

*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 интезивније 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 спољних („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 констатију 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 закључком 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 (Tadić, 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 (бијрократској) *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 бијрократија 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 приступити 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) „Internationalisation 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.