

## Наставник у глобалној Агенди 2030 – Значај, улога и професионални развој<sup>1</sup>

Катарина Поповић<sup>2</sup>

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,  
Универзитет у Београду, Србија

**Апстракт** У раду се разматрају питања места и схватања наставника и наставничке професије у глобалном програму Уједињених нација: Агенда 2030 – Циљеви одрживог развоја. Сем саме Агенде, анализирају се и прашања програмска докумената креирана на основу ње. У фокусу су питања значаја и улоге наставника и његовој професионалној развоја, као и посебне области и компетенције којима се очекује да овлада. Разматра се дискурзивни карактер Агенде 2030 и начина на који он утиче на схватање улоге наставника и констатира се велика дискрејанца између реторике главних актера – Уједињених нација и Унеска, и имплементације оној што главни програмски документи обећавају. На крају се анализирају новији трендови који обликују имплементацију Агенде и који условљавају да се дефинисани циљеви веома брзо остварују и да долази до тренда смањења, па чак и озбиљној угрожавања места наставника у образовном систему.

**Кључне речи:** наставник, образовна политика, Агенда 2030, Циљеви одрживог развоја, SDG 4.

### Увод

Бројна истраживања су потврдила кључну улогу наставника у образовно-васпитаном процесу и његову незаменљиву позицију у образовном систему; у истраживачком дискурсу ова чињеница је постала опште место, на које нису утицале бројне дискусије о карактеру и специфичностима те улоге, о врстама професионалног припремања и усавршавања наставника, неопходним компетенцијама и променама које савремени развој носи. Тешко да постоји иједно системско разматрање квали-

1 Рад је проистекао из пројекта *Модели процењивања и спровођења унапређивања квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011–2019) које реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 [kpovic@f.bg.ac.rs](mailto:kpovic@f.bg.ac.rs)

тета образовања које не укључује фактор 'наставник', а образовне реформе не могу претендовати на озбиљност и одрживост уколико не обухвате и низ појединачних питања која се тичу улоге наставника, знања, компетенција, професионалне припреме и усавршавања, услова рада итд.

Да ли и образовна политика усваја ове чињенице, да ли се ослања на њих и какво место наставник заузима у програмима образовних политика? Тензије и стална преиспитивања односа између политике и истраживања нужно укључују и тражење одговора на ово питање. Како међународно креиране образовне политике и образовни програми глобалних организација имају све више утицаја на националне образовне политике (Роровић, 2014) и реформе које се спроводе у националним оквирима (Роровић, 2019), важно је размотрити како савремене глобалне образовне политике виде наставника и како дефинишу поједине аспекте његовог рада.

Ова анализа ће бити спроведена на узорку главних међународних докумената – програма, стратегија, препорука и извештаја, и то превасходно методом анализе садржаја и делимично анализом дискурса. Ова метода је широко прихваћена у анализи образовних политика, а служи и као добра полазна основа за каснија разматрања имплементације политике, њених ефеката и последица по образовну праксу, реформе и промене система. У фокусу анализе су главни актери креирања глобалне политике – Уједињене нације и Унеско, а главни документ је *Агенда 2030*, као носећи међународни програм. Уз то, разматра се низ пратећих докумената који су развијени као разрада или подршка Агенди 2030, а који су обликовани у истој парадигми. Стога ће бити обухваћени и *Инчеонска декларација*, као директна разрада *Агенде 2030* и *Циљева одрживој развоја*, и водич за имплементацију SDG 4. Активности других актера глобалне политике образовања биће анализирани само у контексту утицаја који имају на Унеско у питањима образовања, нарочито када је реч о наставницима.

Дескриптивним и аналитико-критичким приступом биће обухваћена пре свега питања: у којој мери ова документа укључују наставника као фактор у постизању циљева везаних за образовање; коју врсту улоге, која знања и компетенције имају у фокусу; како виде професионално усавршавање, и које захтеве постављају пред наставнике. Нарочита пажња посветиће се питању како савремене тенденције утичу на промене у овим схватањима (што ће укључити и делимичну анализу контекста) и које трендове међународни креатори образовних политика сматрају важним за наставничку професију.

## **Наставници у перспективи глобалних образовних програма**

Образовање је последњих деценија постало једна од области у којима се остварује динамична међународна сарадња, али и област интензивних глобалних утицаја. Овај процес је покренут не само оснивањем и радом међународних институција које имају све значајнију улогу у појединим секторима који су раније сматрани искључиво националном надлежношћу, већ и схватањем, израженим нарочито после II светског рата, да је образовање један од кључних фактора за очување мира и решавање светских проблема. Отуда у преамбули Унесковог Устава из 1945. и стоји: „Ра-

тови започињу у свести људи, па зато и одбрану мира треба градити у свести људи“ (UNESCO, 1981: 5).

Ови координирани светски напори кулминирали су у стварању заједничких светских развојних програма, као што су били *Миленијумски циљеви развоја* (Millenium Development Goals – MDG) из 2000. године, који су укључивали образовање (UN, 2001). Циљ који се односи на образовање детаљно је елабориран у програму *Образовање за све – Дакарски оквир за акцију* (Education for ALL – EFA), а једна од тема којима се овај документ бави тиче се и наставника (UNESCO, 2000).

Ново, савремено поглавље у међународној политици образовања представљају *Циљеви одрживој развоја* (Sustainable Development Goals – SDG). Седамнаест општих, универзалних циљева чини *Агенду 2030*, коју су у Уједињеним нацијама 2015. године усвојиле све земље чланице (UN, 2015) и „важе за ‘Библију’ глобалног развоја до 2030. године“ (Роровић, 2019: 9). Међу њима је и Циљ бр. 4 – „Осигурати инклузивно и квалитетно образовање и промовисати могућност целоживотног учења за све“. Како је *Агенда 2030* свеобухватна и изузетно амбициозна, укључујући проблеме глади, сиромаштва, ратова, неједнакости, климатских промена, екосистема и сл., образовање је једва изборило место у њој, да би касније било прихваћено не само као циљ важан сâм по себи, већ и као средство, начин за остваривање осталих циљева. У том контексту на тежини посебно добија чињеница да се за седам потциљева у оквиру Циља бр. 4 препоручују свега три начина, тј. стратегије имплементације, од којих је један: „До 2030. знатно повећати број квалификованих наставника, између осталог и кроз међународну сарадњу за оспособљавање наставника, нарочито у најмање развијеним земљама и малим острвским земљама у развоју“ (UN, 2015: 15).

У мноштву захтева, препорука, сугестија и приступа, овај потциљ директно указује на огроман значај који се даје наставницима у процесу имплементације амбициозних циљева глобалног развоја. Он је и ехо претходне декаде која је забележила бројне програме, истраживања и званична документа о наставницима. Као илустрација може послужити преглед Унескове дигиталне библиотеке, која за тему ‘teacher’ даје преко 41.000 јединица (од тога 13.500 књига), при чему је преко 33.500 Унескових јединица, или спонзорисаних од стране Унеска (UNESCO, 2019). Тај број је највећи између 2002. и 2009. – у време имплементације *Миленијумских циљева развоја* и великог ентузијазма везаног за ову агенду, а онда лагано пада. Може се претпоставити да је и активност неколико важних организација учинила да наставници добију важно место у *Ајенди 2030*, о којој се интензивно преговарало у периоду 2013–2015. Реч је пре свега о *Education International*, међународном удружењу наставника, највећој и најмоћнијој синдикалној организацији, која је сјединила традицију и снагу синдикалног покрета и професионалног удруживања (Education International, 2017).

Због своје комплексности и свеобухватности, Циљ бр. 4 одрживог развоја морао је да буде разрађен кроз посебан процес. Унеско је окупио велики број значајних актера и кроз консултације и договоре усвојио тзв. Инчеонску декларацију, која је општа места из *Ајенде 2030* конкретизовала и формулисала стратегије за имплементацију (UNESCO et al., 2015).

Већ у самој дефинисању визије образовања у Декларацији, у параграфу посвећеном квалитету, потврђује се посвећеност земаља потписница напору да „осигурају да су наставници и едукатори оснажени, адекватно селектовани, добро оспособљени, мотивисани и подржани од стране добро финансираног система којим се ефикасно и ефективно управља” (UNESCO et al., 2015: iv). Даље се експлицитно каже да су наставници кључ и основни услов за остварење инклузивног и квалитетног образовања и могућности целоживотног учења за све и да су неопходне хитне мере и краћи рокови ако се заиста тежи пуној реализацији циљева одрживог развоја.

Три групе проблема су у фокусу Декларације када је реч о наставницима:

- Недостатак наставника, нарочито професионално припремљених наставника, види се као један од узрока огромних неједнакости у области образовања. Врло конкретни циљеви који се предлажу одражавају глобални карактер Агенде, јер се јасно види да се узима у обзир реалност земаља у развоју. Наиме, да би се остварило универзално основно образовање потребна су још 3,2 милиона наставника, а за достизање универзалног нижег средњег образовања потребан је још 5,1 милион наставника (UNESCO et al., 2015: 22). Сем тога, огроман број наставника нема одговарајућу професионалну припрему – национални извештаји трећине земаља које имају релевантне податке потврђују да је мање од 75% њихових наставника оспособљено према националним стандардима (UNESCO et al., 2015: 54). Унесков институт за статистику (UIS, 2018) извештава о томе да у Африци број наставника у основном образовању који немају ни минимум организованог оспособљавања достиже и 40%, а за ниже средње образовање једва да постоје подаци (неке афричке земље говоре о свега 10–20%! ). Последњи доступни подаци за Србију су из 2012. године, и то само за наставнике у основном образовању, где се наводи да око 44% нема минимум организованог оспособљавања. Овај број, као и чињеница да UIS нема података из каснијих година, говоре о потреби да се размотри и питање националних извора података, и дефиниције организованог оспособљавања.

GEMR (Global Education Monitoring Report) такође даје податке о шокантном броју недостајућих наставника: 93 земље немају довољан број наставника у основном образовању, а 148 у нижем средњем (GEMR, 2014: 224–225), али потврђује и да је проблем њихове недовољне оспособљености још озбиљнији, јер захтева дугорочне, системске напоре. Ниже средње образовање је нарочито погођено овим проблемом.

Ова дискрепанца између педагошке реалности и реторике претходних агенди вероватно указује на велике пропусте у имплементацији и на декларативни карактер исказаних опредељења. Иако је општа ситуација погоршана у односу на време *Миленијумских циљева развоја*, ресурси знатно умањени, као и политичка спремност за улагање у развој, високе амбиције су остале и исказане су у *Ајенди 2030*, без критичког осврта на узроке који су омели имплементацију и довели до бројних неуспеха (Роровић, 2015). Очекивања од наставника су велика, они се виде као носиоци квалитета образовања, промена и напретка, предлаже се низ мера које су неопходне да би они могли да изнесу ове озбиљне задатке, али нема показатеља о начину преузимања одговорности за те мере од стране главних актера, као ни спремности за већа улагања.

Слично је и са професионалним усавршавањем – критикује се тенденција снижавања стандарда за бављење наставничком професијом, или чак и недостатак било каквих стандарда, и позива се на подршку професионалном развоју наставника (који се види као континуум), њиховом усавршавању и самосталном учењу (UNESCO et al., 2015: 54). Препоручује се стварање оквира квалификација и унапређење квалитета иницијалне обуке и усавршавања за наставнике – за оне који се тек припремају и обучавају, али и оне који већ раде, као и за њихове супервизоре, инспекторе и друге релевантне актере.

- Друга значајна група проблема тиче се социјално-економског статуса наставника. Пристојни услови за рад, адекватне плате, социјална сигурност и побољшање статуса наставничке професије виде се као нужност, и повезани су са захтевима за политичким правима наставника и за правом на удруживање и учешће у социјалном дијалогу (UNESCO et al., 2015: 54).

Отклон који ова реторика чини у односу на реалност великог броја земаља (чак и европских) овде је још видљивији, нпр. када се тражи напор влада да учине да наставничка професија буде 'први избор', атрактивна за најбоље и најмотивисаније кандидате, као и када документ тврди да постоје „снажни докази да су наставници отворени за промене, спремни да уче и развијају се током целе своје каријере“ (UNESCO et al., 2015: 54), те је неопходно обезбедити им време и место за сарадњу са другим наставницима, истраживање и развој.

Видљиво је да се ова декларација, као и већина сличних докумената образовне политике, наша у процепу између два приступа: идеалистичког постављања високих циљева за које се зна да не могу бити досегнути, али дају добар оријентир владама и јасно представљају жељено стање, и реалног постављања циљева који ће више одговарати педагошкој пракси, али имати мањак амбиције и захтевности. Стратегије које Декларација предлаже имају у својој основи готово неспорну визију, с озбиљном кадровском политиком у односу на наставнике, финансијском потпором, одговорним управљањем школама, социјалним дијалогом и пуном партиципацијом наставника у свим фазама креирања образовне политике. Ипак, искуство *Миленијумских циљева развоја* и програма *Образовање за све* показало је да добре намере и препоруке немају много утицаја на обликовање и промену националних политика, бар не када остају на нивоу реторике и нису праћене квалитетном и усмереном развојном помоћи и другим мерама.

- Трећа група проблема представља одјек реалности света погођеног ратовима, конфликтима, тероризмом и избеглиштвом. На потпуно другом крају високог захтева за одлично уређеним, ефикасним, демократским системом с обезбеђеним ресурсима стоји захтев за заштитом ученика, наставника и осталих запослених у образовним институцијама од насиља и ратних сукоба и за поштовањем међународног хуманитарног права у случају оружаних конфликта. Школе као сигурна места за учење, са потребним ресурсима, инфраструктуром и санитаријама представљају минимум стандарда, али и недостижан идеал за многе земље, па су стога нашле своје место у визији Инчеонске декларације (UNESCO et al., 2015: 51–52).

## Компетенције наставника и подручја деловања

*Циљеви одрживој развоја и Инчеонска декларација* обликовани су у духу времена које је обележено последицама велике светске финансијске кризе, убрзавањем климатских промена и њиховим све видљивијим последицама, борбом бројних активистичких и лобистичких група за различита права, и низом феномена који нису нови, али су експлодирали у другој деценији XX века. Они су оставили трага и на начин на који се схвата наставничка професија и на захтеве који се пред њу постављају.

Ови захтеви се све чешће изражавају као неопходне компетенције, чиме се одговара на општи тренд доминације вештина и компетенција у области образовања – концепата преузетих из економије и теорије људског капитала. Овај тренд је појачан после светске економске кризе, а његов најснажнији промотер у образовању је OECD (Popović, 2014).

Своје стално место у Декларацији су нашли педагошка оспособљеност, адекватни методички приступи, настава усмерена на ученика, активна настава, подстицање сарадње и сл. Стручна знања наставника као да се подразумевају, па се зато много експлицитније формулишу захтеви за савременим, адекватним педагошким и методичким компетенцијама (UNESCO et al., 2015: 33). Ипак, Декларацијом одјекују помеху феномени који су обликовали целу агенду одрживог развоја и видљив је покушај да се образовањем пружи одговор на неке од изазова савременог света. Овај напор је уочљив у неколико група компетенција које би наставник требало да има:

- Компетенције неопходне за имплементацију програма одрживог развоја, који се све мање посматрају као једна специфична област за коју се наставник може специјализовати, а све више као кроскурикуларни приступ који мора наћи место у програмима формалног, неформалног и информалног образовања и учења. Изазови климатских промена, одрживи модели живљења, одговоран однос према окружењу – то су теме и задаци који се постављају пред савремене наставнике (UNESCO et al., 2015: 63). Овај захтев се децидирано формулише у још једном важном Унесковом документу – Глобалном извештају о праћењу образовања (Global Education Monitoring report – GEMR), који инсистира на еколошком образовању наставника и њиховој припреми за бављење темама као што су климатске промене, извештавајући о забрињавајуће малом броју земаља које укључују одрживи развој у програме за оспособљавање и усавршавање наставника (GEMR, 2016: 50).

- Како одрживост доминира целом *Агендом 2030*, није чудно што се и кроз образовање траже одговори на изазове одрживог развоја. Ипак, бројна актуелна дешавања, самити и извештаји из области климатских промена веома гласно и убедљиво говоре о димензијама овог проблема, и индиректно показују да наставници, као ни цео сектор образовања, нису ти који треба и могу да буду на челу ове борбе и носе њен главни терет, и да се тиме само скреће пажња с односа моћи и интереса крупног капитала који стоје на путу решавања ургентних проблема планете и природног окружења.

- Готово паралелно с одрживим развојем искристалисала се и област активног грађанства и образовања за глобално грађанство. Теме које се у том контексту ја-

вљају као важне у припреми наставника су људска права, здравље, инклузивно образовање (и способност рада са децом с инвалидитетом), сексуално образовање у ширем смислу и, изнад свега, родно осетљиво и родно прилагођено образовање. Ту се пре свега мисли на остваривање равноправности полова као циља, елиминацију родних стереотипа и подршку девојчицама у процесу образовања (UNESCO et al., 2015: 32, 63). У области борбе за равноправност полова Унеско има дугу традицију, тако да ови захтеви нису ни нови, ни изненађујући, али су гласнији него раније, и подржани низом других актера који су учествовали у креирању *Агенде 2030*.

Способност педагошког рада са 'диверзитетом' ученика се готово подразумева (GEMR, 2014: 239), а помињу се културолошка, језичка и етничка разноврсност и, наравно, рад са ученицима с инвалидитетом. Приметно је и да су се појмови 'разноврсности' и 'активног грађанства' знатно проширили, укључујући бројне, не увек и сродне области, што сет компетенција које се од савременог наставника очекују чини веома сложеним, а његов професионални задатак изузетно амбициозним.

- Не мање важно – напротив, са нарастајућим значајем, јављају се и препоруке да се наставници технолошки оспособе, тј. да овладају информационо-комуникационим технологијама (ICT), модерним медијима и социјалним мрежама. Иако се говори о медијској писмености и развијању критичког односа према изворима информација (UNESCO et al., 2015: 30), тешко је отети се утиску да је Унеско подлегао тренду енормног поверења у ICT и дигитализацију и у њихову моћ да решавају бројне проблеме, укључујући образовне. „Ако постоји једна доминантна одлика нове Агенде, онда је то вера у ICT и дигитализацију као чаробни штапић... Важно је не побркати циљ и средство. Иако ICT може да буде одлична подршка образовним напорима, она је ипак само средство” (Роровић, 2019а: 25).

И поред нарастајућег броја области у којима наставници треба да буду компетентни, уочљиво је да се улога наставника нигде у Агенди јасно не дефинише, већ остаје имплицитна, и о схватању те улоге се само посредно закључује преко истицања значаја наставника и оног што се од њих тражи. То није ни чудно с обзиром на чињеницу да је својим програмским карактером текст претежно усмерен на доносиоце одлуке, пре свега на владе, па се више бави циљевима који се пред њих постављају и начинима на који могу да унапреде професију и положај наставника. Ипак, у пратећим документима која се детаљније баве образовањем упадљив је изостанак педагошког дискурса, и посматрања улоге наставника изнутра, као актера сâмог педагошког процеса.

### **Наставник у дискурзивном карактеру Агенде 2030**

Иако је глобална агенда декларативно универзална и идеолошки неутрална, анализа појмовног оквира и вредносног система јасно показује њен дискурзивни карактер, који се јасно види и у третману питања везаних за наставнике. Концепти вештина и компетенција доминирају агендом, а Унеско покушава да одржи баланс између концепата заснованих на хуманистичком приступу и оних који извориште имају у економији, па се уз вештине и компетенције помињу и знања, вредности и сл.

Ово балансирање, типично за Унеско и примећено већ у *Миленијумским циљевима развоја*, јавља се и у новој агенди, али се клатно очигледно помера ка економским концептима, па се ефикасност, управљање, менаџмент, исходи, процене и сл. концепти јављају и у разматрањима образовања. То потврђује и анализа других докумената који прате Циљ бр. 4, као што је нпр. Унесков водич за његову имплементацију (UNESCO, 2016), који понавља захтев за већим бројем наставника и едукатора који треба да буду „оснажени, адекватно селектовани, добро плаћени, мотивисани, професионално оспособљени“ (UNESCO, 2016: 15), а о оспособљавању наставника говори у контексту процене образовних исхода, потребе за ефективним учењем, стицањем компетенција, осигурањем квалитета и сл. (UNESCO, 2016: 18).

Осигурање квалитета, чији су наставници круцијални део, постало је опште-прихваћен и незаобилазан део савременог наратива о образовању, и уопште се не доводи у питање његова адекватност за област образовања. Тако је ‘квалитет образовања’ ушао и у основну дефиницију Циља одрживог развоја бр. 4 и постао његов носећи концепт, оквир и мото. При томе се заборавља да „сâm концепт квалитета долази из света рада, и то из традиционалних концепата ефикасности, ефективности, перформанси и постигнућа, мерења, процена, мерљивих исхода и квантитативних критеријума“ (Popović i Maksimović, 2012: 246). Како квалитет готово аутоматски захтева индикаторе, критеријуме и начине мерења, рад на креирању агенде пратио је и интензиван рад на формулисању индикатора за мерење остварености циљева. Одржани су небројени састанци и припремљена огромна количина докумената на ту тему, много више него о стратегијама имплементације, плановима за конкретне акције и отклањање проблема у примени. То јасно говори о још једној одлици агенде – фокус је на мерењу, статистици и квантитативним подацима, а у њеној основи стоји необразложено веровање да ће промена квантитативних мера обезбедити и промену у квалитету. О доминацији овог приступа јасно говори и чињеница упадљиво високог ангажмана Унесковог института за статистику (UNESCO Institute for Statistics – UIS), коју у процесу мониторинга има кључну улогу (а не нпр. Унесков Институт за целоживотно учење, који у свом портфолију има, између осталог, подизање капацитета и обуке), и другог ‘партнера’ – периодичног Глобалног извештаја о праћењу образовања (GEMR), који у својим редовним издањима доноси низ истраживачких резултата – свеобухватних, квалитетних, али претежно статистичког карактера.

Ова карактеристика се јасно види у индикаторима који се односе на наставнике. Радна група за креирање оквира тематских индикатора за мониторинг потциљева који се односе на образовање (Thematic Indicator Framework to Monitor SDG4 Targets) формулисала је индикаторе који треба да помогну у праћењу постизања циљева и идентификовању проблема који се јављају. Укључени су глобални индикатори, као и они који се препоручују земљама како би могле да прате напредак ослањајући се на свој контекст, националне приоритете, техничке капацитете и доступност података (UNESCO, 2016: 33).



Табела 1

*Индикатори за праћење остваривања циља који се односи на наставнике*


---

Потциљ 4.с.: До 2030. знатно повећати број квалификованих наставника, између осталог и кроз међународну сарадњу за оспособљавање наставника, нарочито у најмање развијеним земљама и малим острвским земљама у развоју

---

4..с.1*	Удео наставника у: (а) предшколском образовању; (б) основном образовању; (в) нижем средњем образовању и (г) средњем образовању, који су прошли макар минималну обуку, тј. припремно педагошко оспособљавање или усавршавање, потребно за наставу на одговарајућем нивоу у одређеној земљи, дât према полу
4.с.2	Расподела оспособљених наставника, према степену образовања
4..с.3	Удео наставника оспособљених према националним стандардима, према нивоу образовања и врсти институције
4.с.4	Расподела квалификованих наставника, према степену образовања
4.с.5	Просечна плата наставника у односу на друга занимања за која је потребан упоредиви ниво квалификације
4.с.6	Стопа осипања наставника, према степену образовања
4. .с.7	Процент наставника који су у последњих 12 месеци били на усавршавању, према врсти обуке

---

\* Индикатор 4.с.1 је глобални, а остали су препоручени за прилагођавање националном контексту.

Ови јасни захтеви имају за циљ, поред осталог, да смање произвољност влада у процени напредовања и подигну степен њихове одговорности и обавезности, и у том смислу они су јасна порука националним образовним политикама од којих се траже конкретне мере за повећање броја наставника и побољшање њиховог статуса. Ипак, примећује се да је ово заправо посматрање образовног процеса искључиво споља, засновано само на статистичким подацима, те да се занемарује суштина образовног процеса и игнорише потреба да се одговори на све бројније изазове са којима се наставници данас сусрећу и да се уђе у срж педагошког процеса. Посвећеност борби за квалитет је тиме остала на декларативној равни, а педагошка наука је остала изван круга актера који активно креирају или информишу политику.

Овај дискурс у Унеску је ојачао са све снажнијом улогом OECD-а у глобалној образовној политици, нарочито са доминацијом PISA студије, која је постала један од важних оријентира образовне политике за многе земље. PISA студија је јасно фокусирана на вештине и компетенције, интересују је пре свега образовни исходи, а не процеси, и ван круга интересовања оставља и бројне области педагошког рада, као и актере. Група од преко 100 истраживача и чланова академске заједнице је у свом писму директору OECD-а, критикујући PISA студију, истакла да се ескалацијом тестирања и типом тестова, као и ослањањем на квантитативне мере, знатно умањује

аутономија наставника, повећава стрес у школама и угрожава здравље и добробит и наставника и ученика (Andrews et. al., 2014). Писмо се позива и на истраживања која потврђују да статус и углед наставничке професије имају директан утицај на квалитет наставе, а да се они не могу мењати краткорочним мерама образовне политике које препоручује или инспирише PISA студија.

Сличан утицај на Унескове образовне програме има и Светска банка, својим јаким економским дискурсом, видљивим како у типу мотивације и разлога за предузимање одређених образовних мера (који доминантно долазе из области људског капитала и економског профита) тако и у образовним интервенцијама, начинима праћења и извештавања. И поред своје неславне историје односа према улози и значају наставника у образовној политици, нарочито у земљама Африке, Светска банка данас стоји на позицији да су наставници кључни део слагалице образовног квалитета и покушава да их укључи у многе своје мере и пројекте.

Ипак, да иза ових напора стоји један у основи негативан став према наставницима као неразумљивом и проблематичном ентитету у образовном сетингу, показала је анализа *Education International* (Fontdevila & Verger, 2015). Анализирајући документа Светске банке после 2000. године и начин на који се у њима виде и представљају наставници, они су показали да је у њима на делу једна од следећих парадигми: наставници су кривци за лош квалитет образовних постигнућа ученика и целог система; непоуздани и лењи, склони абсентизму и неангажовању; неодговорне бирократе без иницијативе; неквалификовани и недовољно оспособљени; синдикати наставника су препрека реформским мерама. Иако се за ове оцене дају објашњења у реалном контексту, као и препоруке за превладавање проблема, негативно се оцењује рад Банке у овој области (и поред уочених регионалних разлика), а нарочито се критикује чињеница да Банка једно говори (у публикацијама), а друго ради (у оквиру позајмица за које се вежу пројекти).

Да овакав приступ Банке није небитан за глобалну образовну политику, показује чињеница да је она била интензивно укључена у *Миленијумске циљеве развоја*, док је у случају *Циљева одрживој развоја* задржала комотну позицију саветодавца, партнера и моћног актера, чак и када делује индиректно, али са знатно мањим финансијским учешћем у односу на *Миленијумске циљеве*. С обзиром на знатно смањење финансијских ресурса Унеска, има показатеља да Светска банка својим финансијским механизмима успева да оствари све више утицаја на Унеско, па се и код третмана питања везаних за наставника може очекивати појачан утицај њених парадигми (Adams & Martens, 2015).

### **Актуелни глобални трендови и улога наставника**

Имплементација *Ајенге 2030*, разрађен процес мониторинга, бројни скупови и публикације указали су на правац којим ће процес вероватно тећи до 2030. и на то у којој мери се може очекивати да бројне препоруке заживе и унапреде образовну реалност. Први детаљнији извештаји, продукти истраживача, цивилног друштва, али и самог Унеска (нпр. UNESCO, UIS, GEMR, 2018), показују да је свет веома далеко од ис-

пуњења зацртаних циљева и датих обећања. То се односи и на наставнике, и бројни извештаји показују негативне тенденције.

Разлози за то су вишеструке природе, и највећи број њих односи се на целокупну *Aгенду 2030*: реторички карактер и недостатак конкретних имплементационих стратегија саме агенде; доминација неолибералног, економског дискурса; екстремна фокусираност на мониторинг и извештавање, а знатно мање на реализацију; недостатак политичке воље за имплементацију; недостатак озбиљнијих финансијских ресурса; изостанак бављења озбиљним, системским проблемима који проузрокују ове негативне тенденције и игнорисање глобалне идеолошко-политичке и економско-социјалне архитектуре.

Сви ови општији фактори индиректно утичу и на конципирање и имплементацију мера које би знатно унапредиле аспекте везане за рад наставника. Од оних који имају директнији утицај, може се издвојити помињани снажан утицај различитих актера на Унеско који би требало да има водећу улогу у имплементацији *Aгенде 2030*, али који све више усваја парадигме и концепте других актера и полако напушта свој хуманистички дискурс, приклањајући се теорији људског капитала, економским критеријумима и приступима. Ту су не само OECD и Светска банка, већ и бројне друге организације и групе лобиста чији су интереси неретко супротстављени педагошкој суштини дефинисаних потциљева. Цивилни сектор се снажно противи овим тенденцијама, на челу са *Education International*, који је успео да снази синдикалног организовања да глобални карактер и тако бар делимично ублажи чињеницу да су глобални капитал и корпорације прешли националне границе, док су синдикати, као главно средство њихове контроле, остали у националним границама и тиме без моћи да учествују у процесу заштите својих интереса.

Од специфичних фактора, који нису били изражени у време *Миленијумских циљева развоја*, треба издвојити два – две снажне тенденције које су на први поглед могле да имају изразито позитивно дејство, али су се полако претвориле у своју супротност. Прва се односи на целоживотно учење, а друга на ICT и AI.

Усвајање концепције целоживотног учења представљало је велику победу стручне јавности и цивилног друштва, али се она ускоро претворила у Пирову победу. Поред бројних негативних ефеката који су утицали на то да се овај концепт претвори у моћан инструмент неолиберализма у области образовања (Роровић, 2014; Роровић и Максимовић, 2015), јавио се и феномен депрофесионализације, иако директно супротстављен свим декларативним ставовима о потреби професионалног, квалитетног оспособљавања наставника. То је делом последица и општег тренда препуштања професија политичком волунтаризму и прагматичним интересима, при чему су, последично, напори на професионализацији ослабили у великом броју области, нарочито у онима које се ослањају на знања из хуманистичких наука. Целоживотно учење је избрисало кључну границу између циљних група у образовању, и тиме укинуло специфичност која је омогућавала даље профилисање и усавршавање наставника. Рано детињство, предшколски узраст, детињство, адолесценција, одрасло доба, старост – иако оправдано постављени на континуум целоживотног учења, одбацили су инсистирање на професионалцима, стручњацима за поједине

фазе, као супротне суштини континуираног процеса учења. С друге стране, како је практично немогуће створити један општи профил стручњака за све њих, отворена су врата депрофесионализацији, увођењу критеријума који немају везе са струком, или враћању у педагогији давно превазиђеном приступу да свако ко зна, тј. ко је образован, може да поучава другог.

У истом смеру делује и много хваљена интерсекторска повезаност и кроскултурне компетенције. Број области или тема за које се захтева да буду укључене у све предмете почео је да нараста дотле да су се стручна знања изгубила из фокуса, а стручност за главно подручје рада наставника, као и методичке компетенције везане за њега, постале далеко мање важне. Штавише, стручност се у глобалној агенди и пратећим документима једва и помиње. При томе није реч о новом, другачијем груписању садржаја (попут пројектног учења), већ о нагомилавању знања и компетенција за које се захтева да их поседује сваки наставник, при чему се губи и његова улога стручњака и значај његовог непосредног педагошког рада.

По наставнички позив још опаснија тенденција долази из огромног, некритичког поверења у моћи технологије тј. информационо-комуникационих технологија да унапреде процес образовања. Сем поменутих ризика који произилазе из препуштања целог образовног процеса технолошким средствима која би требало да га подржавају и унапређују, вреди поменути све гласније идеје о могућности да се наставници замене технолошким решењима. Већ су у масовној употреби различите платформе за on-line учење, апликације за учење путем рачунара и мобилних телефона, а масовно се промовише учење путем медија и социјалних мрежа. Овај тренд је потпомогнут позитивним искуствима на пројектима у руралним крајевима или међу маргинализованим групама (Роровић, 2019а), где се уз помоћ мобилних телефона могло изаћи у сусрет онима којима је образовање недоступно, а прилике за учење ретке. Ипак, то не би смело да замагли чињеницу да је за многе циљне групе, нарочито оне које имају тешкоћа у учењу, или проблема са мотивацијом и самопоуздањем, наставник још увек кључан фактор успеха. Такође, бројне су области и компетенције које се не могу савладати без изласка из 'зоне комфора', деконструкције стереотипа, сучељавања ставова, вођене изградње критичког мишљења кроз читање, дискусију, систематично давање *feed-back*... Одушевљење моћима технологије избрисало је неопходан опрез и критичку дистанцу према изворима, као и свест о лимитима и ризицима употребе технологије у образовању, и довело до значајног потцењивања саме потребе за наставницима. Иако предлози за замену наставника 'паметним машинама' нису експлицитно формулисани у документима (засад), они се често чују на скуповима и састанцима, правдани недостатком средстава за улагања у обуку наставника (нарочито у земљама у развоју) и предугим трајањем процеса припреме и оспособљавања, што је за прагматични неолиберални дискурс највећи грех.

Унеско је овај тренд не само прихватио, него и постао један од његових промотера (што је видљиво чак и у *Ајенди 2030* и пратећим документима – они врве од технологије, дигитализације, дигиталних вештина и сл.), отишавши притом корак даље: вештачка интелигенција – AI, нови је хит у свету образовања. Унеско организује кампове на ту тему (UNESCO, 2019а), конференције (UNESCO, 2019b; 2019c) и објављује

публикације, али и поред покушаја да се AI увије у обланду хуманистичког приступа, тешко је видети шта се подразумева под вештачком интелигенцијом, а да то није већ у моћи јаких и брзих рачунара. Уколико технологија заиста и оде корак даље и направи интелигентне машине које ће имати моћ мишљења човека, њихов први задатак ће по свој прилици бити да замене наставнике – индикатори за овакав развој догађаја су увелико присутни. Уосталом, први слични покушаји су већ учињени – нпр. у Либе-рији се, уз помоћ Microsofta и Facebooka, наставници масовно замењују таблетима (Brown-Martin, 2016).

Стварност имплементације очигледно демантује искреност опредељења *Aienga 2030* када су у питању наставници, а индикатори напретка и друге мере које је она сама предложила јасно говоре о потпуно супротном тренду, нарочито у земљама у развоју. У питању је како сâм дискурс, тако и невољност да се он, мањкав какав јесте, доследно имплементира, јер је у супротности са другим, снажнијим интересима и моћним актерима од којих имплементација зависи.

### Закључак

Као кључна међународна организација и главни институт Уједињених нација за питања образовања, Унеско има мандат за водећу улогу у креирању образовне политике, и то оне засноване на основним документима који дефинишу његову мисију, и на њиховом хуманистичком дискурсу. Но, савремени однос снага у политици уопште, као и у образовној политици, отворио је врата другим актерима и дискурсима, па глобални програми које Унеско креира одражавају ову двоструку стварност. Начин на који се *Aienga 2030*, као основни програмски документ, са пратећим и подржавајућим документима, бави наставницима јасно одражава ову двострукост. Наставници се виде као главни фактор у имплементацији образовних циљева и инсистира се на њиховој припреми, оспособљавању и усавршавању, али се инсистира и на томе да владе предузму мере за побољшање њиховог положаја и услова рада. Већина захтева се тиче спољашњих аспеката наставничке улоге и не улазе много у њене уже педагошке аспекте, сем повећања захтева за бројем и врстом компетенција које се од наставника захтевају.

Као продукт двоструке улоге Уједињених нација и Унеска и покушаја балансирања различитих утицаја и супротстављених парадигми, дошло је до помало шизофреног карактера у третирању наставничке професије – снажно залагање за подршку наставницима и њиховом развоју, с једне стране, и фактичко подривање њихове улоге, ускраћивање подршке и погоршање положаја и статуса, с друге стране.

Глобални трендови, нажалост, иду наруку овој деградацији професије, нарочито некритичко глорификовање информационо-комуникационих технологија и вештачке интелигенције. Заједно с образовном политиком, наставници стоје на раскрсници глобалних интереса и супротстављених дискурса, са крајње неизвесним исходом.

## Литература

- Adams, B., & Martens, J. (2015). *Fit for whose purpose? Private funding and corporate influence in the United Nations*. USA / Germany: Global Policy Forum.
- Andrews, P., Atkinson, L., Ball, S., Barber, M., Beckett, L., Berardi, J.,...Zhao, Y. (2014, May 6). OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>
- Brown-Martin, G. (2016). Liberia and the End of Teaching. Replacing teachers with tablets and profit. Medium. Retrieved from <https://medium.com/friction-burns/liberia-and-the-end-of-teaching-349acda967d3>
- Education International. (2017). *Origins and history*. Retrieved from [https://www.ei-ie.org/en/detail\\_page/15179/origins-and-history](https://www.ei-ie.org/en/detail_page/15179/origins-and-history)
- Fontdevila, C., & Verger, A. (2015). *The World Bank's doublespeak on teachers. An analysis of ten years of lending and advice*. Brussels: Education International.
- GEMR. (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all; EFA Global Monitoring Report, 2013–2014*. Paris: UNESCO.
- GEMR. (2016). *Planet: Education for environmental sustainability and green growth*. Paris: UNESCO.
- Popović, K. (2014). *Evropska i globalna politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Društvo za obrazovanje odraslih.
- Popović, K. (2015). MDG and EFA – from the mud to the stars and back: What went wrong? A reminder. In U. Gartenschlaeger & E. Hirsch (Eds.), *Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development*. (pp. 65–76). Bonn: DVV International Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Popović, K. (2019). Obrazovna politika – u makazama paradigmi. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović, Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku* (str. 2–13). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju: Pedagoško društvo Srbije.
- Popović, K. (2019a). Goal 4: Quality education and lifelong learning for all – a focus on people? In *Development and Access to Information (DA2I)*. (pp. 23–27, 29). The Hague: The International Federation of Library Associations; Institutions (IFLA) and the Technology & Social Change Group (TASCHA).
- Popović, K. i Maksimović, M. (2012). Kvalitet obrazovanja odraslih u Evropi kao diskurzivna praksa. U Š. Alibabić, S. Medić, i B. Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 241–258). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- UIS. (2018). *Sustainable Development Goal 4. 4.c.1 Proportion of teachers who have received at least the minimum organized teacher training*. Retrieved from <https://data.uis.unesco.org/>
- UN. (2001). *Road Map Towards the Implementation of the United Nations Millennium Declaration: Report of the Secretary-General*. Document A/56/326. New York: United Nations.
- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: General Assembly.
- UNESCO. (1981). *Basic texts*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Education for All: Meeting our Collective Commitments; expanded commentary on the Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2016). *Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030*; Guide. UNESCO/SDG/ Education 2030.
- UNESCO. (2019). *UNESDOC Digital Library*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/home>
- UNESCO. (2019a). *CAMPUS UNESCO „Artificial intelligence“*. Retrieved from <https://en.unesco.org/events/campus-unesco-artificial-intelligence>
- UNESCO. (2019b). *International Conference on Artificial Intelligence and Education*. Retrieved from <https://en.unesco.org/events/international-conference-artificial-intelligence-and-education>
- UNESCO. (2019c). *UNESCO Conference „Principles for AI: Towards a Humanistic Approach?“*. Retrieved from <https://en.unesco.org/events/unesco-conference-principles-ai-towards-humanistic-approach>
- UNESCO, UNICEF, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of SDG 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. New York: UNESCO.
- UNESCO, UIS, & GEMR. (2018). *Meeting commitments. Are countries on track to achieve SDG 4?* Paris: UNESCO.

Примљено: 10.08.2019.

Прихваћено за штампу: 08.09.2019.

## **The teacher in the global 2030 Agenda: Importance, role and professional development**

**Katarina Popović**

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,  
University of Belgrade, Serbia

**Abstract** *The paper looks at the questions of the position of teachers and the teaching profession and the way they are viewed in the United Nations global program The 2030 Agenda for Sustainable Development. In addition to the Agenda, supporting program documents created on the basis of the Agenda are also analyzed. The focus is on the questions of the teacher's importance and roles and his/her professional development, as well as the particular areas and competencies that the teacher is expected to master. The paper also looks at the discursive features of The 2030 Agenda and the way in which they affect the view of the teacher's role, and remarks on the great discrepancy between the rhetoric of the main actor – the United Nations and UNESCO – and the implementation of what is promised in the principal program documents. The final section of the paper analyzes recent trends shaping the implementation of the Agenda and slowing down the achievement of the defined goals, and notes the tendency for diminishing, and even seriously threatening, the position of teachers in the education system.*

**Keywords:** *teacher, education policy, The 2030 Agenda, Sustainable Development Goals, SDG 4.*

## **Преподаватель в глобальной повестке дня 2030 – значение, роль и профессиональное развитие**

**Катарина Попович**

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,  
Университет в Белграде, Сербия

**Резюме** *В статье обсуждаются проблемы места и роли учителей и преподавателей в Глобальной программе ООН: Повестка дня на период до 2030 года – Цели устойчивого развития. Помимо самой Повестки дня, анализируются вспомогательные программные документы, созданные на ее основе. Основное внимание уделяется вопросам о важности, роли и профессиональном развитии преподавателя, а также конкретным областям и компетенциям, которыми он должен обладать. Обсуждается дискурсивный характер Повестки дня на период до 2030 года и ее влияние на понимание роли преподавателя, а также серьезное несоответствие между риторикой главного участника – Организацией Объединенных Наций и ЮНЕСКО – и реализацией того, что обещают основные программные документы. В конце анализируются последние тенденции, влияющие на реализацию Повестки дня, которые обуславливают замедление достижения поставленных целей и влияют на тенденцию уменьшения или даже серьезного снижения позиции преподавателей в системе образования.*

**Ключевые слова:** *преподаватель, образовательная политика, Повестка дня на период до 2030 года, цели устойчивого развития, SDG 4.*