

Виолета АЧКОСКА, Љубомир ТРАЈКОВСКИ

БАЗИЧНОТО И СТРУЧНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ПО ИСТОРИЈА¹

Некои европски погледи

Експериментите на Советите на Европа дискутираат дека сите ученици треба да ја изучуваат историјата, на секое ниво од нивното образование, бидејќи поседува вредности кои другите предмети не можат да им ги дадат. Тие тврдат дека историјата “е единствена дисциплина која се грижи за специјален вид обука на умов и на фантазијата”²

Историјата на крајот од дваесеттиот век, како резултат на економската ситуација, особено во голем дел од Источна Европа, се одликува со појавата на застрашувачка социјална состојба на населението, пораст на нетолеранција, агресивен национализам и политички екстремизам.³ Од

¹ На тема “Базичното и стручно образование на наставниците по историја во земјите во демократска транзиција” (“The initial and in-service training of history teachers in European countries in democratic transition”), беше одржан семинар во Лвов, Украина, од 12-14 јуни 1997 година, во организација на Советот на Европа. Во овој прилог изнесуваме само дел од сознанијата и информациите до кои дојдовме со учеството на овој семинар.

² Maitland Stobard, Council of Europe Colloquy on “The learning of history in Europe”, Paris, 5 December 1994.

³ Миша Глени, дописник на ББЦ за Централна Европа ја опишува оваа ситуација во својата книга “Повторно раѓање на историјата: Источна Европа во ера на демократија”: Не постои политичка ниту социјална сила која може да се спореди со силата на национализмот во Источна Европа...1989 беше најдобро време на Источно-европскиот национализам, кога природната желба за ослободување беше изразена преку возобновување на националниот идентитет. Ова не го застраши никого освен постоечките структури на власт, и за кратко време се создаде незамисливо чувство на заедништво кое егзистираше и покрај националните бариери. За неколку дена сонот на Масарик за единствена Чехословачка нација стана вистинит, Романците и Унгарците се прегрнаа едни со други во Трансилванија, Турците и Бугарите излегоа на улица да го прослават падот на Живков...Иако револуциите започнаа како блесок на пробивна остра светлина, тие станаа тапи, скоро невидливи одблесоци покрај темните облаци на национална нетолеранција чии

друга страна, се бележат обиди за создавање на мир и солидарност и напори за создавање демократска, толерантна и напредна Европа ("NEW" Europe)⁴, која ќе се засновува врз почитување на разликите и на основните европски принципи како што се: слобода од дискриминација, еднаквост пред законот, еднакви можности, слобода на здружување и собирање и активно учество во јавниот живот.

Во рамките на таквите напори и настојувања за промени во историскиот од, на сите европски (и светски) простори, посебно место се дава на наставникот по историја и на неговата улога, во пренесувањето на таквите историски пораки. Затоа, предавањето на историјата е насекаде важно, но особено е битно во новите демократски средини, или земји во демократска транзиција, каде што претходно, постоела систематска индоктринација и извртување на историската вистина. Тргувајќи од негативниот тренд во историските процеси во Источните земји и можноста таму да се воспитува цинична и ранлива генерација, која би станала жртва на екстремни идеи, не смее да се дозволи препуштање на историското предавање на случајот, туку мора да се изнајде модус на предавање на избалансирана историја. Учителите по историја имаат потенцијална можност да воспитаат граѓани кои се непристрасни, свесни за разновидноста, подготвени да ги прифатат разликите и да ги почитуваат луѓето од друга култура, религија или јазик. Учителот, во оваа прилика, ќе биде главниот реализатор и пренесувач на содржините на историјата, кои во себе ќе содржат почитување на различни делови од цивилизацијата, меѓузависноста на нациите и придонесот на разнородните цивилизации и култури на поширокиот простор во кој живее одреден етнос.

Во последната декада, зафатени со процесите на демократска транзиција, земјите од Источна Европа, но не само тие, презедоа образовни реформи. Притоа, без разлика каде се случуваат овие реформи, образованието на наставниците се наоѓа меѓу клучните чекори во реформите.⁵ Во различни земји постојат различни институции кои се задолжени за образованието на наставниците. Овие, вклучуваат средни училишта, колеџи за основно педагошко образование, институции за повисоко професионално обучување и универзитет. Различни се, исто така, степените на координација меѓу практичната работа, која обично се изведува во

сенки ја поплавија регионалната историја. Во една земја, Југославија, падот на комунизмот ескалираше со национален судир. Да се игнорира заканата од национализам во Источна Европа, значи да се биде улупкан во сонот за интегрирана Европа" (*History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Council for Cultural Co-operation, Strasbourg 1996, 22).

⁴ The Declaration of the Vienna Summit and Resolution No. 1 of The 18th Session of the Standing Conference of the European Ministers of Education.

⁵ Во Европа има речиси повеќе од половина милион студенти по наставни дисциплини кои се образуваат во близу илјада институции. Нивното обучување вклучува преку 50.000 професори (*Teacher training in Europe* by Professor Maurice Galton, Faculty of Education and Continuing Studies, University of Leicester, Strasbourg, 2 May 1997).

училиштата и теоретските студии, кои обично се одвиваат на високошколските институции. Должината на школувањето, исто така варира, при што, некои студии траат по пет години, а некои по една (курсеви или студии за професионално обучување).⁶ Повеќето европски земји, во моментов имаат минимум тригодишно образование за наставници во основните училишта и четиригодишно за средните училишта. Некои земји ја делат дипломата на два степени, така што новите наставници мора прво да го поминат теоретскиот, а потоа практичниот дел од обуката. Во други земји, пак, не се дозволува теоретска обука, пред да се помине практичниот дел во училиштата. Така, се чини, реформаторите во различни земји низ Европа, наоѓаат консензус и поради оваа разноликост, моделот на реформирање има тенденција на движење кон оние правци во едни, земји од кои се бега во други земји.

И какви да се реформите, и каде да се случуваат, без оглед на правците во кои се движат, неизбежно, централна улога се дава на наставниците. Притоа се бараат можности и начини за нивно изградување до степен, да можат да ги прифатат и пренесат предизвиците на времето т.е. да пренесат историски пораки низ еден нов современ поглед, свртен кон иднината. Така, независно од искуствата во обучувањето на наставниот кадар, во различните европски земји, би навеле неколку неопходни потреби, од кои тргнува Советот на Европа⁷ во настојувањето да се обезбеди соодветно базично и службено образование на наставниците по историја:

1. Сите наставници имаат потреба од обука за тоа, како се користи технологијата на информациите. Порано се претпоставуваше дека тоа не игра битна улога за наставниците по историја. Поновите медиуми и посебно Интернет, се важен и богат извор на информации за збогатување на сознанијата и на наставникот и на ученикот. Како императив на времето се поставува познавањето на новите електронски и други медиуми и извори на информации.

⁶ Association of Teachers in Education in Europe (ATEE) (1989) *The Selection and Professional Development of Trainers for Initial teacher Training: Case Studies*. Strazbourg: CDCC (CC-TE (89) 22).

⁷ Information document prepared by the Directorate of Education, Culture and Sport (Education Department), Strazbourg, 24 Avril 1997.

⁸ Тука се работи за развивање на критичко размислување и образование преку јавните гласила, бидејќи информацијата не треба да се прифати како таква туку критички да се испита и анализира нејзината цел и порака: **Кој** ја напишал или создал информацијата? **Што** ни вели и што не ни вели таа? **Кога** е напишана (кој бил историскиот контекст)? **Каде** се случил настанот или на кое место се однесува? **Зошто** била создадена или напишана (имала ли одредена цел)? Може ли целта да биде откриена преку откривање за која публика била наменета, истражување на користењето и тонот на користениот јазик и читањето меѓу редови? **Како** била создадена или составена? Како се споредува со други достапни извори? Изгледа ли уравнотежено или претерано, со предрасуди или изобличено? Се чини ли дека е прецизна или постојат отстапувања кои можат да се приметат? Дали отстапувањата можат да се објасната или образложат?

2. Обучување на наставниците од аспект на користење на медиумите и примена на традиционалната историска проценка на изворите, наспроти податоците, презентирани од медиумите, посебно, кога се има предвид дека учениците секојдневно се во допир со тие медиумски информации.⁸

3. Неопходноста од вклучувањето на наставниците во продукцијата на учебници, бара нивно оспособување за критичка проценка на учебниците.⁹ Ваквото оспособување треба да почне уште при нивното базично образование - Initial training (во текот на студиите низ методолошко-педагошките предмети), но и во нивното подоцнежено дообразување - In-service training.

4. Поврзувањето и размената на искуства помеѓу училиштата од различен тип и наставниците (од различна нација, вера, средина, село, град, држава итн.), бара службено дообразување на наставниците (in-service training).

5. Базичното образование треба да обрне повеќе внимание на природата и опасностите во предавањето на националната историја.¹⁰ Во составувањето на националниот наставен план, наставниците треба да разгледаат повеќе модели кои вклучуваат предавање на национална историја и креативно да ги применуваат постоечките изборни можности.¹¹

⁹ Council of Europe, Seminar on “The preparariotn and publication of new histori textbooks for schools in European countries in democratic transition”, Thursday 14 - Saturday 16 November 1996, Warsaw, Poland, Report by dr Robert Stradling, Leirsinn Centre for Gaelic Affairs, The Gaelic College University of the Highlands and Islands, Isle of Skye. (CC-ED/HIST (97) 2).

¹⁰ Околу предавањето на националната историја, во еден од документите на Советот на Европа стои: “Сведоци сме, во минатото, како учењето на историјата беше искористено да го храни и подигнува националниот идентитет, често со ефект на создавање национален стереотип и негативни слики и предрасуди. Ваквиот тип на предавање на историјата би требало и самиот да претставува “историја”. Сепак, постојат национални наставни планови во многу земји кои го наложуваат фокусот на предавањата и ја истакнуваат националната историја за таа да биде основна и доминантна перспектива. Оттука, се чини дека историјата продолжува да се гледа како основна подршка на општествениот и личен идентитет, и да продолжи е подложна на манипулација, особено во околности каде што, никнатите идентитети се несигурни или се во фокусот на продолжен конфликт. Да ги замолиш луѓето да се вратат еден чекор назад и да ја преиспитаат критично нивната историја е голема работа (*History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Council for Cultural Co-operation, Srasbourg 1996, 23).

¹¹ Во овие рамки се смета дека и натаму националната историја ќе игра важна улога во наставниот план и во учебникот по историја така што, не би требало во никој случај, да се негира легитимноста на нацијата и на националната држава. Посебно “учебниците не мора да се воздржуваат од истакнување на позитивните слики за колективниот идентитет. Но, тоа што нам ни е потребно е интегративен концепт за плурални идентитети... Нацијата и националната држава секако е доминантен облик на колективен идентитет сега, но секако, не е единствен ниту пак, е тој, со највисоко достоинство. Нацијата сама по себе е изградена од разни идентитети... и треба да претставува *огледало на сийе слоеви*”

6. Да се обрне внимание кон европската историја или “придонесот на историјата кон европската димензија во училиштето”, кое бара наставниците да поминале посебна обука од оваа област на историјата. Во спротивно, пред учениците не ќе бидат во можност да ја пренесат новата европска перспектива¹².

7. Информација и воведување во различните образовни системи во Европа и во опфатеноста и начинот на изведувањето на наставата по историја, со цел да се согледаат местото и перспективите на сопствениот образовен систем. Ваквите сознанија можат да се добиваат низ организирање на семинари за размена помеѓу земјите или низ други форми, организирани од надлежните ресори и институции во државата.

8. Мултиперспективноста и интеркултурното образование¹³ се неопходни и во тој правец, се потребни повеќе семинари (и други форми), кои ќе ги оспособат наставниците да можат да вршат балансирање на локалните, националните, европските и светските перспективи.¹⁴

9. Ако наставниците треба да бидат одговорни за пошироко социјално и граѓанско образование, тогаш е потребна обука за ефективна работа во училища. Наставниците треба да бидат обучени и да владеат со содржините кои се однесуваат на човековите права,¹⁵ разбирање на концептот за државјанство, справување со контраверзни историски и совре-

(Wolfgang Höpken, *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*, Council of Europe Symposium, Sofia, October 1994).

¹² Во тие рамки постојат размислувања за подготовка на одредени прирачници за наставниците по историја кои ќе се однесуваат на едно пошироко регионално подрачје. Притоа, на Балканот е дискутабилно на кои јазици за комуницирање ќе биде напишан прирачникот и како ќе се третираат нерасчистените историски прашања.

¹³ Council of Europe, *Training teachers in intercultural education?* Misheline Rey, Strasbourg 1986.

¹⁴ Советот на Европа особено ја нагласува важноста на европскиот и светски контекст, при што смета дека “И покрај раздалеченоста и различноста, се развиле мулти-културни нации врз основа на трговија, помош и империи и глобални идентитети се формирани, врз основа на цивилизациски стандарди како демократија и човекови права. Наставниците по историја да го насочат вниманието кон “пошироката слика”, влијанието на европските, и каде што е применливо, и на светските контексти, како и на позитивното меѓусебно влијание на различни земји, вери и идеи” (*History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Council for Cultural Co-operation, Strasbourg 1996, 23).

¹⁵ Таму каде е тоа можно, младите треба да се осветат за некои клучни фигури, движења и настани во историската и постојаната борба за демократија, човекови права и толеранција. Препораката за историските димензии, при изучувањето на човековите права, често пати идентификува три посебни приоди. Тоа се: анализа на клучни документи; проучување на примери на кршење на правата во сегашно време; и настојувањата на поединци или на групни кампањи за воспоставување и проширување на човековите права. Документи кои општоприфатено се сметаат за клучни се Magna carta, Американската повелба за човекови права, Француската декларација од 1789, Декларацијата на Обединетите нации и последователните Конвенции како и Европската Конвенција.

мени проблеми итн.¹⁶ Во спротивно, наставниците ќе одбегнуваат да предаваат и дискутираат по овие прашања.

Поставувајќи ги, на ваков начин, потребите за промени и дополнување во базичното и стручното образование на наставниците по историја како општи насоки, Советот на Европа се соочува не само со разноликост на реформаторски зафати во образовниот систем, туку и со фактот дека во 1990-тите години иновациите одат во правец на промовирање на нови содржини и методологија на наставната пракса. Притисокот на поимотните родители за повисок квалитет во образованието на нивните деца и зголемувањето на чинењето на образованието, ги принудува повеќето европски влади да го постават обучувањето на наставниците во фокусот на нивната грижа. Во таквите услови, од наставниците како најскап дел од образовниот процес, се бара отчет, за она што го прават и за резултатите што ги постигнуваат. Ваквиот обид за создавање на поефикасна и пофлексибилна наставна работна сила, се соочува со она што претставува главна слабост во постоечкиот систем за обучување на наставниците. Имено, професорот Морис Галтон, наведува дека истражувањето во таа област покажало дека новата генерација наставници во голема степен се огледа на примерот на својот ментор со кој го поминале првото училишно искуство во праксата. Во исто време, овие поискусни ментори работеле врз основа на покonzервативни наставни методи, така што, дел од нивното искуство неминовно се рефлектирало и кај новите наставници (оние што тие ги обучувале). Тргувајќи од овие и други сознанија, Советот на Европа, во последните години, прави напори за внесување новини, најпрво во базичното образование (обучување) на наставниците, а потоа и кон дообразување, односно службено образование на веќе искусни наставници.¹⁷

Веќе е спомената големата разнообразност, која постои во Европа, во однос на образованието на наставници. Со цел, посèопфатно да го истражи ова прашање, Здружението на наставници во образованието во Европа¹⁸ спроведува испитување на праксата на различни европски земји за да ги открие најуспешните, како и да направи споредба помеѓу нивните сличности и разлики во образовната процедура. Овој труд, издаден од Фридрих Бухбергер, сумиран е кај Галтон и Мун (1994).¹⁹ Меѓу клучните сознанија тука е широкиот дијапазон на практики, иако се забележани и заеднички елементи:

¹⁶ Меѓу другото, наставниците треба да знаат како да ги пренесат пред учениците трагичните настани од историјата на пр. холокаустот, братоубиствените војни итн. (Magus, Michael R., *The Holocaust in History*, Penguin Books, Harmondsworth, 1980).

¹⁷ *Teacher training in Europe* by Professor Maurice Galton, Faculty of Education and Continuing Studies, University of Leicester, Strasbourg, 2 May 1997.

¹⁸ Association of Teachers in Education in Europe (ATEE, 1989)

¹⁹ Maurice Galton, Bob Moon, *Handbook of teacher training in Europe, Issues and Trends*, First published in Great Britain by David Fulton Publishers, London 1994.

- повеќето земји ја поврзале потребата од подобрани квалификации со тежнението за професионализација на наставниците.

- повеќето системи ја следат статичката линија на образование на наставници и ја занемаруваат потребата за перманентно професионално образование на наставниците со следење на нивниот развој.

- во најголем број земји, акцентот се дава на различни елементи во рамките на образовниот систем (основно, средно...), што ја условува во голема мера, природата на образовните програми и определува, дали се применува “историскиот европски спој меѓу основните и средните училишта и наставниците во нив”.²⁰

Повеќето курсеви (студии) содржат извесен број вообичаени курсни компоненти, вклучувајќи изучување на педагошки науки, научни предметни студии, проучување предметна материја во методолошки смисол и период на наставна пракса. Траењето на студиите е различно и зависи од тоа, дали се работи за образование на наставници за настава во училишта за занимања, трговски или технички струки, или пак, се работи за основни и средни училишта. Притоа, времетраењето на студиите се движи од 3-5 години. Така, на пример, повеќето наставници, кои се обучуваат за основното образование, следат соодветни програми, паралелно со други разновидни компоненти. За наставниците по предметна настава и за средните училишта доста е применет *последователниот модел*, во кој, студентите го изучуваат својот предмет до ниво на степен, а потоа продолжуваат уште една година на специјализирана обука (практика).²¹

Особено важна разлика во начинот на обучувањето (образованието) на наставниците е онаа, која може да се направи во однос на едно-степенски и двостепенски модел. Во едно-степенскиот модел, дипломата им овозможува на наставниците да се вработат во училиштата. Во други земји, каде се применува дво-степенскиот модел, завршениот степен на образование е само прва фаза по која следи период на пракса во училиште. Локалниот училишен одбор или педагошки завод, одделно од универзитетот, ја следи праксата на завршениот студент и ја оценуваат неговата подготвеност како иден наставник.

Друг проблем, кој особено се наметнува пред Советот на Европа, без разлика на шаренилото на форми во образованието на наставниците по историја или во зафатот на реформите, што се спроведуваат во образовните системи, е проблемот на перманентното образование на секој наставник по завршените студии, т.е во текот на работата (in-service train-

²⁰ Judge, H. (1992) “Teacher education” in Clark, B. and Neave, G (eds) *The Encyclopaedia of Higher Education*, Oxford: Pergamon Press.

²¹ Fridrich Buchberger, *Teacher education in Europe - diversity versus uniformity, Handbook of teacher training in Europe, Issues and Trends*, (Maurice Galton, Bob Moon) First published in Great Britain by David Fulton Publishers, London 1994, 14-50.

ing). Во многу земји, меѓу другото, постојано се води дебата за тоа дали службеното образование на наставниците треба да биде доброволно или задолжително. Најголем дел од ваквото образование на наставниците се одвива во слободното време, но евидентно е, постоењето на стремеж кај наставниците да добијат можност за дополнителна обука во дел од нивното работно време. Истовремено, моделот врзан за службеното образование на наставниците, со обезбедување на еднородни програми за следење на целите на самата настава и нејзината ефикасност, се смета за недоволно флексибилен, бидејќи ги занемарува индивидуалните потреби и склоности на наставниците, кои нормално, мошне се разликуваат меѓусебно, дури и во рамките на една иста институција²². Оттука произлегува и дебатата што е во тек, за соодносот помеѓу оние, кои се за едукација на наставниците во училиштата и оние, кои се за специјално организирани курсеви. Во тие рамки, “за голема задача на образованието”, се смета прашањето на индукцијата т.е транзицијата од студент-практикант во само-насочен индивидуалец.²³

Проблемот на подобрувањето на наставата преку базичното и службеното образование на наставниците се усложнил, според мислењето на Арзен Харт,²⁴ заради недостаток на теории за тоа, како да се научат наставниците да подучуваат. Без таква теоретска подлога, тешко би можела да се планира кохерентна програма за професионалното усовршување, која ќе може ги води наставниците од почетното образование, преку индукција до конечната фаза на искусни наставници. Најновите истражувања во САД (Рејнолдс 1992)²⁵ прават сериозни чекори во развивањето на моделот за професионално усовршување на наставниците. На овој начин, се става под прашање постоечката парадигма за “промислен практичар”, која обично се користи како основа на програмите за обука на наставниците. Критичарите на овој развоен модел, меѓу другото, се расправаат околу тоа, дека е потценета важноста на предметното знаење²⁶. Меѓутоа, истражувањата за врските помеѓу педагогијата и предметното знаење, исто така, не се обемни.

²² *Handbook of teacher training in Europe, Issues and Trends*, (Maurice Galton, Bob Moon) First published in Great Britain by David Fulton Publishers, London 1994, 14-50.

²³ J.H.C. Vonk, *Teacher Induction: The Great Omission in Education, Handbook of teacher training in Europe, Issues and Trends*, (Maurice Galton, Bob Moon) First published in Great Britain by David Fulton Publishers, London 1994, 85-109.

²⁴ Eisenhart, L., Behm, L. and Romagnano, L. (1991), *Learning to Teach: Developing Expertise or Rite of Passag?*, *Jurnal of Education for Teaching*, (17) 1, pp 51-71.

²⁵ Reynolds, A. (1992) What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. *Review od Educational Research*, (62) 1, pp 1-36.

²⁶ Reynolds, D., Creemers, B.P.M., Nesslerodt, P.S., Scahaffer, E.C., Stringfield, S., Teddlie, C. (1994), *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon.

Со појавата на новите технологии, целиот овој проблем добива нови димензии и бара нови истражувања. Новите технологии, покрај тоа што обезбедуваат потесна поврзаност меѓу наставници-ученици, тие обезбедуваат и поефикасна организација и следење на знаењето. Употребата на технологијата, како E-mail и видео расправи, несомнено ќе игра улога во креирањето на поефикасно, покохерентно и поефективно обучување на наставниците, во иднина.

Сите овие и други размислувања, се во функција на она, што во последните години е во фокусот на Советот за културна соработка на Советот на Европа - создавање на развоен модел, во кој новите учители (наставници) ќе учат да предаваат, а искусните ќе учат да бидат подобри. Во тековната реализација на поодделни програми на тој план, особено важен момент треба да биде *селекцијата* на новите учители, како во образованието (обуката) и во нивното прво вработување, така и во натамошното следење и оценување на нивната работа, во текот на работната пракса.