



NATIONAL INTEREST

JOURNAL FOR NATIONAL AND STATE ISSUES

ISSN 1820-4996 UDK 323.1(=163.40) година VII vol.12. № 3/2011.

ЧАСОПИС ЗА НАЦИОНАЛНА И ДРЖАВНА ПИТАЊА

Национални ИНТЕРЕС

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
И РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА
У СРБИЈИ

Зоран Аврамовић
Љубиша Митровић
Радивој Степанов
Миле Ненадић
Љубинко Милосављевић
ГЛОБАЛИЗАЦИЈСКИ
АСПЕКТИ ОБРАЗОВАЊА
Дејан Радиновић
Божо Милошевић
Милојица М. Шутовић

НАЦИОНАЛНО, ВЕРСКО
И ГРАЂАНСКО У ОБРАЗОВАЊУ

Славица Максић
Јован Базић
Петар Анђелковић
УНИВЕРЗИТЕТ
И СТВАРАЊЕ ЕЛИТА
Слободан Антонић
Слободан Рељић
Ненад Поповић, Горана Ђорић
ОСВРТИ И ПРИКАЗИ
Александар Липковски
Слободан Селенић



Часопис за национална и државна питања

УДК 323.1(=163.41)

ISSN 1452-2152

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС NATIONAL INTEREST

Година VII, vol. 12

Број 3/2011.



НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
NATIONAL INTEREST

ЧАСОПИС ЗА НАЦИОНАЛНА И ДРЖАВНА
ПИТАЊА

ISSN 1452-2152 УДК 323.1(=163.41)

Број 3/2011 год. VII vol. 12 стр. 1-352

Часопис покренут поводом 200 годишњице савремене српске
државности.

Часопис излази три пута годишње.

Издавач:

Институт за политичке студије

Адреса:

Светозара Марковића 36, Београд

Телефон: 3039-380, 3349-205

Email: ipsbgd@eunet.rs

Оснивачи часописа:

Милан Матић, Живојин Ђурић

Главни уредник:

Милош Кнежевић

Одговорни уредник:

Живојин Ђурић

Редакција:

Милош Кнежевић

Миломир Степић

Зоран Петровић-Пироћанац

Живојин Ђурић

Пословни секретар:

Смиљана Пауновић

Прелом:

eselog@д.о.о.

Штампа:

eselog@д.о.о.

Тираж: 300 примерака

САДРЖАЈ

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС И РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

<i>Зоран Аврамовић</i>	ПРОБЛЕМИ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ.....	9-31
<i>Љубиша Митровић</i>	УНИВЕРЗИТЕТ И ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ ДАНАС.....	33-47
<i>Радивој Степанов</i>	ПОСЛЕДИЦЕ РАСПАДА ДРЖАВЕ НА ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ.	49-62
<i>Миле Ненадић</i>	КРИЗА СРПСКОГ ДРУШТВА ЗНАЊА И ОБРАЗОВАЊА.....	63-86
<i>Љубинко Милосављевић</i>	ЧЕМУ ШКОЛЕ ИЛИ „КАКО ЈЕ ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ ИЗНЕВЕРИЛО ДЕМОКРАТИЈУ И ОСИРОМАШИЛО ДУШЕ ДАНАШЊИХ СТУДЕНАТА“	87-102

ГЛОБАЛИЗАЦИЈСКИ АСПЕКТИ ОБРАЗОВАЊА

<i>Дејан Радиновић</i>	УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА РАЗВОЈ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА: СЛУЧАЈ СРБИЈЕ	105-150
<i>Божо Милошевић</i>	ДРУШТВЕНА (НЕ)УТЕМЕЉЕНОСТ ОБРАЗОВНИХ РЕФОРМИ: ПРИМЕРИ ИДЕОЛОШКЕ КОНСТРУКЦИЈЕ БУДУЋНОСТИ	151-174
<i>Милојица М. Шутовић</i>	КОНТРОЛИСАНА РЕФОРМА, „ИНДУСТРИЈА ЗНАЊА” ИЛИ „КУЛТУРА ПОРАЗА”	175-200

НАЦИОНАЛНО, ВЕРСКО И ГРАЂАНСКО У ОБРАЗОВАЊУ

Славица Максић

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
У СРПСКОМ ОБРАЗОВАЊУ 203-217

Јован Базић

ГРАЂАНСКО И НАЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ
У ПРОСВЕТНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ НАКОН
ПРОМЕНА 2000. ГОДИНЕ 219-239

Петар Анђелковић

ВЕРСКО ОБРАЗОВАЊЕ И
НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ 241-260

УНИВЕРЗИТЕТ И СТВАРАЊЕ ЕЛИТА

Слободан Антонић

АНАЛИТИЧКИ КОНЦЕПТИ, ХИПОТЕЗЕ И
ЕМПИРИЈСКА ВЕРИФИКАЦИЈА**
(„МРЕЖА ШКОЛСКИХ ДРУГАРА“ ЈОШ ЈЕДНОМ) 263-282

Слободан Рељић

СТРАТЕШКЕ ЕЛИТЕ У СРБИЈИ И РЕФОРМА
ОБРАЗОВАЊА ИЛИ КАКО ЋЕ ВЕЛИКА КРИЗА
СРБИМА ДОНЕТИ ЕЛИТУ НОВИХ ВИДИКА..... 283-300

Ненад Поповић, Горана Ђорић

ОД УЗГАЈАЛИШТА ЗА ЕЛИТУ
ДО МАСОВНЕ ПРОИЗВОДЊЕ
ВИСОКО ОБРАЗОВАНИХ СТРУЧЊАКА 301-325

ОСВРТИ И ПРИКАЗИ

Александар Липковски

О НЕКИМ НЕГАТИВНИМ ПРОЦЕСИМА
У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА 329-341

Слободан Селенић

УНИВЕРЗИТЕТ У СОЦИЈАЛИЗМУ 343-352

CONTENTS

NATIONAL INTEREST AND EDUCATION REFORM IN SERBIA

<i>Zoran Avramovic</i>	PROBLEMS OF MODERNISATION OF SERBIAN EDUCATION	9-31
<i>Ljubisa Mitrovic</i>	THE UNIVERSITY AND CONTEMPORARY CHANGES IN SERBIA TODAY	33-47
<i>Radivoj Stepanov</i>	CONSEQUENCES OF THE DISINTEGRATION OF THE COUNTRY ON THE EDUCATION SYSTEM IN SERBIA	49-62
<i>Mile Nenadic</i>	CRISIS OF SERBIAN SOCIETY OF KNOWLEDGE AND EDUCATION	63-86
<i>Ljubinko Milosavljevic</i>	WHAT GOOD ARE SCHOOLS? OR "HOW HIGH EDUCATION HAS BETRAYED DEMOCRACY AND IMPOVERISHED THE SOULS OF TODAY'S STUDENTS"	87-102

GLOBALISATION ASPECTS OF EDUCATION

<i>Dejan Radinovic</i>	THE IMPACT OF GLOBALIZATION ON THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION: THE CASE OF SERBIA	105-150
<i>Bozo Milosevic</i>	SOCIALLY (NON)BASED EDUCATIONAL REFORMS: EXAMPLES OF IDEOLOGICAL CONSTRUCTION OF FUTURE	151-174
<i>Milojica Sutovic</i>	CONTROLLED REFORMA - "INDUSTRY OG KNOWLEDGE" OR A "CULTURE OF DEFEAT"	175-200

NATIONAL, RELIGIOUS AND CIVIL EDUCATION

Slavica Maksic

*THE NATIONAL INTEREST
IN SERBIAN EDUCATION* 203-217

Jovan Bazic

CIVIC AND NATIONAL EDUCATION IN
EDUCATIONAL POLICY OF SERBIA AFTER
THE CHANGES IN 2000 219-239

Petar Andjelkovic

RELIGIOUS EDUCATION
AND NATIONAL IDENTITY 241-260

THE UNIVERSITY AND THE CREATION OF ELITE

Slobodan Antonic

ANALYTICAL CONCEPT, HYPOTHESIS
AND EMPIRICAL VERIFICATION
(„OLD BOY NETWORK“ AGAIN) 263-282

Slobodan Reljic

STRATEGIC ELITES IN SERBIA AND THE
REFORM OF EDUCATION OR HOW THE
GREAT CRISIS IN SERBIA WILL GIVE
BIRTH TO AN ELITE WITH NEW VIEWS 283-300

Nenad Popovic, Gorana Djoric

FROM A NURSERY-BASE FOR THE ELITE
TO A MASS PRODUCTION
OF HIGHLY EDUCATED EXPERTS 301-325

REVIEWS AND REVIEWALS

Aleksandar Lipikovski

ON SOME NEGATIVE PROCESS
IN THE EDUCATION SYSTEM 329-341

Slobodan Selenic

UNIVERSITY IN SOCIALISM 343-352

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
NATIONAL INTEREST

**НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
И РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ**

Зоран Аврамовић

ПРОБЛЕМИ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА
У СРБИЈИ..... 9-31

Љубиша Митровић

УНИВЕРЗИТЕТ
И ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ ДАНАС..... 3-47

Радивој Степанов

ПОСЛЕДИЦЕ РАСПАДА ДРЖАВЕ НА
ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ
У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ 49-62

Миле Ненадић

КРИЗА СРПСКОГ ДРУШТВА ЗНАЊА
И ОБРАЗОВАЊА 63-86

Љубинко Милосављевић

ЧЕМУ ШКОЛЕ..... 87-102

*Зоран Аврамовић**

ПРОБЛЕМИ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ**

Сажетак

У раду се најпре разматра значење појма модернизација образовања. Указује се на различите садржаје модернизације у основном, средњем и високом образовању. У снажној кампањи за модернизацију образовања у Републици Србији, олако се прешло преко негативних социјалних последица ових процеса или другим речима, изостала је рефлексивна пракса промена. Подвлачи се чињеница грађанизације друштва и јачање его-оријентације у Србији. Критички се анализира однос доминације међународних стандарда и потискивање аутономије српског образовања. Тврди се да „одлив мозгова” није допринос модернизацији образовања у Србији. Разматра се учинак приватне својине у образовању на квалитет и ефикасност. Улога образовања у новој пракси тржишта рада и пораст незапослености, критички се разматра са становишта модернизације. Однос политичког и стручног чиниоца у процесу доношења образовних одлука, као и концепт образовне политике, такође је предмет анализе. У закључку се тврди да модернизација образовања није само унапређивање ове друштвене делатности већ и промена која има и негативне ефекте.

* Институт за педагошка истраживања, Београд

** Чланак представља резултат рада на Пројекту „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије”, број 47008 (2011-2014), и „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву” бр. 179034 (2011-2014) чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Кључне речи: модернизација, образовање, образовна политика, Република Србија

Модернизација образовања као облик реформе

Појам модернизације означава *процес* промена институција, политичког система и вредносних усмерења. Овај процес је заправо реформа стабилizованих структура наслеђа која омогућава усвајање друштвених промена и подстицања свеколиког развоја. То је друштво тржишне привреде, демократске политике, и њима прилагођеним вредносних система (Антонић, 2009; Глигоров, 1990). У све сложенијој структури друштва, модернизацијски процеси у појединим областима друштва као што је образовање (ни)су повезани са другим сегментима друштва као што су смањивање сиромаштва, очување националног идентитета, побољшање образовне инфраструктуре (објекти, наставна средства). За оцену ових процеса (реформи) значајно је оценити колико су остварени постављени циљеви, али пре тога неопходна је и анализа самих циљева – образовање као једнака могућност за све чланове друштва, подизање образовног нивоа, припремање младих за друштвене улоге, успешна социјализација (знање и активно грађанство).

Образовање је било основна полука модернизације и развоја српског друштва. Са својим установама и личностима стварало је услове за нове начине производње, за ширење урбанизације, већу покретљивост становништва, утемељење националног идентитета, снажнију професионализацију рада, стварање нових елита, правно уређење државе. Као и у другим европским друштвима и у Србији стварање и ширење научних знања пресудно утиче на модернизацију друштвеног и државног живота (Аврамовић, 2005).

У протеклих два века образовање у Србији је имало своје успоне и падове али се одвијало у националним оквирима (са изузетком југословенске историје). Карактер и садржај модернизације образовања у Србији се мења почетком XXI века. Тачније са политичким промена у Србији од 2000. године, модернизација образовања се разумева на двоструки начин: 1) угледање на ЕУ стандарде, осавремењивање школе

по том моделу (ПООПУС, 2011) 2) образовање је у директној функцији економског, политичког и друштвеног реформисања Републике Србије.

У овом раду предмет истраживања су социјалне последице модернизације српског образовања.

*Форсирање грађанског друштва
и его-оријентација у образовању.*

Форсирање западног модела капитализма у Републици Србији изазива и изазиваће крупне друштвене проблеме а самим тим и образовне. На овом примеру потврђује се претпоставка да је образовање инструмент друштва и државе. Од 2000. године српско друштво се структурира по моделу Запада а образовање следи европске стандарде.

Водеће друштвене вредности савременог српског друштва су оријентација на сопствено добро, индивидуализам, прагматизам, опортунизам, напредак (Јањетовић, 1997, Јоксимовић, 2001, Максић, 2006). Утилитарне вредности су основна вредносна оријентација у грађанско-капиталистичком друштву, друштву у коме појединци пливају у „леденој води себичног рачуна“.

Овде указујем на два друштвена извора его-оријентације у образовном пољу. Србија постаје део наднационалних европских интеграција. образовање је део стварања јединственог, стандардизованог система на простору држава чланица Европске Уније. Међутим, нејасноћа се показује у прецизирању распона обавезних, пожељних и аутономних вредности европских повезивања. Догодио се *заокрет* у последњих десет година: грађанско друштво ЕУ и његове вредности су постављени изнад националног идентитета.

Реформа образовања је у функцији овакве визије модернизације Србије Влада Републике Србије усвојила је 2002. програм реформе образовања („Квалитетно образовање за све“) чији су *циљеви* дефинисани на следећи начин: 1) образовни систем треба да допринесе економском опоравку земље, 2) подршка демократском (децентрализација) развоју друштва, 3) подршка будућој европској интеграцији земље. (Ови циљеви се понављају у свим документима Министарства просвете и спорта о реформи образовања 2002, 2003, 2004. године.)

Основни циљ тако схваћене модернизације образовања је уграђивања грађанских вредности у школске програме, и значајна редукција образовног и вредносног наслеђа. Све је јача тенденција јачања наднационалних вредности у образовању Републике Србије (Аврамовић, 2003).

Его-оријентација није традиционална вредносна карактеристика српског друштва. Традиционални солидаризам (саборност) потискују егоизам, грамзивост и похлепност. (У другој варијанти глобализам потискује националну традицију.) Образовни садржаји у Републици Србији потискују елементе традиционалног идентитета у корист грађанистичког (програми, уџбеници).

Најзад, питање је да ли је модернизација схваћена као јачање его-оријентације у друштву и преузимање западних вредности дефинисаних као стандарди, допуна, трансформација или промена српског аутономног образовног и културног идентитета?

Ради се о промени националног и друштвеног идентитета посредством образовања. Да ли је то добро за грађане Србије и српску нацију?

Настојање да се универзализује један друштвени модел превиђа чињеницу да свако друштво има своје специфичне историјске и структурне проблеме. Не могу се механички пресађивати институције из једног на друго културно и политичко искуство. Форсирање страног искуства може да нас уведе у поље моралне хетерономије. У супротном, добићемо покушај стварања новог човека али овога пута то неће бити „комуниста” већ ”грађанин,,. Као да се грађанин може одвојити од своје објективне националности.

Национално (српско) образовање се прилагођава процесима модернизације (вестернизације) али се томе опиру традиционални елементи друштва – породица, црква, епска национална свест, митолошки системи. Сусрет са модерним не може се избећи. Питање је за образовни систем као и за креаторе образовне политике и друштвеног развоја да ли егоистичком друштву треба дати предност у односу на солидаристичко. Брига за друштво је потиснута у односу на стварање малог (и великог) капиталисте.

Демографска узбуна у Србији – шта чини образовање?

Да ли под модернизацијом друштва подразумевамо старење становништва, односно пад наталитета? Питање је реторичко. У Републици Србији, овај проблем је драматичан. Трагичне историјске околности, ратови и погибије стотине хиљада мушкараца у најпродуктивнијем животном добу, међу научницима се данас истичу као кључни разлог смањења природног прираштаја. Овоме треба додати и број закључених и разведених бракова. У 2010. години највише развода је било од прве до четврте године брака 24, 4. одсто. Али, расте и број развода после 25 година (12.2 одсто).

Према подацима Републички завод за статистику у Србији природни прираштај је у минусу 3,5 % а то значи да око 35.000 људи више умере него што се роди. Само у осам општина више је рођено него што је умрло. По процени демографа када би жене почеле да рађају четворо, петоро деце, и наредних деценија Срби би надокнадили губитак становништва. „Свака пета жена у Србији (без Косова) између 30 и 34. године по попису из 2002. била је без деце.”(Рашевић, 2011). На другој страни, Министарство рада, запошљавања и социјалне политике и Министарство здравља су извршни органи који су задужени за спровођење политике, па и популационе политике и мера које се тичу социјалних услова и здравственог стања деце и становништва Републике Србије. Где је у популационој политици Министарство просвете и науке?

Да ли систем образовања има неку улогу у преусмеравању демографских токова у Републици Србији? Неколико елемената система образовања може да има позитивну функцију: наставни планови и програми, уџбеници, део професионалног усавршавања наставника, сарадња са родитељима, семинари. Треба истражити да ли постојећи садржаји наставних програма и уџбеника реагује на депопулацију. Да ли у образовању има 1) знања о становништву као супстанци сваке нације, 2) да ли образовање преноси одређене вредности (норме понашања, позитивни ставови према деци) о обнављању становништва?

Поред других државних институција, образовање је одговорно у широком систему популационе политике у сми-

слу обнављања становништва. Очигледно је одсуство бриге школе за *рађање деце*, за допринос популационој политици. И уместо да се систем образовања позабави сопственим механизмима којима се утиче на промену оваквог стања, наша образовна политика само констатује овај проблем са далекосежним последицама и бави се „пројектом бесплатних уџбеника”.

*Промена, губитак, одбрана
националног културног идентитета
у систему образовања*

Систем образовања је чувар и преносилац националног културног идентитета, оног облика колективне и појединачне свести, знања и вредности, понашања који показују *припадност* једној заједници, а припадност се препознаје посредством симбола и њихових значења као што су језик, религија, традиција, обичаји (Стјуарт, 1994). Школа институционализује идентитетску слику нације садржајима из сопствене и иностраних култура. Питање је у ком су односу националне и интернационалне идентитетске вредности. Сигурно је да се у односу на даљу и ближу прошлост овај размак смањује захваљујући глобализацијским и евроинтеграцијским процесима.

Повезана са глобалним, медијима и интернетом, глобализација је створила умрежено друштво и културни супермаркет у коме се директно задовољавају потребе за комуникацијом, одевањем, становањем, начином живота. Какве су образовне последице оваквих брзих, дубоких и обухватних идентитетских изазова у Србији?

У условима тржишно-демократског поретка, српско образовање је изложено различитим интересним и политичким притисцима. Али, треба имати на уму да није свака заинтересованост за садржај образовање, добронамерна, рационална и прихватљива. Тако, захтеви за реформу предметних садржаја могу да буду експлицитно напад на национални идентитет. Они најчешће долазе из неких нестручних али јавно агресивних невладиних организација и појединаца. Примера ради, покушај да се тема „геноцида у Сребреници” уведе у школске програме од стране председника невладине организације Грађанске иницијативе, типичан је нестручни

напад на курикулум са драстичним социјализацијским последицама (Аврамовић, З. „Утеривање геноцида у школу“, *НСПМ*, 11. 4. 2010)

Међутим, не треба занемарити и присуство ненационалних идентитетских вредности и у службеном (видљивом) курикулуму. У српском курикулуму доминирају наднационалне вредности (европске интеграције, глобалистички примери, развој демократије и људских права, маргинализација традиције, социјализација грађанина); (Аврамовић, 2003).

Језик и писмо су на посебном удару нових погледа на идентитет. Не само да се квари језик англицизмима, већ се готово систематски потискује ћирилица као писмо српског језика. Оно што је почетак цивилизације (писмо), што постоји осам векова у српској култури, убрзано се потискује из наших школа и јавног живота. И поред уставне норме, образовна политика ништа не чини да заштити ову вековну идентитетску вредност у школама Републике Србије.

Друга потенцијална опасност за српски језик је учење страног језика у предшколском узрасту. У београдским вртићима 18.000 предшколаца узраста од пет и по година учи енглески” („Предшколци рецитују на енглеском”, *Политика*, 22. јануара 2011). Како разумети ову чињеницу? Бар три одговора постоје: 1) тенденцијски могу у будућности сви предшколци да уче енглески; 2) да се прилагођавамо таквој тенденцији, 3) нека ствари иду како иду.

Идентитетске националне вредности се потискују, прилагођавају наднационалном правцу, трансформишу, у курикулуму, као и у школским уџбеницима. Српско образовање отвара широм врата модерном концепту идентитета у свом курикулуму, а то значи да је субјективни идентитет примарнији од колективног, интернационални од националног. Идентитет је избор и индивидуално делање а не усвајање традицијом обликованих вредности.

Пажљива анализа Циљева образовања и васпитања у Закону о основама система образовања и васпитања од 2009. године показује де се највећа пажња посвећује развоју и оспособљавању личности ученика. Од 15 циљева само се један (14) циљ односи на колективне вредности и то националног културног идентитета српског народа и националних мањина. Исти приговор може да се стави и на члан 5 који одређује

Опште исходе и стандарде образовања и васпитања. Наглашава се обавеза система образовања и васпитања да ученике оспособи за 10 исхода (знање, учење, тимски рад, управљање, однос према информацијама, комуникација, употреба науке и технологије, свет као целина, однос према променама). Нема, видимо, поштовања вредности своје нације.

Основна функција школе је ученичко усвајање међународних норми образовању, о демократији и људским (дечижим) правима, подстицање европских вредности (као да је то опште познато) учење енглеског језика у вртићу, секуларизација, учлањење у сајбер заједницу, дружење на Фејсбуку. Уместо стабилног националног идентитета ствара се модеран флексибилан, личан, иновативан, променљив. Па ипак, нема доказа да оно што је у прошлости треба да буде у будућности. Традиција је најрационалнија могућа основа за избор између различитих облика модерности. У савременом светском друштву са новим технологијама и агресивном борбом на политичкој и економској сцени, национална образовања, се суочавају са одлучним испитом: хоће ли се утопити у идентитет слободно лутајућег појединца или ће одбрани колективне вредности постојања? Српско образовање мораће јасно и прецизно да одговори на ово питање.

Да ли је сужавање аутономије допринос модернизацији?

Српска традиција у образовању била је државотворна (Ђуровић, 2003, Димић, 2003). Држава је доносила одлуке о оснивању школа и универзитета, о упутствима за рад наставника, постављала директоре и наставнике, одређивала наставни програм, одређивала санкције за кршење прописа, иницирала реформе. Надзор над основним и средњим образовањем држава је разним облицима, контролисала од 1804. до 2000. године (Аврамовић, 2005).

Такав однос није имала према универзитетском образовању. Питање аутономије високог образовања подразумева степен независности образовања од државне власти. Тај степен је био одређиван у зависности од друштвеног раздобља и политичког поретка власти. Појам аутономије означава слободу да се унапређују знања и вредности у систему образовања. На универзитетском ступњу образовања, аутономија

значи и задржавање независне евалуације остварених резултата.

Ако се прате документа о модернизацији образовања у Србији од 2000. године, онда се може закључити да се један правац европских интеграција, одвијао на терену повезивања са европским институцијама које се на директан или посредан начин баве образовањем. Тако, у књизи *Квалитетно образовање за све – изазови реформе образовања у Србији*, (2004: 165.) наводи се списак установа које су узеле учешће у реформи српског образовања - Светска банка, UNICEF, Фонд за отворено друштво, Финска, UNESCO, Савет Европе, CIDA, Канада, SDC, Швајцарска, програм „CARDS” Twinning Proјekat (Влада Аустрије).

На нивоу универзитетског образовања аутономија је истиснута из државних и приватних институција. Болоњски модел студирања је модернизацијски корак који означава подређивања аутономије универзитета европском високошколском стандарду. (Аврамовић, 2002). У Републици Србији, донет је Закон 2005. година у коме је операционализована Болоњска декларација која ставља нагласак на централну улогу универзитета у развоју културних димензија Европе. Аутономија добија сасвим ново значење и у условима приватно-тржишног образовања. Приватни универзитети су заправо предали аутономију у руке власник универзитета. Одлука власника је одлука која задире у све елементе наставног процеса.

Са 2000. годином, овако практикована самосталност образовања у Србији се коренито мења. Државна регулатива слаби у односу на европске стандарде а болоњски систем потискује аутономију универзитета.

Дакле, модернизација образовања Републике Србије, дефинисана идеологијом европских интеграција имала је два тока: 1) укључивање разних европских установа у пројекат реформе образовања, 2) проевропске вредности у садржајима наставних програма и уџбеника.

А какве су прилике данас, на преласку у нови миленијум? Почетком трећег миленијума, Европа шаље своје емисаре да обликују српско образовање, тако што намећу стандарде. Присталице модернизације говоре о „интеграцији у међународну заједницу”, „о приближавању Европи”

српског образовања. Међутим, ниједан ауторитет у области образовања није у прошлости а ни данас доводио у питање отвореност српског образовања за европске тековине. Питање је увек било у мери и равнотежи овог односа. Уколико „европска модернизација у образовању” подразумева преузимање европских закона, европских институција, наставних планова и програма, иницијално образовање и усавршавање наставника, концепте уџбеника, система евалуације онда се може говорити о ишчезавању националног образовања. Супротна опција, искључиво национално образовање, неостварљива је, будући да је образовање по природи ствари отворено, пропустљиво, комуникацијско. Како ће се разрешити овај однос не зависи само од аргумената и снаге ауторитета у области образовања. Политичка воља се меша и у ово подручје колективног живота и од начина повезивања политичких снага које доносе одлуке и присталица одређених концепција образовне политике зависи даљи развоја односа националног и иностраног (европског) образовања и у Републици Србији. Сигурно је само једно: у модернизацијским процесима од 2000. године губи се аутономија а јачају европски стандарди. Какви су социјални и политички резултати овако концептуализованог и практикованог процеса модернизације? Ако се погледа учинак образовања у спољно-политичкој оријентацији државе Србије, онда за протеклих десет година није учињено ништа или тачније, скоро ништа. Србија је још далеко од капија ЕУ. Од 2001. до 2006. Србија учествује у процесу стабилизације и придруживања, 2005. године, европска комисија почиње преговоре о Споразуму о стабилизацији и придруживању, 2007. парафиран ССП, 2009. године Србија једнострано примењује Прелазни трговински споразум, 2009. поднет захтев за чланство Србије у ЕУ.

Да ли националним образовањима преостаје само трансмисиона улога за европске вредности или и неки простор за самосталност? Чињеница је да је образовање у свим досадашњим облицима државног уређења Србије било производ националног наслеђа и селективног преузимања иностраних модернизација.

Како оценити школске (просветне) резултате модернизације по моделу преузимања европских стандарда. Колико је побољшан квалитет у систему образовања? Колико

инфраструктура? Да ли је болоњско убрзавање студирања, фрагментација предмета, повећање зависности наставника од управе и власника универзитета корак напред? Потребна су даља истраживања. Сигурно је једно. Модернизација српског образовања по моделу европских стандарда доприноси социјализацији европског грађанина. Савремене младе генерације српског друштва, упијају знања, вредности и свест о којима се не одлучује у Србији већ у централама ЕУ.

Образовање кадрова за иностранство

Од сваког система образовања очекује се да формира стручњаке који ће своја знања и вештине употребити у делатностима које доприносе развоју друштва и благостању за највећи број његових припадника.

Какав је резултат модернизације српског образовања са становишта коришћења сопственог кадровског потенцијала? Колико високообразованих кадрова реализује своја знања и способности у Републици Србији а колико одлази у државе Западне Европе и САД?

Од 139 земаља Србија се по „одливу мозгова” налази на 136 месту. Највећи број научних емиграната налази се у САД. Пре десет година (1999) број српских стручњака у САД износио је 4.100 а 2009. године 6.000 високообразованих. Од тога 2.000 доктора наука (Гречић, 2010). Највише високообразованих исељеника у САД било је природнонаучних струка: физика, хемија, математика, информатика, инжињеринг. Само 600 стотина из друштвених наука. Данас Србија извози своје мозгове на Запад да помогну њихову привреду (Гречић, 2010).

Последице одласка младе интелектуалне радне снаге из Србије у развијеније државе савременог света су видљиве голим оком. У свим областима друштва (економија, политика, култура) као и у високоспецијализованим професијама могу се препознати краткорочне и дугорочне последице. Не само да се губи корак у друштвеном и привредном развоју државе из које одлазе млади кадрови, већ се, тенденцијски посматрано, стварају претпоставке да друштво постане технолошка колонија развијених друштава.

Ако земље у развоју улажу у своје кадрове високих професионалних компетенција, онда очекују да се та улага-

ња врате кроз њихов рад у домаћим организацијама и институцијама. Међутим, уколико један број таквих кадрова крене у развијена друштва у потрази за „бољим” условима стручног рада, онда је извесно да ће привредни, културни, научни развој таквих друштава бити ометен, успорен, оштећен.

Одлазак високостручних кадрова у инострана друштва (Запад) осетиће оне индустријске гране које свој рад заснивају на новим технологијама. Међутим, посебно драстичне последице могу да снађу српске универзитете и научноистраживачке организације. Мањак *квалитетних* кадрова у овим установама које су најодговорније за „производњу” научника и професора могао би да буде далекосежан по научнотехнолошки развој друштва.

Поред професионално-развојних и научних губитака, интелектуална емиграција није безначајна са становишта демографских последица Републике Србије. Одлазак у иностранство са породицом или не, значи да одлази највиталнији део становништва са аспекта природног прираштаја.

Несмањени одлазак младих из Србије, упућује на претпоставку да је модернизација по моделу стандарда: 1) у интересу држава које прихватају младе кадрове, 2) погрешно дефинисано модернизацијско „отварање” система образовања према „европским интеграцијама”. Логично је питање: каква је то систем образовања који школује један део своје кадрове будућности за иностранство и то својим скромним буџетом? Такав тренд у образовању не може бити оцењен модернизацијски са рационалног друштвеног становишта.

С друге стране, у Србији није искорењена неписменост. Према подацима Републичког завода за статистику, из 2009. године, у Србији живи 7.365.507 становника. Потпуно неписмених има 232.925, са завршена три разреда има 126.127, док је до седмог разреда стигло чак 896.847 житеља Србије. Са само дипломом осмогодишње школе је 1.509.462 становника, док дипломираних средњошколаца има највише, укупно 2.596.348. До последњег испита више школе стигло је 285.056 становника, док са завршеним факултетом у евиденцији се води 411.895, становника.

Први знак модернизације је смањивање, заправо искорењивање неписмености. Релативно висок проценат неписмених грађана Србије мора се оценити као неуспех образов-

не политике. Образовни сектор у Србији не оскудева у ресурсима: проблем је у управљању и листи приоритета. Овде су од највећег значаја друштвене и личне последице неписмености: привредне активности не могу да рачунају на квалификовану радни снагу, јавни и демократски живот недоступан је овој категорији становништва, њихов избор вредности сведен је на елементарне материјалне потребе и тежње.

*Пораст незапослености и јачање
неинституционалне социјалне
покретљивости.*

Ситуацији у Србији у погледу стопе незапослености је забрињавајућа. Око милион грађана Србије се води као незапослено, при чему није познат број запослених у „сивој зони” (Павловић. М. 2002).

Образовни систем је, поред породице, најодговорнији у подстицању и развијању потребе за запошљавањем како младих који тек преузимају своје радно-професионалне улоге тако и оне који су изгубили запослење и траже нови посао. У том погледу, образовни систем има веома значајну улогу – образовање треба да се прилагођава променама у привреди и да оспособљава кадрове који ће наћи место на тржишту рада. И то на два начина: да се запошљавају и да стварају сопствене фирме (Аврамовић, 2008).

Истраживање проблема запошљавања у Републици Србији треба да пође од прикупљања података о томе колико запослених ради у својим струкама, колико у другим, колико има запослених на црно, колико волонтира, као и број запослених према подручјима рада.

Колико је образовна политика одговорна за пораст незапослености? Она има свој део одговорности и поред изговора о „светској економској кризи”.

Образовање је одговорно за предавање (преношење) знања разним категоријама становништва, за изградњу вештина и навика. Образовни систем може да „производи,” кадрове који не могу да се запосле у својој струци, већ се сналазе, „убацују” у друге делатности. Каква је сврха њиховог формалног образовања? Да ли је то допринос сиромаштву друштва и појединца? Да ли су млади после завршеног фор-

малног образовања припремљени за тржиште рада, адекватним знањима и потребним вештинама?

У форсирању преузимања европских стандарда, креатори образовне политике у Србији су маргинализовали везу између тржишта рада и образовања. Пажња је била усмерена на усавршавање система образовања а запостављен привредни пут младих по изласку из институција образовања.

За социолошки увид у проблематику о којој је реч није од споредног значаја истраживање односа образовних шанси младе генерације и социјалне покретљивости у модернизацијским процесима. Пораст незапослености у Србији, обезвредио је школску квалификацију као легитимни канал друштвене и професионалне покретљивости појединаца и група на статусној лествици. Уместо да однос према раду, стечено стручно знање и образовни ранг опредељују социјални положај све више осваја простор неинституционализована промоција која се практикује на два начина: 1) *лична способност*, спретност појединца, политичка улога, снажљивост у друштвеним констелацијама, срећан случај, таленат, склапање брака, 2) *нелегалне активности* попут злоупотребе положаја, пљачка и крађа, превара, корупција. Заступљеност облика вертикалне покретљивости открива природу друштвеног система. Уколико први облик није доминантан друштво се креће у правцу дисфункционалне структуре и поремећаја вредносног система у коме социјална снажљивост потискује стручно знање.

Модернизација образовања без стратегије запошљавања младих није модернизација. Међутим, у условима високе незапослености, систем образовања не омогућава појединцу (и заједници) да дође до адекватне мисли о привредној и друштвеној стварности и да развија способности радно-професионалног напредовања.

*Промена својинске основе образовања
- шанса за пад квалитета и корупцију.*

Са модернизацијом нестају једнаке образовне могућности у Србији. Одбацивањем социјалистичког „бесплатног образовања,, и друштвеном транзицијом од 2000. године, српско друштво се убрзано раслојава, класно диференцира по различитим основама.

Припадност социјалном слоју остаје битни чинилац образовног успеха у двоструком значењу. У државним образовним институцијама они стичу предност уписа својим претходним постигнућима (породични капитал), а уколико та шанса измакне, указује се могућност уписа на приватне образовне установе.

На продубљивање социјалних разлика у српском друштву образовање је реаговало на одговарајући начин – приватно-државно (суфинансирано) одговару на поделе сопственим поделлама, али апстрактно дају шансу знању да промени социјалну позицију појединца и његове уже групе. Али, може се предвидети удес знања на тржишту (поремећај квалификације и конкретне делатности).

Актуелни систем образовања оставља недефинисаним својински статус образовних установа и начин њиховог финансирања. Породица која финансира студије на приватном факултету финансира и буџет, тако да два пута издваја за образовање.

Она је била суверена у доношењу закона и прописа о образовној делатности. Модернизација српског образовања у последњих двадесет година отворила је врата тржишту у образовању, односно приватним образовним установама. Закони о средњем и високом образовању дозвољавају оснивање приватних образовних институција. За 20 година у Србији је основано 11 приватних универзитета. Пет је акредитовано 2011. године а шест је у процесу акредитације. Међутим, средином исте године 40 факултета и високих стручних школа је поднело захтев за акредитацију. По неким подацима, од 220.000 студената у Србији, 24.000 студира на приватним високим школама. (Дозволу за рад имају 9 приватних основних школа и 27 приватних средњих. Са школаринама од 3.500 до 9.000 у основним школама и од 6.000 до 12.500 евра у средњим).

Кључна вредност у приватном сектору образовања је профит а не знање и образовна постигнућа. Сви елементи наставе су у функцији профита као примарног циља. Фабриковање доктората на приватним универзитетима прети да уништи науку и академска звања. Када се нешто „штанцују” по дефиницији је никаквог квалитета. У јавности се увелико пише да је у последњих неколико година на неким приват-

ним факултетима у Србији одбрањено од 150 до 200 докторских дисертација („Не докторира само ко неће”, *Блиц*, 22.11.2009.) Када се овоме додају повремене захтеви да је Србији потребно 30% високообразовних грађана (при чему се наводи стандард Европе од 40%) а да се не поставља питање запошљавања већ и на овом нивоу суфицитних професија, онда се морамо упитати која је идејна и интересна основа оваквих захтева.

Улазак тржишне конкуренције у образовање не значи да су основне недоумице и противречности, које се тичу слободног студирања разрешене. Чињеница да и државне образовне установе (факултети) рачунају на приходе од државе али и од студената (родитеља) упућује на закључак да су финансије добиле примаран значај у систему високог образовања. Поставља се питање: да ли ширење бизниса у образовање доприноси његовом квалитету али и друштвеном развоју?

У институцијама образовања у њеним искуственим облицима, налази се један баласт са становишта моралних и правних стандарда. Корупција у образовању обухвата приватне и државне образовне институције. Имамо довољно примера. Узимање новца за „положени” испит је типичан пример корупције али ни стицање академских звања не тече увек по строгој процедури. Постоји видљива продаја знања и невидљива. Не значи илегална већ само да је нема у јавности.

Какав је резултат тржишта образовања? Ослабиле су моралне и правне норме. По једној стручној оцени, дошло је не само да девалвације образовања у приватним установама образовања већ и до „срзавања квалитета добрих државних факултета”. Коначни производ на приватним факултетима: 1) није стручњак него диплома, 2) на њима се испит лако полаже, професор не тражи много знања, 3) нема квалитетног професорског кадра већ се ради о ислуженим политичарима и „јавним радницима”. С друге стране, приватни факултети су углавном из менаџмента, маркетинга, пословања (регистравано преко 30 ових факултета) а на овим факултетима у наставно-научне дисциплине се претварају и такве ствари као што је Микрософтовски ексел. Све ово доводи до „страшног губитка који ће Србија имати због уништења можда јединог квалитетног српског ресурса – доброг образовања” (Миладиновић, 2006).

Сличну оцену о приватном високом образовању у Републици Србији, износе и други критичари приватног сектора у образовању. Наводе се следећи аргументи: профит је једини циљ свих приватних факултета, недостатак кадрова се решава или преузимањем професора са других државних факултета или стварањем професорског кадра из шире фамилије, проценат пролазности је око 100%, а хиперпродукција интелектуалних медиокритета и незналица (Сушић, С. 2007).

Србија се модернизацијски суочава са продором тржишта у образовање. Пракса конкуренције између државног и приватног образовања је установљена и не може се укинути. Али може се заштити систем акредитације и контроле рада образовних установа.

Процес приватизације и тржишта у образовање Републике Србије није у сагласности са идејом и праксом „бесплатног” школовања. Таква идеологија је владала у социјализму. А знало се да запослени грађани пуне буџет из кога се финансира образовање. У новим капиталистичким условима, са приватносвојинским односима, та идеологија се повлачи. У Србији није тако. А бесплатни уџбеници у држави значи да ће бити већи намети привреди и грађанима.

Ако је ово тековина модернизације српског образовања, онда се морају поставити два питања: какав је учинак продора тржишта у образовни систем (приватно-профитно) и шта се може учинити да се зауставе негативне тенденције? Оно се све више шири посебно на високом ступњу и ако се овако настави девалвираће се не само основно и средње државно већ и универзитетско образовање у друштвено-економском и национално-кулуролошком смислу.

Сенке модернизације образовања

Постоје два лица модернизације- једно се тиче система образовања а друго односа образовања и друштва у Републици Србији.

Шта се добило модернизацијом српског образовања у протеклој деценији? Сигурно је да техничко-технолошка страна модернизације није спорна. Не би се могла довести у питање ни модернизација образовне инфраструктуре. Модернизација наставних програма, уџбеника, професионалног

усавршавања наставника обухваћени су процесом вестернизације.

Међутим, истраживања елемената система образовања (структура основног образовања, инфраструктура, управљање, финансирање, програми, настава и уџбеници, наставници, вредновање, квалитет резултата) показују да се у периоду 2000-2010. године није много променило у модернизацији основног образовања Републике Србије. Критика се фокусира на правац промена без ширег консензуса, неуспешност у имплементацији планираних промена (Станковић, 2011). Друго истраживање поменутог раздобља модернизације образовања у Србији показује: 1) нестабилност и хаотичност, 2) низак степен партиципације, 3) незадовољавајући крајњи ефекти (Павловић, Ј. 2011).

Када је реч о односу образовања и друштвеног развоја, успех је очигледно изостао. Модернизација српског образовања подудара се са порастом стопе незапослености, са одливом мозга у иностранство, јачањем тржишта и приватних својинских односа у образовању који нису у корелацији са квалитетом, јачањем корупције, конфузијом у односу национално-европско, несмањеном улогом политичке моћи у образовању, колебање квалитет-квантитет.

У свеопштој стандардизацији образовања у српској образованој политици која има за циљ да се „европеизује”, поставља се питање шта остаје од слободe у простору националног (државног) образовања? Уколико се елиминише слобода концептуализације националног интереса у образовању, доводи се у питање и морална димензија образовне делатности. Промене у српском образовању које доноси европски модел модернизације у односу на традиционална постигнућа, проблематизују вредности слободe, морала и правичности као основних критеријума савременог напретка појединца и његовог друштва.

На путу модернизације образовања налазе се дезинтегративни рукавци за сложене државе и нације: 1) подстицање стварања наднационалног идентитета (регионалног, европског, евроатланског), 2) идеју о грађанској држави која заобилази идеју нације, 3) потискивање културне традиције у најширем значењу овог појма, 4) поред радикалних промена система вредности рачуна се и са радикалним изменама облика

организовања. Другим речима, модернизација имплицира редефиницију основних начела националног идентитета, националног јединства, националне слободе и аутономије.

Закључак

Наше испитивање неких проблема модернизација образовања у Србији показује два њена резултата. Неки производи модернизације су са друштвеног становишта *негативни* (раст незапослености, одлив мозгова, приватизација образовања и ерозија квалитета, пад наталитета). О другима се мора расправљати *критички* – да ли су ти модернизацијски сегменти добри за Србију (грађанизација друштва, промена националног културног идентитета, сужавање аутономије, бесплатно и самофинансирано образовање)?

С друге стране српску модернизацију образовања карактеришу бројне противречности: 1) журба према ЕУ стандардима са конфузијом националног идентитета, 2) имитација грађанског друштва са социјалистичким пројектом бесплатног образовања 3) допринос развоју друштва са повећаном незапосленошћу образованих кадрова, 4) развој образовања са све мање деце у школама, 5) „Одлив мозгова” у иностранство са неискорењеном неписменошћу (основном и функционалном).

Основни узрок неуспеле модернизација или делимично успеле *социјалне димензије* образовања модернизације треба потражити у имитацији, преузимању (а не иновацији) западних или ЕУ стандарда. У идеологији грађанизације процеса модернизације („интеграција у европски образовни простор”), дерегулацији и јачању тржишне компоненте у образовању, јачање неинституционалних облика социјалне мобилности, образовање великог дела младих за иностранство, сужавање вредности аутономије образовања, политизација доносилаца одлука. Друго лице модернизације образовања огледа се у заобилажењу социјалне стране образовања (однос образовање – друштво), и фокусирању на унутрашње елементе система образовања.

Испитивање модернизацијског аспекта образовања показује на примеру новије историје Србије да између система образовања и друштвеног развоја постоје бар три реална

односа: 1) модернизација система образовања не корелира са социо-професионалном и привредном модернизацијом друштва (незапосленост, одлив мозгова, приватизација, управљање - Србија 2000-2010); 2) модернизација система образовања не доприноси побољшању стању у разним областима друштва (ратна дезинтеграција СФРЈ, санкције, НАТО бомбардовање - Србија 1990-2010); 3) спора (одсуство) модернизације система образовања не угрожава модернизацију друштва (привредни развој и успеси у уметничком стваралаштву у социјалистичком поретку 1945-1990).

Шта се може учинити? Нова концептуализација модернизације или промена неких елемента актуалне идеје унапређивања образовања? Уместо владајуће идеологизоване модернизације потребно је размотрити бар четири њена оперативна елемента: 1) усклађивање тржишта рада и образовног система, 2) успостављање рационалног односа између друштва и образовања (средства-циљеви, финансирање-кредит, одлучивање-евалуација), 3) учвршћивање везе између образовног система и националног идентитета, 4) успостављање строжег система акредитације.

Zoran Avramovic

PROBLEMS OF MODERNISATION OF SERBIAN EDUCATION

Summary

The paper first discusses the meaning of the concept of modernisation of education. It is pointed out to different contents of modernisation in primary, secondary and university education. During the strong campaign for modernisation of education in the Republic of Serbia, the negative social consequences of these processes have not been considered seriously enough, or, in other words, reflective practice of changes has failed to occur. The emphasis is on the fact of strengthening of the civil society and ego-orientation in Serbia. The relation of dominance of international standards and suppression of autonomy of

Serbian education are the subjects of critical analysis. It is argued that "brain drain" is not a contribution to modernisation of education in Serbia. The influence of private property in education on quality and efficiency is discussed. The role of education in the new practice of labour market and increased unemployment are critically considered from the viewpoint of modernisation. Another topic of analysis comprises the relation between political and structural factors in the process of decision making in education, as well as the concept of education policy. In the concluding part, it is argued that modernisation of education is not only improvement of this social activity but the change that has negative effects as well.

Key words: modernisation, education, education policy, Republic of Serbia.

Литература:

- Аврамовић, З. (2003): *Држава и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Аврамовић, З. (2007): „Какав је однос између политичких промена и промена у образовању”, *Годишњак-2*, САО, стр. 113-125.
- Аврамовић, З. (2011): ”Традиција и изазови модернизације српског образовања”, у *Зборнику Традиција, модернизација, идентитети*, (ур. Љ. Митровић), Филозофски факултет, Ниш, стр. 355-367.
- Антонић, С. (2009): „Друштвена основа и садашњи покушај модернизација”, у *Елита, грађанство и слаба држава*, Службени гласник, Београд.
- Димић Љ. (2003): „Просвета у Краљевини Југославији”, *Образовање Срба кроз векове*, Завод за уџбенике, Историјски институт, Београд.
- Ђуровић, А. (2003): „Образовање у Краљевини Србије крајем 19. и почетком 20 века”, *Образовање Срба кроз векове*, Историјски институт, Београд.
- Представе о образовним променама у Србији* (2011): (уредили Вујачић, М и други.), Институт за педагошка истраживања, Београд (ПООПУС, 2011)
- Станковић, Д. (2011): ”Образовне промене у Србији (2000-2011)” у зборнику *Представе о образовним*

- променама, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Павловић, Ј. (2011): „Представе о образовним променама у прошлости: десет година нашег живота“, у књизи *Представе о образовним променама у Србији* (2000-2011)
- Митровић, Љ. (2009): „Вирус неолиберализма и образовање на платформи Болоњске декларације“, <http://www.nspm.rs/> 22.11.2009
- Миладиновић, С. (2006): „Либерална економија и отварање тржишта образовања“, www.nspm.org. уу, 24.2. 2006.
- Миладиновић С. (2010): „Универзитет за остале намене“, НСПМ <http://www.nspm.rs/kulturna-politika/univerzitet-za-ostale-namene.html>
- Гречић, В. (2010): *Српска научна дијаспора*, Институт за међународну политику и привреду, Београд.
- Аврамовић, З., Вујачић, М. (2008): „Последице раскорка тржишта рада и образовне политике“, у: Слободанка Гашић-Павишић и Снежана Јоксимовић (ур), *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Павловић. М.(2002): *Запошљавање у Србији*, Републички завод за тржиште рада, Београд.
- Рашевић, М. (2011): „Демографска цена одлагања рађања“, *Политика*, 27.9.2011.
- Сушић С. (2007): „Приватни и фамилијарни факултети у служби деградације државе, привреде и друштва“ (<http://www.nspm.rs/> 7.9.2007).
- Крњајић, З., Јовановић. Ј. (1990): *Миграције постдипломаца Београдског универзитета*, Мимео, Београд.
- Антонијевић Љ. (2007): *Корупција у образовању* (одбрањен специјалистички рад), ФПН, Београд.
- Јањетовић, Д.(1997): „Преференције животних стилова адолесцената и њихово опажање стила родитеља“, *Социолошки преглед*, бр. 1. 55-71.
- Јоксимовић, С. (2001): „Структура и корелати вредносних оријентација средњошколских ученика“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33. Београд.

- Попер, К. (1994): Отворено друштво и његови непријатељи, БИГЗ, Београд.
- Локсимовић, С. Максић, С (2006): „Вредносне оријентације адолесцената: усмереност према сопственој добробити и добробити других“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 2, 415-429.
- Моралност и друштвена криза*, (1995): Институт за педагошка истраживања, Београд
- Глогоров, В. (1990): „Неједнакост и ефикасност: модернизација са социолошког и економског становишта” у *Модернизација и друштвени развој*, (ур. Ј.Теокаревић), ИЕС, Београд.
- Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, (2002): Министарство просвете и спорта, Београд.
- Квалитетно образовање за све – изазови реформе образовања у Србији*, (2004): Министарство просвете и спорта, Београд.

Овај рад је примљен 23. августа 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Љубиша Митровић**

**УНИВЕРЗИТЕТ
И ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ ДАНАС****

*„Ја бих помогао у свему
што би допринело повећању
духовне моћи Универзитета, или
допустите да кажем, његовој
еманципацији“
(Теодор Адорно)*

Сажетак

У овом раду разматра се положај и улога савременог Универзитета у процесу глобализације света, са посебним освртом на његову улогу у друштвеним променама у Србији. Аутор елаборира своју хипотезу о амбивалентној позицији и улози Универзитета у Србији – између потребе реформе и аутентичне модернизације и процеса зависне модернизације и инструментализације Универзитета у нас. Поента ауторових истраживања је да без аутентичне улоге Универзитета нема истинског стваралаштва, нити бржег изласка друштва из кризе и проналажење аутентичне алтернативе/пројекта дољег друштвеног развоја.

* Филозофски факултет Универзитет у Нишу

** Овај рад је део шире студије рађене у оквиру пројекта 179074 („Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграције“) који реализује Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу а финансира Министарство за науку Републике Србије.

Кључне речи: глобализација, образовање, Универзитет, реформа, зависна модернизација, Србија

Савремени Универзитет на раскрићу између европског и англосаксонског модела високог образовања

Историја универзитетског образовања у преломним друштвеним трансформацијама у знаку је епохалних друштвених мена. Но, по правилу, Универзитети су, играли прогресивну или конзервативну улогу.

Први Универзитети су настали у средњем веку у Европи (у Италији у Болоњи, у Шведској – Упсала). Они су представљали обједињену заједницу високошколских установа и академица (наставника, сарадника и студената) која је бринула о унапређењу унутрашњег образовно-научног режима и академским слободама, тј. аутономији Универзитета у односу на власт (световну и црквену).

Преображај Универзитета од аристократског „торња од слоноваче“, у „фабрику од слоноваче“ у ери индустријализма, од критичког Универзитета (маја 1968.г.) до савремене болоњске-прагматичке „европејзације“ и „интернационализације“ и унификације Универзитета само илуструје стање перманентне кризе Универзитета и неопходност трагања за новим алтернативама, обновом критичког Универзитета будућности¹.

У доба хуманизма и ренесансе, а касније и у духу филозофије модерне и просветитељства, Универзитети, су све више израстали у одговорне институције друштва, које су задовољавале три основне функције: наставно-образовну, научно-истраживачку и културну-педагошку. *Европски Универзитети*, по правилу, тежили су синтези ових функција, оспособљавајући кадрове како за професију тако и за друштвени живот. На том фону, извршено је програмско обједи-

1 Видети рад Дерида, Ж., *Зенице Универзитета – принцип разлога и идеја Универзитета*, Београдски круг, 1997-1998, стр. 17-18, студије М. Печујлића, *Универзитет будућности*, НИН, 1980, као и чланак проф. др Николаса Милеч – Шол “Будућност Универзитета“, *Социолошки дискурс*, Бања Лука, бр. 1/2011, стр. 29-48.

њавање бројних наука и њихово профилисање допуњавано је хуманистичким садржајима општег образовања.

Универзитетско образовање најпре је било привилегија аристократских слојева. У XIX и XX веку, као резултат грађанских и социјалистичких револуција, класне и социјалне еманципације, настао је процес демократизације система образовања, његово проширивање на припаднике бројних друштвених слојева и група, и профилисање нових образовних потреба према захтевима националног тржишта и држава. У овом контексту трагало се за проналажењем мере – између уско-стручног и општег образовања. Универзитет је настојао да негује аутономију у односу на црквену и државну власт – али је често био идеолошки подређен силама поретка. Својим посланством у друштвеним променама најчешће је регрутовао идеологе и идеологије друштвених промена. Постојао је резервоар антисистемских актера друштвених промена, али и статус-quo, конзервације.

Европски модел Универзитета настојао је наћи меру између политехничког и општеобразовног профила образовања - између образовања висококомпетентних професионалаца и друштвено-педагошки спремних за живот у заједници. Унутрашњи режим студија очувао је равнотежу између образовне и васпитне функције. На тај начин – Универзитет је изграђивао специјалисте – професионалце за потребе савремене поделе рада али и свестрано образоване личности способне за укључивање у шире институције друштва.

Управо имајући, пре свега, европско искуство у образовању, *УНЕСКО је изградио свој модел образовања*, који је у функцији развоја здраве личности и перманентног образовања за живот. У том циљу Универзитети, као академске заједнице, и сами су представљали микродруштво са бројним функцијама – образовна, васпитна, научно-истраживачка и културна.²

Савремени Универзитет се налази на раскршћу. Наиме, под утицајем процеса неолибералне глобализације у свету, а пре свега у САД, Универзитет постаје све више сервис за школовање уских специјалиста за потребе тржишта и кор-

2 Видети о томе опширније у студији Ф. Мајор, *Сутра је увек касно*, Београд, Југословенска ревија, 1991.

порација. Све је више приватних Универзитета у односу на државне, чије се функције моделирају не према потребама државе и нација, већ према потребама корпорација и глобалне економије у доба постнационалних констелација. О овом Универзитету се пише као тржишно оријентисаном и отвореном. Ваља, међутим, рећи да он јесте отворен према корпорацијама и тржишту, али је све више затворен према друштву, које и само изнутра постаје високо подељено, противречно и конфликтно.

Англосаксонски модел Универзитета, заснован је на идеологији неолибералног тржишног фундаментализма. Он производи професионалне спецождере, за једнократну употребу, са смањеним коефицијентом друштвене интелигенције, високо инструментализоване за потребе корпоративног мега-капитала и транснационалних компанија. На делу је наглашен менаџерски и маркетиншки профил образовања за потребе хиперкласе на глобалном тржишту и „*друштва спектакла*“. Овакав Универзитет није више бастион слободарске мисли/интелигенције. Он не ствара интелектуалце новог доба, нити антисистемску интелигенцију, већ компрадорску, високо функционалну и интегрисану за потребе корпорација и других центара моћи. Оваква интелигенција и сама је део пролетеризованог најамног рада на нивоу средње класе, без прометејског етоса, тј. одговорности и спремности за учешће у ововременим друштвеним борбама. Универзитет је постао произвођач нових најамника и „*јањичара*“ за потребе ТНЦ и нове коалиције господара светске моћи.

Болоњска декларација управо је настала на фону процеса приватизације, рационализације/реорганизације Универзитета према потребама мега капитала у савремености. Она је настала из симбиозе интереса савремене политократске, технократске и корпоративне класе у свету— да се образовање подреди интересима ТНЦ и глобалне економије и институција за настајуће доба постнационалних констелација³. Главни циљеви тог образовања нису развој личности и одрживи развој друштва/света, већ јачање неоимперијалне одисеје „*капитализма катастрофе*“. За ту мисију потребни су високо компетентни професионалци, спецождери, менаџери

3 Видети студију Б. Дереча, *Универзитет на тржишту*, Клио, Београд, 2005.

и технократе, а не слободољубиве свестране личности. Уместо антисистемске интелигенције, прометејски оријентисане да критички истражује и мења свет потребни су системска интелигенција, високо интегрисана у савремену глобалну поделу рада и нови светски поредак моћи.⁴

*Болоњска декларација и светско-системска
инструментализација Универзитета у
служби мега-капитала и корпоратске класе*

Болоњска декларација усвојена је на састанку 29 министра за образовање европских земаља као програмска платформа реформе високошколских институција. Она је, касније, наметнута националним Универзитетима као обавезан европски стандард и смероказ реформе високог образовања. Највећи број Универзитета, посебно у земљама у транзицији, некритички је прихватио интенце из ове Декларације, настојећи да је спроведе у праксу, кроз нове облике институционалне организације и унутрашње реформе наставних планова/програма, са основним тежиштем на функционализацију / функционалну интеграцију високошколских институција у ефикасним и проходним на целом европском простору, да се појача покретљивост студената, наставника и сарадника у мрежи европске поделе рада. Речју, да се појача квалитет и ефикасност студирања. Иза декларисаних циљева системске реформе високог образовања права суштина лежи у интересу транснационалних корпорација да за своје потребе подреде високошколство, његове кадровске и научно-истраживачке капацитете. У том смислу, под фирмом залагања да се Универзитет подреди захтевима логике тржишта, настала је европска „шуварица на куб“⁴⁵.

Ако је у ери традиционалних друштава Империја градила моћ на доминацији војно-политичке силе, те је стога њој било потребно више младих, здравих ратника (отуда „данак

4 Видети Љ. Митровић, „Вирус неолиберализма у реформама образовања на платформи Болоњске декларације“, НСПМ, Београд, сајт www.nspm.rs.

5 Видети о томе опширније у студији Милана Узелца „Приче из Београдске шуме“, (Вршац, 2009), као и у нашем раду „Вирус неолиберализма и зависне модернизације у стратегији реформе и глобализацији образовања на платформи Болоњске декларације“, у књизи *Транзиција у периферни капитализам*, ИПС, Београд, 2009, стр. 115-126.

у крви“ као институција), данас посмодерна Империја влада „меком стратегијом“, за чију реализацију су потребни даровити кадрови из земаља у развоју и земаља у транзицији. Функционализација европског образовног система има, поред интегративне, и своју скривену функцију: „усисавање“, одабир најталантованијих кадрова из земаља полупериферије и периферије за одржање и развој нове Империје.

Системска интелигенција у компрадорској улози

Савремени Универзитети у Србији/Балкану па и у Европи, углавном школују/образују системску интелигенцију. Високо функционализирану и инструментализовану за потребе модерне поделе рада и владајућег поретка, институција моћи на националном и глобалном плану. О таквој интелигенцији, која је не само подређена логици капитал-односа, већ и игра компрадорску улогу у ширењу идеологије - новог светског поретка као „*новог врлог света*“, Бодријар и Дерида – пишу као „*интелигенцији зла*“, која производи професионалне идиоте/монструме.

Реформом образовања на Универзитету под фирмом модернизације и јачање ефикасности студирања разбијен је конзистентан систем образовања на факултетима, дезинтегрисане су предметне целине наука и дисциплина на посебне курсеве. На делу је дисциплинарни хаос и размрвљени рад. Такође, извршено је редуцирање програмских садржаја из општег хуманистичког образовања, историје националне културе, филозофије и социологије.

Универзитет све више школује једнодимензионалне стручњаке, „слатке роботе“, нове фах идиоте. По правилу, то су људи технократске прагматичне оријентације, неспособни да развију критичку самосвест. Овакви кадрови, су заробљеници ума уских професија, без развијеног ширег погледа на свет и критичког односа према стварности/савремености. Доминација сцијентистичког аналитичког ума у систему образовања, од њих ствара уске спецождере, неспособне да развију „социолошку машту“ и критички пропитују смисленост и одрживост актуелног поретка. Отуда постајући и сами жртва система образовања и моћи, они су пуки спрово-

диоци системских порука, нове идеологије која се приказује као дезидеологија/антиидеологија.

Системска интелигенција, као део компрадурске класе, заједно са псеудоелитама у привреди, политици и култури данас у нас и на Балкану, производи зависно друштво периферног капитализма. Она ради на оправдању/легитимацији моћи нових домаћих и страних газди/господара моћи: у лику нових капиталиста неоколонијалних „стратешких инвеститора“, реколонијације, протекторације и нових облика поробљавања. Наравно, своју мисију она оправдава под фирмом говора о модернизацији и либерализацији, реформи и демократизацији привреде и друштва; реализацији циљева транзиције и глобализације.

Оваква *лумпен интелигенција* је лукративна; у функцији је својих прагматичних интереса и легитимације, и очувања владајуће моћи. Поданичка је према домаћим и страним центрима моћи. Неспособна за критичку рефлексiju према постојећем поретку и без осећања одговорности да трага за новим алтернативама. Она следи самарићанску, малограђанску лозинку: *Не таласиј! Вежи коња, где ти газда каже!*

По правилу, она некритички и помодно велича и имитира све што је страно/оностранско, а потцењује наше/домаће. Она не верује у националне снаге/актере, прозелитска је и игра улогу „тројанског коња“ у сламању система вредности из националне традиције и културе. Она негује помодарски космополитизам иако је у суштини дубоко провинцијална по свом партикуларно егоистичном интересу, за које је спремна да жртвује све идеале и вредности.

Компрадорска лумпенинтелигенција, заједно са владајућом псеудоелитом, данас у нас негује *новоговор о капитализму без алтернативе*, под слоганом – ЕУ без алтернативе. У својој кадровској структури она има бројне аналитичаре, транзитологе, хиперглобофиле, еврофиле, претплаћене спин мајсторе, менаџере НВО и других облика/институција друштва спектакла.

Ови нови *произвођачи у транзицијској индустрији свести* из године у годину, како се криза продубљује а транзиција у капитализам показује своје право убилачко лице, све више производе нову медијску и идеолошку маглу, како би преусмерили пажњу становништва од суштинских друштве-

них националних проблема. Тако је у Србији настала *карневализација културе*, права фестиломанија, у лику бројних спектаклијада: роштиљијаде, бурекцијаде, баницијаде... И тако редом: од Југа до Севера, од Истока до Западних граница Србије, све јад до јада! Све то подсећа на време пропасти Рима и циничну лозинку: „Хлеба и игара“⁶. Нажалост, у Србији је све више *кич културе*⁶ и вашарских игара, а мање хлеба, само су туга, беда и безнађе, порасли до неба! У креирању овог *транзиционог спектакла*, нечасну улогу играју компрадорска интелигенција и мас-медији.

Нажалост, наука/Универзитет пред нарастајућом производњом *сјаја и беде нових куртизана*, као да ћути. Нема озбиљне социолошке анализе ових ново/старих „рибара људских душа“ (Ђ. Шушњић), нових тровача јавности.

Универзитет, који је деведесетих година био у првом плану антисистемских протеста, као да је данас заћутао. Његова бирократско-технократска управа је маргинализована, а студентске организације претворене у пуке огранке продужетке владајућих странака. Ретки су интелектуалци, који својим говором, као Сократ, Зола, Сартр, Бурдије или Чомски – трагајући за истином – изворима савремене структурне кризе у свету, упозоравају јавност камо путује овај пијани брод, Титаник на путу ка новој апокалипси.

Извесно је да се савремена криза (која није само економска) не може превазићи у оквиру постојеће неолибералне стратегије развоја и садашњег модела капитализма⁷. На науци, Универзитету и интелектуалцима је да трагају за новом алтернативом, која ће омогућити излазак из кризе и обезбедити даљи одржив и хуман развој човечанства.

Универзитет у Србији пред реформским изазовима и задацима

Универзитет у Србији треба да буде реформисан, како у погледу унутрашњег режима студија, тако и његове позиције и улоге у друштву. Он, од пуког сервиса привреде и

6 О функцији псеудокултуре видети социолошку студију Николе Божиловића, „*Кич култура*“, Ниш, 2006, стр. 96-167.

7 Видети о томе нашу анализу у студији „*Транзиција у периферни капитализам*“, Институт за политичке студије, Београд, 2009.

администрације и одржавања поретка статус *quo*-а, треба да израсте у капитални развојни ресурс и критичко еманципаторског актера друштвених промена.

Пре свега неопходно је већа повезаност образовања и науке, иновација и модернизације наставних програма са најновијим достигнућима светске науке. Нажалост, код нас се највећи број универзитетских наставника баве пуком предавачком делатношћу али не и научно-истраживачким радом. Отуда застарелост у наставним програмима и конзервација сазнања, уместо да постоји перманентна иновација/ освежавање планова и програма научним новувима, новим достигнућима у теорији и методологији научних сазнања.

Такође, потребна је нови модел образовних профила саобразно добу „*трећег таласа*“ и глобализације. Односно захтевима нових технологија и настајућој глобалној подели рада. Нови силабуси, нови образовни профили – који ће оспособљавати младе за њихово партиципирање у савременој подели рада. Без ових иновација, Универзитет ће створити „вишак“ непотребних кадрова за ново тржиште рада. Нову армију незапослених / незапосливих високошколаца, изгубљене „генерације очајних“.

Да би се остварили ови циљеви, који би појачали не само квалитет и ефикасност студирања, већ и брже запошљавање, неопходна је већа спрега Универзитета и привреде. Његова отвореност према тржишним импулсима, односно потребама које нуди / тј. потражњи коју артикулише.

На овом фону осавремењавања и модернизације Универзитетског образовања неопходан је висок степен информатизације Универзитета и његово опремање новим образовним технологијама.

Такође, неопходан је већи степен унутрашње интеграције Универзитета као заједнице наставника, сарадника и студената. Садашњи Универзитет је, нажалост, још увек аутархичан и тром. Извесно је да ће процеси рационализације у друштву, пре или касније, утицати да Универзитет мање буде буџетски паразит, а све више активан произвођач употребљивих знања и хуманистичког образовања. На ово ће га, између осталог, присилити и конкуренција на тржишту образовања, а пре свега, појава и квалитетни развој приват-

них Универзитета и њихова борба за своје „место под сунцем“.

Најзад, државни Универзитет ће се суштински реформисати или ће све више заостајати у развоју и очекивати је да ће све више смањивати. Између осталог, слаба држава тешко да ће моћи да финансира садашњу разуту и артрофирану мрежу државних Универзитета у Србији. Само реорганизован, професионално модернизован и компетентан Универзитет може својим кадровским потенцијалом и научним остварењима да буде пример друштву, његова авангарда узар и понос. Такао реформисан Универзитет је носилац креативне иницијативе и кључна национална институција развоја културе и еманципације друштва; фактор иновација од капиталних знања за будући развој и демократску интеграцију друштва. У супротном, Универзитет и сам постаје фактор конзервације умирања друштва, убијања наде младој генерацији у боље сутра.

Стварањем системске интелигенције и гушењем критичке слободарске мисли, режимски Универзитети постају продужеци капитал-моћи и капитално-парламентаризма. Тиме они обављају нечасну идеологијску функцију и компрадорску улогу у одисеји Великог брата и снага новог империјализма у 21. веку.

Тржиште је реалност глобалној економији савременог света чије законитости Универзитети, као и други субјекти не смеју пренабрегнути а да не буду кажњени. Импулси тржишта радне снаге се морају истраживати и на основу њих прилагођавати образовни профили. Али, комплексне потребе друштва не могу се редуцирати само на тржиште. Постоје делатности и сфере друштва чије потребе се не могу мерити законима тржишта. Отуда истинска реформа Универзитета не сме бити формална. Она није могућа без темељне унутрашње реформе и примене метода научне анализе на сам реформски процес. Само научна критика може да подстакне и оснажи исту неку модернизацију и развој Универзитета. У супротном, јачаће процеси који блокирају његов развој и напредак.

*Поглед унапред: О мисији науке и
Универзитета у „будућности која је почела“*

Глобализација, као нов развојно-цивилизацијски циклус изнутра и споља, захватила је попут циновског таласа читав свет, прожимајући све области светског друштва, чинећи од њега „умрежено друштво“ постнационалних констелација. Тиме моћне полуге „трећег таласа“ померају границе света и сазнања, наше сазнајне мапе и нових технологија.

Савремена светска криза је системска, структурна и дугог вала. Она, нове технологије и глобализацију претвара у своју супротност. Уместо да служе развоју и еманципацији човека и човечанства оне служе за нове облике доминације и поробљавања.

У дијагнози савременог стања узрока светске кризе полазимо од три закључка / хипотезе значајних мислилаца нашег доба:

„Будућност је већ почела, али је лоше распоређена (В. Гибсона); Криза човечанства условљена је моделом анархистичке (читај неолибералне) глобализације (Ж. Атали) и „Главни узрок савремене кризе лежи у томе што човечанство није довољно човечно“ (Е. Морен).

Студије/анализе савремених критичких аутора показују да је *неолиберални модел развоја* довео до кризе капацитета реалне економије, девастације привреде, раста незапослености и друштвених и регионалних неједнакости у свету. Да је на фону развоја ове стратегије развоја у свету формиран асиметрични модел глобализације, који је омогућио да богати постају све богатији, а сиромашни све сиромашнији, као и конституисан моноцентрични глобализам у лику „новог светског поретка“, као поредак нових неједнакости у свету. На разураленом интересу снага мега-капитала као носиоца развоја данас су инструментализоване нове производне снаге технологије за реколонизацију и ново поробљавање света. У овом контексту и Универзитети, били свесни тога или не, постају део ланца, беочуг у новим облицима не само развоја већ и поробљавања света.

Волерстинова светска-системска анализа управо указује на реалне поделе и противречности у глобалном свет-

ском систему између земаља светског центра, полупериферије и периферије. На класну детерминисаност регионалне и глобалне поделе рада у савремености. На геокултуру друштва спектакла – која покрива, оправдава садашњи владајући систем расподеле друштвене моћи у свету, као и улогу фактора (државе и других институција) и антисистемских покрета у оспоравању капиталистичког поретка, као и у борби за нову антикапиталистичку алтернативу.

Управо да би се изменила природа глобализма и асиметричног модела глобализације, која је довела до тога – како вели Гибсон: да је у савремености „будућност која је почела лоше распоређена“, веома је значајна улога науке и Универзитета.

*Наука као развојни ресурс и истраживачи
као пионири „креативне деструкције“*

У савременој подели рада, у условима НТР и ИКТ „*добу трећег таласа*“ и нових технологија, Универзитет је агенс/актер друштвених промена. Снагом „креативне деструкције“ својим кадровским потенцијалом, он отвара капије будућности, пут ка умреженом друштву знања.

Нови изуми и производи, као технологије садашњости и будућности која је почела, управо се и зачиње у његовим радионицама. Ако је у ери првог таласа капитални ресурс била - њива; за време другог – фабрика; данас су то научно-истраживачки и развојни центри на Универзитетима. Такође Универзитет није пуки сервис привреде и осталих делатности, већ аутономан високо компетентан професионални креатор/покретач, пионир развоја читавог друштва и савремене цивилизације.

Илузија је политичке и привредне елите да су оне демијург савремених друштвених промена. Оне су само видљиви део „леденог брега“, у чијим дубинама рударе прави неимари/покретачи и креатори будућности. Номенклатура званичног друштва, са елитним „перјаницама“ само промовише вредности које креирају друге друштвене групе – оличене у науци, као кључном развојном ресурсу – на савременом врло конкурентном *тржишту сиве материје*. На њему се данас воде преломне битке за технолошко и стратегијско

лидерство у савременом свету. Због тога је и настојање центра моћи да науку и Универзитет подреде својим политичким потребама. Отуда жустра борба за „крађу и прекрађу“, талентованих даровитих кадрова, као и за управљање Универзитетима од стране савремене корпорације, технократије и политократије.

Наука је кључна полука процес глобализације света, интернационалног развоја производних снага, генерисања нове поделе рада и интеграције светског друштва на принципима дејства нових технологија и информатичког умрежавања. Но, у исто време, она је у систему друштвене моћи и још увек подређена силама изван себе: интересима мега капитала, корпорације и снага војно-политичког комплекса. Отуда њена инструментализација за потребе сила неостварене моћи и покушаји злоупотребе кључног ресурса развоја савременог друштва.

Да би одговорио развојној и цивилизацијској улози у глобалном добу које настаје, *Универзитет* мора и сам постати отворен и динамичан. Његове реформе треба да доведу до суштинске, квалитетне трансформације његових функција: наставно-образовне, научно-истраживачке и културно-педагошке. Уместо уситњавања образовних профила, Универзитет мора обезбедити нову реинтеграцију, синтезу свих наука (привредних, друштвених, хуманистичких) и афирмацију трансдисциплинарног приступа у истраживању; висок степен информатизације и интернационализације знања; покретљивости својих кадрова, њихову професионалну компетентност и друштвено-цивилизацијску одговорност за свет/човечанство, за будућност која се рађа.

Такав Универзитет неће бити пароксијалан, провинцијалан у суштинском смислу, али ће развијеном мрежом својих институција, омогућити да студенти/истраживачи из свих регија и друштвених слојева света партиципирају на/у њему. Он ће бити руковођен не начелима профита и инструменталне рационалности, већ начелима истине и креативности, прогреса и слободе, правде и човечности. Он ће одгајати нову генерацију високо професионалних компетентних стручњака, али и хуманистички социјализованих грађана света који нису заборавили на своје националне културе/идентитете.

Из његових образовних и научних радионица – произилазиће не само компетентни, квалитетни, ефикасни стручњаци, већ и одговорни правдољубиви људи. Здраве личности које ће изграђивати здраво друштво. Који ће културом мира, планетарним хуманизмом, биоетиком, служити одрживом развоју човечанства, и глобализацији разумевања и солидарности међу народима у свету.

Такав Универзитет поново ће реинтегрисати и реafirмисати принципе покрета Модерне и Просветитељства (*наука, прогрес, слобода*, или *слобода, једнакост, братство*), као и вратити часну/прометејску улогу интелектуалца – као стручњака и „живу савест“ свог народа и свог времена. Такав Универзитет прогнаће пигмеје духа и превртљиве карактере из своје радионице и вратити достојанство својим посланицима духа – монасима етике позива. Из њиховог стваралаштва произашће најдубља критика савременог друштва, али и реални алтернативни пројекти могућег даљег хуманог и одрживог развоја човечанства. Таквој фаустовској и прометејској улози науке и Универзитета својим истраживањима треба да допринесе и савремена критичка социологија.⁸

*
* * *

Савремени Универзитет је на раскришћу као и савремено друштво. Уверен сам да путеве/капије будућности могу отворити креативна наука и реформисан Универзитет, али не по мери интереса политократије и корпоратије већ човека и човечанства. Питање је: колико данас у себи – Универзитети имају реалног потенцијала за радикалну реформу по мери развојног цивилизацијског интереса човечанства? Упркос дубокој кризи савременог света, верујем у мисију таквог „*долазећег Универзитета*“, који је носилац прогреса и еманципације, о коме су писали интелектуалци попут Маркузеа, Пјера Бурдијеа и Жака Дериде. У супротном, он ће бити осуђен да служи политократској и корпоратској класи за репродукцију њеног капитала, и експанзију постварене моћи и ново поробљавање света.

8 Видети о томе у раду Љ. Митровића „Плелоаје за обнову критичке и хуманистичке улоге савремене социологије“, *Политичка ревија*, бр. 1/2011, Институт за политичке студије, Београд, стр. 173-185.

Ljubisa Mitrovic

*THE UNIVERSITY AND CONTEMPORARY
CHANGES IN SERBIA TODAY*

Summary

The paper analyses the position and the role of the contemporary university in Serbia in the processes of globalization, especially focusing thereby on its role in the social changes in Serbia. The author elaborates his hypothesis about the ambivalent position of the universities in Serbia today - their being in need of reform and authentic modernization, on the one hand, and their being involved in the processes of dependent modernization and instrumentalization, on the other. The paper makes the point that without an authentic role of universities in Serbia, there can be no true creativity, no overcoming the current crisis and no authentic project of better social development.

Key Words: globalization, education, University, reform, dependent modernization, Serbia.

Литература

Болоњски процес, „АлфаМ“, Москва, 2004.

Бок Дерек, Универзитет на тржишту, Клио, Београд, 2005.

Мирослав Печујлић, Универзитет будућности, НИН, Београд, 1980.

Милан Узелац, Приче из Болоњске шуме, Вршац, 2009.

Митровић, Љубиша, Транзиција и периферни капитализам, Институт за политичке студије, Београд, 2009.

Мајор, Федерико, Сутра је увек касно, Југословенска ревија, Београд, 1991.

Овај рад је примљен 6. септембра 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Радивој Степанов**

ПОСЛЕДИЦЕ РАСПАДА ДРЖАВЕ НА ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Сажетак

Основна теза овог рада полази од околности да је распад државе (СФРЈ, СРЈ, ДЗСЦГ, РС) довео у питање функционисање бројних системских чинилаца као што је уставно-правни систем, систем државне управе, правосудни систем, економски систем, здравствени систем, и нарочито систем образовања. Дакле, распадом државе разара се укупан систем вредности у друштву и у том амбијенту „завладале“ деструкције, образовни систем је највише погођен: он је или ван (своје) функције или на самој ивици колапса. Оно што је посебно важно, разорен образовни систем тешко се поново успоставља. Нема данас ни државног ни социјалног чиниоца од којег образовни систем добија главни подстицај, заштитну и оријентацију за рад и деловање. Распад државе доводи у питање уопште филозофију образовања. Наиме, образовни систем губи своју еминентну карактеристику цивилизацијског чиниоца који је једино у стању да образује и да на тај начин дугорочно успоставља и стабилизује саме темеље државе, идентитета заједнице и сваког појединца. У амбијенту распада државе, црква улази као утицајни фактор образовања. Релација држава–образовање тањи се и неста-

* Филозофски факултет, Одсек за социологију, Нови Сад

је у распаду државе, а образовни систем постаје излишна социјална појава, најчешће декор политици, непотребан и непрофитни сектор. То је стање образовања у Србији у последње две деценије!

Кључне речи: распад државе, систем, образовање, реформа, транзиција.

Распад државе неизбежно оставља најдубље трагове на ментални и социјални склоп, на институције и односе, на политички и економски систем, на социјалну „инервацију“, те социјални капитал и социјалне мреже. Последице распада често су очигледне (као и узроци, уосталом) а често се откривају знатно касније, када се социјално тле почне смиривати а танка покорица неке друге и другачије државности тек почиње назирати. Распад државе се манифестује на различите начине. Најчешће кроз различите деформитете „погледа на свет“ (Weltanschauung), оријентација у социјалном амбијенту – појединца, друштвених група или етничких заједница и дефицит друштвених вредности. Сви друштвени потреси, па и они далеко мањи од распада државе, утичу на систем образовања. Распад државе доводи у питање целу вертикалу система образовања од основног, преко средњег до високошколског. Ни систем предшколског васпитања није изван подручја погубних последица распада државе.

Образовање у Србији пролазило је (и пролази) кроз серију распада државе у последње две деценије. Распад је почео доношењем Устава РС 1990. год. и распадом СФРЈ, наставио се распадом СРЈ, текао је кроз распад ДЗ СЦГ, а наставља се и кроз распад РС.

И „само“ један распад државе довољан је да сломи цео систем друштвених вредности и културних тековина. С друге стране, серија државних ломова чији смо сведоци у последње две деценије има карактер “хуманитарне”, цивилизацијске и културне катастрофе по систем образовања из које је опоравак веома спор, тежак, ако не и немогућ.

Распад државе на овим просторима одвијао се нажалост „темељно“, брутално, драматично и „осветнички“. Сви су изгледи да смо се једино у пословима разбијања сопствене државе показали на нивоу „историјског“ задатка. Србија тако ни данас нема релевантну тј. „довршену државу“. Поје-

диности тог распада измичу опису и набрајању. Овде се само могу поменути „доминантни“ облици слома и разбијања државе у самом темељу, као што су: рат, етничка чишћења, лична власт, валутни и привредни слом, међународни обруч економских и културних санкција, цивилизацијска изолација, распад правног и уставног система, застрашујућа корупција, политичка неодговорност и некултура, те масован одлазак младих и квалитетних стручњака из земље.

У Србији на систем образовања најразорнији утицај кумулативно имају: слом наговештавајућег грађанског *Wel-tanschaunga* с краја осамдесетих и почетка деведесетих, дакле, сумрак цивилности и толеранције, националистичка хистерија и искључивост, распад правног система и опште неповерење у судску правду и агресиван упад Српске православне цркве у политички и образовни систем Србије.

Од деведесетих година убрзано се љушти једна по једна структура образовног система. Љушти се не само формално и нормативно, идеолошки и концепцијски, већ супстанцијално! Држави није потребно образовање. Држава у распаду није држава која се темељи на образовном капиталу. То није држава која „потребује“ образовање, која се на њему и сама култивише. Између државе и образовања нема никаквог „онтолошког“ додира. Управо супротно: држава која се распада је окренута себи, она није у функцији ниједне цивилизацијске вредности, она не живи за друштво. Напротив, њена левијатанска патологија се остварује живећи од друштва, исцрпљујући као карцином друштво и кроз узимање социјалне жртве. За државу у распаду образовање није непроцењив социјални капитал, напротив, образовање је „капитална хипотека“, терет који би она радо збацила са леђа, од којег би радо „опрала руке“, јер образовање напросто није „у логици“ распада система који – „као распад“ мора бити потпун, дакле, тоталан.

Зашто је то тако?

У античкој држави, систем образовања усаглашен је с циклусом аутентичног људског живота. *Zoon logen ehon* – биће које се разуме, *zoon politikon* – политичко биће, те *zoon tehniko-poietikon* – стваралачко биће, у свом складу и јединству чине идеал изграђеног или образованог човека-*paidagogosa*. Тај циклус јединства и аутентичности ових антропосоцио-

лошких садржаја могућ је једино код слободне и аутономне личности. Држава која се распада и претвара у митолошког сатрапа (који све прождире и све уништава) не треба целовиту, стваралачку и слободну личност. Напротив, она треба објект који може кад пожели да узме као жртву, објекат који је прилагодљив и који се не опире њеној манипулацији, који је више-мање индиферентан и немоћан у погледу своје судбине. Отуда, у таквој држави, образовање губи своју изворну сврху. Оно је само нужни снабдевач према узрасту (корисника, конзумента) дозираних информација (тешко је рећи и знања) највише и само забринуто за сопствени опстанак. Зато Србија нема систем образовања.

Систем образовања почива на одређеној програмској пројекцији. У Старом Риму била је чувена програмска композиција позната под називом *septem artes liberales*, која ће служити као модел и критериј образовања све до касног средњег века. Ова образовно-програмска структура је проширивана и допуњавана и у феудалном систему, примерено принципима тог друштва и идеалима нобилиса, теологије и катехизиса. Тако настаје *septem artes probitatis*, *septem artes mechanichae* итд., дакле, све оно што је оспособљеност из *sholeé* (Халадин 1982: 208-209).

Грађански свет је створио по својој мери критерије образовања и образовне системе. образовање постаје „властништво“ грађана, а обележава га пре свега елитизам и неговање духа и тела, образовањем се стиче тзв. грађански шлиф. Школа као институција образовања је церемонијална, углађена, дисциплинована, она има јасно изражене ауторитете и узоре упркос бескрупулозности, злоби и хипокризији грађанског друштва.

И у античком добу, и у *Medium Aevum*-у, и у грађанској епоси образовање је цивилизацијски *conditio sine qua non*. Тај принцип је значајно доведен у питање у Србији у последње две деценије. Србија живи практично без система образовања. Ништа значајно, ништа битно не мења на ствари што у Србији постоји нормативни, боље рећи правни алиби за предшколско, основно и средње образовање које носи марцијалан наслов *Закон о основама система образовања и васпитања* (Сл. гласник РС, бр. 72/2009; бр. 52/2011). Слично нормативно покриће Србија има и за високо школство кроз

Закон о високом школству (Сл. гласник РС, бр. 76/2005; бр. 97/2008; 7/2010). Распад државе деведесетих разорио је до тад постојећи систем образовања, и у међувремену, за минуле две деценије, држава Србија није била у стању да понуди ниједну премису на којој се систем образовања дефинише, функционише и интегрише у модерне цивилизацијске токове образовања. „Да би друштво могло добро функционисати – каже Фром – његови припадници морају усвојити такву врсту карактера да желе да *чине оно што морају чинити* као припадници друштва или неке друге групе унутар друштва. Они *треба да желе* оно што је *објективно неопходно* да чине.“

Стање образовања у Србији је далеко од „доброг функционисања друштва“ гледано очима Фрома. То стање је, према мојој импресији, далеко ближе стању, како га је својевремено видео (описао) члан Националног савета за основно и средње образовање, новосадски социолог М. Трипковић: „Образовање код нас дуго стоји на споредном друштвеном колосеку. За образовање су одређени споредни министри, споредни програми, споредна материјална издвајања, споредни политичари и споредни полицајци... и ми сами постајемо споредни људи и имамо (водимо) споредне животе.“

Шта у том случају добијамо као логичан показатељ? Да је образовање споредна ствар у исто тако споредној држави (као што је Србија) и да оно није компарабилно ни са једним примером државе или земље из некадашњег комунистичког или реалсоцијалистичког корпуса. То значи да се у Србији не може говорити нити о реформи образовања нити о Србији као држави у транзицији. Зашто не може? Због тога што сложена збивања на овим просторима везана за Србију (по моме суду) тешко да могу одговарати стандардним значењима „реформисање“ и „транзиција“. Поставља се питање шта *сада* у Србији може да значи реформисање образовања и како је *овде* текла транзиција?

Треба се сетити да реформисање образовања у ранијој држави – Југославији, није била непозната појава одн. искуство. Историчари образовања и педагози указују на три карактеристична периода у реформи образовања у бившој држави. Први послератни период у реформи образовања текао је од 1945. до 1958. и означен је као „период адаптације и идеј-

не преорјентације“. Други период је био је од 1958. до 1974. и представља „период развијеног друштвеног управљања и прелаза на самоуправљање“, а трећи период реформе траје од 1974. до 1990. и то је „период тражења нових путева у изградњи образовног система“ (Будић и др. 2003: 13 и даље).

Основно обележје првог периода реформе образовања у бившој држави је било стварање (подизање) световне школе. Лаичка држава световном школом гарантује уставно право на обавезно седмогодишње образовање свима без обзира на националне, верске, класне и полне разлике. У том (првом) периоду Југославија *није имала нови* васпитно-образовни систем, већ је новостворена држава, са капацитетима којима је располагала, рационално била ангажована само на допуни и корекцији наслеђеног система школства. (Од 50-их се уводи „осмолетка“ у образовни систем).

Други период реализације политике образовања у бившој држави почиње 1958. и он се по правилу означава као „наша прва темељна реформа школског система“ (Поткоњак 1980: 46). Реформа образовања пројектована је *Општим законом о школству* и читавим низом политичких докумената који су уследили након његовог доношења. Закон је садржао основна начела која су важила за цео систем образовања, гарантовао је бесплатну наставу, обезбеђивао је реализацију наставе на језицима народа Југославије, заснивао је образовање и васпитање на достигнућима савремене науке, омогућавао је активно учешће ученика у извођењу наставе, омогућавао је наставницима самосталност у остваривању циља васпитања и образовања и у извођењу наставе, итд. У том периоду стваран је „јединствен школски систем“. Иначе, *Општи закон о школству* због своје, за то време модерне концепције, изазвао је интересовање и изван Југославије а неке његови ставови и идеје могу се препознати и у неким каснијим документима сличне природе у области образовања.

Треће раздобље реформе образовања почиње 1974. год. (након доношења *Устава СФРЈ* 1974. год. и *Закона о удруженом раду* 1976. год.) и оно је промовисано на X конгресу СКЈ. Многи овај период у реформи образовног система виде као „корак назад“ јер елиминише елитизам из образовања и судбински га везује за удружени рад. То је време тзв. усмереног образовања, напуштања основног, средњег и високо-

школског степена образовања и стварање система заснованог на концепцији „перманентног образовања“ (чија су основна обележја јединство и равноправност свих облика и путева образовања; равноправност образовања омладине и образовања одраслих; „повратно образовање“; постепено срастање завршних фаза средњег образовања са почетним фазама високог школства; итд.) (Будић и др. 2003: 60). Током времена, значајно је опадао квалитет рада у школама које су се, из страха од дуализма и елитизма, све више упросечавале запошљајући таленте (Будић и др. 2003:66).

Били су то јасни наговештаји да је нешто требало мењати у систему образовања. Потребу реформе образовања у Југославији претекао је њен распад. Пад „једног зида“ (1989) у Европи утицао је на распад целе једне државе, такође у Европи. Био је то распад југословенске државе, а истовремено (са њом) и распад постојећег система образовања. Отуда је питање шта Србија данас, у релативно кратком времену од распада Југославије, може учинити на пољу образовања, другим речима, како уопште може да „реформише“ образовање? Систем (као такав) свакако не може да се реформише јер система образовања у Србији и нема. Не може се реформисати оно што реално не постоји. Тачно је да је у Србији „за службене сврхе“ и европску легитимацију „препознато“ образовање али то још није систем, то није социјално и институционално призната вредност ни од друштва ни од државе.

Какво отуда Србија има профилисано образовање ако се већ не може говорити о „систему образовања“?

Србија данас има пирамидалну структуру правних лица који на различитим ступњевима сервисирају „ниво“ образовање. То су предшколске установе, основне и средње школе, те универзитети. Школе и универзитети практично не одговарају за квалитет својих услуга и своје делатности. Дакле, школе не одговарају ни пред државом која скромно финансира образовање, ни школским генерацијама које треба да образује. Да ствар буде још гора, школе и универзитети не одговарају ни пред образовном струком ни пред савременом науком. Отуда се у завршној – универзитетској инстанци образовање поделило на државно и приватно. У приватној опцији високо образовање је у Србији постало „чист бизнис“.

Дипломе академица имају тржишну цену а не струковну вредност. Кад нема конкуренције нема ни одговорности. То несолидну државу и не занима. Руководиоци (директори, декани, ректори) ових образовних сервисних станица одговарају само актуелној политичкој власти на локалном, покрајинском или републичком нивоу. Дакле, оној власти која их и доводи до руководеће (политичке) позиције у сфери образовања. То је основни парадокс и нонсенс данашњег школства Србије. Високи политички чиновници могу „једним потезом свог законодавног пера“ да школске планове и програме одређују према својој вољи и свом партијском „светоназору“. У Србији је тако министар просвете – у XXI веку – укинуо преко ноћи еволуционистичку теорију и њеног родоначелника Дарвина. Министарство просвете не постоји као сервис образовања, већ управо обрнуто, образовање постоји због министарства. У високом образовању не одређују ректори ко може носити ленту министра образовања, већ је управо обрнуто. Отуда није преседан када ректор једног универзитета (новосадског) јавно каже да је „он/она само службеник министарства образовања“. Ту је очигледна инфериорност образовања у односу на политику. Ту нема „ни говора“ о аутономији образовања и личности које га представљају. Тако се образовање као вредносни систем структурно разбија у чиновничку дистрибуцију статуса (његових) актера.

На ову опасност која се односи на статус образовања у друштву у транзицији од комунизма према демократији указује (немачко-енглески) социолог, филозоф и политичар Ралф Дарендорф у својој књизи *Универзитет после комунизма* (*Universities after Communism*, 2000).

Реформа образовања није једноставни, брзи скок који се може дефинисати „преко ноћи“, објавити и применити дифузном акцијом националних или чак интернационалних размера. Напротив, „реч је о процесу сличном еволуцији, у том смислу да представља трајан, свеобухватан напор да се оствари нова концепција сагласно са другачијим положајем и циљевима школског и високог образовања у друштву, са структуралним и функционалним променама које су се десиле, односно које се дешавају“ (Ђукић 2006: 40).

Савремена концепција образовања, а нарочито високог образовања подразумева „вредности усклађене са новим ло-

калним, регионалним и глобалним условима и околностима које детерминише својеврсна разделница на прелому епоха чији смо савременици. Актуелни друштвени и научно-технолошки тренутак тражи иновативне васпитно-образовне институције, у којима ће се, уз остало, студенти оспособљавати за самообразовање и за самонадмашивање – што су карактеристични елементи потке постмодерног погледа на свет и живот“ (Пивец 1995: 45 и даље). У том светлу јавља се потреба да се актуелни систем високог образовања пре свега реконцептуализује за „друштво знања“, односно за „друштво које учи“. Подразумева се да образовање више не може бити процес *једносмерног преношења знања* од наставника до ученика или студената: напротив, савремено високо образовање мора бити у функцији развоја способности студената који ће знање стицати, откривати, креирати, иновирати, производити и зарађивати (Халдин 1982: 214).

Нема сумње да се на европским универзитетима данас дешава прави коперникански обрт. На таласу великих иновација које су захватиле систем високог образовања на европском континенту, а које се темеље на новом квалитету образовања окренутог ка истраживању будућности, подстицању конкурентности, различитости, децентрализованости, флексибилности и мобилности свих актера, отвара се права, јединствена прилика да се одстране и одбаце све заблуде и забуне које су (у)чиниле постојећи систем високог образовања неефективним, неефикасним и неекономичним (Ђукић 2005: 38).

У оквиру тенденција заснованих на процесу реформисања европских универзитета (тзв. болоњски процес) покренутог с циљем да се створи „европски простор високог образовања“ и повећа конкурентност и међународна компетитивност европских универзитета, нарочито у односу на америчке универзитете, питање квалитета циљева, програма, актера, процеса и резултата високошколске наставе и система високог образовања у целини, постало је приоритет. При томе, јасно се истиче потреба која се све више испољава у виду императива да се установи нови паневропски оквир квалитета образовања, акредитације високошколских институција и утврђивање професионалних квалификација не само у националном, већ и у регионалном, па и у глобалном

смислу. (*Trends and developments in higher education in Europe*, UNESCO, Paris, 2003).

Србија је званично је потписала Болоњску декларацију 2003. године у Берлину. Декларацију је потписао онај исти министар који је образовање „реформисао политичком продајом деце“ уводећи веронауку у школе а цркве у државни образовни систем. Да је Србија постала „православна цамахирија“ потврдио је својом одобравајућом одлуком Уставни суд Србије. Сада је, може се рећи, читава континентална Европа обухваћена „болоњским процесом“ али цркве у ЕУ нису постале део државног образовног сектора.

Закон о високом образовању (2005) није помогао да се реши суштинско питање реформе самих студија, односно високошколске наставе. „Универзитетски студиј чува не само структуру него и унутрашњу организацију и методе наставног и научног рада још од педесетих година минулог столећа“, а „изузев декларативног залагања за ефикасност и квалитет високог образовања, нема ни речи о унутрашњој реформи универзитетских студија“ (Ђукић 2006: 40 и даље).

Ниједна реформа образовања, а нарочито високог образовања неће одговорити очекивањима, нити ће досећи постављени циљ, ако педагошко-дидактичка питања модернизације школе, високе школе и саме високошколске наставе, између осталог и различите дидактичке иновације, не постану приоритет. Нажалост, разматрање појединих дидактичких аспеката реформе високог образовања у Србији оснажило је утисак да се проблемима унутрашњих промена високошколске наставе не придаје одговарајући, највиши значај, односно да су поменути проблеми и овога пута остали у другом плану. Није тешко закључити да је неуспех неке евентуалне или текуће реформе све извеснији, што се мање пажње придаје педагошко-дидактичким, унутрашњим питањима. Другим речима, успех реформе високог образовања, сада и овде, може се очекивати само ако се широком друштвеном и научно-стручном акцијом обезбеди садејство релевантних чинилаца и комплементарност обе реформске компоненте: системско-организационе (спољашње) и педагошко-дидактичке (унутрашње), која подразумева, пре свега прихватање и имплементацију одговарајућих дидактичких иновација у високошколској настави.

Под транзицијом се, уз све спорове који прате овај појам, подразумева велика социјална трансформација корпуса европских држава које су припадале тзв. социјалистичком (комунистичком) блоку, односно њихов прелаз из недемократских у демократске политичке системе, или прекорак из старог друштва у ново друштво које се изграђује. Поједини аутори упозоравају да термин *транзиција* није подесан појам за стање које Немци називају *Umbruch*, односно да се тим појмом представља прилично идилично лице промена које су пратиле бивше комунистичке земље. То се нарочито може уочити на „транзицијском случају” Србије. Јер у Србији је свега могло бити, само не идиле у распаду државе. Ако је транзиција пут и процес од једног друштвеног и политичког стања које је истрошило своје егзистенцијалне капацитете у друго и другачије стање које може дати виши квалитет социјалног и политичког живота, онда Србија тешко да може бити друштво (држава) у транзицији. Поједностављено, транзиција је ход од нечега старог и потрошеног према нечем новом и бољем. У Србији транзиција је процес од распада (државе) према распадању (политичке заједнице). Српска транзиција не подудара се ни временски ни садржином ни последицама са транзицијом у источноевропском блоку.

Шта могу бити претпоставке за успостављање ваљаног реформисаног система образовања у Србији?

Прво, успостављање солидне и модерно организоване државе.

Друго, доношење модерног устава државе који рационализује и вертикални и хоризонтални принцип власти.

Треће, уставно утврдити право на образовање по савременим стандардима.¹

1 То је схема “4А” коју је развила проф. Катарина Томашевски и у којој дефинише право на образовање као право које садржи четири основне димензије:

1. Availability (расположивост): постоји ли довољан број адекватно опремљених образовних установа и јесу ли регионално дистрибуиране?

2. Accessibility (приступачност): јесу ли установе физички и економски доступне, односно је ли приступ једнак за све друштвене групе/скупине?

3. Acceptability (прихватљивост): омогућавају ли образовни програ-

Четврто, институционализовати вертикалу образовања.

Пето, кадрове у образовању (од предшколског до високог) држати строго изван партијских (страначких) кадровских листа. Избор кадрова у образовању треба да се одвија по стручним критеријима.

Шесто, кадрове у високом образовању континуирано држати у националној и интернационалној научно-истраживачкој конкуренцији и мрежи публикација радова и универзитетске сарадње.

Седмо, комплетно образовање држати у зони финансијске привилегованости (стимулације).

Осмо, цркву потпуно изместити из система државних школа и грађанских образовних институција (система образовања).

Девето, доступно и потпуно образовање језичким и етничким мањинама.

Десето, основати институцију омбудсмана за образовање.

Radivoj Stepanov

*CONSEQUENCES OF THE DISINTEGRATION
OF THE COUNTRY ON
THE EDUCATION SYSTEM IN SERBIA*

Summary

The main thesis of this paper is based on an argument that the disintegration of the (former) country(ies) (SFRY, FRY, SUSM, RS) led to the enormous difficulties in the functioning of a number of systemic factors such as: constitutional and legal system, system of public administration, judicial system, econo-

ми квалитетно образовање, јесу ли услови студирања у складу са минималним међународним стандардима?

4. Adaptability (прилагодљивост): је ли систем флексибилан, одговара ли интересима ученика/студената, родитеља, мањина, шире друштвене заједнице и тржишта рада; да ли се систем адекватно прилагођава особама са инвалидитетом, мањинама и другим маргинализованим групама?

mic system, health system and in particular education system. Thus, the disintegration of the country destroyed the entire system of values in society, and that affected the education system gravely – this system is on the brink of collapse. What is particularly important is following: education system so sternly destroyed is extremely hard to re-establish. There is not today a single state or social factor that could provide education system with a major boost, protection and guidance for the work and activities. The disintegration of the state calls into question the general philosophy of education. Namely, the education system loses its eminently civilization characteristic, its ability to stabilize the long established foundations of the state, community and identity of each individual. In this grim setting of state disintegration, church entered the education domain as an influential factor. That all had as its consequence following: the education system becomes superfluous, unnecessary and non-profit social phenomenon, mostly decor to the politics (and politicians). This has been the state of education in Serbia in the last two decades!
 Keywords: dissolution of the state, system, educational reform, the transition

Литература

- Будић, С., Клеменовић, Ј., Милутиновић, Ј. (2003) *Развој система школства 1945-2001*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.
- Вујисић-Живковић, Н. (2009) „Педагогизација као концепцијски оквир за разумевање модерног образовања“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, год. 41, бр. 2, дец. 2009, (247-263).
- Дамјановић М. (2003) „Тајна нашег неуспеха“, *Време*, Београд, 30. 10. 2003.
- Darendorf, R. (2000) *Universities after Communism*, Körber-Stiftung, Hamburg.
- Ђукић, М. (2006) „Дидактички аспекти реформе високог образовања“, у: *Развој система васпитања и образовања у условима транзиције* (уредник Е. Каменов), Филозофски факултет, Нови Сад, (36-49).

- Каменов, Е. (2006) *Развој система васпитања и образовања у условима транзиције*, Филозофски факултет, Нови Сад.
- Пивец, Ј. (1995) *Школа у свијету промјена*, Институт за педагогијска истраживања, Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Загреб.
- Степанов, Р. (2001) „Политичка продаја деце“, *Данас*, субота-недеља, 25-26. август, 2001, бр. 1426-1427, год. V.
- Trends and developments in higher education in Europe*, UNESCO, Paris, 2003.
- Халадин, С. (1982) „Образовање као системско питање“, *Аргументи*, Ријека, бр. 3.4, (206-214).
- Закон о високом образовању, *Службени гласник РС*, 76/2005, 97/2008, 7/2010.
- Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, 72/2009, 52/2011.

Овај рад је примљен 27. септембра 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Миле Ненадић**

КРИЗА СРПСКОГ ДРУШТВА ЗНАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Сажетак

У кризи је идеја образовања, а не сам систем. Она се преокренула у своју супротност. Модерно образовање још увек очајнички покушава да се супротстави унутрашњем и спољашњем варварству. У том покушају оно мора ићи против сила које су покретачи светске историје, а не само уз њих. Негујући рефлексивнији однос према свету оно помаже младима да делују субверзивније, а то значи да боље разумеју, да се критички односе, да целовитије спознају, да дођу до истине, да расветљава објективне структуре. Задатак наставника је да васпитавају у рефлексивном духу, а не за идеале у које се верује делимично или уопште не верује. Друштво знања од свога тога ништа не тражи.

Образовање је у кризи јер је осиромашено за своју основну идеју. Образовање без идеала је само себи највећи непријатељ. Рецентне реформе су се једна за другом усредсређивале на систем као систем, а не на изналажење нове идеје образовања.

На знање се данас гледа као на информације које „велочитерски“ или „дромолошки“, а то значи брзо застаревају. Сразмерно огромном расту информација расте и количина „баластног знања“.

* Педагошки факултет, Сомбор

*Посебан проблем кризе друштва знања представља реформа универзитета. Хушкачи на нову реформу националном високом образовању нуде америчку формулу *boutique-ing of higher education*, коју приватни универзитети громогласно, а државни ћутке прихватају. Факултети се претварају у јефтине „бутике“ за продају лошије или боље дизајнираних наставних програма и курсева.*

Дискрепанције између лако стечених диплома и тешко добијеног запослења, уз незауостављиви раст структуралне незапослености потпуно обесмишљава средњошколско образовање. Средња школа полако губи привилеговани статус система који класификује и хијерархизује, тако да се од традиционалног сертификацијског органа претворила у постмодерног дистрибутера безвредних диплома.

Студенти морају престати да симулирају знање, наставници предавања, а факултети дипломе. Морамо прекинути са демагогијом, лагањем и преварама, јер се ни у једном подручју није толико лагало као што се то и надаље чини унутар просветне политике.

Кључне речи: образовање, идеја образовања, криза образовања, друштво знања, стицање дипломе, незапосленост.

Криза образовања одражава спољни притисак који на образовне системе врше убрзане друштвене, технолошке и економске промене, али и *унутрашњу* потребу за променом нормативног модела који почива на сасвим одређеној идеји или идеалу образовања. Није исто указивати на превазиђеност једног образовног система и истицати потребу за удахњивањем нове идеје образовању. Суштински гледано, сваки дискурс о кризи образовања јесте дискурс о кризи вредности. И ова је криза, као и свака друга, комплексна или, како се то некада говорило, „замршена“.

Израз „криза“ има дубље значење од израза „реформа“. Померање са кризе образовања на његову реформу указује да је нужније померити се са критике на консеквенце, него обрнуто. Ако учесталост употребе речи „криза“, како у чланку „*Krise*“ у *Geschichtlich Grundbegriffe* констатује Рајнхарт Козелек, представља индикатор стварне кризе, онда бисмо нови век од почетка 19. столећа могли назвати епохом кризе,

онда то исто важи и за образовање и његове системе. Криза је појам који потиче од грчке речи *κρίσις* која је испрва означавала деобу, спор, затим и одлуку која окончава неки конфликт, као и суд, суђење. Ова грчка реч данас има значење како „објективне кризе“ тако и „субјективне критике“. Она значи суд, попут Страшног суда, али и право, попут судске одлуке. У латинском, *crisis* се односи на тело, посебно на његову болест: израз означава критичну фазу у којој одлука о даљем току, често о животу или смрти, пада, али још није пала. У том значењу се израз одржао до данас. „У суштини кризе садржано је то да је ситуација зрела за одлуку али да одлука још није донесена. Исто тако, за кризу је својствена отвореност у погледу тога која одлука ће бити донесена. Општа несигурност у критичкој ситуацији прожета је, дакле, извесношћу да – неодређено када, али ипак одређено, несигурно како, али ипак сигурно – предстоји крај критичког стања. Могуће решење остаје неизвесно, али сам крај, прекрет постојећих односа – претећи и очекиван са страхом, или са надом прижељкиван – за човека је изванредан. Криза формулише питање упућено историјској будућности“ (Козелек, 1997-175).

Појам кризе се не ограничава само на једну област живота, већ повезује искуство свих области. Појам се почео употребљавати на тај начин тек након 17. века. За модерно друштво које је окренуто сталном напретку, а данас већ и застрашујућој хитрости, можемо рећи да је криза његово иманентно стање, његова „структурална сигнатура“. Судајући по томе да су владајуће идеје образовања изум модерног друштва, образовним системима нема спаса, што не значи да ће пропасти: они ће се само променити, и то у још већем обиму и још већом брзином. Промене за које су некада требали векови данас пролазе као фантоми и окончавају се за месец или недељу. Све је, како се у једном писму у новембру 1825. године изразио Гете, постало „велоцитерски“ (л. *velociter*, брзо) или „дромолошко“ (л. *dromos*, тркалиште), како се изразио Пол Вирилио. Модерни свет је велоцитерски, само су његове промене трајне.

Учити се на традиционалан начин и за цели живот више нема смисла, а нити се има шта такво учити: све што се научи данас већ сутра „застарева“, и треба га *заборавити* пре

него што буде избачено из програма. Лета, река заборава, већ се разлила у океан заборава. Стари људи се труде да у све-му а не само у одевању изгледају млађи него када су имали двадесет, али не због носталгије, него зарад заборава. Смет-нули су с ума да се, како то Кјеркегор рече, „живот живи уна-пред, али само унатраг разуме“. Није намера заборавања прошлости да се затрпа традиција, покопа лешина, а нити да се одрекнемо „анамнетске културе“ (*сећања*), него је циљ крајње себичан: *убрзати садашњост*, што и јесте „централ-ни критеријум модерне“, како се изразио Рајнхарт Козелек.

Не само да данас нико не учи да би изграђивао свој ка-рактер и развијао свој ум, него се, како је приметио Лисман, и дословно укоренио појам „баластног знања“. На знање се гледа као на информације које брзо застаревају. Безизгледно је образовати се под диктатуром информатичког тренутка трајања. Да је ослобађање од „тираније тренутка“ гарант об-разовног успеха, знао је још и Цицерон. Данас се информације, које су директно пропорционалне знању, истини и свети шире брже од светлости, а проблем образовања је што се млади не могу морално социјализовати таквом запањујућом брзи-ном, оном која се мери пикосекундама. Похрањивање знања, остављање за после, његово *складиштиштење* или зиповање у компјутерску меморију још је један покушај свеопште по-хлепе да се свега има све више када затреба, а заборава да у инфлацији знања „ускладиштено значи заборавањено“ (Harald Weinrich). Некада се образовање могло дефинисати „као до-говор групе људи о томе који се текстови из канона високе културе свакако морају прочитати“ (Асман: 2002:123), а у друштву знања оно се дефинише тиме где се може пронаћи, на којој мрежи или сајту. Свету у коме се не читају класици и који без отпора прихвата *new age culture* прети поновни повратак варварства. Франц Грилпарцер је у марту 1849. (у песми *Der Leopoldsritter*) прорекао: „Пут новијег образовања води од хуманизма преко национализма у бестијалност“.

Школе друштва знања заправо и немају чему да уче, а нити су у стању да образују. Шта је образовање? „Образовање захтева да Аушвиц не сме да се понови: свака дебата о идеа-лима васпитања је ништавна и безвредна уколико не говори о овом једном, о томе да Аушвиц не сме да се понови. Он је био варварство којем се супротставља све васпитање. Говори

се да нам прети варварство – али оно нам не прети, оно се већ десило у лику Аушвица. И варварство ће постојати све док постоје услови који су омогућили такав пад. То је оно што је страшно“ (Adorno, 2006:5-6). Перцепацију, коју износи Лисман, да би „образовање као образовање људи требало бити јамац за одбрану од унутрашњег и вањског варварства“ треба допунити Адорновом, да „ако се варварство крије у самом принципу цивилизације, онда има нечега очајничког у покушају побуне против њега“ (Lissmann, 2009:126; Adorno, 2006:6). образовање и није ништа друго него низ очајничких покушаја побуне против повратка у варварство. Сваки пут, када би успело или када не би успело, оно је морало ићи против сила које су покретачи светске историје. „Ићи против“, а то значи деловати субверзивно, разумети, критиковати, спознати, доћи до истине, „субјективно“ расветлити „објективне структуре“, а управо то што је деликатно уједно је и страшно.

Прелазак образовања са индивидуалног на објективни план нуди застрашујућу слику повратка у унутрашње и вањско варварство. „Не треба испустити из вида да проналазак атомске бомбе, која дословно једним ударом може уништити стотине хиљада људи, припада истом историјском контексту као и геноцид... То кажем само да бих назначио у којој мери су силе против којих се мора ићи управо покретачи светске историје. Пошто данас располажемо крајње ограниченим могућностима за измену објективних, то јест друштвених и политичких услова из којих измичу такви догађаји, тежња да се нешто чини против понављања Аушвица нужно мора бити одгурнута на субјективну страну“ (Adorno, 2006:6). Нови препород идеје образовања може почети само са индивидуалног плана, онакав какав је својевремено понудио Хумболт, који представља „непријатељско оличење свих образовних реформатора“. За њега је образовање „последњи задатак нашег постојања,“ (Lissmann, 2009:47). Субјективни или индивидуални идеал образовања ни једна реформа образовања не може довести у питање, јер је једини и парадигматски. Ни у рецентној образованој реформи идеја образовања није у кризи; у кризи је систем који се реформише у одсуству једне нормативне идеје образовања. У недостатку идеала образовања, који нас чува од необразованости и полуобразованости, образовање као образовање, оно које

је преокупирано планом објективних структура, може довести само до поновне провале варварства, до превладавања културне хипотеке над културним наслеђем. Потребно нам је велико одвраћање и раскринкавање образовања које под притиском владајуће општости и етаблиране моћи води разарању свега посебног и појединачног, скупа с њиховом снагом супротстављања. Васпитање је смислено само као васпитање за критичку рефлексију, а не за идеале у које се верује делимично, или се пак уопште не верује.

Уместо за одбрану од унутрашњег и вањског варварства, образовање друштва знања се определило за пројекат противпросветитељства и за идеју полуобразованости. Противпросветитељство и полуобразованост (масификација образовања и полуција диплома) су највеће опасности за образовање, а самим тим и за само друштво. Теодор Адорно је записао 1959. године у својој *Теорији полуобразованости*, да када хуманистичко образовање постане циљем људи којима недостаје првенствено доколице, када овлада животима у којима се $\sigma\chi\omicron\lambda\eta$ (доколица) није дистанцирала од $\alpha\sigma\chi\omicron\lambda\alpha$ (рада) тада мора завладати полуобразованост. образовање је било плод доколице све док није дошло до његове масификације. Школа друштва знања је престала бити место доколице, усредсређености, контемплације, *престала је образовати* и полако се претвара у необавезујућу забаву кроз умрежења, екскурзије, праксу, пројекте и излете. Свега што је „нерентабилно“, попут хуманистичких наука, и што потпада под стигму компетицијске неспособности, друштво знања се жели ослободити.

Замршеност у коју је доведено образовање тражи енергично самоограничавање на једну, и врло одређену средишњу тачку, на *одлуку* ($\kappa\rho\iota\varsigma\iota\varsigma$) о препороду идеје образовања у другачијем систему. Изнећу два подударна мишљења значају за такве одлуке. У предговору ревидираног издања своје књиге *Идеја универзитета*, изашле 1961. године, Карл Јасперс пише: „Или ћемо успети да очувамо немачки универзитет препородом његове идеје, одлучни да створимо нови организациони облик, или ће универзитет завршити у функционализму циновских институција за обуку и развој специјализованог научног и техничког знања.“ На овакву Јасперсову констатацију Јирген Хабермас даје следећи ко-

ментар: „Јасперс се и даље без оклевања ослања на премисе изведене из имплицитне социологије немачког идеализма. Институције су форме објективног духа. Институција може функционисати само дотле док у живој форми оваплоћује идеју која јој је инхерентна. Чим је напусти дух, институција се окамењује у нешто што је само механичко, као организам без душе, који се распада у мртву материју“ (Habermas, 1997-98:29). Управо се то и догодило: данашњи универзитет је биروقратизовани монструм без духа.

Препород идеје образовања мора почети трагањем за једном средишњом тачком, и то не зато да држи чињенице на окупу, него због опасности да се оне не распрсну ако се на њу не рачуна. Пројектовање не почива на голим чињеницама, већ на идеји која им је инхерентна и која их обавезује. Видели смо код Хабермаса да образовна институција може функционисати само дотле док у живој форми оваплоћује идеју која јој је инхерентна. Трагање за средишњом тачком је тражење *обавезујуће идеје, норме* која није дата, не може се наћи у садашњим институцијама, него је треба *створити*. „Норма која се признаје као света, узор (*Bild*) према коме се образовање (*Bildung*) оријентише, управо није нека вечита идеја, већ пре клица, диспозиција, одређење које тек треба испунити, остварити“ (Asman, 2002:80). Усредсређивање на једну централну тачку и ни на једну другу заправо је усредсређивање на један норматив идеје образовања који мора бити *од значаја* за општу представу о свету и за универзалистичку представу о човеку. Рецентна реформа се усредсердила на систем као систем, и зато је неуспешна. Свако европско друштво би могло исписати свој национални родослов школских реформи, све до актуелних компетицијски усмерених високошколских и школских реформи. Све оне указују на промене које имају за последицу то да се образовање појављује као непрекидан труд у погледу ширења, мењања структуре и прилагођавања.

Образовање које можемо, заједно са Асмановом, дефинисати као „специфичну форму културног памћења“ или као „индивидуално учешће у културном памћењу“ данас је изгубило сваки легитимитет. Корене кризе не треба тражити само у опозицији образовања и обуке, или стању необразованости и полуобразованости, а нити у „националним катастрофама које разарају културно памћење“, попут паљења књига 8. маја

1933. године или онога што се нама догодило 90-тих, него у одсуству сваке нормативне идеје образовања. Образовање без идеала је само себи највећи непријатељ. Све је више критичара актуелне реформе образовања који упозоравају на парадокс друштва знања, попут онога да „што се више призива вриједност знања, тим више знање губи на вриједности“ (Lissmann, 2009:8). Истина је у томе да компетицијски и компентенцијски усмерена реформа образовања не жели знати своју властиту политичку стварност. Она није воља оних који јој се одупиру.

Идеја образовања је увек подсећала „да није важно оно што већ *можемо*, него и оно што можемо да *будемо*, не само оно што *знамо*, него и оно што *јесмо*. Онога ко би због стручне обуке занемарио или чак у потпуности заборавио ову димензију образовања за човека (*Menschenbildung*) некада су сматрали простаком, потом фах-идиотом“ (Asman, 2002:9). Просветитељски идеал свеобухватног образовања за човека данас се напушта или губи на подршци, тако да обучавање (*Ausbildung*) добија примат над образовањем (*Bildung*). Као што се некадашње образовање у форми образовања народа (*Volksbildung*) претворило у „сурогат религије за људе без традиције“, тако се и данашње веома хваљено образовање у форми *lifelong learning* претвара у идеологију друштва знања. Образовање које се традиционално залагало за принцип аутономије, за рефлексију, самоодређење, самобитност и за не-саучешништво преокреће се у инструмент за искључивање, зависност, ауторитарност, саучешништво. Коначно, образовање се преокреће у „изобразбу“, како то кажу Хрвати. „Знање и образовање – како год нам то чудно изгледало – нису више циљ, него су средство које не захтева никакво даље промишљање све дотле док се даде оправдати само као средство: за просперитетна тржишта, квалификације за радна места, мобилност услуга, раст економије“ (Lissmann, 2009:129).

Најновији преокрет идеје образовања у своју супротност има своје име – зове се „друштво знања“ (*knowledge society*). У њему главни развојни ресурси нису сировине и природна богатства већ добро образовани и на развој оријентисани људи, тврде идеолози друштва знања. Појам друштва знања, у коме, по суду политичара, реформатора и неких педагога

ми данас живимо, има смисла само уколико то схватимо као шалу. Свако би очекивао да се ту ради о друштву које само себе дефинише „знањем“, али је управо супротно.

„Ниједно друштво није стога о знању говорило тако одбојно као друштво знања, јер му није стало ни до истине ни до образовања... Друштво које само себе дефинише ‘знањем’ могло би се замислити као друштво у којем су разум и увиђавност, просуђивање и опрез, дугорочно мишљење и паметно промишљање, научна радозналост и критичка ауторефлексија, прикупљање аргумената и приспитување хипотеза коначно добила превагу над ирационалношћу и идеологијом, празноверјем и умишљањем, појудом и одсутношћу духа. Сваки поглед на рецентно друштво показује, међутим, да знање тог друштва нема никакве везе с оним што се у европској традицији почев од антике повезивало с моралношћу: с увиђавношћу, животном практичном памећу и мудрошћу“ (Lissmann, 2009:23, 128).

Од друштва знања би очекивали да је то друштво слободно мислећих, просвећених и аргументовано-критички оријентисаних образованих људи који знају мислити својом главом и који су уз то довољно храбри и вољни да своје ставове јавно, јасно и гласно, артикулишу, а показало се да је оно тек пуки политичко-економски и тржишно-капиталистички *label* (етикета), самодопадљиви *brand* (марка) или логотип савременог друштва (Hromadžić, 2008). Док размишљамо о заблудама друштва знања западамо у тешке трауме.

Знање је постало једна од основних тржишних категорија, а менаџери знања су уверени да је знање ресурс који се може, као и свака друга сировина, куповати и продавати, гомилати, увозити, извозити и тако редом. Високо образовање, посебно у Сједињеним Државама, постало је саставни део индустријског комплекса и комерцијалног бизниса (Savić, 1997-98). „Меркантилизација знања не може да остави нетакнуту привилегију коју су имале и још имају Државе-нације у погледу производње и ширења знања... У свом облику информатичке робе неопходне производној моћи, знање већ јесте и биће велики, можда и најзначајнији чинилац у светском надметању за власт. Као што су се Државе-нације бориле да освоје територије, а затим да овладају располагањем и коришћењем сировина и јефтине

радне снаге, може се замислити да ће се у будућности борити за овладавање информацијама“ (Liotar, 1988:13). Више него икада раније, просперитет друштва зависиће од начина на који земље образују и усавршавају своје грађане.

Хушкачи на реформу високог образовања у Србији, а у име друштва знања, државне универзитете терају да се маркетиншки стилизују у форми америчких *boutique-ing of higher education*. Они би хтели да се они трансформишу у постмодерне „фабрике знања“, предузећа која производе и продају знање. Њихова парола је да је „у друштву знања у основи свега знање“, да је оно главни ресурс с којим се излази на тржиште. Ако немају шта друго да нуде нека продају наставне и научне услуге, а то значи програме, предавања, испите и на крају – дипломе. Приватни факултети су прихватили улогу „бутика знања“, и за велики новац нуде своје вешто дизајниране и добро упаковане наставне програме и курсеви. Након бржег продора секундарне писмености у „народне масе“ доћи ће на ред и телематичко образовање (виртуелни универзитети). Универзитети ће се поделити у две групе: на оне за стицање елитних научних знања (*reaserch universities*) и оне за примењене компетенције (*skill*). На нашим универзитетима највише ће се неговати оперативна знања која су подесна за перформативно стабилизовање референтног система. Од њих ће се тражити да негују знања која су компатибилна са природом целог система, и која у принципу служе као регулатор самих система. Ето зашто у Србији не постоји истинска критика болоњског процеса. Тако да нас и не изненађује да је књига Конрада Паула Лисмана, *Теорија необразованости - заблуде друштва знања* пропраћена ћутањем, као и то да ни један издавач није нашао интерес да она буде преведена и на српски, и ако је у Аустрији до пре две године доживела шеснаест издања.

Актуелна криза образовања проистиче из дискрепанције између значаја и значења самог образовања, између његовог разлога постојања (*raison d'être*) и постојања (*un être*) (Derida, 1997-98:17). Дискрепанција између суштине, идеала или идеје образовања и његове сврхе, смисла, оправдања или намене присутна је у свим ступњевима хијерархије образовања. Њене последице млади осећају кроз плаћање хипотеке једног паушалног обезвређивања диплома, односно једне грандиозно

промашене квалификације. За њих је дискрепанција између образовања и запослености доказ дубоке кризе. Као што индустријско друштво као *друштво рада* није смањило обим рада на рачун стваралачке доколице и васпитања, тако исто и постиндустријско друштво, кога хорски називају *друштво знања*, не повећава обим знања на рачун истине. Парадокс по коме друштво рада није могло досегнути доколицу као циљ рада – још је Аристотел истицао да је „циљ рата мир, а циљ рада доколица“ – него ју је кроз забаву траћио као копију радног процеса, пренео се и на друштво знања. Смисао сваке спознаје је долажење до истине или барем приближан увид, осим оне до које је стало друштву знања. Другачије речено, као што у друштву рада нико ништа није радио због рада самог него за вољу капитала, тако ни у друштву знања „нико не учи ништа више због знања, него за вољу самог учења“ (Lissmann, 2009:23).

Последице образовних дискрепанција су најдраматичније у несигурном и лабилном прелазу из образовног система у систем запошљавања, кога Урлих Бек назива „сивом зоном ризичне хипозапосленост“. Масовна незапосленост је радикално изменила ситуацију у образовању. У индустријском друштву, златном добу образовања у коме је образовни систем једини имао функцију расподеле статуса, професионално образовање је доминирало над образовањем као јединственим доживљајем налажења и обликовања себе самих, како су образовање најпре видели Хумболт, а касније и Ниче. Функција расподеле друштвеног и професионалног статуса давала је онакву моћ образовању какву су у предмодерном друштву имали само владари. Најгоре што се могло догодити модерном образовању јесте да изгуби функцију расподеле професионалног, а онда и друштвеног статуса. Губитком ове моћи, образовни систем губи и властиту политичку стварност.

Већ 70-тих година било је јасно да настава на универзитетима има обавезу да образује компетенције (*skills*, вештине) које нису потребне струци, већ систему: сада се тражи да образују *вештине*, а не више *идеале*, тако да сама диплома више није довољна да се дође до одређене позиције у професији и до одређеног дохотка и угледа. Упркос губитку функције расподеле социјалног статуса, школски систем

се као једино признати сертификацијски орган за доделу диплома напиње да сачува функцију школске *селекције* и *класификације*. Нажалост, анализа селективне функције образовних система није досад била у средишту истраживања школске неједнакости. „Али, свима њима је заједничка воља да објасне, различитим путевима, како је школски систем једини апарат за расподелу квалификација, који располаже мање или више великом аутономијом у односу на друштвену структуру. Кроз дужину школовања, кроз смерове, кроз природу диплома, школа класификује ученике и поставља их у хијерархију. Данас се тај механизам остварује у оквиру једног процеса масификације, са уласком нових ученика у дуго средње образовање, са умножавањем броја диплома и дипломираних, са све већим утицајем школе на стручне квалификације“ (Dibe, 2002).

Селективне механизме унутар школе не треба бркати са расподелом друштвених шанси, промоцијом и уздизањем. Након губитка функције расподеле статуса, углед школе неће бити спасен јачањем функције професионалне селекције. „Професионално програмирање образовног система све више и више постаје анахронизам. У том смислу је последњих година језгро образовног система ‘изван’, од оквирних услова, подвргнуто једној радикалној промени. У институцијама образовања то сада није довољно схваћено, да не помињемо педагошки третман. Ако се направи разлика између ‘*организације* образовања’ и ‘*значаја* образовања’ и ако се под организацијом подразумева институционални оквир, поредак, сведочанства, наставни планови и наставни садржаји, а под значењем образовања смисао који појединце повезује са њиховим образовањем, онда се може рећи: *организација и значај образовања су се одвојили једно од другог и осамосталили једно у односу на друго*“ (Веќ, 2000:258).

Када би школи одузели привилеговани статус да класификује и хијерархизује, она би престала да функционише као сертификацијски орган, а тада би у њу ишло мање људи него што их данас иде у цркву. У очају студената и наставника да дипломе служе функцији школе а не знању, они су се листом, уместо потраге за знањем окренули трагању за информацијама, али не у самој школи или њиховим библиотекама, него на глобалној мрежи Интернет. Није случајно

да се криза образовања поклапа са кризом штампаног медија (књигом). Из *Годишње анализе рада високошколских библиотека у Војводини*, коју сваке године доноси Библиотека Матице српске, види се да је, на пример, 2010. године у односу на 2007. годину за 45% смањен број кориштених књига.

Масификација постиндустријског образовања школу је довела у стање када она више није у могућности да свакоме осигура право на стицање квалитетног и целовитог образовања – од обданишта до докторских студија. Школа није више кондигна установа, она која санкционише награђујући или кажњавајући, а нити је установа која промовише и уздиже, врши дистрибуцију друштвених положаја и улога; није ни ауторитарна и насилна установа која немилосрдно потчињава у име одржавања суверене моћи и власти, као што није ни утилитарна установа коју органи нације-држава држе под надзором. У ситуацији у којој је добила озбиљног такмаца у пара-образовним телима попут Интернета, школа је постала имобилисани друштвени агенс који више не може да делује самостално.

Једну од најпотпунијих детекција садашњег стања у високом образовању дао је Жан Бодријар у невеликом есеју *Последњи танго вредности* још 1977. године. На самом почетку рецентне кризе он је упозорио да образовање функционише као глобални симулакрум: студенти симулирају знање, наставници предавања, а факултети дипломе. Рад студената, нека врста „алиби-кулука“, појављује се као симулакрум рада који је укалкулисан у симулакрум знања, а све то заједно у симулакрум диплома. Морамо престати са демагогијом, лагањима и преварама јер се, како би то рекао Лисман, ни у једном подручју није толико лагало као што се то и надаље чини унутар просветне политике.

На крају есеја Бодријар констатује: „Напросто, да би се избегло дубоко разочарење, да би се избегла катастрофа до које доводи губљење улога, статуса, одговорности, и невероватна демагогија која се на универзитету шири, у професору треба обновити бар само некаквог манекена знања и власти, бар неки делић законитости – иначе је ситуација несносна за све. На том компромису – вештачком изигравању наставника, сумњивом саучешништву студената – на том фантомском сценарију педагогије ствари се настављају и овај пут могу да

потрају бесконачно. Јер, постоји неки крај за вредност и за рад, али он не постоји за симулакрум вредности и рада. Свет симулације је прекостваран и прекомеран: ниједан доказ стварности га неће више окончати – ако то не учини тотално удружавање и клизање тла које остаје наша најлуђа нада“ (Bodrijar, 1991:152-154).

Када сам 1991., дакле, четрнаест година након што га је Бодријар написао, читао његов есеј нисам могао ни сањати да ћу се управо на њега позивати да би описао стање на нашим универзитетима. Исти „фантомски сценариј педагогије“ и иста „ментална анорексија“ влада и нашим високим образовањем. Транзиција је нешто сасвим друго. Сliku „менталне анорексије“ наших факултета допуњују студенти, погрдно названи „болоњци“, који се све више интересују само за број бодова, а не знање и оцене. Институција скупљања бодова на универзитету родитеље тих истих студената подсећа на доба социјализма, када су они „скупљали бодове за доделу стана“. Наиме, рођењем своје деце, садашњих студената, они су добијали бодове који су их стављали у бољу позицију на ранг листи за доделу стана. Као што је југословенско самоуправно друштво делило станове без *новаца*, тако се данас на јединственом европском образовном простору деле факултетске дипломе без *знања*. Заправо, као што се у самоуправном друштву станови нису добијали за нерад него за оданост идеологији, тако се и болоњске дипломе – да не наседамо – не добијају за нерад, већ за незнање које је постало идеологија друштва знања.

Рад студената је по свим основама нормиран и рангиран, као и све друго на универзитету. Високо школство је ухватила манија рангирања: све се мери и рангира до последњег бода, осим знања. Уосталом, друштво знања се противуречно и дефинише незаинтересованошћу за традиционалну сферу образовања, а то је иста она противуречност коју садашњи реформатори показују кроз отворену мржњу спрам традиционалне идеје образовања, а посебно спрам Хумболта. „Помисао да би људи могли показивати несврховито, сувисло знање, садржајно усмерено према традицијама великих култура, знање које их оспособљава не само да обликују карактер, него им подарује и тренутак слободе наспрам диктатима духа времена, за њих је очигледно ужас-

на... Оно што се реализује у знању друштва знања самосвесна је одсузност образовања“ (Lissmann, 2009:46,62). То што се на факултетима друштва знања остварује полуобразовањост која је постала самосвесна није најгоре, лошије од тога је што се с тим наставља и што то може трајати бесконачно (Bodrijar, 1991:154).

Плаузибилни образовни системи се не оптерећују чињеницом да репродукција друштвених неједнакости и даље у великој мери зависи управо од природе школског културног модела. Пијер Бурдије оптужује културни модел за мобилизацију једног скупа способности, културних и вербалних диспозиција, једног хабитуса блиског хабитусу доминантних класа захваљујући коме се унутар образовног система не преноси култура друштва као целине, како је то мислио Емил Диркем, него се уместо тога репродукује култура „владајуће класе“. Поред тога, он износи и тврдњу да су укуси – на пример, укуси у сликарству, филму, музици и јелу – и те како повезани с васпитањем и образовањем. Упоран је у доказивању како „постоји врло тесан однос који повезује културне праксе (или кореспондирајућа мишљења) и образовни капитал (мерен квалификацијама) и, секундарно, друштвено порекло (мерено очевим занимањем)“ (Bourdieu, 1984; Bourdieu and Passeron, 1977).

Образовни систем располаже фасцинантном способношћу – која заузима централно место унутар његовог скривеног наставног програма (*hidden curriculum*) – да под изговором образовања, које је по дефиницији повезано с нечим општим, задовољи интересе посебних владајућих група. „Управо због тога што ученици који потичу из друштвено и културно повлашћених средина располажу једном културном компетенцијом која им омогућава да овладају играма и школском културом, што такође имају и висок ниво амбиције – они на крају заузимају школски високе положаје. У тој перспективи, искуство ученика је схваћено као тест акултурације, сусрет између једне класне културе одређене друштвеним положајем актера и школске културе чија је културна и педагошка арбитрарност блиска културним оријентацијама доминантних класа“ (Dibe, 2002:13)..

Шта је у већој кризи: идеја или институција, *raison d'être* или *un être*, значење или значај образовања? Под првим

се мисли на смисао који појединци дају образовању и који их повезује са образовањем, а под другим се мисли на институционални оквир, поредак, сведочанства, курикулуме. Образовна политика се не може одредити за једно а против другог, јер су обе стране у једно срасле. Ипак, она се одредила за такву реформу образовног система која се неће оптерећивати ни са каквом идејом образовања, сматрајући да је свака анахрона и да би оптерећивала саму реформу, што се, с друге стране, може протумачити као бирократски хир владајуће елите. Уколико ствар стоји тако, онда се може рећи: „*Организација и значај образовања су се одвојили једно од другог и осамосталили једно у односу на друго*“ (Бек, 2001:258).

Обједињавајућа веза значења образовања и професионалног програмирања образовног система се распала. Образовање је изгубило, како на истом месту истиче Урлих Бек, њему иманентно „*после тога*“, своју смисаону нит која га повезује са професијом, тако да људима не преостаје ништа друго него да покушају да даљим дошколовавањем и усавршавањем избегну претећој незапослености. Целоживотно учење (*lifelong learning*) је добило функцију тоталне комерцијализације знања. Урлих Бек с правом упозорава да „*дуготрајна структурална незапосленост омогућава да ситуација у професионално оријентисаном образовном систему постане контрадикторна*“ (Бек, 2000:254). Структурална незапосленост је у потпуности обесмислила средњошколску професионалну обуку у рецентном српском друштву.

Средњошколци, пре свих других, имају право да траже препород идеје образовања. Средњошколски свет је „*експлодирао*“. Од заглашујуће медијске буке и оштрих тонова затечених влада, које младе оптужују да су криминализоване групе, њихове поруке се не чују довољно јако. Истина, засад су њихове оптужбе јаке, али су им захтеви слаби. Како у *Средњошколцима* износи Франсоа Дибе, државна администрација њихово незадовољство разводњава „*преношењем*“ на материјалне захтеве, док ученицима односи са професорима и администрацијом изгледају много важнији. Средњошколци не знају ко им је, заправо, противник: зато је њихов бунт „*аномични неред*“, а тек понекад „*ритуални неред*“ (паљевина аутомобила, разбијање излога).

Али, то што њихове колективне акције не подразумевају заједничке вредности, не позивају се на идеју правде, што немају културне одреднице, што не упиру прстом у неприхватања и негодовања која сви деле, не значи да њихов *осветнички* „ритуални неред“ треба сврстати у „разуларено понашање криминалних банди“ које у бесу разбијају излоге и пале аутомобиле. Неред средњошколаца није ни предвиђен ни организован, он представља ограничени револт, изазван нагомилавањем тензија и аномичним карактером средњих школа.

Својим скретањем ка политици и ка културној критици, средњошколски покрет може да дефинише ученике као субјекте способне да укључе своје захтеве и своје демократске протесте у један критички и глобални пројекат који превазилази границе саме школе (Дибс, 2000:232-244). Сваки покушај да се хумболтовско-ничеовски начин гледања на кризу учини смисленим тумачи се као крајње субверзивна намера. Препород који има за циљ поновно откривање образовања као јединственог доживљаја налажења и обликовања себе самих, и поред свега, представља једини излаз из кризе. Прети ли нам поновно уништавање духовне заједнице, поновно спуштање на „нулту тачку културног памћења“ или се, пак, морамо бринути о културном препороду? За почетак би било добро афирмисати традиционалне елементе из дискурса либералне идеје образовања, строго водећи рачуна да раздвајање политике и културе може поново одвести у диктатуру. Универзитет се мора вратити, уколико није сасвим касно за то, на аполитичку либералну идеју образовања, на унутрашње индивидуалистичко усавршавање вођено истином, јер је она овог тренутка једина идеја која може послужити као ослонац (Asman, 2002:98,113)

Средњошколски покрети су у успону с разлогом, а то значи да ће престати да се понашају *uncommitteds* (они који се не обавезују), да ће прећи са дистанце према политици на политичку дистанцу. „Политички неангажовани адолесценти“ су незадовољни средњошколци који воде рачуна да их не поистовете са неком организованом политичком идеологијом. Масовно се не сврставају уз национализам или расизам. Ако не прихватају такве идеје, они то не чине у име неке чврсте идеологије, на пример идеологије људских права или новог

европског „братства и јединства“, већ у име једне транспарентне и „аутентичне“ комуникације. „У средњим школама се, дакле, наилази пре на `атмосферу` него на идеологију“, истиче Дибе. Као и њихови вршњаци у Француској, носталгични су за младалачким искуством једне друге, мање или више, анархичне генерације шездесетих. Ученици су уморни од, како кажу, „спонтаних а обавезних дебата које нису успели да избегну током школовања, чији је класични пример расправа о расизму, родним односима, енвайронментализму и сексуалној опредељености (Дибе, 2000:232-238).

Средњошколци, као ни њихови родитељи, нису претерано задовољни својим условима живота и рада. Они су свесни негативног утицаја селективне функције образовног система као и тога да су стрпани у цак дискрепанције између образовања и запошљавања. Знају да сведочанства која се дају у школском систему нису кључеви за систем запошљавања, „него су само кључеви за *предсобља* у којима се раздељују кључеви за врата система запошљавања... Делови образовног система који су погођени незапосленošћу данас све више и више личе на *аветињску жељезничку станицу* у којој возови више не саобраћају по возном реду. Ипак, све се одвија по старом обрасцу. Ко хоће да путује – а ко хоће ипак да остане код куће, где остати код куће значи немати будућност – мора да стане у неки ред пред шалтером на којем се издају карте за возове, који су ионако препуни или више не иду у означеном правцу. Као да се ништа није догодило, службеници образовања иза шалтера за карте уз велики бирократски утрошак времена деле возне карте за Никуда, а ред људи који се пред њима праве држе у шаху „претњама“: „Без путне карте *никада* нећете моћи да путујете возом!“ А најгоре је што су они још и у праву...!“ (Бек, 2000:253:54; Дибе, 2002:13).

У индустријском друштву стечена радничка права и угодности социјалне државе – стално запослењена неодређено време, социјално, здравствено и пензионо осигурање, јасно прецизирано радно време, право на годишњи одмор, регрес, синдикално организовање – нестају. Њих замењују флексибилни, често само хонорарни уговори на послове углавном нематеријалног, услужног и комуникацијско-информационог типа и то за одређени период, са све мањим бројем радних бенефиција. Исти процес односи се и на данашње образовање:

њему није циљ стицање знања и трагање за истином, него се усмерава на оперативно знање или вештине који су подесни за перформативно стабилизовање референтних система.

Прилог из дискусије

Чуо сам причу о таранском пастиру, скоро обневиделом и оглувелом старцу који од јајлага (тур. *yaılag*, летња планинска испаша) до гишлага (тур. *gishlag*, зимска испаша у низини) на Тари напаса стадо оваца целог села. Када у рано пролеће формира неуједначено стадо и крене у планину, он са собом поведе супругу да му помогне у утврђивању која ће се овца наметнути као предводница или овца-лидер. Након што утврде која је то овца, он је почиње „преваспитавати“. Навече када спрате овце он је издвоји и почне је жестоко ударати љесковим прутом, грмећи као из топа: „Ђећеш..., ђећеш“? То би понављао више дана, све док она на његов повик „ђећеш“ не почне застајкивати и толико успоравати стадо да га и он може пратити. Чим стекне поверење у ову овцу, нашем пастиру више нико не треба. На Западу пастири више воле упрегнути псе-овчаре него „преваспитавати“ своје овце-лидере.

Прича савршено илуструје стање у коме се донедавно налазило наше друштво, а које се добрим делом одржало до данас. Орвеловски гледано, ауторитарна друштва функционишу по принципу складних веза успостављених између веома интелигентних алфа-лидера (чобана), бета-поставки послушних следбеника (оваца-лидера) и, на крају, пасивне масе (стада). Чак и када уврежени ауторитети империја и идеологија почну коначно пропадати, људи из бивших тоталитарних друштава још увек нису психолошки спремни да изнађу себи неко друго, независно и неауторитарно одређење. Кажу да се медвед, који проведе више година у кавезу, након пуштања у слободни простор настави вртети у истом имагинарном кругу.

Образовање, његова идеја, не може се одвојити од прошлости друштва коме припада. То значи да оно није свемогуће. Њиме се не може променити свет. Оно га само може учинити смисленијим, лепшим и донекле подношљивијим. Од образовања не смемо захтевати превише:

- 1) Образовање је слаб основ за отпор ауторитарним друштвима и колективистичким митовима, а нарочито ако знамо да образовање није толико културно наслеђе колико је културна хипотека која се преноси с генерације на генерацију. Образовање које је било у функцији логистике у циљу спровођења холокауста не спада у културно наслеђе него представља културну хипотеку. Разлучити културно наслеђе од културне хипотеке најпречи је задатак образовне политике.
- 2) Од образовања не смемо тражити да руши све митове: слом националних митова, на пример, у овом тренутку може довести до слома културног памћења уопште. Отуда толика забринутост Срба за косовски мит, јер им је он велика нада. „Нада се ствара из памћења. Ако се избрише памћење, ње нема. Овде би многи да оперишу памћење и да остане само нада. Неодржив је концепт реалности у којем заборавиш Косово. То је исто као када би Американцима извадили Холивуд из срца, који је њихов митолошки постамент. Митолошки човек је једини човек који постоји“ (Кустурица, 2011). Они који би хтели да коначно сломе косовски мит као нешто анахроно и штетно заправо су представници једне нове врсте провинцијалности: провинцијалности у временском а не у просторном смислу. „За ову провинцијалност историја је пука хроника човекових намера, које су лепо редом испуниле своју сврху, па су потом бачене у старо гвожђе; за њу свет припада само живима, док мртви у њему уопште не учествују“ (Eliot, 1944:30). Временски провинцијалисти су реалисти који се одричу памћења зарад света који припада само живим генерацијама. Концепт реалности је неодржив чак и са позиције одрживог развоја. Експанзија провинцијалности у временском смислу је нови феномен који се јавља као одговор на утицај опште глобализације света.
- 3) Од образовања такође не смемо тражити да ради на укидању свих табуа: укидање једног, под изговором да је „ирационалан“, изазива домино ефекат укидања

осталих, а то би довело до слома свих вредности и утврђених образаца понашања. Ако је већина сексуалних табуа већ укинута, значи ли то да ће доћи на ред укидање и инцест-табу или педофилије (Колаковски, 1987:77)?

- 4) Познато је да либерална идеја образовања, која никада није заживела у нашем друштву, афирмише раздвајање политике и културе, али то не значи да би нас сама аполитична либерална идеја образовања одвела у демократију. Она може послужити само као идеолошки ослонац демократије.

Након поратног прокламовања коначног слома пренаглашених националних култура неки су веровали да ће Европа постати једна свеобухватна културна заједница. Насупрот томе, она је постала скупина нових ограничења: уместо свеобухватне културне заједнице претворила се у скупину нових национализованих култура, бљутаву етно-кашу у којој се одавно давимо. Сведоци смо како се у нашем културном окружењу „национализују“ језик култура, књижевна и друга уметничка дела, историја, религија, традиција, веровања, митови, предрасуде. Ствар је доведена до апсурда: културна добра се национализују, а материјалне вредности приватизују.

Друго, успостављање јединственог европског образовног простора и обезбеђивање несметаног развоја једне свеобухватне културне заједнице спада у један од највреднијих пројеката ЕУ, али се већ сада види да ће пропасти, јер се налази у отвореној колизији са идејом да култура, наука и образовање треба да служе порасту бруто друштвеног производа, а то значи да треба да служи економском, а не властитом развоју. Њиме се руши сама идеја универзитета. Тако је и са научним знањем.

И на крају, сведоци смо слома идеје о бесплатном јавном образовању. Тиме се додатно угрожава живот најсиромашнијих, али исто тако ризикује да ће наставници изгубити некадашњи осећај да подучавају као да то раде бесплатно, односно да васпитавају из љубави.

Ко се супротстави идеологији друштва знања ризикује да буде етикетиран да је субверзиван, али не на штету

идеологије друштва знања, него на штету своје заједнице, што је еуфемизам за велеиздају. Изволите, па бирајте!

Mile Nenadic

*CRISIS OF SERBIAN SOCIETY OF
KNOWLEDGE AND EDUCATION*

Summary

It is an idea of education that is in crises, not the system itself. The idea turned into its opposite. Modern education still desperately tries to confront to inner and outer barbarity. In this attempt it must go against the forces that make world history, not just besides them. Nurturing the reflective relation towards the world helps youth to act more subversive, which means to understand better, to be critical, to comprehend entirety, to get to the truth, to put a light on the objective structures. A task for a teacher is to educate in reflective spirit, and not for the ideals in which is believed partially or not believed at all. Knowledge society asks for none of those things.

Education is in crises because it is impoverished, because its basis idea is missing. Education without ideals is its worst enemy. Recent reforms, one after another, focused on the system as a system, not on finding the new idea of education.

Knowledge today is considering as the information which are getting old in great velocity. Proportionally to the giant growth of information, grows the quantity of ballast knowledge.

A special problem in crises of knowledge society is reform of university. Proponents for new reform are offering to high education an American formula boutique-ing of higher education, which private universities accepted loudly, while state universities accepted it quietly. Faculties were turn into the cheep „boutiques“ for selling worse or better designed curriculumms and courses.

The discrepancy between situations where is easy to get a degree but hard to find a job, next to the unstoppable growth of structural unemployment, is completely taking away the meaning of high school education. High school slowly loses privileged status of the system which classifies and puts into hierarchy, and

it is being transformed from the traditional certifying organ to postmodern distributer of worthless diplomas.

Students must stop to simulate knowledge, teachers to simulate lectures, faculties to simulate diplomas. We have to stop with demagogy, lying and cheating because there is no other area where has been so much lying like within the educational politics.

Key words: education, idea of education, crises of education, knowledge society, getting a diploma, unemployment.

Литература

- Adorno, T. (2006): „Vaspitanje posle Aušvica“, *Pedagogija*, god. LXI, № 1., Beograd (Изворник: „Erziehung nach Auschwitz“, u Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, tom 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1977., s. 674-690)
- Asman, A. (2002): *Rad na nacionalnom pamćenju – Kratka istorija nemačke ideje obrazovanja*, Biblioteka XX Vek, Beograd
- Bek, U. (2001): *Rizično društvo – U susret novoj moderni*, „Filip Višnjić“, Beograd
- Bodrijar, Ž. (1991): *Simulakrum i simulacija*, Svetovi, Novi Sad
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*, Sage Publications, London and Beverly Hills
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Routledge, London
- Castells, M. (2000): *Uspon umreženog društva*, Golden marketing, Zagreb
- Derida, Ž. (1997-98): „Zenice univerziteta: princip razloga i ideja univerziteta“, *Beogradski krug/Belgrade Circle*, Beograd
- Dibe, F. (2002): *Srednjoškolci*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Eliot, T.S., (1944): *What is a Classic*, Faber & Faber Limited, London
- Habermas, J. (1997-98): „Ideja univerziteta – proces saznanja“, *Beogradski krug/Belgrade Circle*, Beograd

- (Изворник: „The Idea of the University: Learning Process“, u *The New Conservatism*, The MIT Press, Cambridge, Mass., 1884)
- Hromadžić, H. (2008), „Društvo znanja?: o čemu je zapravo reč I i II“ na <http://www.h-alter.org/vijesti/kultura/drustvo-znanja-o-cemu-je-zapravo-rijec-prvi-dio>
- Jaspers, K. (2003): *Ideja univerziteta*, Plato, Beograd
- Колаковски, Л. (1987): „Модерна на бесконачној проби“ у Михалски, К.: *О криз*, Књижевна заједница Нови Сад, Нови Сад
- Козелек, Р. (1997): *Критика и криза. Студија о патогенези грађанског света*, Плато, Београд
- Кустурица, Е. (2011): „Косовом не бих плаћао Европу“, интервју Милана Бабовоћа у Вечерње новости, 15. Октобар (www.novosti.rs/vesti/naslovna/aktuelno.69.html:349426-Kusturica-Kosovom--ne-bih-placao-Evropu)
- Liessmann, K. P. (2009): *Teorija neobrazovanosti – Zablude društva znanja*, Jesenski i Turk, Zagreb
- Savić, O. (1997-98): „Da li je univerzitet subjekt znanja“, *Beogradski krug/Belgrade Circle*, Beograd

Овај рад је примљен 25. августа 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Љубинко Милосављевић**

ЧЕМУ ШКОЛЕ
ИЛИ „КАКО ЈЕ ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ
ИЗНЕВЕРИЛО ДЕМОКРАТИЈУ
И ОСИРОМАШИЛО ДУШЕ
ДАНАШЊИХ СТУДЕНАТА“**

Сажетак

Део наслова овог рада који је под наводницима, представља мото Алана Блума за његову књигу Сумрак америчког ума (Просвета, Београд 1990). У раду аутор настоји да сагледа основне слабости актуелног образовног процеса у Србији, трудећи се при том наравно да не понови ништа што је о томе већ речено у релевантној коришћеној литератури. Он високошколско образовање види као још једину нашу индустрију у експанзији, која је студенте претворила у машине за учење и брзо заборављање, а дипломе у учене незналице. Ригидном применом глобализацијског образовног модела на локалне (не)прилике, школа је, за разлику од неких пређашњих времена, почела да производи несрећне људске случајеве, што чини смисленим питање из наслова овог рада. Кључне речи: друштво, образовање, огледало друштва, незапосленост, несрећни случајеви.

* Филозофски факултет Ниш

** Овај рад настао је као резултат пишчеве активности на пројекту *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074) који се остварује у Центру за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу, уз финансијску подршку Министарства просвете и науке Републике Србије.

Образовање је огледало друштва исказ је којим су неки социолози лапидарно изразили сву комплексност одвећ дуготрајног одношења оних који уче и оних за које се учи. Они који уче и они који их уче припадају, како се то обично каже, подсистему образовања. Друштво је обухватнија или свеобухватнија целина, систем или надсистем који подстиче, програмира и негује учење без обзира да ли је налогодавац шта се учи неки појединац, држава или нека данас надржавна и наднационална субструктура. Па ипак, мимо могућег очекивања не постоји склад између целине и његовог дела. Пре би се могло рећи да су образовање и друштво у вечитом латентном сукобу, јер друштво настоји да себи подреди образовање док образовање, бар оно високо, настоји да очува извесан ниво аутономије од друштва и државе.¹ Сукоб тиња због њихових различитих природа.

Док друштва живе, опстају и трају захваљујући сопственој динамици, често мењајући не само друштвене системе, власти и управе, њихова карактерна устојства и природе, образовни сегмент одликује се статичношћу. Од када се за образовање зна оно се одвијало у школама, свеједно да ли су оне биле филозофске и паганске, манастирске, што значи хришћанске или секуларне, приватне или државне. Образовним послом вазда су се бавили учитељи а образовали су се ученици ма о ком се нивоу образовања радило. Њихов однос

1 „Огромне друштвене промене које се одражавају у школовању из основе погоршавају школски систем и тако изравно утјечу на ширење глупости. (...) Наставни садржаји падају, жртве слабе наставе почињу сматрати да су неспособни (што и стручњаци о њима мисле) а наставници се жале да ученике није могуће ничему научити“. (Lasch, 1986;144) У историји модерног школства у Србији има доста сличности с америчким, како га оцењује Кристофер Лаш. Американци вероватно нису имали *суботу ђачку буботу*, безразложно тучење ђака суботом, што је у *Пословицама* забележио и коментарисао Вук Караџић (5125), али насиље над професорима, чему смо све чешће сведоци, није ни наш, ни европски већ изгледа амерички изум. У поглављу *Распадање универзитета* Алан Блум поред осталог пише: „Мислим да је на Корнелу само један природњак устао против присуства оружја или шиканирања професора. Најчувенији професор на универзитету, физичар-нобеловац, постао је водећи говорник у одбрану председника, а да се ни једном није посаветовао с оним професорима чији је живот био угрожен...“ (Блум, 1990:381) Ретко где се као у школству незамисливо лако претвара у стварност.

почивао је на подучавању и учењу али и на међусобном обостраном уважавању и поштовању.

Штавише, већ вековима школски час траје четрдесет и пет минута независно од тога где се налази школа и ко јој је оснивач. Школско је искуство утврдило да је тај временски распон, уз краће одморе, најадекватнија временска мера за пријем нових информација. Неке форме провере знања попут усменог испита или клаузуре опстају такође већ вековима. Иновације настале у међувремену тешко могу да их сасвим потисну и обесмисле без велике штете по само образовање. Специфичности рада школа одређивали су њихови оснивачи, у античкој Грчкој схоларси, у манастирским школама црква, у државним школама националне државе док се данас то чини по вољи наднационалних чинилаца, мултинационалних компанија и кога све не.

Образовање је вековима било пут и начин унапређивања света, средство самоунапређења друштва, при чему су се трансферисала и чувала пређашња знања и искуства и рађала нова. Упркос томе што по својој бити образовање настоји да сачува своје вековно устројство, што се на манифестан начин најбоље огледа у различитим церемонијама промовисања, оно негује и лаку прилагодљивост друштвеним захтевима и потребама, али не и мању подложност друштвеним модама, идеолошким опсесијама и сваковрсним заблудама.образовање постаје огледало друштва не зато што образовна структура то хоће већ зато што друштва не одричу жеље да над образовањем имају власт.

Закривљено огледало друштва

Латентни сукоби између образовања и друштва актуелизују се онда када друштво, односно његова владајућа елита, дође до уверења да даљем напредовању друштва смета постојећи образовни систем. То је први али поуздан знак да друштво себе види и кривом огледалу и да ова искривљена слика неће донети ништа добро ни друштву ни образовању. Уједно, то је први симптом да је друштво у великој кризи, да не зна како да из ње изађе, па решење не тражи у себи и сопственим слабостима већ у образовању. Кривца за кризу тражи се и налази на погрешном месту и на исти такав начин.

Уместо да друштво ангажује најбољи кадровски потенцијал образовања и науке те да уз њихову помоћ пронађе излаз из кризе, што наравно никако није лако ни једноставно, оно се опредељује за лакши пут да реформише образовање а не себе.

Праве и озбиљне реформе образовања су епохалног карактера и збивају се веома ретко.² Неозбиљне реформе су веома честе и највише зависе од озбиљности самог друштва, односно његове владајуће структуре. Што се нас у Србији тиче навикнути смо да свака генерација преживи по неколико школских реформи, што значи и реформе реформи, односно образовних рестаурација. Резултат свега тога је да смо све удаљенији од старе добре, строге али правичне школе, чије су темеље у давнини постављали неки филозофски умови а рушили идеолози, политиканти, плиткоумници на власти. образовање се онда претвара доиста у огледало друштва које се тако подешава с циљем да друштво добија слику о себи какву жели.

Да би историјски верификован образовни систем сачувало за себе, друштво мора прво да га сачува од себе, баш зато што са образовањем све почиње у друштву и свету, али се са њим све и завршава. Уместо да се образовање подређује ефемерним циљевима оно треба да служи узвишеним сврхама, и да при том негује пре свега своју праву природу, ону аскетску и некоруптивну. У супротном, када образовни шавови попуцају, кад лоши ђаци постану још гори учитељи, реверзибилност напросто није могућа. Докле год је образовање огледало друштва, које се може по жељи подешавати,

2 Реформа коју је својевремено извршио Виљем фон Хумболт на основама класичне немачке филозофије, највише на основу Шелингових идеја, трајала је скоро два пуна века и на многим другим универзитетима (сем вероватно код нас) траје и даље. Неке друге реформе високог образовања биле су идеолошки инспирисане па зато ефемерне. Ако универзитети у Србији нису успели да се одупру неким реформама и реформаторима, успели су бар да избегну да у својим називима имају имена неких личности. Аутор овог текста био савременик и сведок настојања да се 1968. године Београдски универзитет назове Црвени универзитет Карл Маркс, а нешто касније, негде осамдесетих година прошлог века, предлагано је да Универзитет у Нишу носи име Милентија Поповића. Неки други универзитети у ондашњој Југославији нису успели да се одупру тој напасти да буду именовани, као и основне школе, по народним херојима. Ово је леп (али и ружан) пример за то како друштво својом динамиком угрожава стамени природу образовања.

а не друштвени коректив и неупитна вертикала, из криза ће се тонуту не само у све веће кризе већ и у све дубље поноре, што је светски, глобализацијски све очигледнији процес. Чак су и неки политичари почели да увиђају да после све очигледнијег савременог моралног колапса мора да уследи трагање за већ давно изгубљеним моралним компасом.

У реформисању образовања, кадгод оно за основ има политички разлог, постоји једна специфичност, својеврсни парадокс који се огледа у томе да сви виде да је реформа бесмислена осим овлашћених да је спроведу.³ У немогућности другачије борбе против идеолошког насиља над образовањем у револуционарним временима народу не преостаје друго већ да препричава вицeve и да се спрда на рачун онога што се чини. Тако је најбоља критика образовних реформи неофицијелна, подземна, игнорантска, штосерска. Својом урођеном интуицијом, неисквареном превеликим образовањем, обичан, бистроумни, неидеологизовани свет најбоље осећа кад и како започиње рушење узвишених образовних вредности и норми ради остваривања неких краткорочних инструменталних сврха. Кадкад се дешава да оним шта и како чине, реформатори не остављају својим критичарима другу могућност већ да се са њиховим реформаторским идејама обрачунавају на виспрен и духовит начин.⁴

То што су реформе образовања спровођене код нас после Другог светског рата имале мање-више изразити идеолошки печат показало се да ипак није оно најгоре што образовање може да задеси. Од таквих реформских идеологи-

3 Још је веома свеже сећање на тзв. шуварице, реформисано средње образовање у СФРЈ. У то време највише незапослених је било са завршеном средњом школом па је политика кривицу за такво стање пребацила на школу. Потоња збивања амнестирали су школу ове кривице. Универзитет је тада имао приличну аутономију па није био сличном реформом угрожен. То би се свакако десило да реформа средњег образовања није пропала.

4 „Руке у тесту“ је назив предмета у нашој реформисаној школи који наравно не асоцира на друго већ на брашно, воду и мешање. Међутим, објашњење за то да је у питању тест а не тесто, и како је уопште дошло до увођења таквог предмета, Слободан Антонић је пронашао у књизи Милана Узелца *Приче из болоњске шуме* (Висока струковна школа за образовање васпитача, Вршац 2009, види стр. 246-247), на коју се осврће у тексту *Болоњска шума* (<http://www.nspm.rs-kulturna-politika/bolonjska-suma/stampa.html>, понедељак, 23. август 2010). Да у овом свету нема глупости како би се могли писати духовити, критички, уопште добри текстови и књиге.

зација, којих руку на срце није било превише, погубнија је неререформска, тиха комерцијализација, са свим оним лако и тешко уочљивим насртајима на исконску честитост и узвишеност самог образовног посла. Глобализовано друштво које и само почива на тим основама, нити је хтело нити могло да образовање сачува од себе, од сопствене пошаста. Несрећа је у томе што друштва или државе са образовањем као својим огледалом могу да чине шта им је воља; да се у њему лажно огледају, да избегавају уопште да то чине, односно да на сваки начин у њему не сагледају свој ружни лик.

Док је национална држава била неупитна трудила се да универзалне образовне принципе примењује према својим мерилима и у интересу сопственог народа. Неговала је своју елиту и онда када ју је школовала на страни да служи њеном националном интересу. Данас се наша елита школује на страни а парије у земљи, да би елита, када се буде вратила, управљала земљом у страном националном интересу.

Доле (или чему) школе

Превод књиге Ивана Илича *Deschooling society* добио је од нашег издавача наслов идентичан оној пароли која многим ђаку стално лебди на уснама *Доле школе*. Иличева књига, веома популарна седамдесетих и осамдесетих година, поред осталог истиче да је школа постала светска религија, те да је школска ескалација „исто толико разорна колико и ескалација у наоружавању али је мање уочљива“ (1972:16), односно да се у развијеним нацијама доба човековог школовања продужава брже од његовог очекиваног животног века. Школа је средство отуђивања, а отуђеност постаје припрема за живот. Илич школи нуди алтернативу која је у отварању једног новог стила образовног повезивања човека и његове средине, па предлаже стварање нових образовних установа намењених још непостојећем друштву.

За Илича школа није наравно огледало друштва већ „човеково оруђе за хватање у властиту клопку“ (144). И док су многе Иличеве оцене основане, његово предвиђање да ће школе „неизбежно бити укинуте – и то изненађујуће брзо“ (135), није се остварило ево већ читаву трећину столећа од кад је записано, нити има икаквих наговештаја да ће се тако

нешто уопште десети, не бар у релативно блиској будућности. Напротив. Пре се може рећи да је у праву Хараламбос када образовање сматра једном од „индустрија с највећим растом у последњих стотину година“ (1989:172.), пошто је претходно навео да је држава 1870. преузела одговорност за основно образовање, које је постало обавезно до десете године, да би се 1947. доња граница завршетка подигла на петнаесту годину, а данас је стала на шеснаестој години, чиме је индиректно указао када је и како та индустрија започела.

Код нас је ова индустрија отпочела с радом педесетих година прошлог века сасвим благотворно, што значи да није само основно образовање било бесплатно већ и сви потоњи образовни нивои. Тиме су анулиране социјалне неједнакости, којих уосталом у општем сиромаштву готово да није ни било, па су готово сви имали подједнаке шансе. Па ипак то благотворно стање које је многим талентима омогућило да се остваре, имало је један тада сасвим прикривен, данас веома уочљив недостатак. Школа припрема за отуђеност, писао је Иван Илић, а то исто пре и независно од њега мислили су српски сељаци, аутентични представници вековне руралне Србије која је тада драстично почињала да се мења и нестаје. Видели су они како њихови школарци, прошавши кроз обавезно основно образовање, никако нису желели а наслеђују занимање својих родитеља, штавише туђили су се и начину облачења, говора и мишљења. Сопствену пак отуђеност они су видели у осамљености која им је предстојала, у згаснућу породичне и друштвене живости. Осамили смо се, говорили су тада, не без жала, у немогућности да се ни на који начин одупру једном неприродном процесу који је младе и духовно и физички неповратно одвајао од средовечних и старих, са свим добрим али и рђавим последицама таквог чињења. Законску обавезу за осмогодишњим школовањем сматрали су они главним кривцем за тип изабране модернизације која је раселила села, као да су већ тада знали да ће нам сада, после пропасти пољопривреде, нестанка села и сељака, пропасти и индустрија.

Пола века касније исти се процес наставља тамо где још има и уколико има села и сељака. У међувремену се код нас у Србији све изменило; напрасно и такође неприродно изашли смо из индустријског друштва, упловили у информатичко,

али се од информација не може да живи. Од свих индустрија једино нам цвета индустрија образовања на штету народа и државе, појединаца и породица који ту индустрију хране, и што је најапсурдније, на највећу штету оних који из те индустрије излазе као полупроизводи или финални производи.

Излазак света из индустријског друштва и његово зако-
рачивање у друштво знања, ако се оно доиста ствара, праће-
но је парадоксом да се то знање, ако га доиста стварају обра-
зовне институције, не може по правилу да примени док је
пуно свежине и амбиција. Зато је наше време и поднебље ак-
туелизовало питање *чему школе*. Школа има више него икад,
адекватног посла за запошљавање мање него икад. Школа је
све више а радних места све мање. Нада да ће се нешто бит-
но не само код нас већ и у свету изменити, почиње да напу-
шта и највеће оптимисте. Над великим делом популације ко-
ја је окончала високо образовање лебди питање смислености
сталног продужавања школовања после чега не следи друго
до (дуга) беспосленост, односно преживљавање од обавља-
ња неких једноставних послова чему ученост само може да
смета.

Реформа декларацијом

Кристофер Лаш је у делу књиге *Нарцистичка култура*,
индикативно насловљеном *Образовање и нова неписменост*
веома критички говорио о слабостима америчког система
образовања, што вероватно ни на који начин није утицало на
то да се оне отклоне па чак ни на то да се у међувремену не
прелију преко Атлантике и запљусну европско образовно тле.

Поглавље књиге аутор је резигнирано завршио ставом
да америчко високо образовање „не уништава само умове
студената већ их и емоционално онеспособљује, онемогућа-
ва им да се суоче с искуством без помоћи уџбеника, оцјена
и претходно пробављених стајалишта. Високо образовање у
Америци ни у ком случају не спрема студенте за „изворни“
живот, већ га чини неспособним да без разрађених академ-
ских упута обави најједноставнији задатак; спреми оброк,
оде на забаву, или у кревет с особом супротног пола. Једина
ствар коју високо образовање препушта случају је – високо

образовање“ (Lasch, 173-174). Због сличних запажања Иван Илич је писао *Доле школе*.

Образовне иновације које критикују ови амерички аутори све до недавно заобилазиле су наш образовни простор. Сем „шуварица“ и сличних ефемерних експеримената углавном смо имали стару добру школу, строгу, кадкад и сурову, добру и по томе што кроз њу нису лако могли да пролазе слаби карактери нити је она допуштала да се током школовања карактерно слаби. Образовање нам је од Доситеја било европско односно европеизирано, уз неговање извесних националних особености примерених нашем менталном склопу. Ћаци су нам вазда били ђаволи, али су као и њихови преци хајдуци знали стићи и утећи и на страшном месту постојати. Ко је умео да препише и тако положи испит поседовао је неке ретке способности и могао се касније лако снаћи у сваком послу. Учење је био ипак једини прави и најпоузданији начин да се школовање оконча.

Студирало се додуше углавном споро, у просеку дуго, али су студенти током студија могли да прате културна збивања, стичу општу културу⁵, обликују своје личности и негују неке друге амбиције сем школских. Од средње школе студије су се разликовале што се ипак студиозно учило јер се студирала једна наука а није се, као у средњој школи исто-

5 Како ствари стоје са општом културом код наших студената покушају да илуструјем на једном аутентичном примеру. Студента друге године социологије професор пита, мимо испитног питања, шта зна о Карађорђу. Студент потврђује да је за ту личност чуо али да о њој готово ништа не зна и то покушава да правда лошом средњом школом. Професор за себе закључује да се у нашој школи слабо учи национална историја и култура па онда упита истог студента шта зна о Нотр-дам у Паризу. Да би му некако помогао професор спомену роман и филм о звонару богородичине цркве, али без ефекта. Од наредног намераваног питања – да ли је Виктор Иго био књижевник, поп-певач или фудбалер, професор је морао да одустане да не би савим случајно добио тачан одговор. Поређења ради овом незнању може се супротставити оно једног америчког студента које је за памћење забележио Алан Блум: „Александар Коаре (Alexander Coare), почивши историчар наука, причао ми је да је схватио вредност Америке кад је – на првом течају који је предавао на Чикашком универзитету 1940, на почетку свог изгнанства – чуо студента како у свом реферату помиње господина Аристотела, немајући појма да то није његов савременик. Коаре је рекао да само један Американац може бити тако дубок да Аристотела схвати као живог мислиоца, што је невероватно за већину учењака“ (1990;377). Ако је добро да је за Американаца Аристотел жив, сигурно није добро да је за српског студента Карађорђе мртав не само физички, јер пре њега народ нам је био у вековном ропству.

времено површно изучавало петнаестак сасвим различитих предмета. Идеје о убрзаном студирању, што је *contradictio in adjecto*, до скоро нису постојале, а данас се већ веома убрзано студира с тим што се завршетак студија стално помера.⁶

Експанзије високошколског образовања било је од седамдесетих година минулог столећа али до мере да су неки највећи српски градови добили универзитете. Она ће се, међутим у ово наше време наставити до бесмисла тако да готово нема вароши без факултета што приватних што државних, који опстају на волшебан начин упркос великом броју незапослених високошколаца и сасвим малих изгледа за будућа њихова запошљавања. Већ четрдесетак година код нас постоји необична пракса да преко разних тзв. истурених факултетских одељења професори долазе студентима на ноге за вечерња предавања и испите. Бар исто толико дуго постоји стални вишак свршених студената у односу на друштвене потребе, али и стални мањак наставника, што омогућује неким од њих да буду софисти, путујући учитељи који иду из града у град и своју науку продају за новац. По перманентном дефициту професора испада да се код нас људи теже опредељују да буду професори него рудари.

Стара добра школа знатно пре болоњског процеса почела је да се руинира најпре под утицајем идеологије а потом комерцијализацијом, ако и сама комерцијализација није неки вид идеологије светржишта, које зна за рубу, услуге и цену а не зна за част, образ и душу, односно, за све оно што би требало да је својствено образовном процесу. У међувремену су превредноване многе друштвене, пре свега моралне вредности. Ода бољем животу и његово већ двадесетогодишње исчекивање и изостајање уопште не подразумева то да такав живот треба да буде заслужен и часан.

6 „Први резултат таквог приступа састоји се у трансформацији студија у продужетак средње школе, бакалаурет се практично изједначава с матуrom, а нови стручни магистеријс некадашњим стјецањем знања погонског инжењера, више медицинске сестре или наставника. Докторат постаје фактички диплома, а функцију некадашњег доктората преузимају постдокторске разине образовања“. Ову аналогију, уз извесна можда претеривања, успоставља Лино Вељак. (Види: „Болоња; Штанцовање радне снаге“, *Време*, 03.12. 2009, (<http://www.nspm.rs/kulturna-politika/virus-neoliberalizma-i-obrazovanje-na-platformi-bolonjske-deklaracije.html>, среда, 11. новембар 2009)

Зачуђујуће је у најмању руку да у друштву које држи до тога да је демократско, реформа високог образовања бива извршена декларацијом. Тако озбиљан друштвени посао као што је преустројство највишег образовања спроведено је без икакве расправе, што се у претходним нашим недемократским системима по правилу није дешавало. Уместо разматрања шта ће се и како учити током високог образовања, о чему би своја мишљења могли да искажу и професори, за ту врсту расправе најкомпетентнији део друштва, као у свим револуционарним временима збило се нешто томе сасвим спротно. Професори су сакупљани у амфитеатре, а предавања о томе како треба променити Болоњску декларацију држали су им, ваљда за добре новце, њихови асистенти или ти, како су у кулоарима називани, политички комесари.

Они који образују најобразованије сада су били лишени могућности да кажу своје мишљење о веома радикалној трансформацији универзитетске наставе. Расправе о томе не би сигурно ништа битно измениле, као што то нису чиниле ни оне у толиким претходним случајевима, када су интенције политике такође биле непоколебиве, али би свако бар био у прилици да нешто каже и спаси своју душу, односно умири савет. Зато је данас тешко наћи иоле озбиљнијег професора универзитета који има позитивно мишљење о ономе шта се добило применом Болоњске декларације у високом образовању Србије.

Почетак тзв. болоњског процеса створио је карикатурално стање јер су први предложени програми били препуни предмета попут онога *Руке у тесту*, додуше без еквивокације у самим називима. Уместо научних дисциплина у програмима су се нашли „предмети“ који су евентуално могли бити тема за једно предавање. На срећу убрзо се увиђало да се с тим никако не може изгурати читав семестар. На срећу, Декларација није допуштала могућност изучавања предмета чак ни и два семестра, јер шта би се тек онда радило. Али су зато старе и давно формиране научне дисциплине у програмима заузимале исти простор као женске, родне и остале неродне студије.

Мноштво испита, због предмета који су искључиво једносеместрални, уз допуштену могућност парцијалног њиховог полагања, учиниће да се студенти претворе у машине за брзо учење и вероватно исто тако брзо заборављање. У крај-

њој линији студенти су одувек учили и за оцене и за знање, које се оценом исказује. Борбом за освајање кредита учи се само за оцене, чему су сами студенти најмање криви. Неко истраживање вероватно би показало да, због потискивања при тако брзом учењу, нема правог поседовања знања, односно да уместо знања остаје само мање-више нејасна представа о ономе шта је учено. Тако ће се у постиндустријско, будуће друштво знања улазити с ученим незнањем.⁷

Новим начином рада, верује се, елиминише се основна слабост претходног система образовања коме се (с правом) замерало да негује пасивност студената. Али вишак слободног времена, који се раније добијао одсуством с предања, углавном није коришћен улудо већ за дружење с књигом, што није морала бити само обавезна литература, за праћење и укључивање у културни живот, неговање личности у комуникацијама с другима, чак и за студентска лудовања. Свим овим активностима, поред испита на којима се ипак показивало знање а не интуитивна способност наслућивања тачних одговора, темељито се учило не само за школу већ више за живот, значи све супротно од онога што је Кристофер Лаш у већ наведеном тексту истицао као мане америчких студија.

Увежбавана способност брзог учења у претходним нивоима школовања на универзитету се све чешће претвара у учење без правог разумевања, студиозности, чак и у учење напамет, што је наравно за осуду, жаљење али и за својеврсно дивљење. То мора да је рецидив образовања током кога се учило из неразумљивих штива, која се другачије и не могу да науче. Отуда неретко међу најбољим студентима по нумерички исказаном успеху, има немали број оних који уче напамет. Успех на студијама исказиван нумерички постаје пропусница за више нивое високог школовања, што само привидно представља праву селекцију. Студенти репродуктивних способности и неких нечеститих склоности имаће већу шансу да школовање доведу до краја, док студенти креативних способности, које би се испољиле тек знатно после завршених студије, неће ни бити у прилици да уопште пређу на више ступњеве образовања. Позната је чињеница

7 Не наравно у смислу *docta ignorantia* Августина, Бонавентуре и Николе Кузанског, већ у сасвим секуларном и савременом виду поседовања дипломе, ма како да је стечена, иза које не стоји адекватно знање.

да многи, по оствареним резултатима генијални људи, нису били блистави ђаци и студенти. Код садашњег стања ствари на српским универзитетима ти будући могући генији никако не би ни могли да дођу до докторских студија.

Испити се све чешће и више на „усменим“ студијама неоправдано полагају писаним путем (тестови), при чему нечестите могућности полагања могу да дођу до изражаја. Докле нам је дошла школа најбоље илуструју „огласне табле“ око зграда факултета на којима се поред издавања станова рекламира и издавање „бубица“. Покушаја преписивања на испитима и подвала професорима одувек је било и то се сматрало својеврсним даром, способношћу, херојством. Није, међутим никада било сличних додатних материјалних улагања студената за стицање високошколске дипломе иза које стоји бубичаво знање.

Увођењем образовних ступњева у високошколско образовање одлажу се извесне животне, понајпре породичне активности и обавезе, пре свега ступање у брак (студентских бракова скоро да више нема), рађање и подизање деце, што би морало да брине сваку озбиљну националну државу, поготово ону у којој постоји изразита депопулација. То наравно не мора да секира мултинационалне корпорације у чијем је интересу створен овај концепт образовања.⁸

Године образовања померају се до бесмисла, да би како искуство показује, послове које су традиционално веома успешно обављале особе са средњим образовањем, преузимали они са завршеним факултетима, што не усређује ни једне ни друге, а упитим чини сврху продуженог школовања. Индустрија образовања, једина код нас још експанзивна индустрија, ушла је већ у фазу „образовног ларпурлартизма“ који, за разлику од оног уметничког, ради неке и нечије користи не ствара ствара друго до општу штету.

8 О разлици између традиционалног, хуманистичког и неолибералног концепта образовања, односно о последицама које они стварају види: Љубиша Митровић, „Вирус неолиберализма и образовање на платформи Болоњске декларације“, (<http://www.nspm.rs/kulturna-politika/virus-neoliberalizma-i-obrazovanje-na-platформи-bolonjske-deklaracije.html> , среда, 11. новембар 2009).

*
* * *

Србија је земља чуда, изразитих крајности у много чему а не само у области образовања. Своје нововековно постојање започела је као држава неписмених људи са неписменим владарем, штавише са озбиљним предлозима да се сви писмени или протерају или побију. У међувремену је европеизовала друштвени живот и упркос веома тешким изазовима брзо напредовала. У сиромаштву после Другог светског рата подизала је индустрију и брзопотезно, курсевима и вечерњим школама, стварала неопходан кадар. Упоредо с тим масовно су напуштана села, па се претежно рурална земља брзо, захваљујући индустријализацији, претварала у претежно урбану. Били су све то спољашњи знаци модернизације и напретка, да би у ово наше време уследило опште пропадање.

Данас је у Србији, поред већ напуштених села, запустене пољопривреде, пропала индустрија и малаксала сва привреда. Од свих индустрија једино нам још ради она образовна. Током последњих десет година вероватно је отворено више факултета него фабрика. Упркос том процвату или захваљујући њему српско друштво има висок проценат неписмених али такође и високошколованих незапослених људи. Судаћи по томе сви факултети, државни и приватни, могли би у наредних десет година да се лише уписивања студената, што би наравно било катастрофално за све учеснике у образовним процесу па и за само друштво.

Хиперпродукција кадрова без друштвених шанси, ако се њихов извоз на Запад заустави (тамо примају само најбоље, а и сами су у дубокој кризи па ни са својима не знају шта ће), не ствара друго већ несрећне људске случајеве. Но упркос томе постоји жал наших просветних власти што се на студије уписује само шест, седам процената генерације, а не као у Финској, чак близу четрдесет посто. Колико би се тек онда увећао профит индустрије, проценат унесрећених људи и поправила квалификациона структура на бувљацима?

Историја Србије не може без парадокса; Србија неписмених и она веома ретких образованих људи била је неупоредиво успешнија од ове данашње с вишком преобразованих али „сувишних“ кадрова. Такво стање ствари наметнуло је

онај стари проблем шта је пре а шта после, односно, ко кога треба да мења, образовање друштво или обрнуто. Уплете-на глобализацијским ужадима у сопствени Гордијев чвор, за Србију би најбоље било да га сама расплете, а то је једино могуће на већ познати митско-историјски начин.

Ljubinko Milosavljevic

*WHAT GOOD ARE SCHOOLS?
OR "HOW HIGH EDUCATION HAS
BETRAYED DEMOCRACY AND
IMPOVERISHED THE SOULS
OF TODAY'S STUDENTS"*

Summary

A part of the above title given in quotation marks is Allan Bloom's motto in his book *The Closing of the American Mind* (*Sumrak američkog uma*, Prosveta, Beograd, 1990). The paper analyses the basic weaknesses of today's educational process in Serbia, attempting thereby not to repeat anything already said in the relevant literature on the topic. It presents high education as the only industry in Serbia that is on the rise, that has converted students into machines for learning and for even faster forgetting, and that has turned graduated students into ignorant people. Relying on a rigid application of the globalizing educational model in the local circumstances, schools, as opposed to earlier times, have started to produce miserable human individuals, which makes the question given in the title above all the more pertinent.

Key Words and Phrases: society, education, mirror of society, unemployment, miserable human individuals.

Литература

- Антонић, Слободан, „Болоњска шума“, (<http://www.nspm.rs/kulturna-politika/bolonjska-suma.html>, 23. август 2010.
- Blum, Alan, (1990) *Sumrak američkog uma*, Prosveta, Beograd
- Пић, Иван (1972) *Dole škole*, Novinsko izdavačko preduzeće Duga, Beograd
- Вељак, Лино, „Болоња; Штанцовање радне снаге“, (<http://www.nspm.rs/kulturna-politika/stancovanje-radne-snage.html> , 8. новембар 2009)
- Lasch, Christopher (1986) *Narcistička kultura*, Naprijed, Zagreb
- Митровић, Љубиша, „Вирус неолиберализма и образовање на платформи Болоњске декларације“, (<http://www.nspm.rs/kulturna-politika/virus-neoliberalizma-i-obrazovanje-na-platформи-bolonjske-deklaracije.html> , sreda, 11. новембар 2009)
- Узелац, Милан (2009) *Приче из Болоњске шуме*, Висока струковна школа за образовање васпитача, Вршац
- Haralambos, Mihael i Heald Robin, (1989) *Uvod u sociologiju*, Globus, Zagreb

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
NATIONAL INTEREST

**ГЛОБАЛИЗАЦИЈСКИ
АСПЕКТИ ОБРАЗОВАЊА**

Дејан Радиновић

УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА РАЗВОЈ
УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА:
СЛУЧАЈ СРБИЈЕ 105-150

Божо Милошевић

ДРУШТВЕНА (НЕ)УТЕМЕЉЕНОСТ
ОБРАЗОВНИХ РЕФОРМИ: ПРИМЕРИ
ИДЕОЛОШКЕ КОНСТРУКЦИЈЕ
БУДУЋНОСТИ 151-174

Милојица М. Шутовић

КОНТРОЛИСАНА РЕФОРМА, „ИНДУСТРИЈА
ЗНАЊА” ИЛИ „КУЛТУРА ПОРАЗА” 175-200

*Дејан Радиновић**

УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА РАЗВОЈ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА: СЛУЧАЈ СРБИЈЕ

Сажетак

Глобализација као незаустављиви мултидимензионални процес који прожима све сегменте живота несумњиво утиче и на образовање. Национални образовни системи су пред изазовом сталних промена и прилагођавања све вишим стандардима настајућег глобалног система образовања инкорпорираних у глобално тржиште рада. Глобални систем образовања саставни је део друштва и економије знања, и то не само као припрема за улазак у свет рада, већ и као логистичка база за константно усавршавање и допуњавање знања. У сложеним околностима глобално спојеног времена и простора, и убрзаног живљења као пратеће последице, нови историјски тренутак тражи исто тако брзе одговоре на проблеме који се неминовно јављају. Како се ти одговори више не могу пронаћи у националним оквирима, већ се морају тражити транснационално, интернационализација деловања и размена информација око научних достигнућа укључивањем у глобалну мрежу друштва знања, уз стално јачање сопствених капацитета, стога је циљ свих националних образовних система, укључујући и образовни систем Републике Србије.

* Београд

Основни циљ рада је да поред анализе глобалних трендова у сфери образовања предложи начине којима српски универзитети треба да одговоре на даља кретања у оквиру процеса глобализације и како да се развијају у корак са њима. Уз предлоге за превазилажење постојећих проблема и препознавање могућих будућих проблема који ће пратити развој универзитетског образовања у Србији, у раду се разматрају перспективе и позиција српске „индустрије знања“ у глобалним оквирима.

Кључне речи: глобализација образовања, транснационално образовање, глобално тржиште рада, економија знања, стратегија развоја високог образовања

Увод

Повезивањем света на политичком, економском, социо-културалном, и посебно технолошком нивоу, глобализација је избрисала просторне и временске разлике удаљених делова планете, начинивши тако вероватно највећи цивилизацијски помак ка функционисању света као целине. Иако је на тај начин остварен напредак без преседана у људској историји, глобализација је истовремено на површину изнела велика одступања у стандарду и условима живљења у различитим деловима света. Ипак, упркос значајним разликама, посебно глобалног Севера и Југа, деловање главних актера глобализације, пре свих транснационалних корпорација и међународних организација и институција, као и сталне, глобално распрострањене миграције, и растуће глобално тржиште рада, утицали су да у новим околностима у први план изађе квалитет који не познаје границе, а то је знање.

У глобалном друштву и економији знања где су револуционарна технолошка открића, токови људи, роба и капитала свакодневни, последично је и конкуренција између држава постала већа. Компетитивност је наравно одувек била присутна у односима између држава, али је сада нарочито порасла јер је знатно порастао и улог који подразумева хватање корака са глобалним технолошким развојем, чијим изостанком следи стагнација и могуће пропадање државе и друштва. Стога државе широм света у складу са могућностима које

су им на располагању настоје да подигну образовни ниво популације, а посебно удео стручног и научног кадра, јер схватају да само високо-обучена радна снага може да одговори на сваки задатак, способна је за иновације у раду, и употребу и унапређење савремене технологије рада. Како су најразвијеније земље и у овом случају у знатној предности у односу на остатак света, мање развијеним земљама, каква је и Србија, остаје да све своје капацитете уложи у квантитативно и квалитативно унапређење највишег образовног нивоа популације, како у својеврсној прерасподели унутар глобалног система образовања њихови национални образовни системи, односно универзитети као саставни делови не би завршили на периферији, или чак ван таласа промена.

Случај Србије је специфичан јер су деценија изолације земље деведесетих година XX века, и спори темпо економског развоја након промена у првој деценији XXI века, утицали на то да домети глобализације буду ограничени. Из наведених разлога ни глобализација образовања није попримила оне оквире који су тренутно актуелни у свету. Ипак као и у глобализованом свету убрзаних и сталних промена, свету у коме су информације и знање најважнији ресурс, терцијарно образовање и у Србији полако почиње да заузима посебно место. Овоме је умногоме допринело схватање да је глобално повезивање које је незаустављивим технолошким развојем превазишло све раније домете интернационализације, утицало и на то да универзитетско образовање као највиши ниво образовања и извор стручног и научног потенцијала једне земље није више просторно ограничено националним оквирима државе. У том смислу треба посматрати и покушаје државе, која делом из страха да нови талас одлива мозгова не одведе трајно ван граница земље надарене појединце, а делом због увиђања да су управо ти појединци шанса за уздизање и излазак државе из вртлога заостајања у коме све више понире, покушава да у околностима појачаних утицаја глобализације пронађе најбоља решења која ће омогућити стабилан развој универзитета, привреде, и друштва у целини.

Основна намера овог рада је да укаже на трендове у функционисању универзитета и промене у схватању универзитетског образовања у свету, као и на ограничене, али

не и занемарљиве ефекте тих промена на универзитетско образовање у Србији и посредно на привредни развој. У раду се настоји одговорити на питање како то глобализација утиче на образовање, и да ли је процес двосмеран; који су елементи и димензије тог утицаја; које су позитивне, а које негативне стране „денационализације“ образовног система; како се српски универзитети могу најефикасније укључити у мрежу глобалног система образовања; како се прилагодити новим методама и условима рада; које су препреке убрзаном развоју и укључивању у глобалне токове; које су перспективе; а где се крију ризици у оквиру процеса глобализације образовања.

Глобализација и нови концепт универзитетског образовања

Готово исто онолико колико је глобализација сама по себи сложена, исто толико су сложени и приступи глобализацији у смислу њеног схватања и дефинисања. Да је реч о једном од најсложенијих планетарно распрострањених процеса говори нам бурна научна расправа у којој глобализацију негирају скептици, преувеличавају хиперглобалисти, а умерено прихватају трансформационисти. Истовремено додатну збрку уноси разумевање глобализације као пројекта односно процеса. Полазећи од наведеног треба истаћи да се у овом раду глобализација перципира као глобални друштвено-интегративни процес праћен убрзаним технолошким развојем. Оваквој перцепцији је блиско једно од најупрошћенијих и уједно најпрецизнијих објашњења глобализације које су дали британски политиколог Дејвид Хелд¹ (David Held) и група аутора, а по којима се глобализација односи на “проширивање, продубљивање и убрзавање глобалне међуповезаности у свим аспектима савременог друштвеног живота” (Held et al, 1999:2).

Ако глобализацију посматрамо као мултидимензионални процес повезивања света на политичком, економском, социо-културном, и технолошком плану, онда ћемо врло лако увидети да је управо образовање саставни део сваке од ових димензија. Имајући у виду овај контекст сагледавања

1 Дејвид Хелд је професор Лондонске школе економије и политички теоретичар глобализације.

позиције образовања, постаје јасно да је образовање, а посебно оно универзитетско као највиши ниво образовања, једна од централних активности у процесу глобалног развоја друштва и економије знања, те се никако не може свести на споредну димензију или периферни, пратећи процес. Колико је однос глобализације и образовања² сложен говори и бројност појмова, притом често синонима, који га уобличавају: глобални систем образовања / глобални образовни систем, глобализација образовања / образовна глобализација, транснационално образовање / прекогранично образовање, итд.

Ову сложеност потврђује и чињеница да се као и у случају упоредног коришћења и мешања глобализације и интернационализације, и при разматрању глобализације образовања често као синоним употребљава термин интернационализација образовања, иако се суштински ради о два различита значења. За Џејн Најт³ (Jane Knight) “интернационализација и глобализација се посматрају као различити, али повезани концепти. О глобализацији се може размишљати као катализатору, а о интернационализацији као одговору, премда проактивном одговору. Кључни елемент у термину интернационализација је представа о односу између или међу нацијама и културним идентитетима, на тај начин имплицирајући да су национална држава и култура заштићени. Јединствена историја земље, аутохтона култура или културе, ресурси, и приоритети обликују њен одговор на то, и односе са другим земљама. Тако су национални иденти-

2 Треба имати у виду да је позиција високог образовања на глобалном нивоу у знатно другачијој улози од саме опште идеје глобалног образовања изнете нпр. у Маастришкој декларацији из 2002. године (Maastricht Declaration-Global Education in Europe to 2015, Strategy, Policies and Perspectives) која глобално образовање посматра као поприлично идеалистички процес. У Маастришкој декларацији, као једном од најважнијих докумената донетих под окриљем Савета Европе ради дефинисања правца развоја глобализације образовања стоји одређење: “глобално образовање је образовање које људима отвара очи и умове ка реалностима света, и побуђује их да створе свет веће правде, једнакости и људских права за све. Глобално образовање са схвата као усмеравање развоја образовања, образовања о људским правима, образовања за одрживи развој, образовања за мир и превенцију конфликта и међукултурног образовања; што су глобалне димензије грађанског образовања” (Global Education Guidelines Working Group, 2010:66).

3 Џејн Најт је професор Универзитета у Торонту и стручњак за област интернационализације високог образовања.

тети и култура кључни за интернационализацију”⁴ (Knight у Bond и Lemasson, 1999:204-205).

Да би се у потпуности схватио карактер промена⁵ које је на поље високог образовања донела глобализација, најпре треба указати на преломну тачку од које је у свету практично промењен хумболтовски концепт рада универзитета, чиме је и образовање као саставни део универзитета добило нову форму. Иако око узрока постоје опречна мишљења, овде је вероватно пресудну улогу имао Општи договор о трговини услугама (General Agreement of Trade in Services - GATS) усвојен 1995. године под окриљем Светске трговинске организације (World Trade Organization) којим је и образовање постало међународна трговинска услуга. Овај моменат посебно су анализирали Петер Масен⁶ (Peter Maassen) и Нико Клит⁷ (Nico Cloete) приметивши да је “током ранијег пери-

- 4 Најтова истиче да интернационализација образовања с једне стране укључује “интернационализацију у земљи” (“internationalization at home”), тј. активности у кампусима, а с друге стране “интернационализацију ван земље” (“internationalization abroad”), односно прекограничне активности. “Стратегије интернационализације односе се на активности у оквиру кампуса (campus-based) и прекограничне (cross-border) иницијативе и могу да садрже: међународне развојне пројекте; институционалне споразуме и мреже; интернационалну / интеркултуралну димензију процеса наставе / учења, наставног плана и програма, и истраживања; кампус заснован на ваннаставним клубовима и активностима; мобилност академица кроз размену, теренски рад, слободну студијску годину и консултантски рад, регрутовање међународних студената; програме студентске размене и семестара у иностранству; програме заједничких / двоструких диплома, твининг партнерства, огранке кампуса. Прекогранично образовање се односи на кретање људи, знања, програма, провајдера, идеја, наставних планова, пројеката, истраживање и услуге преко националних или регионалних јурисдикционих граница. Прекогранично образовање је подкуп интернационализације и може бити део развојних пројеката сарадње, академских програма размене и комерцијалних иницијатива” (Knight у Johnstone, 2010:46).
- 5 Расправе које се воде о позицији високог образовања у околностима глобализације на трагу су поновно препознавања важности универзитета за развој не само националних друштва, већ и глобалног друштва знања у коме су флукуације информација и знања захваљујући технолошком напретку практично тренутни. Иако постоје одређена оспоравања у погледу утицаја глобализације на образовање какво износи нпр. Ноел Ф. Мекгин (Noel F. McGinn) који говори о униформности као тренду, у већини су аутори који сматрају да је тај утицај очигледан.
- 6 Петер Масен је професор Универзитета у Ослу и стручњак за развојне политике високог образовања.
- 7 Нико Клоет је директор Центра за трансформацију високог образовања (Centre for higher education transformation) са седиштем у Кејптауну.

ода, привлачење страних студената било или део идеолошке конкуренције између истока и запада, или део развоја бивших колонија. Тако су земље попут САД, Русије, Уједињеног краљевства, Француске, Холандије и Немачке спонзорисале студенте из земаља трећег света да студирају у својим напредним системима високог образовања. Али, током касних 1980-их а посебно 1990-их, високошколске установе су постепено почеле да посматрају самофинансирајуће студенте као извор прихода, што је довело до развоја међународног тржишта за високо образовање студената” (Maassen и Cloete у Cloete, Maassen et al, 2006:17). Ова два аутора дакле препознају нову предузетничку улогу универзитета односно заокрет ка економској логици њиховог функционисања као тачку концептуалног заокрета, истовремено препознајући три стратегије развоја универзитетског пословања. По Масену и Клиту на првом месту “на овом тржишту стратегија неких институција је привлачење страних студената да се упишу у један од њихових редовних програма по далеко вишим школаринама него што регуларни национални студенти морају да плате. Ово је нарочито случај у земљама енглеског говорног подручја као што су Аустралија, Уједињено краљевство и САД. Други пример су институције у земљама ван енглеског говорног подручја, као што су Холандија и Немачка, које нуде програме на енглеском језику за стране студенте по високим школаринама. Трећи пример представљају институције које успостављају филијале у другим земљама, као што аустралијски универзитети улазе у Јужну Африку, или као што америчке институције успостављају кампусе у централној и источној Европи, или улазе у партнерства са институцијама у овим земљама да би развили заједничке програме за студенте који плаћају школарину” (Maassen и Cloete у Cloete, Maassen et al, 2006:18).

Сличног мишљења је и Денјел Шугуренски⁸ (Daniel Schugurensky), који сматра да посматрано “из шире перспективе, током последње две деценије смо сведоци интензивирања различитих социјалних, културних, економских и политичких збивања који утичу на високо образовање.

8 Денјел Шугуренски је професор Универзитета у Торонту и стручњак за питања односа динамике глобализације и реформи образовања.

Међу њима се истичу глобализација економије, смањивање трошкова државе благостања, и комодификација знања. Ово је допуњено идеолошким сменом у политичким круговима од кејнзијанизма до неолиберализма, и пратећим таласом приватизације и појачаним присуством динамике тржишта у социјалним разменама. Утицај тих кретања на универзитет се огледа кроз нови дискурс који истиче вредновање новца, одговорност, планирање, економичност, добро управљање, алокацију ресурса, јединичне трошкове, показатеље успешности, и селективност” (Schugurensky у Arnove и Torres, 2003:257). Суштински овде се ради о неолибералном моделу високог образовања који посматра знање искључиво кроз његову економску функцију и настоји да га укључи у систем производње роба и услуга. О каквој дубини промена се ради говори нам и то да ни пост-неолиберализам у економским односима приметан почетком прве деценије новог миленијума, а ни светска економска криза настала крајем исте, није утицала на одустајање од овог модела функционисања универзитета или прелазак на неки нови модел.

Знатан подстицај ширењу западних универзитета на глобалном нивоу, посебно ка земљама у развоју где су потребе за високим образовањем све веће, је што се те земље због бројне популације посматрају као неограничен резервоар за регрутовање студената, односно као неограничен резервоар прихода. “Популације најразвијених земаља у Северној Америци, Европи и Азији убрзано старе, док земље у развоју у Азији, Африци и Латинској Америци одликују младе и растуће популације. Данас видимо озбиљну неравнотежу између образовних потреба и образовних капацитета” (Dunderstadt, Arbor, 2009:7). Оваква одлука о окретању ка новим тржиштима је повезана са чињеницом да су “у развијеним економијама Европе, Америке и Азије, порески приходи које су некада подржавали универзитетско образовање само за малу елиту сада су стањени јер су проширени и на финансирање високог образовања за значајан део популације (тј. омасовљавање). Поред тога њихова старећа популација захтева да највиши приоритет за јавно финансирање буде дат здравственој заштити, безбедности и пореским олакшицама, приморавајући системе високог образовања да постану знатно зависнији од приватног секто-

ра (нпр. студентске школарине, филантропију или интелектуалну својину)” (Dunderstadt, Arboг, 2009:8).

Имајући у виду наведене токове произилази да је транснационално образовање (“transnational education”) специфичан производ настао као последица утицаја глобализације, а посебно њене економске димензије на образовање. Управо тако и Глобални савез за транснационално образовање⁹ (Global Alliance for Transnational Education – GATE) дефинише транснационално образовање као извозни производ. По GATE-у “Транснационално образовање означава сваку наставну или активност учења у којој су студенти у земљи различитој (земља домаћин) у односу на ону у којој је институција која пружа образовање основана (матична земља). Ова ситуација изискује прелазак преко националних граница информација о образовању, као и особља и / или образовних материјала” (GATE, 1997:1).

За потпуно разумевање актуелних дешавања у свету на пољу глобализације образовања неопходно је указати на димензије и елементе глобализације универзитетског образовања, а једна од најупућенијих особа на ову тему је свакако Бен Вилдавски¹⁰ (Ben Wildavsky), чија опсервација актуелних кретања на пољу глобалних трендова у образовању је једна од најсвеобухватнијих. По његовом мишљењу “на новом образовном тржишту, истински распрострањенијем него икада раније, незабележен број студената креће се ка универзитетима изван своје матичне земље. Тржишни удео САД-а, који ће вероватно остати импресиван годинама, полако али сигурно урушава нарасла конкуренција иностраних универзитета, не само на Западу, посебно Аустралији и Великој Британији, већ и на Блиском Истоку, у Југоисточној

9 GATE је основан 1995. године с циљем пружања услуга акредитације транснационалних едукационих програма, анализе положаја образовних институција на глобалном тржишту, анализе утицаја технолошких открића на будућност образовања, као и ради асистирања владама, невладиним и међувладиним организацијама у изради планова и стратегија развоја образовања. Корпорација Jones International, у чијем склопу делује GATE, 2003. Године трансферише GATE у Америчку асоцијацију за учење на даљину (the United States Distance Learning Association). <http://www.jones.com/companies/gate> 15.8.2011.

10 Бен Вилдавски је амерички стручњак за питања високог образовања ангажован у Кауфман фондацији (Kauffman Foundation) и Брукингсу (Brookings Institution).

Азији, Јапану и Кини. Истовремено, популарни западни универзитети делују више као предузећа – приближавањем својим клијентима успостављајући сателитске кампусе у Азији и на Блиском истоку, и удруживањем са прекоморским универзитетима ради успостављања стратешких савеза који нуде научне и маркетиншке предности за обе стране. Усред овог налета академске активности широм света, чак и последично већи помак се дешава: све већи број земаља има ургентну жељу не само да пошаље студенте у САД, или да буде домаћин ‘огранцима кампуса’ (‘branch campuses’) на сопственом тлу, већ да изгради сопствене универзитете светске класе. Та жеља објашњава зашто су народи од Кине, Јужне Кореје и Саудијске Арабије до Немачке и Француске укључени у експанзивне и амбициозне пројекте стварања истраживачких институција у америчком стилу конципираних тако да буду конкурентне на највишим нивоима” (Wildavsky, 2010:4).

Вилдавски као димензије глобализације високог образовања препознаје: “све интензивније проналажење и избор студената и факултета; брзо ширење огранака кампуса; адекватно финансиране покушаје стварања врхунских (world class) универзитета, без обзира да ли доградњом постојећих институција, или кроз изградњу потпуно нових; иновативне покушаје онлине универзитета и других профитерских играча да попуне незадовољене потребе у области тржишта високог образовања широм света; и пажљиво праћене ранг листе о којима свако води рачуна” (Wildavsky, 2010:4-5). По Вилдавском актуелна својеврсна “трка мозгова је дефинисана незабележеним кретањем студената широм света, и растућим измештањем факултета широм света, као и настојањем земаља као што су Јужна Кореја и Саудијска Арабија да створе врхунске универзитета, који заиста могу да се такмиче са најбољима што постоје”¹¹. Он сматра да је у последњих двадесет година услед повећане мобилности студената, ангажовања научника из различитих делова света у међународним истраживачким студијама односно дуплирања прекограничне научне сарадње, постало јасно

11 <http://www.forbes.com/2010/07/28/global-international-universities-colleges-leadership-education-ben-wildavsky.html> 17.8.2011.

“да је људски капитал апсолутно од кључне важности у стварању иновација и економског раста, а да су универзитети начин на који унапређујемо људски капитал”¹².

Као два доминирајућа тренда који прате конзумеристичко поимање универзитетског образовања Џејн Најт примећује да се с једне стране мобилност студената, која је и даље у великом порасту, креће ка све већој мобилности програма и провајдера, а да је с друге стране дошло до промене форме мобилности која се од развојне сарадње и образовних веза око академских пројеката померила ка комерцијалној трговини услугама. “Разлика између програмске и провајдерске мобилности је у обиму и размери у смислу понуђених програма и услуга и локалног присуства (и инвестиција) страног провајдера” (Knight, 2006:25). Као најпопуларније методе програмске мобилности Најтова види франшизинг, твининг, двоструке / заједничке дипломе, артикулационе, валидационе и виртуелне / удељене аранжмане, а као различите облике провајдерске мобилности она истиче огранке кампуса, независне институције, аквизицију / спајања, студијске центре / наставна места, афилијације / мреже и виртуелни универзитет (Knight, 2006:23-27).

И само делимичним пресеком стања односа глобализације и универзитетског образовања, какав се покушао начинити у претходном делу текста, постаје јасно да се ради о узајамном и међусобно зависном односу у оквиру кога је глобализација значајно променила универзитете. Тај однос је двосмеран због тога што универзитети глобализацијом нису изгубили утицај на свет око себе, него и даље производе знање и стручњаке који тај свет иновативним радом мењају те тако утичу и на глобалне токове. У овом смислу свакако је важно поменути Џоела Спринга¹³ (Joel Spring), који пошавши од идеје Арџуна Ападураја (Arjun Appadurai) о глобалном току идеја и пракси институција (идејно окружење / ideoscapes), њиховом културном уобличавању (медијско окружење / mediascapes), људи (етно окружење / ethnoscapes), трговине и капитала (финансијско окружење / finanscapes) у интеракцији са локалним срединама, закључује да исто

12 Исто.

13 Џоел Спринг је професор Универзитета у Њујорку и амерички стручњак за глобалну образовну политику.

онолико колико глобалне идеје утичу на промену локалних толико и локалне мењају глобални ток идеја. По њему “глобализација образовних институција и пракси може бити замишљена као резултат надструктуре (superstructure) састављене од глобалних токова и мрежа у оквиру којих је њихов утицај одређен интерпретацијом, адаптацијом, или одбацивањем од стране локалних едукатора” (Spring, 2009:7). Елементи ове надструктуре су следећи: “1. Глобални проток идеја или идејног окружења доприноси глобалној сличности националних образовних политика. 2. Мреже доносилаца образовних политика који раде за међувладине организације као што су UNESCO, OECD, и Светска банка укључени су у глобалне образовне дискурсе и доприносе глобалном полету образовних пракси. 3. Мреже доносилаца образовних политика и научника, који преко електронске поште и других облика комуникације, научних публикација, као и међународних скупова доприносе глобалном току образовних идеја и дискурса. 4. Глобални ток капитала и трговине или финансијско окружење укључује мултинационални корпоративни маркетинг образовних производа и услуга. 5. Глобалне мреже укључују и оне који припадају другим глобалним мрежама доносилаца образовних политика и научника, чланова међувладиних организација и мултинационалних корпорација који доприносе току образовног дискурса и пракси. 6. Глобална миграција или етно окружење доприноси формирању глобалних заједница које се шире преко граница националне државе” (Spring, 2009:8). Спринг је мишљења да у зависности од тога колико су неки национални образовни системи као целина или делови укључени у елементе ове надструктуре, толико је тај систем или његови делови више захваћен процесом глобализације образовања. Дакле суштински потврђује уврежено мишљење да колико глобализација утиче на образовање толико и образовање утиче на глобализацију, те да се неумитно ради о двостраном процесу.

Однос глобализације и система образовања никако не треба посматрати као једностран. Наиме, у питању је међуоднос у коме исто онолико колико глобализација утиче на образовање, толико је и образовање битан сегмент процеса глобализације. Дакле, с једне стране глобализација

утиче на националне системе образовања тако што их глобално позиционира укључивањем у мрежу транснационалног система образовања уз услов да испуњавају највише светске стандарде научно-истраживачког рада и квалитета стручњака које производе. С друге стране национални образовни системи и сами укључени у својеврсну тржишну утакмицу, настоје да подигну свој рејтинг на глобалном нивоу како би привукли студенте, истовремено иновацијама у универзитеском образовању доприносећи убрзању појединих сегмената глобализације. Ипак не може се не приметити да ни глобализација образовања као уосталом и сама глобализација није равномерно заступљена у свим деловима света. Наиме, глобализација образовања суштински значи једно за земље развијеног света, а друго за земље у развоју. У првом случају она је средство ширења зоне деловања западних универзитета, док у другом случају то значи слабљење и овако недовољно развијених националних образовних система земаља Трећег света. Ипак и за један и за други случај и уопште и за разумевање природе промењеног односа глобализације и образовања треба имати у виду да је овај однос повезан са слабљењем националне државе. У овај контекст треба ставити и позицију Србије. Глобално образовање је само још један облик доминације најбогатијег дела света над остатком планете који се огледа у предности коју образовање стечено на неком од западних универзитета има при запошљавању у ТНК, односно на глобалном тржишту рада.

Прелазак понајпре западних универзитета на тржишни принцип функционисања није се наравно десио преко ноћи. Иако су многи универзитети одавно изван власништва државе, или у некој форми друштвено-приватног партнерства, они нису функционисали у искључивој форми профитне установе што је успон глобалне економске активности значајно променио. Једно од најбољих објашњења утицаја глобализације на образовање дао је Мартин Карној¹⁴ (Martin Carnoy) који је као пет праваца преко којих је глобализација



14 Мартин Карној је професор Станфорд Универзитета и стручњак за област образовања и економије.

остварила утицај на образовање идентификовао: тржиште рада, финансије, конкурентност образовних система, информационе технологије, и глобалне информационе мреже.

Карној најпре примећује да “глобализација има реални утицај на организацију рада и на рад који људи обављају широм света” (Carrou, 1999:15), а да се утицај тржишта рада огледа у притиску коме су владе изложене, а који се односи на истовремено привлачење страних инвестиција и понуду висококвалификоване радне снаге што захтева масификацију високо образованог и стручног кадра. “Владе земаља у развоју су због тога под притиском да повећају издвајања за образовање како би произвели више образоване радне снаге. Добро организован образовни систем и образованија радна снага могу допринети привлачењу глобализованог финансијског капитала, који игра све значајнију улогу у глобалној економији” (Carrou, 1999:16). Овај проблем је тим већи што се истовремено националне владе суочавају са проблемом смањених издвајања за образовање и налажењем других извора финансирања за развој образовног система. Глобализација је утицала и на то да се “квалитет националних образовних система све више упоређује интернационално” (Carrou, 1999:16), па се тако национални системи рангирају по досегнутим међународно прописаним стандардима квалитета рада и продукције научних сазнања. Као четврти утицај Карној истиче запажање да се “постепено, информационе технологије уводе у образовни систем, делом у покушају да квантитативно прошире образовање по нижој цени кроз образовање на даљину, а делом да пруже висококвалитетно образовање (по вишој цени) путем компјутерски подржане наставе и коришћења интернета” (Carrou, 1999:17). Пети утицај односи се на улогу глобалних информационих мрежа кроз које различите, често маргинализоване друштвене групе настоје да промене суштину и вредности знања у новој трансформисаној светској култури. Овај утицај није ништа мање значајан од претходних и како по Карноју “глобализоване информационе мреже означавају трансформацију светске културе” (Carrou, 1999:17), оне могу у великој мери утицати и на стварање нових глобализованих идентитета.

Мартин Карној и Мануел Кастелс¹⁵ (Manuel Castells) заједнички закључују да “формирање знања и моћ над знањем у глобалној економији измиче контроли националне државе, зато што је иновација глобализована, зато што је дискурс о знању ван контроле државе, и зато што су информације много доступније него раније захваљујући технологији и комуникацијама” (Carnoy, Castells, 2001:11). Ипак они указују да “истовремено, знање и информације и даље бивају дистрибуирани прилично неравномерно, вероватно неравномерније него када су били државни ‘монопол’. О новом односу између моћи и знања све се више расправља у глобалном систему иновација и глобалним тржиштима. Иронично, националне и регионалне државе, које су претходно монополизовале знање и обликовале његову дистрибуцију, још увек су главно место организовања преноса и производње знања, али сада за глобалну економију. И углавном кроз ову производњу и пренос знања држава одржава свој легитимитет и обликује национални економско-политички простор у условима глобалних инвестиција и производње. Што боље држава може да ‘реинтегрише’ своје расчлањене раднике у беспрекорно функционишуће друштво засновано на знању, виши је потенцијални повратак глобалног капитала у та национална и регионална места, као и бржи привредни развој тих места” (Carnoy и Castells, 2001:11-12).

*Домети глобализације у систему
универзитетског образовања у Србији*

Да би се схватио утицај глобализације на развој српског универзитетског образовања треба имати у виду да је тај развој додатно оптерећен идеолошким наслеђем и турбулентним догађањима из даље и ближе прошлости. Индиректни утицај распада земље, ратова и сиромаштва и директни утицај на стагнацију развоја универзитета изазван појачаним уплитањима државе, ограничењима у финансирању и последично одливом мозга током деценије изолације земље деведестих година двадесетог века, као и спори темпо развоја након демократских промена непобитно су се одразили на успорени развој високог школства у Србији.

15 Мануел Кастелс је професор на Берклију и УСЦЛА-у и уједно један од најпризнатијих стручњака за питања глобализације.

У периоду демократизације земље додатно оптерећење односу државе и универзитета, који је у Србији и без самог уплитања глобалних токова поприлично сложен, дуго времена су представљали велики отпори прихватању радикалних резова у оквиру модернизације високог школства, којих је било и на самим универзитетима и ван њих. Неразумевању глобалних трендова допринела је и дуго развијана свест о државним фондовима као јединим изворима финансирања, на шта је у највећој мери утицало деценијско социјалистичко државно уређење које је универзитете уз одређени степен аутономије ипак држало под окриљем државе. Иако се такав принцип финансирања универзитета суштински није много разликовао од тадашњих европских пракси у већини капиталистички уређених држава, за разлику од њих систем високог образовања у Србији до периода транзиције, односно пост-социјалистичке трансформације државе није препознавао како профиту окренуте приватне универзитете, тако ни фондацијама финансиране приватне али непрофитне универзитете посебно карактеристичне за САД.

У Србији која се полако примиче завршетку продужене транзиције, стање у универзитетском образовању је такво да са једне стране имамо приватне¹⁶ универзитете, у чијем случају осим процеса акредитације нивоа и програма студија, те контроле испуњавања пореских обавеза, због природе власничких односа нема простора за веће мешање државе. С друге стране су и даље у целости државни универзитети где је након периода деведесетих година прошлог века када је та аутономија била поприлично нарушена, и периода након промена када је та аутономија враћена, однос државе и универзитета уз ограничене покушаје контроле ипак постао искључиво финансијски. Међутим, ту је настао проблем јер је држава универзитет почела да посматра као трошак уместо као инвестицију па уместо повећавања, из године у годину се смањују буџетска давања. Тако су на губитку и запослени којима се због недостатка средстава ограничава научноистраживачки рад и одлажу пројекти, али и студенти

16 Узимајући у обзир глобалне трендове у Србији још увек није забележен случај приватизације неког државног универзитета. Познат је случај аквизиције БК универзитета од стране Алфа групе са Кипра, док се корпоративно управљање назире се у случају Мегатренд универзитета.

којима стицање дипломе без буџетског финансирања полако постаје све удаљеније.

Упркос овим “домаћим” проблемима с којима се српско универзитетско образовање суочава, а узимајући у обзир било који од параметара који дефинише глобалне токове у области универзитетског образовања у свету, намеће се оцена да је Србија као и многе друге земље сличне величине и финансијских капацитета прилично скрајнута из центра дешавања. Да су српски универзитети на периферији догађања говори нам и податак да ни један српски универзитет није међу 500 најбољих на свету¹⁷. Ова чињеница, иако не говори похвално о глобалном позиционирању српских универзитета, је ипак у складу са размишљањем да иако је високо образовање по свом карактеру неспутаног и безграничног стицања знања и сарадње окренуто наднационалној повезаности, стање у свету глобалног образовања је такво да велики универзитети постају још већи и утицајнији. У таквој констелацији снага мањим универзитетима, посебно онима са седиштем у мањим државама остаје или да се окрену ширењу регионалног утицаја или да стагнирају, а у неким случајевима и престану са радом. Ипак, независно од тога да ли се ради о већем или мањем, познатијем или мање познатом универзитету, свима је мање више на располагању иста информационо комуникациона технологија која је суштински и окосница глобалног универзитетског ширења.

Генерално посматрано Србија је слабо интегрисана у глобалне токове у области образовања, ако имамо у виду поједине елементе тих токова као што су: онлине образовање, умреженост националних универзитета, мобилност студената и наставног особља, и повезаност универзитета и привреде у области иновација.

Иако Србији нису у потпуности доступна најновија технолошка достигнућа ИТ сектора, препрека глобалном умрежавању није информационо-комуникациона инфраструктура јер је дигитална подела која је земљу одвајала од света, након демократских промена превазиђена и подигнута на виши ниво појачаним инвестирањем у овој области. Ово је од велике важности јер је употреба инфор-

17 <http://www.online-universities.us/top500universities.htm> 3.9.2011.

мационо-комуникационих технологија (ИКТ) кључна за функционисање савременог света, а самим тим је јасно да су ИКТ незаобилазне и у систему глобалне едукације и научно-истраживачке сарадње. Поред огромног помака начињеног развојем бежичних телекомуникационих веза и преносивих уређаја, свакако незаобилазно и суштински централно место заузима интернет који је поставши глобално доступан омогућио много тога. попут електронског учења (e-learning) и мобилног учења (m-learning). Интернет користимо за готово неограничено претраживање података на интернету, преузимање видео, аудио, фото и текстуалних материјала, писану комуникацију преко електронске поште, видео и аудио комуникацију преко Skype-a, упознавање и одржавање контаката преко Facebook-a или Twitter-a, размену идеја преко blog-ова и форума. У свету брзих промена приметно је да се развој ових сада већ незаобилазних средстава електронске комуникације, након захватања ширих друштвених слојева, сада по свему судећи окреће усавршавању додатних опција за специјализоване групе корисника. Тако већ данас имамо специјализоване друштвене мреже попут ResearchGate-a, која је намењена повезивању научника широм света и којој се све више прикључују научници и стручњаци из Србије. Значајан корак унапред на пољу унапређења информационо-комуникационе инфраструктуре и националног умрежавања као битних предуслова глобалног умрежавања, значајан помак у сарадњи универзитета, научних института и других институција било је оснивање Академске мреже Србије – АМРЕС¹⁸. Ова јавна информационо комуникациона установа основана је од стране Владе Републике Србије “ради изградње, развоја и управљања образовном и научно-истраживачком рачунарском мрежом Републике Србије. Ова мрежа образовним и научно-истраживачким организацијама и другим чланицама обезбеђује приступ и коришћење Интернета, информатичких сервиса и везу са националним и интернационалним мрежама”¹⁹.

Преношење знања студентима путем предавања на факултетима, додатно преношење знања и провера науче-

18 <http://www.amres.ac.rs/index.php?lang=ser> 8.9.2011.

19 http://www.amres.ac.rs/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 8.9.2011.

ног на вежбама, самостално учење и испитно оцењивање репродукованог знања као традиционални принципи функционисања универзитетског образовања, у новом времену, поред ослањања на модерна технолошка достигнућа у сваком од ових сегмената, у великој мери су пре свега захваљујући интернету добили нову форму стварањем виртуелних универзитета. Експоненцијални раст броја студената који се одлучују на *online* образовање²⁰ нимало не чуди када се има у виду привлачност добијања дипломе неког од светски признатих универзитета које су очима глобалних послодаваца синоним за квалитет стеченог знања и обучености за рад. Истовремено *online* учење природна је последица мора информација које пружа интернет. Имамо електронске верзије књига, часописа, стручних и научних радова и рукописа до којих се стиже за неколико секунди, а без потребе да се одлази у библиотеку, чиме се време које би било узалудно потрошено у превозу преусмерава у време за учење и време за рад које је постало кључно у инструменталистичкој функцији образовања.

Највећи помак од државних факултета су начинили поједини факултети Универзитета у Београду (Електротехнички факултет, Економски факултет и Факултет организационих наука), али у прилагођавању на нове трендове у области високог образовања, пре свих у учењу на даљину много боље у односу на државне универзитете показали су се приватни универзитети. Мегатренд виртуелни универзитет – МТВУ, као интегрални део Универзитета Мегатренд је први интернет виртуелни универзитет у нашој земљи, а позитиван пример у погледу ширења утицаја српских универзитета на пољу прекограничног е-образовања је пример Метрополитан Универзитета Београд, на чијем интернет сајту стоји да “тренутно на Универзитету Метрополитан студира преко 500 студената на настави преко интернета, из свих крајева света: Грчке, Аустрије, Шпаније, Немачке, Сједињених америчких држава, Мексика, Уједињених арапских емирата”²¹. Од приватних универзитета студирање на даљину (*distance learning system*) већ неколико година развија и Универзитет

20 Jedan od najpreglednijih izvora online-obrazovanja je sajt <http://www.allonlineschools.com/>

21 http://www.metropolitan.edu.rs/sr/internet_studije/ 8.9.2011.neschools.com/

Сингидунум. На пољу е-образовања највише је у Србији одмакла IT Academy²², која функционише у форми отвореног универзитета.

С друге стране колико страних онлине универзитета делује и колико има студената у Србији тешко је утврдити јер не постоји јавно доступна евиденција. Један од најактивнијих је словеначки ДОБА факултет, као део пословне групе ДОБА из Марибора, на који је у школској 2010/2011. у Србији уписан 81 студент на програму пословања као бацхелор, и 15 студената на програму међународно пословање као мастери. Од оснивања факултета²³ дипломирало је 1097 студената, а од тога њих 39 из Србије. Такође у Србији је прилично активан Универзитет у Лондону коме асистенцију у програму студирања на даљину пружа British Council²⁴.

Узимајући у обзир доминантне традиционалне приступе универзитетском знању чини се да би на средњи рок у Србији могло да заживи мешовито учење (mixed learning, hybrid learning), односно комбинација класичног облика наставе с интерактивним елементима е-образовања²⁵ (графичке презентације, симулације, електронско менторство, е-конференције, е-семинари – webinars, интерактивне базе података, интернет претраге и комуникација, мобилно учење). Овај очекивани тренд могао би међутим прерасти у велики проблем с којим би се Србија у блиској будућности могла суочити ако се убрзано не крене с регулисањем иностраних моћних интернет апликација за Е-учење²⁶ и учења на даљину

22 <http://www.it-akademija.com/index.php> 8.9.2011.

23 http://www.doba.rs/e-studij_poslovanje/e_studiranje/prednosti_online_studija 9.9.2011.

24 http://www.britishcouncil.org/sr/serbia-education-study_at_home-uol_international_programmes.htm 30.8.2011

25 <http://www.e-learning.rs/> 30.8.2011.

26 Извесна крајност ка којој се може окренути онлајн учење види се на примеру “Плутајућег универзитета” (‘Floating University’), пројекта обједињених видео предавања професора са више угледних америчких факултета (Yale, Berkley, Bard) који нуди измешани пакет курсева из читавог низа области укључујући психологију, физику, статистику, уметност, лингвистику, био-медицину, класику, социологију, еконмију и политику. “Пројекат је настао идејном сарадњом између веб сајта *Big Think* и *Jack Parker Corporation*, њу-јоршке компаније која се бави развојем некретнина. Он се суочава са конкуренцијом других образовно-видео провајдера, као што су, *TED*, *TeacherTube* па чак и *YouTube*. А већ постоји курс ‘Велика историја’ (‘Big History’) подржан од стране Била Гејтса (Bill Gates). Али Адам Глик (Adam Glick), пред-

од стране домаћег законодавства. У смислу регулисања истих правила и критеријума за све који се образују учењем на даљину као узор би могли да послуже критеријуми Европске мреже за учење на даљину и е-учење (European Distance and E-learning Network – EDEN). На глобалном плану “у смислу регулисања глобалног образовања битни моменти су одлука UNESCO-а и Савета Европе да укључи образовање на даљину, као подскуп транснационалног образовања у 2005. години. Глобална стратегија је идентификована убрзо након што је Болоњски процес покренут. Од 2007. глобална стратегија се реализује кроз пет средишњих политичких области: побољшање информисаности, повећање атрактивности и конкурентности европског високог образовања, јачање сарадње, интензивирање политичког дијалога, као и унапређење признавање квалификација”.²⁷

Поред употребљивости информационо-комуникационих технологија у образовању, један од битних индикатора глобализованости је и укљученост у глобалне асоцијације. Ово је нарочито битно за земље попут Србије чија је развојна шанса управо у повезивању јер би у процесу стварања глобалног система образовања мањи универзитети широм света могли од стране оних највећих били у потпуности скрајнути на маргине дешавања. Чини се да српски универзитети више подстичу нижи ниво сарадње односно билатералну сарадњу на нивоу факултета, пошто на пољу глобалне повезаности универзитета у Србији ситуација није баш најбоља. То потврђује податак да је из Србије само приватни Европски универзитет члан Интернационалне асоцијације универзитета (International Association of Universities – IAU), организације универзитета у свету која под окриљем UNESCO-а постоји од 1950. године, и повезује 628 институција²⁸, 29 организација²⁹ на нивоу универзитета

седник Jack Parker -а се нада да ће се његов “Плутајући Универзитет” издвојити квалитетом производње, са графикама, анимацијама и вишеструким угловима камере. Његов план је да лиценцира материјале ка образовним установама и да прода “ Great Big Ideas ” претплате широј јавности” <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/harvard-yale-and-bard-back-floating-university-that-showcases-scholars-online-lectures/32564>

27 http://www.obhe.ac.uk/newsletters/tne_and_the_tne_barometer 30.8.2011.

28 <http://www.iau-aiu.net/content/institutions> 31.8.2011.

29 <http://www.iau-aiu.net/content/organizations> 31.8.2011.

и 15 невладиних организација и мрежних афилијација³⁰ широм света које се баве проблемима високог образовања. Изаостанак чланства највећих српских универзитета у IAU, док су нпр. из земаља у региону чланице ове асоцијације Универзитет у Љубљани и Универзитет у Загребу, у знатној мери умањује способност њиховог глобалног умрежавања имајући у виду да IAU “окупља институције и организације из око 120 земаља ради разматрања и деловања на заједничким проблемима и сарађује са разним међународним, регионалним и националним телима активним у високом образовању”³¹. С друге стране универзитети из Србије у знатној мери су као чланови укључени у Европску универзитетску асоцијацију³² (European University Association – EUA) и то Конференција универзитета Србије као колективни цлан, а као појединачни чланови Универзитет у Београду, Универзитет у Новом Саду, Универзитет у Крагујевцу и Универзитет у Нишу. “Европска универзитетска асоцијација представља и подржава високообразовне институције у 47 земаља, пружајући им јединствени форум да сарађују и буду упознати са најновијим трендовима у високом образовању и истраживачким политикама”³³.

Битан тренутак на путу умрежавања и трансформације и адаптације система високог образовања у Србији глобалним токовима био је потписивање Меморандума о разумевању са Европском комисијом из јуна 2007. године „чиме су истраживачке институције и организације из Србије добиле исти статус као и земље чланице ЕУ у Седмом оквирном програму за истраживање и технолошки развој“³⁴. Поред Болоњског

30 <http://www.iau-aiu.net/content/affiliates-and-associates> 31.8.2011.

31 Мартин Карној је професор Станфорд Универзитета и стручњак за област образовања и економије.

32 “Европска универзитетска асоцијација (EUA) је главни глас заједнице високог образовања у Европи. Чланство у EUA је отворено за појединачне универзитете и националне ректорске конференције, као и удружења и мреже институција високог образовања. Са око 850 чланова у 47 земаља, EUA гради јаке универзитете за Европу кроз циљане активности у циљу подршке њиховом развоју. Ове активности укључују дијалог о политици, конференције, радионице, пројекте, и више циљаних служби као што је Институционални евалуациони програм (Institutional Evaluation Programme), као и независна служба посвећена докторском образовању” <http://www.eua.be/eua-membership-and-services/Home.aspx> 31.8.2011.

33 <http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx> 31.8.2011.

34 http://consultations.score-project.eu/attach/ictcr_rs_sr.pdf 30.8.2011.

процеса који ја већ заживео битан сегмент је и укључење научних радника из Србије у Европску истраживачку област (European Research Area), у којој су “истраживање, образовање и иновација три централна и снажно међузависна управљача друштва заснованог на знању. Заједно, они се називају ‘троуглом знања’”.³⁵

Како је битан индикатор глобализованости и мобилност,³⁶ у погледу мобилности студената из Србије према подацима³⁷ UNESCO-а за 2009. годину број студената који студирају у иностранству износио је 10.155. По овом извору пет земаља које су привукле највећи број студената из Србије су: Аустрија са 1817, САД са 1214, Мађарска са 1171, Немачка са 1160 и Македонија са 954 студента. Истовремено Србија је и земља пријема страних студената којих 2009. има 10.408, највише из БиХ (5777) и Црне Горе (3729). По овим резултатима коефицијент излазне мобилности (outbound mobility ratio) износи 4.3%, а коефицијент улазне мобилности (inbound mobility rate) је 4.4%. С разликом улазне и излазне мобилно-

35 http://ec.europa.eu/research/era/understanding/what/era_in_the_knowledge_triangle_en.htm 30.8.2011.

36 Како би се повећала мобилност студената и истраживача земаља западног Балкана, а пошто је у истраживању “Мобилност студената у земљама Западног Балкана” (Student mobility in Western Balkan countries), које је 2008. године спровела Краљ Бодин Фондација (King Baudouin Foundation) финансијски моменат препознат као један од највећих проблема и препрека већем интересовању за студије у иностранству, уз асистенцију холандске невладине организације Спарк, од 2009. године у функцији је интернет портал (www.scholarshipsforwesternbalkans.eu или скраћено www.s4wb.eu) који представља базу података о доступним стипендијама које покривају трошкове школарина односно студирања и истраживања у земљама ЕУ и ЕФТА-е. Од изузетног значаја за мобилност студената и универзитетског особља је и пројекат BASILEUS (Balkans Academic Scheme for the Internationalization of Learning in cooperation with EU universities) који је саставни део програма Erasmus Mundus External Cooperation Window, насталог ради сарадње земаља ЕУ са земљама које нису чланице ради повећања мобилности али и размене знања и вештина кроз међународну сарадњу. Велики допринос покретању мобилности студената и наставног кадра допринели су пројекти Европске уније Ерасмус мундус и Темпус. Истовремено и стране невладине организације укључене су у развој е-образовања на факултетима, а у чему с подебно истиче WUS Austria. Пројекат Join EU-SEE на сличан начин као и TEMPUS је усмерен на подршку реформи образовања и усклађивања са болоњским процесом.

37 Tertiary education / ISCED 5 and 6 / International flows of mobile students / 2009 http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/Outbound%20Mobility_EN_static_20110817.xls 21.8.2011.

сти од 254 студента и коефицијентом нето тока (net flow ratio) од 0.1% Србија добро стоји у односу на земље централне и источне Европе где су ови коефицијенти нпр. за Хрватску -4.4%, за Словенију -0.4%, а за БЈР Македонију чак -6.5%.

Ови подаци су свакако охрабрујући али треба имати у виду да уколико не дође до подизања квалитета студирања, Србија би могла бити суочена са све већим одливом студената који ће своју потрагу за знањем наставити ван земље. Пројекције говоре да ће потражња за интернационалним високим образовањем у светским оквирима имати убрзани раст до 2025. године. “Предвиђа се да ће потражња порасти са 1.8 милиона интернационалних студената у 2000. до 7.2 милиона интернационалних студената у 2025. години. Азија ће доминирати у глобалној потражњи за интернационалним високим образовањем. До 2025. Азија ће представљати неких 70% од укупне глобалне потражње и увећање од 27 процентних поена од 2000. Унутар Азије Кина и Индија ће представљати кључне покретаче раста – генеришући више од половине глобалне потражње за интернационалним високим образовањем до 2025”³⁸.

Препреке на путу развоја универзитетског образовања

У случају Србије засигурно горући проблем у односу државе и универзитета представља недефинисана стратегија развоја високошколског образовања, која поред тога што води несистемском одношењу ка глобалним променама у универзитетском образовању у знатној мери блокира и стратегију привредног развоја земље, будући да с њом није усклађена. Колико овај проблем траје говори нам и чињеница да иако је Светска банка још 1994. године у свом извештају о високом образовању позвала све земље да промене правила једног извора финансирања, то у случају државних универзитета још није јасно одређено, као што још увек нема договора око тога да ли треба потпуно променити или само прилагодити поједине сегмената високошколског нивоа образовања новим глобалним околностима.

38 http://www.aiec.idp.com/PDF/Bohm_2025Media_p.pdf 23.8.2011.

Како је добра страна закасних стратегија у томе што у њиховом дефинисању могу да се изоставе области или циљеви које су се у случају других земаља показале или као непотребне или као неоствариве, у том смислу и српски планери треба да се држе ових правила. Најважнија поука из искустава других земаља је да на путу укључења у глобалне образовне токове због брзине којом се мењају треба избећи дугорочне стратегије. Имајући ово у виду, српски високошколски образовни систем би се у глобални систем образовања требао интегрисати, најпре прескакањем одређених лествица развоја које смо пропустили, а потом надоградњом по правцима дефинисаним краткорочним и средњорочним плановима и стратегијама. Ова идеја би међутим била примењива да Србија има више разрађених стратегија развоја високог образовања, а пошто Србија још увек нема нити једну, као добра смерница у њеној изради могло би бити сагледавање у ком правцу се уопште крећу стратегије које се тичу високог образовања.

Стефан Венсан-Ленкрин³⁹ (Stéphan Vincent-Lancrin) наводи четири врсте стратегија у контексту глобализације високог образовања: стратегије засноване на узајамном разумевању, стратегије засноване на изузетности и надметању око талената, стратегије засноване на генерисању прихода и стратегије засноване на развоју капацитета (Vincent-Lancrin у OECD, 2009:73-77).

По Венсан-Ленкрину “стратегија заснована на узајамном разумевању тежи пре свега политичким, културним, академским и циљевима помагања развоју. Она овлашћује и подстиче међународну мобилност националних и страних студената и професора-истраживача, преко грантова и академских програма размене, као и партнерстава између институција високог образовања. Овај приступ генерално не обухвата било какву енергичну кампању ради регрутовања страних студената, већ му је мета мала елита домаћих и страних студената. У супротном, приступ се састоји од политике отворених врата” (Vincent-Lancrin у OECD, 2009:73). На овој стратегији која претпоставља да након студијског боравка

39 Стефан Венсан Ленкрин је виши аналитичар и пројектни менаџер Центра за едукационо истраживање и развој у Директорату за едукацију OECD-а.

у иностранству следи повратак у земљу порекла на дужи период су нпр. базирани програми Фулбрајтове (Fulbright) комисије у САД и програми SOCRATES-ERASMUS у ЕУ. „Програм је дакле заснован на повратку студента у његову / њену земљу порекла, а сам концепт се ослања пре свега на дугорочну корист: интернационални студенти ће задржати специјалне везе са земљом домаћином, што доводи до позитивних политичких, културних и комерцијалних последица за ову земљу“ (Vincent-Lancrin у OECD, 2009:73).

„Друга стратегија, заснована на изузетности и надметању за таленте, следи исте циљеве као и претходна стратегија, али исто тако укључује више проактиван и циљан приступ регрутовању страних студената“ (Vincent-Lancrin у OECD, 2009:74). Тај приступ односи се на привлачење талентованих појединаца и из реда студената и из реда професора и њихово укључивање у област истраживања и образовања земље домаћина. Овом привлачењу у многоме доприносе „посебне услуге су осмишљене тако да олакшају студије и боравак странаца у земљи домаћину. Овим услугама често управљају националне агенције, као што је DAAD у Немачкој, CampusFrance у Француској, Nuffic у Холандији или Британски савет (British Council) у Великој Британији“ (Vincent-Lancrin у OECD, 2009:74).

“Трећа стратегија, заснована на генерисању прихода, остварује циљеве прве две стратегије, али такође има и директне комерцијалне циљеве: идеја је и да развију извоз услуга у области образовања“ (Vincent-Lancrin у OECD, 2009:75). За ову стратегију је међутим карактеристично да поред позитивне има и могућу негативну последицу по универзитетско финансирање. Тако Венсан-Ленкрин примећује да „ова стратегија обично доводи до значајног пораста броја интернационалних студената који плаћају пуну цену њиховог образовања и развоја профитних програма и институционалне мобилности. Понекад је прати смањење релативног учешћа јавног финансирања у ресурсима универзитета, или чак смањење јавног финансирања по студенту“ (Vincent-Lancrin у OECD, 2009:75).

„Четврта стратегија, заснована на развоју капацитета, састоји се од подстицања студија у иностранству и успостављању страних курсева и институција у земљи. Она се углав-

ном односи на земље у развоју. Када земља нема довољно домаћих капацитета да испуни све своје потребе за високим образовањем, или нема национални систем адекватног квалитета, прекогранично образовање може помоћи да се појачају капацитети у смислу образовне понуде и људских ресурса за њену привреду и систем високог образовања. Циљ је и квантитативан и квалитативан“ (Vincent-Lancrin у OECD, 2009:76). Оно што разликује ову стратегију од претходних је то што подразумева увоз образовних услуга и што такве „земље морају да обезбеде да њихови системи осигурања квалитета покривају стране програме и институције и да ови програми и институције заправо доприносе остваривању њихових националних циљева. Њихова миграциона политика мора да промовише привремену мобилност професионалаца и често укључује мере подстицања повратка њихових држављана који су отишли да студирају или да употпуне своје образовање у иностранству, како би се спречио масован одлив мозгова“ (Vincent-Lancrin у OECD, 2009:77). Иако се ова стратегија углавном спроводи у земљама Блиског истока и Југоисточне Азије, у знатној мери би могла бити примењена и у случају Србије.

Увидом у преглед стратегија којима земље у зависности од потенцијала које имају одговарају на глобалне образовне трендове постаје јасно да је препрека брзом и свеобухватном укључивању српског универзитетског образовања у глобалне токове изостанак адекватне стратегије образовања и одлагање примене или парцијално придржавање постојећих стратегија и планова. Истовремено и приватно и државно универзитетско образовање као највиши ниво система образовања који производи стручни и научни кадар, у случају Србије је додатно оптерећено изостанком јасне и дугорочне стратегије привредног развоја земље као најважнијег предуслова стратегије образовног система.

Поред малог удела високообразованих у укупној популацији (која по подацима из пописа 2002. износи око 6.5%) која је сама по себи индикатор погрешно постављеног система универзитетског образовања, велики проблем Србије је што није у потпуности схваћена повезаност образовања, знања и иновација као генератора развоја државе и друштва. Наиме читав систем је погрешно постављен јер је држава, а не при-

ватни сектор главни инвеститор у образовање и иновације, а како држава не располаже инвестиционим средствима која су доступна привреди, целокупни сектор истраживања и развоја је у заостатку било да се пореди регионално, или на европском и светском нивоу. Према Изваштају о глобалној конкурентности Светског економског форума за 2009-2010. годину (The Global Competitiveness Report 2009-2010), Србија се са скором 3.8 (1-7) налази на 93. месту од 133 рангиране земље. У складу са тематиком рада занимљиви су подаци који се тичу неколико од 12 области истраживања. Тако из 5. Стуба истраживања које се бави образовањем видимо да је по приступу високом образовању Србија рангирана као 59. земља, а узимајући у обзир квалитет образовног система у целини као 71. Велики проблем представља податак из 7. Области овог истраживања које се тиче ефикасности тржишта рада у коме стоји да је по одливу мозгова Србија на 132. месту. По 12 области која се односи на иновацију, Србија је по трошењу компанија на R&D на 110 месту, а по сарадњи универзитета и индустрије по питању R&D на 81. месту.

Улагање у сектор истраживања и развоја је изузетно важно јер се само тако може стабилизovati и увећати бројност научних радника у том сектору и спречити одлив мозгова који је Србији нанео ненадокнадиву штету и успорио развој. Према подацима доступним из 25. поглавља⁴⁰ у приступним преговорима са ЕУ које обрађује област науке и истраживања, где у одговору на 28 питање које се односи на процентуалну заступљеност научних радника у укупној радној снази стоји да је према подацима Републичког завода за статистику број запослених у истраживању и развоју у 2009. години у Србији био 11.534, што је 0.611% од укупног броја запослених којих има 1.889.085. У погледу процене броја висококвалификованих људи који су напустили земљу у оквиру таласа одлива мозгова деведесетих година прошлог века постоје значајне разлике. Тај број се, ако се изузму не-

40 http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:67VJRL1R24QJ:www.nauka.gov.rs/cir/images/stories/vesti/00_00-11/110202/PG_25_Nauka_i_istranzivanje.pdf+poglavlje+25.+Nauka+i+istra%C5%BEivanje+gov.rs&hl=sr&gl=rs&pid=bl&srcid=ADGEESjgyhjUtOCh5m7kDyxFnLMne9p8rCamEJWfrTsXp7Ps0yd653t4lB66NFRCl0JRCLtzbX9w_GKK0bxBOLwVMMfvACVijoHRxdXl4oUoP0hwW8OiGle5gFTsXemQya08PIXJ3zO8&sig=AHIEtbRCGwSnLXngmA_7lQJ2aDBd1f0A 28.8.2011.

реалне процене о стотинама хиљада стручњака, у зависности од методологије креће од неколико хиљада до неколико десетина хиљада. Према подацима из 25. поглавља⁴¹ у приступним преговорима са ЕУ које обрађује област науке и истраживања, у одговору на 35. питање које се односи на одлив мозгова стоји да је земљу од 1991. према попису из 2002. године напустило 400.000 људи, од чега 6% (25.254) односно према истраживању ОЕСД-а 11.9% високообразованих. После 2000. Србију је напустило око 50.000 људи, од којих су око 6.000 високообразовани.

По овоме је број истраживача већи ван земље него у земљи те би уколико се држава више ангажује око *brain gain* стратегија требало створити могућности да се један део њих врати, а већи део који вероватно нема ту намеру, укључи у развој универзитетског образовања и посредно привредног развоја земље преко укључивања у одређене пројекте. Захваљујући информационам технологијама њихов ангажман не би био оптрећен променом места пребивалишта, али би и овакав вид кооперације захтевао знатна материјална средства која би покрила трошкове рада на пројектима. Истовремено подизањем сарадње са неформалног на формални ниво значајно би се унапредио и рејтинг српских универзитета на пољу међународне сарадње. Велики број стручњака ван земље, посебно они запослени на најпрестижнијим универзитетима и истраживачким институтима, на тај начин би могли бити спона са српским образовним системом и акцелератор његовог глобалног умрежавања. Реализација ове идеје ће свакако бити сложена ако се имају у виду и проблеми са започетим регистровањем свих иселених стручњака, као и неуспели покушаји повратка попут иницијативе Међународне организације за миграције (International Organization for Migration) да пројектом TRQN⁴² (Temporary Return of Qualified Nationals) врати одређени број емиграната у Србију.

41 http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:67VJRL1R24QJ:www.nauka.gov.rs/cir/images/stories/vesti/00_00-11/110202/PG_25_Nauka_i_istrazivanje.pdf+poglavlje+25.+Nauka+i+istra%C5%BEivanje+gov.rs&hl=sr&gl=rs&pid=bl&srcid=ADG-EESjgyhjUtOCh5m7kDyxFnLMne9p8rCamEJWfrTsXp7Ps0yd653t4IB66NFRC1o-JRCLtzbX9w_GKK0bxBOLwVMMfvACVijoHRxdX14oUoP0hwW8OIGle5gFTs-XemQya08P1XJ3zO8&sig=AHIEtBR-CGgWSnLXngmA_71QJ2aDBd1f0A28.8.2011.

42 http://www.iom-nederland.nl/english/Programmes/Migration_Development/

У табеларним приказима налазе се подаци за Србију, као земљу која се посебно анализира у овом раду; за Хрватску као суседну земљу пред непосредним уласком у ЕУ, а с којом се због сличног правца развоја често упоређују подаци; за Словенију као земљу такође сличног правца развоја која је притом чланица ЕУ; и за Немачку као најразвијенију земљу у оквиру ЕУ.

Ако погледамо Табелу 1 видећемо да је Србија по издвајању за R&D испред Хрватске, али знатно иза Словеније и Немачке. Занимљиво је да је издвајање на истраживање и развој са 0.97 GDP из 2000. године, током деценије доживело значајан пад, па је тако 2005. износило 0.43 GDP, а 2009. је удео био 0.86 GDP.

Табела 1. Издвајања за R&D у односу на GDP

%	Србија	Хрватска	Слованија	Немачка
2009. година	0.86	0.84	1.88	2.82

Извор: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=eng

Ову ситуацију међутим појашњава Табела 2 на основу које можемо приметити да је удео у финансирању пројеката у области истраживања и развоја у случају Србије у односу на наведене земље најмањи у случају привреде као инвеститора, док је држава највећи директни инвеститор, али и индиректни кроз пројекте у области високог образовања државних универзитета, које финансира у потпуности, или поједине сегменте. Ово се јасно показује као велики проблем и кочица развоју. И у овом случају се примећује тренд да што је земља развијенија то су мања издвајања за Р & Д пројекте од стране државе, а већа од стране привреде. По наведеним показатељима удела финансирања Србија није на дну само у односу на овде наведене земље, већ је и у односу на читаву Европу, односно земље анализирани у истраживању⁴³ UNESCO-а, из 2009. године на 36. месту, док су лошије рангиране само БЈР Македонија и Албанија.

Projects_Migration_Development /Temporary_Return_of_Qualified_Nationals_TRQN_II 27.8.2011.

43 Global investments in R&D, UIS Fact Sheet, August 2011, No. 15 25.8.2011. http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Documents/fs15_2011-investments-en.pdf

Табела 2. Главни финансијери R&D пројеката

%	Србија	Хрватска	Словенија	Немачка
привреда	8.3	39.8	58.0	67.3
влада	62.9	51.2	35.7	28.4
високо образовање	20.9	1.9	0.3	-
приватни-непрофитни	0.8	0.1	-	0.3
инострани фондови	7.2	7.0	6.0	4.0

Извор: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=eng

Србија је на европском дну и по секторском прихватању инвестиција. Према Табели 3 док у случају развијених земаља већина иде у привредни сектор, у случају Србије то је област високог образовања. У односу на друге европске земље по истраживању⁴⁴ UNESCO-а Србија је на 37 месту, док су иза ње БЈР Македонија, Албанија и Босна и Херцеговина. Овде треба имати у виду да се ради о успореном али добром тренду пошто се 2000. године R&D највише обављао у владином сектору са 54.9%, у образовању 38.7%, а у привреди само 6.4%.

Табела 3. Секторски удео у ангажовању R&D

%	Србија	Хрватска	Словенија	Немачка
привреда	14.3	40.4	64.6	68.2
влада	30.9	27.2	20.8	14.5
високо образовање	54.8	32.3	14.6	17.3
приватни-непрофитни	-	0.1	0.1	-

Извор: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=eng

Ако погледамо Табелу 4 видећемо да као последица смањеног улагања привреде у област R&D произилази проблем релативно малог броја истраживача у односу на милион становника. По пресеку стања из података⁴⁵ Института за ста-

44 исто

45 http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=3587&IF_Language=eng&BR_Country=6880&BR_Region=40530 25.8.2011.

тистику UNESCO-а (UNESCO Institute for statistics) за 2009. годину видимо да према квалификацијама истраживача њих 57.6% има докторат (PhD), - ISCED6, а 42.4% ISCED5а. Истовремено највише истраживача је у области инжењерства и технологије – 23.1%, затим у области друштвених наука – 22.6%, а потом следи 21.2% истраживача у области природних наука, 12.0% у области медицинских наука, 10.1% у области истраживања пољопривреде, у области хуманистичких наука је 8.5% истраживача и 2.5% је неодређено.

Табела 4. Број истраживача (fte46) на милион становника

%	Србија	Хрватска	Словенија	Немачка
2009. година	1429	1569	3686	3791

Извор: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=eng

Разлог овакве ситуације најбоље показује Табела 5 из које произилази да разлог релативно малог броја истраживача у односу на милион становника лежи у драстичној структурној разлици у секторима запослености истраживача.

Табела 5. Удео истраживача према секторима запослености

%	Србија	Хрватска	Словенија	Немачка
привреда	5.7	18.6	44.0	57.8
влада	26.0	29.3	29.2	15.7
високо образовање	68.2	52.0	26.6	26.5
приватни-непрофитни	0.1	-	0.3	-
неодређено	-	0.1	-	-

Извор: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=eng

46 Еквивалент пуног радног времена (Full-time equivalence – FTE) за R&D податке мери стварни обим људских ресурса у потпуности посвећених истраживању и развоју и погодан је за интернационално упоређивање. “Дакле, особа која иначе проводи 30% времена на R&D а остатак на друге активности (као што је настава, универзитетска администрација и саветовање студената) треба да се сматра као 0,3 FTE. Исто тако, ако је радник R&D с пуним радним временом запослен у јединици R&D само шест месеци, то доводи до FTE од 0,5”. <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>

Приказани издвојени подаци указују на тренд да што је земља развијенија то има више истраживача у односу на милион становника, више је истраживача запослено у сектору привреде, привреда је највећи улагач у област R&D и уједно је удео истраживања и развоја највећи у области привреде, и већа су укупна државна издвајања по GDP. Иако је у Србији активан програм EUREKA којим ЕУ подстиче развој R&D сектора кроз сарадњу привреде и универзитета за сада су по наведеним показатељима резултати овог програма скромни. С друге стране добар пример сарадње државних универзитета са привредом је Универзитетски центар за развој каријере који је настао са циљем помоћи дипломцима на путу проналажења запослења.

У погледу односа универзитета и привреде треба имати у виду да није једино Србија у оваквој ситуацији, па тако Пресада Реди⁴⁷ (Prasada Reddy) истиче да је “у већини земаља сарадња универзитета са индустријом⁴⁸ и даље у фази настајања. И даље постоји одвајање активности између универзитета и индустрије. Ово је делом због тога што и сами универзитети врше мало истраживања или имају тенденцију да раде истраживања која је од малог значаја за индустрију. Други део разлога лежи у недостатку потражње из индустрије, углавном због тога што или индустрија зависи од трансфера технологије из иностранства или њене операције захтевају само решавање мањих техничких проблема и није заинтересована за унапређење технолошких капацитета” (Reddy у Göransson и Brundenius, 2011:36).

Иако образовање није једина област српске стварности која се поприлично успореним корацима помера ка стандардима модерне европске праксе, кључни проблем је у томе

47 Пресада Реди је виши научни сарадник Института за истраживање политика (Research Policy Institute) Лунд Универзитета

48 По Редију “сарадња око иновација универзитета са индустријом одвија се у неколико различитих облика који укључују следеће: консултантске услуге, активности техничке подршке проширене од универзитета на индустрију, спонзорство истраживања / оснивање професорских катедри на универзитетима од стране предузећа, заједнички истраживачко-развојни пројекти између универзитета и индустрије, трансфер универзитетски генерисаних технологија на индустрију, *outsourcing* комплетног истраживања и развоја индустријских производа на универзитете” (Reddy у Göransson и Brundenius, 2011:43-46).

што је сам концепт система образовања у стратегијским проценама развоја српског друштва погрешно дефинисан. Наиме, чини се да су улагања у систем образовања постала циљ по себи, а да је занемарена сама функција образовног система, а то је производња кадрова за задовољавање потреба на тржишту рада. Истовремено школовање за застарела занимања и кашњење с увођењем нових програма, велики су проблеми ако се има у виду да су промене и иновације саставни део система образовања најбогатијих земаља света. У том смислу треба јасно одредити и стратегију развоја универзитетског образовања, при чему треба најпре поћи од реалног сагледавања потреба привредног развоја како се не би понављало непланско деценијско стварање непотребних кадрова или прекобројност односно гомилање кадрова одређене струке преко потребних захтева националног тржишта рада. На тај начин се не би поновиле грешке инвестирања у кадрове који ће због немогућности запослења обављати посао ван струке, или ће пак изласком на глобално тржиште рада своја знања и вештине ставити у функцију развоја неке друге државе или транснационалне корпорације. Истовремено на друге земље се треба угледати али не треба слепо пратити њихов пут развоја, јер напосто нису све земље исте, а уједно и не постоји идентичан пут прилагођавања условима глобалне економије знања где су високотехнолошка производња и креативна индустрија главни носиоци развоја.

*Перспективе и изазови у позиционирању
српског образовног система у глобалном
систему образовања*

Позиција Србије као мале државе скромних економских потенцијала имајући у виду актуелне токове у процесу глобализације образовања, свакако није сјајна. Ипак, овом проблему треба прићи крајње озбиљно, а како се на пољу глобализације образовања дешавају сталне промене, у том погледу треба најпре указати на неке изазове који се налазе или ће се наћи пред Србијом, а исти су већ снашли земље које су много више од нас одмакле у адаптацији на утицаје глобализацијских токова у области образовања.

Џејмс Дандерштат⁴⁹ (James Dunderstadt) и Ен Арбор⁵⁰ (Ann Arbor) препознају седам изазова пред којима се налазе европски универзитети. Као први изазов они виде процеп између омасовљавања, лигашких табела (league tables) и пореских олакшица. Као други изазов истичу мисију диференцијације и профилисања “јер ће доступност ограничених ресурса омогућити малом делу институција да постану глобално конкурентне, као свеобухватне истраживачке институције” (Dunderstadt и Arbor, 2009:10). Трећи изазов тиче се кратковиде окупираности светом као станом (flat world). Дандерштат и Арбор истичу да “многе владе сада усклађују политике високог образовања у складу с изазовима које представља економија знања и иновација (што би Том Фриедман назвао ‘светом као станом’) фокусирајући приоритете скоро у потпуности на производњу диплома (омасовљавање) и изградњу истраживачке репутације (лигашке табеле) до искључења ширих улога универзитета. На пример, постоји све већи утилитаризам у вези са улогом високог образовања у решавању потреба за људским капиталом који би могао надвладати традиционални друштвени и културни утицај универзитета на друштво и цивилизацију и његов трансформациони потенцијал кроз креацију, ретенцију и дисеминацију знања” (Dunderstadt и Arbor, 2009:10-11). Као четврти изазов они истичу урушене обрасце финансирања који уколико наставе да се ослањају само на пореске олакшице, без значајнијих повећања школарина или донација, а како су недовољно развијени као амерички предузетнички истраживачки универзитети, они не могу да издрже истовремено омасовљавање и постизање врхунског квалитета рада. Пети изазов тиче се односа јавне политике и тржишта односно схватања да “тржишне силе убрзано преплављују јавну политику и јавно инвестирање у одређивању будућег курса високог образовања” (Dunderstadt и Arbor, 2009:14). Шести изазов односи се на агилност, аутономију и одговорност којима свака институција уколико жели да постане успешна мора да се води суочена са “новим друштвеним потребама, ограниченом доступношћу ресурса, брзо напредујућом

49 Џејмс Дандерштат је професор Универзитета у Мичигену.

50 Ен Арбор је сарадник Друштва за колеџско и универзитетско планирање (Society for College and University Planning).

технолозијом и појавом нових конкурената” (Dunderstadt и Arbor, 2009:14). Као седми изазов ова два аутора истичу истраживачке стратегије и могућности подсећајући да су “европске нације усвојиле Лисабонску агенду (2000) ‘да би постали најконкурентнија и динамична на знању заснована економија, са више и бољих радних места и социјалном кохезијом путем мобилизације европске памети’. Лисабонска агенда тежи да користи као репер инвестиције САД-а у високо образовање и истраживање (тренутно на нивоима од 2,6% и 3,0% БДП-а), док Болоњски процес и ERC имају тенденцију да опонашају карактеристике америчких истраживачких универзитета (нпр. стандардизовање универзитетских диплома на bachelor-е, мастере и PhD, а заснивајући предвиђене истраживачке програме Европског истраживачког савета на конкурентним, ревидираним одобрењима налик Америчкој националној научној фондацији (US National Science Foundation)” (Dunderstadt, Arbor, 2009:15-16).

Поред наведених несумњиво важних, али ипак нешто општијих изазова с којима ће се српско универзитетско образовање суочити када буде било на вишем нивоу развоја, тренутном нивоу развоја више одговарају изазови које су идентификовали Бо Горансон⁵¹ (Bo Göransson) и Клас Брундениус⁵² (Claes Brundenius). По њима “универзитети играју више улога у развојном / транзицијском процесу: стварање (потенцијалних) чворова у глобалној мрежи знања; развијање основе за социјални капитал, тј. као ‘неутралног’ места за сусрет, у земљама можда растрзаним корупцијом, с недостатком интегративних механизма, и недостатком стабилних односа између државе и индустрије, као и између предузећа; омогућавање извора предузетништва у земљама са недостатком предузетничких традиција; пружање чворова међународним дијаспорама - личне везе и потенцијалне мреже између развијених и земаља у развоју“ (Göransson и Brundenius, 2011:4). Ови аутори примећују да укључивање у ове улоге оптерећује то што „многи универзитети у Европи тренутно пате од неке од истих болести као и њихови еквива-

51 Бо Горансон је виши научни сарадник Института за истраживање политика Лунд Универзитета.

52 Клас Брундениус је професор и сарадник Института за истраживање политика Лунд Универзитета.

ленти у земљама у развоју; акутни недостатак финансијских средстава, проблеми са одржавањем квалитета истраживања и образовања, као и омогућавања знања и образовања које задовољава променљиве потребе датог друштва и економије. Поред тога, постоји значајна генерацијска смена универзитетског особља и растућа потреба за алтернативним изворима за образовање и истраживање” (Göransson и Brundenius, 2011:4-5).

Уз ове изазове Србија ће се неминовно наћи и пред реструктурирањем система високог образовања које је на делу на глобалном нивоу, а “у основи овог процеса је редефинисање односа између универзитета, државе и тржишта, чији је крајњи резултат редуковање институционалне аутономије” (Schugurensky у Arnove и Torres, 2003:258). Шугуренски сматра да узимајући у обзир различиту динамику спровођења промена у различитим деловима света “на свим континентима, безброј владиних планова, уставних реформи, законодавних аката, прописа и препорука померају универзитете ближе захтевима државе и тржишта. Ово има озбиљне последице на финансирање, управљање, и мисију високог образовања, и коначно по степен аутономије који уживају појединачне институције у проактивном дефинисању својих агенди”(Schugurensky у Arnove и Torres, 2003:258).

Сличног мишљења је и Џен Кари⁵³ (Jan Currie) која сматра да “већина влада жели да универзитети служе њиховим националним интересима на глобалном тржишту, а постоји растућа тенденција да се нагласи сва практична и техничка вредност високог образовања. Студенти сада гледају да универзитети на инструменталистички начин служе њиховим индивидуалним, економским циљевима. Један од кључних економских елемената је препознавање да образовни производи пролазе веома лако преко граница, стварајући безгранични систем високог образовања. Да би искористили предност флуидности граница, универзитети као транснационалне компаније, формирају савезе да би доставили образовање на глобалном нивоу, користећи Интернет технологије” (Currie у Odin и Manicas, 2004:44).

53 Џен Кари је професор Мардок Универзитета и стручњак за питање односа глобализације, универзитета и едукационих политика.

Кари истовремено упозорава на појаву која већ јесте, а у великој мери ће неминовно тек постати реалност и у Србији. По њој “влада у либералним тржишним економијама такође чине кораке ка приватизацији универзитета, у бити смањењем јавног финансирања. Међутим, приватизација високог образовања има многе облике. Она укључује омогућавање да се више приватних универзитета развија у земљи, стварање издвојених (spin-off) предузећа као део јавних универзитета, успостављање профитних (for-profit) универзитета, као и развијање профитних огранака јавних универзитета. То може да значи померање ка систему корисничког плаћања (user-pays system), где студенти плаћају све веће суме за своје универзитетско образовање, на које су претходно имали право без накнаде, или уз веома мале трошкове школарине. Ово је довело до све веће корпоратизације универзитета, или третирања универзитета као предузећа” (Currie у Odin и Manicas, 2004:44-45).

Из наведеног следи да би се као главна препрека развоју универзитетског образовања у Србији могао издвојити сам концепт универзитета. Чини се да је овај проблем последица како постсоцијалистичке транзиције, тако и даље присутног традиционалистичког схватања саме улоге универзитета као друштвене институције. Глобализација је наине раширила западно, инструменталистичко виђење универзитета који су из сегмената националних економија у зависности од капацитета прерасли у сегменте глобалне економије. Међутим, дилема избора између универзитета као “социјалне институције” или “високог образовања као индустрије” која је сада актуелизована у Србији, широм света се интензивно разматра готово већ две деценије, да би крајем ове прошле поново добила на значају великом кризом неолибералног економског система. Додатан проблем у Србији представља деценијска традиција схватања универзитета као друштвене установе, па економски инструментализована улога универзитета наилази на многе отпоре, нарочито због дивље капитализације у коју се економска транзиција претворила.

Како су многе земље пре нас започеле процес трансформације високог образовања и његове адаптације условима глобалне економије знања, напосто треба бити

флексибилан, применити сличне механизме, и на основу искуства других земаља избећи препреке које су се током процеса јављале. У том прилагођавања свакако је велика важност координације у спровођењу реформи. Према Мартину Карноју “ове промене у светској привреди су изазвале три врсте одговора у образовању и секторима обуке. Реформе које реагују на променљиву потражњу за вештинама и на домаћим и на светским тржиштима рада и на нове идеје о организовању производње образовног постигнућа и вештине рада могу се назвати ‘конкурентношћу вођене реформе’(competitiveness – driven reforms). Реформе које реагују на резове буџета јавног сектора и приходе приватних компанија, смањење јавних и приватних ресурса доступних за финансирање образовања и обуке могу се назвати ‘финансијама вођене реформе’(finance-driven reforms). Реформе које покушавају да унапреде важну политичку улогу образовања као извора друштвене покретљивости и друштвеног изједначавања могу се назвати ‘једнакошћу вођене реформе’(equity-driven reforms)” (Carnoy, 1999:37).

Глобализација је убрзала живот и произвела околност да се са стицањем стручног и научног звања, и уласком у рутину радног места, процес учења не зауставља, већ постаје стална обавеза која нас држи у корак са глобално сједињеним временом и простором. Иако је у Србији је пре свега код млађих генерација од скора почела да се развија свест да радне каријере више не подразумевају везивање само за једно радно место, чини се да у потпуности још нема перцепције да у околностима конкуренције коју подразумева економија знања свако радно место захтева стално усавршавање. Џоел Спринг сматра “да је доживотно учење (lifelong learning) од суштинског значаја за појединце да одрже корак са стално променљивим глобалним тржиштем рада и технологијом. То је припрема за дестабилизован живот променљивог посла, захтева посла и географских локација. У овој визији номадског радника људи морају стално да се прилагођавају на нове услове живота, технологију и радне захтеве. То захтева, према заговорницима стања доживотног учења, вештине учења које помажу појединцу да се прилагоди стално променљивом свету”(Spring, 2009:50). У свету у коме је време ресурс запослени појединац није у прилици да у сваком моменту буде упознат са иновацијама које би њему и његовом предузећу

или установи у којој ради донеле корист и смањење трошкова. Стога би српски универзитети, у складу са праксом универзитета у развијеним земљама, кроз форму партнерства с великим компанијама могли да одржавањем специјалистичких курсева искористе сопствене научне капацитете који по природи посла прате научна достигнућа на глобалном плану и тако пруже увид у глобална кретања из различитих области на једном месту. Овакав приступ би компанијама смањио трошкове инвестирања у развој људских ресурса, а универзитетима донео увек потребан вишак материјалних средстава.

У кретању ка све већој екстратериторијалности система високог образовања и транснационалној повезаности глобалних универзитетских мрежа, неће само српски универзитети прелазити националне државне границе, већ ће очекивано и на територији Србији у блиској будућности своје афилијације отворити неки од познатијих врхунских универзитета. Ово ће свакако утицати на подизање квалитета студирања па ће се пред постојећим приватним и државним универзитетима наћи већи захтеви за вишим стандардима услова рада. Исто тако, појаву кампуса врхунских универзитета би мигла да прати и појава глобално слабије ранжираних универзитета чија би предност биле ниже школарине чак и у односу на постојеће државне и приватне универзитете што ће вероватно допринети омасовљењу високообразованих у укупној популацији. Ту међутим постоји опасност да се без адекватне контроле надлежног министарства понови хаотично стање хиперпродукције дипломаца с приватних универзитета, које је пратило прве године њихове појаве, задржавајући чак и данас сумњу у валидност стечених звања и кумулисаног знања дипломаца ових установа.

Уколико је намера државе да образовни систем ухвати корак са глобалним кретањима онда без одуговлачења и бирократских препрека треба приступити убрзаном структуралном трансформисању и програмском прилагођавању универзитета и прескочити препреке које развој глобалног система образовања и наднационално уздизање универзитета стављају у раван са слабљењем националне државе. Ипак треба имати у виду да ће простор за ширење универзитета осредњих могућности, па тако и српских, у будућности бити све више ограничен и вероватно у максимуму свог домета усмерен ка регионалном ширењу а све због тога јер су капа-

цитети и читав систем подршке који прати ширење универзитета са седиштима у најбогатијим западним земљама непремостива препрека на путу глобалног освајања тржишта универзитетског образовања. Овакво мишљење подупиरे и немачки политиколог Ханс Вајлер (Hans Weiler) по коме однос између глобалног знања и моћи подразумева хијерархију у оквиру које је један облик знања привилегованији у односу на други. ”Доминантни облик знања је легитимисан од стране транснационалног система моћи који делује кроз глобалне организације, као што су издавачке корпорације, истраживачке организације, високообразовне институције, професионалне организације, и службе тестирања које легитимизују један облик знања” (Spring, 2009:14).

Узимајући у обзир све претходно наведене изазове како оне преузете из страних искустава тако и оне специфичне који стоје пред српским универзитетима али и пред државом, потребне су брзе реакције које ће отворити перспективе одрживог система универзитетског образовања и уједно привредног развоја. Без обзира на то да ли ће се развој универзитетског образовања на светском нивоу кретати у правцу онога што Чарлс Вест⁵⁴ (Charles Vest) назива глобалним “мета-универзитетом”⁵⁵ (meta-university) или у складу с идејом Џона Секстона (John Sexton) о глобалном умреженом универзитету⁵⁶ (global network university) пред Србијом је задатак да

54 Чарлс Вест је професор Масачусетског института за технологију који се бави везом образовања и истраживања.

55 По Весту “успон овог мета-универзитета (meta-university) глобално креираних и заједничких наставних материјала, научних архива, па чак и лабораторија могао би бити доминантна, демократизујућа снага у наредних неколико деценија. То би могло довести до подупирања и оснаживања кампуса где год да су, и богатих и сиромашних. Као оперативни систем Linux, стварање знања и предавање на сваком универзитету ће бити уздигнуто напорима мноштва појединаца и група широм света. Оно ће се брзо прилагодити променљивим стиловима учења студената који су одрасли у компјутерски богатом окружењу. Највећи потенцијални победници су нације у развоју. Ово ће се десити због тога што је нација за нацијом посвећена унапређењу и проширивању високог образовања, и због тога што ће зарад глобалне ефикасности и економије обима морати да се деле високо-квалитетне материјали и системи који су заједно прескупи за сваку институцију да их самостално развија”(Vest, 2007:108-109).

56 По идеји Џона Секстона, ректора Универзитета у Њујорку, глобални умрежени универзитет је дистрибутивни универзитет где различити делови универзитета у различитим деловима света имају поједнаку важност и повезани функционишу као целина. Овде је дакле реч о вишем нивоу функционалне повезаности, различитом од функционисања огранака централних

све расположиве капацитете инвестира у индустрију знања као мотор развоја државе и друштва.

Закључак

Захваљујући глобализацији много тога је поједностављено, али је свет у суштини постао много сложенији и међузависнији него што је био раније. Као што је глобализација као процес повезивања света ушла је у многе сегменте живота и постала саставни део многих паралелних процеса укључујући образовање, тако су се и глобализацијом образовања универзитети широм света нашли у потпуно другачијој ситуацији у односу на било који ранији период свога постојања. Универзитети, а посебно они с експанзионистичким тенденцијама, су као извор знања уласком у глобализацијски процес постало саставни елемент у глобалној трци за моћи и у знатној мери померили у страну функцију хуманизације појединаца и читавих генерација.

Између друштва знања које захтева убрзани развој и економије знања која тај развој подстиче и убрзава, те нарастајуће глобалне тржишне конкуренције самих држава које се утркују око привлачења капитала, универзитети су под притиском да пруже знање применљиво у истраживачкој области иновација. Истовремено притисак ствара и глобална тржишна конкуренција самих универзитета који се у зависности од капацитета све више планетарно гранају подједнако се водећи принципима афилијативног и виртуелног приближавања студентима. Увидом у глобалне токове промена на пољу универзитетског образовања, као и последицама тих токова по развој универзитетског образовања на националном нивоу, неминовно се стиче утисак да је на делу процес који тектонским померањима измиче дуго времена формиране темеље универзитета стварајући један нови облик, дајући му нову функцију и посве улогу. У околностима у којима су универзитети окренути тржишном функционисању и универзитетско образовање и истраживачки рад као делатне целине постали су ништа друго до производи.

Скенирањем трендова у развоју универзитетског образовања на глобалном нивоу и тренутним донетима тих трендова на универзитетско образовање у Србији настојало

се указати да је брзина хватања прикључка са глобалним развојем од кључне важности. Сваким одлагањем имплементације постојећих стратегија и без активне улоге државе у планирању и координацији зацртаних циљева, све смо даље као друштво од развијеног дела света коме тежимо. Да недефинисан концепт универзитета односно одређење за модел социјалне институције или индустрије знања, као и непостојање стратегије развоја високог образовања представљају проблем сам по себи говори мали удео високообразованих у укупној популацији. Нагли и неконтролисани заокрет од елитизације ка крајности хиперпродукције дипломаца без знања, уместо постепеног омасовљавања, као и декларативно залагање за веће инвестиције у образовање као мотор развоја земље, а фактичко смањивање издвајања за науку свакако нису правци којима се и у даљем периоду треба наставити кретати.

Истовремено економска криза не сме да буде оправдање за недостатак средстава јер је то изговор који се деценијама користи као оправдање за одлагање свих већих пројеката у овој земљи. У том смислу остаје нада да ће се променити како свест српских политичара тако и привредника који декларативно истичући важност улагања у образовање за развој државе и привреде, истовремено та улагања или смањују или избегавају, суштински не схватајући да инвестиције у образовање нису бачен новац већ стратешки потез.

Dejan Radinovic

*THE IMPACT OF GLOBALIZATION ON
THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY
EDUCATION: THE CASE OF SERBIA*

Summary

Globalization as unstoppable multi-dimensional process that permeates all aspects of life undoubtedly affects education. National education systems are facing the challenge of constant change and adapting to ever-higher standards of the emerging global system of education incorporated into the global market. Global education system is an integral part of society and knowledge economy, not only as a preparation for entering the world of

work, but also as a supply base for constant improvement and updating of knowledge. In complex circumstances of globally connected time and space, and fast living as the accompanying consequence, a new historical moment also requires quick answers to problems that inevitably arise. As these responses can no longer be found at the national level, but must be sought transnationally, the internationalization of activities and exchange of information about scientific developments, including the global network of knowledge-based society, with the continuous strengthening of own capacities, is the goal of national education systems, including education system of the Republic of Serbia.

The main objective of this article in addition to the analysis of global trends in education is to suggest ways in which the Serbian universities should respond to further developments in the globalization process and how to develop in step with them. Along with suggestions for overcoming the existing problems and identifying possible future problems that will follow the development of university education in Serbia, the paper discusses the prospects and position of the Serbian "knowledge industry" in global terms.

Keywords: globalization of education, transnational education, e-learning, global labour market, knowledge economy, education system strategy

Литература:

- Altbach, Philip G. and Knight, Jane (2007): The internationalization of higher education : motivations and realities u Journal of studies in international education 2007 11: 290, SAGE Publications
- Bohm A., D. Davis, D. Meares and D. Pearce (2002). *The Global Student Mobility 2025 Report: Forecasts of the Global Demand for International Education*, IDP, Canberra, Australia.
- Carnoy, Martin (1999): *Globalization and educational reform: what planners need to know*, International Institute for Educational Planning / UNESCO, Paris
- Carnoy, Martin and Castells, Manuel (2001): *Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium*, Global Networks 1 <http://www.educ.ubc.ca/faculty/bryson/565/carnoycastells.pdf>

- Currie, Jan (2004): The neo-liberal paradigm and higher education: a critique, u Odin, Jaishree K. and Manicas, Peter T. eds: *Globalization and higher education*, University of Hawai'i Press, Honolulu
- Dunderstadt, James D. and Arbor, Ann (2009): *Current global trends in higher education and research: their impact on Europe*, Dies Academicus, Vienna
- Global Education Guidelines Working Group (2010): *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. Lisbon: The North-South Centre of the Council of Europe <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/EGuidelines-web.pdf>
- Göransson, Bo and Brundenius, Claes eds. (2011): *Universities in transition: the changing role and challenges for academic institutions*, Springer / International Development Research Centre, Ottawa
- Held, David, McGrew, Anthony G, Goldblatt, David and Perraton, Jonathan (1999): *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Stanford University Press, Stanford, California
- Knight, Jane (1999): Issues and Trends in Internationalization: A Comparative Perspective u Bond, Sheryl and Lemasson, Jean-Piere eds: *A new world of knowledge: Canadian universities and globalization*, International Development Research Centre, Ottawa, ON, Canada
- Knight, Jane (2006): *Higher education crossing borders: A guide to the implications of Genral Agreement on Trade in Services (GATE) for cross-border education*, Commonwealth of Learning, Vancouver / UNESCO, Paris
- Knight, Jane (2010): Higher education crossing borders: programs and providers on the move, u Johnstone, Donald Bruce et al. eds. (2010): *Higher education in a global society*, TIAA- CREF / Edward Elgar Publishing, Cheltenham UK, Northampton USA
- Maassen, Peter and Cloete, Nico (2006): Global reform trends in higher education u Cloete, Nico, Maseen, Peter et al. eds. (2006): *Transformation in higher education:*

- global pressures and local realities*, Springer, Dordrecht, The Netherlands
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2009): Cross-border higher education: trends and perspectives, u OECD: *Higher education to 2030, Volume 2: Globalization*, Centre for educational research and innovation
- Reddy, Prasada (2011): The evolving role of universities in economic development: the case of university–industry linkages, u Göransson, Bo and Brundenius, Claes eds: *Universities in transition: the changing role and challenges for academic institutions*, Springer / International Development Research Centre, Ottawa
- Schugurensky, Daniel (2003): Higher education restructuring in the era of globalization: Toward a heteronomous model? u Arnove, Robert F. and Torres, Carlos A. eds: *Comparative education: The dialectic of the global and the local*, Rowman & Littlefield, Lanham
- Schwab, Klaus edit. (2009): *The global competitiveness report 2009-2010*, World Economic Forum, Geneva
- Spring, Joel H. (2009): *Globalization of Education: An Introduction*, Routledge, New York and London
- Vest, Charles M. (2007): *The American research university from World War II to world wide web: governments, the private sector, and the emerging meta-university*, University of California Press, Berkeley Los Angeles London / Center for Studies in Higher Education, Berkeley
- Wildavsky, Ben (2010): *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping The World*, Princeton University Press, Princeton and Oxford

Овај рад је примљен 8. септембра 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Божо Милошевић**

ДРУШТВЕНА (НЕ)УТЕМЕЉЕНОСТ ОБРАЗОВНИХ РЕФОРМИ: ПРИМЕРИ ИДЕОЛОШКЕ КОНСТРУКЦИЈЕ БУДУЋНОСТИ**

Сажетак

У прилогу се образлажу идеолошки утицаји на покретање и реализовање образовних реформи, због чега су такве реформе најчешће биле “кратког даха”. Ослањајући се на домаћа и страна социолошка критичка преиспитивања домета образовних реформи (посебно ових последњих, чији смо са-учесници) - као једног значајног дела укупних друштвених реформи - у раду ће се посебно критички размотрити разлози за релативно честе и недовољно сазнајно утемељене реформе образовања у савременом српском друштву; уз неопходан критички осврт на бивше југословенско наслеђе у реформисању образовања. Реч је о покушају једне социолошке систематизације (не)успеха наших образовних реформи у последњих 60 година..

Како је реч о реформама које имају велики значај, како за друштво тако и за личност у њему, оне се релативно брзо прихватају, али потом најчешће још брже напуштају. Такав однос према образовним реформама се може разумети

* Филозофски факултет - Одсек за социологију, Нови Сад

** Овај рад је настао у оквиру научноистраживачког пројекта *Промене у друштвеној структури и покретљивости као чиниоци европских интеграција Републике Србије, са посебним освртом на АП Војводину (бр. 179053)*, који је финансирало Министарство Републике Србије за науку и технолошки развој.

као карактеристичан пример за социолошку критику идеолошких конструкција будућности. Основни проблем који те реформаме своди на стратегије “кратког даха” састоји се у сазнајној (посебно, социолошкој) неутемељености “визија” будућности конкретног друштва.

Кључне речи: друштвене реформе, образовне реформе, “болоњски процес”, идеологија, српско друштво.

Социолошки приступ проблему: образовне реформе под окриљем идеологија

Свака друштвена реформа сама по себи значи организовано настојање људи у конкретном друштву да се обликују (организују) садржаји његове делатности у мањем или већем складу са циљевима које одређује онај његов део који ту реформу и покреће. Отуда се представе, замисли и идеолошке концепције циљева, који се том реформом желе постићи, појављују као друштвени оквири наметнутих могућности деловања заинтересованих актера. У модерним (демократским) друштвима доминантни актери, најчешће политичке елите, развијају у социокултурној сфери њима пожељан идеолошки оквир деловања, који потом настоје да наметну као да је реч о стварним потребама, ако не свих, оно бар просте заинтересоване већине припадника конкретног друштва.

Образовне реформе нису никакав изузетак од таквог понашања доминантних актера у модерним друштвима. Чак се може констатовати да су образовне реформе изразити показатељ идеолошког наметања “пожељног” оквира њиховог домета у остваривању потреба и интереса човека у тим друштвима. У отом смислу се образовне реформе јављају као идеолошка конструкција будућности, а не као сазнајно утемељен пројекат могућег друштвеног развоја. Ако образованим реформама приступимо са те (критичке) позиције, неминовно следи потреба да се постави питање - колико су (савремене) образовне реформе утемељене у потребама (бар већине) људи у модерним (демократским) друштвима? Одговор на то питање би се могао потражити у постављању ваљаног социолошког теоријског оквира, који разумева (идеолошке) представе које неко друштво о себи има као полазну основу за

пропитивање колико су те представе утемељене у потребама и интересима (већине) актера у њему.

С обзиром да се потреба за образовањем јавља као једна од престижних потреба човека у модерним друштвима, могло би се очекивати да ће се у тим (демократским) друштвима тежити да се образовне реформе изводе тако да омогућавају све потпуније остваривање тих потреба. Међутим, како односи неједнаке расподеле моћи у модерним друштвима утичу на могућности да доминантне (политичке) елите наметну свој (идеолошки) оквир, то се образовне реформе јављају као један вид (сигурније) легитимизације тих елита у јавној сфери друштвеног деловања. Имајући то у виду, неопходно је критички приступити утицају превладавајућих идеологија, како би се утврдило колико поједине друштвене институције и доминантни обрасци деловања служе потребама (и интересима) грађана а колико легитимизовању моћи доминантних актера у структури конкретног друштва. Другим речима, социолошки дискурс о образовним реформама захтева њихово разумевање као једног важног аспекта структурално-развојних проблема друштва, јер је усмерен на трагање за одговором колико те реформе утичу, како на еманципацију човека, тако и на модерно поробљавање путем све софистициранијих стратегија манипулације (Масеу, 2000, према Пешић, 2003: 412).

У својој књизи *Одбегли свет*, Е. Гиденс образлаже једну идеју - коју је готово пола века пре образлагао и Р. Милс, а то је идеја да структуралне особености модерних друштава спутавају људе и усмеравају их на извршавање одлука које нису њихове, већ замисли других (Милс, 1998:18); што Гиденс тумачи као утицај брзих промена које утичу да свет „измиче“ човековој контроли (Gidens, 2005: 25). Милс је исправно констатовао да знање ретко даје моћ човеку који га поседује (Mils, 1964: 27); само што то данас треба прецизирати у том смислу да се то односи претежно на опште, основно и хуманистичко знање, а не и на (специјалистичко) утилитарно-прагматичко знање. У том смислу и Ричард Сенет критички говори о меритократији, која - према његовом мишљењу - оставља без моћи велику већину људи који потпаду под њену власт (Senet, 2007: 102). Као аргумент, можемо навести П. Дракера, тог - како га Сенет назива - „апологету

новог капитализма“, који сматра да је одговорно образовање (у смислу одговорности организација у коме се оно стиче, као што су школа и факултет) само оно које „функционише“, тј. које припрема личност да усвоји она знања која одговарају послодавцима и њиховим корпорацијама (Draker, 1995: 198).

Отуда, све досадашње образовне реформе можемо да посматрамо као израз идеолошких пројекција замишљеног смера друштвеног равоја, него као покушај да се - на основу испитаних и образложених потреба разнородних актера у структури друштва - приступи њиховом остваривању и развијању. С обзиром да свака идеологија има “заштитничку функцију” (Habermas, 1986), социолошки се може утврдити који актери стоје иза неке идеолошке намере.

*Образовне реформе као средство
обликовања „новог човека“:
утицаји комунистичке идеолошке
конструкције „светле будућности“*

У наредном излагању ћемо образложити идеолошке домете образовних реформи које су извођење у нашем (бившем југословенском) и садашњем (српском) друштву. Њих узимамо у разматрање као типичан пример идеолошке конструкције будућности; с обзиром да више изражавају (од владајућих политичких елита замишљену) пројекцију пожељног развоја, него стварне потребе разнородних актера и могућности њиховог задовољавања посредством ре-формисања образовања.

У том смислу се може рећи, за релативно честе образовне реформе у бившем југословенском друштву, да су то биле реформе које су изведене у складу са доминантном (политичком) комунистичком идеологијом, која образовање третира као најефикасније средство стварања „новог човека“ (који све своје потенцијале „упреже“ у „мрежу“ остваривања идеолошких визија „светле будућности“, коју замишљају релативно монолитне политичке елите). Како су се, из деценије у деценију (од Другог светског рата па до распада Југославије), те визије делимично прилагођавале унутрашњим и спољним околностима, то су се у њихове идеолошке „мреже“ све више увлачили идеолошки подобни интелектуалци, са

својим „доприносом“, који се огледао у „филтрацији“ и прилагођавању неких искустава и сазнања о учинцима тзв. научнотехничке револуције у модерној друштвеној стварности. Отуда се у тим (противречним) идеолошким замислима смерова образовних реформи примећују захтеви који осцилују између (1) поштовања основне идеолошке догме о радничкој класи као главном друштвеном актеру (коме треба да се прилагоде и образовне реформе) и (2) увиђања да се друштвено-економски развој не може постићи без укључивања у међународну поделу рада (за шта је посебно неопходна практично-техничка реформа стручног образовања). Док се први аспект образовних реформи исцрпљивао у наводној хуманистичкој визији „поклапања“ интереса радничке класе са еманципацијом човека као рода, дотле је други смер настојао да „ухвати прикључак“ са нарастајућим утилитарно-прагматичким ширењем капитал-односа (који ће кулминирати у транзицијским постсоцијалистичким условима). Тај, први, смер реформи се одвијао као да је сам по себи неспоран, јер наводно у потпуности одговара доминантном институционализованом идеолошком обрасцу. Он се једино критички пропитивао у релативно маргинализованим „дисидентским“ расправама и публикацијама, али није битније утицао на „креаторе“ свих образовних реформи у бившем југословенском друштву. Други смер, који се односио на покушаје „прилагођавања“ стручног образовања утилитарно-прагматичким потребама, готово да није имао алтернативу, нити се значајније оспоравао (осим у „узгредним“ захтевима теоретичара да се „мора водити рачуна о адекватном односу стручног и општег образовања“ у наставним програмима реформисаног образовања).

Отуда, у анализи образовних реформи у бившем југословенском друштву, завређује посебну пажњу анализа утицаја специфичних идеолошких замисли на концепцију образовања за струку (које су прилагодљивије захтевима из окружења), јер се остали аспекти тих реформи могу третирати као релативно константни (јер не одступају од основног идеолошког обрасца).¹

1 Како сам о томе писао пре више од двадесет година, овде ћу подсетити на неке основне ставове из те анализе (Милошевић, 1990).

Развој средњег образовања, као и развој основног, вишег и високог образовања, у бившем југословенском друштву одвијао се под мањим или већим утицајем друштвених преображаја и идеолошких визија доминантне политичке елите, као и развоја научних сазнања и техничких достигнућа и, посебно, развоја сазнања друштвених наука и педагогије која су тада истицала велики значај политехничког образовања за развој радних и стваралачких особина ученика (и студената).² Интезитет утицаја тих схватања био је различит у појединим периодима развоја образовања за струку. Док у првим годинама после Другог светског рата преовладавају искључиво друштвенополитички утицаји, који приоритет у образовном систему дају основном образовању, крајем педесетих година посебна пажња се придаје реформи школа за квалификоване раднике и средњих техничких школа (као и осталих средњих стручних школа), а половином седамдесетих долази до радикалне измене организационо-институционалне структуре средњег образовања. Имајући то у виду, могли би смо тадашњи развој образовања за струку посматрати као процес у коме се очитују три релативно независна периода:

- 1) период практичког обучавања за обављање одговарајућих радних задатака за претежно екстезивни (занатски) начин производње (који траје од ослобођења од фашизма до краја 50-тих година);
- 2) период организовања школа за квалификоване раднике и техничких школа, које су у програмском погледу представљале “прелазни” институционални облик између ранијих занатских школа и гимназија (од краја 50-тих до средине 70-тих година) и
- 3) период потпуног раскида, у организационом погледу, са претходним облицима школовања у средњој

2 Скоро да нема ни јеног утицајнијег педагога и андрагога у Југославији који није у политехничком (општетехничком) образовању видео могућност за «превазилажење» подвојености образовања за «радничка» и «интелектуална» занимања. Истина, теоријска образложења тог проблема често су различита. Поменућемо неке југословенске педагоге и андрагоге и њихове радове из те области: Анте Вукасовић (1979); Никола М. Поткоњак (1980); затим бројни радови Б. Самоловчева, Н. Пастуловића, А. Крајнц и др. О политехничком образовању расправљало се и у радовима појединих политиколога и социолога (нпр. Мирослав Печујлић, 1969).

школи, али и недовољног садржинског прилагођавања васпитно-образовног процеса потребама ученика и друштва (од средине 70-тих година до распада СФРЈ).

Практично обучавање радника у занатским школама, у првом периоду, наслеђено је од образовног система међуратне, капиталистичке („старе“) Југославије. Тај систем је почивао на доследној одвојености занатских („шегртских“) школа (са дужином школовања од 2-3 године) и грађанских школа (са дужином школовања од 4 године) од школовања у нижој и вишој гимназији (са дужином школовања од 4 + 4 године). Шегртске школе су биле намењене радницима који су упоредо са школовањем, после завршена четири разреда основне школе (са 11 година старости), радили код „свог мајстора“. Они нису имали могућности да наставе даље школовање. Врло малу могућност за наставак школовања имали су ученици са завршеном грађанском школом. Међутим, школовање у гимназији је омогућавало несметан упис на универзитете.

У основи такав концепт средњег образовања (из „старе“ Југославије) остао је једно време и касније (у „бившој“, социјалистичкој, Југославији). Новина се састојала у томе што је, 1945. године, прокламовано седмогодишње основно образовање, које се почело интензивније остваривати после 1949. године, и у томе што је тиме избор радничких занимања померен за три године. У првој деценији после Другог светског рата, основна пажња власти и образовних институција била је усмерена на смањење броја неписмених становника и на стварање концепта универзитетског образовања (Milošević, 1990).

Образовање за струку није се у том периоду наметало као неопходност, пре свега зато што је тадашњи занатско-мануфактурни начин производње могао успешно да се одвија и са постојећим шегртским образовањем радника и што „револуционарни“ друштвенополитички преображаји нису „аутоматски“ водили коренитим променама у свим осталим деловима друштвеног живота. Извесне промене у систему образовања за струку наступиле су у периоду од 1954-1958. године. Доношењем „Општег закона о школству“, 1958. године, образовање за струку је укључено у средњи степен образовања, у

који су улазиле и све друге стручне школе, као и гимназије. То је значило извештан квалитативан скок у односу на раније стање, јер су ученици могли (после осмогодишње школе) да - поред практичне обуке - стичу и одређена општија знања из природних, техничких, па и друштвених наука. Међутим, само две године касније „Резолуција Савезне народне скупштине о образовању“ инсистира да се образовање за струку што више “приближи” привреди. То је довело до (поновног) осиромашења општеобразовних садржаја у стручним школама, посебно школама за квалификоване раднике, и до њиховог већег “функционализовања”.

Иако је „Општим законом о школству“, из 1958. године, свим ученицима са завршеном било којом школом средњег степена дата могућност да наставе школовање на универзитету, политика уписа на универзитете је и даље спречавала ученике из “радничких” школа да то остваре. Нешто већу могућност уписа на универзитет имали су техничари. Њихово четворогодишње школовање приближило их је, у том погледу гимназијалцима. Двогодишње или трогодишње школовање у “радничким” школама представљало је и даље значајну препреку за наставак школовања на универзитету. На тај начин, школе за квалификоване раднике и даље су остале институције које образују за мануелни рад, на супрот гимназијама које су припремале ученике за “интелектуална” занимања.

Школска реформа која је проведена половином 70-тих година, била је усресређена управо на “докидање” организационо-институционалних разлика између појединих облика средњошколског образовања за рад и образовања за наставак школовања на универзитету. Основ такве концепције средњег (усмереног) образовања произилазио је, поред идеолошког (егалитаристичког) одређивања оквира реформе, из педагошких и андрагошких теорија о “перманентном образовању”. Утицајност тих теорија је нагло порасла у време интензивнијег укључивања (бивше) југословенске привреде у међународну поделу рада, половином 60-тих година. Стварањем јединственог система средњег образовања, реформа образовања из 70-тих година, настојала је да обједини хуманистичке визије „свестрано образоване личности“ и да задовољи друштвено-економски неопходно функционално оспо-

собљавање за рад. Међутим, као резултат таквог образовања, дошло је до “упросечености” и стручне оспособљености и општег образовања ученика (као и студената).

Суштина свих тих образовних реформи састојала се:

- а) у организационој промени и одређивању дужине школовања (називу школа и годинама школовања);
- б) у одређивању начина школовања (да ли се школовање завршава пре редовног запослења или се и касније наставља - “уз рад” и из “рада”);
- ц) у реструктурисању наставних планова и програма (посебно водећи рачуна о односу општег и стручног дела наставних садржаја) (Милошевић, 1990).

Организациони облици образовања, као и дужина и начин школовања, зависили су од квантитета и квалитета наставних садржаја који су сматрани неопходним за струку (занимање) и за „свестран“ развој личности. Једно од основних питања реформи образовања, у бившој Југославији, било је како ускладити обим и квалитет садржаја који су неопходни за усвајање и развијање достигнутог степена развоја друштва и културе уопште. У образовању за струку, у *првом периоду*, није се придавао већи значај разумевању социокултурне стварности, већ се оно заснивало на практичној обуци која је сматрана најбитнијом за рад у производним погонима. У *другом периоду*, образовна реформа “додаје” практичној обуци одређен фонд општестручних и општеобразовних садржаја, али и даље практична обука (у школским радионицама, лабораторијама, фабричким погонима, услужним организацијама и сл.) остаје као основ стручног образовања. У *трећем периоду*, образовање за струку се ограничава на две године позивно-усмереног образовања (после заједничких основа средњег образовања, у трајању од десет година), са знатно мањим уделом практичног образовања.

Захтеви образовних реформи (у бившем југословенском друштву) да се образовање за струку што више прилагоди производном раду, (били) су недовољно одређени, па је у *првом периоду* преовладало такво “прилагођавање” које је од ученика тражило што већу физичку и психичку издржљивост у раду, док је у *другом* преовладало образовање за што спретније коришћење радних навика и за развијање способности да се извршавају радни задаци, а у *трећем* пре-

овладава онај део образовања који се односи на разумевање општег тока рада и производње, уз истовремено занемаривање практичне оспособљености ученика за извршавање и унапређивање конкретних радних задатака (Милошевић, 1990). За први и трећи период је карактеристично и то што су (егалитаристички) идеолошки садржаји владајуће политичке елите били посебно развијани и неговани у свим степенима образовања.

*Образовне реформе као трансмисија
новолибералне идеологије:
маркетизација знања
у функцији „риличног друштва“*

Када је реч о образовним реформама, које су уследиле после распада Југославије, онда се социолошка анализа и образложење мора ослонити (а) на разумевање идеолошке припреме за инаугурацију тзв. болоњског процеса, као процеса који следи из новолибералне идеологије усмеравања друштва и (б) на критичко вредновање резултата које је тај процес произвео у друштвима која су га прихватала, са мањим или већим отпорима. Оно што је карактеристично за реформу образовања „по болоњским критеријумима“ у пост-социјалистичким друштвима (где спада и српско) је превага спољњих („међународних“) идеолошких (новолибералних) утицаја на доминантне (политичке) елите у тим друштвима и на њихово резолутно опредељење за тај смер развоја целокупног образовања. При томе, треба нагласити, да се тежиште реформе „по болоњском процесу“ усмерило на универзитеско образовање, а да се остали степени образовања третирају само као вишеетапни след у „систему“ до тог највишег степена. (При томе, треба нагласити, да се у реформу образовања кренуло обрнутим редом од оног који обећава неки садржајнији исход; тј. кренуло се од реформе универзитетског, а не основношколског, образовања!).

Иако нису недостајале критичке примедбе на саму идеолошку припрему за прихватање образовне реформе „по болоњском процесу“, оне су учестале у последње време. У том погледу, Ен Корбет (Anne Corbett) разумева „болоњски

процес“ као директну последицу политике Европске уније; посебно тај процес разумева као заинтересованост ЕУ да реформише високо образовање (Corbett, 2005). Иако Комисија ЕУ није званични покретач тог процеса, сасвим је извесно да је он последице њене велике заинтересованости за тај степен образовања. С једне стране, још се (раније) у политици Европске заједнице (ЕЗ) садржавала „колективна забринутост“ земаља чланица за продукцију знања и идеја, као што се, с друге стране, изражавала забринутост већине националних влада због повећања трошкова масовног високог образовања (за које се сматрало да су превелики, као што се касније сматрало и да су издаци за образовање један од главних чинилаца урушавања комунистичких поредака). Ипак, утицај политике ЕУ на покретање „болоњског процеса“ непосредније се испољава у скорије време; а почело је са политиком ЕУ која се односила на „социјалну укљученост“ и запошљавање (која је покренута „Лисабонском стратегијом“, 2000-те год). Кроз „Лисабонску стратегију“, ЕУ се јасно одредила према улози високог образовања у економском опоравку Европе (ЕУ, 2009, <http://>). Универзитети се сматрају кључним институционалним чиниоцем, који је потребан за учествовање у „економији заснованој на знању“. Наиме, тадашње процене ЕУ да је 30 % радне снаге са високим образовањем још увек недовољно за европску економију, у поређењу са САД (где је то учешће преко 40 %) али и у поређењу са регионом југоисточне Азије, па се отуда сматра да треба што пре кренути са покретањем опсежне реформе која би отклонила тај (квантитативни) недостатак. Универзитети треба да одиграју кључну улогу у инаугурисаној стратегији целоживотног учења, те да на тај начин омогуће већу „флексибилност“ радне снаге у Европи. У позадини такве улоге универзитета јасно се примећује новолиберална идеологија, која рачуна да ће се том реформом олакшати економска искоришћеност интелектуалног потенцијала Европе и, на тај начин, допринети да се грађанин боље снађе у „ризичном друштву“ (Бек, 2001).

Слично Корбетовој, и Данијела Доленец (Dolenc, 2006) образлаже реформу (високог) образовања у Европи као идеолошки конструкт, с том разликом што она сматра да је „оцртавање“ тог новолибералног конструкта започело бар две деценије пре доношења коначне одлуке да се са њим поч-

не. Она посебно наглашава да су прве расправе на ту тему вођене почетком 80-тих година 20-тог века, када се констатују промене у финансирању високог образовања у земљама OECD, у том смислу што се од тада примећује све већи удео приватног финансирања високог образовања. То се квалификује као значајан заокрет у превладавању великих трошкова „социјалне државе“ („државе благостања“), који ће наводно допринети смањењу раскорака између јавних улагања у образовање и приватног поврата уложених средстава кроз већу запосленост и зараде. Да би се то остварило у потпуности, сматра се да треба повећати број студената на универзитетима. Универзитети се тако усмеравају ка тржишном понашању, као пожељном понашању које треба да ствара властите приходе; који, дакле, треба све више да делују као понуђачи услуга високог образовања.

После извесног времена, уследила су и истраживања, која су имала циљ да се добије „повратна информација“ како се „имплементира“ усвојена политика образовних реформи ЕУ. Једно од тих истраживања (за потребе Европске Комисије) урадио је Галуп центар („*Perceptions of the HE reforms*“) (EU, 2009, <http://>). Реч је о телефонској анкети, са скалом ставова, којом су добијени и анализирани понуђени одговори од 5 800 случајно изабраних универзитетских наставника из земаља које припадају ЕУ и земаља кандидата за улазак у ЕУ. Као индикатори „имплементације“ утврђене образовне политике, узет је однос испитаника: према проблемима стандардизације високообразовних програма, према томе шта они мисле како ти програми утичу на запошљавање, затим према питањима финансирања универзитета и прилагодљивости њихових наставних програма тржишту рада, као и према томе колико образовање на основу тих програма доприноси пожељности развијања особина попут комуникативности, тимског рада и предузетништва, и, на крају, према показатељима колико такво образовање развија потребу стручнијег вођења универзитета од стране менаџмента (посебно показатељима менаџерског доприноса приватном финансирању и стварању екстра прихода универзитета). Неспорно је да и та анкета ставља у средиште све оно што Европска комисија сматра пожељним; што се и желело постићи образовним реформама „по болоњском процесу“. Пожељним се сматра све

оно што указује да универзитети постају „сервис“ за економију ЕУ. Промена начина финансирања високог образовања додатно „иде на руку“ тржишном концепту и понашању актера на универзитетима, за које се у први план истиче њихова улога као привредних актера; док се сазнајни аспект „гура“ у страну од главног тока њиховог деловања у модерним друштвима.

Међутим, то повлачи за собом и нека додатна питања, која се односе на повећавање трошкова „пословања“ универзитета, као што су велико повећање трошкова за ангажовање престижних наставника (за набавку „суперстар“ наставника-истраживача, слично као и у ангажовању играча за неки спортски тим), затим питања појачане социјалне стратификације студентске популације на универзитетима (која је условљена висином школарине), као и питања балансирања између националних интереса и међународне конкурентности појединих универзитета. У идеалном смислу, од универзитета се очекује да се понашају као и остали тржишни актери на глобалном тржишту; који треба да се труде да добро продају своју (образовну) услугу, да привуку најталентованије студенте и светски познате и престижне наставнике/истраживаче. И за универзитет, као и за друге корпорације, глобализација се разумева као главна покретачка снага која подстиче повећану покретљивост, комуникацију, ниже трошкове транспорта и комуникације; речју, глобализација се прижељкује као процес који подстиче интернационализацију високог образовања. У том смислу се све чешће сусрећу „концепти“ универзитета будућности, који се виде као „високошколске корпорације“ које настају либерализацијом тржишта у високом образовању (*OECD*, 2004).

Ако само погледамо наслове неких од капиталних дела која се односе на критичко преиспитивање образовања, у последњих пола века, онда и из њихових наслова видимо да се образлаже основна теза да се све веће ширење образовања разумева као ширење све мање образованости. У том смислу се у тим критичким анализама кренуло од просветитељског оптимистичког разумевања „образовања за све“ (*Lobro*, 1979), преко почетне критике снижавања квалитета знања које се истиче под тим изговором, у „теорији полуобразованости“ (*Adorno*, 1959, према *Liesmann*, 2008), да би се

дошло до негирања образовних постигнућа у прилагођавању образовних реформи у условима нарастајуће (економске и политичке) глобализације (које се именује као “испразна демагошка флоскула” или као идеологија “друштва знања”), а која се критикује као “теорија необразованости” (Lisman/Liessmann, 2008: 7).

Отуда, захтеви заговорника идеологије “друштва знања” - да се знање прогласи најзначајнијим “ресурсом” сировинама сиромашне Европе, коју према Лисману намеће та идеологија - није ништа друго него капитализација духа којим се хрли у необразованост (Liessmann, 2008: 8). У таквом захтеву се од тзв. флексибилног човека (тј. човека који је спреман да доживотно учи како би “функционисао” на несигурном тржишту) очекује да “зна где се налази знање”, а не само да меморише знање; што само делује као утеха за “шоу знање”, које се исказује као најуспешније знање и карикатуралност хуманистички необразованог човека (Liessmann, 2008: 9 и 21). Као што се у идеологији “друштва знања” најмање поштује знање, тако се и спољним “експертским вредновањем” знања научника оно омаловажава, јер наводно не може да се “уновчи” (Liessmann, 2008: 83).³ Отуда су, у савременим глобализацијским тржишним условима пожељнији професори на универзитетима који могу да “привуку” приватна улагања од оних са квалификованијим научним референцама (Barlou i Robertson, 2003: 90).

Све то указује да су и савремене образовне реформе - као и многе раније - само примена идеологије „естаблишмента“, односно примена тзв. “лампедуза принципа”, о коме говори Волерстин (Volerstin, 2000: 76).⁴ Тај принцип се налази у позадини разумевања значаја образовања за „културни“ и „симболички“ капитал.

Доста популарна схватања о “културном” и “симболичком” капиталу полазе од тога да се такав “капитал” може развити само уколико се развија поверење између актера на

3 У том смислу, Лисман пише да би се процењивање научног доприноса Канта, мерилима идеологије „друштва знања“ највероватније завршило заклјучком да се ради о помањкању марљивости тог филозофа (Liessmann, 2008: 77).

4 Реч је о „принципу“, који је у виду метафоре изложио италијански књижевник Ди Лампедуза, кроз лик унука једног Гарибалдијевог присталице, да се све мора променити да се ништа не би променило (Volerstin, 2000: 76).

тржишту. При томе, таква схватања се мало базирају на чињеницу да се поверење не може тражити тамо где постоји незнање (о могућим исходима деловања) (Gidens, 1998: 91). Треба, пре свега, имати у виду искристалисана образлагања у социологији да образовање може да делује, не само као чинилац успона човека на хијерархијској лествици друштвене структуре, него и као чинилац репродукције и учвршћивања те хијерархије. Отуда се, у постсоцијалистичким, али и у осталим друштвима савремене “глобализацијске транзиције”, образовање најчешће јавља као умирујуће (политичко) средство, које - као такво - служи учвршћивању елитизације тих друштава.

Усмеравање образовних реформи ка постизању тог друштвеног циља, најчешће се „легитимише” све израженијом „постмодернистичком” критиком науке и рационалног сазнања уопште. Без обзира на неке савремене (постмодернистичке) критике просветитељства, не може се оспорити његов допринос разумевању “ко смо, одакле смо и куда идемо”. Развој образовања на просветитељским основама допринео је да се човечанство у великој мери ослободи глади и оскудице. Међутим, ти процеси имају и своју “тамну страну”, која се данас у науци - посебно у социологији (као и у неким филозофским расправама) - препознаје као техничка рационалност.

Техничка рационалност је онај аспект сазнања који се темељи на “надувавању *ratia* у тоталитет”. Наиме, реч је о оним тенденцијама у науци које се ограничавају на тражење могућности да се постављени циљеви остваре уз употребу адекватних средстава ради постизања максимално могуће користи. Из тог сазнајног оквира се намеће потреба да се образовни садржаји обликују, а образовни процеси саображавају техно-економској употребљивости у друштву. На тај начин, образовни процеси данас већ увелико утичу на редукцију сазнања на његову техничку рационалност (Милошевић, 2007). У том погледу, последња образовна реформа у српском, као и у осталим друштвима у транзицији, следи препоруке „болоњског процеса“, који својим „силабусима“ подражава технократску расцепканост и размрвљеност рада у модерним друштвима (где се поједини „курсеви“ у њему појављују као „навртке“, на машини са вишенаменском про-

изводном функцијом, које се могу по жељи монтирати и де-монтирати).

Како је друштвени живот у суштини практичан, па према томе и несводив на „једну димензију“, он се опире потпуном редуковању на утилитарно-прагматичку компоненту. Филозофска идеја самосвести - која такође баштини просветитељску основу - није сасвим нестала у тој наизглед незауостављивој тенденцији у модерним друштвима, а са њом ни потреба за практичном рационалношћу (Тadić, 1988: 160). Иако је рационализација у модерном образовању претежно „окренута“ вредностима техничке рационалности, противречности модерног друштвеног живота „призивају у помоћ“ вредности практичне рационалности увек када се оно нађе у вредносној дезоријентацији.

Неједнак утицај појединих актера на процес онаучавања рада и друштвеног организовања последица је поделе друштвеног рада, и расте са том поделом. Утицај друштвене поделе рада на допринос појединих актера онаучавању процеса рада и друштвеног организовања испољава се као разлика између знања појединаца и знања друштва као тоталитета. Та разлика је данас много већа него што је била у почетним фазама индустријализације. Реч је о томе да савремена (“постиндустријска”) подела друштвеног рада, с једне стране, утиче на то да укупно знање друштва може далеко брже да расте од знања појединаца, а, с друге стране, утиче на повећање разлика између квалификованог и неквалификованог рада (Милошевић, 2007).

Даљи ток тих (прогресивних?) кретања у модерним индустријализованим друштвима зависиће од тога колико се радикално иде у раскидању с класичним индустријским обрасцима организације рада и бирократизације друштвеног живота у целини, који се испољавају у тежњи актера (бирократије) да се хијерархија одлучивања доследно пренесе - путем образовања - и на хијерархију знања (Thompson & McNugh, 1990: 384). Уколико у процесима рада и друштвеног организовања носи превагу борба актера за моћ, власт и статус над потребом за продуктивношћу, стваралаштвом, друштвеном солидарношћу и слободом деловања, утолико су препреке онаучавању веће; као што су и веће шансе за бирократизацију тзв. научне организације рада. Тзв. научна

организација рада, која се у (једностраним) схватањима о научнотехничкој револуцији (НТР) сматра њеним средишњим покретачем, изродила је добрим делом “рационалност без разума”, у којој се прогресивност мери застрашујућим моралним кодом “ведрога робота”, “луцкастог робота” и “техничког идиота” (Mils, 1998).

Отуда је и савремена образовна реформа високог образовања - “по болоњском процесу” - изродила цео низ “комисија” и “тела” (са својим “надлежностима”) у којима се о битним питањима образовног процеса одлучује без значајнијег удела наставника (као актера који стварају и преносе знања, истовремено); уз истовремено „удварање“ студентима (као већој маси потенцијалних „гласача“ на политичким изборима). Потискивање наставно-научног “особља” на маргине одлучивања о битним питањима организације образовних установа и наставног процеса у њима, доводи до неусклађености, чак и до јаза, између потреба садржинског процеса образовања и његове организационе форме. У таквој (биروقратској) *ре-*форми, форма носи превагу над квалитетом обогативања садржаја образовања. Као да се стално “заборавља” (оно што је од Макса Вебера наомамо познато у социологији) да демократско регулисање друштвених односа и бирократија нису антиподи. То се најбоље види управо у систему високог образовања (које би могло да се самоусмерава знатно више од осталих сфера друштва, јер се ради о сфери у којој раде актери са изразитијом само-свесћу о могућности-ма и границама своје делатности).

Зато се треба ослобађати тог идеолошког наслеђа, које је посебно у науци „подржано” у тзв. теоријама о НТР, и усмеравати развој друштва и улогу образовања у њему ка реалистичнијим погледима, који се препознају у приступима са становишта “онаучавања” рада и целокупног друштвеног организовања. За разлику од *схватања о НТР*, која „прогресивност“ научнотехничке рационалности схватају као средство за стицање моћи, власти и статуса, *схватање о онаучавању рада* и целокупног друштвеног живота гледају на научнотехничку прогресивност као на: смањење радних напора и побољшање квалитета производа, побољшање радних и уопште животних услова, богаћење садржаја рада и замена неповиљних физичких и рутинских интелектуалних радних

операција техничко-технолошким остварењима, као и уопште развијање стваралачких особина у раду и изван њега; уз истовремено развијање квалификоване јавности и личне и колективне сигурности и одговорности у процесима рада и у глобалном друштву. У том смислу се на онаучавање рада и целине друштвених процеса гледа као на вредносну оријентацију која човека постепено изводи из сфере принудног у сферу све слободнијег деловања (Милошевић, 2007). Онаучени рад је стваралачком рационалношћу прожета природна особина човека, која је допринела да се развију цивилизацијске тековине (решавање егзистенцијалних потреба, регулисање међуљудског и друштвеног понашања и развијање естетских и интелектуалних достигнућа) (Spier, 1956: 224).

Као што је образовање и знање увек имало одређен значај за “обављање” културних и специфично друштвених делатности, њихов значај се шири и на обављање делатности у сфери “нових услуга”. Због тога долази до настанка и ширења оних занимања и професионалних група у раду (“нових актера”) који постају релативно све бројноји у односу на сељаци (фармере) и (индустријске) раднике. Ти “нови актери” у процесу рада су: стручњаци, предузетници, менаџери. Универзитети и научни институти, на којима се ти “нови актери” образују и усавршавају, постају средишње друштвене организације где се “регрутује” радна снага за услужни рад. У тим оквирима се развијају теоријска и практична сазнања, уз настојање да се она што више функционализују (“прилагоде” репродукцији материјалних и духовних добара).

Међутим, све се више увиђа да такво “прилагођавање” сазнања, кроз образовни систем, није могуће а ни пожељно без стицања ширих теоријских и хуманистичких визија друштвеног развоја. Реч је о томе да савремени и будући услужни рад потребује “специјалисте универзалног ума”, који добро познају једну или више делатности, али и који знају границе тих делатности у целини техничке и друштвене поделе рада и у задовољавању потреба универзалне људске природе. Одсуство таквог образовања, доводи до специфичне друштвене појаве, која се именује као “криза образовања”.

Криза образовања у неком друштву не настаје само због неприлагођености образовног (школског, универзитетског) система потребама техно-економске рационалности,

већ се та криза изражава и у отуђености образовног система од потреба човека и тоталитета његовог друштвеног живота. Не може се очекивати да образовање само по себи разреши противречности конкретног друштва, када су узроци тих противречности садржани у супротностима поделе рада и њених модалитета. С једне стране, развој поделе рада тражи све образованије актера у њој, а, с друге, стварне економске могућности и начин коришћења знања у конкретном друштву одређују његово скромније ширење и квалитет.

Стицање теоријских знања и практичних навика су две стране образовног процеса; једна не може да супституише другу. Зато је теоријска дилема „знање или вештина“, која се најчешће сусреће и у савременим идеолошким конструктима реформе (високог) образовања, лажна дилема. Без обзира што се идеолошки конструкт „болоњског процеса“ реформе образовања заснива на сазнању о „владавини информација“ у савременим глобализацијским трендовима, чему наводно треба прилагодити образовање младих нараштаја - у смислу да се они „обуче“ да селекутују вештине и стратегије, као и да користе и вреднују понуђене информације - образовање ће остати непотпуно без разумевања инфлације информација и разних видова манипулације информацијама; што захтева неговање здраве критичности, аутономности и рационалног промишљања целине социокултурних процеса у којима информације настају и круже (Масеу, према Ј. Пешић, 2003: 412). Да би се то постигло, потребно је приступати образовним реформама као неопходном али и недовољном чиниоцу друштвеног развоја.

Excurs: О практичној рационалности социолошког приступа образовним реформама

У претходном излагању смо нагласили да практична рационалност социолошког приступа образовним реформама почива на сазнајној рефлексивности и да је, као таква, усмерена с ону страну разних идеологија.

С обзиром да је, у нашој анализи образовних реформи, било речи о утицају једног сложеног чиниоца, као што је образовање, на друштвени развој (пре свега, српског друштва), потребно је нагласити да социолози покушавају већ

дуже време да дају свој допринос увелико „етаблираним“ наукама у сфери образовања (као што су педагогија и психологија). Међутим, социолозима то много теже успева; не толико због њиховог слабијег учинка у тој сфери, него пре свега због саме критичке природе социолошког приступа свакој мање или више објективној друштвеној појави (па и образовању и његовим могућностима и границама у друштвеном развоју), који не наилази увек на одзив у тим „етаблираним“ наукама (које су више „срасле“ са „текућом праксом“ у постојећој професионално-техничкој подели рада у друштву).

Наиме, социолози неоправдано наилазе на отпор од стране припадника пеагошке и психолошке професије; понављам - неоправдано - јер се тај отпор садржи, прво, у сазнајном неразумевању социолошког приступа, и, друго, у слабо развијеној професионализацији друштвене праксе (у којој се води борба за егзистенцију). Отуда треба нагласити да се тај проблем у сазнајној сфери може отклонити, ако се има у виду особености научног приступа проучавању неког заједничког проблема: један научни приступ појави (или групи сродних појава) може да је (да их) посматра као свој предмет, а други као стварну/објективну појаву која утиче на друге појаве и која трпи њихов утицај. У том смислу, образовање је, пре свега, предмет „породице“ педагошких дисциплина, а потом, као стварна потреба човека и објективна друштвена појава, оно се појављује као незаобилазан чинилац психолошких и социолошких проучавања.

Имајући у виду те епистемолошке напомене, треба и претходну нашу анализу схватити као настојање да се (критичким) социолошким образлагањем укаже на присутност недовољног разумевања потребе за „интернаучним“ сагледавањем могућности и домета образовних реформи. Због тога су све наше образовне реформе извођене уз јак притисак актера парцијалних идеолошких представа/визија и на њима пројектованих политичких циљева друштвеног развоја, којима су се свесрдно прилагођавали они „професионалци“ који су се према тим представама и циљевима односили као да су они неумитност и „најбоље решење“. Њихово некритичко „пристајање“ уз те идеологије (као и на реализацију политичких циљева који су из њих изведени) чини их више одговорним за то што су наше реформе биле „кратког даха“ и

што су се често брже напуштале него што су се у потпуности остваривале. (Можда је у томе, баш, извесна срећна околност за српско друштво што се нису у потпуности остваривале, јер их је стварна друштвена пракса „демантовала“).

У разумевању образовних реформи, као и сфере образовања у целини (као специфичне сфере друштвеног живота човека), управо се огледа потреба за (рефлексивном) практичном рационалношћу социолошких сазнања о могућностима развоја конкретног друштва и о уделу (доприносу) образовног чиниоца том развоју (а не у настојању да се сазнајни аспект сведе само на „учешће“ у реализацији/„инплементацији“ циљева који се сазнајно не проблематизују, и пре него се приступи њиховом утврђивању). Неуважавање (или чак и потискивање) социолошких сазнања, водило је идеолошком наметању једностраних „решења“ у реформама образовања; која су прихватана, не на основу целовитијих сазнања о друштву (његовим актуелним и будућим потребама), већ на основу несразмерног располагања моћи бирократизованих (и отуђених) политичких елита и њихових професионалних „трабаната“.

Отуда се наша анализа односи на разумевање образовних реформи у српском друштву, као таквих реформи у чијој основи су више садржане идеолошке представе бирократизованих политичких актера (о себи и својој улози у друштву), него као стварне актуелне и перспективне потребе његових људи.

Социолошки допринос образовним реформама се управо садржи у критичком превредновању идејних исходишта и искуствених постигнућа; уз указивање на њихову утемељеност или неутемељеност у потребама и интересима различитих актера у структури друштва. С обзиром да је образовање важан чинилац за све актере у модерним (демократским) друштвима, критички социолошки приступ „отвара видике“ с ону страну сваке идеологије, па и новолибералне идеологије коју су свесрдно прихватиле доминантне (политичке) елита у друштвима у транзицији.

Bozo Milosevic

*SOCIALLY (NON)BASED EDUCATIONAL
REFORMS: EXAMPLES OF IDEOLOGICAL
CONSTRUCTION OF FUTURE*

Summary

In this contribution the author explains the ideological influence on starting and realization of educational reforms, the reason these reforms often were of a “short breath”. Leaning on the domestic and foreign sociological critical discussions of the scope of the educational reforms (especially the newest, the one which we participate in) – as an important part of a total social reforms – in the paper the reasons for relatively often and insufficiently knowledge-based educational reforms in the contemporary Serbian society will be critically discussed; with necessary critical overview of the former Yugoslav inheritance in educational reforms. It is an attempt to sociologically systematize the failures of our educational reforms during the last sixty years.

As these reforms are of a great importance, both for a society and an individual, they are relatively quickly adopted, but then often given up even more quickly. This kind of approach to educational reforms can be understand as a characteristic example of a sociological criticism of ideological constructions of future. The basic problem, which reduces these reforms to the strategies of a “short breath”, can be seen in the fact that these “visions” of the future of the society are not based in (especially sociological) knowledge.

Key words: “Bologna Process”, educational reforms, ideology, Serbian society, social reforms.

Литература

- Barlou, M. i H. Dž. Robertson (2003) "Homogenizacija školstva", u: Mander i Goldsmit (prir.), *Globalizacija - argumenti protiv*, Beograd, Clio.
- Bek, Urlih (2001) *Rizično društvo*, Beograd, Filip Višnjić.
- Corbett, Anne (2005) *Universities and the Europe of Knowledge*, Palgrave Macmillan.
- Dolenec, Danijela (2006) „Marketization in Higher Education Policy: An Analysis of Higher Education Funding Policy Reforms in Western Europe between 1980 and 2000“, *Revija za socijalnu politiku*, god. 13, br. 1.
- Draker, P. (1995) *Postkapitalističko društvo*, Beograd, Grmeč-Poslovni pregled.
- Draker, P. (1995) *Postkapitalističko društvo*, Beograd, Grmeč-Poslovni pregled.
- EU (2009) „*Perceptions of the HE reforms*“, Galup centar, <http://europa.eu>
- Gidens, E. (1998) *Posledice modernosti*, Beograd, Filip Višnjić.
- Gidens, E. (2005) *Odbegli svet*, Beograd, Stubovi kulture.
- Gidens, E. 1998) *Posledice modernosti*, Beograd, Filip Višnjić.
- Habermas, J. (1986) *Tehnika i znanost kao ideologija*, Zagreb, Školska knjiga.
- Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti - zablude društva znanja*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
- Lobro, M. (1979) *Obrazovanje pre svega*, Beograd, BIGZ.
- Milošević, B. (1990) *Tehničko stvaralaštvo radnika*, Novi Sad, Narodna tehnika Srbije/Vojvodine.
- Milošević, B. (2007) *Sociologija i savremeni svet*, Novi Sad, Filozofski fakultet.
- Mils, R. (1964) *Znaje i moć*, Beograd, Vuk Karadžić.
- Mils, R. (1998) *Elita vlasti*, Beograd, Plato.
- OECD (2004) „*Internacionalisation and Trade in Higher Education - opportunities and challenges*“, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9604061E.PDF>

- Pečujlić, M. (1969) *Budućnost koja je počela*, Beograd, Institut za političke studije - FPN
- Pešić J. (2003) „Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta“, *Psihologija*, vol. 36 (4).
- Potkonjak, N. M. (1980) *Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Senet, R. (2007) *Kultura novog kapitalizma*, Beograd, Arhipelag.
- Spier, L. (1956) „Inventions and Human Society“, u: *Man, Culture and Society*, New York/Oxford, University Press.
- Tadić, Lj. (1988) „Pojam i oblici racionalnosti i racionalnog delanja“, u: *Racionalnost i savremeni svet*, Beograd, Filozofsko društvo Srbije.
- Thompson, P. & D. McHugh, (1990) *Work Organisations (A Critical Introduction)*, London, Macmillan.
- Volerstin, I. (2000) “Utopistika ili istorijski izbor 21. veka”, *Republika*, Beograd.
- Vukasović, A. (1979) *Radni i tehnički odgoj*, Zagreb, Školska knjiga.

Овај рад је примљен 31. августа 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Милојица М. Шутовић**

КОНТРОЛИСАНА РЕФОРМА, „ИНДУСТРИЈА ЗНАЊА” ИЛИ „КУЛТУРА ПОРАЗА”

Сажетак

Традиционално у оскудици домаћих ресурса, недостатка сопственог културног обрасца и трошка пропуштених прилика реформе српског друштва кретале су се између екстрема, често с трагичним крајем реформатора. Тријумф идеје заједнице над тегобама животног поретка друштва значио је одустајање од политике која се заснива на управљању према датостима реалности. У жељи да се намеће историји она је бранила вредности које су јој потпуно стране, и што је још интересантно, то је да све што она предузме, то пропада. То потврђују и данашње реформе у Србији под снажним утицајем идеологије тржишног фундаментализма. Успостављање политичког капитализма показује све одлике контролисане анархије успостављања приватне својине, тржишног друштва, још увек далеко од слободе без ропства и социјалних стега. Бајка о елегантном развоју либерализма из хришћанства (у коју више нико не верује након што мало боље погледа) суочава се са проблемом образовања за неолиберализам, слабо укореењеног у српском друштву. Слабо справљена „паста болоњезе” у нашем накарадном тумачењу и изопаченој примени и уситњавању кроз праксу тзв. болоњског процеса реформе универзитета, развија „ин-

* Филозофски факултет, Косовска Митровица

дустрију знања”. Тако су универзитети почели да производе масе студената на исти начин као што наше фабрике производе аутомобиле и kobасице. Многи од њих осуђени су на пропадање у досади и незнању незапослености тржишних губитника. Томе иде на руку и традиција српско (балканске) културе која у великом делу непрестано оптужује стварање, уз непрекидно јадиковање хора. Осветљавање настанка и тока ових процеса европеизације друштва у чијој је функцији образовање, анализом поцепаног друштва, подељене државе и шизофреничне културе, уз сав опрез и обазривост социолошко – културолошко и политичко – историјске рефлексije, неодвојив је од „унутрашњег колонијализма” Европе и „културе пораза”. Социолози су потценили чињеницу да је драматичност ових процеса у суштини (н)остала национална.

Кључне речи: реформа друштва, образовање, болоњски процес, индустрија знања, култура пораза, контролисана анархија, национална драма.

*„Пишем ти о овом стога што ми је додијала
једна књига коју сам мало пре оставио,
а која је тако велика да је изгледало
да се у њој налази сво светско знање;
међутим, пуче ми глава, а не научих
ништа. Збогом.”*

Ш. Монтескије

Потписујући ове редове не сматрам да о тренутној ситуацији *друштвених промена и реформе образовања* у Србији, код којих сваки атрибут бива на неки волшебан начин негиран и побијен његовим антиподом, знам нешто више од онога што иначе свако може сазнати, за коју се засигурно може рећи да није *изван моћи*, да су вредности које расту и опадају на *берзи*, да не могу бити *изван* говора који их користи и као мету и као оружје. Реч је о два тренутка који се мешају, подједнако удаљени од наше садашњости, једног несрећног, конфузног времена, пуног инстант метода за брзо спасавање које сада претендују да буду „савремене” и „модерне”. У тренду је бити *образован и реформисан*, не бити изван до-

машаја бројки, прецизног мерења свега и свачега, њиховог метричког приказивања као јемства *доброг живота*. Део тренда је и прича о верности и издајству, упорности и безобзирности, човекољубљу и себичности, сукобу „традиционалиста” и „модерниста”, „евроскептика” и „евроинтегралиста”. Скоро све индивидуалне, културолошке и политичке разлике испољавају се жестином и плаховитошћу, тако да о смеру промена друштва и реформе образовања, њиховим вредностима и циљевима не постоји општи консензус о оном ко смо, чиме располажемо, шта немамо, шта су наше потребе, а шта могућности, ту спадају прошлост садашњост и будућност. Постоји какафонија индивидуалних мишљења, свеопшти вашар спасоносних решења која нам многи агресивно намећу дебело наплаћујући своје услуге.

Трезвено суђење шта можемо очекивати од људи који су преузели кормило промена и реформи образовања у Србији укључује оно што морамо мислити о даљој будућности. Ни најбоље информисани посматрач, ни они који имају много бољи увид у ситуацију од мене, не могу прорећи како ће промене даље тећи. Имам разлога за претпоставку да уопште не постоји једноставна, јасна идеја како да се крене даље. За њу је нужно, како би Хајдегер казао: „рачунајуће мишљење и осмишљено промишљање” јер *бекство пред мишљењем* је процес који разједа најунутрашњију срж данашњег човека” (Хајдегер, 1992 : 15, 14). Као припрема настајућег и будућег, јасна идеја промена, идеална слика пред очима, не може се само примати и учити, већ и живети, штитећи своје време и свој народ од искривљених линија, тако да образовање као „бесмртност најплеменитијих духова”, „немилосрдна борба са нуждом” и као „преображавајућа моћ”, има и данас актуелни (иако оспораван) задатак: „живети и деловати у сладу с најплеменитијим тежњама властитог народа” и „повезивање учености са политичким дневним обрасцем” (Ниче, 1997 : 126, 130). „Потребно (нам – М. Ш.) је ново васпитање а не нови универзитети” (исто, 129). Отуда је тешко поверовати како се многи понашају (а не делују) врло погрешно рачунајући кад верују или дозвољавају да под притиском спољних околности буду уверени, да интереси Србије расту уколико се ствар друштвене промене и реформе образовања одуговлаче. Ово „пословично” одуговлачење или чекање да се

промене околности и односи политичких снага доласком „бољих времена” далеко је, можда чак и антипод демократске реконструкције друштва, начела које је К. Попер означио „друштвеним инжењерингом корак по корак” као супротност „утопијском друштвеном инжењерингу”. Он је покушао да покаже да применом научне методе корак по корак на проблеме друштвене реформе „можемо постати ствараоци наше судбине када престанемо себе да сматрамо њеним пророцима” (Попер, т.1, 1993 : 24, 26).

Још је Ш. Монтескије, чије су принципе „очеви оснивачи” Америчке Републике покушали да примене у стварању новог (буржоаског) политичког система, од кога је Библија била само чешће помињана (Закарија, 2004 : 4), писао у *Духу закона*: „Послови треба да се обављају, и то одређеним ритмом ни преспорим ни пребрзим. Али, народ је увек или одвећ, или пак недовољно жустар. Кадкад стотинама хиљада руку све испреврне, други пут, стотинама хиљада ногу мили као пуж” (Монтескије, 2001 : 25). При том је упозорио, *колико треба пазити да се опити дух једне нације* (поднебље, вера, закони, начела владавине, примери протеклих збивања, обичаји, навике) *не измени*. Стога је на законодавцу да као извор богатства „следи дух нације када он није опречан начелима владавине, јер ништа не чинимо боље него када поступамо слободно и следећи природни гениј” (исто, 167). Наши транзициони законодавци у својој ресавској дуго укорењеној традицији „скупштинског образовања ” немају свог Монтескија, тако да не чине ни једно ни друго. Своју успешност мере великим бројем преписаних европских закона, при том остаје им и даље непозната (или неће да знају) старокинеску мудрост, да „што су (обимнији) детаљнији закони, све је већи број разбојника и превараната свих врста” (Лао Це, 2003 : 47). Њих, нажалост није лишено ни наше (не) реформисано образовање свих нивоа. Погодује им клима огромне количине незнања са којом се трајно мире бројни људи током своје професионалне каријере и свакодневног живота. Тако имамо ministre који не знају ништа о својим ресорима, амбасадоре који не говоре стране језике и не виде у томе проблем, банкаре који не познају банкарски систем, берзанске посреднике који не разумеју шта се ради на берзи, професоре и лекаре који немају представу о буџетским средствима, раднике који

су подржавали приватизацију не схвативши законе по којима су остали без посла, грађане који су запали у дужничко ропство према банкама (или су раније опљачкани од банака – М. Ш.) с убеђеношћу да су невине жртве превара банака и осигуравајућих друштава (Булатовић, 2011 : IV). Нико се још не бави жртвама хиперпродукције диплома (особито оних високошколских), ваљда зато да се не би кварила *парадоксална срећа* хиперпотрошачког *друштва* (в. Липовицки, 2008), пост – хедонизма који се неизбежно преноси на васпитни и образовни систем, на схватање доброг живота.

Појава је врло слична оној у Румунији између два светска рата, коју описује „најбеспосленији човек у Паризу”, Емил Сиоран. Наиме радило се о покушају државе да на брзину формира слој интелектуалаца, па је на хиљаде студената студирало естетику, у Букурешту је било педесет хиљада студената. „Они су се са својим дипломама враћали у села не желећи више да прљају руке, па су пропадали у досади и безнађу. Огромно румунско незадовољство је било као веома један лош Чехов” (Сиоран, 2010 : 6). Данас у Србији „факултетског феудализма” (М. Брдар) нико са егзактном прецизношћу и не зна колики је тачан број студената. Незадовољство је да парафразирам Сиорана *један веома лош Домановић*. „Ко те пита за логичку везу у наше материјалистичко доба, у коме су омладини *идеали* младост да ништа не ради (нерад уосталом је био идеал старих Грка – М. Ш.), да има добар апетит и велику плату, па се, живећи угодно угоји” (Домановић, 2004 : 24). Сад су сви најбољи, сви су бардови већ са двадесет, а са шеснаест година клинци говоре: „Где си царе, легендо?!” Кави цареви (П. Божовић, *Политика*, 22.08.2011 : 13).

Феномен је у критичкој теорији друштва описан доктрином „безболно без напора” која омета умеће живљења и испољава се у методу образовања, где се омалдина дословно преклиње да се образује, уз олакшање и олако прихватање, посебно у друштвеним наукама које се могу савладати „лаким” поукама. „Професора који захтева озбиљан рад оптужују за „ауторитарност” или да је старомодан” (данас и за подложност корупцији – М. Ш.) (Фром, 2008 : 50). Узроке оваквог и данашњег правца Фром је нашао у следећем: 1) пораст потреба за техничарима, чиновницима и нижим службеницима, полуобразованим светом који ради у услужним

делатностима, с површним знањем какво колеџи и пружају, 2) почивање читавог друштвеног система на фиктивном уверењу да нико није приморан да ради оно што не жели, присила је камуфлирана пристанком и методама масовне сугестије, 3) технички прогрес смањио је потребе за улагањем физичке снаге у производњу добара. Уз то међу препреке постојања налази се и фобија од оног што се сматра ауторитарним. Огледа се у парадоксалном начину развоја слободе. Жеља за слободом постала је пука идеологија. С опадањем ауторитарности у западним демократијама, смањила се и *фактичка* слобода појединца. Појединац је постао немоћнији него што је био али није свестан своје немоћи. Устоличена је слобода *хира* уместо слободе *воље*. Умишљај личне слободе испољава се на простору потрошње као најзначајнијем пољу. „Конечно, страх од ауторитарности служи да се рационализује једна врста лудила, жеља за бекством од стварности” (исто, 51 – 57).

Наравно у свему том морамо водити рачуна на упозорење шта га је изнео А. Токвил пишући *О демократију у Америци*. „Треба се, дакле, добро чувати тога да о друштвима која се рађају судимо на основу идеја које потичу из оних којих више нема. Било би то неправедно, јер та се друштва огромно разликују, па се не даду поредити” (Токвил, 2002 : 646). Многи то губе из вида и, пишући и анализирајући друштвене промене које су се догодиле у Србији, и о болоњском процесу, понашају се као да се ништа није догодило, као да су идеологије, појмови, тумачења и традиција којима смо деценијама дриловани и даље непроблематични, и да се уз одрицање једних, други могу пренети у нови свет, па и систем свестраног образовања стваралачке и самостваралачке личности. Оставља се по страни и оно марксистичко „променити свет”. Промена је моћ коју треба задобити. Она се данас у Србији суочава са искључивости, нема више јавних забрана, него опстају поделе и одбацивања, без напора да се у Р. Мертоновом смислу утврди *нетобаланс* функција и дисфункција друштвених промена у склопу којих се одвија и реформа образовања у циљу учења и институционализације одређене вредносне орјентације, пре свега прокламоване либерално – демократске орјентације која се суочава са хибридним установама споре консолидације демократије у Ср-

бије после 1990-ете, при чему је национално и државно питање као независна променљива од пресудног значаја за њено објашњење (Павловић, Антонић, 2007 : 39), као и проблем адаптације појединаца и група развоју нових демократских мерила и њиховом прилагођавању променљивим условима српског друштва. Јер „један од најдубљих узрока несигурности демократске културе лежи у чињеници да људи губе поштовање према моралним нормама у целини” (Манхајм, 2009 : 100). Друштво које се мења не укида мноштво раније оправданих норми, које застаревају и губе додир с стварношћу, тако да више не могу да испуне своју улогу, што доводи до све чешћег кршења закона и све мањег поверења у законе у целини. То је по К. Манхајму главни узрок све већег њиховог непоштовања. Зато се јавља суштинска потреба да барем вође нације а међу њима су свакако професори се „образују тако да могу схватити смисао промене” и схвате ситуацију у којој се налазе они и њихови сународници презентујући модус прихватљивог прилагођавања. „Тамо где не постоји разуман модус као алтернатива за застареле обичаје и навике у време брзих промена једино је извесно да ће ствари ићи погрешним током а људи губити здрав разум” (исто, 80). Некритичко образовање студената без одговарајуће обуке у питању метода синтезе, чини их лаким пленом дилетаната или пропагатора „који користе ту тежњу за властиту добробит или добробит своје партије” (исто, 88), неретко и за блокаду образовне реформе. Неки од њих показали су да могу на томе лепо да зарађују. Уосталом, зар и Л. А. Сенека није похвалио „стрпљење волова и коња који су навикли на узде” (2002 : 49).

Сам образовни процес да би био успешан, неизбежно је повезан са постојећим механизмима друштвене контроле. образовање јесте део дисциплинујуће моћи и ни једна држава без обзира на идеолошки предзнак или политички облик никада се није одрицала могућности да контролише историјску, националну и сваку другу свест својих грађана. Потврду за то налазимо још у Монтескијевим сатиричним *Персијским писмима* (1721), анонимно објављеним, која су доживела велики успех, у којим Париски универзитет описује као најстарију кћи француских краљева, стару више од девет стотина, која због тога понекад булазни (Монтескије, 2004 : 195). Док је његов сународник Волтер, модеран интелектуалац,

„личност која је помало политички агитатор, у великој мери пророк и у не мањој мери исповедник” (Ф. Саватер) пишући свој чувени *Подсетник за живототис господина де Волтера* (1759) каткад болним, каткад подругливим тоном „уморан од доконог и вртоглавог живота у Паризу, од гомиле гизделина, од лоших књига штампаним с краљевским одобрењем и по-властицом, сплеткарења људи од књиге, од нискости и разбојништва јадника који каљају част књижевности”, закључио „да је човеку, како би стекао и најмање богатство, боље да каже четири речи краљевој љубавници него да напише стотину томова” (Волтер, 2008 : 7, 56).

Срби, нажалост нису имали свог Волтера, али су имали (и имају) интелигенцију која „нам служи за предвиђање катастрофа, не за њихово спречавање” (Стевановић, 2010 : 54). Имају „оца нације” који свесно претендује да буде „српски Толстој” а подсвесно макар „српски Волтер или Ниче”, књижевника Д. Ћосића, који је највећи део свога живота провео у „предворју власти”, моћи која се налазила изван њега а чине је, да се послужим М. Веберовим исказом, „поједини елементи дисциплине маса – радионице” (Вебер, 2006 : 265), подржаване (не)савесном новинском халабуком, издавањем силних књига у поновљеним издањима, као и „лична историја једног доба”, у виду *пишчевих записа У туђем веку* (2011). Иако у њима признаје, „ја више не могу да спасавам Србију”, јер не верује да она уопште жели да се спасава пошто се „помирила са својом пропашћу” и „сасвим се удаљила од своје архетипске основе”, кроз процес „расрбљених Срба” чији су савремени идејни изрази „мондијализам, европејство, американизам”, овај како себе воли да назива „дисидент” катастрофично предвиђа, „често му блесне сазнање” да на овим просторима само за неколико векова „неће бити ни Србије, ни српског језика а ни наших књига. Ништа моје неће остати.” Предвиђа, да уколико не дође до неочекиваног преокрета у садашњем свету, Србија и српски народ имају мало изгледа да до средине 21. њему *туђег века*, се „консолидују као здраво, просвећено, производно друштво, као историјски и духовни ентитет”. Признаје, „ваљда и последњи пут” да га је промена политичког поретка у Србији после 2000-ете, обманула. Јер „Србија нема људски материјал за успешну политичку промену, цивилизацијски и демократски препород”.

По Ћосићу 20. век биће за Србе „златни век” (исто, 66, 14, 208, 210). Овај софизам, тешко је схватити, ако се има у виду ранија Ћосићева оцена *титоизма* као доба „медиокритета и подаништва”, и *Милошевићевог доба* као „доба ништака, олошко доба. Олош влада, олош слави олош”, и комунистичке власти као *политичког куплераја*, „скупине корумпираних властољубаца маскираних бољшевичком идеологијом и традиционалним лицемерјем” (Ћосић, 2011 : 51, 166).

Занимљиво, пориче да у српској националној свести уопште постоји нека национална традиција („ниједна”) коју би данас Срби могли следити. Драму те свести види у „ниском ступњу мишљења” и непостојању духовне елите са енергијом која би представљала националну мисао (исто, 53, 107). „На тему, који народ чиме мисли, може се без претеривања и цинизма рећи”, пише Ћосић, „да млади српски нараштаји мисле курцем. Псовка је основни мисаони садржај млађе популације српског народа. Псовка није више израз љутње, огорчења, увреде, псовка је данас мисаоно, емоционално и лексичко језгро савремене српске реченице (...) Са „јеботе” почео је своју политичку каријеру и Зоран Ђинђић...” Ако „не мисле главом”, Ћосић није убеђен да савремени Срби „мисле срцем”. „Данас (они) мисле биолошким нагонима. Мањи број Срба и Српкиња оних богатих”, закључује Ћосић, „мисли трбухом и полним органима, нагонима чулних задовољстава” (Ћосић, 2011 : 14). Са „својим моћима предвиђања зла и увиђања развојних смерова у посткомунистичком свету” (како себе описује Ћосић) он Београд види као „аморфни, примитивни, бездушни, дошљачко избеглички, изрођен народ који своје највеће мане слави као највеће врлине: самопоништавање достојанства идентитета” (Ћосић, 2011 : 37, 39). За њега је Каленића пијаца „право лице Београда (...) његова истинска људска репрезентација у свему што чини живот овог града (...), ступањ наше привреде, наше културе и цивилизације и нашег грађанског морала. То је лице српске беде, али и лице људске способности да се траје у свим околностима. Ту се краде и лаже, ту се подваљује, води политика, шверцује, ждере и курва” (исто, 212 – 213).

С друге стране друштвене промене у Србији Ћосић види као очигледно губљење суверенитета, наступ тихе папирнате, експертске, финансијске, банкарске окупације, где се

зарад нешто капитала за инвестиције и пријема у Европску унију свесрдно сарађује с „окупаторима: то су млади каријериски „експерти” на које јуришају београдске даме” (исто, 216). Њихов „идеолог европеизације, односно германизације Србије” јесте реформатор Зоран Ђинђић, кога Ћосић због повређене сујете и његове дистанце према Ћосићевом национализму описује као „драстични пример превратничке политике (...) његовог ситног, дневног, пролазног прагматизма. Та непринципијелна, вазална „реал – политика” врло је опасна по будућност српског народа.” Отуда, процењује Ћосић, „Србија ће морати да се одлучује између Коштунице и пљачкашке мафије под Ђинђићевом заштитом, која је освојила власт и купује у бесцење друштвена предузећа.” Као решење за Србију, можда би како размишља Ћосић био Д. Мићуновић, „средишња политичка фигура, човек компромиса” само под „условом да не кокетује са „мондијалистима” и „европејцима”, што он чини на црногорски начин”, или „можда (је то) С. Гавриловић човек с аутентичним демократским капацитетом”, најоданији Ћосићев демократа (Ћосић, 2011 : 218 – 219).

Свакако, то му није сметало да „прећуткујући важне чињенице”, „много жалостан”, након убиства, Зорана Ђинђића, опише као „доследно западњачки усмереног политичара”, каквог до тада Србија није имала”, чији је политички циљ да је одведе са Балкана и Истока у „Европу и на Запад.” Једног од „најуспешнијих људи свога времена” који је својим политичким даром, карактером, образовањем, темпераментом, идејама, испунио своју политичку судбину. „Њега нису убили домаћи идеолошки противници; њега су убили криминални мафијаши, људи које је познавао, с којима се сретао, које је користио у неким својим циљевима”. По Ћосићевом убеђењу, налог за убиство „дат је из иностранства”, због његове промене националне политике која је „могла господарима света да изазове свакојаке идеје и процене”, па је овај „велики реформатор: слава припада мртвима”, у коме су млади Србије добили свог хероја, сахрањен „као владар” и „као национални вођа”, остављајући иза себе тугу, очајање и незнађе младог и средњег нараштаја. „Јер им ниједан политичар није нудио убедљивију наду у спас од сиромаштва, незапослености, изолације од света”. (Ћосић, 2011 : 371-374).

Овај нешто дужи осврт на Ћосићеве погледе о друштвеним променама у Србији, које он представља као „окупацију у патикама”, започету „Вокеровим „верификаторима” на Косову”, а касније с „петооктобарском револуцијом” интезивираној на читаву Србију, коју је он наводно „заблудно и патетично поздравио”, није имао за циљ „његово рушење”, чак ни критику, коју он поистовећује са показатељем „доминације антикултуре у српском друштву; доминације културтрегерства и колаборације са непријатељима Србије” (исто, 237, 227) већ да укаже на духовни миље, његову нестабилност, па и неспособност једног у суштини подељеног и поцепаног друштва, могло би се и без претеривања рећи једног *усамљеног друштва* које није у стању *хтети само једно* (С. Кјеркегор) као првог услова достизања више од просека, на било ком пољу, па и на пољу образовања. Тим пре што *феномен* Ћосић не представља случајно мишљење једног појединца, већ је израз дуге традиције *страха* од промене, где се статичност доживљава као сигурност „боље врабац у руци него голуб на грани”. То је део универзалне приче и није *само специфичност Срба на коју се неретко инсистира*. Зар и Е. Диркем, један од класика социологије, разматрајући на почетку 20. века, однос *прагматизма* и *социологије*, није у уводу свог првог предавања на ту тему, поставио проблем успона прагматизма као „веома озбиљан”, чак као „*напад на ум, истинске оружане борбе*” (Диркем, 2010 : 13), против француског рационализма. Стога је по Диркему интерес за овај проблем трострук: 1) *општи интерес* (доктрина прагматизма буди нужност обнављања традиционалног рационализма), 2) *национални интерес* (француска култура је у суштини рационалистичка), 3) *филозофски* (читава француска филозофска традиција тежи да буде рационалистичка).

Проблем односа друштвених промена и реформе образовања у Србији у циљу потребе да сачувамо услове под којима је избор могућ у домену наших могућности, због прагматског поимања хетерогености истинитости и стварности и кад се постави у троструком Диркемовом смислу у циљу дијагностификовања стања, било да се ради о критици или подршци, нема јасних одговора, нити прецизног дефинисања шта су ту *општи, национални* или *филозофски* интереси, шта представља српску традицију (и не само српску) у обра-

зовању, култури и филозофији и, како се они уклапају у историјске процесе, јер није нађен одговор на „српско питање”. Срби традиционално живе у илузији да су опремљени за „велику политику” или бар за „вођење политике”, потискујући у други план да су традиционално играли улогу европског политичког аутсајдера који имитира политичке институције и политичку филозофију које су можда у супротности са њиховим унутрашњим бићем. Новине, како неки објашњавају, угрожавају његову суштину и достојанство, што нарочито наглашавају критичари *болоњског процеса*, кога показују као „немогућу мисију”, где се на један свеобухватан начин под лозинком „уласка у Европу”, врши „препаковање” читаве српске друштвене заједнице, њене свести и њених институција и смислено се уништава основна идеја универзитета „језиком освајача Дивљег Запада” (Узелац, 2007 : 26, 33, 34). Стога, каже Узелац, није „нимало случајно што су на Србију након бомбардовања дошли још већи удари, далеко разорнији од самог бомбардовања, а то су разне финансијске помоћи за реформу система образовања. Последице материјалног разарања увек је могуће лакше отклонити, но последице разарање духовне димензије једног народа” (исто, 62). У свему томе, доста емоционално, Узелац види почетак чупања из корена свега оног што би Србе могло одржати у будућности. За њега је просто „немогуће отети се утиску да је један број људи у овој земљи посебно испрограмиран тако да све чини да српског народа више не буде”, с обзиром да смо у примени „болоњских процеса” отишли даље и „од Европе и од Болоње”, јасно „само у Африку”, пошто за „педесет година Европа ће бити без Европљана” и с дневног реда ће бити дефинитивно скинут „сваки разговор о духу Европе и вредностима европске цивилизације. Европа неће постојати” (Узелац, 2007 : 35, 71, 72). Уколико *приче из Болоњске шуме* чији је кључ „препаковање” образовања, постану стварност, завршетком „реформе” *културног империјализма*, онако како су замислили њихови творци, прогнозира Узелац, да не кажем пророкује, „образовања у Србији више неће бити” (Узелац, 2009 : 18).

Ово песимистичко „спасавање душе”, (које не пристаје на истористичку догму да капитализам нема алтернативу, нити узима у обзир да у флуидном модерном окружењу, од кога Србија не може побећи, свако образовање и „формира-

ње” личности је „незамисливо на било који други начин сем у виду текуће и никад довршене реформације” (Бауман, 2009 : 143 – 144), што је легитимно), прелази преко упозорења што га је још 1922. Владимир Вујић упутио нашој званичној филозофији, које је и данас у расправи о образовању врло актуелно. Он тадашњој званичној филозофији замера да је „уведена из старе немачке филозофије, преко једног сепаратног метафизичког интереса” и да „не показује интимне везе ни са потребама савременог живота ни са потребама социјалне средине” (Марић, 2006 : 420; в. Вујић, 1931 : 98), нити је у складу са духом ондашње европске филозофије. Критика се односила на српског филозофа Бранислава Петронијевића и његове следбенике. Полазећи од тога да мали народи имају углавном и мале филозофе, Петронијевић се, наине жадао, да се вилики филозоф само по својој несрећи може родити у малом народу, и да је та несрећа баш њега снашла (исто, 419; в. Петронијевић, 1905).

Иначе многи српски интелектуалци виде себе у улози вођа *српског народа* с којим не воле да се мешају, нити о њему мисле добро, пошто се њихов свет завршава на Славији и окреће око Дедиња, тако да су им далеки радничка Раковица, сламови на периферији Београда, глува села и варошице југа (Стевановић, 2010 : 184), о Косову и да не говоримо. Они воле странчарење, партијске прелазне рокове, дописивање с влашћу, образовни туризам широм „српских земаља”, нису им ни гадљиве „стручне услуге” мрским реформаторима, „слугама” мрског империјализма и глобализма, „тастатуре по којима плешу амерички прсти” (М. Екмечић, 2010 : 12). Тако историчар, академик М. Екмечић објашњава судбину српског народа која је наводно дата у преформулисаној америчкој политици „да Срби у себи носе неки реметилачки вирус који се споља мора лечити” (исто, 10). При том у знатној мери остају по страни неке убедљиве тврдње, на основу извештаја европских посетилаца да су и „Американци увек били другима усмерени”, али и „она крхка могућност да Америка понуди осталом свету извесне путоказе у погледу коришћења научног образовања и обиља” (Рисман, (1960) 2007 : XVII, XLVI). Као и оно анонимно писмо с краја 19. века, у коме је приликом сакупљања прилога за *American Journal of Sociology*, један професор написао за професоре Чикашког

универзитета да „даве свако истраживање у социологији и економији чим прети да угрози интересе плутократије” (Милановић, (1965) 2008 : 12).

Свакако образовни систем јесте део *идеолошке суперструктуре* политичког режима, што се често заборавља, тако да се образовне реформе обично планирају с циљем *одржања друштвено постојећег система*, како би се избегли или смањили сукоби (Коковић, 2009 : 298, 299), у чему Србија није изузетак. Са променом друштвеног миљеа врше се реформе, ради изласка из кризе, које желе измене структуре образовног система кроз промену програма, утицаја на производе образовања (студенте, научнике), промене у процесу одлучивања у образовању у којој се преплићу важност идеологије и бирократске организације да би се заштитиле или побољшале позиције. Међутим, све досадашње промене у Србији, без обзира на идеолошки предзнак, укључив и реформе образовања, суочавале су се у смислу рационалног избора са дна ограничења: 1) *оскудности ресурса*, 2) *трошка пропуштених прилика*, тако да су се кретале, у одсуству континуитета културног обрасца, између крајности, па чак и екстрема. У „националном комунизму” или „протестанском” стаљинизму који није изашао из оквира полицијске државе и системске дезорганизације друштва (Шутовић, 2009а) аграрног друштва, почетака индустријске цивилизације, сиромаштва материјалних и културних добара већине, „звонило се на узбуну” против технократизма, потрошачке цивилизације, „у друштву које се непрестано љуља између анархије и диктатуре либералне идеје биле су права јерес” (Перовић, 2002 : 27). Неки сматрају, да је и пре тих промена, давно, створена „идеологија која је народно благостање стављала изнад националног богатства, расподелу изнад производње, једнакост изнад слобода, колективизам изнад индивидуализма”. Тако се могло догодити да престанком „органске дихотомије” модернизацијских изазова и патријархалних одговора, српско друштво, одбацавањем економских реформи, сменом социјалног егалитаризма националним колктивизмом, ради очувања или освајања власти испадне из развоја, и западне у аномију као природно стање тог друштва и историјски пораз (исто, 27, 28). Решење се налази у болној реконструкцији крхке вертикале европеизације, чије је елементе током последња

два века Србија, ипак накупила, и њеној приржености транснационалним и глобалним интеграцијама.

С друге стране, њени протагонисти се карактеришу, као нешто различито од других друштава у транзицији. Чак се мисли „да само у Србији постоји тако изражен феномен ауторитарне и агресивне екстремно-неолибералне идеологије, која чак има и неке одлике тзв. либералног фашизма”, са „крајњим елитизмом, антипопулизмом и антикомунитаризмом, као својом садржином” (Антонић, 2008 : 52, 61). Други под утиском светске економске кризе говоре о погубности наставка досадашњем пута, који не води никуда, већ до ћорсокака. Наводно, „неолиберална економија је заслужено мртва” (Булатовић, 2011 : II).

„Вирус неолиберализма на платформи Болоњске декларације”, реформом високог школства, како стручно објашњавају њени критичари, опаком „латентном функцијом”, слама класичан систем образовања, радикалном рестрикцијом хуманистичких наука „води разарању ума”, пацификацији и нтегрисаности потчињених у поредак моћи, како би се „земље светске периферије девастирале и блокирале у њиховом развоју”. Покретљивост студената они описују као нови „данак у крви” којим су некада поданици у Отоманској империји „између осталог, плаћали Порти своју окупацију и вазалство”, јер су новој мисији неоимперијалистичког капитала потребни стручњаци као носиоци развоја. У том контексту они разумеју процес глобализације образовања као систем „исисавања” и „крађе и прекрађе” (Љ. Митровић, наведено према, Богдановић, 2010 : 32-33), којом и сама сиромашна Србија „чашћава” богати свет милијардама долара, и слепом послушности светских господара, која се подразумева, понудом традиционалне „макроекономије чекања” не би ли се нешто важно и веома повољно у међувремену десило за Србију или се заборавила досадашња историја (Цвјетићанин, 2009 : 10). Транзицијску правду прате и транзицијски императиви сећања кроз поступну паралелну синхронизацију сећања с уцбеницима историје унутар Европске Уније, па се основано претпоставља „да што је држава вазалнија, то ће ревносније морати да се доказује и у „бриселизацији” прошлости. Али, ни овај процес није изван” (Куљић, 2010 : 156).

Отуда један део, не само радикалске политичке јавности процес „бриселизације” Србије доживљава као облик „српске самодемонизације” и врсту „мазохизма невиђеног у сувременој историји”. За њих су промене које су се десиле 2000-те, значиле „Октобарски пуч” и „долазак на власт једне прозападне и проамеричке марионетске власти” за коју је Милошевић, „ипак, био гигант” (Влајки, 2009 : 14 – 16). Као „*најбоље објашњење*” за рат који је НАТО водио против Србије 1999 узима се њен отпор „*ширим трендовима политичких и економских реформи – а не тежак положај косовских Албанаца*”, дато у накнадном признању Струба Талбота, заменика државног секретара у Клинтонској администрацији и главног америчког преговарача током рата (Булатовић, 2011 : 115). Стога се нешто доброг старог традиционално јаког система држаног образовања који је и пре социјализма обезбђивао „самостално стварање грађанске структуре”, „управног апарата и националне и друштвене елите”, у социјализму друштвену покретљивост и бесплатно образовање, и данас „не служи за продају диплома”, већ на основном нивоу „ради на просвећивању народа”, на највишем нивоу „ствара елиту знања не лошију од оне едуковане на најкупљим светским универзитетима”, нашло на удар (Антонић, 2009 : 13). По њему главни нападачи су чиновници Светске банке и реформатори из Министарства просвете Србије, којима први предлажу ради мера штедње укидање 11000 одељења у основним и средњим школама, отпуштање 17000 наставника, па још продати више школских зграда на идеалним локацијама. Реформом би се добила карикатура образовног система, после реформисане војне карикатуре, „због чега ће ова земља и по питању образовања постати зависна од других”. Јер „давањем позајмица некој влади ММФ и Светска банка постају једна врста њеног старатеља и фактички управљачи у тој земљи” (исто).

Наравно при том не треба заборављати упозорења (свесно или несвесно) да су и пре социјализма у Србији „најзначајнија мeste у администрацији и другде најчешће заузимали медиокритети, чак и људи без икакве вредности”. Прецењивала се диплома и правилна политичка обојеност, претварање и сервилно опонашање сваке „модерности”. Постојало је: површно „научно и универзитетско образовање”,

„напамет научена скраћена умножена предавања без похађања наставе”, „професери забушанти”, површна, љубоморна, ксенофобична интелигенција, „жариште трулежи и искварености”, „сејачи раздора кад треба сједињавати”, „политички странчари (који) сматрају отаџбину кравом (музаром) око које се цењкају попут Цигана”; студенти који „воде страначку политику, желе да намећу земљи своју вољу (...) организују штрајкове, чак и мале буне”; „себична омладина (тако се гаји) која не хаје за потребе државе”; професори који на та почасна места не долазе као најбољи, „већ и ту улогу има страначка политика, „кумство” појединачни интереси неких тренутних моћника”. Они имају последњу бригу за добро своје земље, гуше сваку изразитију индивидуалност, потребу за надметањем, уопште се не баве духовним потребама својих ученика. Њиховом кривицом предатни српски универзитет је „постао апатриотски” (Рајс, (1928) 1998).

Успех државног социјалистичког образовања, само је део приче о *титоизму* која се не може схватити ван глобалне стратегије хладноратовске борбе против комунизма у којој је стабилност државе којом је владао Тито (као највећи дисидент социјализма) „била на врху западних приоритета” због уздања у *југословенски национализам* који би реметио покушај контроле од стране СССР (Богдановић, 2009 : 129, 181, 128). „Дакле, хладноратовски дисиденти су особе које захваљујући неким својим цртама могу постати *један од струмената вањске политике САД усмерене на, ако не извесно решење, бар слабљање Совјетског Савеза, директно у земљи, или у сателитима*. Дисидент је могао постати сватко: глуп и паметан, нитков и анђео, поштењак, покварењак и наивчина, комунист, бивши комунист, антикомунист, вјерски фанатик, атеист, (нео)фашист, националист и интернационалист” (исто, 121). Све то баца ново светло на мит о тзв југословенској независности, којој је у леђа дувао американизам. Дакако то је и његов резултат.

И данас ово је остала „експериментална парцела” на којој се утврђују механизми по „којима ће се руководити народима који нису способни да имају своје вођство” (Љ. Димић, *Pressmagazin*, 4.09.2011 : 06). Овај истакнути српски историчар каже: „Ми овде немамо чиновничку елиту која је способна да организује административне државне послове.

Она је орјенталног типа, склона корупцији, склона пљачки, неспособна, ненаучена, незаинтересована, некомпетентна. И са таквом чиновничком елитом, не можеш да направиш бирократију „не можеш да направиш модерну државу” (исто, 05). За њега је Америка, орјентир, који се мора поштовати, али ако се нема њена подршка, „онда треба урадити све да они који ће сутра бити велике силе, земље Брика (Бразил, Русија и Кина) посебно Кина овде буду присутне”. И чекајући Европску Унију „треба да дефинишемо своје националне интересе у оквирима интереса великих сила” (исто, 07). Историјско искуство показује да онај који има искренијег и моћнијег савезника може остваривати своје националне интересе. Балканизација Балкана и стварање малих државица одвијала се уз аутохтоне захтеве са снажним мешањем међународног фактора. Они и дан данас овде инсталирају владаре, подржавају једну странку насупрот друге, једну државицу против друге. „Ми смо данас на пораженој страни” (М. Павловић, историчар, *Pressmagazin*, 4.09.2011:08).

Можда српско друштво у разумевању друштвених промена и реформи образовања после 2000, као и како се живи са поразом, може научити из књиге Немца Волфганга Шивелбуша „Култура пораза” (2001) која код нас још није преведена. Он се у њој бави друштвеним последицама тешким немачким поразима али и поразима који су претрпели Американци и Французи. Ова комплексна студија показује да културни и психолошки одговор становништва побеђених држава на пораз, код свих модерних држава је у основи сличан. Све поражене нације, и ту по Шивелбушу нема изузетка, покушавају да пораз осете као победу. После дубоке депресије, поражени, како тврди Шивелбуш, пролазе кроз „унутрашњу револуцију”, еуфоричну трансформацију и „победу”. Она траба да компезује ратни пораз. Тренутно спољна војска није више непријатељ већ нека врста савезника. Нација постаје обузета својим братимљењем и поражена држава постаје „земља из снова” ослобођена „сваке одговорности и кривице”. Ово стање траје неколико недеља или месеци, најдуже две године, након чега следи „буђење”, осећај преварености, „двоструке издаје”. Непријатељ као краткотрајни савезник, заузима поново старо место, а унутрашња револуција „губи аурору ослобођења и спасења”, налазе се „издајници” и

откривају „превртљиви савезници”, победник се описује као „безвредни”, „невојнички” преварант који је своју дволичну победу морао платити „својом душом”.

Касније, код губитничке стране, долазе знаци признања пораза и супериорности непријатеља, и губитници почињу често, како пише Шивелбуш да „скоро рефлексивно имитирају победнике”. Обично приступају реформи образовања и прихватају организацију универзитета које је развила победничка страна. За поражене „модернизација према образцу који је поставио победник...није ништа више од средства за духовну и културну ревитализацију и регенерацију” поражених, који исцрпљују победника – кредитора, а иновације „достичу своју пуну сврху и бивају потпуно испуњене само онда када их поражени усвоје и обогате својим духом и културом”. Шивелбуш налази да је „мали корак од разумевања пораза као чина прочишћења, понизности и жртвовања – својеврсног распећа – до полагања права на духовно и морално вођство у светској политици” (ц. Ђирјаковић, 2007 : 22-24).

Насупрот томе, што у својој анализи „културе пораза”, Шивелбуш уопште не помиње Србе, она невероватно прецизно осликава нашу историју, недоумице, ломове, сукобе глобалиста и суверениста, након потписивања данас врло ретко помињаног Кумановског споразума о предаји Косова и успостављању протектората тзв. међународне заједнице на његовој територији. Тако је у „игри сенки” (в. Маршал, 2002) после петоктобарске смене власти Србија свесно или несвесно, ушла у окриље „контролисане демократије” (Н. Чомски) под снажним утицајем идеологије тржишног фундаментализма пријекта глобализације капитализма, друштва још увек далеког од слободе без ропства и социјалних стега. Бајка о „елегантном развоју либерализма из хришћанства” у коју нико више не верује (Мајер, 2009 : 33) након што мало боље погледа, суочава се и са проблемом образовања за неолиберализам, поља на којем се укрштају различити интереси друштва организоване неодговорности и организоване пљачке, успостављања политичког капитализма поцепане државе и шизофреничне културе, која у великом делу непрестано оптужује стварање, уз непрекидно јадиковање хора. Овај процес, у чијој је функцији и реформа образовања, која уместо

да се усредсређује на интерес целог друштва, усредсређује се на сопствени интерес, развијајући „индустрију знања”, која је била предмет још критичке теорије, за коју жреци либерализма данас тврде да је мртва, тешко је разумети уз сав опрез и обазривост социолошко – културолошке и историјско – политичке рефлексије ван контекста „унутрашњег колонијализма” Европе и „културе пораза”. Јер „ако су науке марширале на челу колоне колонијализма онда је и колонијализам марширао на челу колоне барем неких од европских наука” (Хардинг, 2005 : 79). Свакако то не може бити изговор, а камо ли објашњење, за тенденцију антиинтелектуализма на овим просторима, као својеврсног духовног насиља у виду отпора променама, рационалности, просвећености, критичком мишљењу и развоју вештине размишљања, која нас попут игре у огледалима враћа на анализу целог друштва (в. Шутовић, 2009б) и „критичњака „испод самих темеља државних институција”, „подземне мреже”, мафијашко – безбедоносних структура унутар државне власти, са којом Србија тешко може да изгради озбиљну демократску државу (Павловић, Антонић, 2007 : 139-140). У том напору, ма шта то значило, не иду јој на руку ни интереси великих сила (недодирљивост Америке, некомпетентност Европе, цинизам Русије, амбициозност Кине) које су почетком 21. века створиле „плодно тле и за глобалне корпорације и за транснационални организовани капитал” (Глени, 2008 : 346).

Стога и није изненађујуће да су српске друштвене промене и слабо справљена „паста болоњезе” (А. Мимица) у свом накарадном тумачењу и изопаченој примени; хибридна мешавина контроле двоструких захтева: тежње за „бриселизацијом” и „блокиране пост – социјалистичке трансформације” недовољно промењене друштвене структуре, што неодољиво подсећа на реформе које је претходно спроводила *комунистичка странка*. Служећи се техником „удвајања” она је истовремено „проводила реформе” и „пружала им отпор”. Реформски лик је био Савез комуниста а саботерски је била „бироократија”. Њени отпори су вечито и неуспешно „сламани” зато што је и субјект „отпора” и субјект „сламања” у ствари био један те исти. Кад се томе дода техника „шаргарепе и штапа” (репресија за сваку опозицију и награда за лојалност: запошљавање, учешће у власти, станови, кредити, службени

аутомобили, дневнице и друге привилегије) постаје сасвим јасно како је тај систем успешно функционисао, трошећи немилице „друштвену” својину на куповину политичке подршке и задуживањем на рачун будућих генерација (Поповић, 2000 : 100) уз угодан „јастук” либерално – демократске подршке Запада. Овој техници није била страна ни *инфлација диплома* нити *заустављање* реформи и коришћењем „побуне студената”. Тако да и данашњи „реформисани” универзитети који су применом болоњског процеса, тако често критикованог, почели да „производе студенте на исти начин као што фабрике производе аутомобиле или кобасице” (Рицер, 2009 : 183), представљају у великој мери слику стања друштвених промена у Србији, које карактерише и даље техника „удвајања”, овог пута *евроинтегралиста* и *евроскептика*. Они по свом духовном склопу и менталитету јако личе једни на друге. Диркемово начело да је *истина норма мишљења као што је морални идеал норма понашања* (Диркем, 2010 : 153) за њих је подједнако страно, као што им је страно и схватање друштвених промена и реформе образовања у функцији тих промена у смислу *перспективе* и *могућности*. А кад човеку одузмете перспективу, шта му преостаје, „сметлиште на које се доводе сви људи који су другде непожељни” (К. Јасперс).

Социолози су потценили чињеницу да је драматичност ових процеса у суштини (п)остала национална, као и налаз књижевника, да „усамљеници и аскете не би смели да се чуде својој неомилџености међу људима” (Х. Ман). Зато би смелије требало да укажу да је отварањем друштвених промена у Србији, ипак, отворена перспектива помирења Србије и Запада и истакну могућности трезвене српске политике која би могла поради на том циљу „којим такође струји и дивота националног осећања” (М. Вебер). Али нисам убеђен да су српски интелектуалци, па и социолошке сфере, нашли прави однос према овом питању.

Milojica Sutovic

CONTROLLED REFORMA - "INDUSTRY OF KNOWLEDGE" OR A "CULTURE OF DEFEAT"

Summary

Reforms of the Serbian society was traditionally in a insufficiency of domestic resurses, insufficiency of a main cultural pattern, and a price of a lost chances, an they are dwell between extrens, usually with a tragical end of the reformators. The triumph of the idea of community under the gravity of a living order of society, means unwilling from the politics grounding on a dwelling by the data in reality. In the desire to be older than history she defending the values who was completely strange to her, and interesting is yet, that all what she is doing have crashing in herself. It just confirms the contemporary reforms in a Serbia, under the forced influence of the ideology of market fundamentalism. The institutionalization of a political capitalism shows all signs of a controlled anarchy in a inauguration of a private possesings, market society, too much far from the freedom without slaving and a social clamps. The tale about elegant deweloping the Liberalism from the Christianity (in it nobody

more believes after the better insight) have meeting face to face with a problem of education in neoliberalism, weekly grounded in the Serbian society. Weekly maked `pasta bollonese` in our ugly interpretation and perverted applying and fragmenting throw the praxis of the so-called `Bolonian process of the reforms of the University`, deweloping the "industry of knowledge". On that way the Universityes start to produce masses of students on the same way as our factories produced cars or sausages. Most of them have verdict on a fall in a uncaring and hopeless unemployment, on a market losers. In that hand is the also the Serbian (balcanian) culture tradition who constantly accused the creative forces with a continuation of a choral complaining. Delucidation of the genesis and a course of that processes of euointegrating

of a Serbian society, in what function is the education, by the 'analysis of the cutting society, state diversity and a shisofrenic culture', with a all carefull and tact in a sociologic-cultuological and politicly-historical reflexion, is undivided from the process of 'colonialism inside' of Europe and 'culture of defeat'. Sociologists are underestimated the fact that the dramatic of these processes in the substance stay a national.

Key words: Reform of society, Education, Bolonian process, Industry of knowledge, Culture of defeat, Neoliberalism, Controleed anarchy, National drama.

Литература

- Антонић, С., (2008) „Постоји ли у Србији, транснационална капиталистичка класа?”, у: С. Вујовић (ур.), *Друштво ризика: промене, неједнакости и социјални проблеми у данашњој Србији*, Филозофски факултет, Институт за социолошка истраживања, Београд, стр. 51-72.
- Антонић, С., (2009) „Светкса банка укида српске школе”, *Печат*, бр. 76 14.08, стр. 11-13.
- Bauman, Z., (2009) *Fluidni život*, Mediterran Publishing, Novi Sad.
- Богдановић, М., (2009) „Југословенски дисиденти и хладни рат”, *Социологија*, вол. LI, № 2, стр. 113-136.
- Богдановић, Љ., (2010) „Драма наше научне дијаспоре: генијалци, леминзи, политичари”, *Печат*, бр. 116, стр. 31-33.
- Булатовић, М., (2011) *Економија и демократија: држати главу изнад*, Јумедиа Монт, Подгорица.
- Вебер, М., (2006) *Политички списи*, Филип Вишњић, Службени Гласник, Београд.
- Влајки, Е., (2009) „О злочинима, слугама и лажима” (интервју), *Печат*, бр. 76, 14.08, стр. 14-18.
- Волтер, (2008) *Подсетник за животопис господина Де Волтера*, Службени гласник, Београд.

- Вујић, В., (1981) *Спутана и ослобођена мисао*, Геце Кона, Београд.
- Глени, М., (2008) *Криминал без граница*, Самиздат Б92, Београд.
- Dirkem, E., (2010) *Pragmatizam i sociologija*, Mediterran Publishing, Novi Sad.
- Домановић, Р., (2004) *Изабране сатире*, Евро, Београд.
- Екмечић, М., (2010) „Ми смо за Америку народ који у себи носи опасан вирус”, (интервју), *Печат*, бр. 147, 31.12, стр 6-13.
- Закарија, Ф., (2004) *Будућност слободе*, Дан Граф, Београд.
- Koković, D., (2009) *Društvo i obrazovni kapital*, Mediterran Publishing, Novi Sad.
- Куљић, Т., (2010) „Тито између амнезије и носталгије”, *Социологија*, вол. LII, Посебно издање, мај, стр. 149-158.
- Лао Це, (2003) *Књига о Даоу и Деу*, Плато, Београд.
- Мајер, Т., (2009) *Идентитет Европе*, Албатро плус, Службени гласник, Београд.
- Manhajm, K., (2009) *Dijagnoza našeg vremena*, Mediterran Publishing, Novi Sad.
- Марић, И., (2006) „Ксенија Атанасијевић о српским филозофима”, (поговор), у: К. Атанасијевић, *Српски мислиоци*, Плато, Београд.
- Маршал, Т., (2002) *Игра сенки: нетооктобарска смена власти у Србији*, Самиздат Б92, Београд.
- Милановић, В., (2008) „Дело Торстена Веблена”, у: Т. Веблен, *Теорија доколичарске класе*, Mediterran Publishing, Нови Сад.
- Монтескије., Ш., (2001) *О духу закона*, Градац, Чачак.
- Монтескије., Ш., (2004) *Персијска писма*, Утопија, Београд.
- Ниче, Ф., (1997) *О будућности наших образовних установа*, Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци, Нови Сад.
- Павловић, Д., Антонић, С., (2007) *Консолидација демократских установа у Србији после 2000. године*, Службени гласник, Београд.

- Перовић, Л., (2002) „Патријархалан одговор на изазов модернизације” у: А. Мимица (приредио), *Друга Србија десет година после*, 2002, Хелсиншки одбор за људска права у Србији, Београд.
- Петронијевић, Б., (1905) „Божидар Кнежевић”, *Политика*, 20. фебруара, стр. 1-2.
- Попер, К., (1993) *Отворено друштво и његови непријатељи*, т. 1. БИГЗ, Београд.
- Поповић, С., (2000) *Пут у варварство*, Хелсиншки одбор за људска права у Србији, Београд.
- Рајс, Р.А., (1998) *Чујте Срби*, Историјски музеј, Дечје новине, Горњи Милановац.
- Рисман, Д., (2007) *Усамљена гомила*, Mediterran Publishing, Нови Сад..
- Рицер, Џ., (2009) *Савремена социолошка теорија и њени класични корени*, Службени гласник, Београд.
- Сенека, Л. А., (2002) *О гневу*, Срђан Јаворина и други, Ушће, Београд.
- Сиоран, Е., (2010) *Разговори*, Дерета, Београд.
- Стевановић, В., (2010) *Дневник самоће*, Службени гласник, Београд.
- Ђирјаковић, З., (2007) „Савладавање савладаности”, *НИН*, бр. 2009, 23.11, стр. 22-24.
- Ђосић, Д., (2011) *У туђем веку*, Службени гласник, Београд.
- Узелац, М., (2007) *Метапедагогија I, Паидеиа као паидеиа политике*, Висока струковна школа за образовање васпитача, Вршац.
- Узелац, М., (2009) *Приче из болоњске шуме*, Висока струковна школа за образовање васпитача, Вршац.
- Фром, Е., (2008) *Умеће живљења*, Моно и Мањана, Београд.
- Хардинг, С., (2005) *Милтикултуралност и наука: постколонијализми, феминизми и епистемологије*, ЦИД, Подгорица.
- Хајдегер, М., (1992) *Пољски пут/опуштеност*, Градац, Чачак.
- Цвјетићанин, Д., (2009) „Макроекономија чекања”, *Печат*, бр. 76, 14.08, стр. 10.

Štović, M., (2009a) „Nacionalni komunizam” ili „protestanski” staljinizam”, *Hereticus*, vol. VII, № 4, str. 95-105.

Шутовић, М., (2009) *Вредности и насиље*, Чигоја штампа, Београд.

Овај рад је примљен 15. септембра 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
NATIONAL INTEREST

**НАЦИОНАЛНО, ВЕРСКО
И ГРАЂАНСКО У ОБРАЗОВАЊУ**

Славица Максић

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
У СРПСКОМ ОБРАЗОВАЊУ 203-217

Јован Базић

ГРАЂАНСКО И НАЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ
У ПРОСВЕТНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ НАКОН
ПРОМЕНА 2000. ГОДИНЕ..... 219-239

Петар Анђелковић

ВЕРСКО ОБРАЗОВАЊЕ И
НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ 241-260

*Славица Максић**

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС У СРПСКОМ ОБРАЗОВАЊУ**

Сажетак

У раду се разматрају питања која су значајна за одређивање националног интереса у образовању у Србији. Данас је Србија, у европским оквирима, мала земља која стагнира и заостаје, разапета између жеље да сачува национални идентитет и да се укључи у европске интеграције. Приоритетан национални интерес у другој деценији XXI века је рад на квалитету и доступности образовања и васпитања у земљи. Надлежне установе поручују да образовна политика Србије треба да дефинише образовање као кључни фактор очувања и развоја националног и културног идентитета већинског народа и националних мањина. Планирано је васпитање младих у духу познавања језика, историје и других тековина српског и свих других народа који живе на просторима Србије. Одговор на питање да ли постоји нешто што би било специфично за грађанина Србије не може се експлицитно дати – надидентитета нема, или се он у постојећим нормативима не види. Један од путева ка налажењу заједничког именитеља у вредностима свих народа који живе у Србији може

* Институт за педагошка истраживања, Београд

** Чланак представља резултат рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) и „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

бити промовисање универзалних вредности које обећавају одрживи развој заједнице и појединца. Главни циљ образовања постаје развијање дугорочне личне перспективе ученика: става да је живот вредност по себи, свести о томе да сваки појединац има круцијалну улогу у очувању животне средине, и спремности на солидарност пред катастрофама.

Кључне речи: образовање, национални интерес, Србија, грађанин, одрживи развој, мултиперспективизам, смислено учење.

Увод

Србија је, у европским оквирима, мала земља која стагнира и заостаје, разапета између жеље да сачува национални идентитет и да се укључи у европске интеграције. Српско друштво оптерећена је проблемима недовршене транзиције (Кнежевић, 2010), а развој зависи од страних инвестиција које су угрожене светском економском кризом и ограничене политичким, правним и економским статусом државе. У оваквим околностима, значајно државно питање постаје дефинисање националних интереса у образовању и васпитању деце и омладине. Са новим друштвеним односима, 2001. године, обећана је демократизација, децентрализација, деполитизација и професионализација у области образовања и васпитања, које су и даље циљеви развоја овога сектора (Ковач-Церовић и Левков, 2002; Ковач-Церовић и др., 2004). У раду се разматрају национални интереси у српском образовању пре и после 2000. године, када је дошло до напуштања идеје о социјалистичкој школи и васпитању. Кратак историјски осврт на националне интересе које је српска држава дефинисала на почетку XIX и на почетку XX века у образовању, треба да помогне бољем разумевању актуелних опредељења у овој области. У завршном делу рада, дефинисање националног интереса дискутује се у контексту глобалних промена у којима се дешава.

Како је било пре

Може се рећи да рад на отварању школа и ширењу писмености и просвете у српском народу започиње пре двеста година (1811), када је установљено прво министарство просвете, на челу са Доситејом Обрадовићем. У то време постоје основне школе, Велика школа (1808) и Богословија (1810). У малим или основним школама, дечаци различитог узраста стичу елементарну писменост (читање и писање на славносрпском језику), понегде се учи још рачун и црквено певање (Илић, 2005). Основни уџбеници су часловац, псалтир и буквар, које доносе учитељи из Војводине. Школовање се одвија у традиционално-националном духу, при чему су дефинисана два подједнако важна циља: образовни (стицање знања) и васпитни (етички и религијски). Школа је имала задатак да код ученика развија и негује: љубав према човеку, богу, отаџбини и правди, слободи и истини, дружењу, као и пријатељство, радиност и истрајност, ред и дисциплину, покорност и послушност у односу на државне законе и наредбе претпостављених (Тешић, 2005).

Сто година касније (1911), у Србији постоје народне школе које имају задатак „да васпитавају децу у народном духу и да их спремају за грађански живот, а нарочито да шире просвету и српску писменост у народу“ (Илић, 2005: 138). Народне школе обухватају забавишта, основне и продужне школе. Основна школа траје шест, а обавезно је похађање четири разреда. Наставни програм обухвата следеће предмете: црквено-словенско читање, српски језик, српска општа историја, земљопис, рачуница и геометријски облици, познавање природе, цртање и лепо писање, црквено и световно певање, музика и ручни рад, и дечије игре. Постоје три типа средњих школа које похађају само дечаци: гимназије, реалне гимназије и реалке. Девојчице се припремају за даље школовање у три више женске школе, а од пет учитељских школа, две су женске. Школске године 1911/12, 145.000 ученика оба пола било је уписано у основну школу, док је Универзитет имао 1028 студената. У то време Србија је имала мање од 10% писменог становништва.

Крајем XX века, према документима који су уређивали образовни сектор, општи циљеви образовања били су: „остваривање једнаких права на образовање за све грађане, стварање услова за лични развој, обезбеђивање напредног општег и стручног образовања, у складу са потребама научно-технолошког развоја, прилагођавање стручног образовања потребама производње и променама тржишта рада и обезбеђивање услова за перманентно образовање... Основно образовање има за циљ да пружи опште образовање, обезбеди хармоничан развој личности и да припреми децу за живот и даље опште и стручно образовање“ (Илић, 2005:150). Међутим, са распадом југословенске заједнице, у условима општег осиромашења и све већег незадовољства, у школе у Србији стижу избеглице, а рад се своди на обавезни минимум (Хебиб и Спасеновић, 2011; Максић и Гашић-Павишић, 2007; Спасеновић, Максић и Петровић, 2010).

У целини, може се рећи да су се, од почетка XIX до краја XX века, у Србији од образовања и школе тражила корисна и употребљива знања и вештине. У почетку, циљеви су директно стављани у службу успостављања и развоја српске државе и српског идентитета, док је у току постојања југословенске заједнице, задатак школе био да развија свест и осећање пропадности „југословенском друштву“ (Аврамовић, 2005; Димић, 2005). Следећа заједничка карактеристика означеног периода односи се на беспоговорно потчињавање ауторитету цркве, владара и партије, односно институције која је у датом тренутку имала највећу моћ. На крају, може се закључити да су била постављана висока морална начела, уз проглашавање државних и друштвених потреба за личне потребе васпитаника. Улога појединца виђена је у оквиру колектива, као члана који учествује у групном остваривању заједничких тежњи и циљева.

Проучавање закона и наставних планова и програма за основну и средњу школу, који су били на снази 2000. године, указује да на намеру да се утиче на знања, мишљења, ставове и понашања ученика, и да није сасвим јасно шта је национални интерес у образовању у Србији (Максић, 2001a). У законима се говори о складном развоју личности и развоју физичких и духовних способности личности, али се циљеви појединих наставних предмета и друга релевантна упутства

највише односе на образовне садржаје и знање. Анализа васпитних циљева и наставних садржаја открива њихову заснованост на дијалектичко-материјалистичком погледу на свет, рационализму и давању предности научном тумачењу појава. Захтеви су дати на различитим нивоима, са акцентом на ономе што треба да се ради, а не шта ће се добити. Негативни резултати о реализацији планираних циљева и ефектима основног и средњег образовања потврђују рецептивну улогу ученика коју је школа нудила у пракси.

У једном од покушаја да се одреди национални интерес у образовању у Србији те 2000. године, виђени су следећи интереси Срба, као већинског народа у Србији: да буду писмени (језички, математички, информатички), да сачувају свој национални идентитет и културу, и не забораве своју прошлост и порекло; да се обуче за одређена занимања и послове (или области?) које ће моћи да обављају у земљи и у иностранству (добијају дипломе које ће се вредновати и изван земље); да знају језике и стекну друге вештине којима ће моћи да комуницирају са остатком света; да одрже и развију поштовање према свом народу и држави у којој живе, односно одрже и развију самопоштовање, помирење, толеранцију. Процењено је да подршка у области образовања и васпитања намењена Србима изван Србије треба да осигура очување језика и националног идентитета, помогне деци у тумачењу прошлости српског народа и других народа који живе у Србији, њиховом критичком промишљању актуелних прилика и одржању интересовања за активан допринос развоју земље порекла или предака (Максић, 2001б).

Где смо сада

Процес реформи у области образовања и васпитања у Србији који започиње 2001. године има циљ да се ова област уреди и стави у функцију остваривања општих националних интереса у погледу изласка земље из кризе, њеног даљег развоја и укључивања у европске интеграције. У првој деценији XXI века, могу се уочити три фазе у увођењу промена у сектор образовања, које су биле обележене доношењем три закона о основама система образовања и васпитања (Станковић, 2011). У овом периоду, задржан је двостепени циклус

основног образовања, уведен припремни разред за полазак у школу, дефинисани образовни стандарди за крај обавезног образовања, дефинисани стандарди квалитета уџбеника, наставничких компетенција и васпитно-образовних установа. Школе су постале обавезне да спроводе интерно вредновање свога рада. Опште оцене и коментари о спроведеним реформама указују на незадовољство постигнутим (Павловић, 2011).

Према најновијим опредељењима, циљ образовања и васпитања је „пун интелектулани, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима“, а систем образовања и васпитања представља саставни део укупног учења током целог живота свих грађана (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009). Обавезно образовање траје девет година и обухвата осам година основног и једну годину припремног образовања. У основној школи стиче се базична писменост из језика, математике, природних и друштвених наука, уметности, технике и информатике. Постоје обавезни и изборни предмети, међу којима су религијско и грађанско васпитање, а део програма школа може да одреди сама на основу својих капацитета, интересовања ученика и потреба локалне заједнице. Постоји разграната мрежа средњег и високог образовања. Поред државних, појављују се и приватне школе и факултети. Школске 2011/12. године 77.000 деце пошло је у први разред.

Како је дефинисана улога образовања које би било у функцији остваривања њених националних интереса испитујемо у три најважнија, тренутно доступна, извора: закону о образовању и васпитању, миленијумским циљевима развоја земље и планираним правцима развоја у сфери образовања. Образовна политика Србије треба да дефинише образовање као кључни фактор очувања и развоја националног и културног идентитета „и већинског народа и националних мањина“, оцењује Национални просветни савет (2011). Међу циљевима образовања и васпитања појављује се „развој националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развија-

ње мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине“ и „развој и поштовање ...националне, културне, језичке, верске... равноправности, толеранције и уважавање различитости“ (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009:3).

Подстицање развоја образовања, у циљу јачања његових могућности да допринесе развоју целог друштва, подржава Влада Србије. У документу под називом „Национални миленијумски циљеви развоја у Републици Србији“ (2006) износи се опредељење да је у циљу побољшања квалитета образовања неопходно да се ојача национална посвећеност образовању. Унапређивање образовног сектора представља један од националних миленијумских циљева развоја у Србији до 2015. године. У области образовања нагласак је стављен на следеће активности: повећање обухвата деце основним образовањем, стицање занимања, промовисање концепта доживотног учења и доступност високог образовања, побољшање квалитета образовања и успостављање додатних база за праћење и евалуацију остваривања националног циља и задатака. Национални интерес је висок квалитет националног образовања као веома важног развојног ресурса земље (Национални просветни савет, 2011).

Специфичне мере за очување и развој националног и културног идентитета су: „заштита неких домена и аспеката образовања од претеране либерализације, идентификација образовних институција које треба да добију статус националних институција, специфична подршка (укључујући и финансијску подршку) институцијама које су важне за развој националног и културног идентитета, дефинисање програмских садржаја који су важни за развој националног и културног идентитета“ (Национални просветни савет, 2011: 11-12). Примарни национални интерес је да целина образовања буде ефикасна што значи: „да образовањем буде обухваћена цела популација деце и младих и одраслих који имају потребе за образовањем, да образовни систем функционише нормално, да је максимално финансијски рационалан и да, изнад свега, остварује висока образовна постигнућа која омогућавају младом нараштају да равноправно учествује у међународној утакмици у области економије и културе“ (Национални просветни савет, 2011:56).

На основу циљева које су поставиле надлежне установе у Србији, стиче се утисак да се приоритетно планира рад на квалитету и доступности образовања и васпитања. Ово се може сматрати рационалним одговором на незадовољавајуће стање у погледу нивоа математичке, научне и језичке писмености младих (Бауцал и Павловић, 2009; Martin, Mullis & Foy, 2008; Mullis, Martin & Foy, 2008). Такође, дефинисани приоритети су у складу са планираним развојем образовања у другим земљама Европске уније (Strategic framework for European cooperation in education and training, "ET 2020", 2010). У анализираним документима, уочљиво је инсистирање на једнакој заступљености интереса свих народа који живе у Србији у толикој мери да је очигледна идеја о равноправности језика, традиције, културе и других обележја свих народа Србије у образовању и васпитању, али је мање јасно како ће се развијати национални идентитет, свест и осећање припадности држави Србији. Рад на стратегији развоја образовања и васпитања до 2020. године је у току, тако да се коначна решења и даље операционализације тек очекују.

Шта би могло бити

Контекст у ком се планира развој образовања у Србији је и даље неповољан. Поред недостатка материјалних и финансијских средстава за модернизацију и развој образовања, истраживања указују на ретрадиционализацију друштва које пружа отпор свакој врсти промена: од образовања се очекује да мења друштво, да би то било могуће образовање треба да се модернизује, при чему друштво не обезбеђује модернизацију образовања (Максић и Павловић, 2011а). Искуство са променама које су се десиле у образовању у претходној деценији говори да су биле директно зависне од политичке власти и да их карактерише дисконтинуитет (Станковић, 2011). Спроведене промене виде се као нестабилне и хаотичне, уз низак степен учешћа и негативне узајамне перцепције актера васпитно-образовног процеса (Павловић, 2011). Судаћи према битним карактеристикама актуелне друштвене елите у Србији, она има умањени потенцијал да буде водећа снага која ће иницирати, подржати и спровести промене које би водиле у напредак (Максић и Павловић, 2011б).

Разматрање процедуре одређивања и услова за остваривање националног интереса у образовању и васпитању отвара бројна питања општијег карактера. Шта је и за кога национални интерес у образовању у одређеном времену? Како би могао национални интерес, који представља интерес грађана који живе у одређеној државној заједници, да превазиђе интерес актуелне власти и обезбеди неопходан континуитет у увођењу промена и остваривању њихових позитивних ефеката? Како у Србији, која је мултинационална, мултиетничка и мултиконфесионална, дефинисати минимум заједничких интереса који ће обезбедити лојалност њених грађана? Како остварити националне циљеве у контексту глобализације? Једна од глобалних вредности је одрживи развој држава и геополитичких заједница који представља изазов за образовање. Од сваког појединца тражи се да пружи свој одговорни допринос друштвеном развоју, што укључује и одговорност према личном развоју.

У времену у ком живимо угрожено је физичко и ментално здравље свих, животне аспирације младих, лични и национални идентитет. Наш задатак је да осмислимо садашњост и не уништимо будућност. Природна богатства и сировине су ограничени ресурси, а простор за деловање налази се у оквиру човека. образовање је сфера кроз коју се може деловати на човека тако да развије здраве аспирације и ради на њиховом остварењу. Штедња не значи само одустајање и лишавање од неопходног, већ може бити и рационалније трошење и одређивање хијерархије потреба и приоритета у оквиру њих. У случају Србије, на пример, то могу бити пољопривреда и експлоатација минералних извора. Србија има незагађено земљиште и воду, што уз традицију малопоседничке, сваштарске пољопривредне производње и погодну климу, представља ресурс за органску производњу хране. Ово даље значи да би у оквиру образовања, управо тој области могла да се да предност.

Здраворазумско очекивање је да ће утицај актуелне глобалне рецесије на одрживи развој у свету бити негативан, како непосредно тако и на дужи рок. Ако се глобалне промене, прихвате као неминовност, онда оне постају контекст у коме се дефинишу национални циљеви. У таквим околностима вреди размишљати о идеји да глобалне промене, па чак и

поремећаји, могу имати не само негативне него и позитивне ефекте. Позитивни ефекти су могући ако глобална рецесија буде подстицај за редефинисање односа према националним и личним ресурсима у правцу обезбеђивања одрживог развоја на локалном нивоу. У том случају, одрживи развој на интернационалном нивоу постаје резултат одрживог развоја на националном нивоу, а њега могу да остваре грађани који досежу одрживи лични развој. Одрживи развој на националном нивоу претпоставља препознавање приоритетних националних ресурса и квалитетно образовање становништва за њихово коришћење.

Постоји основани страх од разних врста опасности и чак катаклизмичног краја човечанства који се може десити без његове свесне намере да се самоуништи. У оваквим околностима, глобални или интернационални циљ образовања и васпитања, који се може усвојити и на свим другим нивоима, националном и локалном, постаје развијање дугорочне личне перспективе ученика. Ради се о доприносу процеса образовања и васпитања, а посебно основне и средње школе, развијању уверења код младих да је живот вредност по себи, изграђивању свести о круцијалној улози појединца у очувању животне средине, и спремности на солидарност у борби са катастрофама. Увођење мултиперспективизма у наставне садржаје и активности, смислено учење и организовање кондиционалне наставе представљају оквир који обећава остваривање ових циљева у васпитно-образовним установама свих нивоа (Ђуришић-Бојановић, 2005; 2011; Langer, 1997; 2000).

Данас се о Србији говори као о Централној Србији и Војводини, без Косова и Метохије. Већ се од деце нижег основно-школског узраста очекује да знају о томе коју територију покрива њихова држава, са којим државама се граничи, који народи живе у њој, који језици се ту говоре итд. Школа која не пружа ова знања ризикује да их младе генерације стичу на другим местима, и из извора као што су интернет, другови, породица, и њима дају предност у формирању својих уверења и ставова. Школа ће изгубити битку са животом ако се не буде бавила битним питањима. Додатни проблем представљају контроверзне теме. На пример: да ли је човек настао од мајмуна или га је створио Бог, да ли су хомосексуалци срамота или понос или природна/друштвена појава,

како две демократске партије могу бити опозиција једна другој, итд. Школа која је заинтересована да буде занимљива и провокативна мора да подстиче на размишљање, негује дијалог и вежба процењивање. Нека од актуелних питања која траже одговор могу бити: како употребити мобилни телефон у учењу или како се заштити од сајбер криминала.

Закључак

Стратегија развоја образовања и васпитања у Србији за другу деценију XXI века је у изради, док реакције на реформе спроведене у претходној деценији указују на незадовољство постигнутим. Научном погледу на свет, који је одликовао социјалистичку школу и васпитање, додато је религиозно тумачење света (увођењем верске наставе). У основним и средњим школама присутно је васпитање у духу седам најбројнијих традиционалних цркава и верских заједница. Према опредељењима надлежних институција, образовање и васпитање се бави грађанином Србије: планирано је васпитање младих у духу познавања језика, историје и других тековина српског и свих других народа који живе на просторима Србије. Одговор на питање да ли постоји нешто што би било специфично за грађанина Србије не може се експлицитно дати – надидентитета нема, или се он у постојећим нормативима не види. Један од путева ка налажењу заједничког именитеља у вредностима свих народа који живе у Србији може бити промовисање универзалних вредности које заступају и бране постојање човека и смисао његовог живота.

*Slavica Maksic**THE NATIONAL INTEREST
IN SERBIAN EDUCATION*

Summary

The paper explores the issues relevant for defining the national interest in education in Serbia. Nowadays, in the European context, Serbia is a small country that is stagnating and lagging behind, torn between the desire to preserve its national identity and to take part in European integrations. Priority national interest in the second decade of the 21st century is raising the quality and accessibility of education in the country. The responsible institutions send the message that Serbian educational policy should define education as the key factor of preservation and development of national and cultural identity of the majority nation and ethnic minorities. The plan is to educate the young in the spirit of knowing the language, history and heritage of the Serbian and all other nations living on the territory of Serbia. The answer to the question whether there is something distinctive for a Serbian citizen cannot be provided explicitly – there is no supra-identity, or it cannot be seen in the existing normative. One of the ways towards finding a common denominator in values of all nations living in Serbia can be promotion of universal values ensuring sustainable development of the community and the individual. In that perspective, the main goal of education becomes the development of the long-term personal perspective of the learner: attitude that life is a value in and of itself, consciousness that each individual has a crucial role in preserving the environment, and dedication to solidarity while facing disasters.

Key words: Education, national interest, Serbia, citizen, sustainable development, multiperspectivism, meaningful learning.

Литература

- Аврамовић, З. (2005) „Друштвене и политичке карактеристике српског образовања и васпитања 1804-2004“, у: З. Аврамовић (ур.), *Два века образовања у Србији: образовне и васпитне идеје и личности у Србији од 1804. до 2004.* (165-204), Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Бауцал, А., Павловић-Бабић, Д. (2009) *Квалитет и праведност образовања у Србији, Образовне шансе сиromaшних: анализа података ПИСА 2003 и 2006*, Београд, Министарство просвете Републике Србије и Институт за психологију Филозофског факултета у Београду.
- Димић, Љ. (2005) „Две слике просвете у Србији двадесетог века“, у: З. Аврамовић (ур.), *Два века образовања у Србији: образовне и васпитне идеје и личности у Србији од 1804. до 2004.* (213-244), Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Джуришич-Боянович, М. (2011) «Устойчивость плюралистического образовательного понятия», в *Психолого-педагогические аспекты воспитательного процесса в системе высшего образования, том 2* (9-26), Волгоград, Волгоградская ГСХА.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2005) „Зашто плурализам у образовању“, у: С. Јоксимовић (прир.), *Васпитање младих за демократију*, (71-93), Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009) *Службеник гласник Републике Србије* бр.72/09.
- Илић, А. (2005) „Школски систем, наставници и ученици у Србији 1804-2004.“, у: З. Аврамовић (ур.), *Два века образовања у Србији: образовне и васпитне идеје и личности у Србији од 1804. до 2004.* (109-164), Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Кнежевић, М. (2010) „Деетатизовање и декаденција“, *Национални интерес*, 6(3), 171-221.
- Ковач-Церовић, Т., Левков, Љ. (прир.) (2002) *Квалитетно образовање за све: пут ка развијеном друштву*,

- Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Ковач-Церовић, Т., Граховац, В., Станковић, Д., Вуковић, Н., Игњатовић, С., Шћепановић, Д., Николић, Г., Тома, С. (2004) *Квалитетно образовање за све: изазови реформе образовања у Србији*, Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Langer, E. J. (1997) *The power of mindful learning*, Reading (MA), Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Langer, E. J. (2000) „Mindful learning“, *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223.
- Максић, С. (2001a) „Васпитни модел школе у функцији остваривања националних интереса“, у: С. Крњаић (ур.), *Научни скуп „Ка новој школи: Педагошка истраживања и школска пракса“*, Резимеи (30), Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (2001б) „Улога школе у васпитању младих“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 33, 19-39.
- Максич, С., & Гашич-Павишич, С. (2007): „Обществение изменения и изменения в системе образования в Сербии (1991-2006)», в Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко, С. Гашич-Павишич, С. Максич (ред): *Образование в эпоху перемен (183-194)*, Белград, ИПИ, Волгоград, ВГПУ.
- Maksić, S., Pavlović, Z. (2011a) „School in a transitional society: The case of Serbia“, In *Education between tradition and modernity, International Scientific Symposium, Ohrid, 22-24 September 2011* /In press/. Skopje, Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy.
- Максић, С., Павловић, З. (2011б) „Вредносни профил друштвене елите у Србији“, у: *Зборник резимеа са Међународног научног скупа „Даровитост и моралност“*, (103-104), Вршац и др., Висока школа струковних студија за образовање васпитача и други.
- Martin, O.M., Mullis, I.V.S., Foy, P. (2008) *TIMSS 2007 International science report*. Chestnut Hill, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, O.M., Foy, P. (2008) *TIMSS 2007 International mathematics report*. Chestnut Hill, Boston College.

- Национални просветни савет (2011) *Образовање у Србији: како до бољих резултата, Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010-2020*. Претраживано 22 јула 2011: <http://www.nps.gov.rs>.
- Национални миленијумски циљеви развоја у Републици Србији (2006) Претраживано 25. јула 2011: www.gov.rs.
- Павловић, Ј. (2011) „Представе о образовним променама у прошлости: десет година нашег живота“, у: М. Вујачић и др. (ур.), *Представе о образовним променама у Србији, Рефлексије о прошлости, визије будућности*, (63-96), Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Spasenović, V., Maksić S., Petrović A. (2010): „Serbien“, in: Hans Dobert, Wolfgang Horner, Botho von Kopp & Lutz R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (689-702) Baltmannsweiler (Germany), Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Grundlagen der Schulpädagogik, Bd 46.
- Станковић, Д. (2011) „Образовне промене у Србији (2000-2010)“, у: М. Вујачић и др. (ур.), *Представе о образовним променама у Србији, Рефлексије о прошлости, визије будућности*, (41-62), Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Strategic framework for European cooperation in education and training («ET 2020»)* (2010) Retrieved April 21, 2010, from: <http://ec.europa.eu/education>.
- Тешић, В. (2005) „Циљеви васпитања у школама у Србији (1804-2004)“, у: З. Аврамовић (ур.), *Два века образовања у Србији: образовне и васпитне идеје и личности у Србији од 1804. до 2004.* (65-108), Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Хебиб, Е., Спасеновић, В. (2011) „Школски систем Србије - стање и правци развоја“, *Педагогија*, 66 (3), 373-383.

Овај рад је примљен 12. септембра 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Јован Базих**

ГРАЂАНСКО И НАЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У ПРОСВЕТНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ НАКОН ПРОМЕНА 2000. ГОДИНЕ**

Сажетак

Предмет овог рада јесте анализа друштвених аспеката националног и грађанског васпитања у просветној политици Србије након великих друштвених промена од 2000. године до данас. У овом периоду непрестано трају реформе основног образовања и васпитања, које се у суштини односе на прилагођавање нашег образовања неолибералном концепту друштвених реформи и образовним системима земаља Европске уније. У тој функцији је и редефинисање националног и грађанског васпитања, где се све више у циљевима и садржају образовања истичу вредности евоинтеграцијских процеса и либералне демократије. При томе се инсистира на развоју свести о европском идентитету и заједничким основним вредностима, као и на етничким карактеристикама српског народа и других етничких заједница које живе у Србији. Зато су у фокусу ове анализе образовни циљеви и садржаји који су релевантни са становишта националног и

* Учитељски факултет у Призрену - Лепосавић

** Овај чланак је резултат рада у оквиру научног пројекта Института за политичке студије у Београду *Демократски и национални капацитети политичких институција Србије у процесу међународних интеграција*, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (Број пројекта: 179009).

грађанског васпитања, при чему се посебна пажња посвећује њиховој заступљености у наставним плановима и програмима, као и у релевантним наставним предметима.

Кључне речи: друштвене промене, национално васпитање, грађанско васпитање, основно образовање, национални идентитет, евроинтеграције.

Увод

1. Велике и нагле друштвене промене у Србији током 2000. године, које су кулминирале 5. октобра грађанским протестима и променом владајућих елита, саставни су део транзиционих процеса кроз које су прошле комунистичке земље источне и средње Европе крајем 20. века. У тим процесима дошло је до великих и структуралних промена у чијем је средишту напуштање комунистичке идеологије и на њима заснованих политичких режима, као и реконструкција целокупног друштвеног система на начелима либерализма. У Србији се после 5. октобра радикалније приступило таквим променама, при чему је дошло до убрзане приватизације друштвеног капитала, фаворизовања приватног власништва, попуштања међународне изолације и улазак страног капитала у привредне токове, прекомпоновање државне организације и друштвено-економске структуре у настојању да се Србија приближи интеграционим процесима у свету. С друге стране, дошло је и до напуштања концепта заједничке државе Србије и Црна Горе, па су се оне конституисале као самосталне државе и наставиле започете промене. Саставни чинилац ових процеса биле су институционалне промене и промене у систему друштвених вредности, које су биле особито испољене у идејно-политичкој сфери. Оне су у почетку биле изражене у легитимизацијским тумачењима промена и новим виђењима друштвених потреба и циљева, а потом су формулисане нове концепције које су генерисале реконструкцију система друштвених вредности и преобликовање јавног мњења. У том контексту, дошло је и до дефинисања нове просветне политике, која је била изражена кроз реформе институционалног образовања на свим нивоима. У овим реформама најпре су укључени садржаји верског образова-

ња, као битна корекција у систему друштвени вредности; и грађанског васпитања, као врста политичког образовања, чији је циљ васпитавање и образовање младих за грађанско друштво, друштво либералне демократије. Уједно, тиме је започето потискивање и редефинисање политичких садржаја у васпитању и образовању који су били раније заступљени, особито оних из социјалистичког и националног корпуса. Зато се у овом раду указује само на један аспект утицаја друштвених промена на промене у просветној политици, а то је онај део наставних садржаја у основном образовању који су релевантни за национално и грађанско васпитање.

2. Национално и грађанско васпитање саставни су део општег и хуманистичког образовања и васпитања које је неопходно човеку у савременом друштву. Ове компоненте образовања и васпитања су саставни чинилац друштвеног идентитета, који је након Француске револуције и под утицајем просветитељских идеја обликован према нацији, где је васпитање постало грађанска функција која је изједначена са остваривањем идеала националне државе.¹ Основне димензије у националном васпитању на које се нарочито обраћа пажња у овом раду јесу афирмација и преношење знања о: а) националном идентитету, као спознаји заједничких карактеристика припадника једне нације које је разликују од других нација;² б) европском идентитету, као изразу савремене реконструкције националног идентитета, где се кроз актуелне процесе политичке социјализације утврђује шири, наднационални, идентитет у циљу развоја демократских и евроинтеграцијских процеса;³ и в) патриотизму, као виду изражавања позитивног односа и љубави према домовини, емоционалне повезаности са властитом државом и нацијом.⁴ У погледу

1 John Dewey: *Vaspitanje i demokratija: uvod u filozofiju vaspitanja*, Obod, Cetinje, 1970, стр. 68.

2 Antoni D. Smit: *Nacionalni identitet*, Biblioteka XX vek, Zemun; Čigoja štampa, Beograd, 1998, стр. 24-26; Slobodan Antičić: *Nacija u strujama prošlosti: ogledi o održivosti demokratije u Srbiji*, Čigoja, Beograd, 2003, стр. 151; Јасна Милошевић: „Значај националног идентитета”, *Српска политичка мисао*, Beograd, 1-4/2003.

3 Branimir Stojković: *Evropski kulturni identitet*, Službeni glasnik, Beograd 2008, стр. 143-167; Jan Such: „Nacionalni identitet naspram europskog identiteta”, *Politička misao*, Zagreb, 4/2000.

4 Vasović Mirjana: *U predvorju politike*, Službeni glasnik, Beograd, 2007, стр. 109-

грађанског васпитања посебна пажња се усмерава на: а) развој знања о друштву, друштвеној и политичкој улози грађанина, људским правима и слободама, као и њиховој заштити, толеранцији, начинима мирног решавања конфликта у друштву и другим вредностима грађанског друштва; б) развијање осећаја припадања и посвећености демократском друштву; и в) развијање свести о заједничким основним вредностима.⁵

3. У националном и грађанском васпитању није довољно само стећи знања о одређеним питањима, већ треба развити „осећање позитивне припадности нацији и цивилизацији”,⁶ што значи да таква осећања треба прихватити и уградити у понашање. Дакле, потребно је развијање одговарајућих особина које су примерене политичкој култури постојећег или пројектованог друштвеног система. Према томе, реч је и о изградњи кооперативне личности према друштвеним институцијама. А основно образовање је идеално тло да се креће у том правцу.

Друштвени циљеви у основном образовању и васпитању

Основно образовање у Србији је обавезно и траје осам година. Остварује се кроз два образовна циклуса: *први* од првог до четвртог разреда, који је организован кроз разредно-предметну наставу; и *други* циклус од петог до осмог разреда кроз предметну наставу. Друштвени циљеви у основном образовању дефинисани су просветном политиком Републике Србије, јер је уређење образовања сасвим „природна и легитимна област државне власти”.⁷ Они су изражени најпре у

122.

5 *Образовање за демократију и грађанско друштво 2001-2004 - Препоруке (2002) 12 Комитета министара земљама чланицама о образовању за демократију и грађанско друштво*, Стразбур, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2002) 38.

6 Ненад Сузић: „Наша школа у односу на компетенције за XXI вијек”, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 3-4/2004, 173-193, стр. 176.

7 Аврамовић Зоран: *Држава и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2003, стр. 11.

Уставу Републике Србије, а потом у законима, правилницима и наставним плановима и програмима.

1. Република Србија је Уставом дефинисана као „држава српског народа и свих грађана који у њој живе” (Члан 1).⁸ Из тог одређења проистиче уставно уређење свих друштвених установа и система, укључујући и образовање, као и систем друштвених вредности који се успоставља у васпитно образовном процесу. Основно образовање и васпитање у Уставу Републике Србије дефинисани су у контексту многих политичких и правних питања уставног уређења земље, а особито у тачки којом се одређује *Право на образовање* (Члан 71).⁹ Право на образовање је декларативно изражено - *свако има право на образовање*, а потом се прецизира да је *основно образовање обавезно и бесплатно*, као и да се *оснивање школа уређује законом*. Основно образовање и васпитање организује и финансира држава, доноси националне наставне планове и програме у чијим су наставним садржајима уграђени друштвени циљеви и вредности које су пожељне у друштву. За функционисање система основног образовања држава је најзаинтересованија, јер се у њему, осим пружања и прихватања основних сазнања о природи, друштву и човековом мишљењу, најефикасније могу уградити пожељне друштвене вредности и норме помоћу којих се млади образују и васпитавају. Понашањем у складу са тим вредностима и нормама успоставља се стабилност друштвене заједнице, регулишу друштвени односи и учвршћује друштвени поредак.

2. У *Закону о основама система образовања и васпитања* најпотпуније су дефинисани друштвени циљеви у основном образовању и васпитању, као и друга релевантна питања односа друштва према образовању, односно целокупне просветне политике. Општи циљеви образовања и васпитања дефинисани су у петнаест тачака (Члан 4).¹⁰ Међу њима посебну пажњу заслужују они циљеви који су релевантни за национално и грађанско васпитање (тачке:13-15). У њима се уравнотежено указује које су друштвене вредности пожељне у националном и грађанском васпитању. Најпре, говори

8 „Устав Републике Србије”, *Службени гласник РС*, Београд, бр. 98/2006.

9 „Устав Републике Србије”, *Службени гласник РС*, Београд, бр. 98/2006.

10 „Закон о основама система образовања и васпитања”, *Службени гласник РС*, Београд, бр. 52/2011.

се да је циљ образовања и васпитања: „развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву”.¹¹ У овом циљу веома сажето и јасно се говори о вредностима које су битне за грађанско друштво и које треба учити и усвојити. Затим, истичу се оне вредности и циљеви који су важни за национални идентитет и однос према држави Србији: „развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница”.¹² У овом циљу, могу се запазити три димензије релевантне за национално васпитање. Прва је однос према српском националном идентитету и потреби његовог неговања и развоја; друга је однос према држави Србији, који је патриотске природе, јер се указује на развој *осећања о припадности држави Србији*; трећа је однос према националним мањинама и етничким заједницама, где се указује на потребу поштовања њиховог идентитета, традиције и културе. Овај однос се третира у истој равни као и однос према српском националном идентитету и уједно се указује на *развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине*. А тачка 15. општих циљева је универзалне природе и у њој се указује на вредности савремених демократских друштава: „развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости”.¹³

3. *Законом о основној школи* уређена је делатност основне школе, али су у њему дефинисани и циљеви основног образовања и васпитања, као и многа друга питања. Основни циљ васпитања и образовања, према овом закону (Члан 2), је „стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрема за живот и за даље опште и стручно образовање и васпитање”.¹⁴ У складу са тим, основним образовањем и васпитањем, према Закону остварује се: „развијање хуманости, истинољубивости, патриотизма и других

11 Исто.

12 Исто.

13 Исто.

14 „Закон о основној школи”, *Службени гласник РС*, Београд, бр. 72/2009.

етичких својстава личности; васпитање за хумане и културне односе међу људима, без обзира на пол, расу, веру, националност и лично уверење; неговање и развијање потреба за културом и очувањем културног наслеђа¹⁵. Ови циљеви су опште и универзалне природе. У њима нема експлицитних одређења према нацији, држави, као ни према грађанству. Али се у њима види као циљ развој *патриотизма, васпитање за хумане и културне односе међу људима, као и потреба за очувањем културног наслеђа*. То је индиректно у позитивној корелацији са националним и грађанским васпитањем.

4. Уставно уређење и законски циљеви у образовању и васпитању су операционализовани и у одговарајућој форми уграђени у актуелним наставним програмима за основно образовање и васпитање. Они су кроз циљеве и задатке образовања истоветно дати у дванаест тачака у свим наставним програмима за оба циклуса основног образовања и васпитања, осим у наставним програмима за седми и осми разред где је дошло до извесних измена, тако да су циљеви изложени у петнаест ставова. Такође, они су у примереној форми садржани и у програмима наставних предмета. Са становишта националног васпитања, нарочиту пажњу заслужују: „развијање свести о државној националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина”, а са становишта грађанског: „омогућавање укључивања у процесе европског и међународног повезивања (...) усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва (...) поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву”¹⁶. Из ових одређења се види да су друштвени циљеви у основном образовању и васпитању предочени врло јасно, како са становишта очувања националног идентитета и развоја позитивног,

15 Исто.

16 „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 7/2010. и 3/2011; „Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 2/2010; као и у свим другим релевантним правилницима.

патриотског, односа према држави Србији; тако и са становишта развоја грађанског друштва у коме владају демократски и хумани односи; отвореног друштва које тежи ширим интеграцијама, особито евроинтеграцијским процесима. Међутим, у наставним програмима за седми и осми разред, ови циљеви су прилично конфузно изражени: „разумевање и сналажење у садашњости и повезаности друштвених појава и процеса у простору и времену (Србија, Европа, свет); прихватање и уважавање другог/друге без обзира на националну, верску, родну и друге разлике”; као и „познавање вредности сопственог културног наслеђа и повезаности са другим културама и традицијама”.¹⁷ У овим циљевима није јасно изражен однос према типу друштва за које треба васпитавати младе, као ни позитиван однос према држави Србији, јер се не види као циљ потреба за *развојем патриотских осећања*, као у ранијим наставним програмима и поменутих законама.

Национални и грађански садржаји у наставним предметима

У анализи садржаја наставних планова и програма нарочита пажња се посвећује наставним предметима, који су релевантни за тему овог рада, без обзира да ли се ради о обавезним или изборним предметима, као и циљевима и задацима који се у њима истичу. То су наставни предмети који се континуирано уче: а) од првог до осмог разреда; б) од првог до четвртог разреда; и в) од петог до осмог разреда. Циљеви и задаци ових наставних предмета у оба образовна циклуса и у наставним програмима су дефинисани истоветно, а наставни садржаји различито, зависно од природе наставног предмета, разреда и образовног циклуса. Међутим, у наставним програмима за седми и осми разред има извесних измена које се тичу инсистирања на *реализацији одговарајућих стандарда образовних постигнућа*.¹⁸ Тиме нису преобликовани циљеви

17 „Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 6/2009.; „Правилник о наставном плану и програму за осми разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 2/2010.

18 „Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања”, *исто*.

наставног предмета који су постављени у ранијим разредима, па су зато анализом ови предмети прате континуирано од почетка до краја њиховог изучавања, како би се могла сагледати његова целина и релевантни садржаји.

*А) Наставни предмети који се
уче од првог до осмог разреда*

1. *Српски језик*. - Према наставном програму, „циљ наставе српског језика јесте да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на који ће се усмено и писмено, правилно изражавати да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине”.¹⁹ Задачи наставе крећу се у распону од развијања љубави према матерњем језику и потребе да се он учи, негује и унапређује па све до подстицања ученика на самостално језичко, литерално и сценско стваралаштво. Један од тих задатака јесте и: „Развијање патриотизма и васпитања у духу мира, културних односа и сарадње међу људима”. У садржају наставних програма, у свим разредима, велика пажња се посвећује читању и писању, учењу језика, књижевности и језичке културе. У књижевности су заступљена, углавном, дела савремене српске књижевности, као и народне песме, бајке, приче и приповетке, где се у препорученој литератури за лектуру, могу наћи садржаји који указују непосредније на неки аспект националног и/или грађанског васпитања.²⁰ У наставним програмима за други циклус основног образовања све већа пажња се посвећује: континуираном учењу језика, књижевности и језичкој култури. Градиво се у свим областима постепено проширује и од ученика и наставника се све више захтева. Како се иде у старије разреде, тако се и све више шири списак литературе за лектуру, где су заступљена

19 „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 10/2004.

20 Углавном су то неке народне песме, приповетке, приче и бајке (*Свети Сава и ђаци*, *Марко Краљевић и орао*; *Свети Сава, отац и син*, *Марко Краљевић и бег Костадин*), као и по неко савремено књижевно дело (избор из *Антологије српске поезије за децу* које је приредио Д. Радовић, *Домовина се брани лепотом* Љ. Ршумовића и *Јуначка песма* М. Антића).

многа дела у којима се могу наћи непосредније садржаји који су битни за национално и/или грађанско васпитање.²¹

2. *Српски као нематерњи језик*. - Овај наставни предмет је обавезан за ученике којима српски језик није матерњи језик. Основни циљ наставе у овом предмету јесте: „да ученици продуктивно овладају српским језиком у оквиру предвиђене језичке и лексичке грађе, да упознају елементе културе народа који говоре тим језиком и оспособе се за споразумевање, дружење и зближавање са припадницима већинског народа и других националности”.²² Међу задацима на које се указује у настави српског језика, врло су релевантни они који се тичу социјализације деце припадника националних мањина у средини у којој живе, а то су: а) да се ученици упознају са основним карактеристикама културе народа чији језик уче; б) да се оспособе за информисање, образовање и самообразовање на српском језику; и в) развију интересовања и мотивацију за учење српског језика и тако стекну већу комуникативну компетенцију и способност размишљања на њему. У садржају наставних програма велика пажња се посвећује учењу српског језика кроз теме које се односе на шко-

21 Углавном су то **народне песме, приче и приповетке** (*Војевао бели Виде, коledo, Обредне народне календарске песме, Свети Сава, Женидба Душанова, Епске народне песме старијих времена, Обичајне народне лирске песме - свадбене, Смрт мајке Југовића, Епске народне песме о Косовском боју, Епске народне песме о Марку Краљевићу, Диоба Јакшића, Епске народне песме покосовског тематског круга /избор/, Мали Радојица, Иво Сенковић и ага од Рибника, Епске народне песме о хајдуцима и ускоцима /избор/, Свети Сава у књижевности /избор/, Српска дјевојка, Почетак буне против дахија, Народне епске песме новијих времена /тематски круг о ослобођењу Србије и Црне Горе/*); као и **различита књижевна дела**: В. Илић: *Свети Сава*, А. Шантић: *Моја отаџбина*, Д. Максимовић: *О пореклу, Крвава бајка*; П. Кочић: *Јазавац пред судом /одломак/*, М. Ракић: *Наслеђе, Симонида*; М. Бојић: *Плава гробница*, В. Попа: *Манасија*, М. Павловић: *Светогорски дани и ноћи /избор/*, Ј. Веселиновић: *Хајдук Станко*, Ј. Симоновић: *Бој на Косову /одломак/*, Б. Станковић: *Наш Божић /одломак/*, В. С. Караџић: *Живот и обичаји народа српског, Житије Ајдук - Вељка Петровића*; Ђ. Јакшић: *Отаџбина*, М. Црњански: *Сеобе I /одломак/*; О. Давичо: *Србија, Теодосије: Житије светог Саве* (одломак), Прота Матеја Ненадовић: *Мемоари /одломак/*, Д. Ђосић: *Деобе /одломак/*, М. Бећковић: *Прича о Светом Сави*, Б. Михајловић: *Бановић Страхинија*, В. Чајкановић: *Студије из српске религије и фолклора /избор/*, П. Влаховић: *Србија – земља, људи, живот, обичаји /избор/*, Ш. Кулишић, Ж. Петровић, Н. Пантелић: *Српски митолошки речник /избор/*, М. Недељковић: *Годишњи обичаји у Срба /избор/*.

22 „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *исто*.

лу, породицу и дом, град и село, свакодневни живот, као и на комуникативне функције.

У другом циклусу основног образовања у наставним програмима доминирају исте тематске целине као и у програмима за раније разреде. Велика пажња се посвећује особито језичкој материји, граматички, правопису и језичкој култури, кроз теме које се односе на школу, свакодневни живот, друштво и природу, актуелне теме, као и на развој комуникативних функција. А у програму за осми разред, поред тога, заступљене су многе теме из живота младих, српске националне историје и историје српске културе. У списку дела за лектуру садржана су иста дела која се налазе и у програму за српски језик који је намењен ученицима којима је овај језик матерњи, али је овај списак знатно ужи.

3. *Страни језик*. - Наставни програми за стране језике дефинисани су за: енглески, немачки, француски, италијански, шпански и руски језик. Општи циљ наставе страног језика је да „оспособи ученика да на страном језику комуницира на основном нивоу у усменом и писаном облику о темама из његовог непосредног окружења”, али с друге стране и да „олакша разумевање других и различитих култура и традиција”.²³ Кроз ову наставу ученик, између осталог, стиче свест о значају сопственог језика и културе у контакту са другим језицима и културама. Теме које се постављају у садржају наставних програма односе се углавном на: школу, породицу и блиско окружење, празнике, исхрану, одећу и остало (годишња доба, месеци, дани у недељи и делови дана), као и основни подаци о земљи/земљама чији се језик учи). У другом циклусу основног образовања, градиво се континуирано учи и постепено проширује, па се и оперативни задаци по језичким вештинама усложњавају. Нарочита пажња се посвећује развоју комуникативних функција и учењу граматичких садржаја са примерима.

5. *Ликовна култура*. - У овом наставном предмету, као „циљ васпитно образовног рада у настави ликовне културе јесте да се подстиче и развија учениково стваралачко мишљење и деловање у складу са демократским опредељењем

23 „Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 1/2005.

друштва и карактером овог наставног предмета²⁴. У том циљу, поставља се мноштво различитих задатака, углавном методичке природе, међу којима је и развијање способности код ученика за препознавање традиционалне, модерне и савремене уметности. Овим се ученици упућују на естетске и когнитивне садржаје различитих типова уметности, која је особена за различите типове друштва и културне заједнице. У препорукама за остваривање наставног програма, указује се да је потребно да се уз сваку целину програма покаже неко од уметничких дела или споменика културе. То „не морају увек да буду уметничка дела, него и предмети етно-културе која се односе на средину у којој ученици живе²⁵. У другом циклусу основног образовања пажња се усмерава на веома различиту ликовну тематику, али и на ликовна дела и споменике културе, где се указује на многа дела из наше и светске културне баштине.²⁶

6. *Музичка култура*. - У овом наставном предмету као један од циљева истиче се: „Развијање осетљивости за музичке вредности, упознавање уметничке традиције и културе свога и других народа²⁷. У садржају програма указује се на различите аспекте извођења, слушања и стварања музике, где се истиче да је пожељно повезивање музичких садржаја са другим наставним предметима и тематско повезивање музике са обичајима, завичајем и домовином. У другом циклусу основног образовања указује се на обнову старих и обраду нових појмова музичке писмености, на упознавање са музиком различитих епоха (праисторија, античка епоха, средњи век, ренесанса, барок класицизам, као и са музиком на тлу Србије) и подстиче се креативност у музичком стварању и извођењу музике. У том циљу, препоручује се мноштво различитих композиција за певање и свирање, међу којима су химне, народне песме и игре из различитих крајева Србије, духовне песме, староградске песме, песме из балканских ра-

24 *Исто*.

25 „Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања”, *исто*.

26 „Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања”, *исто*.

27 „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *исто*.

това и Првог светског рата, као и песме националних мањина, народне песме других народа, дечје песме и песме које су стварала деца. Међу њима много је и оних које су јако важне за васпитање. То су у првом реду химне, које су заступљене од првог до осмог разреда основне школе, као и неке друге композиције патриотског и духовног карактера које заузимају врло значајно место у оба циклуса основног образовања.²⁸

7. *Верска настава*. - Ова настава се организује и изводи за традиционалне цркве и верске заједнице у Србији, а то су: Српска православна црква, Исламска заједница, Католичка црква, Словачка евангеличка црква а. в., Јеврејска заједница, Реформатска хришћанска црква и Евангеличка хришћанска црква а. в. Циљ верске наставе јесте „да се њоме посведоче на садржај вере и духовно искуство традиционалних цркава и религијских заједница које живе и делују на нашем животном простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот и да им се омогући слободно усвајање духовних и животних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно чување и неговање сопственог верског и културног идентитета”.²⁹ Затим, истиче се да

28 Препоручене композиције **за певање** су: химне: *Државна химна, Светосавска химна Школска химна*; народне песме међу којима су и оне религијског карактера: *Божјићна песма, Ој Бадњаче, Бадњаче и Помози нам Вишињи Боже*; композиције: Н. Вукомановић *Домовина*; песме из балканских ратова и Првог светског рата: *Капетан Коча путује, Креће се лађа француска, Тамо далеко*. **За слушање**: поменуте химне; композиције: К. Станковић *Српска национална песма*, М. Тајчевић *Седам балканских игара /избор/*, М. Топаловић *Свјати мученици*, С. Бинички *Марш на Дрину*, С. Мокрањац: *II руковет, V руковет, VIII руковет и IX руковет*; С. Стефановић *Расткова одлука*, И. Бајић *Српкиња*, Ј. Јовичић *Македонска рапсодија*, Ј. Маринковић *Отче наш*. **За рад хора** препоручују се: поменуте химне; композиције: М. Илић *Бели Здраво војско*, З. Вауда *Под оном, под оном, Песме старог ратника*; И. Бајић *Српкиња*, Б. Херман *Моја се земља слобода зове*, Б. Станчић *На Светог Саву*, као и *Светосавска химна* - запис П. Крстић, *Здравица* - песма из Југославије, И. Бајић *Српски звуци*, Д. Јенко *Боже правде*, С. Мокрањац *II руковет, X руковет, XI руковет, На ранилу, Пазар живине, Славска, Тебе појем, Химна Вуку*; Т. Скаловски *Македонска хумореска*, М. Тајчевић *Додолске песме, I свита из Србије*, Шинстек-Бабић *Ој, Србијо*. **За рад хора и оркестра**: поменуте химне; духовне песме: *Божјићу, наша радости, Исајија Србин – Алилуја, Помози нам, драги Боже*, К. Станковић *Многаја љета, Тропар за Божјић, Тропар Светом Сави*; С. Мокрањац – одломак из литургије *Буди имја*; песме из балканских ратова и Првог светског рата: *Капетан Коча путује, Креће се лађа француска, Тамо далеко*.

29 „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног

упознавање ученика са вером и духовним искуствима треба да остваривати у отвореном и толерантном дијалогу, уз уважавање других религијских искустава и филозофских погледа, као и научних сазнања и свих позитивних искустава и достигнућа човечанства. Наставни програми веронауке за све традиционалне цркве и верске заједнице у Србији дефинисани су на сличан начин, а наставни садржаји у складу са религијским погледима, филозофијом и искуствима одговарајуће веронауке.

8. *Грађанско васпитање*. - Основни циљ наставе овог предмета јесте „подстицање развоја личности и социјалног сазнања код ученика основне школе”.³⁰ Грађанско васпитање треба да пружи могућност ученицима да у процесу образовања и васпитања стекну сазнања, способности и вредности неопходне за формирање аутономне, компетентне, одговорне и креативне личности, отворене за договор и сарадњу, која поштује себе и друге. Садржај програма наставе дефинисан је кроз неколико тематских целина: 1) адаптација деце на школску средину и развој комуникативних способности; 2) разумевање и усвајање најважнијих појмова (дечја и људска права и слободе, идентитет, друштвена одговорност, различитост култура, једнакост, право и правда, мир, сигурност и стабилност, демократија); 3) развијање вештина и способности; и 4) учење о вредностима.³¹ У другом циклусу основног образовања и васпитања као општи циљ поставља се „оспособљавање ученика за активно учешће у животу школе и локалне заједнице, проширивањем знања о демократији, њеним принципима и вредностима кроз практично деловање”.³² А у програмима за седми и осми разред: „циљ наставе грађанског васпитања јесте да ученици стекну сазнања, формирају ставове, развију вештине и усвоје вредности које су претпоставка за компетентан, одговоран и ангажован живот у демократском друштву”.³³ У фокусу ових наставних про-

образовања и васпитања”, *исто*.

30 *Исто*.

31 „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 3/2006.

32 „Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања”, *исто*.

33 „Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања”, *исто*.

грама су четири тематске целине: 1) школа и учешће ученика у школском животу; 2) локална заједница и активно учешће ученика у животу локалне заједнице; 3) грађанин; држава и власт; ђачки парламент и иницијатива; и 4) деца у савременом свету; и медији у савременом друштву.

9. *Матерњи језик са елементима националне културе.*
 - Овај наставни предмет је дефинисан за припаднике националних мањина, а наставни програми дефинисани су за мађарски, ромски, румунски, русински, словачки, хрватски, бошњачки и буњевачки језик са елементима националне културе.³⁴ Садржаји наставног програма за све поменуте језике урађени су по јединственој методологији, где се изучавају: језик, књижевност, култура изражавања и елементи националне културе.

Б) Наставни предмети који се уче од првог до четвртог разреда

1. *Свет око нас / Природа и друштво.* - Интегрисани наставни предмет *Свет око нас*, под тим називом, учи се само у првом и другом разреду, а у трећем и четвртоном он се назива *Природа и друштво*. Општи циљ изучавања овог наставног предмета јесте „да деца упознају себе, своје окружење и развију способности за одговоран живот у њему”.³⁵ А у посебним циљевима, указује се на: разумевање и уважавање различитости међу појединцима и групама; развијање одговорног односа према себи, другима, окружењу и културном наслеђу; као и чување националног идентитета и његово уграђивање у светску културну баштину. У наставним програмима могу се запазити врло конзистентне теме које упућују и на битне садржаје националног и грађанског васпитања. То су: у првом разреду, непосредно окружење - *Моја околина*, у другом разреду, насеље са околином - *Моје место*, у трећем разреду, природно и друштвено окружење - *Мој завичај*, и у четвртоном разреду, Србија као део света - *Моја*

34 „Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 1/2005.

35 „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *исто*.

домовина. Овде је свакако најзанимљивија тема *Моја домовина*, где се у њеној разради указује на основне карактеристике Србије: развој модерне српске државе, њен стратешки положај, природно-географске одлике, становништво, грађење демократских односа, очување националног идентитета и његово уграђивање у светску културну баштину. Такође, веома је релевантан и садржај тематске целине *Осврт уназад-прошлост*, где се указује на различите наставне садржаје, од прошлости породице ученика и насеља у коме он живи до владара Србије, од Немањића до данас, укључујући српске устанке у XIX и светске ратове у XX веку.

2. *Народна традиција*. - Основни разлози за увођење овог предмета у наставу „јесу алармантни извештаји истраживача (етнолингвиста, етнолога, фолклориста, етномузиколога) који упозоравају на убрзано одумирање многих важних елемената традицијске културе и њихов нестанак из праксе, оптицаја и - најзад - из живота самог”.³⁶ Увођење у наставу садржаја традиционалне културе је један од начина да ученици стекну сазнања о народној традицији, јер тиме стичу свест о себи и свом месту у свету сличних и различитих, формирају представе о континуитету и укорењености и сл. Концепција наставе овог предмета посебан нагласак ставља на локалну народну традицију, а његов основни циљ је „остварити директно увођење ученика у активности ревитализације традиције кроз непосредно упознавање материјалне и духовне традицијске културе свог народа и народа у ужем и ширем окружењу”.³⁷ У том смислу, задаци наставе се свode на усвајање елементарних знања о: а) разлици између фолклорног и актуелног окружења; и б) годишњем циклусу, кроз познавање: основних разлика између градског и сеоског начина живота, сезонских радова, основних и општих празника, као и обичајно-обредних радњи везаних за те радове и празнике.

36 Исто.

37 Исто.

В) Наставни предмети који се уче од петог до осмог разреда

1. *Историја*. - Основни циљ наставе историје је „да допринесе разумевању историјског простора и времена, историјских процеса и токова, као и развијању националног, европског и светског идентитета и духа толеранције код ученика”.³⁸ Овде се на врло занимљив начин у истој равни поставља развој *националног, европског и светског идентитета*. А у задацима наставе историје указује се да ученици треба да уче узрочно-последичне везе, разумеју историјске процесе и токове, улогу истакнутих личности у развоју друштва, да упознају националну и општу историју, као и историју суседних народа и држава. У наставним програмима заступљене су обимне тематске целине: од праисторије и старог века до Југославије после Другог светског рата. У том контексту значајна пажња се посвећује Србима и њиховом окружењу у средњем веку, српским земљама и њиховом окружењу у доба османлијских освајања; српском народу под страном влашћу и нововековним српским државама, Србији и Црној Гори у Првом светском рату; југословенској краљевини; Југославији у Другом светском рату; као и Југославији после Другог светског рата.

2. *Географија*. - Као циљ учења у овом наставном предмету поставља се „усвајање знања о природно географским и друштвено географским објектима, појавама и процесима и њиховим међусобним везама и односима у геопростору”. Затим, да „настава географије треба да допринесе стварању реалне и исправне слике о свету као целини и месту и улози наше државе у свету”.³⁹ У наставним програмима заступљене су тематске целине о: 1) васиони, земљи; географској карти и планети земљи; 2) становништву и насељима на земљи, географској средини, људским делатностима и регионалној географији Европе; 3) географским карактеристикама конти-

38 „Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 2/2010.

39 *Исто*.

нената и свету као целини; 4) Србији и Србима - географски положај, границе и величина Србије; природне одлике, становништво, насеља и привреда Србије; завичајна географија; Срби ван граница Србије; и Србија у савременим интеграцијским процесима.

3. *Свакодневни живот у прошлости.* - Основни циљ изучавања овог наставног предмета је „проширивање знања из области опште културе и оспособљавање ученика да, кроз упознавање с начином живота људи у прошлости, боље разумеју свет и време у коме живе и развију свест о континуитету и укорењености”.⁴⁰ Затим, да се ученици „упознају са специфичностима динамике културних промена и да науче како да сагледају себе у контексту *другог*, да би сопствени идентитет што потпуније интегрисали у шири контекст разуђене и сложене садашњости”.⁴¹ У садржају наставног програма указује се на: 1) појам и значај проучавања прошлости, игре у прошлости, свакодневни живот људи у параисторији и старом веку; 2) грбове и заставе, некад и сад; свакодневни живот људи у средњем веку, са освртом на живот у српским земљама; 3) новац некад и сад, свакодневни живот у новом веку (свакодневни живот у Европи и свету од краја XV до краја XIX века), укључујући и свакодневни живот Срба у том раздобљу; и 4) фотографија, филм, радио и телевизија некад и сад.

Закључци

Национално и грађанско васпитање у основном образовању у Србији дефинисани су просветном политиком кроз низ нормативних аката, од Устава и закона, па све до наставних програма и садржаја за одређени наставни предмет. У периоду од 2000. године непрестано трају реформе основног образовања и васпитања, које се у суштини свде на прилагођавање нашег образовања неолибералном концепту друштвених реформи и образовним системима земаља Европске уније. У процесу тих реформи извршено је много промена: донет је нов *Устав Републике Србије*, извршене су измене *Закона о основама система образовања и васпитања*, *Закона о основној школи*, као и промене наставних планова и про-

40 Исто.

41 Исто.

грама, што се све скупа одразило и на редефинисање образовних циљева и наставних садржаја у основном образовању.

Наставни садржаји у основном образовању и васпитању, сами по себи нису ни национални ни грађански, али по својим циљевима и постављеним задацима многи од њих имају изражену вредносну и политичку димензију, тако да чине интегрални део идејно-политичког образовања и васпитања а, у том контексту, националног и грађанског васпитања. У том погледу, пажња ове анализе била је усмерена на многе наставне предмете: *Српски језик*, *Српски као нематерњи језик*, *Страни језик*, *Ликовна култура*, *Музичка култура*, *Верска настава*, *Грађанско васпитање*, *Матерњи језик са елементима националне културе*, *Свет око нас / Природа и друштво*, *Народна традиција*, *Историја*, *Географија* и *Свакодневни живот у прошлости*. У овим наставним предметима релевантни садржаји о националном и грађанском васпитању дефинисани су у складу са природом предмета и веома разноврсно, како по садржају и форми, тако и по интензитету. Поред тога, и у другим предметима могу се наћи спорадично неки релевантни садржаји као што је, на пример, *Физичко васпитање*, где се код учења плесова сугерише српско коло и једно коло из краја у којем се налази школа. Затим, овде треба имати у виду да се настава у основном образовању у Србији, осим на српском језику, изводи и на језицима националних мањина (албанском, бугарском, мађарском, румунском, русинском, словачком и хрватском).

У свим реформисаним документима (законима, наставним плановима и програмима), међу циљевима и задацима програма образовања, истичу се: а) развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина; и б) омогућавање укључивања у процесе европског и међународног повезивања. Из овог се може закључити да реконструкција политичких садржаја, у чијој су основи национално и грађанско васпитање, иде у два правца. Први је, редукација политичких обележја и садржаја нације на етничке и културне специфичности; а други је, тежња ка изградњи грађанског, наднационалног и европског идентитета, који је у функцији развоја демократских и евроинтеграционих процеса. Ове су тезе комплементарне и изражавају основне правце у просветној политици Србије.

Jovan Bazic

*CIVIC AND NATIONAL EDUCATION IN
EDUCATIONAL POLICY OF SERBIA AFTER
THE CHANGES IN 2000*

Summary

Topic of this text is an analysis of social aspects of national and civic education in education policy of Serbia following social changes from 200 up to current time. In this period there have been constant reforms of basic education and upbringing which basically represent an adjustment of our educational system to a neo-liberal concept of social concept of social reforms and educational systems of the states of the European Union. In the function of this concept is also a redefinition of national and civic education within which there has increased an emphasis on the values of Euro-integration processes and liberal democracy in the objectives and content of the education. At the same time it has been insisted on development of the consciousness on European identity and joint basic values and on ethnic characteristics of Serbian nation and other ethnic communities living in Serbia. Therefore in the focus of this analysis are the educational objectives and contents that are relevant from the point of national and civic education, while within the analysis the author of the text paid special attention to their representation in educational curriculums and programs and in relevant educational subjects.

Key Words: social changes, national education, civic education, basic education, national identity, Euro-integrations

Литература

- Аврамовић Зоран Држава и образовање Antonić Slobodan: *Nacija u strujama prošlosti: ogledi o održivosti demokratije u Srbiji*, Čigoja, Beograd, 2003.
- Bazić Jovan: „Građansko vaspitanje i građansko društvo“, *Pedagogija*, Beograd, 3/2009.
- Базић Јован: „Дијалектика односа између политике и образовања“, *Зборник радова Учитељског факултета у Презрену - Лепосавићу*, књ. 4, Лепосавић 2010.
- Vasović Mirjana: *U predvorju politike*, Službeni glasnik, Beograd, 2007.
- Dewey John: *Vaspitanje i demokratija: uvod u filozofiju vaspitanja*, Obod, Cetinje, 1970.
- Кант Имануел: *Васпитавање деце*, С. Јаворина и други Ушће, Београд, 2002.
- Милошевић Јасна: „Значај националног идентитета“, *Српска политичка мисао*, Београд, 1-4/2003.
- Недељковић Милан: *Друштво у променама и образовање*, Едука, Београд, 2010.
- Smit Antoni D: *Nacionalni identitet*, Biblioteka XX vek, Zemun; Čigoja štampa, Beograd, 1998.
- Stojanović Đorđe: *Građansko društvo*, Medijska knjižara KRUG, Beograd, 2006.
- Stojković Branimir: *Evropski kulturni identitet*, Službeni glasnik, Beograd, 2008.
- Сузић Ненад: „Наша школа у односу на компетенције за XXI вијек“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 3-4/2004.
- Such Jan: „Nacionalni identitet naspram europskog identiteta“, *Politička misao*, Zagreb, 4/2000.
- Ferguson Adam: *Esej o istoriji građanskog društva*, Službeni glasnik, Beograd, 2007.

Овај рад је примљен 9. августа 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Петар Анђелковић**

ВЕРСКО ОБРАЗОВАЊЕ И НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ

Сажетак

Лажни интернационализам, у форми „вестернизације”, космополитско зулумћарство, насрће посредно и непосредно на духовни и телесни интегритет малих народа. Комерцијализацијом система и процеса образовања при чему новац постаје главни циљ, терминална вредност, а квалитет знања се потискује у други план, све више деградира се и сама сврха образовања и васпитања у смислу развоја што потпуније човекове личности. Масовна производња једнодимензионалних, обездуховљених стручњака, послушних поданика и покорних најамних радника, која се посебно, као обавезни задатак намеће земљама у транзицији, само још више та друштва гура на периферију историје и уводи у нови облик колонијализма. Да не би потонули у нечовечност, анималност, бездушност историје, да нас не би усисао октопад лажног космополитизма, српском роду, за опстанак и излаз из ових трагичних историјских околности, за излаз са пута бесперспективности, као услов свих услова намеће се потреба очувања свог националног идентитета у чему ће образовни систем, а у оквиру њега истинско верско образовање, имати кључну улогу.

Кључне речи: глобализација, нови светски поредак, национални идентитет, српско друштво, реформа образовања, болоњски процес, верско образовање, православље

* Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет, Катедра за социологију

*И та нам је вера спасавала оце
Од многе пропасти; та ће иста вера,
О хвала ти Саво! И унуке спасти.
Змај Јован Јовановић*

Свака је нација, на свој начин један персонални ентитет. Народна душа живи у покољењима. Један се народ кроз векове на исти начин радује и тугује, пева и плаче, мири и свађа, брани и напада. Дакле, телесној сродности људи једне нације одговара њихова духовна сродност. При стапању индивидуалних душа у колективну врши се нека кристализација око једне идеје, око једног једра. Исто тако из тог заједничког општекултурног акумулатора свака јединка генетичким путем добија знање за своју нову културну душу. У отвореном историјском процесу, у унутрашњем сновању и ткању, ентелехија народног живота рађа његово историјско ја. Тако народ постаје логички и етнички сређена целина, и из своје подисторије и племенске подсвести, израста у културно – стваралачку монаду, постаје субјект, личност. У историјској перспективи, у времену и простору, народ - индивидуа живи и ствара само собом. На свет око себе он ће реаговати из себе, из свог духа, свог логоса. У обилним и често врло дубоким историјским променама он ће остајати раван себи, као саможивот и самосазнање. То је онај светионик, извор покретних снага, осмислитељ културног бића и акције једног народа.

То је она стваралачка снага народног живота и духа, два основна елемента без чијег јединства нема ни стварности ни вредности које воде из хаоса у ред. То је онај жижак који се не гаси и када живот народа потоне у бездушност историје, и када се, шта више, заувек изгуби са лице земље. Људи и народи могу умрети идеје живе.

Истоветни народни дух манифестује се у свим димензијама вековне народне културе. Из корена народног персоналитета провејава истородни дух. Стога се може закључити, да култура једног народа и није ништа друго, него стваралачко цветање народне душе. То значи: имати самосазнање и самопоуздање, јасне представе о својим вредностима и могућностима, о својој стварности, помоћу које ћемо се, јасно, без предрасуда поставити према себи и другима. То даље значи да народ у врло сложеној стихији народа, у променљи-

вом и бурном трагичном овоземаљском битисању, има само свој пут, има само своје опредељење, само своју судбину. Без своје самосвести, без свог историјског ја, историја једног народа јесте механички процес, такозвано „објективно догађање народа у простору и времену”. У механичко-историјској стварности у којој „наук плете нити пролазности” историја тако постаје „гробље прошлости”. Изградити самосазнање и самопознање, јасну представу о својим вредностима и могућностима, о својој стварности, помоћу које ће се одређено, јасно без предрасуда поставити према себи и другима, постаје основни национални задатак и интерес сваког народа. То значи поставити хијерархију вредности, устројити морални поредак, ослободити се површног, унети у савремен хаос логику, ући у себе, у круг свог властитог живљења и стваралаштва.

У том смислу није на одмет подсетити, али и стално подсећати младе нараштаје у образовном систему, на поученије које српском роду у аманет оставио један од твораца српског националног евангеликона Стефан Немања. Просветливши се божанском мудрошћу Стефан (Симеон) је мудро схватио и препознао далекосежно опасности које вребају српски род и стога свом сину, Светом Сави и српском народу поручио: *”Чувајте, чедо моје мило, језик као земљу. Реч се може изгубити као град, као земља, као душа. А шта је народ изгуби ли језик, земљу, душу? Не узимајте туђу реч у своја уста. Узимаш ли туђу реч, знај да је ниси освојио, него си себе потуђио. Боље ти је изгубити највећи и најтврђи град своје земље, него најмању и најнезнатнију реч свога језика. Земље и државе не освајају се само мачевима, него и језицима. Знај да те је туђинац онолико освојио и покорио, колико ти је речи поткрао и својих натурио. Народ који изгуби своје речи престаје бити народ... После изгубљеног језика нема народа...”*¹

За разлику од других професија које граде земаљске грађевине просвета изграђује душу, зида бесмртне душе наше. Изграђујући у нама све оно што је вечно, она нам гради степенице за бесмртност, отвара нам пут за вечност, јер нас само дела наша (материјална и духовна), оно што остане иза

1 Завештање Стефана Немање, Из Хиландарске повеље.

нас чине бесмртним. Циљ праве просвете наводи се томе у да нам помогне да се спасемо од свих могућих, странпутница, лутања и сурвавања у поноре. Дакле, да нас најпре спаси од нас самих, од наших унутрашњих немира, сумњи и неповерења која разбуктавају страсти. Да просвети, просветли човека, да осветли све његове поноре и јаме, да протера из њега семе таме, да човек из себе потисне сваки мрак греха и таму порока, а да усвоји и у њему зацаре врлине и да све то на прави начин пренесе својим васпитаницима. У нашем светосавском народном сазнању, учио је један од наших најзначајнијих богослова али и филозофа, *Ава Јустин светлост и живот* су синоними; као што су *тама* и *смрт* синоними. Зато *просветитељ* мора бити *Светитељ* који зрачи, светли и просвећује: *“Просвета је само пројекција светлости, зрачење светлости, светитељ светли, и тиме просветљује, просвећује.”*² Потврду те констатације он налази и у самој етимологији српске речи *просвета* „*која долази од црквено-словенске речи просвешченије; а свјет значи светлост, те просвета значи просветљење.*”³ То је разлог који нас наводи да у нашем језику можемо ставити знак једнакости између просвете и светлости, односно између појма *просветитељ* и појма *светитељ*. Просветитељ мора да светли и осветљује, својим делом и својим примером. Он треба да осветли онима које просвећује пут живота и пут врлина.

На какав одзив може наићи овако схваћен образовни позив у високо технизираном, потрошачком и прагматичком свету у каквом данас живимо? Допушта ли нам тај амбијент да говоримо о учитељу као (*про*)*светитељу* – (*образ*)*оватитељу*? Одговарајући одговор на ово питање захтева најпре одговор на питање шта је то *школа*? Школа је место упознавања самога себе, света и природе која нас окружује, она је место стицања најразличитијих знања и искустава... Но, школа није само образовна установа, она је великим својим делом и васпитна установа у правом смислу духовни храм у коме се вајају људске душе. Стога, васпитавати значи имати визију како и на који начин васпитавати човека да би формирао исправни поглед на свет и у складу с њим деловао.

2 Ј. Поповић, *Светосавље као философија живота*, Ваљево, стр. 112.

3 Исто, стр. 113.

Савремени менталитет жели приковати пажњу људи, посебно младих у оквиру овоземаљских стварности, сугерирајући им важност вредности: успех, ужитак, младост, новац, лепота, материјална сигурност, ефикасност, конкуренција - *"Живи брзо, уживај у животу и умри млад и леп"*. Савремени живот живи се на такав начин да се сва његова стремљења исцрпљују у овоземаљским стварностима, у овоземаљској умишљеној сигурности. Врата људскога здања која нас повезују с Трансценденцијом зазидана су нашим конформизмом, гријехом, лажима. Други изазов истинском образовању-васпитању произлази из чињенице постојања рушевног система вредности. Та присутност идејног и вредносног плурализма у којем се наши млади, али и сви ми налазимо буди у њима питања: *"Које су вредности праве?"* Тај им плурализам, а посебно стога што се он развија и шири на један врло организован начин од стране креатора *Новог Доба*, сугерише да напослетку није ни важно схватити која је вредност права - *"За смисао више нема наде"*. Зато данас људи лако беже у ирационално и тамо траже емотивну сигурност, у честом су искушењу да прибегавају различитим облицима псеудо-религиозностима или да искушавају разна болесна искуства, која затим покушају приказати као модерно-нормалним, као *ИН*. Само површни човек, *човек комарачке памети* (Јустин Поповић) може да тражи и да поверује да ће наћи у збрканим кошмар - бајкама *"Велике Звери"* пут ка просветљењу. Нови светски поредак - поредак *"мира и благостања"* је побуна (разуздана, Дионисијска) против сваког разума, истинског морала, традиције, породице, у начелу против цивилизације. Посебна пажња и настојање креатора *Новог Доба* усмерена је на рушење етичких и националних вредности. Суштина се састоји у томе да се добро и зло релативизују, како би се избегла њихова апсолутизација, односно да све зависи од нашег погледа на свет, од конкретне ситуације. Зло се нуди и приказује као *"просветљење"*, *"духовност"*, *"иницијација"*. Људи се убеђују, а многи у то и поверују, да сви путеви воде ка Богу, да је свака духовност од Духа Божијег. На тај начин се сугерише деистички поглед на свет и синкретизам који традиционалну хришћанску веру, а која је стуб нације, ставља у исту раван са разним религијама и сектама и тиме у дело спроводи идеја да све вероисповести, па чак и читаве

религије, морају бити равноправне. Резултат овог процеса секуларизације је да годишње у свету нестане чак 25 језика, а то значи исто толико и народа.

Видимо да савремени систем вредности и морална сродност, имају своје изразе у савременој западњачкој култури, која опет има повратно и по неморал стимулативно дејство, јер подстиче: материјализам, индивидуализам, егоизам, неодговорност, лењост, кукавичлук, сластољубље, распламсавање страсти, стварање култа забаве и остале елементе болесног потрошачког и отвореног друштва. Отуда можемо закључити да и духовна и морална обнова, како би се што ваљаније спроводиле, требају имати и своје културне изразе. Оном делу омладине који у актуелном духовном незнању проналази смисао живота у православној вери и подражавању својих светих и славних предака, треба понудити одговарајућу алтернативу у аутентичној националној култури усклађеној са православном моралношћу. Таква култура наравно већ постоји, али је треба не само неговати, већ и надограђивати (на темељима који већ постоје) и учинити што доступнијом, *ново вино треба сипати у нове мехове* (Мк. 2,22), при чему треба разликовати прилагођавање техничким околностима једног времена, што донекле не мора бити на одмет, од прилагођавања *духу времена*, које је у данашњим условима неизоставно штетно. На тај начин ће се православној омладини омогућити да сама осети естетску и етичку супериорност аутентичне православне и националне културе у односу на савремено поткултурно западњачко неморално и монотono смеће. Али таква спознаја је могуће само уз преумљење које човека чини способним да гледа духовним очима, то јест да гледа дубље од површинске и нагонски лепе и шарене одеће односног смећа, чија одвратност постаје упадљива тек ако се гледа са исправног становишта.

Срећа човека почива на унутрашњем миру, хармонији и стабилности сопственог идентитета, а не на једнакости са другима. Индивидуализован и слободан човек је јединствен пример људске личности и он са другима ступа у односе у своје име и на свој начин. Тако је и са народом и нацијом. Нација није ништа друго него личност народа, она је за народ оно што је личност за индивидуалног човека. Као што је личност унутрашњи ред који има пресудну улогу у свему

што човек мисли и ради, тако је и нација ред и структура која повезује све припаднике народа у једну заједницу. Народ који није интегрисан у чврсту националну заједницу личи на незрелог дечака, или нестабилног човека чије је понашање хаотично и непредвидиво. Снага једног народа потиче из тачке гледишта из става према животу. Тај унутрашњи компас, односно изграђена тачка гледишта, не само да показује правац, већ несумњиво гони на акцију. Српски народ има дуго историјско памћење, Опстајао је и када је био уништен, побеђивао је и када је био побеђен, враћао се са пута без повратка, повијао се пред слабијим, а моћне и силне побеђивао и прогањао овенчан славом. На овом парчету земље, ветрометини, где се сударају цивилизације опстајао је и опстаје зато што има своју величину, индивидуалност, свој дух. Зато што није изневерио своје претке, напуштао своје светославље, зато што је увек преферирао небеско - земаљском, вечно - временском.

Српски народ има своју филозофију, своје погледе на живот и свет, своја схватања о Богу и човеку, о истини и правди, о мудрости и поштењу итд. Њима су прожета сва народна предања, све народне умотворине, у њима је и главна подлога српског народног мита. Управо тај мит је њихов духовни оквир. У тај живи оквир народна душа је утиснула, као свој расни жиг, своја осећања, своја надања, која од искона прате судбину српског народа. Наше народне пословице истичу истину као највеће људско благо, а лаж као највеће зло из кога се рађају сви пороци. Као скуп добрих обичаја који чине предуслов здравог и складног живота појединца и заједнице, морал је вероватно најпоузданији показатељ истинске снаге једног народа у одређеном времену. И повесно искуство јасно сведочи да један народ расте и уздиже се онда када му се синови диче чојством и јунаштвом, а мајке и кћери пожртвовањем и чедношћу, када се нико не боји напора и самосавлађивања. Супротно томе, стање у једном народу се на свим пољима погоршава када народ окрене леђа поменути особинама. Због тога је сваком истинском патриоти јасно да је од борбе за одбрану народног иметка и народне територије, много важнија одбрана народног морала или тежња ка моралном препороду. Морални капитал једини је капитал који ни под којим условима не сме бити окрњен уколико се жели

имати добар темељ за народно-државни дом. Ову истину веома добро знају и креатори богоборног Новог светског поретка. Они веома добро виде да је моралност, препрека изградњи потрошачког друштва скројеног по атлантистичко-мондијалистичком калупу, те стога улажу велика средства како би се обрачунали са последњим остацима старог хришћанског морала који је био духовни а посредно и физички штит наших предака од разорних туђинских духовних уплива. Народни мит као огледало наше народне душе неговао се и с колена на колена генерацијски преносио у домаћинским породицама. Србија увек била, ако не у целини а онда у својим најбољим представницима и главној народној историјској оријентацији кроз векове: домовина побожности, радиности, правдољубивости, животне радости, љубави према свом завичају, гостопримства, социјалног заједништва и међусобне испомоћи и у добру и злу. Кома ова слика Србије изгледа као бајка која нити је када постојала у прошлости нити ће када постојати у будућности, тај нити познаје, нити воли, нити жели такву Србију. *Нас, по речима Светог Николаја Српског, неће спасити веиштина него врлина*, што значи да је на првом месту аутентичне Србије постављање врлинског живота на место које му припада у друштву. То конкретно значи насељавање друштвеног живота оним системом вредности који подстиче и награђује врлину. Ако се хоће мислити мисао својих предака, и мисао својих потомака, и унучади своје деце - ми не можемо мислити ниједну другу мисао, сем ако нисмо одређени, и ако нисмо одлучили да постанемо *Мики Мауси*. Значи, да одустанемо од своје вере, од своје културе, од своје цивилизације која можда некеме делује рурално, али је она наша и део је те цивилизације, културе, Имамо велику моралну и духовну одговорност према својој деци.

Политичка елита и тзв. невладине организације константно говоре о некаквим „европским вредностима”, које немају алтернативу. Мултикултуралност се схвата потпуно погрешно. Уместо да представља мирну коегзистенцију различитих култура, у Србији представља одрицање од сопствене. У ту сврху, занемарује се национална култура и пропаганда туђа. Занемарује се српски језик и дозвољава се увођење страних речи и израза, а ћирилицу, званично српско писмо не треба ни спомињати. Оно је готово потпуно протерано из

Србије. Мултикултуралност није акултуралност. Толеранција се схвата као гушење себе како се не би угрожавала права Другог иако у теорији подразумева трпеливост, прихватање различитости, које изискује афирмацију и Себе и Другог. Тек тада може доћи до толеранције. Толеранција није насиље над собом зарад Другог. Постојање две културе, две нације, два система вредности који не врше насиље један над другим јесте толеранција. У супротном звала би се асимилација. Србији је потребан културни национализам а не асимилација у „мегдоналд културу„. У којој мери, лакомислено и некритичко прихватање глобалистичких идеја и пројеката, ништи национални идентитет, можда најбоље илуструје пример Чешке, у којој један грађанин на питање каква је слобода остварена у постсоцијалистичким друштвима одговара: „ Није остало ништа од старог духа. Чеси су постали нација белих мишева који трче за новцем и гризу једни друге. Нико здраве памети не жели повратак у комунизам. Али коју смо ми то слободу заиста освојили? У оно време нашу сталну политику креирали су Руси: данас то чине Американци. У оно време живели смо у култури комунистичких лажних и празних обећања. Али, нису ли капиталистички медији и култура забаве подједнако лажни и празни и манипулативни.“⁴

Као што развој личности подразумева задржавање суштинског, тако и развој националне идеје подразумева ослањање на пређашња искуства, на сопствену историју, традицију, културу али и константан развој, себеосмишљавање. Идентитет се мора изнова задобити као поново осмишљен, он се мора сагледати, сада када обитавамо ван њега, мора се афирмисати кроз своје позитивне стране и опет постати актуелан. Он мора садржати специфичне вредности и циљеве. Варирајући чувену Сартрову мисао, да „биће није оно што јесте и јесте оно што није„, можемо рећи да је идентитет, као и идеја, увек више од оног што реално јесте, он је замишао, тежња да се доврши ониме што није присутно а желели бисмо да јесте, а пошто је тај недостатак немогуће надоместити у потпуности, уместо целине и циља, имаћемо пројекцију остварености и пројекцију целине која је неопходна у

4 Љ. Недељковић, (приређивач), „Коју смо ми слободу стварно освојили„, *НИН*, 3060/2009, стр. 66.

развитку нације. Имагинарна допуна онога што јесте реално. Свест о националним циљевима је свест о недостатку. Једино нација која живи историју јесте покретач развитка човечанства. Тек у том превазилажењу и самопревазилажењу, нације задобијају прогрес, чиме човечанство остварује прогрес. Нација је процес, кретање. Српска национална идеја мора да обухвати своје одређење кроз афирмацију свега што је била и што ће бити. Она мора превазићи самонегирање, које јој може донети само аутошовинизам, међусобне деобе и сукобе. Наднационална форма мора поћи од националне, па тако и наша. Можда ћемо тада израз Србин користити често и са поносом, а не са осећањем кривице и понижености. *Видик се достиже растом а не пузањем* (Ружичка). Јер, како истиче К. Косик „Само нас имагинација може извести из бездуховности и безнађа...Ослобађајућа моћ произилази из стваралачке имагинације...”,⁵

Највећа битка сваког народа у 21. веку неће бити ни војна, ни политичка, ни економска, ни културна и медијска, иако ће све оне и даље бити заступљене и важне, већ је пресудна битка 21. века духовна борба за очување националног идентитета. Народи који успеју да очувају свој национални идентитет дочекаће 22. век. Век у коме живимо биће веома суров: криза енергената, криза хране, криза воде, финансијска криза, криза међународног правног система Уједињених нација... Да бисмо сачували свој национални идентитет у једном таквом веку нама је као народу потребно све оно што тренутно немамо: далекосежан национални програм око кога ћемо се сви сложити и окупити и високо одговорна национална елита. Нама је данас неопходно да се изнова образујемо и организујемо за 21. век, да улажући у младу Србију инвестирамо у властиту будућност, да стварајући нову националну елиту и дугорочни национални програм спремно дочекамо историјске изазове који следе. Прошло је време кафанског патриотизма, празног бусања у прса, голе импровизације, родољубља без садржине, духа и даха. Такође је прошло време националног самозаборава, духовне и моралне предаје и повлачења, стида од властитог идентитета. Долази време хри-

5 К. Косик, *Мостови преко европске ријеке и други списи*, Браничево, Пожаревац, 2008, стр. 78.

шћанске ренесансе, обнове порушеног националног достојанства и поноса, нових родољубивих прегнућа, националне дисциплине и самоорганизовања, предвиђања и акције. Ствари морамо узети у своје руке, истину и лаж, пријатеље и непријатеље поставити на право месту, српски национални интерес учврстити као заједничку идеју водилу која се војнички дисциплиновано спроводи и од које се не одступа. Историјско сећање и памћење једна је од веома важних категорија националног идентитета, јер омогућава постојање националне свести. Морамо много више познавати властиту историју. Без познавања историјских процеса и примера нећемо успети добро да се оријентишемо ни у садашњости нити за будућност. А у томе смо веома лоши. Опасно мало познајемо своју историју и још мање учимо из ње. Склонили смо да измишљамо нове узоре и циљеве, него да следимо поуздане историјске путоказе. Посебно не смемо дозволити прекрајање новије српске историје и инсталирање другачијег сећања и памћења. За српско национално биће погубни су поремећаји идентитетске равнотеже у образовном васпитном систему, попут примера да се у уџбеницима историје за средњу школу личност верског вође Мухамеда појављује 12 пута а оснивача хришћанства Исуса 8 пута.⁶

Губитак права на опис и тумачење властите националне историје био би погубан по национални идентитет и сигуран пут у национално отуђење и одрицање. Зато је толико важно да свуда и на сваком месту сведочимо истину о своме народу и ономе што нам се догодило у трећем узастопном геноциду учињеном над нашим народом у прошлом веку. Народ смо светле, хришћанске и моралне историје, које немамо разлога да се стидимо као један од древних европских народа. Нисмо велики по броју и територији, политичкој, економској и војној моћи, али смо велики народ по богатој историји, духовности и култури, посебно по личностима које су на разне начине обележиле светску историју., *Да би се припадало човечанству, мора се припадати некој конкретної заједници. Појединац који не припада ниједној заједници, чак ни оној за коју га веже језик и култура из које је израстао – јесте и*

6 О томе шире у З. Аврамовић, *Држава и образовање*, Београд, 2003.

*остаје нарцис који воли само себе, а пред светом се лажно представља као љубитељ човечанства.*⁷

Комунистичка владавина у Србији и у српском народу оставила је дубоке трагове. Извршена је насилна промена идентитета. Духовни и историјско ткиво српског народа значајно разорено и кренуло је калемљење потпуно нових, страних и антицивизацијских идеја и тековина. Такав галиматијас у срцима, душама и свести људи постао је плодно тло да се после једног гушења идентитета роди управо једна квазипатриотска струја, која је наметнула неке нове лажне нациоаналне знаке, нову националну митологију, мешајући је са комунизмом и неким тековинама, које се никако не уклапају у историјску истину. Као реакција на то, или можда у сагласју, настају неолибералне антинационалне идеје, које опет имају неку своју потпуно лажну историју, коју представљају као једину исправну истину. Комунистички обрачун са вером и националним идентитетом направио је празан простор, који је касније испунио савремени западњачки културни и духовни отров. Такав отров се неизбежно намеће као духовни израз савремене либерал-демократије, капитализма и мондијализма. *“Свако се од њих усиљава да одбаца хришћанство, заснује нову културу не на Богочовеку, већ на човеку лишеном сваких религиозних ознака... Цела савремена култура, уколико није вођена чежњом за Богом губи сваку стваралачку способност и убија самог човека”*⁸ Дакле, духовна и морална обнова омладине православних народа, суштински је повезана са питањем самобитности коју чине свест о човековој боголикости, као камену темељцу људског идентитета, као и свест о особеностима националног карактера појединих народа. Да опстанемо, да одолимо претњама, да се одржимо на страшним ветрометинама, да будемо достојни трагедије која нас је задесила, морамо тражити ослонца најпре свак у себи, у вери и заједничкој историји нашој. Битно је да не изгубимо пут. Зашто су се преци молили певајући *„Госпode, покажи ми пут...”* Стаза, проверена, постоји. То је светосавска стаза коју треба одржавати и неговати, да

7 Михајло Марковић, *Оспоравања и ангажовања*, Изабрана дела, књ. 8, Београд: БИГЗ, Генес-с штампа, Просвета, СКЗ, 1994, стр. 398.

8 Александра Сердјукова, *Савременост и хришћанство*, Нови Сад 1996, стр. 158.

је не обузме коров, и неуморно даље крчити, градећи је у сагласју с новим временом. „Све ми је слободно, али све не користи; све ми је слободно али све не изграђује!” (Кор. 10,23) – опомиње нас свети апостол Павле, а наш бивши патријарх и будући светац Г. Павле поручује: „Не двоумите се! Никакав алтернативни предмет не може заменити васпитање кроз веру...Мало дете – мала брига, велико дете-велика брига, каже наш народ. Топло родитељско окриље и старање неће моћи да прате дете на свим његовим животним стазама и у свим лавиринтима живота. Али постоји Неко Ко ће му у сусрету са икушењима, а особито са изазовима нашег времена - са дрогом, са сектама и лажном духовношћу, са алкохолом, са проституцијом, са неморалом сваке врсте, - у одсутном тренутку, уместо родитеља, више од родитеља, али никако против родитеља, бити сигурна помоћ и заштита. То је Бог Живи и Истинити, Отац и Син и Дух Свети. Он је увек с нама, у Цркви Својој и нашој”⁹ Лешек Колаковски је на једном месту записао да човеку, после свега, остаје само достојанство. А Макс Вебер да се национална припадност више темељи на осећању части и достојанству него на материјалним погодностима.

Национално васпитање представља организован процес у коме народне институције настоје да на своје припаднике, посебно младе, пренесу националне вредности, кроз усвајање језика, прихватање националне културе, традиције и вере њихових претака, обичаја којима су њихови претци учени, итд. а са циљем успостављања и неговања патриотизма. Национално васпитање у Србији треба да извире из дубине народног бића, из светосавског предања. Насупрот националном васпитању налази се глобализација, заправо американизација, и болоњски процес као инструмент глобализације који брише националну компоненту у васпитању промовишући као идеал младина тржиште без граница. Та унификација у суштини значи негацију националног културног идентитета. Национално васпитање извире из дубине народног бића, из светосавског Предања које проистиче из Христовог учења које свету нуди монопол служења. Сврха

9 Патријарх српски Г. Павле „Пастирско писмо православним верницима у Србији”, септембар 2002.

образовања западног друштва заснива се на монополу моћи која се надахњује Ничеовом визијом надчовека, коме је идеја водила воља за моћ а не хришћанско sluжење.

Глобалистичко образовање одбацује класични модел образовања и васпитања у коме су ови појмови били компатибилни, представљали су две стране једног те истог процеса – духовног узрастања човека. Идеје нове просвећености заснивају се на секуларном поимању живота и света где се промовише деистички поглед на свет и синкретизам који традиционалну хришћанску веру ставља у исту равн са разним религијама и сектама. Овај секуларизам, нови академски поглед на свет заснован на вери у неограничену моћ науке, утемељен је на Ничеовом покличу, „остајте *верни земљи*”. У таквом концепту образовање се искључиво своди на световно које је лишено дубљег осећаја за трансценденталног и где се у други план стављају питања личног идентитета и смисла људског живота. Новој научној класи која је у формирању једино је света политика те се у том смислу и образовање и васпитање подређују интересима секуларне државе. Савремени верници, посебно на Западу, заступници нове просвећености у којој за истинску веру места нема сврху образовања виде у томе да неко постане продуктиван члан секуларне државе, „људски *ресурс*”, а не дете Божије. За разлику од Унесковог, интегралног хуманистичког концепта образовања који је у функцији свестраног развоја човека и афирмације националних идентитета болоњски концепт је у функцији неолибералног фундаментализма и моноцентричног глобализма са циљем да разара универзалне вредности културе у савременом свету и посебно културни идентитет малих народа. *“Реч је технокретском концепту образовања – без душе, који ствара професионалне идиоте а не еманциповане људе.”*¹⁰ Болоњска декларација образовање подређује глобалној светској подели рада и интересима мондијализованог капитала у свету глобалне економије. *“Неолиберална фаза глобалног капитализма, користећи бројне ефекте научно-технолошког прогреса, пројектује на развој света не само веберијанске принципе гвоздене мреже рационализације и*

10 Љубиша Митровић, *Транзиција у периферни капитализам*, Институт за политичке студије, Београд, 2009, стр. 117.

бирокупатизације друштва, већ и механизме и институције из орвеловске антиутопије (орвелијанске визије) о друштву као “животињској фарми” и “великом брату” као свевидећем оку и контролору различитих облика понашања људи. У тако глобализованом свету и монструозном “друштву контроле” (Делез) између човека и човека не оставља се ни једна друга веза сем калкуле, голог, бездушног рачуна. Човек се редуцира на једнодимензионалну личност, у таквом друштву стручњаци су технички ефикасни професионалци а морално и људски равнодушни.”¹¹

Шта је превасходни, или крајњи узрок овог претећег, али све више неумитнијег слома? Наравно да о овом питању постоје различити, често и опречни одговори. Оно што је неоспорно јесте чињеница да живимо у свету који се непрестано мења, свету у сталном преображају. Такође, неоспорно је да се ово „модерно”, или „постмодерно” доба, свесно или несвесно „удаљило” од хришћанства, па се и справом назива „пост-хришћанско” доба. Ово удаљавање од хришћанства, од својих корена, јер је вера темељ сваке кулуре и цивилизације, ово доба неверовања, или боље речено многоверовања јер се проповедају „разна Еванђеља”, је темељни узрок кризе у којој се нашао савремени свет. Без обзира на ход цивилизације у „чизмама од седам миља”, услед брзог научног и техничког развика али и моралне деструкције као последица урушавања система вредности, наше доба је доба несигурности, пометње и очајања, духовно и интелектуално збуњено, морално дезорентисано. Људи се окупљају под лажним барјацима и од њих се захтева тотална послушност и верничка покорност. *Изгубивши веру изгубили смо и наду.*

У данашњој цивилизацији, „напредној”, човек је изгубио себе и озбиљно се разболео од кризе смисла живљења. У млитавом моралу данашњице, у материјалном обиљу човек је постао сиромашак, разочарани усамљеник. У животу данашњице нестала је ведрина живљења. Човек живи за знање материјално богатство, проси достојанство, фетишизира институције, клања се киповима и симболима итд. а све му то обесмишљава живот. *Етика је поражена а морал доведен до просјачког итана.* У енглеском маниру правимо се да је све у

11 Исто, стр. 118.

реду, да се ништа неморално не дешава око нас и ако смо сви свесни да живимо у свету лажи и превара, и да свесно или несвесно, вољно или невољно постајемо део тог света. *Превара је душа социјалног живота* тврди Шопенхауер. *Дубоко у себи осећамо да се гушимо у таквом моралу - неморалу али као опијени удишемо његов загуљиви ваздух и све теже разликујемо добро од зло истину од лажи.*

Стање у коме се данас налази цивилизација све више нас доводи до убеђења је научни поглед на свет неопходно допунити религиозним погледом а то посебно важи за подручје етике и екологије где „*техничка цивилизација*”, „*виртуелна галаксија*” највише пада на испиту. Отуда је неопходно вршити компарацију ова два погледа на свет, а зашто и не синтезу, посебно када је реч о религиозној и научној есхатологији. На то посебно упозорава *Фредерик Грегори* који тврди да „*пред лицем еколошке кризе радикално одвајање науке од религије представља интелектуални луксуз који човечанство не може себи да дозволи.*”¹²

Слом комунистичке идеологије и агресивно организовано ширење неолибералистичке политичке филозофије, у бившим социјалистичким земљама, донео је тржишну привреду у свим сферама живота па и на плану духовности. „*Све је на продају*” кажу стихови једне песме која се свакодневно може чути на медијима, а која верно одсликава стање духа у коме се налази савремена потрошачка цивилизација у коју све дубље тоне и наше друштво. Традиционалне вредности се урушавају, све се своди на профит чиме се незадрживо шире клице деструктивности (нихилизма) и немилосрдно загађује и уништава не само природна него и човекова ментална средина. Иза лажног сјаја неолибералистичке филозофије живота савременог друштва незадрживо се у венама друштвеног ткива шири наркоманија, у стопу је прати деликвенција, затим секте, алкохолизам и друга зла која човечанство воде у декаденцију. Дехристијанизација доноси са собом кризу идентитета, паганство са деструктивним сектама, етничко и етичко насиље, демографски колапс. Дакле, кризу духа. Мноштво етика затрпало је човека чиме су вредности

12 Према И. К. Гварјушин, „Хришћанство и екологија”, у зборнику *Судбина света с религијске и научне стране гледишта*, Бели анђео, Шабац, 1997, стр. 44.

изгубиле смисао. Друштвено-техничко доминира над друштвено-етичким.

Питање образовања, опште је познато, јесте веома важно питање за сваку људску заједницу. Ако би се лаковерно препустили алтернативним образовним решењима који нам се тако широкогрудо нуде, уз финансијску помоћ, то значи да одустајемо од својих вредности и традиције којима смо укорењени у тло и породицу народа и због које смо препознатљиви у свету. То значи да лутамо и трагамо за новим идентитетом са мало изгледа да га и нађемо. Јер, позната је поука да народ који није више способан да младима прене-се своје идеале значи да та заједница умире. Српски начети брод, српску шајку кроз теснац мрачне клисуре, између Сциле (препуштању себе великој аждаји - „*златном телету*” или „*тројанском коњу*”) Харибде (усамљености и издвојености) можемо провести, спасти попут Ноја, од претеће опште поплаве, ако се искрено и доследно врстимо својој вери, својим коренима, свом прапочетку - свом светосављу.

Пралик, прадуша, праоснова наше историјске стварности налази се у *светосављу*. У њему откривамо смисао наше историје, нашу судбину, наше назначење, нашу истину, корен нашег јаства, искон наших животних енергија. Оно што у хераклитовским потопима наше историје, оно што увек остаје исто - то је (и требало би бити) *светосавско дело и начело*. Светосавље није једина духовна вертикала наше историјске прошлости, али је најбитнија, основна, конструктивна идеја наше историје. Она је творац народног *евангеликона*. Православна антропологија, пресађена генијем светосавским у једра *сербског* човека деловала је као *антропогонија* : словенски *себар* постао је нова твар. Из светосавске идеје, која је надисторијска, никли су косовски божури, из ње се кроз света уста *Јевросими* мајци „просуо” морал, српски, епски, еванђелски морал. Тај еванђелски дух, који је постао основа, духа српског народа оформио је родољубиву, слободарску, митску, али у основи хуманистичку димензију српског етноса. *Светосавски и видовдански култ били су та differentia specifica, националног индентитета и српске националне индивидуалности и државности.*

Питање верског (не)образовања је такође, за сваку друштвену заједницу, њен опстанак и развој, питање од судбо-

носног значаја. *Религија представља корен сваке заједнице, корен преко кога се она уланчује са својом прошлошћу и преко кога црпи животне сокове који дају животну снагу за опстанак у времену. Дехристијанизација сваке заједнице неминувано доноси са собом кризу и духа и друштва уопште. Вера је са социолошког становишта корен цивилизације, темељ на коме се гради друштво.* Такође, треба подсетити да је хришћанство државотворно а атеизам (као и неке псеудоверске секте) није државотворан. Ако не успоставимо изнова право верско васпитање и образовање то значи да ми одустајемо и од хришћанства, тј. православља и наше цивилизације. Сви покушаји грађења народног јединства и живота на темељима који нису засновани на православној вери су се кроз историју показали као разграђивање националног бића и сурвавање у пропаст.

Криза растаче и поништава читав низ идејних и идеолошких творевина и вредности: традицију, морал, хуманизам. Прети нам зла коб рашчовечења, губљења људског лика. Настајуће, тзв. посткризно друштво, на овим просторима, подразумева и осветљавање хришћанског лика нашег идентитета, али и његово критичко валоризовање. На прагу 21. века један од кључних фактора националне и духовне идентификације Срба, свакако ће бити и православље - светосавље, а то подразумева обнову духовности и духовних вредности на светосавским темељима.

Из те чињенице да је Бог главни протагонист догађања, а да је верско васпитање само као помоћ у откривању те свете и величанствене присутности, произлази за васпитаче следећа порука-савет: *Ми смо они који сејемо, али Бог је онај који даје да расте; Божја милост је она која буди веру. Зато нема места за евентуална обесхрабрења која нам, услед потешкоћа остваривања верскога васпитања, понекад прете да нас испуне и освоје, те баце у малодушност и кризу. На нама је да обрадимо земљу, да изаберемо добро семе, да чекамо повољне климатске услове за сетву, али онај који чини да семе расте јесте Бог. И Њему припадају плодови. Не допустимо зато да, не црпећи снагу на Извору живота, онемогућимо и другима да то чине. Не допустимо да ми сами, неприхватитељи Еванђеља, постанемо препрека младима да препознају радост и истину тога Еванђеља. Исус је у том*

погледу био прилично оштар: „Јао вама, учитељи Закона, јер сте однијели кључ спознања! Ви сами не уђосте, а онима који хтедоше ући запречисте” (Јк 11,52).

Petar Andjelkovic

*RELIGIOUS EDUCATION
AND NATIONAL IDENTITY*

Abstract

Both false internationalism, formed as „westernization”, and cosmopolitan oppression attack the spiritual and physical integrity of the small nations both directly and indirectly. By commercializing the educational system and processes, with money becoming the main goal and terminal value and the quality of education itself being pushed out of the perspective, the very purpose of education as the wholesome development of one’s personality is being more and more degraded. Mass production of one-dimensional, „despiritualised” experts, obedient subjects and humble hired labour which is especially imposed on the countries in transition as an obligatory assignment only pushes their societies towards the margins of history and leads them into a new form of colonialism. In order to avoid being plunged into the inhumanity, animalism and heartlessness of history, in order to avoid being sucked in by the octopus of the false cosmopolitanism, in order to survive and come out of these tragic historical circumstances, in order to exit the road of non-prosperity the need to preserve one’s own national identity is imposed upon the Serbian people as the condition of all conditions. The crucial role in this process of preservation of the Serbian national identity will be given to the educational system and to the truthful religious education as its part.

Key words: Globalization, the New World Order, national identity, Serbian society, educational reform, the Bologna’s educational process, religious education, Orthodoxy

Литература

- Аврамовић, З., (2003) *Држава и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Гварјушин, И. К., (1997) „Хришћанство и екологија,, у зборнику *Судбина света с религијске и научне стране гледишта*, Бели анђео, Шабац.
- Недељковић, Љ., (2009) (приређивач), „Коју смо ми слободу стварно освојили,, *НИН*, 3060/2009.
- Косик, К., (2008) *Мостови преко европске ријеке и други списи*, Центар за културу, Пожаревац.
- Марковић, М., (1994) *Оспоравања и ангажовања*, Изабрана дела, књ. 8, БИГЗ, Генес-с штампа, Просвета, СКЗ, Београд.
- Митровић, Љ., (2009) *Транзиција у периферни капитализам*, Институт за политичке студије, Београд.
- Патријарх српски Г. Павле (2002) „*Пастирско писмо православним верницима у Србији*”, септембар 2002.
- Поповић, Ј., (1993) *Светосавље као философија живота*, Манастир Телије, Ваљево.
- Сердјукова, А., (1996) *Савременост и хришћанство*, Расија, Нови Сад.

Овај рад је примљен 23. августа 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
NATIONAL INTEREST

УНИВЕРЗИТЕТ И СТВАРАЊЕ ЕЛИТА

Слободан Антонић

АНАЛИТИЧКИ КОНЦЕПТИ, ХИПОТЕЗЕ
И ЕМПИРИЈСКА ВЕРИФИКАЦИЈА 263-282

Слободан Рељић

СТРАТЕШКЕ ЕЛИТЕ У СРБИЈИ И
РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА 283-300

Ненад Поповић, Горана Ђорић

ОД УЗГАЈАЛИШТА ЗА ЕЛИТУ
ДО МАСОВНЕ ПРОИЗВОДЊЕ
ВИСОКО ОБРАЗОВАНИХ СТРУЧЊАКА 301-325

*Слободан Антонић**

АНАЛИТИЧКИ КОНЦЕПТИ, ХИПОТЕЗЕ И ЕМПИРИЈСКА ВЕРИФИКАЦИЈА** („МРЕЖА ШКОЛСКИХ ДРУГАРА“ ЈОШ ЈЕДНОМ)

Сажетак

Овај чланак је наставак ауторовог ранијег текста „Мрежа школских другара“ у политичкој елити Србије“. Износе се нове чињенице које су се у међувремену појавиле, као и нова сазнања аутора која се тичу објашњења неких података из претходног текста. Аутор афирмише општу хипотезу о постојању политичког капитализма у Србији, али указује да појединачне хипотезе о начину његовог функционисања ипак захтевају додатне податке и нова истраживања. Нажалост, барем када је реч о истраживању српске елите, уверљивост и бројност научно релевантних чињеница којима располажемо још увек су знатно мањи од објашњавалачких амбиција наших хипотеза и теорија.

Кључне речи: елита, социјални миље, социјалне везе, политички капитализам.

Мој чланак „Мрежа школских другара“ у политичкој елити Србије“ (Антонић, 2010б) изазвао је доста пажње у јавности. Након објављивања у *Националном интересу*, њега су пренела два информативно-политичка сајта (видети: Балкан,

* Филозофски факултет, Београд

** Овај чланак је део резултата пишевог рада на пројекту “Изазови нове друштвене интеграције у Србији: концепти и актери“, бр. 179035, који се ради на Институту за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду, уз новчану помоћ Министарства за науку Републике Србије.

2011; Стандард, 2011), да би се на овај текст, затим, позивали не само новинари и коментатори (Ћирковић, 2011; Зарковић, 2011; Симетић, 2011; Лазић, 2011; Лекић, 2011), већ и Савет за борбу против корупције (СБПК, 2011: 29).

Током годину дана, колико је прошло од објављивања мог чланка, појавиле су се нове чињенице, али и ја сам дошао до нових сазнања. Будући да су се неке претпоставке, што сам их изнео у чланку, потврдиле, док неке, ипак, нису, сматрао сам да је неопходно да се још једном осврнем на питања која сам отворио својим чланком.

Председник о друговима, Извештај СБПК

У чланку сам пошао од аналитичке концепције „мреже школских другара“, којом се обично означавају социјалне или пословне везе између некадашњих школских другова (нарочито питомаца елитних школа и факултета), што омогућава њиховим припадницима лакши улазак у елиту. Након анализе личних веза и пословних резултата дела српске политичке елите који се налази у окружењу Председника републике (Срђана Шапера, Драгана Ђиласа и Небојше Крстића; узгред је анализирано и пословање агенције *Lowe Idols & Friends*, Бранимира Димитријевића Туцка; Антонић, 2010б: 342-343), сматрао сам да имам довољно разлога да закључим да се аналитичка концепција „мреже школских другара“, у њеној донекле модификованој варијанти¹, може применити и на сам врх српске политике.

Након објављивања овог чланка, посредна потврда начина функционисања и друштвеног значаја српске варијанте „мреже школских другара“, дошла је од самог Бориса Тадића. Он је, наиме, у једном интервјуу (Басара и Тадић, 2011) описао како је, 2004. године, донео одлуку да се кандидује за Председника републике: „Ушао сам у све тако што смо се нас четворица, моји другови из детињства и ја, нашли и једне ноћи разговарали о томе да ли Србију треба препустити ради-

1 Само су Тадић и Крстић ишли у исту школу, док су Шапер, Ђилас и остали успоставили личне везе по другим, углавном генерацијско-културним основама. Због тога сам „мрежу школских другара“, у овом случају, видео као састављену од људи који су „потекли из истог социјалног и културног миљеа и који су успешно привилеговали важне социјалне или економске трансакције“ (Антонић, 2010б: 345).

калима. Један од главних посленика јавне речи и социјалних и политичких збивања у Србији последњих 20 година², кад је сазнао да то хоћу, кад смо се договорили о кандидатури, питао ме је: 'Имаш ли ти неку подршку, неке безбедносне структуре, имаш ли подршку неке финансијске структуре, неке стране земље, имаш ли подршку било кога?' Не! Били смо само нас четворица. Не знам ни да ли сам и у странци имао подршку за тако нешто'. (Басара: „Ти, Крле, Шапер и ко је четврти?"). Тадић: „Тучко. Нас четворица. (...)Мање-више, сви смо се из истих разлога укључили у политику, управо да се спречи да Србија склизне у некакав вид новог варварства“ (Басара и Тадић, 2011).

Преливање личне повезаности у политичко савезништво, као и прерастање политичких веза у пословну сарадњу између власника приватних предузећа и директора јавних установа, били су предмет анализе и Савета за борбу против корупције (СБПК, 2011). Уз цитирање горње изјаве Председника Тадића (СБПК, 2011: 30-31), у *Извештају о притисцима и контроли медија у Србији* анализира се пословање највећих маркетиншких и ПР агенција са јавним сектором, па се, у оквиру тога, разматрају и пословне везе између маркетиншких предузећа у власништву Драгана Ђиласа и Срђана Шапера, са јавним установама у Србији.

Када је реч о предузећима у којима Ђилас има власнички удео (Multikom group, Direct media, Emotion), у *Извештају* се најпре констатује да та предузећа из године у годину бележе брзи раст нето добитка. Тако је Direct media, између 2007. и 2010, *удвостручила* остварену нето добит (са 380.604.000. на 758.994.000 динара), док је Multikom group, заједно са повезаним предузећима, повећала нето добит, између 2008. и 2010. – дакле у време велике економске кризе – за 59 посто (са 498.432.000, на 790.216.000 динара). У *Извештају* се каже да ова предузећа послују, између осталог, и са јавним установама Београда, чији је градоначелник Ђилас, а као пример се наводи штампарија „Big print“, која је чланица Multikom group, а која штампа материјале за Скупштину града Београда, већину београдских позоришта, Туристичку организацију

2 Реч је, према неким коментаторима, о Александру Тијанићу (напомена С. А).

града Београда, Библиотеку града Београда, Културни центар Београда, Дом омладине итд. (СБПК, 2011: 29).

Када је пак реч о предузећима у којима Шапер има власнички удео (Мекен Ериксон група), у *Извештају* се каже да су агенције Мекен Ериксон групације, 2008-2011, радиле за седам министарстава и укупно 103 буџетска корисника – од Председника Републике, преко Владе Србије, до јавних предузећа, државних завода и агенција (СБПК, 2011: 30). Као примери пословања наводи се кампања за вакцинацију против грипа, рађена за Министарства здравља (вредна 6,7 милиона динара), те маркетиншке услуге које Universal McCann (одн. Universal media, чланица Мекен Ериксон групе), пружа Телекому Србија (СБПК, 2011: 30). У Србији су агенције Мекен Ериксон групације (McCann Grupa, McCann Erickson, McCann Erickson Public Relations i McCann Erickson Clipping), како се наводи у *Извештају*, оствариле укупан приход од 12 милиона евра, а приметно је повећање прихода појединих агенција од буџетских институција. Тако је агенција McCann Erickson public relations остварила приход од буџетских установа 2007. у износу од 9,8 милиона динара, 2008. од 14,6 милиона, а 2009. од скоро 26 милиона динара (СБПК, 2011: 31) – што је укупно повећање за преко 150 посто. Такође, McCann Erickson press clipping – агенција која пружа услуге бројним буџетским установама³ – имала је у 2008. добит од 35 хиљада динара, 2009. добит од 7.866.000 динара, а 2010. добит од 8.856.000 динара (СБПК, 2011: 31) – што је укупно повећање 25 пута (или 25.300 посто).⁴

И изјава председника Тадића, као и детаљи из *Извештаја* Савета за борбу против корупције, изгледа да се уклапају у слику чије сам контуре дао у поменутом чланку. На једној страни имамо круг блиских Председникових пријате-

3 Према наводима СБПК, у укупном приходу ове агенције за 2009. годину, удео прихода од буџетских корисника износи око 90 посто (израчунато према подацима из СБПК: 30). Треба рећи да Мекен Ериксон даје друге податке, по којима тај удео износи тек 24,7 посто (Вићић и Шкорић, 2011). Срђан Шапер је почетком 2011. продао свој удео у овој агенцији, која се сада зове Real Time Clipping (*исто*).

4 У *Извештају* се наводи да је предузеће основано у октобру 2008. (СБПК, 2011: 31), што значи да се добит за 2008. односи само на прва три месеца пословања. То даје ниску стартну основу, која онда нерелно мултипликује повећање добити у наредним годинама.

ља и сарадника, а на другој њихова приватна предузећа која постижу лепе пословне успехе радећи са државом и њеним институцијама.

Колико, међутим, овакву слику – која највећем делу нас изгледа истинолика – потврђују расположиви подаци?

Књиговодствене и друге разлике

Један од аргумента којима сам хтео да поткрепим деловање узрочног ланца *личне везе – политички успех – пословни успех*, била је чињеница да су маркетиншке агенције Ђиласа, Шапера и Крстића (као и Димитријевића) оствариле изузетан скок прихода након 2004. године – дакле, пошто је Борис Тадић изабран за председника. Рецимо, пораст пословног прихода у 2006. години, у односу на 2005. годину, износио је: за Ђиласову Multikom group 131.844 посто, за Шаперов Mc-Cann Erickson 513 посто, за Крстићев Nova Communications 522 посто, а за Димитријевићев Lowe Idols & Friends 1.191 посто (Антонић, 2010б: 338-343).

Моја хипотеза је била да овакав фантастичан скок прихода не може почивати само на тржишном успеху предузећа, већ да јамачно постоје и други чиниоци који су до њега довели. Претпоставио сам да је одлучујући чинилац морала бити политика, односно конвертовање социјалног и политичког капитала „мреже школских другара“ у економски.

Међутим, скренута ми је пажња (Вићић и Шкорић, 2011) да објашњење овог великог повећања прихода, када су неке маркетиншке агенције у питању, лежи у простој промени начина књиговодственог обрачуна. Наиме, до 2005. под „пословним приходом“ маркетиншке агенције – међу којима и оне из Мекен Ериксон групе – пријављивале су *нето* приход (принос који остаје након исплате подизвођача: медија, штампарија, продукцијских кућа итд)⁵. Од 2006. године, међутим, као „пословни приход“ пријављује се *брuto* приход (промет фирме пре исплате подизвођача), тако да стварни раст пословног прихода, између 2005. и 2006, није био 513 одсто, већ око 3 посто (Вићић и Шкорић, 2011).

5 Од нето прихода, агенција плаћа плате запослених и трошкове одржавања, као и порезе, а новац који остане чини добит. У Мекен Ериксону се рачуна да би добит требало да буде, ако се одлично послује око 20 посто нето прихода, тј. око 4 посто бруто прихода (Вићић и Шкорић, 2011).

До промене је дошло након што је маркетиншки часопис *Taboo* (2006) скренуо пажњу да су неке агенције, попут Ђиласове Direct Media, почеле да под „пословним приходом“ исказују бруто приход, што им је у табелама пословне успешности, које прави овај часопис, аутоматски дало виши ранг (Taboo, 2006). У чланку се изричито каже да су агенције „McCann Erickson, Nova и Lowe Idols & Friends, вероватно и још неке“ задржале стари начин исказивања пословног прихода као нето прихода, што доводи до тога да „ранг листе постају недовољно реалне“ (исто).

Ови различити начини исказивања пословног прихода у 2005. били су могући зато што Закон о рачуноводству и ревизији, ни тада а ни данас (Закон, 2006), није дефинисао категорију „пословни приход“. Према тумачењу из Мекен Ериксона, „рачуноводствена примена и бруто и нето принципа исказивања пословног прихода је дозвољена и предвиђена оквиром финансијског извештавања, а који прописује Закон о рачуноводству и ревизији. Конкретна примена једног или другог принципа зависи од природе пословних трансакција као и од околности које специфицира, наводи и дефинише МРС 18 – Приходи“ (Вићић и Шкорић, 2011).

И заиста, одељак о финансијским извештајима из Закона (члан 25 и даље) не садржи одређење „пословног прихода“, већ се у члану 2 каже да се „признавање и процењивање (...)прихода и расхода, (...)врши у складу са законском, професионалном и интерном регулативом“. „Под професионалном регулативом“, каже се у истом члану закона, „подразумева се (...)Међународни рачуноводствени стандард МРС (International Accounting Standards – IAS)“, а приходе дефинише стандард 18 (МРС 18). Стандард 18 даје дефиницију „прихода“ као „бруто прилив економских користи током датог периода који настаје из редовних активности ентитета“ (МРС 18, 7; „ентитет“ је предузеће), додавши да „ентитет обелодањује усвојене рачуноводствене политике за признавање прихода“ МРС 18, 35).

Неразвијена пракса и непостојање јасних упутстава регулатора, по тумачењу из Мекен Ериксона (Вићић и Шкорић, 2011), довели су до различитог исказивања пословног прихода за 2005. годину. Али, то различито исказивање није било ствар избегавања плаћања пореза (јер се порез увек плаћа на

евидентирани бруто приход), већ различитих књиговодствених одлука. Након текста у *Табуу*, закључено је да све маркетиншке агенције пређу на исказивање пословног прихода као *брutto* прихода, па је на ту праксу прешао и Мекен Ериксон (Вићић и Шкорић, 2011).

Међутим, ако промена начина књиговодственог исказивања објашњава скок пословног прихода за 513 посто, како се може објаснити повећање *нето добити* Universal McCanna, између 2005. и 2008, за невероватних 43 пута? (видети табелу 5, у Антонић, 2010б: 341). У Мекен Ериксону пораст нето добити између 2005. и 2006. за 20 пута тумаче чињеницом да је ова фирма основана у мају те године, а имала пословање само у децембру месецу. Тако је књиговодствени податак за 2005. био несразмерно низак у односу на 2006. годину (Вићић и Шкорић, 2011). Али, и Мекен Ериксон д.о.о. и Universal McCanna су, затим, нето добит, између 2006. и 2008. удвостручиле? (видети табеле 4 и 5, *исто*). То у Мекен Ериксону објашњавају експлозивним порастом укупног тржишта маркетиншких услуга у Србији, које је, између 2005. и 2008, порасло са 95 милиона евра на 206 милиона евра (Трендови, 2009: 7; Броћић, 2011). Тржиште се удвостручило, па се и нето добит предузећа која успешно послују могла удвостручити. Када је, у наредном периоду (2008-2010), вредност маркетиншког тржишта у Србији пала за 15 посто (са 206 на 175 милиона евра; Броћић, 2011), за толико је одмах пао и пословни приход Universal McCann-а (видети доле, *Табела 1*)

Међутим, лако је бити успешан када послујете са државним фирмама, а њихови директори добро знају да сте особа од највећег поверења првог човека у Србији, и да вам, зато, не смеју рећи „не“. Но у Мекен Ериксону износе податке - иза којих чврсто стоје – да 90 посто њихових прихода долази од рада за приватне компаније (*Табела 1*). При томе, више од 95 прихода оствареног од сарадње са јавним сектором долази од рада са компанијом Телеком Србија АД (али, посао се добија на тендеру и McCann Erickson је само једна од агенција са којима Телеком Србија АД сарађује још од 2004).

Табела 1
Структура прихода агенција McCann Erickson групације

Година	Пословни приход у 000 РСД	Приход од јавног сектора ⁶ у 000 РСД	Удео у приходу (%)	Пословни приход у 000 РСД	Приход од јавног сектора у 000 РСД	Удео у приходу (%)
	McCann Erickson Београд			McCann Erickson Public Relations		
2007.	968.349	248.516	25,7	-	-	-
2008.	723.150	257.828	35,7	241.232	20.453	8,5
2009.	593.927	219.668	37,0	253.945	32.235	12,7
2010.	772.301	217.206	28,1	314.885	26.148	8,3

Година	Пословни приход у 000 РСД	Приход од јавног сектора у 000 РСД	Удео у приходу (%)	Удео у приходу (%)
	Universal McCann (Universal Media)			Укупно (све три агенције)
2007.	913.777	0	0	
2008.	1.870.179	0	0	9,8
2009.	1.469.569	0	0	10,9
2010.	1.541.433	534	0,035	9,3

Извор: Подаци Мекен Ериксона

Утисак о доминацији клијената из јавног сектора, тврде у Мекен Ериксону, настаје услед тога што маркетиншке агенције, када се хвале својим клијентима, воле да наведу све клијенте за које су икада радиле било шта. Али, главна зарада не долази од посла за, рецимо, библиотеку на Врачару или за туристичку организацију Тополе, већ од заступања великих светских и домаћих брендова, какви су Кока-кола и Нестле. У Мекен Ериксону инсистирају да такве компаније своју маркетиншку агенцију у Србији не бирају по политичким критеријумима. Доказ томе је, према Вићићевој и Шкорићевој (2011), чињеница да велике приватне компаније раде са Мекен Ериксоном у Србији још из времена пре Тадићевог доласка на власт: Coca-Cola (2000-), Raiffeisen банка (2001-2010), L'Oreal (1997-), Carlsberg (2004-), Нестле (1997-), Master

6 Под јавним сектором подразумевају се министарства, јавна предузећа, државни заводи, агенције, општине, све врсте буџетских установа, односно све што је у власништву државе или локалних самоуправа.

Card (2002-), Ценерал моторс/ Опел (1997-), Strauss (2002-), итд. Улазак Демократске странке у владу (2007), те Тадићево потпуно преузимање власти у Србији (2008), кажу у Мекен Ериксону, тој агенцији нису донели ни једног великог новог клијента (Вићић и Шкорић, 2011).⁷

То би значило да не стоји објашњење да клијенти бирају ову агенцију због везе његовог власника с влашћу (Антонић, 2010б: 341). Мекен Ериксон просто уме да ради маркетиншки посао, тврде у тој компанији, па се зато страни клијенти одлучују за њу, а не неку другу. Да је то тако сведоче, по њима, не само награде⁸, већ и врло мерљиви пословни резултати у корист клијента. Рецимо, Carlsberg Србија је захваљујући, између осталог, и маректиншким кампањама које им је радио Мекен Ериксон („Лав“ пиво), повећао удео на српском тржишту пива са 3 посто на 26 посто (Вићић и Шкорић, 2011).

Ову интерпретацију ћу да прокоментаришем у „Завршним размишљањима“, а сада ћу да изнесем додатна објашњења још једног важног питања – препродаје рекламних секунди купљених од РТС-а.

Продаја рекламних секунди

Прича о препродаји рекламних секунди (споменута у Антонић, 2010б: 336-337), такође је проблематична, тврде у Мекен Ериксону (Вићић и Шкорић, 2011). Та прича је, заиста, непрестано присутна у нашој јавности, јер је подгревају и

7 Један део ових великих клијената – попут Кока-коле, Ореала, Нестлеа или Опела - има уговор с централом Мекен Ериксона на светском нову, тако да ни из тог разлога њихово пословање с Мекен Ериксонем у Србији не може бити објашњење политичким разлозима (Вићић и Шкорић, 2011). Такође, удео Мекен Ериксона у маркетиншком тржишту је виши, рецимо, у Хрватској него у Србији (14 посто, напрема 12 посто, у 2009), што показује да пословни успех огранака компаније није у директној корелацији с политичким везама локалног пословодства (*исто*).

8 Мекен Ериксон систем је носилац више награда за маркетинг, како оних екстерних – попут два Златна лава (Cannes Lions) на светском адвертајзинг фестивалу у Кану (2009. и 2011; ML, 2009; T&I, 2011), тако и интерних – попут награде Соса Сола система, у конкуренцији 163 земље света, за најбољу медијску кампању (2003. и 2010). Ове награде широј публици много не значе, али у свету маркетинга изгледа да оне имају своју вредност – рецимо, фестивал у Кану се сматра „највећим светским адвертајзинг фестивалом“ (Chamikutty, 2010).

шире било странке опозиције⁹, било њима наклоњени медији¹⁰. Треба рећи да је њу прихватио и Савет за борбу против корупције, који је у свом *Извештају* истакао да „агенције, чији су власници најчешће високи страначки функционери (...)откупљују од медија рекламни простор, који потом продају клијентима, односно појединачним купцима по далеко вишим ценама. Приликом рада на овом извештају, Савет се састао са представницима Мекен Ериксона, који су објаснили да до ових послова долази тако што медији због неповољне финансијске ситуације пристају да под условима авансног плаћања продају рекламни простор по ценама нижим од тржишних“ (СПБК, 2011: 26).

Међутим, у Мекен Ериксону одбацују такве оптужбе, као и интерпретацију разговора који су водили са Саветом за борбу против корупције (Шкорић, 2011). Они тврде да Закон о оглашавању (чл. 16, став 2) прописује дужину трајања реклама на Јавном сервису од 10 посто, тј. шест минута по сату (Закон, 2005), што за годину дана даје потенцијалних 876 часова реклама. Али од тога РТС успе да прода само 58 посто (податак се односи на раздобље 2004-2010¹¹; извор: AGB Nielsen, 2011). То значи да нико не може имати монопол на рекламно време, јер га увек има довољно за нове купце. И заиста, према потврди из AGB Nielsen Media Research-а за Србију (агенције која је специјализована за праћење оглашавања у медијима¹²), чак и у ударним терминима (17.00-23.00) има довољно непродатих секунди: испуњеност рекламних блокова на РТС1 тада је 78 посто, а на РТС2 60 посто (Броћић, 2011;

9 Тако је функционер Српске напредне странке, Небојша Стефановић, на конференцији за новинаре 12. августа 2011, изјавио да Драган Ђилас и Срђан Шапер од РТС-а „на почетку године покупују све маркетиншке секунде и свако ко жели да се рекламира на државној телевизији мора да рекламно време купи од фирми чији су они власници“ (СНСб, 2011).

10 *Таблоид* је, рецимо, још 2008, писао да је „Ђилас добио право да продаје телевизијске секунде на државној телевизији“ (Влаховић, 2008).

11 РТС је у 2011. години, до августа, успео да прода само 53 посто времена за оглашавање; извор: AGB Nielsen, 2011.

12 Nielsen Audience Measurement, одн. AGB Nielsen Media Research-а за Србију, снима целокупан програм ТВ станица са националном покривеношћу у земљи, затим анализира рекламне блокове и евидентира сваку појединачну рекламу. Од AGB Nielsen-а оглашивачи добијају независну потврду да је њихова маркетиншка агенција обавила посао, односно да је реклама коју су платили збиља и емитована (Броћић, 2011).

подаци се односе на 2011. годину). И из РТС-а тврде да се само 61 одсто рекламног времена (тачније његове вредности изражене у „рејтинг бодовима“) прода маркетиншким агенцијама, док се 39 посто прода „директним уговарањем (...)са више од 200 директних купаца рекламних секунди“ (РТС, 2011а). Такође, није забележен случај да је неки оглашивач желео да купи рекламно време, а да РТС није имао да му га прода, те се стога оглашивач морао обратити маркетиншким агенцијама (што је ситуација која одговара појмовима „монопол“ и „препродаја по вишим ценама“; Броћић, 2011).

Агенције својим клијентима, како кажу, не препродају време, већ продају своју услугу оглашавања према плану заснованом на „рејтинг бодовима“ (gross rating point - ГРП), који се за сваку ТВ емисију утврђују на основу њене гледаности. „За ову услугу агенција наплаћује агенцијску уговорену провизију и не прави разлику у цени између купљеног ГРП-а и продатог ГРП-а“ (Шкорић, 2011). Авансном куповином (унапред) може се остварити попуст од 10-40 посто, зависно до величине аванса (РТС, 2011б: 2)¹³. Али, „финансијски бенефити који се остваре авансним моделом преносе се на оглашиваче у чије име се аванси и дају, с обзиром да су клијенти ти који финансирају модел и јер се свако плаћање врши за рачун и у име појединачних клијената“ (Шкорић, 2011).

Остаје једино нејасно има ли могућности злоупотребе у дискреционом праву генералног директора РТС-а да даје додатне попусте на куповине веће од милион евра, затим партнерима са којима се сарађује бар три године, а вредност тих послова прелази 500.000 евра, као и „у случају великих уговора о пословно-програмској сарадањи (серије, серијали(...)), где РТС уступа рекламно време као противнакнаду“ (РТС, 2011б: 4). Могуће је, наиме, замислити да генерални директор, користећи ово своје дискреционо право, даје изузетне попусте неким агенцијама, и тако их тржишно повлашћује. Имајући у виду одредбу да „садржај свих маркетиншких уговора представља пословну тајну, (...)те се подаци не смеју износити, осим према законској обавези“ (РТС, 2011б: 6), овакву сумњу би могао да развеје само извештај финансијске ин-



13 Попуст од 40 посто се, рецимо, даје на авансну куповину вредну 10 милиона евра (РТС, 2011б: 2).

спекције или независне ревизорске куће. У свету маркетинга се сматра да је пракса давања изузетних попушта – пре свега када је реч о великим купцима огласног простора – нешто што је уобичајено и у другим земљама (Броћић, 2011). Међутим, остаје отворено питање да ли таква пракса постоји и када је реч о ТВ станицама које су дефинисане као *јавни сервис*. Занимљиво је да је сам РТС, одговарајући на оптужбе опозиције, понудио СНС „да ангажује угледну ревизорску кућу која би прегледала све папире и утврдила чињенично стање“ (РТС, 2011а), али да ова странка (до сада) није предузела корак у том правцу. У сваком случају, наша јавност заслужује разрешење ових недоумица, и једна независна комисија (коју би образовао парламент, Радиодифузни савет, или неко друго надлежно тело) могла би дати одговоре на ова важна питања.

Закључно размишљање

Будући да сам „класно свесни припадник“ ситне националне буроазије („националне интелигенције“; видети у Антонић, 2010а: 123-130; о академским социолозима као ситној буржоазији видети: Вратуша, 2010), не мислим баш најбоље о власницима и службеницима великих маркетиншких агенција. Ове прве видим као типичне припаднике конзумеристичке фракције паразитске транснационалне капиталистичке класе (Антонић, 2008: 53), а друге као њену опслужујућу интелигенцију („компрадорску буржоазију“; Антонић, 2010а: 125). Такође, читав „маркетиншки и адвертајзинг бизнис“ доживљавам углавном као обичну манипулацију највишим друштвеним вредностима (Антонић, 2006: 21-22) – и то манипулацију која рачуна на масовну глупост и самољубље „типичног малог потрошача“ – а све у сврху личне материјалне користи власника великих транснационалних компанија. Посебно су ми, признајем, одбојне рекламе за пиво, па и оне Мекен Ериксонове у којима се, рецимо, врши варварска тотемизација пивске флаше (Youtube, 2011б) или са благонаклоношћу приказује вербални простаклук (Youtube, 2011а).

Али, без обзира на лична осећања, не могу а да не признам да, рационално посматрано, Мекен Ериксон ипак изгледа да може да објасни онај део података из табела који се односи на његово пословање, а који сам користио као илу-

страцију тврдње да успех ове агенције почива на политичкој корупцији (Антонић, 2010б: 340-341). И мада немам најбоље мишљење о тој врсти бизниса, чини ми се да објашњења Мекен Ериксона – која се позивају на промену начина књиговодственог обрачуна, те паралелни раст агенцијског пословања и читавог маркетиншког тржишта – звуче разумно. Наравно, ја нисам стручњак за финансије, и тек нека експертска ревизија (државна или независна) може да пружи стварну потврду истинитости неких података или њихових објашњења. Но мој утисак о отворености службеника ове агенције за увид у потребне податке, о њиховој уверености да агенција новац зарађује по тржишним правилима, као и о њиховој посвећености да то и покажу, свакако да није неповољан.

Међутим, ако се чисто тржишним разлозима успешне компетитивности и може објаснити пораст нето добити од неких 100 посто (2005-2008), тешко ми је да замислим чисто тржишне разлоге који леже иза пораста нето добити од 780 посто, а колико је, за исто раздобље, забележо, рецимо, Мултиком (видети: Антонић, 2010б: 338). Такође, ако је раст тржишта од 100 посто објашњење исто толиког пораста нето добити за период 2005-2008, како је онда могуће да, у условима снажне привредне рецесије 2008-2010, иста компанија забележи наставак раста нето зараде за даљих 59 посто? Какви ли се само тржишни генији крију у тој фирми, ако она све боље послује, без обзира на дубину економске кризе и општи пад прихода већине предузећа?

Пословни успех се у многим српским компанијама, општи је утисак, и даље пре постиже по правилима политичког капитализма, него по начелима веберовског рационалног тржишног капитализма. Иако владајућа структура у Србији има контролу над великим медијима (према СБПК, 2011), многе информације које у друштво продиру „капиларним“ путем (личним преношењем или путем интернета), као и непрестане оптужбе опозиције и њој блиских гласила¹⁴, стварају утисак у јавности да су владајуће странке расадници корупције и паразитског исисавања новца из јавног сектора,

14 Видети конференције за штампу СНС на њиховом сајту (sns.org.rs). На последњој је, рецимо, новинарима понуђена документација о пословању Београдског водовода са приватним фирмама, која, према интерпретацији из СНС, садржи доказе злоупотребе функционера ДС (СНС, 2011а).

те његовог преливања у цепове страначких функционера и њима блиских пословних људи. Иако политички засновани монополи свакако постоје и у централним друштвима светског капиталистичког система (САД и ЕУ), ипак, утисак је да је тамо нешто мање изражена ова брутална трансформација личног, социјалног и политичког капитала, у онај економски.

Али, утисци су једно, а подаци који то могу да потврде су ипак нешто друго. Чак и када немају везе са корупцијом, па и криминалом, импресије које се односе на елиту – што је одавно познато у социолошкој пракси – тешко се поткрепљују бројкама и егзактним подацима. Вредност мог претходног текста (Антонић, 2010) и била је управо у подацима који су поткрепљивали неке од хипотеза које се слажу са нашим општим утиском о системској корупцији. Међутим, овај текст поштено износи¹⁵ да постоје и алтернативна објашњења једног дела тих истих података, те да поједине хипотезе захтевају додатне податке и нова истраживања. То, наравно, не значи да се ово алтернативно објашњење изнетих података може протегнути на *све* случајеве изнете у прошлом тексту, односно на све тамо презентоване наводе. Уверљивост индукције увек зависи од броја и карактеристичности анализираних случајева, и уверен сам да моја индукција из прошлог текста може бити додатно поткрепљена новом грађом о пословању различитих српских предузећа, чији су власници блиски власти.

Али, прикупљање тог материјала и јесте процес, односно генерални задатак друштвених научника. Надам се да ћу у неком од следећих чланака на ову тему моћи да изнесем нове податке, као што се надам да ће се и други аутори – пре свега економисти, економски социолози и финансијски стручњаци – укључити у изучавање и објашњавање ове на-

15 Одлука да напишем овај текст је и донета након што су ми у Мекен Ериксону презентовали њихова објашњења и додатне податке. Можда сам могао све то да игноришем, али ми је изгледало поштено и у складу са елементарном научном скрупулозношћу, коју сам увек заступао, да и објашњења и податке проверим – онолико колико је то у мојој моћи. Пошто нисам нашао неконзистентности у томе (а, понављам, нисам стручњак за финансијска питања, нити имам ревизорска овлашћења), било је фер да о тим и другим чињеницима, уз уобичајени опрез и уздржаност струке када су у питању генерализације, обавестим научну јавност, те да позовем на даља истраживања те проблематике.

учно изазовне проблематике. Дотле, остаје нам да тумачимо податке којима располажемо, са свешћу да је тих научно релевантних чињеница, барем када су у питању овакве теме, нажалост увек знатно мање од експланаторних амбиција наших хипотеза, као и наших теорија.

Slobodan Antonic

*ANALYTICAL CONCEPT, HYPOTHESIS AND
EMPIRICAL VERIFICATION
(„OLD BOY NETWORK“ AGAIN)*

Summary

This article continues the author's earlier article "Old Boy Network in Serbian Political Elite." The author presents facts that have since emerged, and his new knowledge concerning the explanation of the data from the previous text. While the data from the preceding text were consistent with our general impression about the systemic corruption in Serbia, this paper suggests that there are alternative explanations of a part of the same data, which are not based on system-friendly political monopolies and privileges. The author does not give up on the general hypothesis of the existence of political capitalism in Serbia, but accepts that some hypotheses concerning the way it works still require additional data and new research. Unfortunately, at least when it comes to the study of the Serbian elite, convincibility and the number of the relevant and scientific credible facts, at our disposal are still significantly lower than explanatory ambitions of our hypotheses and theories.

Keywords: elite social milieu, social connections, political capitalism.

Литература

- Антонић, Слободан (2010а): „Класна структура Србије након 2000: појмовно-истраживачки оквир“, у Михаил Арандаренко, Александра Прашчевић и Слободан Цвејић (ур), *Економско-социјална структура Србије - Учинак прве деценије транзиције*, Београд: Научно друштво економиста и Економски факултет, стр. 117-137.
- (2010б): „Мрежа школских другара` у политичкој елити Србије“, *Национални интерес*, год. 6, vol. 9, бр. 3, стр. 329-350, <http://www.ipsbgd.edu.rs/pdf/cd-nationalni%20interes-3-2010.pdf>, приступљено 18. октобра 2011.
- (2008): „Постоји ли у Србији `транснационална капиталистичка класа`?“, у: *Друштво ризика: промене, неједнакости и социјални проблеми у данашњој Србији*, стр. 71-92, ур. Сретен Вујовић, Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
- (2006): „Нека разликовања силе и моћи у класичној социологији“, *Социолошки годишњак* (часопис Социолошког друштва Републике Српске), год. 2, стр. 7-26, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- AGB Nielsen (2011): „Commercial breaks 2007-2010“ и „Commercial breaks until August 2011“, PowerPoint презентација добијена од AGB Nielsen за Србију (лична документација аутора).
- Балкан (2011): Антонић, Слободан: «Мрежа школских другара` у политичкој елити Србије», *Балкан магазин*, 25. фебруар, http://www.balkanmagazin.net/kolumna/nauka/mreza_skolskih_drugara_u_politickoj_eliti_srbije_xhtml, приступљено 18. октобра 2011.
- Броћић (2011): Разговор обављен 28. октобра са Дарком Броћићем, директором (Managing Director) AGB Nielsen Media Research-а за Србију и Македонију, уз презентацију података (лична документација аутора).
- Вићић и Шкорић (2011): Разговор обављен 18. септембра са Маријом Вићић, директорком општих посло-

- ва (New Business Director) у McCann Erickson и Тијаном Шкорић-Томић, директорком финансија (Chief Financial Officer) у Мссанн Груп.
- Влаховић, Никола (2008): „Империја Великог брата“, *Таблоид*, бр. 162, 4. септембар, <http://www.magazintabloid.com/casopis/clanak.php?br=162&clanak=5>, приступљено 18. октобра 2011.
- Вратуша, Вера (2010): „Елите у постсоцијализму, или компрадорска буржоазија у процесу рестаурације периферног капитализма?“, *Национални интерес*, год. 6, vol. 9, бр. 3, стр. 51-80, <http://www.ipsbgd.edu.rs/pdf/cd-nacionalni%20interes-3-2010.pdf>, приступљено 18. октобра 2011.
- Басара, Светислав и Борис Тадић (2011): „Basara vs. Tadić“ (интервју који је Борис Тадић дао Светиславу Басари), *Статус*, бр. 100, 2. јуни, доступно на: <http://www.nspm.rs/prenosimo/boris-tadic-i-svetislav-basara-ne-smemo-srbiju-prepustiti-radikalima.html?alphabet=c#uvComment40637>, приступљено 18. октобра 2011.
- Закон (2006): *Закон о рачуноводству и ревизији*, Народна скупштина Републике Србије, 25. мај, доступно: http://www.nbs.rs/export/sites/default/internet/latini-ca/20/zakoni/racunovodstvo_revizija_200646.pdf, приступљено 18. октобра 2011.
- (2005): *Закон о оглашавању*, Усвојен у Народној скупштини Србије 16. септембра, видети: <http://www.parliament.gov.rs/акти/донети-закони/у-сазиву-од-27-јануара-2004.444.html>, приступљено 18. октобра 2011.
- Зарковић, Миодраг (2011): „Драган Ђилас: Почетак буне београдског дахије?“, *Печат*, 25. јул, <http://www.pecat.co.rs/2011/07/dragan-dilas-pocetak-bune-beogradskog-dahije/>, приступљено 18. октобра 2011.
- Лазић, Александар (2011): „Борис Тадић: Психолог на трајном раду у политици“, *НСПМ*, електронско издање, 25. мај, <http://www.nspm.rs/politicki-leksikon/psiholog-na-trajnom-radu-u-politici.html?alphabet=l>, приступљено 18. октобра 2011.
- Лекић, Славољуб (2011): „Јесен магната“, *Књижевни лист: месечник за књижевност, културу и друштвена питања*, год. 9, бр. 101 (септембар – октобар), стр. 23.

- ML (2009): „Media Lions Winners 2009“, *The Cannes Lions International Festival of Creativity*, http://www.canneslions.com/downloads/winners_pdfs/Cannes_Lions_2009_Media_Lions_Winners.pdf, приступљено 18. октобра 2011.
- МРС 18: *Међународни рачуноводствени стандард 18*, званичан превод Министарства финансија, <http://www.mfin.gov.rs/UserFiles/File/MRS/Medunarodni%20racunovodstveni%20standard%2018%20-%20Prihodi.pdf>, приступљено 18. октобра 2011.
- РТС (2011а): „СНС о медијској стратегији – Одговор РТС-а“, *РТС*, 12. август, <http://www.rts.rs/page/stories/ci/story/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0/939170/%D0%A1%D0%9D%D0%A1+o+%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%98%D1%81%D0%BA%D0%BE%D1%98+%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B8.html>
- (2011б): *Ценовник ЦПП аранжмана*, интерна књижица од 7 страна, штампана у РТС, са печатом и потписом генералног директора РТС Александра Тијанића (pdf документ у поседу аутора).
- СБПК (2011): *Извештај о притисцима и контроли медија у Србији*, Савет за борбу против корупције, 19. септембар, <http://www.antikorupcija-savet.gov.rs/Storage/Global/Documents/mediji/IZVESTAJ%20O%20MEDIJIMA,%20PRECISCENA%20VERZIJA.pdf>, приступљено 18. октобра 2011.
- СНС (2011а): „Александар Вучић - 28.10.2011“, званични сајт Српске напредне странке, <http://sns.org.rs/cp/srpska-napredna-stranka-novinarske-konferencije/117-2010-06-04-22-17-07/3706--srpska-napredna-stranka-konferencija.html>, приступљено 30. октобра 2011.
- (2011б): „Небојша Стефановић - 12. 8. 2011“, званични сајт Српске напредне странке, <http://sns.org.rs/srpska-napredna-stranka-novinarske-konferencije/117-2010-06-04-22-17-07/3495--srpska-napredna-stranka-konferencija.html>, приступљено 18. октобра 2011.
- Симетић, Остоја (2011): „Писмо народу српском: или зашто те се гадим“, *Српски културни клуб*, 1. август, <http://www.srpskikulturniklub.com/pismo-narodu-srpskom>, приступљено 18. октобра 2011.

- Стандард (2011): Антонић, Слободан: «Мрежа школских другара у политичкој елити Србије», *Стандард*, 25. фебруар 2011: <http://standard.rs/vesti/36-politika/6687-slobodan-antoni-mrea-kolskih-drugara-u-politiko-eliti-srbije.html>, приступљено 18. октобра 2011.
- Taboo (2006): „Финансијски резултати пословања агенција у 2005. години“, *Taboo*, број 25, јул, <http://www.taboomagazine.org/code/navigate.asp?Id=27>, приступљено 18. октобра 2011.
- T&I (2011): „Titanium & Integrated Grand Prix Winners 2011“, *The Cannes Lions International Festival of Creativity*, http://www.canneslions.com/resources/downloads/CL2011_Titanium_Integrated.pdf, приступљено 18. октобра 2011.
- Трендови (2009): „Трендови у медијском оглашавању у Србији“, *AGB Nielsen Media Research*, <http://www.blink-blink.rs/Trendovi-u-oglasavanju.pdf>
- Chamikutty, Preethi (2010): „World’s biggest ad festival to kick off in Cannes“, *Economic Times*, Jun 9, http://articles.economictimes.indiatimes.com/2010-06-09/news/27583196_1_cannes-lions-entries-promo-activation
- Ћирковић, Ружа (2011): „Кад је Хари срео Сали“, *Данас*, 27. март, http://www.danas.rs/danasrs/kolumnisti/kad_je_hari_sreo_sali.884.html?news_id=212442, приступљено 18. октобра 2011.
- Шкорић, Тијана (2011): Мејл упућен Савету за борбу против корупције, од 5. септембра, прослеђен аутору 20. октобра (лична документација аутора).
- Youtube (2011a): „Забрањена реклама за Лав пиво 2011. (цензурисана).flvAT“, *Youtube.com*, <http://www.youtube.com/watch?v=GTsIr1WCY4M&NR=1>, приступљено 18. октобра 2011.
- (2011b): „Нова флаша Лав пива, најбоља огласна кампања у 2010. години у Србији“, *Youtube.com*, <http://www.youtube.com/watch?v=bJw0mpMsgXo>, приступљено 18. октобра 2011.

Овај рад је примљен 2. септембра 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Слободан Рељић**

СТРАТЕШКЕ ЕЛИТЕ У СРБИЈИ И
РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА
ИЛИ
КАКО ЋЕ ВЕЛИКА КРИЗА СРБИМА
ДОНЕТИ ЕЛИТУ НОВИХ ВИДИКА

“Знање, наравно, није ни добро ни лоше само по себи, а ни његово коришћење није само по себи добро или рђаво. ‘Рђави људи стичу нова знања истом брзином као и добри људи’, писао је Џон Адамс, ‘а људи се науком, уметношћу, добрим укусом, здравим разумом и књижевношћу користе за неправедне циљеве исто онако као и за циљеве пуне врлине.’ Ово је било речено 1790. године, а данас, из много разлога, знамо да тако јесте.”
Рајт Милс, 1956. године

Сажетак

Стратешке елите морају да суштински редефинишу своју садашњу улогу. У реформи образовања предстоји им да (1) пре свега селективније, критичкије и креативније преузимају спољна решења; (2) да се окрену сопственом идентитету и на њему формирају аутохтону оригиналност и (3) да реформа буде усмерена на заштиту слободе појединца а не да следи огољену потребу индустрије и друштвено неодговорних капиталиста. Читав задатак моћи ће се остварити

* Београд

тек кад се јавно експониране елите - које следе споља наметнуте интересе - промене по мери потреба српског друштва.

Кључни речи: стратешке елите, демократија, друштво без опозиције, Велика криза, индустрија свести, технолошко друштво, техничко ropство, образовање

Као да смо на сплаву који иде низ реку на којој нас низводно чека велики водопад. Капетани који више не управљају пловилом, користећи ауторитет униформи, упрежу све нас да спасемо њих. „Ми“ тренутно немамо идеју како да спасемо себе. Али постајемо свесни да стари капетани то никако не могу, јер да су знали „куд иде овај брод“ он не би стигао доведе.

Сигурно је да криза и заострени друштвени односи убрзавају тражење решења, омогућавају и да се прекомпнују или промене елите, да се реформишу структуре и да на површину избију они који умеју, имају снаге, храбрости, одлучности, јак инстинкт за самоодржање и чије су обавезе према владајућој класи довољно мале да елита може у битној мери самостално да одлучује.

Шта је наше окружење?

„Ми“ живимо доба у којем су, како је уочио Ентони Гиденс крајем деведесетих, „сви открили демократију“. Демократски поредак је нешто без чега на уснама ни један политички лидер не би кренуо у освајање власти. Ако ништа друго, онај ко се покрије пелерином демократије ма како дошао на власт, може рачунати на позитиван хало-ефекат у глобалном савременом свету. И његови противници ће морати да уложе знатан напор, доста пропагандног рада и да активирају знатна пропагандна средства да би га сместили међу „лоше момке“.

Али демократија је друштвени систем са много проблема. Од оних фундаменталних – шта у њој припада *демосу*. Криза све то оголи и учини видљивим и упитним. Још 1920-их у полемици Волтера Липмана и Џона Дјуија постављено је питање које је актуелно и данас, чак и више него на почетку прошлог века: да ли уопште грађанин учествује у управљању друштвом, у том главном послу који му обећава демократија и из чега се цеди најпривлачнија моћ демократије.

Волтер Липман, новинар и филозоф, у значајној књижи *Public Opinion* („Јавно мњење“) [појавила се 1922. године], објавио је сумњу да демократија може да функционише без елите која ће вешто, својим знањем али свакако осамостаљено - *водити* народ, односно државу кроз сложене друштвене процесе. Липман је тврдио да демократија иде ка томе „да грађани не учествују активно, него пасивно – посматрају – постају посматрачи уместо да су учесници“. (Whipple, 2004) Липман је конкретно тврдио да ће демократија неминовно пасти, ако се не створи централизовано тело експерата које ће деловати као „друштвени ум“. Ово тело би требало да разрађује компликоване друштвене проблеме и онда их у одређеној форми доставља да би политичари било информисани и могли да доносе рационалне и делотворне одлуке. Липман је разумео да је то за добро друштва.

Џон Дјуџи, филозоф и педагог, држао је да сазнање до којег дођемо у материјалном искуству „има своју праву вредност једино ако служи као средство, *инструмент* за практична животна решења“. (Грлић, 1983:97) (Отуд се Дјуџијев правац у оквиру прагматизма зове инструментализам.) Дјуџи је тврдио да демократија има две функције у друштву: прво, да је сасвим употребљива за стварање уједињеног, стабилног политичког поретка; и друго, што је Дјуџи сматрао важнијим, демократија даје могућност свим грађанима да се самоостваре а и да остваре *позитивну братску заједницу*. Демократија је „форма моралне и духовне заједнице“. За Дјуџија је демократија „крајњи“ резултат социо-психолошког процеса који је основан на „партиципацији“, учествовању. Он је одбијао Липманову констатацију о „пасивној, посматрачкој“ позицији, јер људско биће по својој природи тежи активnoj улози. Зато за Дјуџија јавност није место где надмоћне елите намећу своје циљеве, него јавни форум који ствара моћ тако што се одлуке доносе после дискусија и расправа, а које, будући јавне и оверене у демократској процедури, обавезују носиоце власти. Акцент је на значају учествовања грађана у процесу управљања, иако је Дјуџи такође много држао до значаја науке и знања у „индустријском друштву“, што елити даје изузетну, улогу недодирљивих.

То питање мере улоге елите у демократском друштву је – вечно. Из тог напора је настала и теорија *стратешких*

елита – шездесетих година прошлог века. У својој књизи *Beyond Ruling Class: Strategic Elites in Modern Societys* (1963) [„Иза владајуће класе: стратешке елите у модерном друштву“] Сузан Келер као друштвену групу на истом послу види „не само политичке, економске и војне лидере“ него и оне друге који *одлучно* утичу на моралност у друштву, културу, науку. „Стратешке елите су оне које имају највећи и најсвеобухватнији домет и утицај“. Келер сматра да у “индустријском масовном друштву обележеном небројеним етничким, регионалним и територијалним разликама и прожетим радом, вредностима, борбом за престиж, животним стиливима вођство се не може поверити појединцу, па био он властелин, ратник или свештеник, нити неком слоју утемељеном на пореклу или традиционализму“.

У „стратешке елите“, појам разводњеног значења, улазе од (1) актуелних политичких структура (елита чији је циљ да се овлада умећем управљања), преко (2) економских, војних, дипломатских и научних заједница (елита адаптирања друштва), (3) моралних ауторитета као што су свештенство, филозофи, едукатори и угледне породице (елите интеграције друштва), па до (4) елита које носе осећаје емотивног и психолошког заједништва – писци, филмске и позоришне звезде, спортисти (елите које обезбеђују подражавања).

Теорија „стратешких елита“ настала је у америчком друштву које је настојало да посрнулој демократији да нову тачку ослонац, мада је улога стратешке елите била је практично истоветна као и елите уопште: „да се симболизује морално јединство колектива и подржи заједнички циљеви и интереси; да се координирају и усклађују различите активности, усмеравају сукоби и примирују стално присутни конфликти; те, да се штити колективитет од спољних опасности“. (Келер)

Кризно време не само да пред („стратешке“) елите поставља најтеже задатке него и доводи у питање њихову улогу и опстанак кроз ажурирање питања њихове ефикасности и употребљивости. Последња дубока криза капиталистичког друштва (коју засад обележавају два берзанска слома 2008. и 2011.) је очигледан доказ неуспеха актуелне „заједнице елита“ (Burton, Higley:1986), управо оних које су имали доминантну улогу у том друштву. Било какво разматрање будућности

не може бити смислено без довођења у питање способности тих елита да делотворно мењају оно што су креирале а што сад бране свим средствима. У кризама је мало тога јасно и предвидиво, али је мање-више извесно да се друштво не може вратити на ону тачку пре суноврата: настају нови услови, нове организације, нови ред ствари.

Ако бацимо поглед на 1929. која нам је, ипак, најпоузданији репер (иако неки теоретичари ову кризу пореде и са преломном у историји капитализма 1848.) онда се може уочити да се демократија тада у журби *повукла* пред новоформираним кризним друштвеним порецима (у Италији пред Мусололинијевим фашизмом, у Немачкој пред Хитлеровим нацизмом, али и у Сједињеним Државама у „либерални фашизам“, те у Совјетском Савезу дала за право Стаљину да почетну револуционарну демократију сведе на „ред“ без алтернативе). Елите, које се тада нису звале „стратешке“ ископале су између себе непремостиве ровове што се завршило драстичним раздвајањима, емиграцијама, интернацијама, интерним прогонима све до физичких ликвидација.

Иако многи ову кризу сматрају и широм (глобалном) и дубљом (већи су улози) - за потребе ове расправе можемо разматрати оптимистичку варијанту – да партиципативна демократија (са нужним симплификацијама и мутацијама) остаје преовлађујући модел. Међутим, и под тим околностима не треба сумњати да ће се мењати *ред друштвених вредности*.

Реформе образовања изведене у капиталистичком „технолошком“ или „индустријском“ друштву мораће се преиспитати и реално процењивати. Пре свега онај универзалнији део образовних садржаја, а онда и практична решења. Јер, образовање конципирано у неолибералној фази репродуковало је милионе људи чија су шансе да остваре кључни циљ *homo sapiensa* - да ради сврховито, обезбеди опстанак и продужетак врсте – минимална. Али још гора последица је што се овако образоване генерације пред изазовом кризе понашају као „слепи мачићи“ који немају никакву идеју, никакву образовну основу да би могли доћи до некакве вансистемске идеје, а камоли да могу да створе организације које би се покренуле у остварењу идеје излаза. Херберт Маркузе је још шездесетих тврдио да је западна демократија остала без – *реалне опозиције*, опозиције као могућности да се ми-

сли другачије или бар критички према систему и његовим ограничењима. Дошло је до „парализовања критике“ и то је постало „друштво без опозиције“. Тако се дешава кад су „могућности (интелектуалне и материјалне) сувременог друштва неизмјерно веће него икад прије. То значи да је размјер доминације друштва над појединцем такође неизмјерно већи него икад прије.“ (Marcuse, 1968:10)

Положај класе вођених, у савременом капиталистичком друштву, без елита је – хаос. Хаос се шири. Сем шпанског, слабог али охрабрујућег „Покрета гневних 15-М“, тзв. „десперадоса“ а „против живота у бесперспективности“ које им је донела немоћ власти - који проблем региструје као „сјаши Санчо, да узјаши Панчо“ - сви остали протести којих по свету има толико да их је све теже и регистровати крећу се ка бесу, неконтролисаном насиљу, разарању, паљевини, ситној уличној пљачки. Као нека врста модификованог „лудистичког покрета“ с краја XVIII века и тзв. „десперадоси“ су у наивној неполитичној фази с надом да су решења у историји питање договора, а не последица сурових сукоба у којима се свака групација мора борити, уз све ризике, и *изборити* у једној неизвесној будућности. Кад их уплашена десница у Шпанији оптужује „да су их комунисти и социјалисти узели под своје“ неорјетисани „десоперадоси“ одговарају: Којешта! Ми се не боримо за гласове, него за решења која се тичу наше судбине. Овакви су већ виђени Маркузевом оптиком: „Тоталитарне тенденције једнодимензионалног друштва чине неефикасним традиционалне путеве и средства – можда, чак и опасним јер они гаје илузије о народном суверенитету. У тој илузији је и нешто истине: ‘народ’, раније фермент друштвене промјене, промијенио је своје позиције, постао је фермент друштвене кохезије. Ту је, прије него у редистрибуцији богатства и изједначењу класа, нова стратификациона карактеристика развијеног индустријског друштва.“ Та позиција одбачених, аутсајдера, „гневних“ поставља их „изван демократског процеса; њихов живот је најреалнија и најнепосреднија потреба за докрајчењем несносних услова и институција. Отуда је њихова позиција револуционарна, чак и ако њихова свијест то није.“ Као да Маркузеова вера да „неосвешћени револуционари“ имају највеће шансе (он је говорио и о земљама трећег света) опет носи објашњење: „Кад се са-

купе и излазе на улице, ненаоружани и без заштите, да траже своја елементарна грађанска права, они знају да их чекају пси, каменице и бомбе, затвор, концентрациони логори, чак и смрт. Њихова снага је с ону страну политичке демонстрације за жртве закона и поретка. Чињеница да они почињу одбијати да судјелују у тој игри могла би значити крај једног доба.“ (Marcuse, 1968:235-36)

Врло битна чињеница је и да сазрева разумевање да у „суочењу с тоталитарним карактером овог друштва“ више не може „бити прихваћено традиционално схваћање о ‘неутралности’ технологије. Технологија као таква не може бити изолирана од употребе у коју је стављена; технолошко друштво је систем доминације који је дјелотворан већ у појму и конструкцији технике.“ (Marcuse, 1968:16) Последица непостојања реалне снаге која би оспоравала оболели капиталистички систем је тотална *инструментализација човека* у технолошком процесу, који је у тој „мегамашини“ (Мамфорд) изолиран тек да ствара профит за најбогатије.

И не ради се више о „потчињеним људима“, најамницима који не могу да заштите достигнута и прописана права, већ је реч о *потчињеној мисли*. Савремено друштво се никад није одлучило „шта хоћемо – технолошки пројекат друштвеног развоја или друштвену замисао технолошког развоја“ (Зоран Видаковић, према Орел, 1976:7) У том лелујању ствари иду инертним током у коме су се технологија и бизнис високих технологија издигли изнад друштва, па друштво постаје храна за њихову неконтролисану суманиту трку.

У технолошко-пропагандном друштву образовање појединца постаје терет који се подноси са све мање ентузијазма. Они којима богатства никад доста, иако у историји никад нису били богатији у односу на просту светину – једну од највећих тековина западног друштва „бесплатно школовање“ - све чешће третирају као неподношљив намет. Поједностављују га, осиромашују и друштвено дискредитују едукаторе, пребацују на кућни буџет све несигурнијег појединца. Њихов разлог је прост. Нису им више потребни људи опсежног образовања. Још је Рајт Милс у својим „Белим крагнама“ (1951) утврдио да „по честој процјени, неких 80 посто људи на раду сада обавља свој посао који могу научити за мање од три мјесеца“. (Милс, 1979:224)

Образовање је у капиталистичком ланцу продукције – само трошак. Увек је циљ да трошкови смањују, па и елиминишу. Ово је време кад се друштво суочава са „нуждом да се рад образованих реконфигурише у складу с захтевом технологије, као што се пољопривредни рад усклађивао у XIX веку, а индустријски у XX. Компјутери не обављају само брже од људи некреативне послове. Они такође омогућавају да аматери раде оно што су до јуче могли само професионалци.“ („Angst for the educated”, *Economist*, 3. September, 2011)

За економску елиту капиталистичког друштва ту нема дилема. Они не могу бити заинтересовани за школовање хуманистичке оријентације које ће људском бићу омогућавати, не само да ефикасније обавља задатке на послу, него и да се лакше сналази у прашуми технолошког друштва. Њих једино занимају радне вештине.

Зато су путеви знања само део неке „индустрије“.

„Индустрија свести“ је процес интензиван у последњих век и по, а обезбеђује што темељније остваривање крајњег циља „да мањина мисли, суди и одлучује за већину“, а што се „подразумева откако уопште постоји икаква подела рада“. (Енцесбергер, 1980:8) И аксиом новог доба је: „Ко је господар, а ко слуга не решава се само на основу тога ко располаже капиталом, фабрикама и оружјем него – што даље то јасније – ко располаже свешћу других.“ (Енцесбергер, 1980:13)

Резултати те интенције су очигледни. Све реформе образовања биле су, несвесно или свесно, уважавање диктата „индустрије свести“. За мала друштва ситуација је још сложенија због чињенице да погони те „индустрије“ нису аутохтоно наши а њени пројектанти никако нису могли имати на уму добробит неког малог самосвесног народа. Туђи циљеви се преузимају провинцијски инфериорно, проглашавају и „нашим“, а онда је иза свега стаје комплетна медијска и пропагандна структура, научне установе свих нивоа, претежни део културне, образовне, економске и политичке елите.

На сву ту анахроност у Великој кризи долази још једна битна чињеница, да за то друштво више нема потребе „стављати руку у ватру“. То је друштво већ ушло у слепу улицу. И највећи умови тог друштва губе оријентацију и немају преглед целине игре. „Морамо закључити да су наши научници, кад се удаље од своје специјалистичке области, неспособни

да саопште било шта осим најиспразнијих општих места“, писао је Жак Елил шездесетих година прошлог века и наводи пример „збирке медиокритетских мисли“, никога другог до Алберта Ајнштајна. Кад изузетни „математички геније“ говори „о Богу, држави, миру и смислу живота“ онда „баналност Ајнаштајнових запажања о стварима изван његове области специјализације запањује исто онолико колико и његова генијалност унутар ње“. (Елил, 2010:450)

Свемоћна западна наука, обоготворена после просветитељске ере, остала је без „критичке моћи“. Њена криза проистиче из тужне чињенице да је она заборавила да „исправна употреба моћи подразумева одређену способност критичности, опажања и расуђивања“. А овде се сва велика „чуда технике“ прихватају без неопходне, људске дистанце. Нико данас, уочио је Елил, „не поставља питање сврхе тих чуда. ‘Чему’ се одлучно заобилази. Одговор који ће пасти на памет нашим савременицима гласи: у име среће. Нажалост, више није то у питању.“

Цитат који следи написан је 1954. године, а из поглавља је чији је наслов „Поглед у годину 2000.“: “Један од наших најбољих специјалиста та болест нервног система пише: ‘Бићемо у могућности да изменимо човекове емоције, жеље и мисли, као што смо то већ на елементаран начин постигли с лековима за смирење.’ Биће могуће, каже наш специјалиста произвести уверење или утисак среће без икакве стварне основе за њу. Наш човек златног доба, према томе, биће способан за ‘срећу’ усред најтеже оскудице. Зашто, онда, обећавати изузетан комфор, хигијену, знања и исхрану, ако можемо бити срећни и без свега тога, помоћу једноставне манипулације нервног система? На тај начин и последњи слабаши мотив који бисмо могли приписати техничкој авантури ишчезава у ваздуху, захваљујући самом постојању технике.“(Елил, 2010:451)

Маштовити песимисти попут Елила, Замјатина, Орвела или Хакслија, то је данас очигледно, имали су право. Модерни појединац јесте „у дилеми: или ће одлучити да сачува слободу избора и користи традиционална, лична, морална или емпиријска средства и тако уђе у надметање са силом против које нема ефикасне одбране и оја ће га нужно паразити; или ће прихватити техничку нужност, где ће он сам

бити победник, али само тако што ће себе неповратно баци-ти у *техничко ропство*. У суштини, он нема слободу избора.“ (Елил, 2010:102)

Али, тражећи излазе из ћорсокака, људска друштва су се окретала идејама спаса, па и ова криза капитализма показује да се људско биће не може одрећи прометејства ма колико оно у „времену прогреса“ у „технолошком друштву“ зна изгледати безнадежно анахроно. Управо прометејство мора бити саставни део реформисаног образовања; посебно малих народа којима елите великих и моћних у подели рада и добара дају само мрвице. И увек, с јасним разлогом и намером деструирају њихове аутохтоне вредности. Ми знамо да је то – увек! - с разлогом: материјалним и намером доминације. То са „отуђењем човека“ у технолошком друштву, јесте део општег тока, али – неки (слабији и мањи) су извесно „отуђе-нији од других“. Из тога се извлачи и право на сиромашење малих. Ма како се оно изражавало: као колонијално освајање или неоколонијално исцрпљивање.

Посебно илустративан за то је период деструкције у време распада наше бивше заједничке државе. Гомила аматера постројених у споља створене НВО-фаланге („мисионарска интелигенција“), а којима је стратешку подршку давао „прилагодљивији“ део локалне „стратешке елите“ (који је за своје услуге добио противуслуге у виду парастудијских путовања и понеку „шаку долара“) - растурао је цео систем. Потпуно некритички минирано је све што нису у својим торбама донели страни мисионари, такође припадници по рангу „виших“ НВО-централа. Читав екс-југословенски простор уређиван је као најудаљенија колонијална област. И само инертни отпор генерација обучених да себе доживљавају као самосвојне, спасао нас је и да не постанемо класична колонија „потчињене мисли“, али процес је још у току. Тај отпор је био, углавном, подземни док су јавне манифестације биле окренуте „светлој европској будућности“ и некритичком идолопоклонству прекоокеанским идолима.

Док смо имали наш универзитет могли смо да водимо расправе о његовој некомпатибилности с европским универзитетима, могли смо разматрати могуће кораке приближавања, али нико нам није оспоравао да је такав универзитет студенте опскрбљавао релевантним знањем на основу којих

су они – ма где се нашли од Либије и Немачке до Канаде и Перуа – брзо учили технике за практичан рад. Онда су нам објаснили како су *технике* важније од знања. Део наших стратешких елита је то прихватао као што су њихови дедови, слој обучаван на комесарским курсевима у току и непосредно после Другог светског рата, веровали у „совјетску науку“.

Потпуна је илузија да у малим земљама и на малим тржиштима можете радној снази омогућити дугорочну примену најразличитијих техника чије су промене све убрзаније. Тако ми лиферујемо на тржиште радне снаге хиљаде људи који су се спремали у школи за послове којих у овој земљи више нема, није их ни било или их никад неће бити. И не само то, у земљама које купују готова технолошка решења *технике* које локално учи њихова радна снага инфериорне су колико је и сама земља технолошки инфериорна. То су другоразредне или трећеразредне технике. Ми производимо „опслужаваче машина“ који су унапред изгубили трку са „опслужавачима машина“ друштва која намећу правила и потребе.

Образовање малих земаља и народа који некритички и без неопходне адаптације преузимају моделе великих - створене да би они остварили своју доминацију у „индустрији свести“ - осуђени су на пропадање, депресију, инфериорност, културно ропство. Замислите (анти)дизнијевску сцену: у густој шуми, док нехајно склања очи од залуталог сунчевог зрачка, мали срндаћ слуша оца-едукатора који му објашњава да је циљ њихова рода да постану шницла у бароновој тепсији; а они најбољи из генерације, подвлачи тата из „стратешке елите“, могу постати и срнећа кобасица, специјалитет у пивницима у једној далекој вароши. Главна порука свих кампања за наше реформе образовања се свде да нешто слично: а - мали има шансу само ако спаја своју оригиналност, темељно знање и аутохтону вештину са критички преузетим универзалнијим вредностима и раширеним техникама. Самоубилачка је пут заљубљено гледати „како Немци“, „како Французи“, „како Оксфорд“ и трошити сву снагу да од тих великих оригинала правимо наше бледе и бедне копије. Чак и кад би наше копије биле боље него што јесу, то никад не носи моћ оригинала и не води ученике на пут изнад суморног отуђења, Тејлорове траке, напора босоног сељачета да

се преко леда и стења попне на Монт Еверест. Нису ту битни само материјални разлози, које ми иначе никад не можемо превазићи. Ти народи су у своје моделе образовања унели своју културу, своје историје, своје митове, своје традиције...

Мали образовни систем земље као што је Србија у свету „технолошког друштва мора носити (1) способност функционалне адаптације великих знања водећих друштава (са питањем „чему нам то служи“); (2) непрекидан напор у очувању сопствене особености, креативности и заштите вредности нашег идентитета (без чега се постаје неструктурирана маса за „мелтинг пот“ технолошког мек-доналдс треша и безличног глобалног процеса); и (3) разумевање да наше образовање мора имати самосвест о његовим реалним дOMETИМА према оним вансеријским талентима у областима у којима ми не можемо досећи саме врхове, јер сасвим је нормално да „новог Николу Теслу“ образовни систем овако мала земља благовремено упућује у доминантне и велике образовне системе, пошто је тешко замислити ситуацију у којој ће нама запасти да подижемо „силиконске долине“, спроводимо дигитална истраживања последњег технолошког ранга, опремамо космичке програме. То је наша хуманистичка обавеза. Тесла се јесте родио као Србин, али постати „светски научник Тесла“ у својој области могао је само у Новом свету. Народима се то, увек, „исплати“. Малим народима стоструко. Моћ система је у дебелом слоју јаког просека а не у игрању на изузетне појединце.

Наше стратешке елите сносе одговорност, ако се то уопште у свету без морала може тако назвати, за неразумеваче порука великог света. Готово је правило да у свету непрестаног натјечања и перманентног успостављања доминације велики „саветују“ зависним: *Do what we say, not what we do!* Мали су склони, мало зато што их се притисне, мало зато што је инерција чист комфор, да у ту колонијалну поруку не сумњају. Навешћемо пример: прошле године је код нас вођена расправа о заједничком немачко-француском уџбенику историје. Све је то имало подтекст, како је срамно што ми нисмо спремни да напишемо некакав заједнички српско-хрватско-бошњачко-албански уџбеник, јер историја је тамо негде у „великом свету“ наука, вредносно неутрална и, што би се рекло, слаже чињенице ни по бабу ни по стричевима. Главни

докази тога биле су нам изјаве амбасадора тих земаља који су по својој улози „овлаштени“ да гаје идиле, некритичност (док им се другачије не јави) и да шире слике предела, људи и догађаја који су пожељни а обично не постоје. Читава та дивна прича је подигнута на славим темељима.

Иначе, пројекат је, симболички, договорен 2003. на четрдесетогодишњицу Јелисејског споразума, кад су се оно Шарл де Гол и Конрад Аденауер договорили о „консултацијама Француске и Западне Немачке о свим важним питањима“. Био је то важан искорак за Европу разореног поверења. Састанку је претходио сусрет ова два озбиљна и сталожена политичара септембра 1958. у генераловој приватној кући. Људи чији је оптимизам навелико превазилазио опрез и разумност де Гола и Аденауера обећали су 2003. да ће тај заједнички уџбеник „бити кориштен у обе земље и делити ‘заједничку визију’ историје“. Унајмљена наука се, потом, дала на посао. Акцентат је бачен на послератну европску потребу. Резултат је слабашан.

Штампана су три тома те необичне и „важне“ књиге. Прва књига, „историја“ од 1945. до наших дана, ношена је за књигу данас непојмљивом подршком естаблишмента. Друге две књиге *Histoire/Geschichte* покривају периоде од 1815. до 1945. а и период „од најранијег доба до пада Наполеона“. И – продате су у обе земље у 80.000 примерака. Последњи том који се појавио овог лета, у Француској је издавачка кућа „Натан“ одштампала у 7.000 примерака. „Заједничка историја“, данас се углавном изучава у ‘европским разредима’, а ђаци, из обе земље, у великој мери сматрају да је ‘писана по рецепту с друге стране границе’.

Чињенице које закључак чине излишним. Дојучершње необуздано ударање акцента на то како се прошлост може обрисати као гумицом, (*Ево примера Немачке и Француске!* изговарили би то аксиоматично оптимисти и евроентузијастички) и како се толеранција у Европској унији гаји као шампињони у старом тунелу – могу се оставити међу „велике идеје“ за нормална времена. Никад наша јавно експонирана „стратешка елита“ не би из епилога овог случаја извукла закључке као што их је имала извикане на сва глас кад се бавила гајењем пожељних евро-мултикултуралних идеала.

Исту судбину доживело је друго велико чедо послератне Европе: *мултикултурализам*. И немачка канцеларка, и француски председник и британски премијер су „признали“ да је пројекат мултикултурализма неодржив. Непосредан повод је трење са исламом. Да ли су наше јавно експониране „стратешке елите“ икад сравниле свој став са оним шта Запад чини или су остале при оном што се од њих тражи, а да би Запад овде лакше остваривао своје политичке и геостратешке интересе? Само је јасно показана свевременост оне латинске поруке: *Quod licet Iovi, non licet bovi*. Кад говоримо о одступању Европе од својих дојучерашњих врхунских вредности, то није инсистирање да Срби и наша елита треба да се аутоматски одрекну мултикултурализма, с обзиром да је он део српске културе, историје, традиције – то само значи да би се ваљало одрећи „употребе мултикултурализма“ као уцене или притиска од оних који су се те вредности прагматично одрекли.

Иако је време за мобилност елита, српске „стратешке елите“ зачуђујуће су умртвљене и мирне. Прво, те елите су неповратно подељене. Онај део, јавно експониран, одликује потпуно одсуство жеље за суочавањем са дубоким променама „капиталистичке цивилизације“. Врло често изгледа да та „отпорашка памет“ није основана на темељним знањима, нити је скоро „апдејтована“. Са умишљеношћу која је карактеристична само за оне који „памет“ држе похрањену у туђим главама и подупрту далеким ауторитетима овде се јавно приповедају приче које су „историја“. Процеси о којима говоре одавно су променили правац, а вредности које подржавају су пропагандно оживљени мртваци. Они и немају способност да нешто промену у свом деловању. Тај део елите заузима важне положаје у политици, дипломатији, економији - не у култури, али да у културним институцијама; непознато је колико је утемељен у војсци али у војним врховима свакако јесте; бесомучни је критичар цркве, настоји да успостави контролу над науком. У образовној елити нема дубоке корене, али држи све полуге расподеле средстава и контроле људских ресурса.

Други део српске „стратешке елите“ се повукао у полу-сан, у сивило полуилегалности. Готово га је немогуће прецизно описати. Карактерише га дубока инертност. И само се по

бесу површних и нејаких јавно експонираних вођа може се ценити њихова снага. Али шта год се буде дешавало у нашој будућности зависиће од те инертне масе. Јавни део стратешке елите, полако губи директну подршку ментора – њихову „мисију“ више нема ко да обдржава, јер они који су то пројектовали имају све више својих проблема и све мање материјалних стимуланса. Они ускоро неће бити највећи проблем друштва јер ће се угушити у сопственој буци. Али то не отвара врата оптимизму. О онима који би требало да ступе на сцену готово да не знамо ништа: то ће бити нека мешавина „остатка остатака“ елита које су имале своју улогу и новопридошлих интелектуалних потенцијала за које је једино извесно да не пристају на цинично продају колектива за мале накнаде а за задовољење приватних потреба.

Реформа образовања у том контексту спадаће у кључне и пробне пројекте. Образовање у друштву је ваздух за дисање стратешких елита. Сви подстицаји за друге области полазе одатле: кад умете да се оријентишете у времену и простору, у историји и садашњости, у свом микро свету и у глобалним размерама. То је задатак стратешке елите која ће се формирати као „јединствена у својим различитостима“. У „здравом друштву“ (Фром) посао је елита да успоставе разликовање мере до које је подражавање узора неопходно преузимање добрих примера а кад то постаје робовање и слепо праћење упрегнуто за циљеве наметнуте споља. Типична слика одсуства мере су данашња друштва не европском Истоку чије су економске стратегије сведене на *психологију просјачења* и антиживотне идеје да постоји неко или нека организација која ће сва своја знања и велике ресурсе несебично употребити за напредак слабих. Магична реч у тим друштвима је „донација“, а врхунска вера очекивања од западних корпорација и банака да успоставе „потрошачки рај на земљи“.

Оно што се две деценије после пада Берлинског зида (1989) звало „ослобођење“ плаћено је значајном *предајом* (која се иначе представља као продаја и приватизација) најзначајнијих економских и природних ресурса западном капиталу. Економски систем је проглашен потпуно некомпатибилним и онда систематски разорено све што је у њега спадало. Иза економског суноврата је уследило и потапање политичких слобода које никад нису ни напредовале даље од формалних

слобода и илузија. Наш случај „недисциплинованог ђака“ је унеколико специфичан по путу у слободу, али можда – због казни које су уследиле – резултат је и испод источноевропског просека.

Стратешке елите тих друштава неутемељене орјентације неће преживети Велику кризу. Већ је опште место у свакодневной комуникацији да је безлична реч „транзиција“ била само седатив за хипнотичко стање у коме је могла бити изведена проста пљачка за рачун западног капитала и локалних капиталиста чије се предузетништво сводило на безобзирно преотимање државне и друштвене имовине. Оно што се оформило као нове стратешке елите на Истоку појавило се као трасери пута и мостова преко којих се опљачкана вредност лакше трансферисала у земље које су се у тој историјској размени као противвредност експортовале „демократију“ и стара ислужена начела капитализма. Да би се пљачка озакоњивала стваран је реално неупотребљив правни систем. Ту су сва знања злоупотребљена и продата на најбаналнији начин.

Кад елите нису способне да знањем буду испред народа (колективитета у коме делују) оне су осуђене на пропаст. Неолибералистичке елите ће изумрети као што су на њихове очи изумирале комунистичке елите. У испражњене калупе ући нови и другачији. За друштво је важно ко су они. Јер и од тога нам зависи да ли ће нам будућност друштва бити оптерећена грубим превратима, расипањем националних ресурса и материјалних и људских. Од њих нам зависи да ли ћемо у тешком времену које неумитно наступа водити наше битке, на нашем терену и за наше интересе, или ћемо као неплаћени „плаћеници“ и изгубљени зомбији тумарати околу бранећи туђе „националне интересе“ и на местима на којима ће нас доживљавати као улезе и легитимне мете.

У јавности експониран део наших стратешких елита су групе људи без икакве јасно диференциране стратегије: политичка елита раби стратегије „бриселске бирократије“, војници рачунају да су реформе у имплементирању у НАТО-интересе, економска елита отуђена од производње плута без икаквих идеја о решењима... Део државно пожељних културних, медијских и забављачких аутора су своје идеје отупили на „потребну“ оштрину. Парадоксално је да се креативнији

део може учавати тек у суб-култури: у омраженом и презреном турбо-фолку, у деценијама ниподштавном сабору трубача у типичној српској варошици Гуча или на све усамљенијим примерима појединачних спортских успеха у које држава, друштво и цели естаблишмент нису уложили готово ништа и што је плод напора појединца, породица или малих група које су саме пронашле решења за опстанак.

Наш сплав и даље плута низводно. У друштву „индустрије свести“ питање образовања је кључни образац успостављања дугорочне доминације са тачке гледишта моћних, као што је и питање опстанка за мале. Успостављање новог система образовања је пројектовање будућег члана заједнице и одређивање претежног карактера друштва – да ли ће неко друштво да се избори за слободу бирања пута којим ће ићи или ће постати немоћни инертни сателит неког већег друштва и употребни материјал стратешких елита великих друштава и материјал за њима потребне шницле и љуте кобасице.

Slobodan Reljic

*STRATEGIC ELITES IN SERBIA AND THE
REFORM OF EDUCATION OR HOW THE
GREAT CRISIS IN SERBIA WILL GIVE BIRTH
TO AN ELITE WITH NEW VIEWS*

Summary

Strategic elites must substantially redefine their current role. Within the reform of education ahead of them there are 1) above all a more selective, critical and creative adoption of external solutions; 2) focusing on their own identity and formation of autochthonic originality on its basis and 3) putting focus of the reform on protection of individuals' freedom and not representation of a basic need of industries and socially irresponsible capitalists. The whole objective might be accomplished only when there comes the change of publicly exposed elites who follow externally imposed interests in accord with the needs of Serbian society.

Key Words: strategic elites, democracy, society without opposition, Great Crisis, industry of consciousness, technological society, technological slavery, education

Литература

- Burton, Mihael, Higley, John (1986) *Elite Settlements*, American Sociological Association Meetings, New York City,
- Елил, Жак (2010) *Техника или Улог века*, Анархија/Блок 45 и Братство из Еревона, Београд.
- Енцесбергер, Ханс Магнус (1980) *Немачка, Немачка, између осталог*, БИГЗ, Београд.
- Грлић, Данко (1983) *Лексикон филозофа*, Напријед, Загреб.
- International Encyclopedia of the Social Science*, 1968, www.encyclopdeia.com
- Marcuse, Herbert (1968), *Čovjek jedne dimenzije*, Veselin Masleša, Sarajevo.
- Mills, C. Wright (1979) *Bijeli ovratnik*, Naprijed, Zagreb.
- Милс, С. Рајт (1964) *Елита власти, Култура, Београд*.
- Орел, Давид (1976), *Потчињена мисао – границе кибернетике, границе хуманизма*, Вук Караџић, Београд.
- Wipple, Mark (2004), *The Dewey-Lippmann Debate Today: Negotiating the Divide Between Participatory and Elitist Model of Democracy*, file allacademic-research

Овај рад је примљен 8. септембра 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

*Ненад Поповић, Горана Ђорић**

ОД УЗГАЈАЛИШТА ЗА ЕЛИТУ ДО МАСОВНЕ ПРОИЗВОДЊЕ ВИСОКО ОБРАЗОВАНИХ СТРУЧЊАКА

Сажетак

У тексту се полемиче са критикама Болоњског процеса које долазе из редова учених људи, који се свесно и промишљено супротстављају том процесу, инспирисани вредностима које није лако ни једноставно одбацити (вредности класичног хуманистичког образовања). Пример таквог отпора, изузетно убедљиво и прецизно артикулисаног, је књига Конрада Паула Лисмана Теорија необразованости: заблуде друштва знања.

Кључне речи: Болоњска реформа, друштво знања, универзитетски програм.

Наше становиште је да је критика Болоњске реформе погрешно адресирана. По нама ова реформа је само серија административних мера усмерених на уређење система високог образовања у европском простору и као таква не дира у мисију универзитета и садржај онога што се на универзитету истражује и предаје. Реформа је уследила *након* што је традиционална улога универзитета - производња знања и изградња духовности као основе за морално деловање елите, већ промењена. Главна теза коју ћемо покушати да илуструјемо у овом тексту је да су промене које су се одиграле у 20. веку (демократизација образовања, научно-технолошка револу-

* Филозофски факултет, Ниш

ција, развој социјалних сервиса и бирократизација друштвене организације) трансформисале универзитет од „узгајалишта“ за *елиту* (подједнако и друштвену и интелектуалну) у производни погон у коме се *масовно* производе стручњаци (*human resources, human capital*) за „привреду засновану на знању“ (*knowledge based economy*) и јавну администрацију. Проблем образовања (*bildung*) као производње знања и изградње духовности се мора решавати на другом месту и на други начин (више не на универзитетима, макар не на основним студијама) и болоњска реформа са тим нема никакве везе.

Увод

Повод за овај текст су реакције на циљеве Болоњске реформе и реализацију ових циљева кроз низ практичних институционалних решења. Однос носилаца реформе (између осталих и наставника на универзитетима) према захтевима болоњске реформе може бити релевантан за успех и перспективу реформских процеса. Конкретније, текст представља полемику са критиком реформе из перспективе очувања идеала „Хумболтовог универзитета“.

Перспектива из које се полемисе је да се образовање, његови циљеви и начин његове организације не могу посматрати независно од друштвеног окружења у коме се одвија и да не можемо бирати идеал образовања према сопственом, ма како развијеном укусу и афинитетима, већ морамо разумети друштвене претпоставке и циљеве образовног процеса, и улоге универзитета, и болоњске реформе као свесног напора да се кроз реорганизацију високог образовања одговори на захтеве друштвених промена.

Основна теза коју заговарамо и илуструјемо у овом тексту је да је савремена улога универзитета (или улога савременог¹ универзитета), као и начин његове организације, финансирања и садржаја образовног процеса, уобличена као реакција на омасовљење високог образовања. Дакле, савремени универзитет је институција на којој се масовно стичу сертификати високог образовања. Проблем савременог универзитета је организација масовног високог образовања.

1 Ознака „модеран“ се уобичајила за Хумболтов идеал универзитета XIX века.

Један део нашег текста је посвећен евидентирању овог омасовљења кроз статистику о светским, европским и српским универзитетима.

Евидентирању омасовљења високог образовања претходи сажети преглед одговора на питање како је дошло до тога да високо образовање постане масовно. Ово није експлицитно проблем нашег рада, али указивањем на друштвене промене које су довеле до омасовљења високог образовања, бранимо позицију да то омасовљење није акцидентално, већ нужно у одређеним друштвеним околностима, па се дакле не може „онемогућити“, „укинути“ или просто пренебрегнути као одређујући фактор организације и садржаја савременог високог образовања. Консеквентно, ако прихватимо аргумент да је функционисању савременог друштва (и друштва блиске будућности) потребан велики број високо образовања људи, онда се одговор на тзв. кризу високог образовања не налази у повратку на идеал Хумболтовог универзитета намењеног образовању малобројне друштвене елите, већ у трагању за обликом и садржајем високог образовања које на квалитетнији начин образује велики број људи.

Један део текста посвећен је идеалнотипском опису идеала Хумболтовог универзитета XIX века. У овоме ћемо се обилато ослањати на Лисманов опис са којим се на нивоу дескрипције углавном саглашавамо. Основна питања којима се овде бавимо су: на које друштвене потребе универзитет прављен према Хумболтовој замисли одговара, који облик узима и како изгледа његова организација и садржај наставе на модерним европским универзитетима. Посебан нагласак је на тези да је то универзитет намењен “одгајању елите” (“стваралачка интелигенција”).

Опису Хумболтовог универзитета противстављен је опис савременог универзитета уобличеног кроз постепено прилагођавање проблемима које пред универзитете поставља захтев/чињеница/потреба за масовним високим образовањем.

Закључујемо конкретизацијом питања конференције о друштвеним променама у Србији и реформи високог образовања из перспективе тезе заступане у овом раду.

Разумети Болоњу

Велике реформе настају као одговор на велике проблеме/изазове (понекад настале као резултат кумулираних спонтаних промена) и инспирисане су великим и важним циљевима, али се практично реформа увек сводила на низ ситних административних послова које је ваљало обавити да би се велики циљеви остварили. Загњурени и задубљени у то мноштво ситних административних послова (без којих, сетимо се, велики циљеви не могу бити остварени), губимо перспективу и заборављамо зашто их заправо радимо, које смо проблеме хтели да решимо и које циљеве да остваримо.

Такозвани болоњски процес, трансформација система високог образовања инспирисана Болоњском декларацијом, након периода расправа и убеђивања у којој се претежно разговарало о проблемима и циљевима ушла је у фазу административних промена, у којој су главни проблеми везани за акредитацију и испуњавање критеријума. Уместо о високим циљевима реформе високог школства, сада се претежно говори о изједначавању диплома стечених пре и после “Болоње”, о ЕСПБ (ECTS), о укупном ангажовању наставника, о начину оцењивања ... Изгледа да су велики проблеми и велики циљеви о којима се говорило на почетку потиснути и заборављени.

Премда се може стећи утисак да је болоњски процес ушао у колотечину и да отпора реформи више нема, тај утисак је скроз погрешан. Отпори не морају бити отворени и, чак, не морају бити ни свесни. Инерција је најчешћи облик отпора (“ви се реформишите, ја ћу по старом”). Неволност и неспособност да се схвати промена је други облик (“ја сам за промене али ме не терајте да се у то удубљујем, кажите ми шта да урадим и ја ћу то урадити”). Оно што је феномен вредан пажње је свесно и промишљено супротстављање процесу, инспирисано вредностима које није лако ни једноставно одбацити. Пример таквог отпора, изузетно убедљиво и прецизно артикулисаног, је књига Конрада Паула Лисмана *Теорија образованости: заблуде друштва знања*.

Лисман своје противљење Болоњи и свим другим покушајима реформисања образовања темељи на просветитељ-

ским идеалима образовања као формирања (*bildung*) људског духа и духовности, знања као увиђања, схватања, прожимања (материјалног) света духом и истовремено самосазнања, коначно, на идеји да је тако схваћено знање услов исправног деловања (моралности), да је знање и самосазнање неопходан услов одговорности и аутономије – поштовања ограничења која умни субјект сам себи поставља. У исто време, он Болоњу види као пројект новог доба, доба менаџера у коме је све подређено техничкој рационалности и ефикасности. Просветитељском идеалу образованости он супротставља модерни, менаџерски идеал ефикасности и безрезервно се опредељује за први закључујући своју књигу поглављем које је истовремено и апел: “Доста је реформе образовања”.

У тексту намеравамо да полемишемо са критикама Болоњског процеса које (Критика болоњске реформе са којом полемишемо) долазе из редова образованих и учених људи, углавном са универзитета и из хуманистичких дисциплина. То су људи чија уверења и вредности и сам увелико делим. То је позиција високих принципа и вредности: просветитељства, знања, образованости. Дobar пример такве критике је књига Конрада Паула Лисмана (*Liesmann*), *Теорија необразованости: заблуде друштва знања*, изашла у Бечу 2006, преведена на хрватски 2008 (Јесенски и Турк), и врло добро примљена у стручној јавности (прикази у стручним часописима, ревијама за друштвена питања и у дневној и недељној штампи). Осим што нам је неколико колега чији суд уважавамо скренуло пажњу на ову књигу, она је добила повољне приказе и коментаре и у нашој јавности (јавности која говори „нашим“ језиком). То су људи који жале због срозавања угледа универзитета, пада квалитета наставе. Жале што је универзитет постао место које више не обликује младе душе, него је постао место где се људи обучавају, оспособљавају за посао.

Ми се слажемо са највећим делом онога што се у тим критикама говори о данашњем стању универзитета и универзитетских студија у Европи и слажемо се са највећим делом оцена тог стања (пад квалитета студија, доминација инструменталног знања, наглашавање стицања и усвајања вештина и развијања практичних способности на рачун занемаривања садржаја који развијају дух и формирају личност, претвара-

ње универзитета у индустријски погон за производњу *human resources*). Оно са чиме се, међутим, не слажемо је што се та критика упућује на адресу „болоњског процеса“ и што се једна, у суштини административна реформа, оптужује за стање које је настало знатно пре него што је реформа уведена и која настоји да у приличан хаос који влада у Европској области високог образовања унесе мало реда. Ако је европско високо школство у кризи, ту кризу није произвела болоњска декларација. Декларација и процес нису донети да би решили ту дубоку, структуралну кризу универзитета и високог образовања, па јој не треба ни замерати што у томе не успева, поготово јој не треба замерати да је ту кризу произвела. Болоњски процес је, понављам, административна реформа и у том контексту је треба посматрати, анализирати и оцењивати. Што код нас таква оцена изостаје (част изузецима) и што се у поводу административне и у суштини техничке реформе бавимо великим питањима на речима и савршено неважним и сасвим изолованим техникалијама на делу, посебан је проблем, превише озбиљан и превише велики да бисмо га овде отворили.

Расправе о Болоњској декларацији се понекад воде, а да се, често, не разумеју основне друштвене претпоставке њеног доношења и усвајања. Ламентирање над „кварењем“ универзитета (срзавање угледа, снижавање критеријума...) (Лиессеман) превиђа да је универзитет битно изменио своју друштвену улогу, да више није „одгајилиште“ за елиту већ да је постао систем масовне производње „human resources“. Универзитет само прати кретања и промене које се дешавају изван њега. Образовање више није нити обликовање духа (из немачког *bildung*), нити је извођење (ваљда на прави пут – из латинског *educare, ex - ducere*), већ је постало тренинг, усавршавање вештина и подешавање особе за одређену делатност или улогу. (види Liessman 47; Хумболтов идеал образовања - 49).

Универзитет као место образовања и универзитет као место производње знања: обадве функције се трансформишу: не образовање као *bildung*, него образовање као тренинг; и не знање као субјективно својство (самоспознаја и слобода) него знање као капитализовано знање (патент, *copyright*, ауторско право – види: Chartrand 2006). По нашем схватању

Болоњска реформа је само реакција (мање или више успешна) на промену која се већ десила, а то је трансформација улоге модерног универзитета. Са своје стране ова трансформација је уследила као постепено и спонтано прилагођавање модерног (Хумболтовог) универзитета потребама масовног високог образовања.

Хумболтов универзитет

Део текста који следи посвећен је идеалнотипском опису идеала Хумболтовог универзитета XIX века. У овоме ћемо се обилато ослањати на Лисманов опис са којим се на нивоу дескрипције углавном саглашавамо. Основна питања којима се овде бавимо су: на које друштвене потребе универзитет прављен према Хумболтовој замисли одговара, који облик узима и како изгледа његова организација и садржај наставе на модерним европским универзитетима. Посебан нагласак је на тези да је то универзитет намењен “одгајању елите” (“стваралачка интелигенција”).

За разумевање критике савремене реформе високог образовања из перспективе класичног хуманистичког образовања релевантна је Хумболтова идеја јединства *истраживачког (научног) рада и наставе*. Предлажући унутрашњу и спољњу организацију виших *научних установа* у Берлину 1809/1810 године (*О унутарњој и вањској организацији виших знанствених установа у Берлину*), он је предложио три типа институција: *академије* као места чистог истраживачког рада, *универзитете* као места истраживања и наставе и као организације које су тешње повезане са „практичним животом и потребама државе“, и, према Хумболту, „беживотне“ институције, *музеје, архиве, библиотеке*, које би академије и универзитети користили и контролисали. У систему *образовних институција*, универзитет би био место на коме се наставља образовање стечено у гимназијама које би пружале основно хуманистичко образовање и средњим стручним школама надлежним за „профињено професионално образовање“. Према Хумболту би, дакле, универзитет био установа која је у исто време и научна и образовна али различита и од академије и од школе. За разлику од академија у којима се обављају „чиста“ истраживања, на универзитетима би се

обављала истраживања ближа „практичном животу и потребама државе“; за разлику од школа, универзитет би био заједница у којој су студенти и наставници удружени у потрази за знањем, у процесу у коме се знање истовремено преноси (са наставника на студенте) и ствара (кроз истраживања). Још једна, и можда кључна разлика у односу на школе, је то што се „смисао и бит свеучилишта нису налазили искључиво у професионалној изобразби, него првенствено у раду на пољу знаности: у њеном развоју и посредовању.“ (Liesmann, 100).

За Лисманову критику стања савременог европског високог образовања релевантна је и идеја Шелинга из 1802. и Хумболта из 1809/1810. године² да универзитет треба да реализује „идеју знања“, идеју „безувјетног знања самог по себи које је као такво једно и у којему је такођер *свеколико знање само једно*, онога празнања које се, само се гранајући на различитим ступњевима појавности идеалног свијета, *шири у цијело неизмјерно стабло спознаје*“ (Шелинг према Лисман 2008:98. Подвучаења- аутори). Идеја да је знање јединствено и недељиво служи Лисману као основа за критику праксе да се разна „образовна предузећа“ (савремени универзитети) у којима се изучава и подучава нека врло ограничена област знања називају универзитетима и као основа за тезу да је „појам свеучилишта посвема искварен“ (Liesmann, 98)

Образовање на Хумболтовом универзитету је стицање знања као субјективне способности и тежње за знањем. Истраживање је безинтересно и обавља се из знатижеље. “Да се присјетимо: иновацијски помаци модерне чијим су средштима постала свеучилишта у новом су вјеку започела с концептом знаности који је знаност хтио ослободити од свих политичких, религиозних, али и меркантилних повезаности и обавеза. На томе се темељио знанствени оптимизам модер-

2 Није ми намера да навођењем година дискредитујем *идеју*. У стварима духа време не мора да игра важну улогу – ми се и данас позивамо не само на ауторитет, него и на идеје мислилаца који су живели не два века, него више од два миленијума пре нас. Ипак, болоњски процес није „ствар духа“. Кризу универзитета произвели су сасвим други процеси, а болоњска реформа представља само један административни покушај да се *неке* од последица те кризе ублаже и контролишу. Навођењем година желим да маркирам период бурних промена *друштвених околности* у којима су се развијале и обликовале институције високог образовања.

не: истраживачки рад препуштен својој властитој логици који се ни на што не мора обазирати требао је бити јамцем цивилизацијског напретка” (Liessmann, 97). Из перспективе самих наставника-истраживача, идеал академске делатности на модерном универзитету је према Лисману „...да једном у миру, без присиле и смјерница, може чинити оно због чега је наводно био намјештен: размишљати, истраживати, експериментисати, писати.“ (Liessmann, 109)

Још једна одредница нововековног идеала образовања на модерном европском универзитету је стицање несврховитог, сувислог знања, садржајно усмереног према традицијама великих култура, знања које их оспособљава не само да обликују карактер, него им подарује и тренутак слободе насупрот диктатима духа времена. Тако схваћено знање је субјективно својство (самоспознаја и слобода) – *билдунг*. Образовање значи припрема за „добро делање“ за које је знање услов, али које се само на знање не може редуковати. „У класичној теорији образовања знање је фунгирано као морално квалификацијска категорија, јер је подупирало и поспјешивало циљ просветитељства да човјек као ћудоредан субјект може аутономно мислити и живјети. (Liessmann, 125)

Модерни европски универзитет је био концентрисан на науку (за разлику од класичног универзитета на коме се подучавала теоријска и практична филозофија), али није био отворен за широку публику до 1914. Универзитет као „узгајалиште“ за елиту (подједнако и друштвену и интелектуалну). Универзитет као место где се одгаја друштвена (превасходно политичка) елита, место где се ствара и запошљава интелектуална елита, место где се ствара ново знање. Према Веберу, који описује образовање односно научни процес на универзитету Хумболтовог типа: обука за научно истраживачки рад на немачким универзитетима је ограничена на интелектуалну аристократију. (Max Weber, *Science as vocation* стр. 134 (Милсова редакција)) Између осталог то је и због тога што је представљање научних проблема на начин да их интелигентан дух разуме и почне да о њима аутономно и независно размишља, један од најтежих педагошких задатака (Вебер, у наставку).

И Лисман је свестан да је идеал образовања који он заступа и са којих позиција критикује савремено високо обра-

зовање остварив само за узак круг људи: “Пројекти изврности који би се требали поспјешивати на свеучилиштима у Њемачкој и *елитно* (италик ауторов) свеучилиште које се оснива у Аустрији предвиђени су за полазнике тек након завршеног магистарског или докторског студија. Идеја јединства истраживачког рада и наставе која је своједобно требала дефинирати свеучилишта остварује се, дакле, тек након свеучилишта” (Liesmann, 102) „На концу ће до ужитка финансиране знанствене наобразбе доспјети управо оних три или четири посто студената који су прије реформе похађали свеучилишта што су у то доба још ипак функционирала.“ (Liesmann, 110)

Друштвене промене у 19. и првој половини 20. века

У овом делу тексту ћемо сажето представити оне друштвене промене у окружењу система високог образовања које су постепено трансформисале модеран европски универзитет (из узгајалишта за елиту у погон за масовну производњу високо квалитетног људског материјала – *human resource*) и створиле модерни систем високог образовања са свим проблемима (пре свега *quality control*) који се данас морају решавати.

Једна од релевантних промена је општа демократизација друштва, на начин да се након ИИ светског рата захтева пуна партиципација у друштвеном животу – на само као једнакост грађана пред законом, не само као право гласа, већ и као пуни приступ свим друштвеним ресурсима. У том контексту приступ образовању на свим нивоима и за све друштвене слојеве, и мушкарце и жене (које су у току и по завршетку рата масовно изашле на тржиште рада и закуцале на врата универзитета), као један од основних канала друштвене покретљивости – односно приступа свим друштвеним положајима, постаје захтев времена.

Друга важна промена је повећање броја послова који захтевају стручност која се не може стећи искуством, већ формалним високим образовањем.³ Притисак ка порасту

3 Подаци о повећању броја стручњака у европским друштвима биће представљени на конференцији и у верзији текста припремљеној за штампу.

броја стручних послова и, следствено томе, броја високообразованих стручњака, долази са различитих страна.

Једна од детерминанти такве тенденције су промене у начину производње под утицајем научно-технолошке револуције. Развој индустрије чија се технологија заснива на научном знању резултује појавом научних и инжењерских професија. Далеко од тога да су несврховито стицање знања из знатижеље (како би то волео Лисман), армија модерних истраживача се ставља у службу business-а и, са снажењем војног комплекса, војне индустрије.

У модерном друштву подела рада се усложњава до степена који захтева елаборирану координацију и организацију. Ово доводи не само до пораста броја менаџера већ и финансијских и правних стручњака. Усложњавање државних послова и развој локалних и државних власти резултује већим запошљавањем стручњака у државној администрацији.

На нивоу предузећа, повећани обим предузећа премањује способности харизматичног вође индустрије и доводи до настанка техноструктуре – бирократизованог управљачког апарата у великим компанијама, састављеног од стручњака различитих профила.⁴ Професионализација занимања (раздвајање радног места од домаћинства, која је започела са индустријском револуцијом на нивоу најамне радне снаге, постепено се проширује на највише нивое управљања у предузећима.⁵

Нарастање социјалне дружаве након II светског рата доводи до настанка низа “социјалних професија” које су, са своје стране, довеле до пораста броја запослених стручњака у медицини и образовању.

Савремена привреда је по многима заснована на знању (у оптицају је израз *knowledge based economy* који на то реферише). Као таква она захтева нови тип произвођача или нови тип радне снаге и савремени универзитет управо то испоручује. У „друштву знања“ стицање „менаџмент знања“ постаје много важнија делатност од трошења сировина, и производње и трговине индустријским производима. „Материјална економија’ треба бити надомјештена ’симболичном економијом’. Феномен ’радника знања’ који је закупањем добивањем и расподјелом знања постао је симболом ове предодбе

4 Галбрајт, Нова индустријска држава

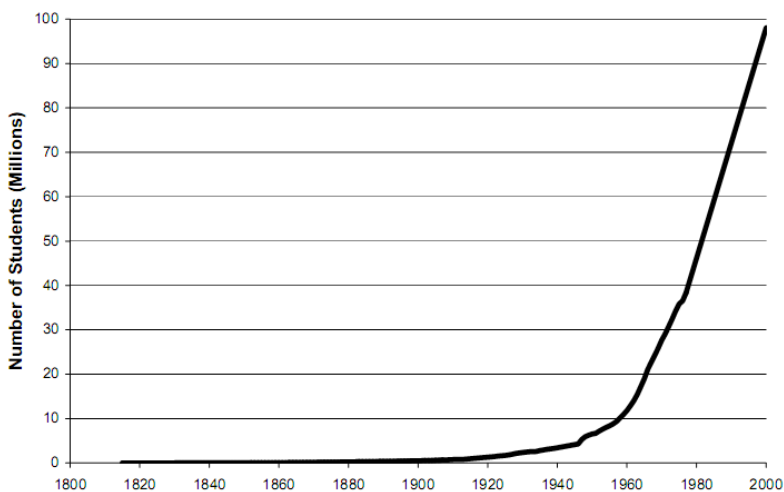
5 Парсонс, Модерна друштва

откако је Петер Ф. Друзекер, пророк модерног менџмента, у њему спознао утјеловљење 'сванућа' друштва знања које би требало одмјенити класичног индустријског радника. Друзекер радника знања дефинира као у нехуманистичком смислу 'образовану особу' чије је обиљежје спремност да 'своје знање примјени у садашњости, користећи га за обликовање будућности.' (Лисман, 28)

Нови идеал образовања коме се постепено прилагодио савремени универзитет је „индустријска производња знања“. Према Лисмановом увиду „тај се облик може описати следећом логиком: ради се о тенденцијски механизаној и аутоматизаној производњи истовјетних производа под истовјетним увјетима и истовјетним средствима.“ (33) На трагу ове индустријске метафоре, основни проблем масовне производње високообразованог људског материјала постаје стандардизација производње и обезбеђење квалитета.

Омасовљење високог образовања

Описане промене које су се одиграле у различитим областима организације друштвеног живота у 19. и првој половини 20. века створиле су потребу за великим бројем високо образованих стручних радника, довеле до демократизације образовања и трансформисале су универзитет од „узгајалишта“ за *елиту* (подједнако и друштвену и интелектуалну) у производни погон у коме се *масовно* производе стручњаци (*human resources, human capital*) за „привреду засновану на знању“ (*knowledge based economy*) и јавну администрацију. Универзитетско образовање је постало масовна производња високо стручне радне снаге.

ПОДАЦИ КОЈИ ИЛУСТРУЈУ ОМАСОВЉЕЊЕ ВИСОКОШКОЛ-
СКОГ ОБРАЗОВАЊА, СВЕТГрафикон 1
Број студената у свету од 1812. до 2000. године

Извор: Evan Schofer and John W. Meyer, (2005) The World-Wide Expansion of Higher Education, Working paper, Center on Democracy, Development, and The Rule of Law Stanford Institute on International Studies

Све до почетка 20. века, високо образовање је било привилегија виших слојева, На универзитет су одлазили аристократе и синови имућнијих представника трећег staleжа. Њихово универзитетско образовање је пре било мотивисано потребом да се образује дух, да се однегује укус и изгради стил, него што је било мотивисано потребама стицања професионалних знања и припремом за обављање неке професионалне делатности. Врата универзитета су била затворена женама, без обзира на социјално порекло, нижим слојевима и етничким и расним мањинама. Та уска база из које су се регрутовали студенти деветнаестовековних универзитета објашњава јако мали број студената на универзитетима широм света. Тек након II светског рата, број студената почиње осетније да расте. Развој индустријске производње која узима све веће размере на једној страни, и бирократизација држава и великих корпорација на другој, стварају потребу за све већим бројем уапсленика који поседују солидан фонд стручних знања и који су у стању да организују, координишу

и воде послове великих размера. За стручно оспособљавање таквих кадрова, формира се читав низ образовних институција (политехнике, високе стручне школе), некада ван традиционалног универзитета, некада у његовим оквирима. Полагано, стручно, професионално високо образовање, усмерено ка стицању знања, вештина и способности за решавање практичних проблема постаје све више делатност коју преузимају универзитети а статус студента добијају и дотадашњи студенти универзитета и студенти политехника и високих стручних школа. Са разгранаванем знања, формирањем нових научних дисциплина, стварањем нових професија све се више умножава и усложњава систем високог образовања повећавајући број студената невероватном брзином. Порасту броја студената посебно је погодно отварање универзитетских аула за жене и за студенте из земаља тзв. Трећег света које су се управо ослободиле колонијалне зависности. После II светског рата, а нарочито после шездесетих година, број студената у свету расте вртоглавом брзином.

СРБИЈА

Табела 1

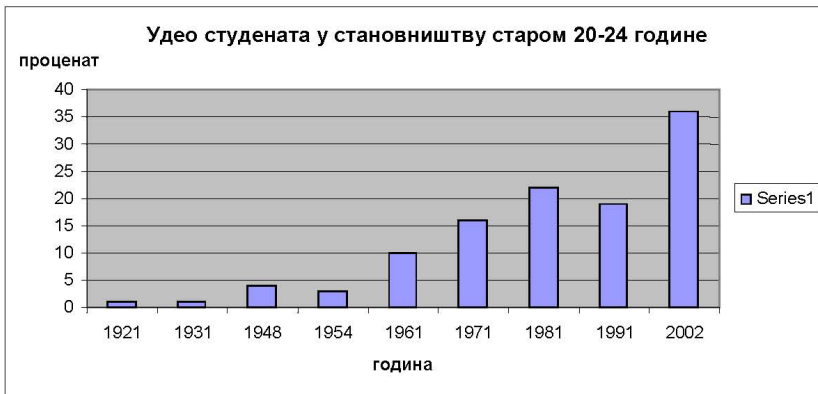
Преглед показатеља обухвата високим образовањем у периоду 1921–2002 за Краљевину Југославију, Федеративну Народну Републику Југославију, Социјалистичку Федеративну Републику Југославију, Савезну Републику Југославију и Републику Србију

Год	Удео становника са високим образовањем у становништву старијем од		Број студената у односу на број становника старих (20-24 г.)	Број становника на 1 студента	Број становника на 1 диплому стечану	Држава
	15 година	25 година				
1921	-		0.9	1187	17.820	КЈ
1931	-	-	1.0	301	10.149	КЈ
1948	-	-	4.0	270	7.165	ФНРЈ
1953	0.7	0.97	3.3	295	2.452	ФНРЈ
1961	1.5	2.04	10.0	117	1.068	ФНРЈ
1971	3.1	4.11	16.1	73	1.793	СФРЈ
1981	5.5	6.97	21.6	56	1.222	СФРЈ
1991	7.3	8.89	19.1	73	657	СРЈ
2002	11.0	13.16	35.7	41	415	РС

Извор: *Статистички годишњак Србије* 1991, 2003, 2005, 2006, Београд, Републички завод за статистику

На основу ове табеле начињени су графикони 3 и 4.

Графикон 3



Графикон 4



Експанзија образовања није мимоишла ни Србију, мада је та експанзија дошла нешто касније него у развијеним индустријским земљама. Без неке значајније традиције у образовању уопште (да и не говоримо о високом образовању), Србија је свој први Универзитет добила почетком двадесетог века. За само стотинак година, Србија се развила од земље у којој готово да и није било високо образованих људи (изузетно мали број школован на домаћем универзитету) до земље у којој готово четвртина генерације уписује неку високу или вишу школу.

Табела 2
Број виших и високих школа у Србији по годинама

Година	Србија	Војводина	Србија+Војводина
1938/39	10	1	11
1947/48	15	1	16
1955/56	27	4	31
1966/67	71	17	88
1976/77	82	27	109
1997/1998	99	24	123
2002/2003	108	27	135
2003/2004	159	42	201

Оваква експанзија образовања не би била могућа да повећање броја студената није пратило и повећање броја високошколских установа. Ако је пред други светски рат у Србији било укупно 11 високошколских установа, тај број се дуплирао непосредно након ИИ светског рата, удесетостручио седамдесетих година прошлог века да би 2010 нарастао на преко 300 високошколских установа, што државних, што приватних.

Табела 3

Удео становника са вишим и високим образовањем у становништву старијем од 25 година у САД и Србији

Година	Србија		САД	
	Удео	Година	Удео	Година
1953	0.97		6.2	1950
1961	2.04		7.7	1960
1971	4.11		10.7	1970
1981	6.97		16.2	1980
1991	8.89		20.3	1990
2002	13.16		24.4	2000

Извор: U.S. Census Bureau, Decennial Census of Population, 1940 to 2000. Internet Release Date: April 6, 2006 <http://www.census.gov/population/www/socdemo/education/phct41.html> 10.4.2009 Данас се тај број процењује на преко 28%

Извор података за Србију: Статистички годишњак Србије

У поређењу са најразвијенијим земљама света, експанзија високог образовања у Србији бележи исте трендове, мада у нешто мањој размери. У поређењу са САД, нпр. може се уочити да и у једној и удругој земљи расте удео високо образованих, да је тај удео у САД знатно већи али да је релативна разлика све мања. Ако је педесетих година у САД било 6 пута више високо образованих него у Србији (мерено у односу на укупну популацију), почетком трећег миленијума је тај однос смањен на само 2 пута више високо образованих становника.

Кад је реч о обухвату терцијарним образовањем, у САД чак 72.6% генерације уписује универзитет, а у 25 земаља света тај проценат је 50 или већи. (Реч је о студентима који се уписују на прву годину, било које врсте студија).

Извор: UNESCO, skintuto sa: Nation Master http://www.nationmaster.com/graph/edu_ter_enr-education-tertiary-enrollment 10.4.2009

Управо овај податак даје кључ за разумевање промене улоге високог образовања у савременом друштву. Творци модерног универзитета могли су да рачунају да ће на универзитетске студије доћи мање од 1% генерације стасале за универзитет. Тај 1%, представљао је збиља друштвени „крем”. Иако нису морали да представљају 1% најспособнијих, најинтелигентнијих, највреднијих или најталентованијих, они јесу представљали елиту која је у културном погледу била најприпремљенија за студирање и унапређење знања. Добро образована (цесто на приватним школама и уз приватне учитеље), васпитана да поштује и уважава знање и образованост, научена да проблемима прилази на рационалан начин и да их рационално решава, та малобројна елита је била потпуно спремна да студије прихвати као трагање за знањем и да се веома рано укључи у најзамршеније научне расправе свога доба. Таквим студентима је било могуће постављати веома високе захтеве и од њих тражити не само да „науче” прописано градиво него и да самостално решавају различите проблеме и да образлажу и бране сопствени приступ и сопствено решење.

Савремени универзитет мора да рачуна на то да у његове слушаонице долазе студенти који су по способности ма чак *испод просека* своје генерације. Ако вам се на сту-

дије упише 75% генерације, онда морате рачунати да медју тим студентима има и оних који су једва савладали (ако су уопште савладали) и средњошколски програм. Проблем који савремени универзитет мора да реши је како одредити и одржати високи ниво и високи квалитет наставе а да истовремено тај ниво може да савлада и студент просечних (или чак исподпросечних) способности. То је, наравно, морало да води паду квалитета, снижавању критеријума и генерално, смањењу угледа универзитета, али то је била цена која се морала платити да би институције (или систем) високог школства обавио улогу која му је намењена и коју је сам преузео.

Савремени универзитет

Идеалнотипски посматрано, средњевоковни универзитети су били место чувања и преношења класичног, традиционалног знања. Модерни, нововековни универзитет (19. и 20. век) је постао место производње и посредовања новог знања. Савремени универзитет (и пре Болоње) је место стицања и трошења управо створеног (на другом месту) знања.

Према Лисману – “посвема искварен /*нојам* универзитета/“ (98) (италик ауторов). По нашем мишљењу није искварен *нојам* универзитета, већ је улога универзитета промењена кроз низ постепених и спонтаних промена – прилагођавања захтевима другачије друштвене организације ван универзитета, и то пре него што су реформатори европског високо образованог простора потписали Болоњску декларацију. Не само да је промењена улога универзитета, већ је промењен и идеал – концепт образовања.

Пре свега савремено високо образовања није привилегија мањине. „То није процес личног усавшавања без икакве везе са ширим друштвеним окружењем. Савремени наставник није мудрац у чијем се поседу налазе ексклузивне информације које он по свом нахођењу преноси малој групи верних следбеника свог учења. Модерно образовање има јасну друштвену функцију да, између осталог, обучи широке слојеве популације да на ефикасан и компетентан начин обаве различите послове неопходне за функционисање друштва

у различитим сегментима, у складу са подручјем своје експертизе.“⁶

Од свих функција модерног (Хумболтовог) универзитета остало је још само образовање високо образованих радника за „привреду засновану на знању“ (*knowledge based economy*). Савремени универзитет се може разумети као производни погон у коме се масовно производе стручњаци (*human resources, human capital*).

Са омасовљењем универзитета у 20. веку – и кроз повећани број студената и кроз повећани број високошколских установа – универзитет је престао да буде место на коме су сједињени настава и истраживање. Тај процес је по нама завршен пре Болоњских реформи и није њихов резултат, како ламентира Лисман (102) његови истомишљеници: „услијед образовних реформи седамдесетих година свеучилиште увелике мутирало према високошколској установи која, додуше, и даље преноси знање, али га више у довољној мери само не производи, а ако се то и догоди, онда је то више или мање стриктно одвојено од наставе” (101).

У концепту савременог високог образовања знање више није јединствено и недељиво, већ подељено на низ дисциплина и студијских програма. Савремени универзитети јесу „образовна предузећа“ (како их (дис)квалификује Лисман(98)) у којима се изучава и подучава нека врло ограничена област знања. Обрзовање значи тренинг: стицање вештина неопходних за посао; скупљање различитих корисних вештина и информација. Резултат таквог образовања према Лисману (2008:45) су: флексибилни, мобилни и за тимски рад способни клонови који беспрекорно функционишу. У економији заснованој на знању, знање није субјективно својство (самоспознаја и слобода) већ је нематеријални ресурс који је извор прихода/профита: знање као опредмећено (капитализовано) знање које непосредно доноси профит (интелектуална и индустријска својина, патенти, цопу ригхт, know-how, ауторска права (види: Chartrand 2006)).⁷

6 Горана Ђорић, „Исходи учења и контрола квалитета“, текст припремљен за *Водич кроз интерну евалуацију на универзитетима у Србији*

7 Власник патента чије коришћење кошта 1USD по производу, зарадиће милион долара а да не мрдне прстом само зато што је омогућио (иновацијом) непосредном произвођачу да нешто произведе или реши проблем. Локални

Лисман говори о 'менаџменту знања'. Не ради се о образовању, него о знању које се попут неке сировине (45) треба производити, продавати и куповати, којим треба управљати и одлагати га; ради се – занемаримо ли посебне програме за научне елите – о летимичном фрагментарном знању које управо достаје за то да људе одржава флексибилним за радни процес и расположивима за сложене послове у модерној индустрији.

Болоњски процес није ништа друго него стандардизовање које прати сваку масовну производњу (стандардне етикете: bachelor, master, doctor). „Као што модерно друштво може само у ограниченој мери да оствари претпоставке свог опстанка и функционисања у локалним оквирима, а већи део тих претпоставки остварује у националном и међународном простору, тако и захтеви који се постављају пред модерно образовање превазилазе интерне стандарде појединих образовних инстиуција. Модерни универзитет може остварити своју друштвену функцију само ако се резултати образовног процеса могу комуницирати и процењивати како од стране осталих образовних институција, тако и од стране корисника услуга образовних институција – студената, али и од корисника услуга експерата (дипломираних студената) који су у овим инстиуцијама обучени.“⁸ Отуда је „*quality control*“ централни проблем. „Историјски, концепт контроле квалитета и покрет контроле квалитета повезан је са серијском производњом у којој карактеристике сваког појединог производа морају одговарати унапред дефинисаном стандарду квалитета. У овом изворном контексту, контрола квалитета се дефинише као механизам путем кога се осигурава да резултат једног процеса (производ или услуга) одговара предетерминисаним спецификацијама (стандардним карактеристикама производа или услуге). Потреба за стандардизацијом карактеристика производа потенцирана је поделом рада у којој се нпр. CD -и (compact discs) произведени у једној земљи репродукују у музичким уређајима произведеним у

произвођачи компјутера, софтвера или „Coca cole“, плаћају огромне суме IBM- у, Microsoftу или „Coca cola“- и само зато што користе њихова имена или технолошка решења. Приходи ових компанија већим делом долазе од ауторских и патентних права (капитализованог знања) него од физичке производње (то је одавно препуштено тигровима југоисточне Азије).

8 Горана Ђорић, „Исходи учења и контрола квалитета“, текст припремљен за *Водич кроз интерну евалуацију на универзитетима у Србији*.

другој земљи, те је неопходно постићи компатибилност карактеристика производа.

У оној мери у којој је високо образовање постало “серијска производња”, и то таква да студенти образовани на једном универзитету често настављају школовање на другом универзитету или се запошљавају у другој земљи, стандардизација квалитета, односно обезбеђење и контрола квалитета високог образовања постаје све важнија тема и покрет. У овом контексту, контрола квалитета у високом образовању се дефинише као механизам путем кога се осигурава да резултати учења, и образовни процес у коме се они остварују, одговарају унапред дефинисаним стандардима квалитета.⁹ Стандардизација – „исто звање исто знање“. Контрола квалитета. Критеријуми су потпуно индустријски: смањење „шкарта“ (сваки излаз има своју диплому), ефикасност студија, стандардни, економични импут (workload мерен ECTS), произвођачка декларација (диплома суплемент).

Србија: друштвена промена и реформа образовања

У оквиру овог дела директно повезујемо питање конференције - о друштвеним променама у Србији и реформи високог образовања, и тезу нашег рада. Претпостављамо да се под „друштвеним променама у Србији“ подразумева трансформација економског и политичког система из централно планске економије и једнопартијског политичког система у тржишно регулисану економију и демократски вишепартијски политички систем. Под „реформом високог образовања“ претпостављамо да се подразумева тзв. Болоњска реформа, односно прилагођавање система високог образовања у Србији захтевима јединственог европског образованог простора, а на основама Болоњске декларације.

Наше разумевање болоњске реформе је да је то низ мера усмерених на организационо и административно уређење универзитета са већ промењеном улогом да масовно образује стручњаке разних профила. Ако бисмо насу тезу хтели да елаборирамо у овом контексту питање постаје да ли је улога универзитета у Србији промењена (односно, да ли српски универзитети масовно производе високо образоване

9 Ibidem.

стручњаке) и, ако јесте, да ли је низ мера под називом Болоњска реформа прави одговор на организацију универзитета са овим задатком.

У вези са разумевањем друштвених промена релевантних за промењену улогу универзитета питање је (након што смо те промене претходно описали) да ли су се и када те промене десиле у Србији. Ако говоримо о друштвеним променама у Србији и систему образовања који те промене треба да прати и омогући, онда се морамо дотаћи теме модернизације и свих невоља које је Србија имала на том путу. Без сумње, многе промене које значе модерност и које захтевају модерно образовање су се у Србији већ десиле (индустријализација, урбанизација, увођење модерних технологија, отвореност према свету и новим технологијама итд.). Те промене захтевају веома образовано становништво и захтевају систем способан да то становништво образује.

Да ли актуелна социоекономска трансформација (транзиција) у Србији убрзава или кочи те промене? И да и не. Неке промене су неопходне (својинска трансформација, уређење државе, рационализација) и оне неће ићи без ваљано образованих посленика. На жалост тзв. трансформацију многи користе за лично богаћење и личну промоцију рушећи претпоставке на којима би Србија могла да крене у хватање корака са развијеним светом.

Да ли омасовљење високог образовања у Србији (ако је констатовано и временски лоцирано) коинцидира и има било какве везе са тим променама? Много је чинилаца утицало на развој и омасовљење високог образовања у Србији. Од увидјања важности образовања за развој земље и „планиране елите“ у 19. веку, преко снажног таласа егалитаризма који је пратио социјалистичку револуцију и омогућио великом броју деце радника и сељака да се домогну високих школа почетком друге половине прошлог века, преко растуће незапослености и развијања високошколских институција као својеврсне тампон зоне која је требало да амортизује притисак надолazeћих генерација на тржиште рада, до обезвређивања образовања у време непосредно пре и након распада Југославије.

Конечно, ако се те промене у Србији нису десиле, или су успорене или заустављене, да ли нам онда треба масовно

високо образовање и затим Болоњска реформа као реакција на омасовљавање универзитета? Теоријско питање са практичним импликацијама: где су границе друштвеног система унутар кога треба анализирати утицај друштвених промена на облик и садржај универзитета у Србији? Односно, промењена улога српских универзитета у односу на коју друштвену промену и где?

У одговору на горе постављена питања наше становиште је да Србија представља преуски оквир да би се могло разумети и говорити о односу друштвених промена и промена у образовном систему. Промене које диктирају начин живота и које ће одредити судбину Србије у годинама које су пред нама дешавају се на глобалном нивоу. И те промене захтевају глобални одговор. На те промене и та питања не могу давати различите одговоре Србија и Хондурас, Словенија и Тајланд, Бугарска и Чиле. Образовање је постало светски феномен и о њему се мора размишљати у светским оквирима. Наша шанса је да о тим проблемима мислимо барем из европске перспективе, а европску перспективу, бар кад се тиче администрације у високом школству дефинише Болоњски процес.

На крају, из перспективе наше тезе, питање друштвених промена у Србији и реформе високог образовања се може овако конкретизовати: Да ли су српски универзитети „схватили“ да је њихова улога да масовно образују високообразоване стручњаке за европски и светски професионални простор у коме су се одиграле дубоке промене у начину организације друштвеног живота које ту масовност захтевају? Другостепено је питање (и на њега у овом раду није тражен одговор, што не имплицира да је оно мање важно) да ли мере имплементирание под називом Болоњска реформа успешно решавају проблеме (проблеме масовног образовања високообразованих стручњака) постављене пред савремене универзитете тим променама.

Nenad Popovic, Gorana Djoric

FROM A NURSERY-BASE FOR THE ELITE
TO A MASS PRODUCTION OF HIGHLY
EDUCATED EXPERTS

Summary

Authors of the text engaged into a polemics regarding the critiques of the Bologna Process by some academics who consciously and prudently oppose this process inspired by the values that are not simple nor easy to abandon (the values of classic humanistic education.) An extremely convincing and precisely articulated case of such opposition is a book of Konrad Paul Liessmann Theory of Miseducation – Errors in Society of Knowledge. Their point of view is that the critique of the Bologna reform is wrongly addressed. According to the authors, the reform is only a serial of administrative reforms directed toward a high education system in the region of Europe and as such it does not interfere into the mission of an university and the content of the research and lectures in the university. The reform appeared after the change of a traditional role of university – a production of knowledge and building of spirituality as a basis for moral activity of the elite. The authors' main thesis is that the changes that took place in 20th century (democratization of education, scientific-technological revolution, development of social services and bureaucratization of social organization) has transformed the university from “a nursery-base” of the elite (both social and intellectual elite) into a production line for a mass-production of experts (human resources, human capital) for a knowledge based economy and public administration. The problem of education (bildung) as the production of knowledge and building of spirituality must be solved in another place and in another way (not more in the universities, at least not in basic university program) and the Bologna Reform has nothing to do with it.

Key Words: Bologna reform, society of knowledge, university program, theory of miseducation

Литература

- К. Р. Liesmann, *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*, Jesenski i Turk, Zagreb, 2008.
- Max Weber, Science as vocation, str. 134 (Milsova redakcija) Chartrand, 2006.
- J. К. Галбрајт, *Нова индустријска држава*, Стварност, Загреб.
- Т. Парсонс, *Модерна друштва*, Градина, Ниш, 1992.
- Evan Schofer and John W. Meyer, *The World-Wide Expansion of Higher Education*, Working paper, Center on Democracy, Development, and The Rule of Law, Stanford Institute on International Studies, 2005.
- Горана Ђорић, „Исходи учења и контрола квалитета“, текст припремљен за *Водич кроз интерну евалуацију на универзитетима у Србији*
- Љ. Трговчевић, *Планирана елита*, Историјски инситут, Београд, 2003,
- М. Немањић, *На прагу српске интелигенције XIX века*, Драслав партнер, Београд, 2008.

Овај рад је примљен 5. августа 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.



НАЦИОНАЛНИ ИНТЕРЕС
NATIONAL INTEREST

ОСВРТИ И ПРИКАЗИ

Александар Липковски

О НЕКИМ НЕГАТИВНИМ ПРОЦЕСИМА
У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА 329-341

Слободан Селенић

УНИВЕРЗИТЕТ У СОЦИЈАЛИЗМУ 343-352

*Александар Липковски**

О НЕКИМ НЕГАТИВНИМ ПРОЦЕСИМА У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Слободно се може рећи да је просвета у Србији данас у катастрофалном стању, много горем него што је то била пре двадесет година, крајем осамдесетих и почетком деведесетих година прошлог века. И док су проблеми просвете у деведесетим били везани за сецесију појединих република СФРЈ и тиме изазван грађански рат, као и за санкције и изолацију наметнуту од стране „просвећених” нација, много тежи проблеми настали су у првој деценији двадесет првог века. Они су директна последица неразумних реформи просвете прузетих (и наметнутих) из Западне Европе. Главни циљ тих реформи је уништавање национално свесне интелигенције и деградација укупног интелектуалног нивоа просечног грађанина, претвореног у послушног конзумента који не поставља питања нити има жељу за тиме, већ своје мишљење и ставове гради на основу утицаја медија.

О Закону о основама система образовања и васпитања и још понечем

Последњег дана августа 2009. године, по хитном поступку и без јавне расправе, Народна скупштина Републике Србије усвојила је нови Закон о основама система образовања и васпитања.¹ Ово је већ трећа крупна промена закона од демократског преврата 2000. године и сјајни „come-back”

* Универзитет у Београду, Математички факултет

1 Службени гласник РС, 72/2009.

Тинде Ковач-Церовић. Начин на који је овај закон усвојен већ је виђен: године 2003. нови, револуционарни „крвни” Закон о основама система образовања и васпитања² био је усвојен исто тако по хитном поступку и исто тако без праве јавне расправе у стручним институцијама.

Једна од првих брига брижних западноевропских демократа после 2000. године била је реформа просвете у Србији. Врло брзо су кренула финансијска средства за ове реформе. Један део научно неуспешних психолога је у реформи школства финансираној споља видео значајан извор прихода и прионуо на посао. Предводник тог ешалона је поменута госпођа. Њено учешће у Цветковићевој влади био је услов Демократске странке у коалицији са СПС-ом коме је формално припало Министарство просвете (и науке после реконструкције владе). Пре него што је постала државни секретар, била је специјални саветник Божидара Ћелића³ за питања просвете. Иако номинално није имала право потписа, државни секретар Т. Ковач-Церовић је формирала „министарство” у министарству и у потпуности управља реформом основних и средњих школа.

Да подсетимо, Т. Ковач-Церовић је већ била на челу српске просвете у првом периоду после 2000. Покушала је радикалну реформу српске просвете по соросовском моделу⁴. Због огромног отпора у јавности то јој тада није успело и ресор просвете је после избора преузела странка са националним предзнаком, а реформатор је отишао у мађарски егзил где се успешно бавио „ромским проблемом”.

Као што смо видели, у два наврата њене владавине по хитном поступку је доношен и мењан Закон о основама система образовања и васпитања, једном у време министра Гаше Кнежевића, други пут у актуелном мандату министра Жарка Обрадовића. Оба пута је примењена иста матрица: регулаторни просветни механизми су истргнути из руку стручњака

2 *Службени гласник РС*, 62/2003, 64/2003.

3 Погрешно ословљаваног са „магистар”, јер је завршио „мастер” студије које су Законом о високом образовању изједначене са нашом старом дипломом.

4 George Soros, Schwartz György (p. 1930), амерички бизнисмен, познат и по томе што је финансијски подржавао револуцију ружа у Грузији 2003, легализацију марихуане у Калифорнији 2010, и многе друге акције у корист неолибералне концепције широм света а посебно на Балкану

и просветних радника и пребачени у политички подобне савете. При томе се привид утицаја стручњака остварује преко њиховог појединачног (али не и институционалног) учешћа у процесима одлучивања, а да у ствари немају никакву шансу да промене политички наметнуту одлуку. Најновији пример оваквог наметања је наметање планова гимназија: иако је Национални просветни савет већ више пута враћао недовољно припремљене реформисане планове, Министарство просвете опет тражи од Савета да усвоји макар неке од њих⁵.

Последња скандалозна промена је реформа средњих стручних школа која ће од некада квалитетних и поштованих стручних школа, поготово техничких, које су школовале кадар који је градио и изградио привреду бивше Југославије, направити школе за раднике и мајсторе у непосредној производњи западноевропских земаља. Тамо, наиме, нико више неће у раднике. Ето, тако изгледа реформисано „школовање за Европу” и за ново, неолиберално доба као нео-робовласнички друштвени систем.

Примера ради, најстарија средња техничка школа у Београду, основана 1924. година била је Државна средња техничка школа, касније Техничка школа „Петар Драпшин”, а данас Ваздухопловна академија. Ево шта о томе мисли бивши ученик те школе: „У моје време ... звала се Средња машинска техничка школа «Петар Драпшин»! Данас је нека назови «академија»... али, није то више то!”⁶ Некадашњи ђаци имали су широко техничко образовање које није много заостајало по обиму иза гимназијског, тако да су најбољи могли успешно да студирају машинство и сродне дисциплине. Данас, школа продукује уско специјализовано ваздухопловно особље које је некад (у другим земљама и данас) школовано у школским центрима при великим авиокомпанијама и чији ниво општег знања не омогућује нормалан наставак високог образовања.

Да би се лакше контролисале средње стручне школе, оне су најновијим законским решењем истргнуте из надлежности Националног просветног савета (кога бира Скупштина) и дате новооснованом Савету за стручно образовање

5 www.fbg.org.rs/promene-u-gimnazijama-na-dnevnom-redu-27-septembra

6 www.politikin-zabavnik.rs/pz/content/beograd-koga-vise-nema?page=2555

и образовање одраслих (кога именује Влада). Средства за реформу средњих стручних школа долазе из иностранства преко кредита Светске банке и разних пројеката. Општеобразовни предмети у средњим стручним школама, национални блок предмета (језик, историја, географија), природнонаучни блок предмета (физика, хемија, биологија) и предмети уметничког и естетског образовања су изменама закона маргинализовани, а давањем великих средстава опремању кабинета и усавршавању наставника стручних предмета створен је јаз између одговарајућих група наставника. Тако наставници стручних предмета постају саучесници у овом осиромашивању општег образовања наших средњошколаца. Не треба при том испустити из вида да средње стручне школе похађа преко 70% генерације, док мање од 30% долази у гимназију.

Развој догађаја у просвети између два поменута периода је, међутим, показао сву сложеност проблема просвете. Од Љиљане Чолић, преко Слободана Вуксановића до Зорана Лончара, странка која је владала просветом између 2004. и 2008. није смогла снаге да превазиђе српско распеће између истока и запада, хришћанства и атеизма, српства и квазиевропејства. Наиме, про-западноевропска политика никако не иде заједно са бољитком српске просвете. Зашто је то тако? Одговор на ово питање можемо добити ако анализирамо токове развоја западноевропске просвете у последњим деценијама.

На први поглед, увоз реформе просвете долази из више центара Запада, али у ствари потиче из мондијалистичког круга чији је извршилац за Источну Европу Џорџ Сорос. Данас је свима постало јасно да је будуће глобалистичко „благостање” замишљено за 5% владара света који, свако у својој држави, управља са преосталих 95% становништва рафинираним методама које укључују контролу јавних медија и образовања. Ове су методе развијене у Сједињеним Америчким Државама у доба хладног рата у другој половини двадесетог века, уз обилато коришћење научних средстава, пре свега психологије. У реформи образовања важну улогу игра и финансијски аргумент: трошкови општег образовања се у што је могуће већој мери преваљују на леђа грађана, да би се држава ослободила „сувишних” трошкова, а у ствари лишила основне контролне полуге свог будућег опстанка и раз-

воја: квалитетног образовања својих грађана. У том правцу су усмерени сви појединачни аспекти најновијих реформи: инклузија са индивидуализованим програмима рада, потенцирање ученичких права уз обесправљивање наставника као васпитача, немогућност коришћења педагошких казних мера и многи други. При томе се избегавају прави реформски захвати који би донели побољшање, као што је укидање сменске наставе.⁷

Мало пре поменуто инклузија захтева додатно објашњење. У југословенском друштву после Другог светског рата поклањала се изузетна пажња школовању деце са сметњама у развоју. Поред специјалних школа и одељења, водило се рачуна и о школовању адекватног наставног и медицинског кадра. Тако је основан београдски Дефектолошки факултет (данас Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију) који је водећа високошколска установа у својој струци на Балкану па и у свету. Догма инклузије⁸ као људског права, која је стигла из западноевропског а посебно англосаксонског система, прети да то сасвим уништи. Наравно, нико нормалан не може бити против укључивања деце са сметњама у развоју у стандардне школе онда када је то оправдано и када тој деци помаже не угрожавајући при томе већинску околину. Међутим, појам инклузије се веома растегљиво тумачи и ту такође спадају социјално угрожене групе деце као што су Цигани⁹ и социјално неприлагођена деца. Страшна је иронија што се деца, иначе сасвим здрава и интелигентна, која би уз адекватну помоћ друштва њиховим породицама могла имати добре резултате у школи, третирају исто као деца са одређеним сметњама медицинске природе. Као и код других реформских промена закона, код увођења инклузије је драстично нарушен принцип стручности: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију уопште и ни на који начин није био консултован. Међутим, још је већи проблем што је нови закон предвидео тзв. индивидуалне планове наставе за децу која су у школу примљена по принципу инклузије. Шта то у пракси значи? Наставник коме су додељена та деца треба

7 Србија је једина земља Европе у којој се настава изводи у више смена.

8 Тј. укључења у обичне школе.

9 Новогворна реч „Ром” не постоји у „Правописном речнику српскохрватског језика” (1960) по коме сам учио.

за њих да припреми посебни наставни план по коме она уче у истом одељењу са осталом децом и оцењују се у исто време. То значи да ће здраво дете укључено по принципу инклузије моћи да за немушти одговор добије исту оцену као друго дете од кога се тражи много више. И то у истом колективу и у исто време! Читаоцу остављам да размишља на тему колико је то непедagoшки и дискриминаторно у односу на већину деце у одељењу, као и колико то захтева додатних напора које недовољно плаћени наставник мора да уложи да би ову глупост реализовао.

Шта је то „европски образовни систем“?

У ствари, „европска просвета” тј. систем образовања који би био заједнички за све земље Европске уније и не постоји. На пример, у Немачкој просвета спада у овлашћења појединих федералних јединица – немачких земаља и свака од њих може детаље система уређивати самостално. Иако законски прописи о образовању старих чланица ЕУ не подлежу усаглашавању на нивоу Уније, за будуће чланице, образовање се ипак налази у „*acquis communautaire*” међу чувеним „поглављима” која се „отварају” и „затварају”.¹⁰ Разлози су свакако финансијске али и идеолошке природе.

Један од кључних аспеката мондијалистичке реформе школства је процес укидања васпитања у духу традиционалних моралних и религијских вредности и националног образовања.

Дејвид Рокфелер¹¹, један од најистакнутијих архитеката глобализације, каже да је наднационална сувереност интелектуалне и банкарске елите пожељнија од било каквог националног самоопредељења и суверенитета практикованог у протеклим вековима. Помињање суверености интелектуалне елите је само реторичко: интелектуална елита нажалост не може без финансија и није од њих независна, већ им служи. У потрошачком свету данашњице вреде само они интелектуални доприноси који омогућују даље богаћење богатих инвеститора. Он дакле мисли искључиво на финансијску елиту.

10 Бирокаратски језик Европске уније је најстрашнији од свих бирокаратских језика који су икад постојали.

11 David Rockefeller (p. 1915), садашњи владар Рокфелерове империје.

Идеал глобалистичког центра моћи је потпуно слабљење и потчињавање националних држава светском финансијском центру. Између осталог, ово значи и драстично смањење јавне потрошње што подразумева и пребацивање што је могуће већег дела трошкова образовања и здравства на леђа крајњих корисника.

Битка за националне и моралне традиције у образовању је последње упориште одбране традиционалног културног концепта појединац-породица-народ, на коме се већ хиљадама година заснива људско друштво. Мондијалисти желе да избаце породицу и народ као детерминанте понашања појединца и да њиме управљају непосредно, користећи сложене психолошке методе убијања свести и затупљивања интелектуалне оштрице. Образовање у томе има кључну улогу.

Образовање у европским државама је традиционално било базирано на моделу који се може назвати „квалитативно елитистичким”: образовна пирамида се заиста сужавала и у виши степен образовања улазили су само најбољи из нижег степена, независно од њиховог социјалног статуса и порекла. Три европска образовна система су давала печат развоју: немачки, француски и руски. За разлику од ова три континентална система, англосаксонски систем који је врхунац развоја достигао преко Атлантика, у Сједињеним Америчким Државама, базира се на „класно елитистичком” моделу: тамо постоје два система образовања, један неквалитетан за широке народне масе и други веома квалитетан (и скуп) за танки слој владајуће друштвене елите.

Последњих деценија се у западноевропским земљама јавља тенденција снижавања квалитета државног образовног система и постепеног његовог претварања у неквалитетни државни систем англосаксонског типа. При томе се цео процес одвија под плаштом деполитизације, демократизације и децентрализације а под управом једног танког слоја припадника професије психолога. Традиционалне образовне вертикале се урушавају, опада квалитет наставника, наставници се приморавају да држе часове из више предмета за које нису стручни, деца добијају лажну слободу и самоуправу и не потчињавају се дисциплини, васпитни инструменти се одузимају из руку наставника, а наставници се претварају у помоћно особље. Уместо процеса васпитавања и преношења

знања од наставника ка ученику, који је по својој природи усмерен, лансирају се паролe „дете у центру пажње”.

Овај процес је историјски већ виђен. Крајем деветнаестог и почетком двадесетог века у просвети се појавио систем Валдорф школа намењен образовању деце радника, без претензија да постигну високообразовани ниво. Амерички психолог Џон Дјуи¹² је покушао да сличан систем имплементира у САД, али је после (привременог) неуспеха у својој домовини, отишао у Ататуркову Турску (1924) и Совјетску Русију (1928).

Дјуијев првобитни неуспех у САД је у наредним деценијама превазиђен онда када је ојачана финансијска олигархија схватила да је тај модел веома користан и да креира неугог појединца којим је лако управљати преко средстава масовне комуникације. Овај се модел интензивно развијао у другој половини двадесетог века, а нарочито после окончања хладног рата и пада Берлинског зида. Тако је Америка дошла у стање да не само скоро сви ђаци, већ и огромна већина наставника не уме да подели 111 са 3 напамет, без калкулатора¹³.

Напад на просвету је затим из Америке прешао у Европу. Многобројне постепене реформе су срушиле два најквалитетнија система, француски и немачки. Једини колико-толико сачуван је руски систем, али и он је под притиском реформи и „европеизације”. По свему судећи, ускоро ће и просветни и финансијски примат преузети Далеки Исток.

Circulus vitiosus

Последњих година у Европи тече и процес рушења високог образовања, назван „Болоњски процес”, упркос сталном противљењу значајног дела универзитетске јавности. Данас, више од десет година касније, види се да је он претрпео неуспех, али политички (и политизовани универзитетски) кругови на њему и даље инсистирају. Недавно сам у занимљивом сусрету са деканом једног техничког факултета из Штутгарта упитао шта он мисли о Болоњском процесу. Ужа-

12 John Dewey (1859-1952), капитално дело „Democracy and education” (1919).

13 Резултати истраживања америчког нобеловца хемичара Глена Сиборга (Glenn Seaborg, 1912-1999) деведесетих година прошлог века у Калифорнији.

снуто ме је погледао: „Болоња, то је катастрофа!” и испричао да група најјачих техничких универзитета у Немачкој води борбу за враћање старог светски познатог и признатог звања дипломираног инжењера које смо, узгред, и ми својевремено увезли из Немачке. Наиме, немачки „бечелори” који су завршили студије не могу да нађу посао. Мобилност, главна промовисана карактеристика Болоњског процеса не функционише: немачки „бечелор” се не признаје у Енглеској за наставак „мастер” студија. Цела реформа високог образовања у виду Болоњског процеса проистекла је из истих мондијалистичких кругова који теже уништењу европске самосталне интелигенције настале на слободним универзитетима Хумболтовог типа¹⁴ и претварању високог школства у струковне школе и предузећа у којима се продају дипломе. Ми смо, као и сви други Европљани, под политичким притиском центара моћи, били присиљени да прихватимо Болоњски процес као нешто неизбежно и сада имамо за последицу катастрофално смањење нивоа знања свршених високошколаца. Како је пре пар година пророчки рекао велики руски математичар Владимир Арнољд¹⁵, резултат ових реформи ће бити да ће „авиони падати, а мостови се рушити”.

Откуд неуспех „болоњизованог” универзитета? Политичари нуде одговор у недовољном олакшавању студијских програма и недовољном раду професора. Али, сетимо се времена када смо студирали пре двадесет, тридесет или четрдесет година. Иако су испити тада били тежи и обимнији, студирање „година за годину” је била уобичајена појава. Онај ко није могао да одржи тај темпо, напуштао је студије и налазио посао. При томе, универзитетски професори нису радили више него данас, напротив. Шта се десило? Данашњи ноншалантни приступ студијама је производ укупног стања у друштву и кризе морала и система вредности. Просечан студент није мотивисан да учи јер му се нигде не жури, посао га углавном не чека, а у данашњем друштву се паметни

14 Wilhelm von Humboldt (1767-1835), пруски философ, лингвист, дипломат и министар просвете, старији брат природњака Александра фон Хумболта, творац концепције немачког високог образовања познате под називом „хумболтовски универзитет”.

15 Владимир Игоревич Арнољд (1937-2010), један од највећих математичара 20. века.

и образовани и не цене. Он нема времена да иде на наставу, јер ноћ проводи по клубовима а дању спава¹⁶. С друге стране, професор је притиснут бесмисленим критеријумом пролазности студената на испиту, принуђен да све више снижава захтеве за позитивну оцену.

Ако кренемо образовном вертикалом наниже, видимо следећу слику. Када питате професоре који раде са бруцошима, рећи ће вам да средњошколци долазе на факултет са све слабијим предзнањем основних предмета потребних за студије па већ на првој години губе дах. Ако одете у средњу школу, исту ћете причу чути од средњошколских професора: деца из основне школе долазе неприпремљена, без радних навика, немотивисана за рад и напоре. Учитељи и наставници у основној школи се жале на недисциплину, недовољну сарадњу родитеља, потеру за оценама а не знањем. Ови симптоми су постали знатно израженији последњих година, када стасавају деца из „реформисаних” првих разреда основне школе, деца која уместо бројчаних добијају описне оцене и која седе у кругу који разбија хијерархију школе, деца за коју не постоје дисциплинске мере и укори директора. Све су ово симптоми декаденције целокупног традиционалног образовног система заснованог на суштинском ауторитету наставника и позитивној мотивацији ученика. Одатле па до социјалне апатије која се завршава патолошком агресијом – сетимо се убице Ђачких другова у Финској пре пар година и недавног норвешког убице – само је један корак.

Стање у нашим школама је одраз стања у нашем друштву. Тамо влада недостатак финансирања и недостатак мотивације. Ученици нису мотивисани да нешто науче, наставници нису мотивисани да пренесу знање. Образовање све више постаје виртуелно, као виртуелни свет компјутерских игрица. Говори се о некој фантомској применљивости знања, а да се при томе губи из вида да нема примене без основних знања и да се успешно примењивати могу само она знања која имају квалитетну теоријску и интелектуалну подлогу. Дobar показатељ је такозвана „мала матура” из математике, којој се ђаци радују јер не тражи практично никакав напор

16 Неки приватни факултети су се досетили, па наставу организују само после подне.

ни знање. Тај тест су правили управо они регулаторни механизми које је наша тренутна владарка просвете утврдила изменама закона. Није на одмет да наведем два примера из недавне руске историје. Када су бољшевици после револуције практично уништили просвету,¹⁷ испоставило се да совјетска привреда нема довољно квалификованих стручњака: руски традиционални систем образовања је у постреволуционарним збивањима и времену НЕП-а био урушен. Тада је Стаљин, после учвршћивања своје власти после Лењинове смрти (1924), укидања НЕП-а (1928) и протеривања Троцког (1929) по кратком поступку вратио систем гимназија из царског времена, и совјетска наука и привреда су кренуле убрзаним темпом напред. Други пример је сасвим свеж: када су руског (тада) председника Путина питали шта мисли о реформи просвете, рекао је између осталог: „у Русији морамо држати летвицу високо”. Ова спортска метафора описује суштину успешног образовања. Високи стандарди знања морају бити камен темељац квалитетне школе, или како је српски народ већ давно рекао „без муке нема науке”. Данашња школа се распинула у „образовању за све”, па је ту ушло и спуштање нивоа знања, и инклузија, и избацивање садржаја важних за национално образовање и васпитање и много тога другог.

Что делать?

После крваво стеченог тријумфа у Првом светском рату, двадесети век је донео српском народу мноштво пораза уз катастрофалне људске, територијалне и политичке губитке: хрватска бановина 1939, авнојевска федерација 1943, брионски пленум 1965, конфедерални устав 1974, пад Српске Крајине и дејтонски споразум 1995, кумановска капитулација 1999, окупација Косова и Метохије и, најзад, војвођански устав 2009. Немојмо се заваравати, ни то није крај. Следи санџачка и прешевска сецесија, тихо укидање ћирилице, промена историје, екуменистичка унија и ко зна шта још на путу „укључивања у друштво успешних европских наро-

17 Бољшевичке просветне методе из 1918-1928 се не разликују много од садашњих „европејских” а и терминологија им је иста: и тада и данас управљали су комесари - да ли је то случајно?

да”... Већина поменутих трагичних збивања дешава се под притиском западних сила и њихових домаћих експонената и назива „демократском европеизацијом” – преваспитавањем Србије. Да ли је на почетку двадесет првог века на помолу дефинитивни крај те ће, заслугом данашње српске владе и њеног Министарства просвете и науке, српски народ остати без врхунског образовања, националног поноса, историјског сећања и памети? Дугорочно гледано, реформе просвете пре-
те управо таквим последицама.

Да ли је опоравак могућ? Не бисмо се окупљали на многобројним скуповима уколико не бисмо веровали да је-
сте. Догађаји из 2004. када је залагањем тадашњег министра просвете и усвајањем измена и допуна „кровног” закона¹⁸ оштрица реформатора отупела дају нам за право. Неопходно је развити нову националну стратегију образовања. Веома је важно да о тим значајним питањима у јавној дискусији одлучују одговарајуће стручни људи, људи који иза себе имају дуги низ година стручног искуства, велико знање и професионални углед. Недавно сам прочитао мисао немачког философа Ханса-Георга Гадамера¹⁹ да је савремено друштво једино у историји људских друштава у коме је срамота бити стар. У томе лежи и један од можда највећих проблема данашњег друштва, чији је мото „I want it all and I want it now”. Данас није важно колико знаш већ колико имаш и колико брзо си то стекао. Свуда се намећу бескрупулозни млади људи без довољно знања и искуства, али са великом жељом да се лично промовишу кроз власт и новац. Они служе већини младих људи као узор, а при томе њима из позадине невидљиво управљају прави владари који о сваком појединачно имају одређена компромитујућа сазнања. Ово није слика из Орвеловог дела, већ стварност.

Најважнији корак у новој стратегији мора бити адекватно финансирање и побољшање матријалне базе просветног сектора. У нашој држави је то, нажалост, веома неодговарајуће. Са око 3% бруто националног дохотка издвојеног за просвету, Србија је више него двоструко испод просека Западне Европе (да не говоримо о апсолутном износу тог до-

18 *Службени гласник РС*, 58/2004, 62/2004.

19 Hans-Georg Gadamer (1900-2002), капитално дело *Wahrheit und Methode* (1960).

хотка...). Није на одмет поменути ситуацију у Јапану после Другог светског рата. Када је Јапану било забрањено да улаже средства у војску, он је уложио у просвету и науку – око 20% бруто националног дохотка у вишегодишњем периоду – и то је резултирало огромним и брзим привредним развојем послератног Јапана. Наши политичари изгледа немају на уму развој Србије.

Даљи опоравак је могућ само опоравком целокупног образовног система почев од основне школе, моралним опоравком целог друштва и сваког његовог члана, борбом против глобалистичке индивидуализације а у корист социјалне одговорности појединца према свом исконском окружењу: породици, народу и држави. Глобализација као обруч стеже образовање, што је већ резултирало светском економском, социјалном и културном кризом. Само добро образовање на свим нивоима, чији је циљ свестрана изградња, просвећивање и васпитање личности које резултира стварним, суштинским знањем а не прагматичним „постигнућима” и „умећима”, води даљем напретку Србије.

Литература

- A. Липковски „Quo vadis: куда иде српска просвета”, зборник *Образовање у Србији данас*, УСПРС, Београд 2010, стр. 145-153.
- A. Липковски. „Реформа просвете: наше школе у служби Империје”. Интервју Покрету Двери, 2011, <http://www.dverisrpske.com/sr-CS/za-dveri/dr-aleksandar-lipkovski.php>

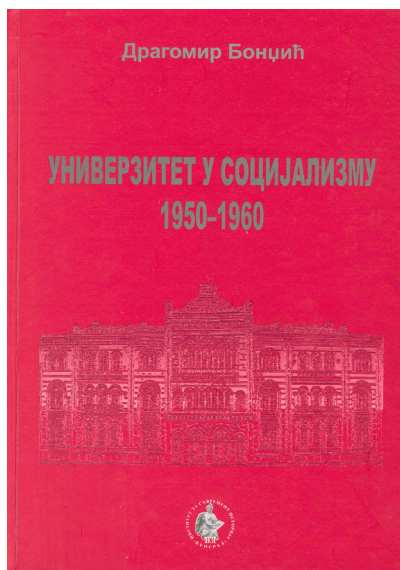
Овај рад је примљен 17. август 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.

ПРИКАЗИ

УДК 378.4(497.11)“1950
/1960”(049.3)

Слободан Селенић

УНИВЕРЗИТЕТ У СОЦИЈАЛИЗМУ: ВИ- СОКО ШКОЛСТВО У СРБИЈИ 1950–1960



Драгомир Бонцић,
Београд, 2010, стр. 550.

Мало је институција које су Срби основали у деценијама великог националног полета током 19. и почетком 20. века, а које су

дочекале 21. век. Једна од њих је Београдски универзитет и високо школство уопште. Проучавању Београдског универзитета, високог школства, просветних и културних прилика на српском и југословенском простору током 20. века, у потпуности се посветио др Драгомир Бонцић, научни сарадник Института за савремену историју. Из његовог упорног истраживања и плодног рада, које траје више од једне деценије, до сада су изнедрене три монографије и више десетина научних чланака.

Књига др Драгомира Бонцића *Универзитет у социјализму: високо школство у Србији 1950–1960* представља део докторске дисертације, одбрањене на Филозофском факултету у Београду. Хронолошки и тематски, она се наставља на Бонцићеву претходну књигу – *Beogradski univerzitet 1944–1952*. С обзиром на то да је аутор у својој првој књизи обрадио не само период од 1944. до 1952, већ је у уводном делу дао веома детаљан преглед високог школства у првој половини 20. века, то можемо рећи да је појавом ове књиге, др Драгомир Бонцић

заокружио причу о историјату високог школства и Београдског универзитета од почетка 20. века, тј. од оснивања универзитета, па све до шездесетих година прошлог века.

Основну структуру књиге чине увод и десет глава. Мада издељена у десет глава, структуру књиге представљају две велике целине: у првом делу су обрађени процеси, установе и политика државе према високом школству, а у другој људи који су чинили високо школство (наставно особље и студенти). Конкретније говорећи, на страницама књиге су уочљиве бројне велике истраживачке целине и области: самоуправљање на Универзитету, реформа и демократијација високог школства педесетих, однос науке и идеологије, југословенска сарадња, наставници, асистенти, студенти итд.

У уводном делу аутор је у кратким цртама, али прегледно и сликовито, представио развој високог школства у првим послератним годинама и друштвене и политичке услове који су утицали на развој високог школства током педесетих година, полазећи од става да је стање науке и високог школства у Србији било „посебно одређено послератним друштвено-економским и културно-просветним приликама у земљи, као и наслеђеним стањем у овим областима“. У наслеђено стање могу се

убројати ратна разарања и неписменост (у Србији је 1948. било 26,7% неписмених старијих од десет година, а у Југославији 33,9% деце узраста од 7 до 14 година није ишло у школу). Аутор износи бројне поразне податке о ратним разарањима: потпуно је уништен 71 институт, знатно оштећено 58, незнатно 48, страдали су семинари, библиотеке, лабораторије, клинике, заводи... Зато су први дани у животу универзитета после рата протicali у обнови. Са друге стране, под утицајем политике државе и КПЈ, југословенско друштво доживљавало је коренисте промене, спровођени су индустријализација и урбанизација, измењена је социјална структура становништва, смањиван је број пољопривредног становништва, Југославија је била земља великих унутрашњих миграција из села у градове, од почетка педесетих уведено је самоуправљање, наука и култура добиле су нову улогу после Трећег пленума ЦК КПЈ 1949, спроведена је децентрализација управљања науком, културом и просветом, чиме је створена другачија атмосфера у односу на период агитпропа и совјетског наслеђа, чињени су велики напори да се искорени неписменост...

Новој политичком курсу је морало да буде прилагођено и високо школство, па је током педесетих година самоуправљање увођено и на универзитете. Бон-

цић је описао значај законских прописа, пре свега Општег закона о универзитетима из 1954, који је почео да се примењује од школске 1954/5. године, затим републичког закона, статута универзитета итд. Показао је како је у пракси изгледало увођење у високо школство „нове тековине социјалистичког друштва – друштвеног управљања“. Описао је рад државних институција, начин усвајања нових закона и других правних аката, оснивање нових тела, изборе и састав универзитетских и факултетских савета, начине на који је Партија успостављала доминацију у овим телима, студентске изборе и изборе за представнике асистената и професора, раскорак између теорије и жеља власти и стања на факултетима, указао на појаве на које је власт гледала са неодобравањем (на првим студентским изборима гласало је, за тадашње прилике недовољних, 53% студената, причему је неважећих листића било чак 4,8%, седницама Савета Универзитета 1958. присуствовало је само 25% чланова), анализирао је реакције Партије на увођење новог система у високо школство итд. Закључио је да су до октобра 1954. почели да раде сви органи управе Универзитета и факултета по новом закону, што је био почетак друштвеног управљања на универзитету. Аутор указује и на значај доношења републичког

Закона и статута факултета 1956, чиме је „систем друштвеног управљања у високом школству био заокружен“. Детаљно и илустративно Драгомир Бонцић је описао и бројне слабости режима студирања које су у другој половини педесетих година довеле до реформе школства: ниска посећеност предавања која је у испитним роковима падала на 10%, запажање да студенти „уче, а не студирају“, слаб успех на испитима, одустајање о испита и велики број заосталих испита, ниска просечна оцена (мало изнад 7), недовољни капацитети који нису пратили снажан пораст броја студената (у Београду је студирало 45.000 студената, а капацитети су били довољни за 9.000), недовољан број и лош квалитет уџбеника, слабо предзнање дела студената, мали број дипломираних студената (свега четвртина од уписаних), студије је редовно завршавало свега 3–4% студената (у свету 80–85%), дуго студирање (сваки дипломирани студент је студирао 50% дуже него што је било предвиђено), школовање једног факултетски обазованог човека било је скупо (коштало је 70% више него што је било нормално) итд.

Сви наведени недостаци утицали су на власт да од 1957. почне да спроводи реформу високог школства у систему, организацији, садржају и материјалној основи, како би студирање било ефи-

касније и како би друштво брже добило висококвалификоване људе. Зато је инсистирано на „што ближем контакту наставника и студената, равномерном оптерећењу студената појединим предметима..., практичном раду студената...“. Повећаван је број скрипти и уџбеника, за шта су издвајана већа средства него раније, предузете су законске мере како би се скратиле студије итд. Аутор је обратио пажњу на резултате предузетих мера, оцене које су стизале из партијских и државних органа, али и на критике, отпоре и проблеме који су их пратили. Из Бонџићеве књиге видимо да је значајне промене донело и отварање факултета и универзитета ван Београда („деметрополизација“), процес који је узео маха од друге половине педесетих, одвијајући се паралелно са реформом високог школства. Аутор прати пут који су Нови Сад, Ниш, Крагујевац и Приштина прешли од првих факултета до израстања у универзитетске градове (први факултети у Новом Саду, Филозофски и Пољопривредни, отворени су 1954, а Нови Сад је постао универзитетски град 1960). Описао је наставу у првим годинама постојања факултета у унутрашњости Србије, истоветне проблеме који су је пратили у свим градовима (недостатак простора, питање смештаја и исхране студената, наставних кадрова...), описао студентски

политички, друштвени, забавни, спортски, културни и уметнички живот, истакао значај ових високошколских установа за локалне средине, али и високо школство и друштво уопште, показао планове и намере власти, подвукао велику улогу коју је имао Београдски универзитет у оснивању ових факултета итд. На исти начин аутор је пратио и оснивање факултета у Бору, који једини није прерастао у Универзитет.

Једна од централних тема Бонџићевог рада је однос власти и науке, високог школства и интелектуалаца, с обзиром да је владајућа КПЈ сматрала да је наставни и научни рад требало прожети марксизмом-лењинизмом и ослободити га остатака „буржоаског“ и капиталистичког друштва и с обзиром на чињеницу да је из партијског центра и креирана државна политика према високом школству. Идеолошки и политички владајући систем захтевао је да „политичност“ и „идејност“ буду уткани у основе школе и науке, тј. да настава буде прожета марксизмом-лењинизмом, а да из ње буду одстрањени остаци онога што се сматрало за поражено капиталистичко друштво, културу и науку. То је значило да за партијско руководство није постала објективна научна делатност, већ две, супротстављене „науке“ – „буржоаска“ и „марксистичка“. Тиме је и „вишевековна достигнућа науке

требало пропуштати кроз решето идеолошке, марксистичке критике“. Овом идеолошком притиску и наметању политичких погледа на науку, посебно су биле изложене друштвене и хуманистичке науке. Владајуће идеолошке постулате према науци и школству Бонцић упечатљиво показује користећи најзначајније ставове водећих државних функционера или партијских идеолога – Јосипа Броза, Милована Ђиласа, Митре Митровић, Родољуба Чолаковића, али и комуниста у редовима професора и научника – Душана Недељковића, Синише Станковића и Павла Савића. Аутор показује како су оваква схватања пласирана у високошколској настави, од увођења марксизма-лењинизма као обавезног предмета на свим факултетима школске 1948/9, увођења предвојничке обуке, која је после сукоба са ИБ-ом требало да послужи оспособљавању студената и припреми за одбрану земље, преко прожимања градива свих предмета идеолошким садржајима, до увођења још једног предмета диктираног идеолошким и политичким мотивима – Основи друштвених наука. Аутор је истакао значај Идеолошке комисије, основане маја 1955. Она је имала групу из области науке, културе и уметности, посвећивала пажњу оснивању Института друштвених наука, расправљала о идеолошкој активности на универзи-

тетима, научно-истраживачком раду, идејним кретањима у појединим наукама, марксистичкој литератури, настави историје у школама итд. Осим што је прича о овим, као и многим другим, настојањима власти да идеолошким упливом успостави контролу над наставним процесом и садржајима на факултетима, Бонцићев рад је и прича о разноврсним проблемима на које је напор власти наилазио: предмет Основи друштвених наука до почетка шездесетих година није предаван на свим факултетима, многи студенти су га игнорисали, наставни садржаји нису били усаглашени и уједначени, није постојао довољан број наставника..., а проблеми су посебно били изражени на техничким и природним факултетима.

Бонцићев рад неретко „искаче“ из републичких оквира, па аутор развитак високог школства у Србији ставља у југословенски контекст. Део рада је посвећен међууниверзитетској и међуфакултетској сарадњи на југословенском нивоу. Бонцић опширно пише о различитим видовима сарадње и повезивања југословенских факулета и универзитетских центара: међусобно присуство делегација отварању и почетку рада факултета и универзитета после рата, сарадња по питању организације и садржаја наставе како би се постигло уједначавање наставних планова и про-

грама, састанци и конференције истородних факултета, узајамне посете наставника, држање предавања и курсева, допринос Београдског универзитета стварању и раду универзитета у Сарајеву и Скопљу, усавршавање и специјализација асистената и наставника, размена уџбеника, литературе и информација међу библиотекама факултета, заједничко писање уџбеника за поједине предмете, међуфакултетске и међуниверзитетске конференције, међукадетарски састанци, оснивање Заједнице југословенских универзитета 1957. исл. Ипак, упркос развијене и свестране сарадње научних центара широм Југославије, пажњу завређује и ауторова запитаност о ефектима ове сарадње, поткрепљена подацима по којима је на југословенским универзитетима гостовање наставника из иностранства било далеко присутније од гостовања наставника из других југословенских градова и да су југословенски научници радије ишли у иностранство него у суседне републике (аутор наводи податак за 1959, према коме је 10 наставника из Сарајева било у иностранству, а само пет на југословенским универзитетима), да је размена била слаба и углавном сведена на кратка гостовања и одржавање предавања у облику курса на предметима на којима су недостајали предавачи и да се та сарадња углавном заснивала на

добрим личним односима. Бонцић наводи и податке из којих се види да је у настави неких предмета у Београду било недовољно југословенских садржаја, да је у дипломским радовима из историје било мало тема невезаних за Србију и Србе, да на катедри југословенске књижевности у Београду није предавана македонска и словеначка књижевност.

Други део Бонцићеве књиге посвећен је наставницима и студентима. Неколико особина намећу се као трајне карактеристике овог периода: пораст броја наставника и студената, стални недостатак наставника и асистената у поређењу са бројем студената и идеолошки и политички уплив у њихов живот... Избор наставника био је подложен идеолошким и политичким, а не само стручним мерилима, па је и борба КПЈ и „реакције“ за утицај међу наставницима и асистентима била увек присутна, уз закључак да Партија није успела да до краја потчини наставни кадар својим захтевима. Ипак, из различитих разлога, удаљавање непожељних наставника је остала константа током целог проучаваног периода: од оних који су стрељани као непријатељи у зиму 1944/45, одлуке Суда части о уклањању 37 наставника 1945, пензионисања 23 наставника јуна 1945, осуђивања на затворске казне политичких противника, уклањања са Универзитета неко-

лико присталица ИБ-а, до чистки на Медицинском факултету (уклоњено је или пензионисано из политичких разлога 20 наставника током прве послератне деценије) и суђења професорима Жујовићу и Страњаковићу 1958. Овоме треба додати да се неколико наставника после рата није ни вратило на Универзитет из емиграције. Дакле, из различитих разлога, Универзитет је у овом периоду изгубио више стотина наставника и асистената (до 1949. са свих универзитета у земљи уклоњено је 165 наставника и 81 асистент). Партијске организације на Универзитету настојале су да „преваспитају“ наставнике, „преведу их на позиције марксизма-лењинизма“, придобију за учешће у друштвеном и политичком раду, ангажују у обнови земље итд. Са друге стране, аутор показује да однос Партије и наставника који нису били политички подобни није био једносмеран процес, и да је тај однос био обележен и интеграцијом, компромисима, сарадњом, партијским прагматизмом итд., па је део уклоњених наставника касније враћан у наставу.

Бонцић је детаљно изложио законску регулативу о избору наставног особља и последице на састав, избор и рад наставника и асистената (реизборност, јавност избора, увођење друштвеног управљања, тј. укључивање лица ван факултета у факултетске ор-

гане). Осим политичког надзора и притиска, аутор је истакао и бригу државе за материјални положај наставника и асистената (повишење припадљености, награђивања, решавање стамбеног питања, хонорари за прековремени рад и рад ван Београда, додаци), али и изнео податке који показују да многи наставници нису имали решено стамбено питање. Бонцић је указао и на смену генерација професора Београдског универзитета која се одвијала током педесетих година, одлазак са животне и научне сцене научника који су били професори још од станка Универзитета 1905. године или су то постали пред балканске ратове или између светских ратова, и долазак на њихова места генерација асистената и професора који су студије завршили у социјалистичкој Југославији.

Драстично повећање броја студената после рата је једна од кључних одлика живота студентске популације. У Србији и Југославији се број студената средином педесетих повећао више од четири пута у односу на стање пре рата. То је била последица либерализације уписа на факултете педесетих година, тј. могућности да сваки грађанин упише студије, без обзира на претходну школску спрему. Процес либерализације уписа студија био је део политике измене смисла високошколског образовања, тежње да

се универзитетска настава приближи пракси, да се добију кадрови за непосредну производњу и да се укине традиционални „дуалистички“ школски систем по коме је интелигенција образована преко гимназија које су једино давале могућност наставка школовања на универзитету. Аутор убедљиво показује како се број студената повећавао до граница које су угрожавале нормално одвијање процеса наставе како би био испуњен социјални програм Комунистичке партије да високо образовање буде доступно свим грађанима.

Истовремено, Бонцић је скрећуо пажњу и на колебања власти у потрази за моделом уписа студија који би највише ускладио могућности факултета са политиком државе, па чак и на неслагање Јосипа Броза са неким од усвојених предлога. Аутор је показао и какве је последице имала политика либерализације уписа студија: драматично повећање броја студената, преоптерећеност факултетских капацитета, социјалне промене у структури студената (већи прилив студената из радничких и сељачких породица), промене у структури студената по струкама (правни и теолошки факултети више нису имали доминантан положај), слабо предзнање дела студената, лоши услови рада, одуговлачење студија (средином педесетих више од

четвртине студената Београдског универзитета били су апсолвенти) итд.

Како је КПЈ у студентима видела заматак „нове социјалистичке интелигенције“, то су студенти били под сталним политичким и идеолошким надзором и притиском КПЈ који је спровођен преко партијских и студентских организација на Универзитету, при чему је политичким радом руководио Универзитетски комитет. Ове организације су контролисале политички живот студената, вршиле идеолошку и политичку „диференцијацију“, биле су задужене за усмеравање друштвеног, материјалног, спортског, културног и свакодневног живота студената, вршећи идеолошко-политички и агитационо-пропагандни рад и индоктринацију студената. Радиле су и на подстицању ентузијазма, такмичења, патриотизма, колективизма, неговале су традиције студентског покрета, револуције и НОБ-а. Студенти су подстицани да учествују на изборима, у масовним демонстрацијама, митинзима подршке политици режима и у другим политичким догађајима. Партијска и студентска организација су радиле и на сузбијању стране пропаганде, борби против ИБ-а, откривању политичких противника итд. Циљ свих ових активности био је да се студенти укључе у политички и друштвени живот земље и да


се вежу за КПЈ. Аутор реконстру-ише и број студената уклоњених са Универзитета из политичких разлога, број ибеоваца, повратника са Голог отока, кажњених итд. Наводи да је крајем 1951. међу студентима било 2.553 ибеовца и 154 повратника са Голог отока, да је, према непотпуним подацима, током 1950. са Универзитета уклоњено 120 студената, а у првој половини 1952. њих 135.

Богат колорит живота и рада студената употпуњују подаци о њиховим листовима и часописима, клубовима, недељама медицине, фармације и ветерине, предавањима, курсевима, дискусијама, трибинама итд. Посебан простор Бонџић је посветио животу студената, исхрани, смештају, свакодневним проблемима. На исти начин на који факултети у којима су пратили наставу ни изблиза нису имали капацитете довољне за све студенте, ни мензе и студентски домови нису могли да приме све којима су били потребни кревет и храна. Сliku мензи и домова аутор је убедљиво дочарао описом пренатрпаности домова, соба са илегалцима, нехигијене, туча, лоших услова за учење, недовољно хране... Овакво стање илустровао је обиљем података: крајем четрдесетих хиљаду студената се враћало кући или „лутало“ по Београду и спавало на станцима и у парковима; у домовима је било 20% станара више од капа-

цитета; средином педесетих у домовима је становало мање од 20% српских студената, али за четвртину више од капацитета, док се у мензама хранило 33% високошколаца; 1957. године се у 12 мензи у Београду хранило 11.500 студената, а капацитет је био 6.000, па се храна издавала у пет или шест смена... Аутор дочарава и напор државе да материјално помогне студенте и превазиђе проблеме исхране и смештаја, па нас упознаје са напорима за изградњу нових студентских домова и отварање нових мензи, као и са политиком стипендирања студената.

Књига др Драгомира Бонџића *Универзитет у социјализму: високо школство у Србији 1950–1960* је резултат ауторовог вишегодишњег марљивог и систематског истраживања. Знања која она доноси су утемељена на подацима из више од 40 архивских фондова, седамдесетак томова објављених извора, више од 40 наслова штампе и периодике и око 200 монографија, брошура и чланака. Та знања су читаоцима понуђена у преко 500 страна текста. Осим богате изворне основе и великог истраживачког искуства аутора, препорука читаоцима је и одлична техничка опремљеност књиге и самог текста, велики број прегледних табела које поткрепљују закључке који су изнети у тексту, као и десетине фотографија датих у прилогу на крају

књиге, којима је Бонцић оживео и читаоцу још више дочарао време о коме пише (фотографије факултета, професора, партијских и државних функционера, детаља из студентског живота и рада професора итд.). Закључујемо да су знања до којих је аутор дошао чврсто заснована на историјским изворима и дометима раније историографије, саопштена јасно и разумљиво, прецизним језиком науке, да је текст сасвим ослобођен идеолошких или других ненаучних примеса, иако се ради о периоду који је протеклих деценија често био изучаван из ненаучних побуда. Зато је утисак да је Бонцићева књига веома драгоцен допринос историографији уопште, проучавању југословенског и српског друштва, науке, просвете, положаја високог школства у социјализму, односа власти и интелигенције, али и важан допринос проучавању историје југословенске комунистичке партије.



УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

На левој страни у заглављу се налази име, средње слово и презиме аутора, звање аутора, назив установе, факултета и седиште. Наслов рада куцати на средини великим словима – Bold (фонт 14). Поднаслови се пишу на средини, великим словима (фонт 12) и нумеришу се арапским бројевима. Уколико поднаслов садржи више целина, оне се такође означавају арапским бројевима, и то: 1.1. – малим обичним словима Bold (фонт 12). Сви текстови на српском језику треба да су куцани ћирилицом. У тексту су италиком (курзивом) истакнуте речи на страном језику. Обим рада не сме бити већи од 1 до 1,5 ауторског табака, (односно 16 до 25 страна, 36300 до 56725 карактера са размаком).

После ових података следи *сажетац* који треба да садржи од 100 до 250 речи. Иза сажетка иду *кључне речи* чији број не може бити већи од 10, док њихова употреба у тексту треба да буде што већа. У *сажетку* треба да стоји предмет анализе, циљ рада, коришћени методолошки приступи, резултати, закључак или одређене препоруке. На крају текста, после *литературе*, треба написати *резиме* чија дужина може бити до 1/10 дужине чланка. Аутор би у резимеу у структурираном облику требало да истакне најважније резултате и закључке истраживања до којих је дошао у свом раду знатно шире него у сажетку. *Сажетак, кључне речи и резиме* треба превести и на енглески језик, ако је рад на енглеском, сажетак и кључне речи треба превести на српски језик. Текст за часопис не садржи посебан увод и закључак.

Текст треба писати у фонту Times New Roman, величина слова 12, са увученим пасусима и проредом 1,5 – ћирилично писмо.

Поднаслов куцати у фонту Times New Roman, величина слова 14.

Фусноте у форми напомена се дају на дну стране у којој се налази коментарисани део текста или навођене литературе. Фусноте су истог фонта као основни текст и треба их куцати са командом Insert – Reference – Footnote, а не намештањем разних оквира, јер једино на тај начин можемо гарантовати, да ће се и у прелому фусноте појавити на добром месту. Приликом навођења фуснота руководити се следећим упутствима:

- када се ради о *монографији* фуснота мора садржати: име и презиме аутора, наслов рада у италику, издавач, место, година издања и број стране (на пример: Зоран Аврамовић, *Родомрци*, Институт за политичке студије, Београд, 2009, стр. 15; Кристофер Кокер, *Сумрак запада*, Досије, Београд, 2006, стр. 54);
- када се ради о *чланку*, име и презиме аутора, назив чланка под наводницима, назив часописа у италику, издавач, место издавања, број, година излажења и број страница (на пример: Миша Стојадиновић, „Од теорије социјалних конфликта до њихових решења“, *Политичка ревија*, Институт за политичке студије, Београд, бр. 04/2009, стр. 67);
- када се ради о *зборнику радова*: име и презиме аутора, назив рада под наводницима, назив зборника италиком, онда у загради напи-

сати приређивача зборника, издавач, место издања, година издања, број стране (на пример: Дејана Вукчевић, „Србија и придруживање Европској унији“, у зборнику: *Србија – политички и институционални изазови* (приредили: Момчило Суботић, Живојин Ђурић), Институт за политичке студије, Београд, 2008, стр. 239);

- *извори са Интернета*, који не смеју прећи више од 10% коришћене литературе, треба да садрже пуну интернет адресу (на пример: <http://sh.wikipedia.org/wiki/Revolucija>).
- *архивска грађа*, мора да садржи наслов (одређује се тако да одговори на питања: ко? коме? шта?) и где се налази (креће се од навођења највеће целине, а завршава са навођењем најмање целине) (на пример: Извештај Министарства иностраних дела од 19. априла 1888. о постављењу конзула. Архив Србије, МИД, К-Т, ф 2, р93/1894).

Литература треба да се налази на крају рада, испред резимеа, поређана по азбучном реду, са следећим елементима:

- *књиге*: презиме и име аутора, наслов књиге италиком, издавач, место издања, година (на пример: Суботић, Момчило: *Српско питање данас*, Институт за политичке студије, Београд, 2008);
- *зборници*: презиме и име аутора, назив рада под наводницима, назив зборника италиком, онда у загради написати приређивача зборника, издавач, место издања, година издања (на пример: Марковић, Драган, „Демократизација власти и управљања у Србији“, у зборнику: *Србија – политички и институционални изазови* (приредили: Момчило Суботић, Живојин Ђурић), Институт за политичке студије, Београд, 2008);
- *чланак*: презиме и име аутора, назив рада под наводницима, назив зборника италиком, онда у загради написати приређивача зборника, издавач, место издања, година издања (Кнежевић, Милош, „Варка европске хармоније“, *Српска политичка мисао*, Институт за политичке студије, Београд, бр. 4/2008);
- *литература са Интернета*, која не сме прећи више од 10% коришћене литературе, треба да садржи пуну интернет адресу (на пример: <http://sh.wikipedia.org/wiki/Revolucija>).
- *архивска грађа*, мора да садржи наслов (одређује се тако да одговори на питања: ко? коме? шта?) и где се налази (креће се од навођења највеће целине, а завршава са навођењем најмање целине) (на пример: Извештај Министарства иностраних дела од 19. априла 1888. о постављењу конзула. Архив Србије, МИД, К-Т, ф 2, р93/1894).

Текстове слати у штампаном и електронском облику: Институт за политичке студије, Светозара Марковића 36, e-mail адреса – smiljana.raunovic@ipsbgd.edu.rs

УПУТСТВО РЕЦЕНЗЕНТИМА

Главни задатак рецензента је да допринесе очувању високог квалитета који иначе ужива наш часопис. На првом месту треба нагласити да рецензент не сме бити упознат са идентитетом аутора рада и обрнуто, аутор не сме знати идентитет рецензента. Приликом добијања рада сваки рецензент има рок од 20 дана да редакцији достави урађену рецензију. Веома је важно да рецензент буде свестан да је поступак рецензије поверљив, при чему се садржај рецензије не сме откривати трећој страни. Уколико рецензент у било ком тренутку схвати да постоји било који вид конфликта интереса у вези са радом који треба да рецензира потребно је да о томе што пре обавести редакцију.

Приликом рецензије рукописа рецензент треба да одговори на следећа питања: Да ли је аутор показао у чему је оригиналност чланка? Да ли је аутор довољно оправдао своје тврдње? Да ли је аутор стручно/научно утемељио своје тезе? Да ли је рад комплетан према Упутству за ауторе? Којој научној области рад припада? Затим, рецензија треба да садржи примедбе о стручном/научном квалитету рукописа, али и сугестије за побољшање рукописа, уколико за то постоји потреба.

На самом крају рецензент треба да оцени којој категорији рад припада (*оригиналан научни рад, прегледни рад, кратко или претходно саопштење, научна критика, односно полемика, осврти и прикази*) и да изнесе своје мишљење о томе да ли рукопис треба да се прихвати у садашњем облику, да се прихвати уз сугерисане измене или да се не прихвати због наведених разлога у рецензији.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

323.1(=163.41)

НАЦИОНАЛНИ интерес: часопис за
национална и државна питања = National interest:
Magazine for National and State Issues/главни
уредник Милош Кнежевић: одговорни уредник
Живојин Ђурић. - год. 4, бр. 4 (2005) Београд
(Савски трг 7а); Институт за политичке студије,
2005 - (Београд: Драслар партнер). - 24 цм

Три пута годишње - Другачије повезане
серијске публикације: Национални
интерес (CD-ROM)=ISSN 1452-2152 ISSN
18204996=Национални интерес (Штампано
изд.) COBISS.SR-ID 125448460



03
2011

Национални
ИНТЕРЕС

NATIONAL INTEREST
JOURNAL FOR NATIONAL AND STATE ISSUES

ISSN 1820-4996 UDK 323.1(=163.40) година VII vol.12. № 3/2011.

