

Петре Георгиевски
Универзитет „Св. Кирило и Методије“
Филозофски факултет, Институт за социологију
Скопље, Македонија

UDK 37.014.4:378
Original scientific paper

УНИВЕРЗИТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ ИЗМЕЂУ ТЕНДЕНЦИЈЕ СТВАРАЊА ИНТЕЛЕКТУАЛАЦА И МАРКЕНТИШКЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ СТВАРАЊА ВИСОКООБРАЗОВНЕ РАДНЕ СНАГЕ

Сажетак: Последњих неколико деценија врше се радикалне реформе универзитетског образовања, не само у земљама бивше Југославије, него и у земљама Европе. На европском нивоу, али и на нивоу земаља Балкана, пре више од деценије и по реформске промене почеле су са Болоњском декларацијом и увођењем ЕСПБ, што је у извесном смислу довело до редукције Хумболтовог (Humboldt) модела универзитетског образовања, чији је основни циљ био стварање не само стручњака него и интелектуалца. Према америчком професору Христову Њуфилду (Christopher Newfield) „мерила за изградњу европског универзитетског простора више су инспирисана манама (недостацима), него квалитетима америчког система универзитетског образовања“. Болоњској реформи претходило је неолиберално маркетиншко гледиште о универзитету као предузећу чији је циљ да производи стручњака, односно високообразовану радну снагу и знања која тражи тржиште рада у „друштву знања“. Погрешна је теза да универзитетско образовање треба да се прилагођава тржишту рада, већ треба да буде обрнуто. Због чега? Ове реформске тенденције довеле су до дисперзије универзитетских институција, појаве и ширења приватних универзитета, али и до опадања квалитета образовања: фрагментације знања, комерцијализације и девалоризације универзитетских диплома.

Чиниоци неуспеха досадашњих образовних реформи у систему образовања су многобројни и различити по својој природи, почевши од тога да се приликом конципирања и спровођења реформи не води рачуна о друштвеноисторијском контексту и образовној традицији у појединим земљама, преко тога да претходно нису спроведена истраживања и одговарајуће евалуације до тога што се „није (се) чуо довољно глас главних актера: студената, родитеља и наставника“ (А. Хергрејвс).

Права реформа универзитетског образовања је она која омогућује стварање стандарда висококвалитетне наставе, стандарда селекције не само студената него и асистената и професора, а све то утемељено на научном истраживању, високим стандардима у избору у наставно-научна звања и на аутономији универзитета. Тако засновано и развијано универзитетско образовање представља најважнији фактор економског одрживог развоја, друштвеног и културног напретка земаља које имају такво квалитетно образовање на свим степенима и, посебно, на универзитетском.

Кључне речи: Хумболтов модел универзитета, Болоњска реформа високог образовања, неолиберална идеологија образовања, комерцијализација образовања, приватизација универзитетских институција, чиниоци неуспеха образовних реформи.

Увод

Последњих неколико деценија врше се радикалне реформе универзитетског образовања, не само у земљама бивше југословенске федерације, него и шире у земљама Европе и света. Као по правилу, реформе образовних система су повезане са реформама и променама у економији и у политичким системима. То је и разумљиво с обзиром на то да је образовни систем сваке појединачне земље део друштвеног система и значајније промене у било ком подсистему одражавају се јаче или слабије и на остале друштвене подсистеме. Посебно су те промене у образовним системима корените, без обзира на позитивне или негативне последице, када се друштвени систем радикално мења од реалсоцијалистичког у транзицијски капиталистички систем као што се то десило почетком деведесетих година прошлог века са земљама бивше Југославије. Тако је, на пример, у транзицијском процесу, са приватизацијом привреде, дошло и до приватизације у средњем и још изразитије у високом образовању.

Међутим, реформске промене се не врше само у такозваним земљама у транзицији него и на глобалнијем плану, у земљама Европе и Европске уније. Оне су нарочито изазване процесом глобализације или „политиком глобализације“ (Бурдијеов израз) у контексту неолибералног капитализма. Свакако, није циљ овог чланка да детаљније расправља о главним аспектима и консеквенцама реформских промена на бившим југословенским просторима и у свету, него само да актуелизује и опише маркетиншку тенденцију високог образовања која се састоји у стварању високообразовне радне снаге, што је одступање од претходне тенденције засноване на Хумболтовом моделу високог образовања у контексту европске традиције високог образовања којом се истовремено у истој личности стварао стручњак и интелектуалац. Болоњски процес реформе високог образовања више је допринео јачању маркетиншке тенденције високог образовања и стварању послушне високообразоване радне снаге, него што је допринео интелектуализацији професија и развоју науке и критичког мишљења. Упоређивањем основних карактеристика Хумболтовог модела универзитетског образовања, неолибералне маркетиншке тенденције и Болоњске реформе високог образовања могуће је боље разумети наведене тенденције у високом образовању. Приликом овог упоређивања свакако треба увек имати у виду друштвени контекст појединих земаља у којима се врше образовне реформе.

Основне карактеристике Хумболтовог модела универзитетског образовања

Хумболтов модел универзитета имао је следеће основне карактеристике: *одличност наставе, оштра селекција међу кандидатима за студије и у току студија, истраживање и прецизније, повезаност истраживања и наставе и аутономија универзитета* која подразумева и друштвену одговорност универ-

зитета. Вилхем вон Хумболт (Humboldt) је, како наводи Д. Доленец, тврдио да држава има обавезу да осигура развој појединца, а у томе средишњу улогу игра образовање. Појединци, пак, према Хумболту, имају обавезу да своје таленте ставе у службу заједнице. образовање – *Bildung* – Хумболт је поимао као слободан развој појединца у складу с хуманистичким врједностима (Dolenec, 2008: 28), што на одређени начин представља неку врсту антиципације Марксове тезе изнете у *Манифесту комунистичке партије* (1848) да је „слободан развитак појединца (је) услов слободног развитака свих“.

Ову хуманистичку димензију Хумболтовог концепта универзитета потенцира и Конрад П. Лисман истичући да је „најважнији традицијски правац свеучилишта модерне, ослоњен на Шелинга (Schelinga), свакако неохуманистичко јединство што је Хумболт формулисао с обзиром на истраживачки рад и наставу, формулирао као битно обиљежје свеучилишта насупрот осталим истраживачким и образовним мјестима“ (Liesmann, 2009: 99). А које су остале истраживачке и образовне институције од којих се универзитет битно разликује? То се види из „меморандума *О унутрашњој и спољној организацији виших научних установа у Берлину ...* из 1809–10. године; Хумболту је – а то се често превиђа – било стало до новог одређења знанствене заједнице опћенито. Он је притом разликовао три институције: `академије` као мјеста чистог истраживачког рада; `свеучилишта` као мјеста истраживања и наставе и као организације које су у `тјешњем односу спрам практичног живота и потреба државе` и напослетку `беживотне институте`, како их је назвао Хумболт, а то су архиви, музеји, библиотеке итд., што их академије и свеучилишта требају користити и контролирати. Од тих знанствених института ваља, према Хумболту, разликовати гимназије и стручне средње школе које су надлежне за темељно хуманистичку наобразбу, односно за профињено професионално образовање. Унаточ близини свеучилишта и професионалног образовања коју је Хумболт уочавао и поспешивао, за њега се смисао и бит свеучилишта нису налазили искључиво у професионалној изобразби, него првенствено у раду на пољу знаности: у њеном развиту и посредовању. То и само то, разликује свеучилишта од осталих истраживачких установа, с једне стране, и од свих других школа, с друге стране.“ (Liesmann, 2009: 99–100).

Овим инсистирањем на повезивању истраживања и наставе, као битне одреднице универзитета, Хумболт је настојао да превазиђе дуалитет настава – истраживање, сматрајући да универзитет не само да преноси знање студентима него и ствара ново знање, а само наука, односно научно истраживање, ствара ново знање. То ново знање на универзитету, према Хумболту, не стварају сами професори и њихови сарадници, него заједно професори и студенти. И студенти и професори на универзитету су једни због других, а сви су ту за науку. Хумболт је, дакле, захтевао равноправно партнерство професора и студената у духу науке, „добро знајући да су за то `слобода и осам` подједнако нужне као и `непрекидна, сама од себе изнова оживљавана, али неусиљена и ненамерава на сурадња` свих учесника у том процесу... За Хумболта је искрено занимање за знаност и њен даљи развитак од превасходног значаја, јер „чим се заправо

престане трагати за знаношћу, или ако себи умислимо да она не треба бити стварана из дубине духа, него се скупљањем може екстензивно низати, све је неповратно и заувек изгубљено“ (навод према Liessmann-u, 2009: 99–101).

Хумболтово инсистирање на трагању за научношћу путем истраживања значи – трагати за истином, што представља суштинску епистемолошку карактеристику универзитета како га је он поимао. Такође, то значи да истраживачи, професори и студенти укључени у процес истраживања и наставе критички и објективно размишљају, без обзира на њихова претходна схватања о друштвеним и политичким феноменима. Овим одредницама и карактеристикама универзитета, Хумболт је директно или индиректно утицао на схватање универзитета у чијем средишту ће бити научно истраживање и настава, развијајући критичко мишљење студената и, не само њихову стручну оспособљеност, него и оспособљеност да делују као интелектуалци. У овом смислу навешћу два примера. Први се односи на схватање и разумевање универзитета Карла Јасперса, изнето у његовој књизи *Идеја универзитета*. Наиме, он у овој књизи каже: „Ако образовање настаје на универзитету, оно је *научно образовање*. Ово је одређено ставом научности уопште и садржином наука које се у образовању налазе у првом плану. *Став научности* јесте више од стручног знања и стручног умећа. Он је способност да се, макар за тренутак, сопствена вредновања суспендују у корист објективног сазнања, да се од сопствене партије, од сопствене садашње воље, може отклонити поглед у корист непристрасне анализе чињеница“ (Jaspers, 2003: 41). Други пример који се односи на стварања интелектуалаца путем универзитетског образовања индиректно је у вези са захтевом Алена Турена за стварање актера. Он дословно каже: „Није приоритет у томе да располажемо политиком усмјереном према повећању националног производа или према извозу овог или оног производа или пак према иновацији. Приоритет треба бити у томе да се створе актери, треба повећати способност појединаца да буду актери. А да би се постало актером, ваља ићи путем субјекта и његових темељних људских права. Назовимо то хуманизмом, да бисмо га супротставили секуларизацији. Цијело се моје настојање своди на став да социологију више не производимо и да за политичко деловање постајемо неспособни ако не верујемо у стваралачког и ослободитељског актера“ (Touraine, 2017: 73).

Као што сам раније поменуо, Хумболтов модел универзитета такође карактеришу и остале димензије као што су аутономија и оштра селекција међу студентима, као и међу наставницима, према постигнутим резултатима. Касније, почевши од шездесетих година прошлог века, са „масификацијом“ универзитета, ослабљени су критеријуми „оштре селекције“ и студената, али и сарадника и професора. Међутим, касније утицајније дефиниције о аутономији универзитета водиле су рачуна о Хумболтовом поимању аутономије универзитета. Овом приликом само ћу навести две такве дефиниције. Прва се односи на „Изјаву о академској слободи, универзитетској аутономији и друштвеној одговорности“ са Међународне конференције у организацији UNESCO-а у Ници 1950. године: „1) право да се следи знање за себе свуда где нас потре-

ба за истином може довести; 2) толерисање различитих мишљења и слобода од политичког мешања; 3) обавеза да се промовишу, преко наставе и истраживања, принципе слободе и правде, човековог достојанства и солидарности, и развијају узајамну материјалну и моралне помоћ на међународном нивоу“ (према Mencinger-и, 1999). Друга утицајна дефиниција је Лука Вебера, ректора и професора емиритуса Универзитета у Женеви, према којој се универзитетска аутономија односи на одвојеност универзитета од утицаја државе, религије и пословних интереса. „Главна су подручја аутономије потпуно и искључиво право свеучилишта на одлучивање о властитом унутрашњем устројству и управљању, студијским програмима, избору запослених и студената, те трошењу финансијских средстава. Према Л. Веберу, историја је показала да аутономна свеучилишта остварују најбоље резултате, те да ограничавање аутономије доводи до друштвене стагнације, што су главни аргументи у прилог принципу свеучилишне аутономије“ (навод према Dolenc, 2008: 28). Алонсо Бореро Кабал, пак, евалуацију универзитета повезује са његовом аутономијом. Наиме, он истиче да је у случају универзитета, перманентна евалуација логично наставаљање делатности планирања и представља валидан аргумент његове аутономије. Уствари, право институција високог образовања јесте да одређују своје сопствене норме, које треба прво да докажу себи самима, пре него што се доказују пред друштвом и државом. Само тада оне могу с правом да траже своју аутономију, да буду признате и да не прихватају сервилност (Cabal, 1995: 216).

Уопште може се рећи да у Хумболтовом моделу универзитета постоји повезивање наставе и истраживања; затим симбиоза квалитетних предавања и учење из више извора и опширне литературе и општег и хуманистичког образовања; укључивање студената у истраживачке пројекте као и строжији критеријуми на испитима; студирање је трајало дуже времена, али је било темељније. То је студентима омогућавало да буду добро обучени за успешно обављање своје професије и да *критички* поступају према друштвеној стварности у којој живе, али и да се критички односе и на метаплану, тј. према својој професији и науци. На тај начин, овај модел универзитетског образовања истовремено је формирао професионалце и интелектуалце у истој личности.¹

Међутим, у ери неолибералног типа глобализованог капитализма у којем јача приватизација и тржишна привреда, јача и маркентиншка тенденција у образовању, посебно високом, чиме се одређене карактеристике Хумболтовог модела високог образовања редукују –више се образује за тржиште рада, стварајући високообразовану и послушну радну снагу која ће бити способна да се прилагођава брзим техничко-технолошким променама и захтевима профитног менаџмента.

¹ Сматрам да се може рећи да су универзитети у бишој Југославији били мање или више концепирани према Хумболтовом моделу универзитетског образовања (са изузетком периода од 1974–1990, са такозваном реформом „усмереног образовања“).

Маркентишка тенденција образовања – посебно
високог – и последице

Постоје велике разлике међу појединим земљама у погледу организације и стандарда универзитетског образовања, чак и у оквирима чланица Европске уније. С циљем да се ове разлике смање у ери глобализације, односно „политике глобализације“ (Бурдијеов израз) Европска унија је настојала преко Болоњске декларације да створи европски простор високог образовања, конкурентан америчком универзитетском образовању. Међутим, професор Христофер Њуфилд, са универзитета у Калифорнији Санта Барбара, јасно наглашава да је амерички универзитетски систем доживео велику промену. Наиме, током већег дела своје историје, универзитетски систем Сједињених Држава налазио се у служби економског и друштвеног прогреса за који је у Европи била задужена социјална држава. Ова улога друштвене интеграције постепено је напуштана, нарочито са доласком деснице на власт 80-их година прошлог века. На тај начин, према Христоферу Њуфилду, универзитет се данас сматра *извором радне снаге*, најамником у служби предузећа. Он додаје и то да су „мерила за изградњу европског универзитетског простора више (су) инспирисана манама него квалитетима америчког система“. У Сједињеним Државама једино важеће мерило јесте опасна класификација на „добре“ и „лоше“ универзитете. Вредност неког „колеџа“ углавном је дефинисана тешкоћама да се у њега уђе. Харвард и Станфорд, на пример, од 10 кандидата примају само једног. Те цифре које подстичу похлепу и импресионирају представом изврности коју носе у себи подижу вредност универзитета. Ипак, према речима Њуфилда, овај систем селекције мање гарантује глобални квалитет наставе, а више оправдава средства која се одобравају елитним образовним институцијама; оне сачињавају између једног и два процента од укупног броја универзитета. Данас смо суочени само са слабостима универзитетског здања, истиче Њуфилд и додаје: квалитетно образовање резервисано је само за најбогатије, инвестиције подржавају само брзо стицање дохотка, као и појава великог социјалног раслојавања, конкуренција која ствара додатне трошкове, концентрација средстава на врху пирамиде. Таква општа тенденција несумњиво представља победу за америчку десницу која је уништила амбицију да високо образовање постане својина читавог друштва (Newfield, 2007). И француски професор са Сорбоне, Кристоф Шарл, указује на чињеницу да су, од европског усклађивања које је дошло после Болоњске декларације из 1999. године, садржај и циљеви универзитетске политике претрпели комплетну промену. Првобитни хуманистички и духовни циљеви замењени су увођењем конкуренције по угледу на пословни и трговачки свет. Прихваћена без резерве, медијска промоција класификација универзитета у први план ставља економски приступ европском (и светском) високом образовању (Charle, 2007).

На тај начин, већ неколико деценија на делу је тенденција у САД-у и у Европи да се универзитет сматра предузећем које ствара послушну радну сна-

гу која служи за повећање профита. Ова високостручна радна снага у процесу студирања није припремљена широким знањима и културним вредностима, да би могла критички да размишља и подиже појединачне проблеме људи на ниво друштвене јавности с циљем њиховог решавања, што је једна од основних улога интелектуалаца, бар у Сартровом и Милсовом поимању овог појма, али и једна од основних карактеристика Хумболтовог модела универзитета. Школа и универзитет су, чак и у стручној литератури, почели да се третирају као предузећа која своје „производе“, тј. дипломиране студенте, треба да пласирају на тржиште рада. То, на пример, експлицитно долази до изражаја у књизи Дерек Бока под насловом *Универзитет на тржишту – Комерцијализација високог школства* (у издању Princeton University Press, 2003, преведена и на српски језик, 2005). Дакле, универзитет треба да се прилагођава тржишту рада, што је погрешна теза. Зашто? Због тога што се знања и иновације не стварају на тржишту рада него на универзитету; једино на универзитету се преноси, али и ствара ново знање.

Дерек Бок, као што показује поднаслов поменуте књиге, у средиште посматрања ставља проблем комерцијализације високог образовања. Он експлицитно наводи и узроке процеса комерцијализације у САД-у, одакле се тај процес проширио и на образовне системе у Европи и свету. Према њему, „комерцијализација има вишеструке узроке. Смањења у финансирању несумњиво су подстакла жељу за профитом код неких универзитета и катедри. Дух приватних подухвата и предузетништва, који је постао толико видљив осамдесетих година, охрабрио је и озаконио такве иницијативе. Неодређеност академских вредности још више им је отворила врата. Али ни један од ових подстицаја не би толико уродио плодом да није било изненадног повећања броја могућности за стицање новца, који је обезбедила технолошки префињенија економија базирана на знању“ (Бок, 2005:21).

Енглески социолог Ентони Гиденс сматра да су „комерцијализација и маркетинг у образовању одраз су снажног утицаја глобализације. Школе и факултети се налазе у процесу `реинжињеринга` готово на исти начин као пословна предузећа“ (Gidens, 2007: 516). Ипак, сматрам да је ово гледиште Гиденса делимично тачно, јер су комерцијализација и маркентишка тенденција школа и универзитета настале и као резултат шире идеологије неолибералног капитализма преко које се знање претвара у робу с циљем да се добије већи профит, па тако профит постаје циљ, а универзитетско образовање постаје средство за постизање тог циља. У овом смислу је и критика неолибералне идеологије и праксе образовања изнета у књизи *Глобални неолиберализам и образовање и његове последице* (Global Neoliberalism and Education and its Consequences, Routledge, 2009). У овој књизи Нико Хирт, поред осталих аутора, у поглављу 10 под насловом „Тржишта и образовање у ери глобализованог капитализма“ пише: „Ми улазимо у еру комерцијализације (merchandization) школа где ће се од њих очекивати да се више прилагоде потребама тржишта и затим покрену своју трансформацију у ново тржиште (Hirtt, 2009: 214). Суштину Хиртовог рада, редактори и уводничари поменуте књиге Д. Хил и Р. Кумар, сумирају

на следећи начин: „[...] у контексту велике економске неизвесности и повећане неједнакости, образовни систем је позван да се прилагоди, да задржи ефикасну економску конкуренцију у једном природном процесу: прво, са образовањем *радне снаге*; друго, са образовањем и стимулисањем *потрошача* и треће, са отварањем и освајањем тржишта. Уствари, у односу на образовни систем, могуће је да се говори о трострукој „меркантилизацији“ у свим његовим димензијама: меркантилизација наставних програма, меркантилизација организације, односно менаџмента, па чак меркантилизација педагошких метода“ (Hill, Kumar, 2009:8–9). Реакција на претварање школе и универзитета у предузећа појавила се у француској социолошкој литератури – да ове институције нису предузећа. Тако се каже у књизи Кристијана Лавела, што показује и њен наслов *Школа није предузеће* (у издању La Decouverte, Paris, 2003).

Без обзира на ове реакције у француској социолошкој литератури, ипак је у пракси преовладао маркентишки модел универзитета који је изазвао вишеструке последице. Овај модел универзитета запоставио је опште и хуманистичко образовање и оријентисао се више или мање на то да студенте оспособљава у вештинама са циљем да буду високо образована радна снага која ће бити послушна и прилагодљива потребама тржишта. Тиме се губи циљ научности и формирања критичког интелектуалца, што су били циљеви и захтеви Хумболтовог модела универзитета, изнети и у Јаспоровој књизи *Идеја универзитета*, о чему је претходно било речи. Ибрахим Вард истиче да је „модел маркентишког универзитета, осим етичких, покренуо (је) и политичка питања. Мишљење о општем добру све чешће се формира (или деформише) према финансиским интересима `стручњака`“ (Vard, 2001). Ови „стручњаци“ и добар део професора све више се претварају у бизнисмене, као што показује и наслов Вардовог чланка у *Le monde diplomatique* (март 2001), „Нови модел сарадње универзитета и приватног сектора – Професори као бизнисмени“. Овај тип професора не бави се више истраживањем истине и саопштавањем резултата својих истраживања јавности, већ се више бави стицањем финансијских средстава и наставом. У том смислу пишу амерички социолог К. Калхун и француски социолог М. Виевиорка: „Више од једног столећа у друштвеним су се знаностима, чини се, разликовале двије улоге или два лика: `професионалац` који води дијалог с колегама, који објављује искључиво у знаственим часописима, раскинуо је с `интелектуалцем` који судјелује у јавној расправи, који се изјашњава у медијима, у дотицају с политичким животом. У име свога статуса, свог академског положаја, поштовања везаног за његове радове, интелектуалац је располагао легитимношћу да се јавно изјасни и да евентуално пригрли неки политички табор“ (Calhoun, Wiewiorka, 2017: 39–40).²

² Међутим, кад је реч о овим типовима професора и научника, још крајем XVIII века Фридрих Шилер је (у приступном предавању у Јени 1789 године под насловом „Што јест и с којим се крајњим циљем проучава универзална историја?“), „[...] разликовао знанственика коме је стало до спознаје истине од оног плаћеног учењака којему није стало до вриједности истине, него само и једино до вредновања његове дјелатности“ (навод према Liessmann-у, 2009: 87). Лисман с правом додаје да „опис што га Шилер доноси у вези с тим плаћеним учењаком запањујуће и

Кратак осврт на критике Болоњске реформе високог образовања – у духу маркентишке тенденције у високом образовању

И након деценије и по спровођења реформе базиране на Болоњској декларацији, реформа високог образовања³ у оквирима европског образовног простора, и посебно у земљама балканског региона која се одвија у различном друштвеном контексту, није превазишла негативне последице наведене троструке меркантилизације универзитетског образовања. Универзитет је усмерен ка вештинама и „стручности“, а запостављена је научност и неговања критичког мишљења који воде ка сазнању истине. Противречности у високом образовању су се заостриле и довеле до следећих допунских последица: 1) фрагментација учења, учење на парче, тј. на делове скрипата, књига или учебника, без добијања целине сазнања о појави или догађају који су предмет проучавања; целина која се комада са модулима и са великим бројем курсева, чиме ишчезава заокружена целина одговарајуће науке (уз пут да кажем да Карл Јасперс у својој познатој књизи *Идеја универзитета* каже да студенти долазе на универзитет да студирају науку као целину, а не делове поједине науке); 2) добијање кредита и поена из предметних програма који нису толико значајни за кључне научне дисциплине и знања за истину доводе до духовног осиромашења студената што произлази из Европског система преноса бодова. То је добро приметио француски социолог Пјер Журде, професор на Универзитету Стендал – Гренобл III, у чланку „Криза националног образовања: шта убија француски универзитет“ (*Le monde diplomatique*, септембар, 2003).

Према Журдеу, једноставно говорећи – „универзитет је постао једна врста нове гимназије у којој се морате добро напрегнути да би студентима објаснили како да конструишу једну солидну реченицу“ (Jourde, 2003). Затим, Журде напомиње да универзитет подсећа на некакво градилиште које никада неће престати да то буде, тако да, уместо да је универзитетска зграда функционално место у коме се ради и живи, она подсећа на неку привремену грађевину која је у некој фази градње или поправке. Али, није само то проблем, према Журдеу, већ то што реформа високог образовања јесте перманентан процес и што „сваки министар, сваки министарски саветник, дода по једну своју идеју, смисли још једну додатну комисију, смисли неке своје мини реформе и сваки пут су

заstraшујуће точно одговара новом типу знанственог менаџера усмјереног на ефикасност који строго лучи корисно знање усмјерено на резултат од оних студија које `дух задовољавају само као дух`, објашњавајући другоспоменуто као ствар које се човек одриче и `сав свој мар` уређује према оним захтјевима које му `поставља будући господар његове судбине`“ (Ibid.).

³ Интересантно је да неки аутори избегавају да употребе термин „реформа“ због изгубљеног првобитног значења или због тога што се под тим разумевају различите ствари. Тако на пример, социолог Е. Хергрејвс термин „реформа образовања“ замењује термином „реструктурирање реструктурираног“, што је и наслов његовог чланка (Hargreaves, 1997). К. П. Лисман, пак, описује историјат промена значења термина „реформа“, почевши од његове појаве у XV веку који се односио на ствар која је претила исклизнућем па је стога ваљало вратити у првотну „форму“, па све до садашњости када „појам реформе придаје пак насупрот томе важност новом и будућности“, но не и повратак ономе што је било добро (Liessmann, 2009: 138–139).

такве `иновације из кабинета` праћене небројеним састанцима, окупљањима, извештајима, евалуацијама... Таман када изгледа да је коначно све на свом месту, долази нови министар и све креће из почетка. Нисмо још успели ни једну реформу да схватимо, а већ нам је наметнута следећа, нова, другачија и праће-на огромним расипањем новца и енергије“ (Ibid.)

Болоњска реформа високог образовања предмет је оштре критике филозофа, социолога и осталих професионалаца из друштвених наука. Овом приликом навешћу неколико примера. Шпански филозоф Хозе Луис Падро, у чланку под називом „Распад универзитета“, истиче да „...то што нуди Болоњски план за реформу високог образовања јесте уништење науке какво не познаје европска цивилизација и њено свођење на вештине и банална знања“. Он указује и на то да „браниоци `друштва знања` (Ентони Гиденс је ту водећа личност) тврде да ће будуће тржиште рада захтевати већину радника са високим образовањем, они не говоре о повећању научне квалификације, већ пре супротно – о потреби да се снизи квалификација високог образовања да би се оно прилагодило променљивим потребама тржишта; захтева се распад научног знања које је пре чинило високо образовање и његово свођење на конкуретност коју захтева тржиште рада“ (Падро, 2008: 100). Конрад Пол Лисман, професор на универзитету у Бечу, у својој књизи *Теорија необразованости* још је критичнији: „Биједа еуропских високих школа има своје име: Болоња. Прелазак пост-секундарног образовног сектора на тродјелни сустав, само донекле усуглашен с англоамеричким моделом што су га еуропски министри просвјете 1999. године договорили у Болоњи о стварању јединственог еуропског високошколског простора како би се повећала успоредивост, а тиме и мобилност знанственика и студената“ (Liesmann, 2009:89). Познати словеначки филозоф Славуј Жижек је Болоњску реформу високог образовања упоредио са неуспешном реформом усмереног образовања у бившој Југославији која је почела да се реализује од средине седамдесетих година прошлог века.

Сматрам да Болоњска реформа или прецизније планери ове реформе нису водили рачуна, поред осталог, о различитим културним и образовним традицијама појединих европских земаља, с једне стране, нити су водили рачуна о идиосинкратности друштва ових земаља, с друге стране, као што нису водили рачуна ни о веома различитим друштвено-политичким контекстима ових земаља у којима се спроводи Болоњска реформа. Сам захтев Болоњске реформе да се повећа ефикасност студирања у неким земљама Европе довео је до снижавања стандарда знања и оцењивања. Последица тога је нагло повећање броја дипломираних студената и *девалоризација* (обезвредивање) диплома на свим нивоима студирања: додипломским, магистарским и докторским. На основу тога К. Лисман с правом констатује да „високе стопе академски образованих грађана што се још једном пољепшавају инфлацијом којекаквих *магистерија* представљају на тај начин највећи нововјековни просветно-политички маневар обмане“ (Liesmann, 2009: 110).

Маркетиншку тенденцију у науци и образовању није превазишла Бољонска реформа, напротив, она је чак појачала. У овом смислу указује и познати

француски социолог Едгар Морен, истичући да су „и знаности, особито друштвене знаности, у својој су аутономији угрожене инвазијом профита, колонизацијом истраживања за пробитак мултинационалки, технократским и калкулантским духом који види само бројеве и графиконе, неспособан схватити оно што је уистину људско: радост, тугу, љубав, мржњу [...] Образовни сујави посвуда производе одвојене, размрвљене, расцјепкане спознаје што их чини неспособнима за схваћање наших темељних и глобалних проблема. Политичка мисао је доспјела до нултог ступња. Не само да нису актуализиране велике Марковске, Токвилове и Веберове дијагнозе, него се политика слијепо поводи за економијом, и, што је још горе, за неолибералном економском школом, и храни се само извјештајима технократских експерата, у застрашујућој културној пуштоши“ (Morin, 2017: 69).

Неуспех или слаби успех Болоњске реформе забележила су и одређена истраживања у Србији. Тако на пример, кратак извештај о истраживању реализованом крајем 2013. године, како преноси „Политика“ (од 17 јануара 2014 године), истиче да реформа високог образовања по Болоњском процесу није дала предвиђене резултате. Када је у питању *мобилност студената* – једна од основних карактеристика Болонског процеса – добијени су „поражавајући“ подаци: на друге факултете у Србији (ради полагања испита по моделу Болоњске декларације) уписивало се само два одсто студената, док је могућност за мобилност на факултете у иностранству искористило само један одсто студената. Већина студената је као основни разлог за статичност и незаинтересованост навела недостатак финансија, стипендије, породичне разлоге (С. Гуцијан, „Студенти све ређе понављају години“). У једном другом истраживању на тему „Шта послодавци замерају високом образовању?“ („Политика“ од 26 децембра 2013. године) показало се да послодавци највише замерају младима који се запошљавају што им недостаје способност предузимања *иницијативе*, способност *критичког мишљења* и способност *доношења одлука*.

Умесно је поставити питање: због чега реформе образовања у целини и посебно у високом образовању нису успешне или нису довољно успешне, као што није ни Болоњска реформа? Овим питањем се бави и социолог Ендин Хергрејвс (Hargreaves, 1997) који, позивајући се на истраживања Соронсена, указује на то да су чиниоци неуспеха ових реформи вишедимензионални. Прво, ове су реформе парцијалне и обично се изводе на једном степену образовања (на пример, само на основном или само на средњем или само на високом степену образовања), а сви су ови степени међусобно повезани као спојени судови; друго, реформе се спроводе одозго према доле, а да се не чује глас ученика, студената и њихових родитеља и, посебно, професора и истраживача образовања и образовних система. Додао бих да се оне изводе без претходног научног истраживања образовања (пре концепирања образовне реформе) и вођење јавне дебате након тога што подразумева демократски приступ у доношењу одлука не само о реформи образовања, него и о осталим економским, социјалним, политичким и културним реформама или прецизније речено променама.

Уместо закључка

С намером да се изврше квалитетне и успешне промене универзитетског образовања и поново враћање тенденцији формирања професионалца, стручњака и интелектуалца у истој личности, али и универзитета који врши функцију колективног интелектуалца у Бурдијевом значењу овог појма, оспособљен за иновативне идеје и за неговање критичког мишљења, треба извршити промене друштвеног контекста како на глобалном и регионалном нивоу тако и на нивоу појединих земаља. То је потребно због тога што живимо у периоду неолиберализма који је још увек јак и поред тога што нобеловац Џозеф Стиглиц сматра да се налази у фази „издисаја“ и да га потреса вишедимензионална и структурална криза. То је период изразите тржишне привреде у којој све што је роба има вредност и цену, као и еквивалент за ту цену. Ипак, сматрам да бар три ствари немају цену, нити еквивалент за ову цену. То су: *истина, достојанство и интегритет личности и љубав према Другом*. Истина се постиже преко истраживања, што је једна од основних карактеристика квалитетног универзитетског образовања, али и преко античке Сократове максиме – бриге о себи и рада на себи које актуелизује Мишел Фуко у познатој књизи *Херменеутика субјекта*. Достојанство и интегритет личности постиже се преко примарне, тј. породичне социјализације и квалитетног образовања на свим нивоима, укључујући ту и „скривени“ наставни програм (*hidden curriculum*) што заједно формира карактер личности. А карактер личности одлучујуће утиче на љубав према Другом. Љубав према Другом ствара срећу и радост, док мржња према Другом доводи до несреће и зла. Мржња на врхунцу прераста у борбу и рат, а рат и убијање означавају негацију човека и људског у њему. Рат, како је истицао Достојевски, не вреди суза једне девојчице због губитка свог оца. Поред тога што је универзитет *universitas*, он је по дефиницији и *humanitas*. Но, питање је, да ли и како ове функције универзитет остварује у пракси код нас и у свету? Свакако не преко маркетиншке тенденције старања високообразоване и послушне радне снаге која треба да се прилагођава потребама тржишта, већ преображајем универзитета путем повратка на добре стране и карактеристике модела универзитета који поред стручњака ствара интелектуалца способног, према схватању Жан Пол Сартра и Рајта Милса, да појединачне проблеме подиже на ниво јавности за њихово решавање или ствара актера, субјекта како га поима Ален Турен. Будућност света и појединих земаља је у знању, миру и моралу.

Литература

- Bok, D. (2005) *Univerzitet na tržištu – Komercijalizacija visokog školstva*. Beograd: CLIO.
- Clabal, B. A. (1995) *L`université aujourd`hui*, Paris : UNESCO
- Calcoun, C., Wiewiorka, M., (2017) *Manifest za društvene znanosti*. Zagreb: TIM press.

- Charle, Ch. (2007) „Faut-il coter les facultés européennes?“, *Le monde diplomatique*, Septembre (2007).
- Dolenc, D. (2008) „Sveučilišna autonomija? Hoćemo! A odgovornost?“, *Tema* (časopis za knjigu), Godina V, 9. 10. 2008, Zagreb.
- Eliard, M. (2000) *La fin de l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gidens, E. (2007) „Образовање“, u: Gidens, E. *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- Hargreavs, A. (1997) „Restructuring Restructuring: Postmodernity and the Prospects For Educational Change“, in: Hasley, H. A., et al. *Education...* Oxford: Oxford University Press.
- Hirt, N. (2009) „Markets and Education in the Era of Globalized Capitalism“, in: *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. London: Routledge.
- Jaspers, K. (2003) *Ideja univerziteta*. Beograd: ПЛАТО.
- Jourde, P. (2003) „Crise de l'éducation national – Ce qui tue l'Université française“, *Le monde diplomatique*, Septembre (2003).
- Laval, Ch. (2003) *L'école n'est pas une entreprise*. Paris: La Decouverte.
- Liessmann, P. K. (2009) *Teorija neobrazovanosti – Zabluda društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Mencinger, J. (1999) “Autonomy, Fact and Fallacies“, delivered at *International Symposium: The University in the 21 st Century*, Skopje, Ss. Cyril and Methodius University.
- Morin, E. (2017) „O Manifestu za društvene znanosti“, u: Calhoun, C., Wieviorka, M. *Manifest za društvene znanosti*. Zagreb: TIM press d.o.o.
- Newfield, Ch. (2007) „Passé et passif de l'enseignement supérieur américain“, *Le monde diplomatique*, Septembre (2007).
- Tourain, A. (2017) „Treba povećati sposobnost pojedinaca da budu akteri“, u: Calhoun C., Wieviorka, M. *Manifest za društvene znanosti*. Zagreb: TIM press d.o.o.
- Пардо Луис, X. (2008) „Распад универзитета“, *НИИ*, 27.11. 2008.

Petre Georgievski

UNIVERSITY EDUCATION BETWEEN THE TENDENCY OF CREATING INTELLECTUALS AND MARKET TENDENCY OF CREATING HIGHER EDUCATED WORKING LABOR

Abstract: During the several recent decades more radical reforms of the university education are being made, not only in the countries of former Yugoslavia, but also in the countries of Europe. At European level, as well as at the level of the Balkans countries, a decade and a half ago the reform changes began by the Bologna Declaration and the introduction of ECTS, which to some extent had led to reduction of the Humboldt model of university education, which fundamental objective was the creation not only

of experts, but also intellectuals. According to professor Christopher Newfield from USA, “measures for building the European university space are more inspired by the imperfections than the qualities of the American university education”. Bologna reform was preceded by the neoliberal marketing view to the university as an enterprise which goal was to produce experts, that is, higher educated working labour and knowledge which were demanded by the labour market in a “society of knowledge”. Thesis that University education should be adjusted to the labour market is wrong; it should be the other way around. Why? These reform tendencies had led to dispersion of the university institutions, appearance and spreading of private universities, but also to a decrease of the education quality: fragmentation of the knowledge, commercialization and devaluation of the university diplomas.

The agents of the previous education reforms within the education system are numerous and different regarding their nature, beginning from the fact that during outlining and realization of the reforms the social and historical context and education tradition in particular countries were not considered, that previous research and relevant evaluation “was not conducted, and the voice of the major actors: the students, their parents and the teachers was not heard” (Andy Hargreaves).

The real reform of the university education is the reform which enables creation of high quality curriculum standards, standards for selection not only of the students, but also of assistants and professors, and all these grounded on scientific research, high standards in choosing educational-scientific vocations and autonomy of the university. Such grounded and developed university education represents the most important agent of economically sustainable development, social and cultural promotion of the countries that have such quality education at all levels and especially at higher (university) level.

Key words: Humboldt model of university, Bologna reform of the higher education, neoliberal ideology of education, commercialization of education, privatization of university institutions, university education quality standards.