jezika nastavničkog fakulteta na Sveučilištu u Zagrebu. Kao osnivačkom članu novog studijskog programa za obrazovanje osnovnoškolskih učitelja njemačkog jezika na Učiteljskom fakultetu, u minulom sam desetljeću dobio priliku zajedno s hrvatskim kolegicama i kolegama iz temelja izmijeniti obrazovanje osnovnoškolskih učitelja njemačkog jezika i pritom ga prilagoditi suvremenim metodama poučavanja stranih jezika¹. Ta je reforma prouzročila otvoreni sukob te se naposljetku rasprave nisu vodile o znanstveno-stručnim i strukovnim sadržajima novog studijskog programa, nego o tome tko ima nadležnost za obrazovanje učitelja i nastavnika stranih jezika. Tada su se sukobila dva modela: s jedne strane model obrazovanja nastavnika stranih jezika na filozofskim fakultetima, na kojima se nakon polivalentnog Bachelor studija u nastavku na Master studija nastavnici stranih jezika obrazuju za predavanje na svim razinama škole, uključivši i osnovnoškolsko, i s druge strane naš model znanstvenog obrazovanja učitelja stranih jezika koji je koncipiran kao integrirani petogodišnji Master studij bez Bachelor stupnja. Tim se modelom profesionalizira i sužava područje rada učitelja stranih jezika na osnovne škole. Ubrzo je došlo do pomirbe među fakultetima. No, sa znanstvenog je stajališta ideja o jedinstvenom obrazovanju nastavnika stranih jezika za sve razine škole i dalje neodrživa. Do dana današnjeg se takav reformirani model nastoji

¹ U svezi kurikuluma ovoga studijskog programa, koji je od Goethe-Institut 2008. godine izabran za *best practice* primjer obrazovanja nastavnika njemačkog jezika u Europi, usp. Gehrman, S./ Petravić, A./ Rončević, I. (2009): Best-practice Kroatien: Best practice in der DaF-Lehrerbildung? Voraussetzungen und Perspektiven. In: Çakır, M. Merten, C. / Sayınsoy Ö., B. /Polat, T/ Tapan, N (Hr.):Tagungsdokumentation zum Symposium "Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa", 3-4 April 2008 an der Universität Istanbul, 53-65, Istanbul: Basim Yeri.

diskvalificirati uvodeći pitanje nadležnosti i interpretacije odredba i zakona po pitanju ovlasti o poučavanju nastavnika.

Taj bi se sukob moglo sada pokušati svesti na specifični hrvatski kontekst, no to bi bilo pogrešno. Uzroci, štoviše, ukazuju na temeljni problem Bolonjskoga procesa. Zapravo se postavlja pitanje: u kojoj je mjeri sveučilišni studij spojiv s obuhvatnim osposobljavanjem u području rada? Ako sveučilište sebe prvenstveno doživljava kao znanstveno-obrazovnu instituciju koja istražuje i podučava bez poveznice s gospodarstvom i državom, tada je osposobljavanje u području rada, uključujući i izobrazba učitelja na sveučilištima, u načelu strani element. Obrazovanje se učitelja tada prihvaća kao obavezna društvena misija, no pod cijenu minimalizacije stručno-didaktičkog i znanstveno-obrazovnog sadržaja. Naši reformirani studijski programi za izobrazbu učitelja stranog jezika zamišljeni su tako da je njihov cjelokupni kurikulum usmjeren ka osposobljavanju u pedagoškom području rada učitelja. Dok to u slučaju filozofskih fakulteta nije predviđeno bez obzira na njihove navedene ciljeve izobrazbe i sudjelovanje u Bolonjskom procesu.

Dakako da se nameće i pitanje kakvo je tek stanje u drugim studijskim programima kad već u području obrazovanja učitelja jače usmjeravanje studija prema struci predstavlja problem? Iz ove se dileme najčešće pokušava izbaviti pozivajući se na tzv. ključne kompetencije (medijske, komunikacijske i prezentacijske vještine) koje bi na svoj interdisciplinarni način dalje poticale stručne kvalifikacije studenata. Takve ključne kompetencije su svakako neophodne u poslovnoj svakodnevnici, ali one ne zamjenjuju raspravu o tome je li i na koji se način trebaju razvijati i posredovati specifične stručne kvalifikacije. Ukoliko sveučilišta izbjegavaju raspravu zato što sebe prvenstveno i isključivo vide kao mjesta znanstvenog spoznavanja, odnosno obrazovanja kroz znanost, tada možemo reformu visokog školstva u pogledu zapošljavanja za mnoge studijske programe smatrati neuspjelom.

Isto vrijedi i za sustav vrednovanja učinka bodovima. Pri tome mislimo na to, da se „radno vrijeme“ studenata po semestru, uključujući vrijeme nazočnosti na kolegijima i ispitnim obvezama, izmjeri kreditnim bodovima, odnosno tzv. radnim opterećenjem studenata. Ono je ograničeno na 30 kredita/bodova po semestru, što otprilike iznosi 900 radnih sati. Prema takvoj regulaciji na dvopredmetnom studiju svaki zasebni studij nosi 15 bodova po semestru, a svaki kolegij 2 ili 3 boda.

No na koji bi se onda način s 1.5 kreditnih bodova odnosno 45 radnih sati, od kojih treba oduzeti vrijeme nazočnosti na nastavi i ispitima, trebalo provoditi znanstveno obrazovanje i istraživačko učenje? I koliko se stranica znanstvene literature i tekstova na stranom jeziku u tom vremenskom roku može uopće obraditi te od studenta zahtijevati? Posljedica je takvog sistema da predavači, ukoliko takvu praksu ne uspiju ignorirati, jednostavno studentima prestanu davati monografije kao literaturu za čitanje, nego na predavanjima koriste knjige s točno izbrojanim stranicama i pri tom koriste samo određena poglavlja čime kod studenata razvijaju očekivanja da će dobiti gotovo građivo u ruke iz kojeg će onda za ispit učiti napamet. Naravno da se s tim u pravilu snižava znanstvena razina predavanja i da se studente koji uče napamet ne priprema za tržište rada koje od njih zahtjeva razmišljanje usmjereno na rješavanje problema i samostalno djelovanje. Takav tip provedbe Bolonjskog procesa je apsurdan.

Što je pošlo po krivu? Očito je da sistem kreditnih bodova, koji je izvorno zamišljen kako bi olakšao međunarodni transfer studentskih učinaka, nije dobar za obrazovanje kakvo se sada provodi na sveučilištima. Takav sistem ne potiče, nego sprječava znanstveni rad i učenje. Do toga je došlo zato što pored strukturalnih reformi Bolonjskog procesa nije istovremeno došlo i do obuhvatne reforme kurikuluma, a koji je za ciljeve trebao imati modernizaciju obrazovnog sadržaja, smanjenje broja predavanja i ispita, stvaranje vremenskog okvira za samostalni znanstveni rad i otvaranje međunarodnoj mobilnosti. Ono što pak danas često zatječemo tjedni su rasporedi predavanja u trajanju od 30 radnih sati i to poglavito u Bachelor fazi. Da pod tim uvjetima studenti posežu za copy-paste tehnikom i preferiraju skripte te da je u takvim okolnostima posebno teško omogućiti mobilnost sasvim je razumljivo. Ovdje bi bilo strukturalno rješenje, ovisno o znanstveno-stručnoj potrebi, zamjena trogodišnjeg Bachelor studija četverogodišnjim ili potpuno odricanje od stupnja Bachelor. Takav se razvoj sada nadoknađuje u mnogim zemljama tako da danas u Europi, pored prevladavajućeg obrasca 3+2, imamo i studijske strukture prema obrascima 4+1, 3+1 ili čak 0+5, odnosno Master bez Bachelor stupnja.

Jedan od zanemarenih aspekata Bolonjskog procesa je i dimenzija europskog sveučilišnog obrazovanja. To znači da se od sveučilišta traži da u svoje studijske programe implementiraju europski orijentirane sadržaje i osiguraju sredstva za učenje stranog jezika i izgradnju interkulturalnih vještina, s ciljem da se kod studenata probudi svijest o zajedničkim vrijednostima i stvori osjećaj pripadnosti zajedničkog europskog obrazovnog prostora. Ne samo da smo od toga trenutno daleko, nego se često događa upravo suprotno: ne promiče

se višejezičnost studenata i europske znanosti, nego njihova anglikanizacija, u središtu ne stoje vještine za kritičku pratnju europskog procesa integracije, nego globalno tržište obrazovanja.

U tu svrhu ovdje kratki odlomak otvorenog pisma potpredsjednika njemačkog Bundestaga gospodina Singhammera od 15.7.2014., upućeno predsjedniku Tehničkog sveučilišta u Münchenu koje namjerava od 2020. sve svoje Master studije prebaciti na engleski jezik. Singhammer se protivi takvoj izmjeni tako što ističe da je njemački jezik preduvjet za funkcioniranje demokracije u Njemačkoj i u tom pogledu Tehničkom sveučilištu, kao elitnom sveučilištu, pripada uzorni značaj.

„Kada bi se stekao dojam kako njemački jezik više nije suvremen u inženjerstvu te da je više prikladan za odlaganje u ropotarnici negdašnjih književnih jezika, tada bi to svakako bio krivi signal. Uvjeren sam da njemački jezik ima budućnost u znanosti i ne bi trebao biti reduciran na nekakav sporedan jezik, jer upravo i naročito Europska unija živi od raznolikosti jezika“.²

Ako se više ne jamči očuvanje vlastitog jezika kao znanstvenog jezika, a time i raznolikost europskih obrazovnih tradicija, tada treba temeljito raspraviti o temeljima europskog visokog školstva. Žrtvovati ih iz konkurentnih razloga temeljito bi promijenilo europski obrazovni krajolik.³

Koji su sada ključni izazovi Bolonjskog procesa s fokusom na Hrvatsku? Ovdje navodim dva završna komentara glede toga što bismo mogli učiniti i u kojem bi kontekstu, prema mome mišljenju, trebali djelovati.

Ako se s izazovima Bolonjskog procesa želimo ozbiljno suočiti, trebamo otvoriti raspravu oko ciljeva sveučilišnih kurikuluma, društvenih konteksta i europskih zahtjeva sveučilišnih studija. Kao rezultat toga trebamo modernizirati studijske programe, smanjiti broj kolegija i ispita po semestru te tako stvoriti više prostora za samostalni znanstveni rad i pojačanu mobilnost. U svakom slučaju treba poduzeti mjere kako bi se na hrvatskim sveučilištima smanjila tradicija učenja napamet. To iziskuje i reviziju sustava kreditnog bodovanja prema zahtjevima znanstvenog rada i učenja. Naknadno bi trebalo promicati

² Usp.. <http://www.singhammer.net/LinkClick.aspx?fileticket=PZ9hTXmi9gM%3D&tabid=75&mid=440>, : (28.5.2015)

³ O anglikanizaciji znanosti u sklopu ekonomskog restrukturiranja sveučilišta usp.: Ehlich, K. (2006): Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit. In: Ehlich, K./Heller, D. (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 17-38; Gehrmann, S. (2015). Die Kontrolle des Fluiden. Die Sprachlichkeit der Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung. In: Gehrmann, S./Helmchen, J./Krüger-Potratz, M./Ragutt, F. (Hrsg.). Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive. Münster. Waxmann, 117-156; Trabant, J. (2012): Über die Lingua franca der Wissenschaft. In: Oberreuther, H./Krull, W./Mayer, H.-J./Ehlich, K. (Hrsg. 2012): Deutsch in der Wissenschaft. München: Olzog, S. 101-107

višejezičnost i učenje stranog jezika kod studenata. Pritom bi se trebao smanjiti prevladavajući modus „samo engleski“ i, kao što je preporučeno od strane Europske unije, već u osnovnoj školi započeti sa dva obvezna strana jezika, a ne kao što je sada slučaj, ponuditi drugi strani jezik tek od četvrtog razreda kao izborni. Također treba razmotriti ponovo ograničavanje stručne relevantnosti studija tamo gdje je uveden „umjetno“ i umjesto toga vježbati egzemplarni znanstveni rad na tekstovima i argumentiranje kako bi se ponovo vratila izgubljena znanstvena pismenost studenata. U tom bi se kontekstu trebalo dogovoriti kakav sveučilišni model želi hrvatski obrazovni sustav i u kakvom bi odnosu bile stručna relevantnost studija i obrazovna misija sveučilišta te jesu li između ta dva smjera mogući kompromisi?

Kao najveće „gradilište“ reforme visokog školstva javlja se obrazovanje učitelja. Ovdje bi se trebali pronaći novi strukovni i znanstveni pristupi koji ne bi razdvajali stručnu disciplinu i znanstvenu naobrazbu, nego bi ih kooperativno približili i u središte stavili profesionalne zahtjeve nastavničkog zanimanja. To osobito vrijedi za prijelaz iz četvrtog u peti razred osnovne škole, odnosno (op. pr.: prema njemačkom obrazovnom modelu) s primarne na sekundarnu razinu, te bi tako zapravo, s obzirom na demografski razvoj u Hrvatskoj, trebala biti uređena i izobrazba učitelja osnovnih škola. Trenutno je to pitanje zasjenjeno pitanjima nadležnosti fakulteta. I ovdje bi, umjesto očuvanja starih struktura, bile poželjne kooperativne strukture fakulteta. Bitno je i razmotriti omogućuje li sustav razredniku, koji podučava šest predmeta na primarnoj razini, suvremenu znanstvenu i stručnu obuku učitelja ili i ovdje treba razmotriti alternative.

Drugi se komentar odnosi na pitanje kako pristupiti tim reformama. Kako se danas krećemo u transnacionalnom i europskom okruženju, smisleno je ne rješavati reformna pitanja samo na nacionalno državnoj razini, nego i na europskoj razini u suradnji sa europskim partnerima i u tom smislu internacionalizirati visoko školstvo. Pri tome je potrebna i potpora sveučilišta, međunarodnih institucija i udruženja, koji su se posvetili tom zadatku, kako bi i znanstveno popratili europske reformne procese.

Iskustva *Centra za europsko obrazovanje* (www.lecee.eu), osnovanog 2007. godine, hrvatsko-njemačkog sveučilišnog centra u kojem sudjeluju Sveučilište u Zagrebu/Učiteljski fakultet i Institut za odgojne znanosti u Münsteru, u okviru suradničkog saveza 12 sveučilišta iz 7 zemalja, pokazuju da od takve institucionalizirane suradnje imaju korist sva sveučilišta koja u njemu sudjeluju. Ova je suradnja institucionalizirana zato što jedino na taj način može uspjeti kontinuirana i trajna suradnja, što je opet preduvjet kako bi se učilo iz

iskustava s reformama i prijedloga rješavanja problema drugih zemalja bez da ih se kopira.⁴ Sveučilišta pak moraju biti spremna pružiti odgovarajuća sredstva za izgradnju i stalni rad takvih prekograničnih institucija. Unatoč svim uvjeravanjima sveučilišta i ministarstava obrazovanja od strane Europe, to nažalost u pravilu nije zajamčeno.

⁴ Usporedi publikacije Centra za europsko obrazovanje na njemačkom i hrvatskom jeziku, usp. na hrvatskom jeziku: Domović, V./Gehrmann, S./Krüger-Potratz, M./Petravić, A. (Hr., 2011): Europsko obrazovanje. Koncepti i perspektive iz pet zemalja. Zagreb: Školska knjiga; Domović, V./Gehrmann, S./Helmchen, J./Krüger-Potratz, M./Petravić, A. (Hr. 2013.): Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika – na putu prema novom obrazovnom cilju. Izvještaji iz Zapadne i Jugoistočne Europe. Zagreb: Školska knjiga.