

**MODERNI UNIVERZITET
OD HUMBOLTOVE DO BOLONJSKE REFORME**

Tematski zbornik međunarodnog značaja

Mihael Antolović, Slobodan Sadžakov (ur.)

Moderni univerzitet – od Humboltove do Bolonjske reforme

Izdavač

Pedagoški fakultet u Somboru

Univerzitet u Novom Sadu

Podgorička 4, Sombor

www.pef.uns.ac.rs

Za izdavača

Prof. dr Saša Marković

Urednik izdavačke delatnosti

Prof. dr Veselina Đurkin

Recenzenti

Prof. dr Duška Franeta, Fakultet za pravne

i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić“, Novi Sad

Prof. dr Tomislav Krznar, Učiteljski fakultet, Zagreb

Prof. dr Marko Škorić, Filozofski fakultet, Novi Sad

Dizajn i prelom

Dejan Podlipec

Štampa

Sajnos, d. o. o, Novi Sad

Tiraž

100

ISBN 978-86-6095-102-3

Copyright ©, 2021. Pedagoški fakultet u Somboru

**MODERNI UNIVERZITET
OD HUMBOLTOVE
DO BOLONJSKE REFORME**

Tematski zbornik međunarodnog značaja

Mihael Antolović, Slobodan Sadžakov (ur.)

PEDAGOŠKI FAKULTET
Sombor, 2021.

SADRŽAJ

Mihael Antolović i Slobodan Sadžakov Predgovor	7
Ivana Zagorac Ideja sveučilišta i uloga filozofije	13
Saša Radojčić Obrazovanje, njegova sredstva i njegova svrha	35
Lino Veljak U raljama neoliberalizma	51
Hajrudin Hromadžić Znanstveno-obrazovne neoliberalne politike: kritička analiza ideologije u diskursu	65
Ivan Jerković Obrazovne promene i napredak: po starom (ne)možemo, po novom (ne)znamo	89
Željko Vučković Razvoj društvene misije univerziteta od prosvetiteljstva do "bolonjskih reformi"	111
Slobodan Sadžakov i Mihael Antolović Univerzitet i sablasti tržišta: neoliberalizam, „Bolonjska reforma“ i perspektive humanističkih disciplina	121
Podaci o autorima	161

Predgovor

Moderni evropski univerzitet je, ubrzo po svome nastanku početkom 19. veka, postao jedna od osobenih tekovina evropske kulture koju su prihvatila i vanevropska društva u procesu modernizacije i „velike transformacije“ u drugoj polovini 19. i tokom većeg dela 20. veka. Izvorno zamišljen kao elitna institucija koja bi, osim posvećenosti „čistoj nauci“, sjedinjavala naučno istraživanje sa nastavom doprinoseći, istovremeno, duhovnom usavršavanju studenata izgrađujući ih kao samosvesne, prosvetene i stvaralačke individue, univerzitet je već tokom druge polovine 19. veka postepeno gubio svoj elitistički karakter i pretvarao se, prvenstveno, u instituciju koja je obezbeđivala visokoobrazovani kadar neophodan za funkcionisanje moderne građanske države i njenog sve složenijeg birokratskog aparata. Širenje mreže univerziteta i njihovo omasovljenje tokom 20. veka (tj. širenje socijalne baze iz koje su se regrutovali studenti) doprinelo je tome da su univerziteti (iako sa različitom dinamikom) postepeno sve više gubili svoj elitistički karakter pretvarajući se u masovne institucije koje su, po sudu Teodora Adorna, zbog odsustva čitavog niza preduslova u pogledu obrazovnog koncepta, pružale jednu vrstu „poluobrazovanja“. Sličan razvojni put prešli su i univerziteti u nekadašnjoj Jugoslaviji u kojoj se ekspanzija visokog obrazovanja i njegovo otvaranje prema pripadnicima siromašnijih (većinom seljačkih i radničkih) društvenih

slojeva odvijala u sklopu socijalističkog programa „ubrzane modernizacije“ tokom pedesetih, šezdesetih i sedamdesetih godina 20. veka. Nakon raspada Jugoslavije u novim državama-naslednicama, visoko obrazovanje nastavilo je da se najvećim delom razvija na osnovama postavljenim tokom postojanja socijalističke Jugoslavije. Na početku novog milenijuma, uporedo sa političkom, ekonomskom i društvenom tranzicijom iz „socijalizma u kapitalizam“, ono se suočilo sa potrebom prilagođavanja novoj stvarnosti obeleženoj procesom evropskog ujedinjavanja i globalizacije i što je, čini se, daleko važnije, suverenom prevagom neoliberalne ideologije.

Naime, tokom prethodne dve decenije sistem univerzitetskog obrazovanja u evropskim zemljama doživeo je temeljan preobražaj. Kao sastavni deo izgradnje zajedničkih evropskih institucija i uspostavljanja jedinstvenog „evropskog prostora visokog obrazovanja“, izvršena je unifikacija sistema visokog obrazovanja ne samo u zemljama-članicama Evropske unije već i u onima koje, poput Srbije, nastoje da se priključe Evropskoj uniji. Poznat pod kolokvijalnim nazivom „Bolonjska reforma“, ovaj proces unifikacije visokog obrazovanja označio je „smenu paradigme“ na kojoj su tokom minula dva veka bili zasnovani univerziteti i, uopšte, visoko obrazovanje u zemljama evropskog kontinenta. Svojom usmerenošću na restrukturiranje evropskih univerziteta koje bi u što većoj meri odgovorilo potrebama evropske ekonomije i snaženju njene kompetitivnosti na globalnim tržištima rada, kapitala i usluga, „Bolonjska reforma“ je, nesumnjivo, bila prožeta neskrivenim praktično-pragmatičnim duhom. Ovo je, pak, kao što smo svedoci, iz temelja izmenilo tradicionalnu fizionomiju univerziteta i otvorilo niz pitanja: kakva je uloga univerziteta u novoproglašenom „društvu znanja“ (koje svoje ekonomsko blagostanje zasniva na aksiomu neprestanog tehničko-tehnološkog progressa i sa njim povezanog ekonomskog rasta); da li je univerzitet i dalje mesto na kome su sjedinjeni „istraživanje i nastava“ ili se on pretvorio u instituciju koja, i sama podvrgnuta ekonomskim zahtevima, svojim „korisnicima“ pruža određene usluge u vidu „permanentnog“ i „doživotnog

obrazovanja“ na tržištu „obrazovnih usluga“?; kakav je karakter znanja koja se stiču na univerzitetu i da li se, uopšte, može i dalje govoriti o znanju u tradicionalnom smislu reči ili je reč o tome da se univerzitetska nastava pretvorila u kratkotrajnu obuku („trening“) iz određene, izuzetno uske, veštine? Imajući u vidu insistiranje tvoraca „Bolonjske reforme“ na primenjivosti tj. aplikativnosti znanja, otvara se i dilema šta je sa društvenim naukama, humanistikom i umetnošću, koje nisu, niti treba da budu, neposredno primenjive i usmerene na sticanje profita? Da li se može i dalje govoriti o kritičkoj ulozi društvenih i humanističkih nauka na univerzitetu od koga se očekuje da postane „inkubator“ naučnih patenata? Da li je moderni univerzitet i dalje mesto kritičkog promišljanja stvarnosti i formulisanja alternativnih vizija društvenog razvoja?

Kao što pokazuje iskustvo većine evropskih zemalja, o svim ovim pitanjima, uprkos njihovoj važnosti, nije vođena odgovarajuća rasprava već se o njima, u najboljem slučaju raspravljalo na samoj margini akademskog i javnog života. Stoga ne iznenađuje ni činjenica da je odsustvo sistematske rasprave o ciljevima, svrsi i celishodnosti reforme odlikovalo i akademske zajednice u Srbiji i Hrvatskoj u kojima su se sporadično javljali usamljeni glasovi kritički orijentisani prema „Bolonjskoj reformi“ i stvarnosti novog, tzv. „bolonjizovanog“ univerziteta. Imajući u vidu pomenute okolnosti, namera priređivača ovog zbornika bila je usmerena ka naučno utemeljenoj revalorizaciji tj. jednoj vrsti kritičke rekapitulacije normativnih ciljeva tzv. „Bolonjske reforme“ i njenih praktičnih postignuća tokom prethodne dve decenije. Odatle su radovi srpskih i hrvatskih autora zastupljenih u ovom zborniku većinom usmereni ka propitivanju nekolicine ključnih tema koje problematizuju pojedine aspekte savremenog univerziteta ne samo u nacionalnom već i u širem, evropskom i globalnom kontekstu. Tako Ivana Zagorac raspravlja o izvornom konceptu univerziteta koji su formulisali nemački filozofi Kant, Fichte, Šlajermaher i, naposljetku, Humbolt, krajem 18. i početkom 19. veka, Saša Radojčić iz filozofsko-istorijske perspektive propituje sredstva i svrhu

savremenog obrazovanja, Lino Veljak i Hajrudin Hromadžić u svojim radovima analiziraju neoliberalizam kao ideološki okvir savremenog „bolonjskog univerziteta“ dok Ivan Jerković ukazuje na protivrečnosti „Bolonjske reforme“ i formalizam u njenom sprovođenju kao i činjenici da je njome razgrađen tradicionalni univerzitet dok, istovremeno, nisu obezbeđene materijalne pretpostavke da reformisani univerzitet zaživi onako kako je izvorno bio zamišljen. Željko Vučković tematizuje pojam misije univerziteta, dok Mihael Antolović i Slobodan Sadžakov u svome radu nastoje da pruže kritičku rekapitalaciju razvojnog puta koji je prešao moderni univerzitet od svojih početaka u osvit 19. veka do aktuelnog trenutka (obeleženog „Bolonjskom reformom“), posebno u pogledu statusa, značaja i funkcije humanističkih nauka.

Radovi koji su zastupljeni u ovom zborniku su, prema našem sudu, tematizovali značajan broj problema koji se odnose na stanje modernog univerziteta. Ali, naravno, ostaje još čitav niz pitanja koja zahtevaju sistematično i kompetentno promišljanje. Želja je priređivača da ovaj zbornik podstakne što sveobuhvatniju akademsku raspravu o pitanjima uloge i položaja univerziteta u savremenom društvu kao i o mogućim pravcima njegovog razvoja u budućnosti. U tom smislu, zbornik koji predajemo sudu javnosti predstavlja prvenstveno poziv na kontinuirani dijalog koji, u savremenim uslovima sve upadljivijeg zamiranja intelektualnog života, predstavlja *conditio sine qua non* i prvi korak ka kritičkom promišljanju uloge univerziteta u savremenom društvu i mogućoj reafirmaciji njegovih izvornih vrednosti.

U Somboru,
9. septembra 2021. godine.

Mihael Antolović
Slobodan Sadžakov

MODERNI UNIVERZITET

OD HUMBOLTOVE DO BOLONJSKE REFORME

Ideja sveučilišta i uloga filozofije¹

UVOD

U ovome radu zanimat će nas moderna ideja sveučilišta, koju se uobičajeno povezuje s djelovanjem Wilhelma von Humboldta (1767–1835) i osnivanjem sveučilišta u Berlinu 1810. godine. Danas se često može čuti da su suvremena sveučilišta iznevjerila humboldtovski ideale obrazovanja i razvoja cjelovite osobe, kao i da je sama ideja sveučilišta u krizi. Iako se radi o zabrinjavajućoj dijagnozi, o toj tezi u ovome radu neće biti riječi. Naša je nakana sagledati neke aspekte utemeljenja moderne ideje sveučilišta, u prvome redu one filozofijske. Kako će se pokazati, osnovni poticaji dolaze od njemačkih autora iz 18. i s početka 19. stoljeća. Moderna ideja sveučilišta, u mjeri u kojoj je danas povezujemo s Humboldtovim projektom, nema nakanu imitirati antičke ideale, nego želi suštinski transformirati srednjovjekovni model sveučilišnog obrazovanja koji joj neposredno prethodi. Otpor prema dotadašnjem modelu bio je toliko jak da mnogi autori u svojim spisima izbjegavaju čak i samu riječ 'sveučilište'. Međutim, uvjereni

¹ Prvo objavljivanje rada: Zagorac, I. (2017). Ideja sveučilišta i uloga filozofije. *Diacovensia*, 25(4), 531–547. <https://doi.org/10.31823/d.25.4.2>

su da sveučilište u nekom obliku mora opstati – postojeće škole i akademije ne čine se dostatnima. Uz to, u Njemačkoj ovaj poziv na temeljitu transformaciju visokoškolskog obrazovanja nosi i obilježje povijesnoga trenutka. Ne radi se, naime, samo o pitanju kako unaprijediti znanost i obrazovanje nego i kako rehabilitirati njemačku naciju. Napoleonski ratovi s početka 19. stoljeća doveli su do prepuštanja dijela teritorija pod francusku upravu, a njemačku su naciju ostavili izmrvljenom, iscrpljenom, duhovno ispražnjenom, nejasnog kulturnog identiteta i povrijeđenog nacionalnog ponosa. Kant, Fichte i Schleiermacher, autori koje ćemo spomenuti u ovome tekstu, u svojim radovima promoviraju reorganizaciju institucija visokog obrazovanja kao lijek za jačanje države i osvještavanje osobnog ali i nacionalnog identiteta (ovo potonje opsežna je tema koju ćemo u ovome radu tek dotaknuti). Humboldtovo osnivanje sveučilišta u Berlinu tako kronološki dolazi na kraj pregleda razvoja moderne ideje sveučilišta. Upravo od toga kraja mi ovdje počinjemo.

HUMBOLDTOVA IDEJA SVEUČILIŠTA

Wilhelm von Humboldt nije bio nimalo oduševljen kada je na poziv kralja Friedricha Wilhelma III. 1809. godine morao napustiti svoju diplomatsku službu u Rimu i doći na pruski dvor, tada u egzilu u Königsbergu (Hofstetter, 2001). Dodijeljen mu je zadatak brige oko obrazovanja, a bilo je predviđeno i osnivanje nove znanstvene institucije (ne sveučilišta) u Berlinu (Bruch, 2010). Unatoč prvotnoj skepsi oko takvoga projekta, Humboldt na koncu uspješno kod kralja zagovara osnivanje novog sveučilišta koje doista već u jesen 1810. godine počinje s radom (Hofstetter, 2001). Važna tema u pregovorima s

kraljem bila je sama koncepcija buduće institucije, za koju je Humboldt želio da bude temeljena na stimuliranju i ohrabriranju istraživačkog pristupa znanosti nasuprot pukog prenošenja spoznaja već priređenih za neposrednu uporabu. Negdje u doba najintenzivnijih priprema (1809/1810.) Humboldt piše spis *O unutarnjoj i vanjskoj organizaciji visoke znanstvene institucije u Berlinu* (Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin) (Humboldt, 2010) koji je ostao nedovršen i objavljen je tek nakon njegove smrti. Taj je spis značajan jer svjedoči o Humboldtovim argumentima za osnivanje sveučilišta na temeljima posve drugačijima od onih na kojima su izgrađene srednjovjekovne visoke obrazovne institucije, među njima i pariško sveučilište koje je trebalo poslužiti kao model onome berlinskome. U kontekstu naše teme o ulozi filozofije u utemeljenju moderne ideje sveučilišta valja zapaziti Humboldtovo usvajanje teza i postavki koje su izrazito humanistički orijentirane.

U spisu *O unutarnjoj i vanjskoj organizaciji visoke znanstvene institucije u Berlinu* Humboldt takvu instituciju vidi kao „vrhunac u kojemu se neposredno spaja sve ono što se dogodilo u moralnoj kulturi jedne nacije“ te kao rezultat ideje oblikovanja znanosti i njene uporabe „ne kao svrhovitog, već kao samosvrhovito pripremljenog materijala duhovnog i moralnog obrazovanja“ (Humboldt, 2010: 229). Kako bi se posvetila znanosti, sveučilišta (odnosno „visoke znanstvene institucije“) moraju počivati na načelima usamljenosti i slobode, pri čemu njihova unutarnja organizacija mora također omogućiti i prostor za interakciju među znanstvenicima. Znanost je tako nužno i istraživanje, nastavlja Humboldt, što je ključna razlika u odnosu na školu pa te dvije obrazovne razine moraju biti jasno odvojene. Zadatak škole je „harmonično oblikovanje *svih* sposobnosti učenika“ (Humboldt, 2010: 235) i priprema učenika na usvajanje znanosti i sudjelovanje u njenu otkrivanju koje se događa kasnije na sveučilištu. Istraživački aspekt sveučilišta, navodi Humboldt, uvjetuje i formu odnosa između nastavnika i studenata: niti su nastavnici u službi studenata niti su studenti u službi nastavnika, i jedni i drugi na sveučilištu su u službi znanosti. Znanost nije samo proces skupljanja činjenica, naglašava

Humboldt, nego realizacija duhovne sfere pojedinca. Znanstveno istraživanje tako je duboko individualno transformativno, a snaga i raznolikost duhovnih moći pojedinaca bogatstvo su koje svaka država mora cijeniti. Stoga država mora brinuti, pa i financijski, o funkcioniranju sveučilišta, istovremeno se ustežući od bilo kakvih zahtjeva spram njega. Završna Humboldtova argumentacija u ovome spisu ide u prilog postojanja sveučilišta, akademije i instituta kao integralnih dijelova iste cjeline (Humboldt, 2010).

Humboldtov angažman oko ostvarenja nove ideje sveučilišta nije bio rezultat pukog pomirenja s nametnutom birokratskom obvezom. Hofstetter ističe Humboldtovu dugogodišnju fascinaciju idejom *Bildung*-a (Hofstetter, 2001). I doista, već u tekstu *Theorie der Bildung des Menschen*, pisanom 1793. ili 1794. godine, Humboldt promovira ideju odgoja i obrazovanja (*Bildung*) kao nužnih za razvoj i kultivaciju svakog pojedinog čovjeka kroz refleksiju i samo-refleksiju koje se zbivaju u slobodi (Humboldt, 1960). Humboldt je svjestan da se mnogima kultivacija uma čini uzaludnim nastojanjem, kao i da visoko obrazovanje može izgledati elitistički orijentirano i posve odvojeno od stvarnoga života. Uzrok takvome dojmu je, navodi, kidanje unutarnjih veza znanosti od strane samih znanstvenika koji se zatvaraju u svoja područja i zanemaruju cjelinu znanosti. No, kako piše dalje u *Theorie der Bildung des Menschen*, jednako je zabrinjavajuće zahvatiti znanost preširoko što onemogućuje ikakvu uporabu takvih površnih i raspršenih spoznaja. Najvažnija zadaća našeg postojanja, ističe Humboldt, jest razviti koncept humaniteta u nama, kako tijekom našega života tako i nakon, kroz tragove koje ostavljamo našim djelovanjima (Humboldt, 1960).

Humboldt je, dakle, stava da odgoj i obrazovanje predstavljaju kontinuirani proces, koji ne završava obukom za zanimanje niti se u njoj iscrpljuje. Čini se da se radi o uvjerenju da nakon završetka neke vrste temeljnoga obrazovanja počinje proces samo-odgoja, samo-obrazovanja i uopće samo-razvoja. U formalnome pogledu, do dobi kada počinje studij smatra se da je osoba već dovoljno zrela za preuzimanje znatno većeg dijela odgovornosti za vlastiti razvoj, ali i za aktivan rad

na dosezanju novih spoznaja. U tome leži i važan Humboldtov argument za osnivanje sveučilišta pored već postojeće akademije: sveučilišta nisu samo mjesto nastave i širenja znanstvenih spoznaja, nego i razvoja znanosti kroz istraživanje. Uz jedinstvo nastave i istraživanja, kao druge dvije okosnice humboldtanske ideje sveučilišta ističu se zaštita akademskih sloboda nastavnika i studenata te bavljenje znanosti (*Wissenschaft*) radi znanosti same, što implicira uvjerenje u cjelovitost znanosti, ali i važnost samostalnog istraživanja za formiranje osobe. Ovo potonje čest je motiv u radovima njemačkih filozofa s kojima Humboldt dolazi u doticaj, a ponajviše se iskazuje kroz polemiku o odnosu filozofskog fakulteta spram medicinskog, pravnog i teološkog. Važna poveznica među radovima Humboldtovih suvremenika jest poziv na rehabilitaciju samog odnosa prema znanju te promoviranje veze između obrazovanja i razvoja cjelovite ličnosti. To je područje u kojemu je, reći će onovremeni kritičari, srednjovjekovni model sveučilišta posve podbacio.

KRITIKA SREDNJOVJEKOVNOG MODELA SVEUČILIŠTA

Moderna ideja sveučilišta želi predstavljati odklon od one srednjovjekovne koja je, prema mišljenju tadašnjih kritičara, bila zastarjela i nedostatna. No, ipak se radilo o transformaciji prije negoli o rušenju starog kako bi se izgradilo novo pa tako dugovječna sveučilišta danas s pravom naglašavaju svoje korijene još u Srednjem vijeku. Te je početke pak teško precizno datirati – prva sveučilišta u Italiji ne nastaju nekom uredbom prosvijećenog vladara, nego iz manje ili više spontanih okupljanja studenata. Oni, stranci u gradu u koji su došli izučiti neko

od uglednih zanimanja i tako uložiti u svoj društveni status, udružuju se radi zaštite vlastitih interesa. Takve su zajednice, nazvane *universitas*, umnogome nalikovale gildama u koje su bili organizirani zanatlije. Radilo se, dakle, o zajedništvu motiviranom pragmatičnim razlozima: studenti su udruživanjem zadobili bolju poziciju za pregovore o uvjetima studiranja i boravka u gradu, pogotovo stoga što su nastavnici isprva bili plaćeni direktno od studenata, a lokalna zajednica prihodovala je od njihove brojnosti (Haskings, 1965; Logan, 2012). Danas popularna akademska mobilnost tada je predstavljala sredstvo ucjene: budući da nije bilo prostora namjenski određenih za predavanja, ona su se održavala u crkvama ili na privatnim posjedima što je omogućavalo lako preseljenje studentske populacije u druge, gostoljubivije i jeftinije gradove, što se ponekad i događalo.² Iz zapisa datiranog u 1317. godinu saznajemo da su bolonjski studenti, okupljeni u svoj *universitas*, i u pregovorima s nastavnicima imali moćnu poziciju, takvu koja im je omogućila nametanje sankcija profesorima, poput novčanih kazni za neopravdani izostanak nastavnika s predavanja (opravdanim se smatrao samo onaj odobren od strane studenata) ili za trajlavo obavljanje predavanja (Haskings, 1965; Logan, 2012). Samoorganizacija je ujedno omogućavala i postavljanje zahtjeva pred zakonodavce koji su raznim propisima dodjeljivali studentima posebna prava, čak i pred zakonom, poput uredbi kralja Filipa II Augusta u Parizu 1200. godine.³ U Francuskoj su također postojala udruženja

2 Jedan od najpoznatijih primjera je protestni odlazak nastavnika i studenata iz Oxforda u Cambridge 1209. godine čime je nastalo sveučilište u Cambridgeu.

3 Direktan povod uredbi kojom su se studentima u Parizu zajamčila posebna prava pred zakonom bila je razmirica jednog studenta, vjerojatno teologije, s vlasnikom jedne pariške taverne, vrlo izgledno zbog plaćanja računa. Studentu su u sukobu podršku dali njegovi kolege, uništili tavernu, a vlasnika ozbiljno ozlijedili. Policija, predvođena gradskim vlastima, odgovorila je napadom na mjesto gdje su studenti bili smješteni pri čemu je nekoliko studenata i poginulo. Nastavnici i studenti tada su suspendirali nastavu i prijetili da će napustiti Pariz. Iz straha od bojkota, kao i zbog nekih političkih aspekata, kralj je odlučio stati na stranu pobunjenih nastavnika i studenata te je donio uredbu o posebnom statusu studenata pred zakonom. Iako njome nije formalno prepoznato postojanje pariškog sveučilišta, dakle ne radi se o dokumentu kojim se ono bilo kako utemeljuje, nastavnici i studenti navode se kao posebna grupa što je značajan događaj u povijesti sveučilišta. Toliko važan da

kao i u Italiji, izuzev što su se u Parizu prvo udružili nastavnici (Haskings, 1965). Univerzalnost koju se danas ponekad u kontekstu rasprava o sveučilištu nekritički učitava u pojam *universitas* daleko je od značenja iz rane uporabe: tada je *universitas* bila oznaka za ništa više nego za grupu povezanu zajedničkim interesom, u ovome slučaju za *studium*. Štoviše, u istome je gradu moglo istovremeno postojati više *universitas* studenata i nastavnika, nerijetko i međusobno suprotstavljenih (Haskings, 1965), kao i studenata koji nisu bili članovima. Primjerice u Bologni, studenti koji su ujedno bili i građani Bologne nisu pripadali u *universitas*, s obzirom da su kao dio lokalne zajednice već uživali odgovarajuće povlastice (Verger, 2003).

Najranija sveučilišta, poput onih u Parizu i Bologni, nastala su i razvijala se spontano, zahvaljujući ugledu koji je određen grad ili čak pojedini nastavnik imao u izučavanju nekog područja. Njihova slava ubrzo raste, broj studenata se povećava, a gradovi iskazuju sve snažniju formalnu podršku. Poseban status koji su lokalni *universitas* izborili za svoje članove svakako je tome pripomogao, kao i postupno proširivanje područja znanosti koja su se u pojedinome gradu mogla izučavati. Naziv *studium generale* sve više ulazi u uporabu i tijekom vremena postaje sinoniman s *universitas* (Rashdall, 2010). Točno značenje izraza *studium generale* nije posve jasno, no čini se da se riječ *generale* u ovome kontekstu odnosila samo na opredjeljenje pojedinog *studium*-a da dopušta sudjelovanje polaznika-stranaca (za razliku od *studium particulare*). Uz to, čini se da je *studium generale* podrazumijevao i pružanje poduke iz *artes liberales* ali i iz barem jednog od tri viša područja (medicine, prava, teologije), kao i postojanje više od jednog nastavnika (Pedersen, 1997). Izraz se ustalio sredinom 13. stoljeća kada su se počela planski osnivati nova sveučilišta. Neka od već postojećih, spontano nastalih sveučilišta naknadno se potvrđuju kao *studium generale*, uobičajeno dokumentom

se ova kraljeva povelja i godina 1200. često ističu kao počeci pariškog sveučilišta (Ferruolo, 1985; Logan, 2012). Na ovome mjestu valja spomenuti i Abelarda kojeg se s punim pravom može nazvati intelektualnim prethodnikom pariškog sveučilišta, kako zbog pristupa istraživanju, tako i zbog načina podučavanja. Nije dakako nevažno niti to da su zbog Abelarda u Pariz pristizali mnogi entuzijastični slušatelji iz cijele Europe (Rashdall, 2010).

dodijeljenim od strane cara ili pape. Ako povijest sveučilišta određuju dokumenti, a ne ljudi, onda službena povijest bolonjskog ili pariškog sveučilišta započinje tek njihovom institucionalizacijom kao *studium generale* (1291. odnosno 1292. godine).⁴ Potvrda od strane nekoga s „univerzalnim statusom“, poput vladara ili pape, značila je i da *studium generale* ima pravo na isti status. Međutim i ta je univerzalnost daleko od one koju u svojim spisima zazivaju njemački filozofi, Humboldtovi suvremenici. Pojednostavljeno rečeno, na mjesto formalne univerzalnosti određene kroz širinu pragmatičnih aspekata (tko, gdje, što i pod kojim uvjetima može studirati te kako će mu postignuti status biti priznat) želi se postaviti univerzalnost temeljena na slobodi učenja i istraživanja s ciljem osobnoga razvoja. Njemački autori koji su utjecali na Humboldtovu viziju novoga sveučilišta ovo potonje, i mnogo više, obuhvatit će pojmom *Bildung*.

Upravo se kroz napetost skolastičkog razumijevanja obrazovanja i koncepta *Bildung*-a mogu ocrtati ključni elementi kritike koju njemački autori iz druge polovine 18. te prve polovine 19. stoljeća upućuju srednjovjekovnom modelu sveučilišta. *Bildung* je koncept koji obuhvaća elemente onoga što obično razumijemo kao obrazovanje, učenje, socijalizaciju i kultivaciju, a prema nekim filozofima i moralizaciju. Najbliži koncept mu je odgoj, no jedino onaj koji obuhvaća i dimenziju samo-odgoja ili samo-kultivacije, osobnog i kulturnog sazrijevanja, mogućih u uvjetima slobode za refleksiju i samo-refleksiju. Pojam *Bildung* važan je dio njemačke kulture, od književnosti i filozofije pa do odgojnih znanosti. Međutim, čini se da ne postoji uniformno shvaćanje ideje *Bildung*-a, a još manje suglasnost oko načina njene realizacije. Ipak, ono što se čini neupitnim u kontekstu naše teme jest to da se u filozofijskim ishodištima moderne ideje sveučilišta koncept *Bildung*-a promovira kao alternativa srednjovjekovnom modelu obrazovanja za zanimanje. Koncept *Bildung*-a ne govori o dokidanju takve poduke, ali promovira stav da obrazovanje osobe ne može biti jednodimenzionalno. Učenje nije samo

⁴ Kao zanimljivost navodimo da Oxford nikada nije dobio takav dokument od pape, iako su se čak dvojica kraljeva za to založila. Čini se, međutim, da mu to nimalo nije škodilo u razvoju.

sredstvo za realizaciju pojedinca u praktičnim aspektima privatnog i javnog života, nego predstavlja sastavni dio procesa sazrijevanja osobe kao ljudskoga bića na općoj razini i kao zasebne individue na pojedinačnoj razini (Beiser, 1998). Odgojni ideal ranih romantičara tako počiva na uvjerenju u ljudsku usavršivost i mogućnost samo-realizacije, kao i u potrebu otkrivanja i ispunjavanja istinske svrhe čovjeka. Ne radi se, dakle, samo o razvoju specifičnih snaga pojedinca i njegovoj pripremi za profesionalni život (što bi se moglo obuhvatiti pojmom *Ausbildung*), nego o razotkrivanju humaniteta na univerzalnoj razini. Za takvu realizaciju koncepta *Bildung*, a pogotovo nakon Schillera (Schiller, 1795), kao posebno pogodan medij promovira se umjetnost – ona potiče imaginaciju i poštuje ljudsku osjećajnost (Beiser, 1998). Drugačiji cilj visokog obrazovanja uvjetuje i drugačije metode, a traži i prilagodbu unutarnje i vanjske organizacije takve institucije o čemu, kako je ranije navedeno, piše i sam Humboldt.

Iz kritički intoniranih radova, pri čemu je od autora koje spominjemo u ovome tekstu najizrazitiji primjer J. G. Fichte, progovara snažna želja za promjenom srednjovjekovnog modela. Njemačka sveučilišta u 18. stoljeću još se umnogome oslanjaju na metode i pristupe koji su postavljeni u doba najintenzivnijeg razvoja sveučilišta u Srednjemu vijeku: nastavnik predaje, studenti u tišini zapisuju, nastava se odvija prema precizno određenom i prethodno odobrenom planu i programu, nastavni sadržaji uvode malo inovacija, a pristup učenju i podučavanju je često „skolastički, pedantan, u najboljem slučaju enciklopedijski“ (Nipperdey, 1994:57). Razbibrigu studenti traže u opijanju, kockanju i prostitutkama, a nerijetko i u maltretiranju lokalnog stanovništva (Josephson, Karlsohn & Östling, 2014). Nose oružje, svađaju se međusobno, nerijetko se izazivaju na dvoboje. Ponajviše su zainteresirani za studije na „višim“ fakultetima medicine, prava ili teologije koji im omogućuju razvoj karijere, nego na „nižem“, odnosno, filozofskom fakultetu (kojemu se, uz filozofiju, postepeno pridružuju još neke humanističke i društvene znanosti). Dakako, valja imati na umu da navedene generalizacije o stanju na sveučilištima mahom dolaze od suvremenika koji žele promjene. Opsežna studija Stjepana

Krasića, koja se usmjerava na filozofijsko-teološka učilišta Dominikanskog reda, ukazuje na znatno veću dinamiku skolastičke metode predavanja, kao i težnju ka otklonu od shematiziranog razumijevanja sadržaja. Precizno razrađena metoda tako se sastojala od nekoliko faza koje su, uz slušanje izlaganja (*lectio*) i učenja napamet važnijih lekcija (*repetitio*), uključivale i sudjelovanje studenata u raspravama (*disputatio*) te konferencijama (*collatio*). Slijedilo je uvježbavanje u vještini akademskog raspravljanja kojoj se pridavao posebno važan značaj. Cilj je takvoga podučavanja bio proći put od pasivnog slušatelja do aktivnog sudionika u raspravama koji je sposoban kritički komentirati pojedini tekst, pri čemu se, kako Krasić navodi, poticala kreativnost studenata (Krasić, 1996).

I među sveučilištima u Njemačkoj postoje ona na kojima se postepeno uvode inovacije, kao primjerice na sveučilištu u Halleu (osnovano 1694.) ili Göttingenu (1737.), iako su akademije, razna društva i saloni i dalje glavna mjesta istraživanja i rasprava (Nipperdey, 1983). Tako u Halle dolazi Christian Thomasius, koji je bio urednikom prvih mjesečnih novina na njemačkom jeziku (1688.) te koji je prvi koristio njemački i u predavaonici (1687.), što će uskoro postati uobičajenom praksom. Nakon što je zbog svojih stavova otjeran sa sveučilišta u Leipzigu, Thomasius i grupa studenata koji su se oko njega okupili postat će jezgrom budućega sveučilišta u Halleu. Sličnu sudbinu, nešto kasnije baš u Halleu, doživljava i Christian Wolff. Sa sveučilišta ga je izbacio jedan kralj (1723.), vratio drugi (1740.), a u međuvremenu je Wolffova filozofija postala okosnicom novoga pristupa filozofiji, pa i znanosti općenito (Paulsen, 1906). Sam Wolff, međutim, čini se da nije bio zainteresiran za inovacije u samu strukturu sveučilišta. No, otvorena su vrata novome pristupu u filozofiji, a raste i interes za matematiku i fiziku, kao i za izučavanje klasičnih jezika i književnosti. Upravo potonje promovira J. M. Gesner u Göttingenu, a njegov nasljednik C. G. Heyne uvodi seminarski oblik rada kao zamjenu za uvriježenu metodu disputacija (Hofstetter, 2001). Na sveučilištu u Jeni bilo je posebno zanimljivo. Ponajviše zbog utjecaja Goethea, koji sam nije bio dijelom sveučilišne

zajednice, u Jeni ideja *Bildung* polako počinje ulaziti i u sveučilišni život. Jedna od Goetheovih odluka bila je i dovođenje Friedricha Schillera u Jenu. Schiller je iskusio sva ograničenja postojećeg sustava školovanja u kojemu je, voljom vladara Württemberga, regije u kojoj je Schiller rođen, bio protiv svoje volje poslan na studij medicine. Posvećen pisanju drama i s uvjerenjem da teatar može bolje educirati nego sveučilište (Hofstetter, 2001), Schiller tek spletom okolnosti dolazi predavati u Jenu. No, što zbog svoje usmjerenosti na književnost što zbog krhkoća zdravlja, ne intervenira u samu organizaciju sveučilišnoga života. Tek će s dolaskom Johanna Gottlieba Fichtea koncept *Bildung*-a postati okosnicom nove ideje sveučilišta. Kao što je poznato, Fichte umnogome slijedi Kanta pa od njega valja započeti ocrtavanje filozofijskih aspekata nove ideje sveučilišta.

ULOGA FILOZOFIJE U MODERNOJ IDEJI SVEUČILIŠTA

Kantov spis *Sport fakulteta* (*Der Streit der Fakultäten*, 1798.) predstavlja zbirku tekstova nastalih u različita vremena i različitim povodima. Dio koji opisuje spor između filozofskog i teološkog fakulteta za našu je temu najzanimljiviji, s obzirom da ovdje Kant direktno tematizira ulogu filozofije (pa i humanistike uopće) na sveučilištu. Štoviše, želi dokazati da je filozofski fakultet, koji je u podjeli naslijeđenoj iz srednjovjekovlja okarakteriziran kao „niži“, zapravo nadređen tzv. „višim“ fakultetima medicine, prava i teologije. Kant utvrđuje da je takva podjela uređena prema interesima države: fakulteti čija učenja zanimaju vladu jer joj omogućuju utjecaj na narod imaju status „viših“, dok su oni koji se brinu o interesu znanosti vladi nezanimljivi i stoga „niži“.

Podanici žele znati kako da si osiguraju vječnu dobrobit, siguran život u društvu te zdravlje. Vlada ih u to želi uputiti pa stoga stvara zakone i propise te o njima obrazuje teologe, pravnike i liječnike. Ovi se pak moraju ustezati od suštinskog preispitivanja autoriteta (Biblije, običajnog prava i medicinskih propisa) jer se u suprotnom „gube na otvorenom slobodnom polju vlastitog prosuđivanja i filozofije“ (Kant, 1991a:39). Njima je izvanjski kriterij potreban kako bi zadržali unutarnju koheziju. Oni su statični, njeguju samo već postojeće spoznaje, a zadatak im je informirati podanike o praktičnim stvarima iz svoje nadležnosti. Filozofski fakultet, s druge strane, ima posla s istinom i znanstvenim interesom, zbog čega ne smije biti ograničen nikakvim autoritetom. Utoliko je on jedini slobodan, podvrgnut samo zakonodavstvu uma, a ne i vlade. Usmjerenost istini i sloboda u izučavanju omogućuju filozofskom fakultetu preispitivanje onoga što se naučava na višim fakultetima čime on postaje korektivom „činovnicima koje vlada namješta“ (Kant, 1991a:43). Iz napetosti između viših fakulteta kao pozicije i filozofskog kao opozicije proizlazi spor fakulteta. Takav je spor za vladu dobrodošao jer unaprjeđuje spoznaje koje su bitne podanicima, što je onda korisno i za vladu samu. Stoga je u njenom interesu, zaključuje Kant, osigurati slobodu filozofskome fakultetu i odreći se svake želje za njegovim podvrgavanjem vladinu autoritetu (Kant, 1991a).

Kant interes filozofskog fakulteta vidi u traženju istine koja je dohvatljiva kroz znanost (*Wissenschaft*). Djelovanjem filozofskog fakulteta istina se širi i na cjelokupno sveučilište, s obzirom da se „na istinu sve svodi; a *korisnost*, koju viši fakulteti obećavaju vladi, samo je moment drugog reda“ (Kant, 1991a:42). Težnja k istini tako povezuje cjelokupnu znanost. Kant ističe da je potraga za istinom moguća jedino u uvjetima slobode, što je također sadržano u Humboldtovom zahtjevu za akademskom slobodom. No ovdje se dakako ne radi samo o unaprjeđivanju filozofije ili znanosti ili pak filozofije kao znanosti, nego primarno o unaprjeđivanju pojedinca kroz razvoj sposobnosti njegova uma. Taj razvoj počiva na ideji, a „jedna ideja nije ništa drugo do pojam o savršenosti“ (Kant, 1991b:12). Odgoju, odnosno, usavršavanju našega uma ne možemo izbjeći, ali ga možemo obaviti površno,

nedostatno ili pogrešno. Čovjek postaje čovjekom samo kroz odgoj (*Erziehung*); čovjek nije ništa više od onoga što je od njega načinio odgoj, ističe Kant u svome spisu *Über Pädagogik* (1803.). Odgoj prolazi kroz nekoliko faza pri čemu je ona prva – discipliniranje – vrlo važna jer se tada stvaraju temelji za kasniji razvoj uma, ona „podvrgava čovjeka zakonima čovječstva“ (Kant, 1991b:9). Discipliniranje mora biti praćeno podukom o tome kako koristiti vlastitu slobodu, a upravo pronalaženje granice između podčinjavanja i pravilnog upotrebljavanja slobode predstavlja jedan od najvećih odgojnih izazova (Kant, 1991b). U odgoju potom slijede kultiviranje i civiliziranje čiji su ciljevi ponajviše određeni izvanjski, s obzirom na društvo i kulturu u kojima pojedinac živi. No, biti discipliniran, civiliziran i kultiviran još nije dovoljno: čovjek mora postati i moralnim (Kant, 1991b).

Koja je pritom uloga sveučilišta? U spisu *Über Pädagogik* Kant na pitanje o tome koliko treba trajati odgoj odgovara da je to do onoga trenutka „do kada je priroda sama odredila čovjeku da sam sobom upravlja“, što procjenjuje da je otprilike oko 16. godine života (Kant, 1991b:19–20). No razvoj uma tada zasigurno nije dovršen, a naznaku o tome kako odgajati odrasle ljude pronalazimo u Kantovoj referenci na Sokrata i njegov način dijaloziranja. Napominje kako »pri obrazovanju uma moramo pristupiti sokratovski« te kako je Sokrat pokazao da se »ponešto čak i kod odraslih ljudi može izvući iz njihove pameti« (Kant, 1991b, p. 44; Hofstetter, 2001). Ovom Kantovu komentaru možemo pristupiti kao sugestiji da u odrasloj dobi, tada kada je formalno obrazovanje već dovršeno, više nema odgojne prinude, osim one samonametnute koja proizlazi iz potrebe za nezavisnom uporabom uma. Potrebno je vodstvo, no do spoznaja svatko dolazi uporabom vlastitoga uma, što traži strpljenje, vježbu i odvažnost. Iako Kant to izrijeком ne navodi, važna posljedica „sokratskog pristupa obrazovanju uma“ (*Ausbildung der Vernunft*) jest i korekcija dosadašnjih stajališta koja su se činila neupitnima. Kako proizlazi iz Kantova *Spora fakulteta*, vrlo slična je i zadaća filozofskog fakulteta: on djeluje u prostoru slobode i ispostavlja se kao korektiv drugim sastavnicama, time ih dovodeći bliže istini. Posve konkretno, Kant zagovara

potpunu autonomiju filozofskog fakulteta, kojeg utemeljuje kao mjesto legitimne i beskompromisne kritike.

Za Fichtea pak kritika nije dovoljna, potrebno je i djelovati prema promjenama (Fichte, 1979). Ipak, promjene koje Fichte zaziva ne trebaju, zapravo niti ne mogu, biti nagle i radikalne. Razlog tomu je što Fichte, barem kada su njegovi stavovi o učenjacima u pitanju, želi suštinsku rehabilitaciju, onu koja je moguća tek kada je temeljena na dubokim osobnim uvjerenjima. Učenjaci su, smatra Fichte, „odgajatelji čovječanstva“ koji paze da ljudski rod nikada ne miruje niti nazaduje, a pritom ostavljaju dovoljno prostora svakome pojedincu u društvu da „djeluje po slobodnom izboru i iz uvjerenja koje je *sam dovoljno prosudio*“ (Fichte, 1979:179–180). Jednako kao što Kant tvrdi da odgajati može samo onaj koji je i sam odgojen (Kant, 1991b), tako i Fichte pred učenjaka postavlja visoke moralne zahtjeve. Učenjak je, ističe, moralno najbolji čovjek svoga vremena, primjer ostalim članovima društva. Ponovno, dakle, nailazimo na ideju usavršavanja kroz neovisnu uporabu uma, i to usavršavanja u beskonačnost kao temeljnog određenja čovjeka (Fichte, 1979). Dosezanje savršenstva, upozorava Fichte, značilo bi i potpuno stapanje onih koji su ga dosegli, svi bi oni postali jedan jedini subjekt. Priroda je ipak udesila, dalje napominje Fichte, da nismo svi istih karaktera, da imamo različite talente i da je jednostrano obrazovanje, pod uvjetom da je slobodno izabrano, jedina mogućnost vlastitog usavršavanja. Usavršavanje društva u cjelini stoga počiva na strategiji nadopunjavanja različitih talenata. Claude Piché upozorava da se ovdje radi o ideji neusuglasivoj s konceptom *Bildung*-a na način na koji ga razumije i promovira Humboldt (Piché, 2010), dakako ako Fichteove stavove razumijemo kao zagovor razvoja talenata nasuprot razvoja cjelovite osobe. Bez obzira na Fichteove nakane, za formiranje moderne ideje sveučilišta bitnim se postavlja razrješenje napetosti između straha od uniformnosti, s jedne strane, i devijacije pojedinačnih talenata u jednostranu hiper-specijalizaciju, s druge. Takve opasnosti u svojim *Pet predavanja* Fichte nastoji ukloniti kroz promociju učenjaka kao onoga koji je ipak malo »jednakiji« od drugih: njegova težnja za unaprjeđivanjem jača je od one pripadnika

drugih staleža, njegova odgovornost spram društva veća je od odgovornosti ostalih, a njegova zadaća je zahtjevnija – on ne gleda samo na ono sadašnje, nego i na ono buduće, on usmjerava, potiče razvoj društva i nadzire stvarni napredak ljudskoga roda. Elitizam staleža učenjaka Fichte, kako je već spomenuto, podcrtava opisom učenjaka kao onoga koji predstavlja najviši do tada postignuti stupanj moralnoga razvoja (Fichte, 1979). Međutim, takva snažna i važna osobnost ujedno je i tragična: kako se čini da proizlazi iz Fichteove argumentacije, učenjak se u potpunosti mora isporučiti drugima, on je prvi koji gubi svoju individualnost kroz potpunu posvećenost društvu bez kojeg njegov vlastiti smisao niti ne može biti realiziran. Moralni imperativ postavljen pred učenjaka čini ga nemoćnim za direktno djelovanje – on ne nameće nego upućuje, on ne prenosi znanje nego stvara uvjete za njegovo otkrivanje – i zatvara ga u beskrajani krug napornoga rada i brige za društvo, kojega na koncu sam nije dio.

Fichte želi djelovati na promjeni sveučilišta. Uvjeren je u svoje teze o poslanju učenjaka i važno mu je provoditi ih u praksi. Daniel Breazeale navodi da Fichte održava vrlo posjećena javna predavanja, a kod studenata izaziva strah i divljenje. Glasan je, oštar, energičan i kontroverzan. Posve je predan nastavi te uvodi i neke inovacije: tiska svoja predavanja kako ih studenti ne bi morali zapisivati po diktatu, održava neformalna filozofska druženja sa studentima, ohrabruje ih na pisanje i objavljivanje radova u sveučilišnim novinama, u nastavu uvodi rasprave, a započinje predavati i svojevrсни uvod u filozofiju, kolegij na koji je, kako navodi Breazeale, u zimskom semestru 1798/1799. dolazilo 290 redovnih slušatelja iako se održavao u šest sati ujutro. Zapis jednog Fichteova studenta kaže da onaj koji na Fichteovim predavanjima nije uspio samostalno naučiti misliti, to nikada neće uspjeti (Breazeale, 1988). Fichteova beskompromisnost vodila ga je u česte sukobe s kolegama i sveučilišnim vlastima. Nakon niza manjih i većih skandala, godine 1799. Fichte završava svoj boravak na sveučilištu u Jeni.

No time ne prestaju njegova nastojanja za promjenom same sveučilišne strukture. Ovdje se posebno značajnim pokazuje njegov

spis *Deducirani plan* (*Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden böbern Lebranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe*) iz 1807. godine. Ovaj je tekst pisan kao odgovor na poziv Karla Friedricha Beymea, pruskog šefa kabineta, koji je tražio mišljenja o tome kako ustrojiti novu visokoškolsku instituciju u Berlinu, nakon što je Prusija 1806. godine pretrpjela težak poraz od Napoleonove Francuske i ostala bez znatnog dijela teritorija, uključujući i Halle s već etabliranim sveučilištem. Odbačen je prijedlog o preseljenju sveučilišta u Halleu u Berlin, a Beyme se priklonio ideji o osnivanju sasvim nove institucije, toliko drugačije od onih do tada postojećih da se naziv 'sveučilište' na nju ne bi niti mogao primijeniti. I Fichte u svome spisu izbjegava riječ 'sveučilište', govoreći najčešće jednostavno o 'instituciji'. Pomalo neočekivano, spis ne otvaraju teze deducirane iz Fichteove filozofije, nego kratak pregled razvoja sveučilišta s naglaskom na metodologiju poučavanja. Fichte zapaža da je suvremena predavačka praksa na sveučilištima i dalje svedena na monologe nastavnika koji kao da se obraćaju nekom „nepoznatom subjektu“ (Fichte, 2010:17). I dok je takav pristup imao smisla u vrijeme bez knjiga, u doba u kojemu su knjige znatno dostupnije on gubi svoje opravdanje. Ako student sve ono što nastavnik govori može pronaći u dostupnim izvorima, sveučilištu prijeti opasnost da postane suvišno. Fichte smatra da student nastavniku mora biti „poznati subjekt“ s kojim ostvaruje komunikaciju u nekoj formi bliskoj sokratskom dijalogu koji aktivira i uvježbava sposobnosti studenata. To je, uostalom, prema Fichteu i svrha studiranja: razvoj umijeća korištenja vlastitim razumom (Fichte, 2010). Radi se o previše važnoj stvari da bi ostala prepuštena pukom slučaju i pojedinim talentiranim nastavnicima – razvoj toga umijeća treba postati osnovom nove visokoškolske institucije. Jedino s tako usmjerenim obrazovanjem, dramatično tvrdi Fichte, čovječanstvo se može nadati olakšanju i spasu (Fichte, 2010). Fichte smatra da je za ostvarenje takvog cilja nužno zadovoljiti tri uvjeta: da su studenti za studij odgovarajuće pripremljeni u srednjim školama, da su posve posvećeni studiranju te da nemaju egzistencijalnih briga (Fichte, 2010; Brooke & Frazer, 2013). Nastavnici i studenti dijelom

su iste zajednice, usmjerene na zajednički cilj, koji će se kasnije profilirati u jedan od temelja humboldtvske ideje sveučilišta: jedinstvo nastave i istraživanja (Dimić, 2013). Sveučilište predstavlja zasebnu zajednicu u kojoj su i nastavnici i studenti posvećeni znanosti, a Fichte bi tu posebnost rado vidio izraženom i u organizaciji sveučilišta: prostor izdvojen iz velikih gradova, organizirani smještaj studenata, njihovo financiranje od strane sveučilišta, pomoć siromašnijim studentima, posebna prava pred zakonom, pa i nošenje uniformi; ukratko, stvaranje specifične sveučilišne sfere unutar „stvarnoga života“. Koja je uloga filozofije u toj novoj visokoškolskoj instituciji? Kako proizlazi iz Fichteovih djela, filozofiju on vidi kao način unaprjeđivanja mišljenja, poticanja kreativnoga mišljenja i osposobljavanja za racionalnu kritiku. Umnogome nalik Kantu, i Fichte filozofskom fakultetu pridaje središnju ulogu na sveučilištu. Štoviše, Dimić tvrdi da filozofski fakultet za Fichtea predstavlja sveučilište, dok se dotadašnje središnje znanosti (medicina, teologija i pravo) preoblikuju u specijalističke škole (Dimić, 2013).

Način na koji je Fichte funkcionirao u sveučilišnoj zajednici, pogotovo njegov odnos spram studenata i beskompromisnost u obrani vlastitih stavova, ne proizlaze samo iz obilježja njegova karaktera nego odražavaju i njegova duboka uvjerenja u to što doista čini ideju sveučilišta, onu ideju nastalu u okrilju njemačkoga idealizma. Osnivanje novog sveučilišta pružilo mu je priliku da je ostvari: Fichte je bio prvi postavljeni, a potom i prvi izabrani rektor sveučilišta u Berlinu (1811.). No, zbog svađe s kolegama, tamo se zadržao tek godinu dana. U to isto vrijeme svoj prvi mandat na mjestu dekana teološkog fakulteta obavlja F. D. E. Schleiermacher, koji će biti i rektorom sveučilišta u Berlinu 1815–1816. godine. U pogledu razvoja moderne ideje sveučilišta Schleiermacher ostavlja značajan trag, prvenstveno zahvaljujući zapaženom spisu *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*. Taj je tekst Schleiermacher objavio 1808., dakle godinu dana nakon nastanka Fichteova *Deduciranog plana*. Nerijetko će se Schleiermacherov spis tumačiti kao reakcija, štoviše kritika, Fichteova *Deduciranog plana* (Crouter, 2005), s obzirom na mahom indirektne

autorove reference na Fichteovu filozofiju. Schleiermacherov spis otkriva konzervativnijeg autora nego što je to bio Fichte u svojemu prijedlogu. On bi popravljao prije negoli suštinski restrukturirao, što je iskazano već i kroz detalj da se ne ustručava, za razliku od drugih autora koje smo ovdje spomenuli, koristiti riječ 'sveučilište' (*Universität*). U kontekstu naše teme valja naglasiti da Schleiermacher ne dvoji oko toga da filozofski fakultet treba pozicionirati u središte sveučilišne organizacije i prekinuti s dominacijom „viših“ fakulteta nad filozofskim. Filozofski fakultet, navodi Schleiermacher, onaj je koji sadrži cjelokupnu ideju sveučilišta zbog svojeg nepodijeljenog pristupa spoznaji. On sabire sve što znanost (*Wissenschaft*) jest, samostalan je koliko je to i filozofija po svojoj naravi, pa svaki sveučilištarac, bez obzira kojemu fakultetu pripadao, nužno mora poznavati i filozofiju. Svi ostali fakulteti, navodi Schleiermacher, definirani su izvanjski (Schleiermacher, 2010; Dimić, 2013). Zanimljivo je da on posve različito od Fichtea razumije slobodu u kojoj bi tijekom studija trebali uživati studenti: dok je Fichte u izdvajanju studenata vidio otvaranje prostora za njihovo slobodno istraživanje znanosti, Schleiermacher se protivi izolaciji studenata u manjim gradovima ili predgrađima, njihovu podvrgavanju strogoj kontroli i nadzoru nad svim njihovim aktivnostima. Štoviše, mogućnost iskušavanja raznovrsnih načina života i testiranja postojećih društvenih konvencija Schleiermacher vidi kao dio studentske (akademske) slobode (Schleiermacher, 2010).

ZAKLJUČAK

U ovome tekstu željeli smo sagledati neke aspekte formiranja moderne ideje sveučilišta, one koju danas povezujemo s Wilhelmom von Humboldtom i osnivanjem sveučilišta u Berlinu početkom 19. stoljeća. Iako je Humboldtovo djelovanje nesumnjivo bilo vrlo značajno, pa i presudno za oživotvorenje novih pogleda na ulogu sveučilišta na osobnoj, društvenoj, kulturnoj pa i nacionalnoj razini, njegovi stavovi umnogome su oblikovani pod utjecajem dinamičnih zbivanja na njemačkoj filozofskoj sceni. O mnogim aspektima moderne ideje sveučilišta u ovome radu nije bilo riječi, barem ne srazmjerno njihovoj važnosti, poput analize složenih veza između sveučilišta i države, motivacijama proizašlima iz želje za oblikovanjem njemačkog kulturnog i nacionalnog identiteta, praktičnim aspektima i teorijskim utemeljenjima odgoja bez odgajatelja, i sličnima. Svaka od tih tema zahtijevala bi zaseban rad. Međutim, u središtu nove ideje sveučilišta nalazi se novo viđenje filozofije i njene uloge u razvoju pojedinca, a onda posljedično i društva u cjelini. Ovim radom nastojali smo pokazati da srž nove ideje sveučilišta, one za koju se danas kaže da je krizi te koju se pokušava spasiti, predstavlja upravo filozofija odnosno humanistika. Za potpuno razumijevanje tih temelja potrebno je sagledati autore na čijim je radovima humboldtowska vizija novog sveučilišta izgrađena. Ovako na kraju, razvidnim se čini da svako suvremeno umanjivanje filozofijskih i, šire, humanističkih aspekata današnjeg sveučilišta, otvorenost kompromisima pod utjecajem konzumerizma, tržišne ekonomije, pogrešno shvaćene izvrsnosti i devijacije razumijevanja koncepta akademskih sloboda izravno narušavaju humboldtovski ideal sveučilišta. Bez poznavanja filozofijskih ishodišta, svaki pokušaj razumijevanja suvremene krize u obrazovanju ostaje nedorečen, a svaki zahtjev za očuvanjem ideala sveden tek na efektну parolu.

LITERATURA

- Beiser, F.C. (1998). A Romantic Education. The Concept of Bildung in Early German Romanticism. In: A. Oksenberg Rorty (Ed.). *Philosophers on Education* (pp. 284–299). London – New York: Routledge.
- Breazeale, D. (1988). Introduction. In: D. Breazeale (Ed.). *Fichte. Early Philosophical Writings* (pp. 19–31). Ithaca – London: Cornell University Press.
- Brooke, C., & Frazer, E. (Eds.) (2013). *Ideas of Education. Philosophy and Politics from Plato to Dewey*. London – New York: Routledge.
- Bruch, R. vom (2010). Editorische Notiz. In: *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin* (p. 5). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Crouter, R. (2005). *Friedrich Schleiermacher: Between Enlightenment and Romanticism*. Cambridge University Press.
- Dimić, Z. (2013). *Radanje ideje univerziteta*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Ferruolo, S.C. (1985). *The Origins of the University: The Schools of Paris and Their Critics, 1100–1215*. Stanford University Press.
- Fichte, J.G. (1979). *Pet predavanja o određenju naučnika*. Beograd: Nolit.
- Fichte, J.G. (2010). Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe. In: *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Haskings, C.H. (1965). *The Rise of Universities*. Itaca–London: Cornell University Press.

- Hofstetter, M.J. (2001). *The Romantic Idea of a University: England and Germany, 1770–1850*. London: Palgrave.
- Humboldt, W. von (1960). Theorie der Bildung des Menschen. In: A. Flitner, K. Giel (Eds.). W. von Humboldt, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (pp. 234–240). Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Humboldt, W. von (2010). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin* (pp. 229–241). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Josephson, P., Karlsohn, T., & Östling, J. (2014). Introduction: The Humboldtian Tradition and Its Transformations. In: P. Josephson, T. Karlsohn, & J. Östling (Eds.). *The Humboldtian Tradition: Origins and Legacies*. BRILL.
- Kant, I. (1991a). Spor fakulteta. U: B. Despot (Ed.). *Ideja univerziteta* (pp. 19–122). Zagreb: Globus.
- Kant, I. (1991b). *Vaspitavanje dece*. Beograd: Bata.
- Krasić, S. (1996). Filozofija i filozofijska učilišta hrvatskih dominikanaca od XIII. do XIX. st. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, 43–44, 9–116.
- Logan, F.D. (2012). *A History of the Church in the Middle Ages*. London, New York: Routledge.
- Nipperdey, T. (1994). *Deutsche Geschichte 1800–1866: Bürgerwelt und starker Staat*. München: C.H. Beck.
- Paulsen, F. (1906). *The German Universities and University Study*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Pedersen, O. (1997). *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Piché, C. (2010). Schleiermacher and W. von Humboldt on the Foundation of the University of Berlin. In: D. Breazeale & T. Rockmore (Eds.). *Fichte, German Idealism, and Early Romanticism* (pp. 371–386). Amsterdam – New York: Rodopi.
- Rashdall, H. (2010). *The Universities of Europe in the Middle Ages: Salerno, Bologna, Paris*. Cambridge: Cambridge University Press. Top of Form Bottom of Form
- Schiller, F. (1795/2006). *O estetskom odgoju čovjeka u nizu pisma*. Zagreb: Scarabeus-naklada.
- Schleiermacher, F.D.E. (2010). Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. In: *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Verger, J. (2003). Patterns. In H. de Ridder-Symoens (Ed.). *A History of the University in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages* (pp. 35–74). Cambridge: Cambridge University Press.

Obrazovanje, njegova sredstva i njegova svrha

OBRAZOVANJE KAO SAMOPROMENA

Unutar kulturno-istorijske celine koju nazivamo civilizacijom Zapada, izrasle iz dvostrukog korena grčke antike i hrišćanstva, obrazovanje se uobičajeno shvatalo kao kontrolisani proces oblikovanja (mladog) čoveka prema jednom idealu, prema normativnoj predstavi o tome kakav čovek *treba* da bude, kao proces u kome se čovek kultiviše, usvaja vrednosti zajednice kojoj pripada, kao i znanja i oblike iskustva na koje se te vrednosti oslanjaju. U shvatanju obrazovanja reflektuju se različite ideje koje je zapadni čovek razvio o sebi.

Kada u vitalističkom imperativu samostvaranja parafrazira jedan Pindarov stih („uči [i] postani koji jesi“, Druga pitijska oda, 72), Friedrich Niče (Nietzsche) preuzima i koriguje osnovnu predstavu o čoveku: „Treba da budeš onaj ko si“ (Niče 1984: 185). Prema toj predstavi, čovek je biće koje može da se menja, da se usavršava krećući se prema svom optimumu, biće koje je orijentisano ka budućnosti. Ono poseduje određene potencijale koji se potvrđuju u realnim istorijskim i socijalnim uslovima. Svestan toga da horizont otvorenih mogućnosti čovekovog

razvoja ne garantuje automatski njihovo ostvarenje, Niče dodaje Pindarovom zahtevu „postani koji jesi“ jedno normativno *treba*.

Ovaj normativni dodatak pokreće više međusobno povezanih pitanja. Jer, ako tek treba da postane onaj koji jeste, čovek je nepotpuno, nedovršeno, možda i nedovršivo biće; nije kao starozavetni bog koji za sebe može da kaže „onaj sam koji jesam“, celovit i potpun. To što je ovo nepotpuno biće upućeno ka jednom idealu i horizontu budućnosti u kojoj će se ideal ostvariti (ili se neće ostvariti), uvodi temu razlikovanja između onoga što čovek jeste po prirodi i onoga što istorijski jeste, kao i pitanje – zašto se ta dva čovekova lika ne podudaraju, i šta je potrebno učiniti da bi počeli da se podudaraju. Odgovor koji na ovo poslednje pitanje daje Pindar, a sa njim i čitava tradicija Zapada, glasi: obrazovanje, svesna i kontrolisana, u određenom istorijski formiranom socijalnom kontekstu sprovedena promena čoveka na tragu njegovih najboljih mogućnosti, izgradnja kulture kao druge prirode. Grčka reč za to, *paideia*, na latinski se prevodi kao *cultura*.

MIT O POREKLU KULTURE

Važnu obradu ovog pitanja nalazimo u jednom odlomku Platonovog dijaloga *Protagora* (*Prot.* 320d–323d). Na tom mestu, Protagora pripoveda o poreklu čovekove kulture. Dva brata, Prometej i Epimetej, poznata i iz drugih grčkih mitova, dobila su zadatak da živim bićima podele darove, tj. sposobnosti koje će ih održati u životu. Epimetej (čije ime upućuje na onoga koji prvo dela, pa tek potom razmišlja) zamoli brata da mu dopusti da on to učini, i počne da deli darove. Jednim životinjama dade toplo krzno, drugima oštre zube, trećima brze noge, krila, kandže... I podeli sve darove pre nego što je stigao do čoveka.

Videvši da će tako, neopremljen darovima, bez posebnih prirodnih sposobnosti, čovek veoma brzo propasti, promišljeniji brat Prometej odluči da od bogova ukrade vatru i pokloni je čoveku. Drugi mitovi govore o tome kako će zbog ovog čina Prometej biti kažnjen – ali odvratimo pogled od njegove sudbine i pogledajmo kako su se, po Protagorinoj priči, ljudi poneli dobivši vatru. Oni je nisu koristili samo da se ogreju, odagnaju zveri i osvetle tamu, nego su je okretali i jedni protiv drugih, pekli se i palili u neprestanim sukobima. To je sve video Zevs i, da bi spasao ljudski rod od samouništenja, čoveku je darovao ono čime će obuzdati samoga sebe – osećanja za stid i pravdu.

Ovaj mit se uobičajeno interpretira kao alegorija o odnosu čovekove tehničke i moralne civilizacije. Tehnika olakšava čoveku život, za koji po prirodi nije dovoljno opremljen, ona proširuje njegova ograničenja, oslobađa ga veza i okova kojima je sputan kao biće prirode. On postaje biće tehnike. To je dragocen i dubok uvid, ali ne i kraj alegorije. Dalje se pokazuje da tehnika nije dovoljna, da ona životu ne pruža neophodnu orijentaciju. Tehnika je ovde shvaćena kao vrednosno neutralna, odnosno kao nešto što može da bude upotrebljeno u različite, pa i destruktivne svrhe. Upravo zato ona mora da bude podređena vrednostima čovekove zajednice.

Platon postavlja tezu o odnosu tehnike i vrednosti kao *mythos*, pripovest, kao misaono dobro oko kojeg postoji široka saglasnost među njegovim savremenikima i utoliko mu nije neophodno filozofsko dokazivanje. Vrednosno neutralno *techne* (umeće, veština, ali i umetnost; lat. *ars*) koje je ovde predstavljeno kao čovekova druga priroda, mora se povinovati vrednostima koje nosi *paideia*. Sadržaj tih vrednosti je otvoren i istorijski promenljiv. Njihovo osnovno *treba* postavlja svaka istorijska zajednica na sebi svojstven, jedinstven način – i moguće je da je upravo ta okolnost jednim delom inspirisala Protagorin stav da je čovek merilo svih stvari.

Kod Platona je pripovedanje relativno često sredstvo kojim se artikulišu određene pretpostavke (na primer, teza o pesničkom nadahnuću i njegovom prenošenju, *Ion* 533d–534e), ilustruju teorijski stavovi

(ontološko-gnoseološki mit o pećini iz *Države*, *Resp.* 514a–518b), pa čak i izvode dokazi („primer“ u prilog tezi o znanju kao sećanju u *Menonu*, *Men.* 82a–85b). Takvo postupanje, upadljivo različito od racionalnog suprotstavljanja argumenata i protivargumenata, a neobično i s obzirom na ambiciju sokratovske dijalektike da uvek zahvati ono opšte, pojmovno, možda predstavlja relikat starijih vidova mišljenja, a možda je i činilac Platonovog nastojanja da govor održi živim čak i onda kada je fiksiran u tekst. U svakom slučaju, korišćenje mita u filozofskoj argumentaciji je važna karakteristika misaonog stila Platonovih dijaloga. To što u ovom dijalogu pripovest o prirodi, tehnici i vrednostima, Platon ne stavlja u usta Sokratu, već je prepušta vodećem sofisti, pokazuje njegove rezerve prema ovoj temi. U kasnijim dijalozima, pre svega u *Državi*, Platon će se prema *techne* postaviti izrazito preskriptivno, zahtevajući strogu kontrolu umeća i umetnika, i gradeći svoju idealnu zajednicu kao svojevrсну državu obrazovanja.

Dijalog *Protagora*, kao i mnoga druga Platonova dela, kao središnji problem obrađuje problem obrazovanja; još uže, taj problem je izričito određen pitanjem može li se vrlina naučiti. Iz pripovesti ispričane u dijalogu i razlike uspostavljene između čovekove tehničke i moralne civilizacije, sledi razlikovanje dva osnovna vida obrazovanja: mogli bismo, uz neminovna skraćivanja, da ih odredimo kao *učenje umeća* i *učenje zajedničkog života*. Učenje umeća je stručno obrazovanje, koje je namenjeno profesionalcima u nekoj oblasti, dok je učenje zajedničkog života namenjeno svima. Epohalni značaj sofističkog pokreta je bio u tome što su sofisti pokušali da i zajednički život, ili u najmanju ruku upravljanje zajedničkim životom, takođe podučavaju kao neku vrstu umeća, kao političku *techne*. Ovo obrazovanje nije bilo namenjeno ni deci ni omladini, već zrelim ljudima koji su bili zainteresovani da uzmu učešća u politici, a pre svega da vešto govore u javnosti i ubeđuju slušaoce u ispravnost stavova koje zastupaju.

Umeće pretpostavlja dobro poznavanje i primenu odgovarajućeg skupa pravila, i to važi za svaki oblik umeća – krojački zanat, vajarstvo ili, kako sugerišu sofisti, za upravljanje zajednicom. Sve su

to tehnike, i one se mogu naučiti. Ali ako se sada na način *tebne* tretira vođenje zajedničkog života, a sama *tebne* je pri tome vrednosno neutralna i zahteva da dobije moralnu orijentaciju upravo od realne čovekove zajednice, zapadamo u cirkularnost u postavljanju vrednosti. Ona može da dovede do vrednosne dezorijentacije, do opasnog oblika aksiološkog relativizma, koji više ne ugrožava način ispoljavanja mišljenja o ovom ili onom pitanju, ovoj ili onoj posebnoj vrednosti, već osnov iz kojeg uopšte mogu da se postavljaju pitanja i zadaju vrednosti. Nije li redukovanjem zakonitosti zajedničkog života na niz uslovno povezanih pravila kojima se ovladava kao bilo kojim drugim umećem, čovekov zajednički život upućen u prazan prostor, lišen bilo kakvog pouzdanog oslonca i merila, izuzev kriterijuma uspešnosti u sprovođenju političke *tebne*? Taj vrednosni relativizam je bio glavni motiv kritike koju su Sokrat i Platon upućivali sofistima, čija tehnicizirana *paideia* je bila orijentisana prema efikasnosti sredstava bez obzira na njihove svrhe.

Kod Grka je, međutim, jedan vid tehnike – onaj koji danas nazivamo umetnošću – tradicionalno služio obrazovanju za zajednički život i pomagao da se uobliče i saopšte vrednosti na kojima počiva taj život. Grčka poezija je bila majdan moralnih pouka, skulptura je izražavala ideal čovekovog oblika, ne samo telesnog, a pozorište je pred očima celog naroda raspravljalo o čovekovoj sudbini. I dok je grčka politika u postklasičnom periodu zaista bila pretvorena u polje ispoljavanja tehnike upregnute u okrutne borbe moći i ambicija, dospevši u ruke demagoga i tirana, beskrupuloznih političkih tehničara, grčka umetnost, upravo zato što je nosila osnovne vrednosti, zato što prema njima nije bila neutralna, postala je orijentir prema kojem su se, ne retko, upućivali pogledi ljudi u kriznim vremenima. „Gde je opasnost, raste i ono spasonosno“, kaže stih Fridriha Helderlina (Hölderlin).

POVRATAK OBRAZOVANJU KAO TEHNICI

Imajući u vidu izloženi spor iz antike, okrenimo se svome vremenu. Kako je određeno *treba* našeg sadašnjeg obrazovanja? U kakvu to zajednicu, u kakav svet hoćemo da uvedemo one kojima namenjujemo škole i školske programe? Naše *treba*, prema kome se određuju obrazovanje i pravac njegovog razvoja, podređeno je zahtevima koji u stvari leže izvan sfere samog obrazovanja, u domenu (globalno-tržišne) konkurentnosti i efikasnosti.

Zadatak obrazovanja je shvaćen kao sticanje kompetencija i upotrebljivog znanja, jednom rečju, učenje umeća, učenje *technai*. Ovakvo obrazovanje može sebi u prilog da navede to što je, budući funkcionalno i formalno, neopterećeno vrednostima, u stanju da se otrgne ideologijama nejednakosti i da pojedinca i njegov individualni rast postavi kao osnovni kriterijum. Ali odbijanje ideologija nejednakosti (klasne, rasne, nacionalne, rodne itd), ne znači odbijanje svih ideoloških pretpostavki. Ukoliko pokušamo da uspostavimo istorijsku analogiju između vremena u kome Protagora i Sokrat vode svoj razgovor pred relativno brojnim slušaocima okupljenim u prostranoj kući jednog atinskog bogataša, i našeg vremena masovnog medijskog kreiranja, primanja i re-kreiranja poruka koje stižu do milionskog auditorija, zapazićemo sličnu zamku: navodna vrednosna neutralnost sugerise da se prihvate najlakša, najbrža i najbliža, „najefikasnija“ rešenja.

Ta najbliža i upravo zato kratkoročna rešenja, koja svode čitavo obrazovanje na njegov tehnički aspekt, inspirišu se jednom oblašću čovekove prakse koja je takode (naizgled) neutralna i vođena formalnim i funkcionalnim kriterijumima: oblašću ekonomskih odnosa. I zaista, u programima i deklaracijama reformatora evropskog obrazovanja se barata terminima kao što su tržište i konkurencija, sa zahtevom da se učinci obrazovanja izražavaju brojčano merljivim i uporedivim pokazateljima, kako bi pitanja o kvalitetu tih učinaka bila prevedena

u standardizovane, brojčano izrazive relacije i u njima razrešena. Sve se može izmeriti, samo je potreban pravi instrument. Dobar primer je model *Evropskog CV*. Evropska komisija je još 2002. promovisala ovaj model, koji daje standardizovanu formu za iznošenje podataka o formalnom obrazovanju pojedinca, njegovom radnom iskustvu, znanju jezika, vrstama obuke kroz koje je prošao, i stečenim kompetencijama. Očigledno, tu nema prostora za one oblike istrajnog samoobrazovanja, za koje niko ne izdaje sertifikate, a kojima se čovek suštinski izgrađuje kao čovek. Nisu predviđeni podaci o lektiri – čita li taj pojedinac tabloide ili *Fausta*, niti o tome koliko dugo je stajao zamišljen pred slikama i skulpturama po umetničkim muzejima.

Ima nečega mefistofelovskog u nastojanju ideologa tog standardizovanog novog sveta da svoju stvarnost opišu kao „društvo znanja“ ili „društvo za učenje“. Duhovitu kritiku ovog samoproklamovanog „društva znanja“ i njegovih formi nedavno je izneo austrijski filozof Paul Konrad Lisman (Liessmann) u knjizi *Teorija neobrazovanja* (2008), koja je brzo postala veoma uticajna; kod nas je kritiku slične oštine izneo estetičar Milan Uzelac (2009). Lisman karikaturno oslikava novu obrazovnu paradigmu i njene posledice na primeru globalno popularnog televizijskog kviza „Milioner“, koji javnosti sugerise da je znanje isto što i sposobnost doslovnog reprodukovanja mnogobrojnih informacija iz najrazličitijih oblasti. Nasuprot takvom skupu atomizovanih informacija, Lisman afirmiše klasični koncept znanja povezanog sa celinom čovekove prakse; znanje mogu da imaju samo ljudi kao „socijalni i inteligibilni akteri“ (Lisman 2008: 26). Neobrazovanje – ime koje on daje stvarnosti „društva znanja“ – nije posledica nekog intelektualnog deficita, nedostatka informisanosti, niti defekt kognitivne kompetencije, već odricanje od htenja da se razume, izbegavanje da se osmisli sopstvena situacija. Opsednutost rang listama, kvantifikacijom svega i svačega, ekonomskim pokazateljima, stavljanje akcenta na efikasnost i tržište „znanja“, izloženost medijskoj brzini i prolaznosti, kao karakteristike vremena, navode ovog filozofa na zaključak da saznajna sposobnost „društva znanja“ neminovno zakržljava. Ono postaje nešto veoma različito od onoga kako se deklarise.

Da li je moguće da se tragikomičnim ishodima ovog nesrećnog spoja savremene tehnologije, retorike medija i vrednosti hedonističko-konzumerističkog društva, kako ih opisuje Lisman, pronade alternativa? Šta može da doprinese da se čovek potvrdi i izrazi u što većem rasponu svojih mogućnosti, a ne da bude, kao samo još jedna vrsta robe, isporučen berzi „ljudskih resursa“ na kojoj će tržišna logika navodno „neutralno“ vrednovati njegove „kompetencije“?

Tokom poslednje tri decenije, u suočavanju sa pitanjem o mogućim drugačijim oblicima škole i obrazovanja, sa naročitim očekivanjima se gledalo u sferu novih digitalnih medija i njihovog umrežavanja. A u najnovije vreme, kada je globalna pandemija preformulisala brojne socijalne odnose i prakse, pa tako i one u kontekstu obrazovanja, konačno smo ove medije videli u masovnoj akciji. Ono što je tu moglo da se vidi je od najkrupnijeg značaja, jer je efekat te akcije uključivao promene dosadašnjih shvatanja ne samo na užem obrazovnom planu, nego i na planu osnovnih čovekovih odnosa i orijentacije u svetu. Da opravdam tu tezu, izložiću nekoliko zapažanja.

DIGITALNA „SAMO“ SREDSTVA

Uvođenje računara u nastavu u srpskim osnovnim školama devedesetih godina prošlog veka bilo je praćeno brojnim istraživanjima koja su za cilj imala da utvrde preimućstva nove, računarima podržane nastave, u odnosu na tradicionalnu nastavu. Iako rezultati nisu uvek bili onakvi kakve su istraživači očekivali (v. Danilović 2008), i ukazivali su na to da na efikasnost novog oblika nastave utiču i drugi, a ne samo puko tehnološki faktori (na primer, obučenost nastavnika da koriste novu tehnologiju itd), relativno brzo su se oko primene

računara u nastavi izgradila visoka profesionalna i društvena očekivanja. Ona su posebno bila podržana uvođenjem mrežnih alata i celovitih e-learning sistema.

Reflektse tih očekivanja možemo da prepoznamo u člancima iz pedagoške periodike. Većina ovih radova, naglašavajući multimedijalne mogućnosti novih tehnologija, njihovu interaktivnost i/ili prilagodljivost potrebama nastavnog procesa, daje prikaz jednostavno strukturisanih istraživanja, kojima se upoređuju efekti „tradicionalne“ i računarima podržane nastave, pri čemu rezultati, moglo bi se reći očekivano, ukazuju na to da prednost treba dati ovom drugom obliku (Živković i Jovanović 2006; Cvjetićanin i dr. 2008; Ivkov-Džigurski i dr. 2009; Vlašić 2010). Nama koji dolazimo iz teorijskih humanističkih disciplina, ovakva istraživanja i njihovi nalazi mogu delovati preterano jednostavno, čak isprazno; to ipak ne znači da se ona ne uklapaju u globalne trendove. Danas se u čitavom svetu po naučnim časopisima objavljuju članci i tematski blokovi posvećeni e-learning sistemima, organizuju se konferencije o korišćenju društvenih mreža u obrazovnom procesu, a izgleda da se čak i na tako uskim i paranaučnim temama kao što je analiza efekata primene PowerPoint-a u osnovnoj školi, može izgraditi lepa akademska karijera.

Ova zapažanja nisu ovde da bi kritikovala, sa nekih umišljenih teorijskih visina, nepodnošljivu lakoću pomenutih istraživanja i njihovih nalaza. Ali ta lakoća uključuje jedan aspekt na koji bi, sa stanovišta humanističke filozofije obrazovanja, moralo da se skrene pažnja. U pitanju je snažno funkcionalističko skraćivanje teorijske perspektive. Računarski digitalni mediji se posmatraju kao sredstva koja služe nastavnom procesu. Svrha primene tih sredstava je, prema tome, u samom nastavnom procesu, i većina autora čiji su radovi ovde uzeti kao ilustracija, svesni su primata te svrhe i na nju izričito ukazuju. Ponegde – i za taj uvid se može izabrati jedan primer još iz devedesetih godina – čak će se pronaći i razborito upozorenje na ograničenost primene računarskih sredstava s obzirom na specifične potrebe pojedinih nastavnih predmeta, uz naglašavanje da je za zadovoljenje nekih od tih potreba podesniji klasični pristup nastavi (Savić 1995: 34–35).

U čemu se onda sastoji skraćivanje perspektive? Reč je o tome da nastavni proces nije svrha, već samo sredstvo za ostvarivanje određenih ciljeva, sa svoje strane impregniranih vrednostima. Baveći se primenom računarskih tehnologija u nastavi, istraživači se bave sredstvima sredstava, a implikacija tog prostodušnog tehnootimističkog stava (v. Ros 2007: 31) jeste ravnodušnost prema propitivanju same svrhe, čak i ako se tim propitivanjem ne podrazumeva nikakav tehnopesimistički ili tehnoparanoični stav. U ovom ogledu ne zastupam ni tehnootimističku, niti tehnopesimističku, već kritičku poziciju, koja bi trebalo da omogućiti načelno postavljanje pitanja o odnosu sredstava i svrhe obrazovanja.

Digitalna računarska sredstva se u većini pomenutih istraživanja posmatraju kao „samo“ sredstva. Sa jedne strane, to izgleda ispravan stav, koji nas čuva od apsolutizacije sredstava i verovanja da se u njima nalazi čarobni štapić za rešavanje otvorenih, ne samo didaktičkih, problema školstva. „Samo“ sredstva su pragmatički otvorena za različite svrhe koje su njima tehnološki omogućene, „samo“ sredstva reklamiraju svoju ravnodušnost prema predstavama mogućih svrha. Kada se sredstvima bavimo kao „samo“ sredstvima, mislimo da smo vrednosno neutralni, što je, kako povrh toga verujemo, držanje koje pogoduje naučnom istraživanju i njegovoj objektivnosti. Ovde ću ostaviti po strani sumnju u to da li je vrednosna neutralnost uopšte moguća, i ne implicuje li naizgled neutralni stav istraživača, u zavisnosti od njegove konkretne socijalno-istorijske situacije, poziciju koja afirmiše vrednosti koje se ne dovode u pitanje, upravo zato što se ne dovode u pitanje.

Veći problem za ovo stanovište jeste to što digitalni računarski mediji ne mogu da budu tretirani kao „samo“ sredstva u maločas naznačenom smislu. Oni se ne mogu neutralno zahvatati jer ni sami nisu neutralni prema odnosima u čovekovom svetu. Naprotiv, oni menjaju te odnose i utiču na promenu uslova pod kojima savremeni čovek uopšte stupa u odnose sa svetom, sa drugim čovekom i sa sobom samim. Ti procesi, koji su ranije samo teorijski naslućivani, postali su stvarnost pod uslovima globalne pandemije virusom Korona.

OBRAZOVANJE U RAZDOBLJU KORONE

Novi digitalni mediji su reorganizovali socijalne interakcije i oslabili vezu između fizičkog i socijalnog prostora. Danas je sve više poslova koji ne zahtevaju tradicionalno „radno mesto“, sve više je poslova koji se obavljaju mrežnom saradnjom međusobno udaljenih učesnika, koji fizički mogu da se nalaze i na različitim kontinentima. Razume se, sve je više i poslova kojima se opslužuje infrastruktura koja je neophodna za takvo dislociranje delatnosti. Novi privredni odnosi, koji su konstituisani novim medijima, nastavljaju da sami sebe hrane, uvećavaju i umnožavaju.

Osim socijalnog prostora, reorganizovano je i socijalno vreme. Razlika između radnog i slobodnog vremena je sve poroznija, sa tendencijom da se radno vreme proširi na čitav dan nekog pojedinca. „Poneti posao kući“ danas je lakše i potrebnije nego ikada ranije. Može se očekivati da će, kada pandemija jednog dana ipak prođe, mnoga radna mesta ostati u on-line režimu. Preduzeću se više isplati da radnika drži kod kuće, nego da za njega obezbeđuje uslove u poslovnoj zgradi.

Ali nije samo privredna aktivnost u razdoblju Korone zahvaćena medijskom transformacijom prostorno-vremenskih uslova. To važi i za druge oblike ljudskog saobraćanja. Novi mediji su do neslućenih razmera pojačali efekte poništavanja prostorne distance, kojima je svojevremeno podstrek dalo otkriće telegrafa i telefona. Izum mobilnog telefona sa jedne strane pojedincu pruža mogućnost da razgovara sa bilo kog mesta, bilo kada, ali sa druge strane ga izlaže naličju te mogućnosti, pa tako može da bude pozvan bilo kada, na ma kome mestu se nalazio.

U užem pedagoškom kontekstu, jedan od neželjenih, ali neizbežnih učinaka masovne upotrebe mrežnih e-learning alata jeste relativizovanje značaja školskog okruženja. Učenik može da prati nastavu i radi zadatke sa svog računara ili mobilnog telefona, kod kuće ili na

ma kojem mestu na kojem mu je dostupna mreža, u vreme koje mu najviše odgovara; različiti učenici pristupaju e-learning alatkama sa različitih mesta i u različito vreme, i njihova nekadašnja povezanost u vremenu i prostoru kao kompaktne grupe koja zajedno uči i socijalno se razvija, postaje samo virtuelna, tj. zasnovana na tehnološkim mogućnostima medija.

Uporedo sa poništavanjem prostorne i vremenske distance i re-artikulacijom socijalnog prostora i vremena, novi mediji omogućuju ranije nezamislivo lak i brz pristup obilju informacija – toliko lak i brz da sada te informacije više i ne stižemo da transformišemo u znanje, a to znači da ne stižemo da ih povežemo sa celinom svoje životne prakse, sa celinom svoga iskustva. Do pitanja o tome da li je ono što primamo kao informaciju uopšte vredno znati (v. Gadamer 1996), ne uspevamo ni da stignemo, jer nemamo vremena da se izdvojimo, da se bar privremeno isključimo iz vrtoglavog toka informacija i razmislimo o njihovoj vrednosti i mogućem značenju za naše iskustvo.

Ukoliko se osnovni smisao obrazovanja sastoji u bogaćenju i unapređivanju individualnog iskustva tako da ono uspostavi vezu sa iskustvom zajednice (Djui 1970), onda je jasno da se naliče informacionog preobilja u kome odrasta generacija „digitalnih domorodaca“ sastoji u sve приметnijoj i sve opasnijoj disproporciji između tehnoloških i antropoloških potencijala. Ovde ću navesti samo jednu komično-uznemirujuću ilustraciju te disproporcije: „Početkom devedesetih obavljeno je jedno istraživanje učenika u Kaliforniji. Ono je pokazalo da njihova sposobnost za povezivanje pažnje na času traje oko sedam minuta. Onda počinju da se vrpole na stolicama i da zveraju naokolo. Naime, navikli su da na otprilike svakih sedam minuta ide pauza za reklame“ (Eriksen 2003: 99).

Problem koji leži u ograničenoj sposobnosti čoveka da prati dinamiku razvoja tehnologija su prepoznali i ovdašnji istraživači. Tako neki od njih skreću pažnju na to da vreme neophodno za čovekov normalan razvoj ne može da se skрати u meri u kojoj to zahteva „besna brzina“ promena određenih razvojem tehnologije (Nenadić, 2006).

Antropološki i tehnološki časovnik nisu međusobno usklađeni. Na drugom mestu, naglašava se da apsorbovanje ponuđenih informacija otežava sa jedne strane njihova nepregledna količina, a sa druge nepoznavanje specifičnog jezika i retorike medija koji nam te informacije posreduju (Bulatović i dr., 2011). Novi mediji ne utiču samo na promene uslova pod kojima opažamo stvarnost, nego i na načine na koje to opažanje stvarnosti diskurzivno artikuliramo. Mediji zahtevaju od nas da poznamo njihove posebnosti, gramatiku njihovog jezika i pravila njihove retorike. Dok su „digitalni domoroci“, deca i mladi koji ne pamte vreme pre računara i interneta, i koji su neprekidno umreženi, adaptirani npr. na ograničenja Twittera, mi stariji moramo da se navikavamo da simbolizam svojih poruka ograničimo na dopuštenih 140 slovnih mesta.

Danas medijski nisu zasenčena samo sredstva i proizvodi masovne kulture, već i prirodni objekti, na primer pejzaži i ljudska tela, koji nam se obraćaju sa bilborda i televizijskih reklama, svakako ulepšani i sterilisani. Medijski je zasenčeno i najosnovnije saobraćanje među ljudima, pa čak i oni, tradicionalno kao „viši“ shvaćeni, umetnički oblici govora. SMS i Facebook su mediji kojima se danas izražava ljubav i poverava intima, ali i mediji u kojima se publikuje poezija. Svakodnevni život i njegovi odnosi postali su medijsko tkanje u meri koje najčešće nismo ni svesni, jer nam je postala uobičajena.

Put za olakšavanje problema sa kojima se suočavamo okruženi novim medijima najčešće se vidi u podizanju nivoa medijske pismenosti. Zalaganje za „obrazovanje za medije“ upravljeno je ka razvijanju sposobnosti „da se potpuno komunicira u svim medijskim formama, da se razumeju, koriste i kritički procenjuju poruke medija“ (Zindović-Vukadinović, 1997:245), što bi trebalo da uključuje i sposobnost prepoznavanja slika sveta kao ne samo medijski posredovanih, već i medijima proizvedenih. Bez toga, ponovo je reč o funkcionalno skraćenom bavljenju sredstvima sredstava.

Iz ove perspektive još jasnije uviđamo koliko toga propušta da registruje pozicija koja se sredstvima savremenih digitalnih računarskih tehnologija obraća kao „samo“ sredstvima. Jer ta sredstva zapravo

menjaju prirodu obrazovnog procesa, karakter učenja i znanja, kao i izraz osnovnih uslova naše čovečnosti, na koje je obrazovanje uopšte usmereno. Ali, postavimo sada i to pitanje – ukoliko nisu „samo“ sredstva, da li nova digitalna računarska umrežena sredstva menjaju i osnovnu svrhu obrazovanja?

Verujem da je odgovor na to pitanje odrečan, odnosno, verujem u delotvornost osnovnih čovekovih vrednosti koje zahtevaju da odgovor na to pitanje ostane odrečan, bez obzira na moć tehnoloških inovacija. Iako novi mediji menjaju karakter našeg opažanja sveta, menjaju našu sliku sveta i artikulaciju te slike – iako, dakle, menjaju sam naš svet u jednom još suštinskiem smislu nego što je zamena stvarnosti njenim simulakrumom, neke konstante čovekovog načina postojanja u svetu ostaju netaknute. Osnovne emocije ćemo možda iskazivati tvitujući, ali one će nas i dalje motivisati na delanje i opštenje sa drugim ljudima; to delanje će se možda odvijati u svetu hibridne realnosti, odnosno virtuelnosti, ali ćemo sa tim delanjem i ubuduće povezivati svoje nade i brige; ostaće, najzad, netaknuti obrisi specifično ljudskog horizonta unutar koga se, kao konačna bića, orijentišemo u svetu. A kada je o odnosu sredstava i svrhe reč – poslužiću se iskazom Karla Jaspersa, koji upućuje na „smisao svih svrha: uočiti biće, osvetliti ljubav, postići mir“ (Jaspers, 1973:141). Perspektiva te svrhe se ne može skratiti nikakvim sredstvima.

LITERATURA

- Bulatović Lj. i dr. (2011). Medijska pismenost – osnova učenja u vremenu digitalnih tehnologija. U. M. Danilović (ur.). *Zbornik radova 6. međunarodnog simpozijuma Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja*, knjiga 1 (152–162). Čačak: Tehnički fakultet.
- Cvjetićanin S. i dr. (2008). Primena nastave pomoću računara u formiranju znanja učenika trećeg razreda o biljkama listopadne šume. *Pedagoška stvarnost* 54(1-2), 57–68.
- Danilović M. (2008). Valjanost i pouzdanost rezultata pedagoških istraživanja primene obrazovne tehnologije u nastavi. *Pedagogija*, 63(2), 220–226.
- Djui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija: Uvod u filozofiju obrazovanja*. Cetinje: Obod.
- Eriksen T. H. (2003). *Tiranija trenutka: Brzo i sporo vreme u informacionom društvu*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Gadamer H. G. (1996). *Pobvala teoriji*. Podgorica: Oktoih.
- Ivkov-Džigurski A. i dr. (2009). Mogućnosti primene računara u modernoj nastavi geografije. *Glasnik Srpskog geografskog društva*, 89(1), 139–151.
- Jaspers K. (1973). *Filozofija egzistencije; Uvod u filozofiju*. Beograd: Prosveta.
- Liessmann P. K. (2008). *Teorija neobrazovanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Nenadić M. (2006). Obrazovanje, 'tiranija trenutka' i promene 'besnom brzinom'. *Pedagogija*, 61(1), 26–37.
- Niče, F. (1984). *Vesela nauka*. Beograd: Grafos.

- Ros E. (2007). Kultura i tehnologija. U: V: Kopicl (prir.), *Tebnoskepticizam. Mala čitanka tebno delirijuma* (25–40). Novi Sad: Orpheus.
- Savić D. (1995). Primena računara u likovnom obrazovanju budućih učitelja. *Norma* 1(1), 31–35.
- Vlašić D. (2010). Internet u nastavi. *Pedagoška stvarnost* 56(1-2), 82–90.
- Uzelac, M. (2009). *Priče iz Bolonjske šume*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Zindović-Vukadinović G. (1997). Medijska pismenost: teorija i praksa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 29, 244–259.
- Živković Lj. i Jovanović S. (2006). Realizacija oblika i metoda rada upotrebom kompjutera u nastavi geografije. *Zbornik radova Prirodnomatematickog fakulteta* 54, 249–260.

U raljama neoliberalizma

Ugledni čileanski filozof Willy Thayer identificirao je u svojoj knjizi *Nemoderna kriza modernog univerziteta*¹ šest dimenzija krize visokoškolskog obrazovanja: prvo, sukob između znanja i mišljenja; drugo, spor između nadmoćnih tehničkih fakulteta i inferiornih kritičkih fakulteta; potom je tu i razumijevanje univerziteta kao generatora primijenjenih istraživanja s jedne, te fundamentalnih istraživanja s druge strane; nadalje, moderne kategorije pomoću kojih se razumije univerzitet; sveučilišna zajednica koja se definira kao organsko jedinstvo znanosti; konačno, autonomija, entuzijastička misija i epski narativ modernog univerziteta. Danas se ne čini mogućim tvrditi da univerzitet uživa autonomiju niti da suvereno odlučuje o ispunjavanju zadaća koje mu se pripisuju.

Retorički se pitajući smije li se univerzitet danas smatrati subjektom moderne znanosti, Thayer naglašava današnju instrumentalizaciju znanosti, te presudnu ulogu biznisa kao i vojne i biopolitičke mašinerije u reguliranju i upravljanju univerzitetom (Thayer, 2019: 60). Univerzitet ne kontrolira svoju administraciju, već administracija kontrolira univerzitet, namećući mu komercijalizaciju znanja i svedeći ga na instituciju za masovno proizvodnje devaluiranog i tržišnim i geopolitičkim ciljevima prilagođenog znanja (Thayer, 2019: 63).

¹ Sažetak te knjige autor je predstavio u istoimenom članku (Thayer, 2019: 59-84).

Proklamacije o znanstvenoj izvrsnosti (kakve se mogu sresti u zakonima o visokom obrazovanju i u rektorskim govorima) ne mogu prikriti faktičko svodenje znanosti na razmjensku vrijednost (pri čemu su pojmovi poput marketinga i šopinga iskazuju kao prikladni opisi zbiljskog stanja, usp. Thayer, 2019: 82).

Thayerovi se zaključci temelje na njegovim analizama procesa transformacije visokog obrazovanja u Čileu od uvođenja vojne diktature 1973. do obnove demokracije 90-ih godina prošlog stoljeća. Primjedbu da se tu radi o specifičnom slučaju koji bi mogao biti zanimljiv istraživačima latinoameričkih diktatura, ali nije i indikativan za globalne tendencije opovrgava – danas već posve nesumnjiva – činjenica da je Čile prva zemlja u kojoj je eksperimentalno dokazana (instrumentalna, dakako) mogućnost praktičke primjene postulata Čikaške škole, zemlja u kojoj je neoliberalna doktrina od teorije postala praksom (usp. Kurtz, 1999: 399–427; Edwards and Cox Edwards, 1991; Valdés, 1995). Čile bi se tu mogao definirati kao avangarda niza globalnih procesa koji se odvijaju u znaku univerzalizacije neoliberalne teorije i prakse. Thayer argumentira u prilog teze prema kojoj se degeneracija univerziteta u Čileu intenzivira nakon uspostavljanja vojne diktature, kada započinje i proces privatizacije visokog obrazovanja. Nakon okončanja diktature i ponovne demokratizacije Čilea (procesa tranzicije u demokraciju) čileansko visoko školstvo oslobađa se državnog upravljanja i oblikuje se kao korporativna institucija usklađena sa zahtjevima multinacionalnih korporacija. Tranzicija je rastvorila ideologiju u marketing a javnost reducirala na reklamu. Tu je na djelu prelazak iz državnog u postdržavno stanje ili globalizirano tržište, što koincidira s konačnim slovom univerziteta, vidljivim u ukidanju razlike između primijenjenih i fundamentalnih znanosti, ili, drugačije rečeno, razlike između instrumentalnog i spekulativnog vremena te pretvaranjem univerzitetske djelatnosti u tržišni proizvod (Thayer 2019, 75).

Na poteškoće komercijaliziranog visokog školstva ukazuje i američki pravnik, nekadašnji dekan Pravnog fakulteta Univerzite-

ta Harvard i potom dugogodišnji predsjednik te vodeće američke visokoškolske institucije Derek Bok u svojoj knjizi veoma indikativnog naslova *Univerzitet na tržištu*, izvorno objavljenoj 2003. godine (Bok, 2005). Za razliku od Europe, najznačajniji dio američkih univerziteta bio je i prije tzv. Bolonjske reforme u privatnom vlasništvu te podvrgnut logici tržišta. A s afirmacijom neoliberalnog modela komercijalizacija visokog školstva zahvatila je i Europu (u osobito degenerativnim formama to se očitovalo i očituje u zemljama bivšega „realnog socijalizma“). Pojedini autori objašnjavaju fenomen komercijalizacije visokog školstva pomoću rasta konzumerizma (npr. Spasenovski i Miliša, 2018), što je samo djelomično opravdano. Primjerenije je komercijalizaciju i sljedstvenu privatizaciju visokog obrazovanja razumijevati kao učinak strategije rastakanja socijalne države, kako to koncizno formulira Josip Kregar (Kregar, 2009: 193). To je rastakanje, pak, rezultat primjene neoliberalne doktrine (one iste koja je eksperimentalno provedena u Čileu) prema kojoj ulogu države valja ograničiti na zaštitu poretka, pa se država mora povlačiti iz obrazovanja, zdravstva i socijalne skrbi. Budući da je potražnja za fakultetskim diplomama sve veća (jer se one zahtijevaju za većinu prestižnih i bolje plaćenih poslova), u visokom se školstvu mogu ostvariti velike zarade, posebno ukoliko se zanemaruje kvaliteta, pa se u prvi plan stavlja tržišna uspješnost prodaje znanja i/ili diploma kojima se to (nerijetko neprovjereno i sumnjivo) znanje znanje verificira. Važnije je uspješno oglašavanje i prodaja proizvoda (u obliku certifikata, diploma, doktorata, itd.) od zbiljske kvalitete obrazovanja i tzv. znanstvene izvrsnosti na koju se tako rado pozivaju zagovornici neoliberalnih reformi visokog obrazovanja. Tim procesima nisu odoljele ni zemlje duge obrazovne tradicije (Kregar, 2009: 194).

S pravom je ukazano da komercijalizacija visokog obrazovanja dovodi i do opasnosti za akademske slobode i temeljne vrijednosti; ono što može biti prikladno za profesionalno obrazovanje nižih i srednjih stupnjeva stručnosti, iskazuje se kao velika opasnost na razini univerziteta usmjerenoga na fundamentalna istraživanja i tomu primjerenu

nastavnu djelatnost (Bodroški-Spariosu, 2012). S druge strane, kao što je to još 2003. naglasio spomenuti Bok, i najbolji američki univerziteti, obuzeti silnom željom za zaradom, prave sve više ustupaka na račun temeljnih akademskih vrijednosti. On upozorava kako su dugoročne štete koje će takva orijentacija proizvesti (a koje se očituju i u srozavanju ugleda fakulteta i općenitog gubljenja stečenog povjerenja) mnogo veće od kratkotrajnih financijskih koristi (Bok, 2005). U svojoj najnovijoj knjizi *Viša očekivanja* (a u predgovoru napominje da je knjigu napisao prije izbijanja pandemije) on dodatno zaoštava svoju dijagnozu, te nudi indikacije moguće obnove kvalitete univerzitetskog obrazovanja, nezamislive bez jačanja sposobnosti kritičkog mišljenja i moralnog prosuđivanja (Bok 2020).

Odatle, međutim, ne slijedi zaključak prema kojemu je prije prodora neoliberalnog modela s univerzitetom sve bilo savršeno! Valja se čuvati mitologizacije europske univerzitetske tradicije, kako to, među ostalima, upozoravaju njemački sociolozi Erhard Stölting i Uwe Schimank (Stölting i Schimank, 2001). Tu europsku (ili, preciznije, kontinentalnu) tradiciju valja tražiti u transformaciji klasičnoga modela visokog obrazovanja oblikovanoga u kasnom srednjem vijeku (Bologna, Sorbona, Oxford, Cambridge) u tzv. humboldtovski model, čijem su osmišljavanju bitan doprinos dali njemački filozofi, prvenstveno oni vezani uz klasičnu njemačku filozofiju (usp. Kant, Schelling, Nietzsche, 1991). Skolastičko razumijevanje visokog obrazovanja, zasnovano na visokom stupnju pragmatične formalizacije ili formalne univerzalnosti nadomješta se idejom univerzalnosti koja je utemeljena na slobodi istraživanja i podučavanja usmjerenoj na osobno razvijanje (Zagorac, 2017: 538). No, još je Kant bio svjestan toga da se teolozi, pravnici i liječnici moraju suzdržavati od propitivanja autoriteta, jer bi se u protivnom, kako je to formulirao u čuvenom spisu *Spor fakulteta* oni izgubili „na otvorenom slobodnom polju vlastitog prosuđivanja i filozofije“ (Kant, Schelling, Nietzsche, 1991: 39), te je stoga zbiljska sloboda istraživanja bila rezervirana tek za humanističke znanosti (u Kantovoj formulaciji: za filozofiju).

Izvrсна rekonstrukcija geneze humboldtovskog univerziteta sadržana u knjizi Zorana Dimića *Radanje ideje univerziteta* (Dimić, 2013) pokazuje o čemu se tu zapravo radi. Moderni humboldtovski univerzitet u svojim je korijenima razapet između zahtjeva da svojim jedinstvom istraživanja i podučavanja proizvodi emancipatorsko znanje u smislu kantovskog poziva na oslobađanje od samoskrivljene nezrelosti (*sapere aude*) na jednoj, te zahtjeva da državi isporučuje visokokvalificirane službenike (pravnike, svećenike, liječnike, učitelje). Nemogućnost nadmašivanja tog rascjepa rezultirala je time što će se Schleiermacherova i Humboldtova zamisao univerziteta kao mjesta koncentracije duhovnog života nacije (jednako kao i Schellingovo razumijevanje univerziteta kao prostora individualnoga obzazovnog puta k apsolutu) otuditi u zbiljnosti jedne državne institucije; ideja univerziteta pretvorila se u ideologiju profesionalne klase obrazovanog građanstva u službi države. Time što su se oci humboldtovskog univerziteta (Fichte, Schleiermacher i sam Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt) olako odrekli ideje o samosvrhovitosti univerziteta založivši se za njegovo podržavljenje i prihvativši njegovu funkcionalnost u proizvodnji državnog činovništva, oni su pomogli da sveučilište postane temeljem moderne države, pri čemu je ono neumitno izgubilo svoju vitalnu emancipatorsku snagu. Ukratko, država financira univerzitetsko visoko obrazovanje, a univerziteti joj autonomno isporučuju kvalificirane birokrate, kasnije u sve većoj mjeri isporučuju i rezultate znanstvenog istraživanja korisne za funkcionalno upravljanje (subjekt te autonomije univerziteta su sveučilišni docenti, i sâmi državni birokrati). A ni u pogledu autonomije poučavanja na humboldtovskom univerzitetu stvari nisu stajale baš idealno. Primjerice, programi svih univerzitetskih studija u Švedskoj bili su jednoobrazni i podlijegali su odobrenju državnih vlasti (Golubović, 2012: 66). A u Njemačkoj je svaki izbor univerzitetskog nastavnika podlijegao odobrenju nadležnog ministra (usp. Küng, 2008: 265–267), što nipošto nije činilo nekakvu iznimku, već je bilo u skladu sa standardnim normama univerzitetske autonomije u zemljama humboldtovskog univerziteta. Ovdje nema potrebe da se prisjećamo

ponekad sasvim zloćudnih praksi partijsko-političke kontrole nad jugoslavenskim univerzitetima, uključujući tu napose zloglasan institut „moralno-političke podobnosti“.

No, vratimo se našim vremenima! Danas imamo – i na globalnom i na lokalnom planu – napredovanje procesa komercijalizacije visokoškolskog obrazovanja. Moglo bi se postaviti pitanje nije li aktualna komercijalizacija visokog obrazovanja logičan rezultat izvornog otuđenja ideje proizvođenja emancipatorskog znanja u pogon proizvodnje kvalificirane radne snage. Zahvaljujući prodoru primjene neoliberalne paradigme (a posebice njezinoj globalnoj dominaciji), država se povlači iz dominantnog financiranja obrazovanja, te je univerzitet u rastućoj mjeri prepušten logici tržišta. U mjeri u kojoj se medicina komercijalizira i privatizira, liječnici više nisu državni činovnici čak ni u najetatističnije uređenim društvima koja se odriču ideje socijalne države; vjerske zajednice načelno su još odavno odvojene od države, te teolozi već nisu državni službenici već zaposlenici svoje vjerske zajednice (što ne znači da u pojedinim zemljama nisu na državnoj plaći, a autonomija bogoslovnih fakulteta ograničena je pravom crkvene hijerarhije da odobrava i uskraćuje pravo na rad i studij docentima i studentima tih fakulteta, upravo u skladu s već spomenutim principom „moralno-političke podobnosti“). Advokatura je privatna stvar, a uostalom većina pravnika nalazi svoj posao u privatnim korporacijama. Sve njih država ne treba, pa stoga i ne treba financirati njihovo obrazovanje! No, odatle ne bi trebalo izvoditi ishitrene zaključke o odumiranju države. Prije bi se moglo govoriti o redukciji države na funkcije zaštite i obrane postojećeg poretka: država jamči – ako treba i jačanjem represije – nesmetano funkcioniranje tržišta i osigurava stjecanje profita (usp. Flörsheimer, 2012).

Bolonjska reforma (ili „Bolonjski proces“), formalno započeta 1999. godine, vjerojatno se ne podudara tek vremenski s tom promjenom dominantne paradigme. Kao što je već naglašeno, humboldtovska ideja univerziteta ozbiljila se u otuđenom obliku. Stoga današnje „umanjivanje filozofijskih i, šire, humanističkih aspekata

današnjeg sveučilišta, otvorenost kompromisima pod utjecajem konsumerizma, tržišne ekonomije, pogrešno shvaćene izvrsnosti i devijacije razumijevanja koncepta akademskih sloboda“ (Zagorac, 2017: 546) predstavljaju tek narušavanje humboldtovskog ideala, koji ne samo što nije ostvaren nego je on – pod pretpostavkom neupitnosti etatiističkog utemeljenja modernoga europskog univerziteta – i neostvariv, a ne i narušavanje faktičkog stanja predbolonjskog univerzitetskog pogona. To, dakako, ne znači ni da se idealtipski modeli humboldtovskog i bolonjskog sveučilišta mogu proglasiti jednakovrijednima. Doduše, i bolonjske proklamacije govore o jedinstvu znanstvenog istraživanja i poučavanja, akademskim slobodama i sličnim velikim idejama (a valjalo bi, među ostalime, istaknuti pozitivnu inovaciju koju donosi sustav ECTS, tj. jedinstveno bodovanje napredovanja u studiju, što omogućuje laku i jednostavnu mobilnost studentske populacije)², ali su one – već i na razini proklamacija – zasjenjene konceptima učinkovitosti, kompetitivnosti i održivosti. Posebno je pitanje što se krije iza bolonjskih proklamacija o izvrsnosti: vrijedilo bi se zamisliti nad nalazima koji upućuju na bitno političku dimenziju faktičkih procesa transformacije visokog školstva, pri čemu se kao istina govora o izvrsnosti razotkriva pravi cilj, a to je zapošljivost svršenih studenata na tržištu visokokvalificirane radne snage (usp. Teichler, 2014: 135–137, 157–160).

U tom su smislu indikativna neka iskustva „Bolonjskog procesa“ u Hrvatskoj, gdje on započinje 2001. godine (dakle četiri godine prije nego što će započeti u Srbiji i šest godina prije početka Bolonjske reforme u Bosni i Hercegovini). U prvom bi redu trebalo uzeti u obzir deklarativna obrazloženja smisla i svrhe tog procesa. Svakako je mjerodavno objašnjenje nekadašnjeg rektora Sveučilišta u Zagrebu Alekse Bjeliša, prema kojemu Bolonjska reforma, utemeljena „na zajedničkoj zamisli akademskih i političkih struktura (...)“

² Valja, međutim, upozoriti na utemeljene ocjene prema kojima se politika studentske mobilnosti u pojedinim zemljama provodi primarno u svrhu privlačenja studenata iz Južne i Jugoistočne Azije, dakle u konačnici na temelju motiva komercijalne prirode (Teichler, 2005: 319).

ima za cilj ponuditi europskim studentima širok raspon mogućnosti, od bržeg i učinkovitijeg osposobljavanja za sve zahtjevnije i raznovrsnije potrebe tržišta rada, do osiguranja uvjeta u kojima bi kroz razvoj i ostvarenje kreativnosti novih generacija europski kontinent povećao razinu inovacijsko-tehnološke kompetitivnosti u globalnim razmjerima (...) Promjene u visokom školstvu pokrenute implemtacijom Bolonskog procesa mogle bi biti okidač za izlazak iz začarane petlje i (...) učiniti da sprega između znanosti i okoline proradi u pravom smjeru, takvome u kojem će se i sveučilišta i gospodarstvo povratnim utjecajima uzajamno vući naprijed“ (citirano prema: Španiček, 2005: 77–78). U ovom sklopu najprije zaslužuje pozornost konstatacija da su tu reformu zajednički pokrenule političke i akademske strukture (dakle, univerzitetski menadžment). No, s posebnom pažnjom treba uočiti kako je njezin prvi cilj zadovoljavanje potreba tržišta rada. Tradicionalni univerzitet zadovoljavao je potrebe reprodukcije državne birokracije, reformirani bolonjski univerzitet usmjeren je na zadovoljavanje potreba privrednih subjekata, poistovjećenih s okolinom – kako to jasno proizlazi i iz citiranih Bjeliševih riječi. A razvijanje kreativnosti, postavljeno kao drugi cilj reforme, ima za svoju svrhu jačanje kompetitivnosti u globalnim razmjerima. Ukratko, smisao je visokog obrazovanja sadržan u služenju potrebama subjekata koji su usmjereni na profit, pri čemu se neoliberalna paradigma uopće ni ne dovodi u pitanje, kao što se u humboldtovskim vremenima nije dovodila u pitanje etatistička paradigma.

Stoga je posve logično da se jedna takva, na pretpostavkama neoliberalnog razumijevanja provedena, reforma visokog obrazovanja ispostavlja, da se poslužimo formulacijama Hajrudina Hromadžića, kao “svojevrsna ‘amerikanizacija’³ tradicionalnih europskih obrazovno-znanstvenih modela, napuštanje ideje univerziteta kao ‘zajednice jednakopravnih (studenti i profesori) u razlikama koje povezuje

3 Tvrdnja da Bolonjska reforma predstavlja neku vrstu amerikanizacije europskog univerziteta opravdana je već i utoliko što su američki univerziteti – uz manje iznimke – oduvijek bili komercijalno orijentirani, ali ima i drugih elemenata preuzimanja američkog modela visokog obrazovanja (usp. Kühler, 2006).

potraga za znanjem i znanstvenom istinom' te podvođenje visokog obrazovanja i znanosti tržišno-kapitalističkoj matrici u svrhu održanja globalne europske konkurentnosti. Svjedočimo diktaturi aplikativno-projektne logike tzv. primijenjenog znanja na račun fundamentalno-teorijskih spoznaja; forsiranju tijesne veze između obrazovanja, znanosti, tržišne ekonomije i poduzetništva; komercijalizaciji i komodifikaciji obrazovanja (sve više školarine, privatizacijski procesi u obrazovanju...) te rapidnom padu opće razine znanja koja se stječe obrazovanjem" (Hromadžić, 2019: 15). Mora se kritički primijetiti da je i Hromadžić sklon stanovitom idealiziranju predbolonjskog univerziteta; njegov je pristup ipak posve opravdan ukoliko je riječ o napuštanju i same (neostvarene i neostvarive, kao što je već rečeno) ideje univerziteta u prilog otvorenoj komercijalizaciji univerzitetske djelatnosti. On je, nadalje, u pravu kad primjećuje sljedeće: "Time se ideja obrazovanja – kao nikad dovršenog procesa ljudske emancipacije – sužava na parametre stjecanja stručnih zanatskih kompetencija i prečice ka 'dobrom poslu i zaradi'. Takav je stav duboko ciničan i licemjerman jer u nestalnim globalnim uvjetima sve fleksibilnije i nesigurnije (neregulirane) makroekonomije i dokidanja prilika za rad, odgovornost za zaposlenje prenosi na svakog od nas pojedinačno, nagovarajući nas kao međusobno konfrontirane konkurente na dereguliranom tržištu rada" (Hromadžić, 2019: 15).

U suglasju su s Hromadžićevim ocjenama Bolonjske reforme i uvidi tuzlanskih sociologa Zlatana Delića i Hariza Šarića, koji se referiraju na učinke te reforme u Bosni i Hercegovini, kritički primjećujući kako su tu na djelu ne samo specijalizacija znanja i njegovo fragmentiranje, nego i komercijalizacija, a sve su to „pitanja koja po svojoj kompleksnosti nadmašuju kompetencije administratora znanja zaduženih za reforme i evaluaciju visokog obrazovanja“ (Delić i Šarić, 2013: 444). Oni, nadalje, zapažaju kako vokabular bolonjske politike znanja i administriranja univerziteta (što ga – sasvim umjesno – označavaju kao *novogovor*) nivelira razliku između kvalitete i kvantitete, a znanstveno-istraživački rad na reformiranim visokoškolskim ustanovama ocjenjuju na sljedeći način: „Vodeni pragmatičkim i korporativnim interesima, glav-

ni tokovi znanosti prilikom definiranja i mjerenja ciljeva obrazovanja često podliježu nalogima ekonomskoga redukcionizma i tehnološkog determinizma, rijetko dovodeći u pitanje šire društvene i ekološke učinke tehnouznanosti“ (Delić i Šarić, 2013: 448-449).⁴

Redukcionizam je uočljiv i u samom znanju koje se posreduje obrazovanjem. Kako to formulira Hrvoje Jurić, danas je na djelu ubrzano svodenje znanja na informacije, a same informacije reduciraju se na podatke. Znanje je, zaključuje Jurić, „sve dalje, a mudrost – kao življeno znanje i kao smisao znanja u cjelini ispunjenog ljudskog života, individualnog i zajedničkog – već je sasvim zastarjela ideja“ (Jurić, 2021: 119).

Zaključno, u ovim našim vremenima obilježenima dominacijom neoliberalne paradigme univerzitet dijeli sudbinu obrazovanja u cjelini (ali i drugih djelatnosti koje se u rastućoj mjeri prepuštaju logici tržišta, postajući profitnim djelatnostima). Ima li nade za suzbijanje redukcionističkih tendencija determiniranih tom komercijalizacijom? Ima li nade za očuvanje univerziteta kao prostora kritičkog mišljenja?

U naznakama pokušaja odgovora na ova pitanja valja uputiti na potencijal sadržan u humanističkim znanostima na koji je uputio još Kant. U prvom se redu upravo filozofija nadaje kao moguće izvorište očuvanja i obnove kritičke svijesti, i to prvenstveno s obzirom na njezinu integrativnu funkciju u interdisciplinarnim istraživanjima te na tim istraživanjima zasnovanoj nastavnoj djelatnosti. No, filozofija svedena na zdravorazumsko mudrovanje, kakvo se profilira u tzv. analitičkoj filozofiji teško može ispunjavati svoju funkciju izvorišta kritičke svijesti, već ona ispunjava jednu sasvim drugačiju ulogu: ulogu legitimiranja nekritičkog podvrgavanja znanosti i visokoškolskog obrazovanja imperativima proizvodnje profita i jačanja zatečene logike samosvrhovite reprodukcije kapitala. Nije stoga začuđujuće što se upravo analitička filozofija s raznih instanci sve agresivnije nameće kao jedinstven obrazac mišljenja. No, to ne znači

⁴ Ako bi se moglo pomisliti kako su problematične posljedice Bolonjske reforme neka specifičnost zemalja poput Hrvatske ili Bosne i Hercegovine, vrijedilo bi pogledati analize učinaka te reforme u najrazvijenijim zemljama (npr. Klaube 2015. ili Appleton 2009).

da je kritičko mišljenje osuđeno na zastarjevanje i iščezavanje. Čak i sama analitička filozofija može dati doprinos obnovi kritičkog mišljenja (usp. Veljak, 2014; Veljak, 2016),⁵ dakako pod pretpostavkom da se aplikacija njezinih modela oslobodi od apsolutizacije i dogmatizacije.

Ne treba, dakako, imati iluzija da bi pokušaji obnove kritičke i emancipatorske funkcije univerziteta mogli proći bez otpora moćnih struktura, koliko onih unutar tako osobito onih izvan akademske zajednice. No, prepuštanje rezignaciji nikad ne može biti bilo kakvo rješenje.

LITERATURA

- Appleton, J. (2009). Academic rebellion against Bolognese bureaucracy justified. *Euobserver*, 28. 4. 2009. Dostupno na: <https://euobserver.com/opinion/28023> [posjećeno 24. 4. 2021.].
- Bodroški-Spariosu, B. (2012). Komercijalizacija i različiti vidovi visokoškolskog obrazovanja. *Andragoške studije*, 14(2), 59-70.
- Bok, D. (2020). *Higher Expectations: Can Colleges Teach Students What They Need to Know in the 21st Century?*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Bok, D. 2005. *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva*. Beograd: Clio

5 U tom smislu iznimno je poučno jedno životno – ili ipak tek intelektualno - iskustvo koje nam u svojoj autobiografiji prenosi Predrag Finci. Došavši u Veliku Britaniju s čuđenjem se suočio s apsolutnom dominacijom analitičke filozofije. No, ovladavanje njezinim diskursom olakšalo mu je moć argumentacije: „Ne mogu reći da sam stajališta analitičke filozofije usvojio, ali su argumenti onoga što sâm tvrdim morali biti uvjerljivi i u odnosu na kritiku s ovakvih stajališta, što mi je uvelike pomoglo u preispitivanju valjanosti vlastitih tvrdnji“ (Finci, 2021: 234-235).

- Delić, Z. i Šarić H. (2013). Mogućnost kritike Bolonjskog sustava obrazovanja u Bosni i Hercegovini iz perspektive održivog razvoja. *Filozofska istraživanja*, 33(3), 441–457.
- Dimić, Z. (2013). *Radanje ideje univerziteta*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Edwards, S. and Cox Edwards, A. (1991). *Monetarism and Liberalization: the Chilean Experiment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Finci, P. (2021). *Sve dok*. Zaprešić: Fraktura
- Flörshheimer, F. (2012). *Transformationsprozesse des Sicherheitssektors im Neoliberalismus*. Baden Baden: Nomos.
- Golubović, Z. (2012). *Moji horizonti*. Beograd: Žene u crnom/ Centar za ženske studije i istraživanje roda.
- Jurić, H. (2021). *Pandemija kao simptom*. Zagreb: DAF
- Kant, I., Schelling, F. W. J. i Nietzsche F. (1991). *Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus.
- Klaube, J. (2015). Nie mehr Abbruch. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 11. 6. 2015. Dostupno na: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/die-folgen-der-bologna-reform-in-der-kritik-13639948.html> [posjećeno 24. 4. 2021.].
- Kühler, L. (2006). *Hochschulreform in Deutschland nach amerikanischem Vorbild. Chancen, Möglichkeiten und Grenzen*. Saarbrücken: Verlag Müller.
- Küng, H. (2008). *Izborena sloboda: Sjećanja*. Rijeka, Sarajevo: Ex libris/Synopsis.
- Kregar, J. (2009). Komercijalizacija i privatizacija visokog obrazovanja. *Revija za socijalnu politiku* 16(2), 193–195.
- Kurtz, M. J. (1999). Chile's Neo-Liberal Revolution: Incremental Decisions and Structural Transformation, 1973–89. *Journal of Latin American Studies*, 31(2), 399–427.
- Spasenovski, N. i Miliša Z. 2018. Kako je došlo do komercijalizacije visokog obrazovanja. *Društvene i humanističke studije*, 3(3), 49–68.

- Stölting, E. und Schimank, U. (hrsg.) (2001). *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Španiček, Đ. (prir.) (2005). Bolonjski proces u Hrvatskoj. *Polimeri*, 26(2), 76–78.
- Teichler, U. (2005). Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstrukturen im Bologna-Prozess. In: A. Hanft und I. Müskens (hrsg.), *Bologna und die Folgen für die Hochschulen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Teichler, U. (2014). *Hochschulsysteme und Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen*. Münster, New York: Waxmann.
- Thayer, W. (2019). The Non-modern Crisis of the Modern University. *Critical Times* 2(2), 59–84.
- Valdés, J. G. (1995). *Pinochet's Economists: The Chicago School of Economics in Chile*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veljak, L. (2014). Das Ende der Philosophie?. *Synthesis Philosophica*, 34(2), 325–332.
- Veljak, L. (2016). Philosophy in Times of Regression. *Dialogue and Universalism*, 22(2), 5–11.
- Zagorac, I. (2017). Ideja sveučilišta i uloga filozofije. *Diacoenesia*, 25(4), 531–547.

Znanstveno-obrazovne neoliberalne politike: kritička analiza ideologije u diskursu

UVOD

Institucionalne politike znanosti i obrazovanja uvijek su klasičan odraz dominantnih ideoloških i hegemonijskih silnica na nekom prostoru (društvima, državama ili unijama država) u nekom vremenu/historijskoj epohi. Malo su koja polja u društvenoj strukturi sigurniji teren za detekciju prevladavajućih političkih trendova i sistemskog poretka vrijednosti od formalnog obrazovanja i znanosti. Stoga su školstvo i obrazovanje potpuno primjereno, zasluženno svrstani među „ideološke aparate države“ (Althusser, 2018).

Na tragu ovih općih konstatacija, u članku ćemo pokušati detektirati i teorijski uokviriti, te potom interpretirati neke prisutne trendove u evropskim znanstvenim i visokoobrazovnim politikama aktualnog historijskog trenutka. Tema je, jasno, opsežna, pa ćemo se u radu pokušati fokusirati na klaster nekolicine užih, a srodnih, problemskih motiva, uz povremeno pobočno uvođenje nekih širih kontekstualnih motiva u raspravu. U užem, specifičnijem smislu, izvest ćemo kritički intoniranu interpretaciju diskurzivnih i pojmovnih kategorija koje ima-

ju status svojevrtnih ideologema u okvirima današnjih evropskih i sjevernoameričkih znanstvenih i visokoobrazovnih dominantnih politika. Takve su politike tokom proteklih nekoliko decenija proizvele široku paletu kategorija (poput ishoda učenja, standarda stečenih obrazovnih kvalifikacija, konstruktivnog povezivanja, znanstvene izvrsnosti, društva znanja, znanstvenih projekata, cjeloživotnog obrazovanja, transfera znanja, kompetitivnosti i efikasnosti...) koje se u srednjostrujaškim znanstveno-obrazovnim praksama naprosto preuzimaju kao afirmativne i nekritički se tretiraju. U širem kontekstu, takve problemske motive potrebno je relacijski pozicionirati unutar njima pripadajućih sistemsko-ideoloških koordinata (neo)liberalnog kapitalizma, tehnokracije, diktature tržišta, dominacije STEM modela, imperativa permanentne reforme... No i jednu i drugu, kako užu, tako i širu perspektivu, potrebno je prethodno staviti u kontekst njihovog polja, obrazovno-znanstvenog, vidjeti koja i kakva je genealogija na djelu.

Pristup koji ćemo u tekstu slijediti jest kritičko-teorijska sistem-ska analiza. Metodološki je ovdje riječ o slobodnije shvaćenoj kritičkoj analizi diskursa, sve s nakanom da se dospije do određenih odgovora po pitanju praktičnih učinaka svojevrstne pojmovne, terminološke i semantičke diktature u okvirima postojećih visokoobrazovnih i znanstvenih strategija. Važno je usto naglasiti da diskurzivne sklopove pritom ne tretiramo tek kao puke reprezentacije nekih, od jezika izoliranih, sistema moći. Dapače, svjesni smo da „pojmovi nisu samo indikatori realnosti nego jesu i faktori realnosti kada se ideologizuju i politizuju“ (Kuljić, 2018: 53). Na djelu su dakle složene „jezične ideologije“ (Kroskrity, 2017), jer konačni učinci društvenih jezičnih praksi, to jest diskursa, uvijek su neizbježno i ideološki. Uostalom, znamo da je ideologije ponajviše tamo gdje je slavodobitno proglašen kraj, smrt ideologije, kao što je to slučaj i u narativima karakterističnim za kapitalističko-tehnokratsku, protržišnu i profitno orijentiranu, neopozitivističku znanost i obrazovanje.

Kritika suvremenih visokoobrazovnih i znanstvenih trendova u vidu neoliberalno-tehnokratskih, tržišno-kapitalističkih i neopozitivističkih modela, ne znači istovremeno zagovaranje svojevrstnog

radikalnog epistemološkog relativizma, primjerice u vidu nekih postmodernističkih teorija. Slijedimo pristup po kojem određena formalna 'rigidnost' strukture, pri definiranju znanstvene predmetnosti i epistemološkog utemeljenja fenomena koji su relevantni za proučavanja, nije i ne može biti sporna. Ali kritičkim pristupom dovodimo u pitanje aktualno tehnokratsko-neopozitivističko zastupanje teze o vrijednosno neutralnoj i time navodno nevinoj i nedužnoj objektivnoj istraživačkoj poziciji. Uostalom, takva je teza osporena još prije stotinu godina, i to ne samo u humanističkim i društveno-znanstvenim paradigmama, već i u domenama takozvane 'tvrde' znanosti¹. Štoviše, tehnokratsko-neopozitivistički orijentirana znanost ima cijeli dijapazon vrijednosno oblikovanih parametara (ekspertna stručnost, projektna usmjerenost, tzv. izvrsnost, istraživačka kompetitivnost, performativ znanstvenika-menadžera...) koji je jasno smještaju u horizont ideologije neoliberalnog kapitalizma. U podlozi je nastavak i zaoštavanje politika koji načela prirodnih i tehničkih znanosti (epistemološki kanon eksperimentalno-empirijski dokazivih činjenica) nadređuju i propisuju kao normu i društveno-humanističkim disciplinama (čiji je temeljni tradicionalni vrijednosni postulat logičko mišljenje bazirano na snazi i obrani argumenta). Ukratko, na djelu je i pozitivističko nepriznavanje te odbacivanje neempirijskog mišljenja, na primjer spekulativnog.

¹ Klasičan primjer za ovu tezu su spoznajni uvidi u domeni kvantne fizike i mehanike početkom 20. stoljeća. Riječ je o istraživačkim dosezima po pitanju kretanja elektrona oko protonsko-neutronske jezgre u strukturi atoma, koji su vodili zaključcima da određenje putanje kretanja elektrona ovisi i o promjenama pozicija promatrača-istraživača. Takvi nalazi, u okviru tada vodeće znanstvene discipline fizike, izmakli su tlo pod nogama do tada neprikosnovenim tvrdim pozitivističkim postulatima o jasnoj liniji razdvajanja koja strogo dijeli poziciju aktivnog istraživača-subjekta od pasivnog spoznavajućeg objekta-predmeta analize. Stoga je potpuno razumljivo da su fizikalne teorije koje su iznikle na ovoj tradiciji, najpoznatija među njima je Heisenbergova „teorija neodređenosti“, ali i ostale u okviru Niels Bohrovog „kopenhagenskog kruga“, morale ući u znanstveni dijalog s filozofijom i nekim drugim humanističkim te društveno-znanstvenim disciplinama.

„BOLONJA“ KAO GRANIČNIK (JE LI ONA TO DOISTA?)

Kada se danas nastoji utemeljiti kritička prosudba i analiza stanja u znanosti i visokom obrazovanju u Evropi, potom se gotovo redovito kao marker ili graničnik ključnih reformskih silnica uzima svima nam dobro znana „Bolonja“. Odnosno, deklaracija o strateškim organizacijskim i strukturnim promjenama evropskog visokog obrazovanja, usvojena kao programski dokument u Bolonji 1999., da bi potom različitim tempom zaživjela u praksama školstva evropskih zemalja tokom prve decenije ovog stoljeća (više o „Bolonji“ u Hromadžić, 2007a, 2007b). Naravno, veliki strateški projekti kakav je i ovaj imaju svoju ‘prethistoriju’. Ona u ovom slučaju seže do kasnih 1980-ih i ranih 1990-ih, a vrijednosno i kontekstualno su je odredili tadašnji ekonomsko-politički trendovi (neoliberalna globalizacija u svjetskim okvirima, slom realno socijalističkih režima u SSSR-u, istočnoj i srednjoj Evropi, te počeci tzv. tranzicije), kao i društveno-kulturalna „postmodernizacija“. U takve su se kontekste upisali i procesi internacionalizacije visokog obrazovanja te ideologija promijenjene uloge univerziteta u paradigmama epohe kakve su „informacijsko društvo“ i „društvo znanja“ (više u Zgaga, 2004:11–21).

U pomalo pojednostavljenom, binarnom, pa i romantiziranom ključu usporedbi profilâ evropske znanosti, obrazovanja, ideje i svrhe univerziteta prije i poslije „Bolonje“, kao kontrapunkt Bolonjskoj reformi kasnog 20. i ranog 21. stoljeća uzima se tzv. Humboldtov model univerzitetskog obrazovanja datiran u drugu polovinu 19. vijeka i karakterističan za 20. stoljeće. Na tom se tragu „bolonjskoj“ izobrazbi i podučavanju praktičnim specijaliziranim vještinama jukstapozicionira „humboldtovska“ obrazovna cjelovitost (Bildung)²; suprotnost

2 Možemo se ovdje poigrati s tezom da nesretni termin sveučilište, koji je postao standard u hrvatskom jeziku za univerzitet, na neki način upravo simbolizira ovu kvalitativnu razliku: partikularnost „sve učenja“, učenja „o svemu ponešto“, nasuprot totalitetu obrazovno-spoznajnog „univerzalizma“.

neekspliciranim, ali u praksi jasno zastupljenim „bolonjskim“ očekivanjima da se znanost i obrazovanje stave u službu kapitalističke logike tržišta i profita³, predstavlja „humboldtovski“ ideal humanistički orijentiranog obrazovanja u svrhu traganja za znanstveno utemeljenom istinom; a silina „bolonjskog“ imperativa empirijski utemeljene i pozitivistički profilirane znanosti, istiskuje „humboldtovsko“ načelo kritički orijentiranog spoznajnog subjekta.

Humboldtova „teorija čovjekovog obrazovanja“ s kraja 18. stoljeća i utemeljenje Univerziteta u Berlinu 1809/1810., kao reformske slobodne institucije (više o tome u Rupčić, 2015), dio su obrazovnog sentimenta oblikovanog prosvjetiteljskim načelima. Vremenski su suputnik čuvenog Kantovog spisa *Spor fakulteta* (Kant, 1991). Zapravo, i Humboldtove i Kantove klasične ideje univerziteta kao cjeline, čemu treba pridodati i Schellingovu „metodu akademskog studija“ (Schelling, 1991) iz istog razdoblja, samo su vrhunac, dovršetak jedne duge povijesne putanje mišljenja univerziteta i akademije kao zajedništva, cjeline na putu otkrivanja istine, započete s Platonom u antici. Praktični raspad takve ideje i istovremeni začetak slike i prilike univerziteta kao rasutog, razdijeljenog konglomerata međusobno nepovezanih znanosti, započeo je već s evropskim modernim univerzitetom iz polovine 19. stoljeća (više u Despot, 1991). Tako da je već Nietzscheu u drugoj polovini 19. vijeka (Nietzsche, 1991) preostalo samo konstatirati već tada realiziranu i vidljivu razliku „između istinskog, pravog, duhovnog obrazovanja i prividnog, hinjenog, patvorenog obrazovanja, što stoji u službi osposobljavanja za uključivanje u svijet nominalnih sloboda i realnoga ropstva“ (Despot, 1991: 13).

Je li, dakle, „Bolonja“ zaista graničnik paradigmatičkih promjena u obrazovanju i znanosti, kakvim se nerijetko tretira, ili je prije riječ o dugom lošem kontinuitetu, nastavku regresije započete puno ranije,

3 Ovakvi trendovi se recimo jasno prepoznaju kroz naglašena forsiranja i financiranja znanstvenih istraživanja isključivo u formi kompetitivnih međunarodnih projekata, te profilu pripadajućih aktera takvih procesa u vidu znanstvenika-menadžera.

još prije barem stoljeća i pol, na što smo u prethodna dva paragrafa pokušali kratko podsjetiti. Ipak, ono oko čega imamo puno manje dilema jest da se na primjeru Bolonjske reforme desio svojevrsan sukob akademskih tradicija, poraz klasične evropske ideje univerziteta izrasle na antičkom nasljeđu, naspram američkoj znanstveno-obrazovnoj paradigmi. Kao što smo to već ranije pokazali, došlo je do „amerikanizacije“ evropskog sveučilišta i znanosti (Hromadžić, 2007a).

Govoreći o američkom modelu visokog obrazovanja generalno, ovdje nakratko treba spomenuti opće mjesto. To je povijesna činjenica da se institucija američkog univerziteta od svojih harvardskih početaka u 17. stoljeću nadalje (detaljan i ilustrativan prikaz toga nudi Thelin, 2019), u jednoj stvari poglavito razlikuje od ideala klasičnog evropskog univerzitetskog obrazovanja, a to je njegova komercijalna narav čije utemeljenje možemo locirati u povijesnom profilu američkog kapitalizma i društvenoj kulturi pragmatizma. Premda se dakle radi o iskustvu dugog kontinuiteta, trendovi komercijalizacije američkog visokog obrazovanja i tomu pripadajućeg oblikovanja tamošnjih univerziteta kao svojevrsnih korporacija, postat će naročito vidljivi u 20. stoljeću, u različitim formama kroz različite dekade. Od redovnih reklama namijenjenih privlačenju studenata koje je naručivao na primjer Univerzitet u Chicagu i osnivanja Odjeljenja za publicitet na Penn Univerzitetu sa samog početka prošlog stoljeća; preko prave erupcije komercijalnih univerzitetskih programa namijenjenih doškolovanju i prekvalifikacijama odraslih odmah nakon Drugog svjetskog rata; do osjetnog smanjenja javnog financiranja univerziteta i državnih potpora znanstvenim istraživanjima u 1980-im (više u Bok, 2005:10–21). Ova zadnja etapa nimalo slučajno koincidira s tzv. reganomikom, to jest s neoliberalnom restauracijom kapitalizma. Sve spomenuto jesu jasni pokazatelji tržišno-komercijalnog presjeka američkog univerziteta, visokog obrazovanja i znanosti.

Upravo u vrijeme početaka prvih praktičnih provedbi „Bolonjske reforme“, dakle tokom prve decenije ovog stoljeća, filozof Konrad Paul Liessmann piše i objavljuje dobro nam poznatu, već klasičnu

suvremenu studiju na ovu temu, *Teoriju neobrazovanosti*. Prepoznatljivo se naslanjajući na klasične teze svojih prethodnika i intelektualnih uzora, spomenutog Humboldta i njegovu „teoriju obrazovanosti“, te Adornovu „teoriju poluobrazovanosti“, Liessmann kategorički ispisuje ‘smrtnicu’ evropskoj humanističkoj tradiciji visokog obrazovanja tvrdeći da barem tamo negdje od 1980-ih o klasičnom obrazovanju više ne može biti govora. Gorka je ironija pritom da se „odvraćanje od ideje obrazovanja najjasnije pokazuje tamo gdje se to možda ponajmanje pretpostavlja: u središtima samog obrazovanja“ (Liessmann, 2008:61). U epicentru njegove kritike sasvim je razumljivo vrijednosni sklop markiran ideologemom „društvo znanja“, za koje će reći da, usprkos svome samodopadljivom tituliranju, „nije nikakvo osobito pametno društvo“ (Liessmann, 2008: 23), a danas se besramno i neprestano iskazuje u širokom rasponu od normativnih institucionalnih kriterija kakvi su PISA testovi i rang liste, pa do medijsko spektakularnih promocija kvaziznanja kakav je, recimo, televizijski šou kviz *Tko želi biti milijunaš*. „Društvo znanja“ ne karakteriziraju klasične vrijednosti spoznaje ili umnim naporom stečene mudrosti, genealoški satkane u nasljeđu od antičke filozofije, preko novovjekovnih uvida, do suvremenih kritičkih teorija društva, već puko spektakularno uprizorenje medijsko-tržišno konstruirane zbilje s obiljem aktivno uključenih statista koji hrane takvu matricu (o kritici ideologije društva znanja više u Hromadžić, 2015). No, još je važnije naglasiti ekonomsku dimenziju „društva znanja“ jer njega „oblikuje ekonomija koja se bazira na znanju. To znači da se znanje prije svega shvaća kao ekonomski resurs“ (Munch, 2009:377).

NEOLIBERALNA REFORMA VISOKOG OBRAZOVANJA I ZNANOSTI

Već smo u uvodu teksta apostrofirali opću tezu da su promovirani modeli znanosti i obrazovanja dijelovi širih ekonomskih i političkih trendova. Ti se trendovi najopćenitije, ali i najrazumljivije, mogu svrstati pod paradigmatški pojam neoliberalnog kapitalizma današnjice. Konkretnije, iz sistemske perspektive obrazovanje u kontekstu neoliberalizma jest samo još jedan u beskrajnom nizu proizvoda na tržištu; orijentacija i izbor studija su investicija studenata i njihovih roditelja, najčešće rukovođena svojevrsnim poduzetničkim principima omjera uloženog i dobivenog (cost-benefit logika); a znanstvena istraživanja dio su širih kapitalističkih tržišnih projekata posvećenih perpetuaciji profita. Riječ je zapravo o 'obrazovanju' na instituciji zvanoj univerzitet koja je postala tek jedan tip korporacije. A korporacija nema za cilj oblikovati slobodnomisleće pojedince, već neprekinuto generirati profit (više u Readings, 2016). U tako strukturiranoj matrici postaju suvišna fundamentalna istraživanja klasično humanističke orijentacije, a fokus se postavlja na partikularne i empirijske, usko definirane istraživačke ciljeve i prioritete. Promotori i nositelji takvih globalno obrazovnih reformskih trendova brojne su međunarodne organizacije, među kojima se ističu i neke jako velike, s planetarno rasprostranjenom moći i utjecajima. Recimo Organizacija za ekonomski razvoj i suradnju (OECD) koja vidi i usmjerava oblikovanje obrazovanja primarno iz ekonomske perspektive, ili UNESCO čiji je pogled na obrazovanje definiran kulturnim kreativnim industrijama i kulturnom baštinom.

No kritički orijentiran stav prema ovim fenomenima nema ambiciju tolerirati prividnu ekspertnu neutralnost i objektivnost politika institucija na tom polju, kao ni njihov suhoparni birokratski diskurs koji hini afirmativnost. Naprotiv. Nemamo zadržku ustvrditi da je na djelu klasična ideologija. Suočeni smo s provođenjem totalitarne

logike kapitalističkog sistema koji preko matrice „vještinama usmjerenog obrazovanja“ proizvodi zanatske fah idiote. Umjesto humanistički orijentiranog obrazovanja s imperativom emancipacije subjekta i oslobođenja putem (spo)znanja, svjedočimo praksama proizvodjenja društva „zadovoljnih robova“. U epohi koju vrijednosno premrežavaju ekonomsko-politički neoliberalizam, elementi postmodernizma dovedeni do perverznih krajnosti u medijskoj kulturi spektakla, ali i sve snažniji konzervativni, re-tradicionalizacijski društveni trendovi, na djelu je i ideja ekonomije bazirane na ‘znanju’, onog što Zlatan Delić označava sintagmom „nova ekonomija znanja“: „u takvoj ekonomiji vrijeme postaje Novac, prostor se shvaća samo kao Tržište, a mišljenje postaje Financijska kalkulacija nerazdvojna od špekulacija i *bestežinske ekonomije*“ (Delić, 2009: 44).

Globalni trendovi današnjice, koji se nameću obrazovnim politikama, rukovode se dakle neoliberalnim vrijednosnim načelima. Njihove su praktične karakteristike, prema Veri Spasenović, a pozivajući se na autoricu Portnoi: tržišni principi u kojima je svrha obrazovanja ekonomski prosperitet; korporatizacija, to je menadžersko upravljanje obrazovanjem i učešće transnacionalnih organizacija u njemu; jačanje privatizacije i decentralizacije obrazovanja, što uključuje i smanjenje javnih financija namijenjenih obrazovanju; usmjerenost na efikasnost škola i standardizacija testiranja znanja; te intenziviranje digitalizacije i informatizacija, to jest upotrebe informacijsko-komunikacijskih tehnologija u obrazovanju (Spasenović, 2019:71–76). Navedenim karakteristikama svakako bi bilo potrebno, u svrhu upotpunjenja perspektive problemske teme, pridodati sistemske odrednice koje strukturno i vrijednosno, u suglasju s neoliberalnom ideologijom, oblikuju agende obrazovnih i znanstvenih politika. Apostrofirat ćemo posebno dva takva obilježja: imperativ permanentnih reformskih promjena i načelo kompetitivnosti koje se u aktualnom znanstvenom korpusu promovira preko motiva izvrsnosti.

U tu se svrhu korisno još jednom vratiti Liessmannovim uviđima. Taj nas autor podsjeća da je glagol reformirati od 15. pa sve

do početka 20. stoljeća značenjski imao potpuno suprotna značenja u usporedbi s današnjim poimanjem te riječi. Reforma je imala svojevrsnu konzervativnu konotaciju, označavala je tendenciju povratka prvotnim formama i oblicima koji su 'iskliznuli iz tračnica': „utoliko su reforme u obrazovnom sektoru bile nošene ili barem kontaminirane rusovskim duhom, dominirala je težnja prema velikom povratku“ (Liessmann, 2008:139). Danas je stvar po tom pitanju temeljno izokrenuta. Reforma označava prividno afirmativnu i progresivnu viziju novog, budućeg. Poprimila je obilježja klasične ideologije po sebi. Reforma je permanentna, samosvrhovita, nikad dovršena, sveprisutna mantra. José Ortega Y Gasset, na primjer, raspravlja o reformi sveučilišta u kontekstu misije te institucije prije devedesetak godina na način koji i danas zvuči aktualno (Gasset, 2009). Liessmannovo određenje tipičnih karakteristika današnjih reformi zapravo se u vrijednosnim temeljima preklapa s prethodno navedenim trendovima neoliberalnog obrazovanja: deetatzacija, privatizacija, spremnost na rizik, vlastita odgovornost i vlastita skrb, fleksibilizacija, smanjivanje socijalnih izdataka, povećanje socijalnih doprinosa, elitno obrazovanje i ograničenje pristupa (Liessmann, 2008:141).

Riječ je dakle o paradigmatском pojmu koji u duhu današnje hegemonije implicira stanja neprestanih strukturnih promjena, vječitú prilagodbu i doradu, navodno progresivnu viziju budućnosti. Odnosno, ideologiju vječne reforme čiji je zadatak, u kontekstu ovakve paradigme, rastočiti postojeće i onemogućiti stvaranje nekih budućih čvrstih i trajnijih struktura. Na djelu je proces u okviru „lakog kapitalizma“, sustava kojeg Zygmunt Bauman naziva i lakom, softverskom modernošću: tekućeg je oblića, plazmićna; prilagodljivija različitim formama i oblicima; stalno i iznova mutirajuća, mijenjajuća i transformativna; odbija svako kroćenje, zamrzavanje i ćahurenje... (Bauman, 2011). Upravo referenca na Baumanov koncept „tekuće modernosti“ predstavlja upotrebljivu premosnicu prema tek nešto malo starijim Deleuzeovim intrigantnim tezama o statusu reforme u osvít duha nove epohe, one digitalne, tzv. informacijsko-komunikacijske. Naslanjajući se na dobro poznate uvide svog prethodnika i istraživaćkog uzora Michela Foucaulta o „disciplinarnim društvima“ kojima

biopolitički vladaju klasični prosvjetiteljski institucionalni mehanizmi „nadzora i kažnjavanja“, Deleuze u osvit novog milenija, ali i komercijalno-internetske epohe, zapaža krizu spomenutog modela i najavljuje epohu „društva kontrole“: „Ovlaštena administrativna tijela ne prestaju najavljivati navodno neophodne reforme: reformu škola, reformu proizvodnje, bolnica, oružanih snaga, zatvora“ (Deleuze, 1990). Tome će pridodati i da društva kontrole rade sa strojevima treće vrste, računalima, a u središtu njihove logike je numerički jezik kontrole sačinjen od kodova koji određuju (ne)mogućnost pristupa informaciji. A informacija je, spoznali smo u međuvremenu, jedna od osnovnih proizvodnih sirovina tzv. postindustrijske ekonomije, ali i snažna poluga moći.

Vrijedi nakratko apostrofirati spomenute Deleuzeove teze i interpretacije iz danas dosegnute perspektive, razdoblja u kojem važno mjesto u hegemonijskoj strukturi neoliberalnog obrazovanja i znanosti zauzima tzv. digitalna humanistika. Upravo je ta bizarna znanstvena grana, formatirana na spojevima informacijsko-komunikacijskih znanosti, kognitivne lingvistike i analitičke filozofije, a s financijskim zaledem megakorporativnih subjekata poput kompanija IT industrije, pravi rasadnik tržišno-kapitalističkih trendova u znanosti, ali i neopozitivističke epistemologije, te digitalno-kvantitativnih istraživačkih metodologija, koji se nameću kao opći kriteriji znanstvenog rada. Naglašava se u digitalnoj humanistici logika tzv. podataka (*big data*) koji se tretiraju relacijski, analitički obrađuju i posreduju jezikom statistike, dakle brojke, s brojnim grafovima i numeriranim skalama krivulja u više boja (valjda kako bi ih se lakše uspoređivalo). Podatak i informacija u takvom se kontekstu ne problematiziraju, oslobađaju ‘tereta’ kontestualizacije i teorijske problematizacije, to jest imaju status pozitivistički neprijeporne vrijednosti po sebi. Format prezentacija takvih istraživanja više nije klasični tekst, narativno-deskriptivan i teorijski fundiran znanstveni članak, već svojevrsni izvještaji-nalazi koji su elaborirani koncizno i šturo, nerijetko na svega nekoliko stranica, ali s mnoštvom spomenutih statističkih mjernih parametara čime se valjda hini egzaktni pristup ‘pravih’, prirodnih i tehničkih znanosti. Nerijetko su takvi ‘tekstovi’ potpisani kao koautorski uradak nekoliko istraživača

i istraživačica koji nastupaju u ulozi 'ekspertnog tima', okupljenog na radu u okviru kompetitivnog istraživačkog projekta. Jezik, riječ, diskurs i teorija, povijesno do jučer primarne i osnovne alatke humanistike i društvenih znanosti, povlače se pred brojevima, statističkim podacima i grafovima, i poput relikvija poražene epohe prosvjetiteljstva sve se nevidljivije gnijezde na marginama znanstvenog svijeta.

Kategorija koja ponajbolje simbolizira vrijednosno-ideološku srž neoliberalne znanosti i obrazovanja jest sveopće, ali i kroz aktualne državno-institucionalne politike proklamirano načelo *izvrsnosti*.⁴ Na djelu je simptom iz samog središta neoliberalizma koji promovira principe maksimalnog postignuća, kompetitivnosti, makijavelističkog stremljenja rezultatu po svaku cijenu i antipod je navodno prevladanim vrijednostima prosječnosti, skromnosti, umjerenosti, neprodornosti, neisticanja... U tom će se smislu današnja „znanstveno-obrazovna izvrsnost“ – suprotno davnim antičkim i humanističkim sljubljuvanjima ovog termina s filozofskim idealom spoznaje – mjeriti/kvantificirati kriterijima menadžerske umješnosti i uspješnosti dobivanja novih projekata, sposobnostima poslovno-profesionalnih umrežavanja, organizacijskim vještinama, međunarodnom vidljivošću i prepoznatljivošću...⁵ Ukratko, obilježjima kapitalističke poslovne kulture. „Ideologija izvrsnosti“ neprikriveno simpatizira i preferira projektno-aplikativnu narav obrazovanja i želi ga podvrgnuti tržišnim procjenama njegove važnosti i opravdanosti, pri čemu je važan faktor

4 Na primjer, u svim strateškim planovima i dokumentima Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, a slično je vjerojatno i u svim drugim evropskim zemljama, proizvedenim tokom zadnjih deset-petnaest godina, sve vrvi od „diskursa izvrsnosti“: istraživačka izvrsnost, izvrsnost istraživača i inovatora, izvrsna znanost, projektna izvrsnost itd.

5 Ovakvi se trendovi jasno mogu pratiti na primjeru znanstvene metrike, službenih kriterija kojima se procjenjuje nečiji znanstveno-nastavni i istraživački rad. Na primjer, dok je nekada prijevod knjige relevantnog autora na domaći jezik visoko kotirao, bio je među dva-tri najznačajnija doprinosa znanstvenih radnika, profesora i istraživača (pored vlastite autorske produkcije, nastavnog rada, izlaganja na konferencijama i simpozijima, te javnog intelektualnog angažmana), danas je ta vrijednost potpuno zanemarena i izbrisana, a na njeno je mjesto pozicionirana već prethodno spomenuta spretnost i umješnost znanstvenika-menadžera pri dobivanju međunarodnih i nacionalnih kompetitivnih projekata.

i interes privatnih poslovnih inicijativa da se takve reforme provedu. Proklamirana izvrsnost u temeljnoj je suprotnosti s klasičnim oblicima evropske obrazovne tradicije, no u suglasju je s hegemonijskim ekonomsko-političkim strujanjima naše epohe i kao takva važan je agens svih obrazovnih reformi u SAD-u, Kanadi, Australiji i Japanu još od ranih 1980-ih, a u zemljama EU-a od 1990-ih, posebno kroz već obrađenu tzv. Bolonjsku reformu (više u Hromadžić, 2019). Petar Bagarić u svojoj analizi kriterija izvrsnosti u današnjoj humanistici, predstavlja dihotomiju tzv. *heroj duba* vs. *krajnji korisnik*. Dok je „heroj duha“ imao u sebi utjeloviti najviše liberalno-civilizacijske i duhovno-intelektualne vrline poput kozmopolitizma, traganja za filozofski poimanom istinom i autentičnim slobodnim mišljenjem; dotle je „krajnji korisnik“ dominantna figura na koju se nadovezuje retorika korporacijske izvrsnosti i pretpostavka da kvaliteta proizvoda prvenstveno ovisi o organizaciji radnih procesa (Bagarić, 2017).

KRITIČKA ANALIZA PROGRAMA, DISKURSA I POJMOVA NEOLIBERALNIH ZNANSTVENO-OBRAZOVNIH POLITIKA

Najavili smo u uvodu da će središnji dio rada biti posvećen kritičkoj analizi pojmovno-kategorijalnog aparata koji iznutra gradi, ali i reprezentira, aktualnu sliku i priliku znanstveno-obrazovnih politika oblikovanih prema kapitalističkom anglosaksonskom modelu. Pristup koji pritom slijedimo mogao bi se formulirati teom da pojmovi, diskursi, sintagme i definicije koje smatramo i tretiramo kao važne za razumijevanje složenijih političkih, ekonomskih i kulturalnih sklopova sistema, nemaju samo reprezentativno-simboličku, već i ideološku, društveno-dijalektičku

funkciju. Iz tih su razloga bitni i konteksti pojma, uvjeti, okolnosti i simptomatični načini njegovog društvenog korištenja, to jest primjereno smještanje pojma u diskurs, kako bi on zadobio svoje aktivno mjesto u strukturi. Naročito nam je to važno kada fokus istraživanja usmjerimo ka pojmovima koji su zahvaljujući učincima hegemonijskog aparata poprimili naizgled općenit status, neutralna i neproblematična značenja. Jer, kako je to formulirao Todor Kuljić, sučelivši Koselleckove teze o „pojmovnoj historiji“ s Busseovom kritikom iste, „semantičko-političku analizu treba proširiti u tražanje za otkrivanjem uslova pretvaranja neutralnih pojmova u delatne pojmove“ (Kuljić, 2018:49).

Apliciramo li spomenuta polazišta na problemske motive ovog članka, premisa na kojoj gradimo analizu diskursa i kategorijalno-vrijednosnog aparata neoliberalnih znanstveno-obrazovnih politika, u najkraćem glasi da ideologiju takve paradigme ponajbolje artikulira ona sama o sebi samoj, svojim vlastitim jezikom i djelatnom pojmovnom aparaturom, a metoda kritičke interpretacije takvog problemskog tropa može to učiniti prezentnim i razvidnim. Zahvalan teren za detekciju i analizu materijala relevantnih za ovakva istraživanja nude programski i strateški dokumenti koje izrađuju političko-državne instance vlasti, poput ministarstava, agencija i instituta, ili u te svrhe posebno uspostavljena stručna i ekspertna tijela, komisije i povjerenstva. Jedan takav dokument na kojeg ćemo se interpretativno osvrnuti nosi naziv *Smjernice za razvoj standarda kvalifikacija*, a objavilo ga je Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) Republike Hrvatske 2019. u sklopu programa koji se naziva Hrvatski kvalifikacijski okvir. Najbolje je za početak prepustiti samom dokumentu da definira o čemu se tu zapravo radi: „Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) je instrument za ostvarivanje strateških ciljeva kvalitetnog obrazovanja, relevantnog u odnosu na potrebe tržišta rada, pojedinca i društva u cjelini“ (HKO, 2019:3).

Već ova prva uvodna rečenica dokumenta nudi lepezu znakovitih motiva koje možemo tretirati kao indikativne simptome. Riječ je o dokumentu koji ima funkciju ideološko-politički osmišljene alatke u cilju strateškog definiranja i profiliranja institucionalno-obrazovnog

sustava prema tri naglašene vrijednosne varijable, pri čemu „potrebe tržišta rada“ imaju hijerarhijsku prednost u odnosu na druge dvije, pojedinca i društvo. Pritom znamo da su tržište i individualci/pojedinci kanonski elementi neoliberalnog modela kojeg danas globalno slijede i dominantne tehnokratske znanstveno-obrazovne politike, zaodjenu- te u plašt prividno neproblematičnih i afirmativnih kategorija kakve su, na primjer, ekspertiza, stručnost ili objektivnost. Nadalje, HKO je zamišljen i sastavljen kao registar standardiziranih obrazovnih kompetencija koje definiraju i odobravaju tijela pod nazivom sektorska vijeća, a u njima važnu ulogu imaju i središnji akteri „tržišta rada“, tzv. Poslodavci.⁶ Dakle, već i iz ovog je jasno da je akademska zajednica ugrozila, ako ne i prepustila, odnosno izgubila, temeljne postulate ideal-tipski zamišljene „akademske autonomije“: to su načela i principi znanstveno-istraživačkih i obrazovnih praksi koji su vođeni isključivo kriterijima znanstveno utemeljene potrage za istinom, te iz toga proizašlih prava na predmetno-istraživačke i metodološke orijentacije koje su prvenstveno odgovorne prema sebi, odnosno prema kriterijima svojih epistemoloških kanona, a ne prema interesima nekih izvanjskih instanci, bilo da je riječ o služenju političko-ideološkim centrima moći i kontrole, ili o servisiranju profitno motiviranih tržišno-ekonomskih subjekata. Odnosno, ako je riječ o znanstveno-obrazovnim institucijama koje su po svom pravnom statusu javne, potom imaju obavezu i odgovornost prema društvu, javnom interesu i javnom dobru, te bi to morale i trebale poštivati.

Stvari postaju još zanimljivije i indikativnije kada zaronimo u dubinu sadržaja programskih dokumenata kakav je spomenuti *Smjernice za razvoj standarda kvalifikacija*. Tu sve vrvi od klasičnog tehnokratskog leksika. Hladnim birokratsko-analitičkim jezikom definiraju se stečene

6 Već je i sama terminologija znakovita i indikativna. Poslodavac = onaj koji 'daje' posao. Znači da posao i s njim povezana praksa rada nisu neke univerzalne kategorije, već su u nečijem posjedu i milosti. Onaj koji je u poziciji da 'daje' posao samim time je u startu sistemski superioran nad onima koji imaju u rukama tek svoj rad, što ih u takvom poretку vrijednosti čini podređenima, pa ja otvorena perspektiva za izrabljivanja. Dakle, na djelu su nove manifestacije starih priča o kapitalističkoj eksploataciji.

obrazovne kvalifikacije, standardi kvalifikacija, ishodi učenja i skupovi ishoda učenja, a sve su te kategorije optočene klasičnim neoliberalnim vrijednosnim markerima poput transparentnosti, fleksibilnosti i osiguravanja kvalitete. Uzmimo za primjer ishode učenja. Kako jedan takav dokument definira tu teško dohvatljivu, iz klasično-humanističke i filozofske perspektive gotovo metafizičku kategoriju? Iznenađujuće kratko i 'suho': „ishodi učenja su kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja“ (HKO, 2019:18). Znači, nema tu više ni riječi o prosvjetiteljsko-univerzalističkom tretmanu znanja kao spoznaje i učenja kao procesa oslobađanja u svrhu individualne i kolektivne društvene emancipacije. Takve su vrijednosti praktički odbačene, neizgovoreno označene zastarjelim i prevaziđenim, te zamijenjene kategorijama poput mjerljivih kompetentnih ishoda koji se valoriziraju, to jest dokazuju, postupcima praktičnih primjena i analitičke obrade, kao i aplikacijom na nekom od segmenata tržišta. Na djelu je „vještinama usmjereno obrazovanje“ i utilitarna, tehnički-izvedbeno shvaćena paradigma znanja kao primijenjene prakse, koja se primarno artikulira i dokazuje na kapitalistički skrojenom tržištu rada.

Nadalje, spuštajući se od općenitijih prema partikularnijim dimenzijama ovakvog problemskog motiva, važnim se i intrigantnim pokazuje staviti istraživačko-interpretativni fokus na mikrorazinske aspekte u strukturi fenomena. To su u ovom slučaju glagoli, a s obzirom na tretman i podjelu na tzv. precizne i neprecizne glagole prilikom oblikovanja ishoda učenja, ali i studijsko-predmetnih silabusa-izvedbenih planova u visokoobrazovnom procesu, možemo slobodno govoriti o svojevrsnoj „politici i ideologiji glagola“. U tom kontekstu posebno je mjesto, svojevrsan kanonski orijentir, zauzela stara, dobro poznata obrazovno-psihologijska taksonomija i klasifikacija obrazovnih ciljeva Benjamina Blooma, koja nominalno ima za cilj opis i klasifikaciju opipljivih i opažljivih znanja, vještina, pristupa, ponašanja i sposobnosti (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956). U Bloomovoj taksonomiji naročito su važni tzv. mjerljivi glagoli. Kao krajnji cilj preuzimanja i primjene „preciznih, mjerljivih glagola“ apostrofirana je upravo izrada ishoda učenja koji će preko studijskih programa

i izvedbenih planova točno i eksplicitno odrediti što studenti moraju napraviti kako bi demonstrirali naučena znanja i praktične vještine. Tzv. precizni glagoli, koji su navodno okarakterizirani sposobnošću demonstracije postignuća studenata, prema Bloomu su slijedeći: analizirati, opisati, demonstrirati, napraviti, usporediti, razlikovati i argumentirati. Na drugoj su strani tzv. neprecizni glagoli i u tu skupinu ubraja ove: znati, razumjeti, cijeniti, zapamtiti, upoznati, naučiti, osvijestiti (Lončar-Vicković, Dolaček-Alduk, 2010: 36).

Na službenim stranicama HKO-a (www.kvalifikacije.hr), slijedom blago revidirane Bloomove taksonomije iz 2001., moguće je pronaći hijerarhijski strukturiranu skalu tzv. preporučenih glagola, kao i popis glagola koji se „ne preporučuju“ prilikom izrade ishoda učenja i izvedbenih planova za fakultetsku nastavu. Pritom se naglašava da su preporučeni glagoli „precizni i aktivni“, a oni „ne preporučeni“ se ne preporučuju jer „nisu mjerljivi“. Skala hijerarhijske piramide preporučenih i preciznih glagola ima sedam kategorijalnih razina (od najniže prema najvišoj): „pamćenje“ (s glagolima identificirati, izvijestiti, nabrojiti... nikako se ne preporučuje upotreba glagola definirati i zapamtiti); „razumijevanje“ (glagoli identificirati, izračunati, klasificirati...); „primjenjivanje“ (ilustrirati, pokazati, provesti... izbjegavati glagole vježbati, navoditi primjer); „analiziranje“ (izračunati, povezati, raščlaniti... ne pojmovi eksperimentirati ili raspravljati); „sintetiziranje“ (generirati, prezentirati, urediti...); „vrednovanje“ (izmjeriti, procijeniti, valorizirati...); te na samome vrhu kategorija „kreiranje“, s glagolima izumiti i stvoriti. No još je možda zanimljiviji popis nepreporučenih nemjerljivih glagola. Tu nailazimo na cijelu paletu pojmova koji su „do jučer“, u historijskom smislu, imali afirmativan prizvuk: biti osposobljen; biti sposoban; imati znanje; imati osnovna znanja; imati snažan smisao za; naučiti; ovladati; osposobljavati se za; osvijestiti; postići; poznavati; primjenjivati znanje; rabiti činjenično znanje; razumjeti; razviti potrebe; upoznati; usvojiti; shvatiti da se isti događaj i pojave mogu različito tumačiti; spoznati osnovna načela; steći znanja/sposobnost/stav; zapamtiti; znati. Znači, osvještavanje, poznavanje, spoznavanje... više nisu kognitivno-edukativne kategorije koje bi ima-

le afirmativan karakter u kontekstu globalnih obrazovnih trendova, odbačene su poput stare robe.

Kada, kako i zašto je znati, razumjeti i naučiti izgubilo na važnosti, 'tek tako' ustuknulo pred proaktivnošću demonstracije, praktičnim opisom i vještinom da se 'nešto napravi'? Na ta je pitanja i dileme nemoguće adekvatno odgovoriti bez da se ove kategorije smjesti u njima pripadajuće historijske, ekonomsko-političke i društveno-kulturne kontekste. Jasno je uočljiva napadna binarna logika, nevidljivo ali sveprisutno protkana nitima ideologije, u obrazovno-znanstvenim kategorijama koje se naslanjaju na Bloomove postavke. Tzv. precizni glagoli vrijednosno su obilježeni aktivnošću i praktičnošću, dok su tzv. neprecizni glagoli označeni kao promotori logike statičnosti i pasivnosti. Zašto, zbog čega bi vrijedilo nešto zapamtiti, potom razumjeti i onda eventualno osvijestiti, ako to nije učinjeno sa svrhom usporedne analize i njene praktične opisne demonstracije? Naravno, sve posredstvom tome pripadajućih digitalno-tehnoloških alatki, scijentometrijski obrađeno i smješteno u tabelarne prikaze i grafove praćene statističkim pokazateljima, te potom isporučeno na uvide u formi „stručnih elaborata i izvještaja“. Nema tu mjesta za 'dosadne, duge i monotone' narativne iskaze klasičnog tipa. Cinična su to pitanja i predmnijevane postavke paradigme koja kritički intoniranom pristupu ne ostavlja niti milimetar prostora za sumnju da se radi o čistoj i nepatvorenoj ideologiji koja se samodopadno i slavodobitno zaodjenula u „čisto znanstveno i objektivno“ ruho „nadideološke i/li postideološke epohe“. No, dobro je već poznato kako iz ideologije nikada ne možemo iskoračiti, pa je stoga ideologije ponajviše tamo gdje je proglašena „smrt ideologije“. Tim prostorima pripada i neopozitivistički, tehnokratsko-kapitalistički orijentirana znanost, te tome prilagođeni sistemi obrazovanja. Vrišti li gdje upadljivije ideologija neoliberalizma kasnog 20. i ranog 21. stoljeća nego u normativnim znanstveno-obrazovnim politikama koje promoviraju i nalažu ideje o permanentnoj aktivnosti, mijenjanju, primjenama i promjenama... dakle, klasičnim obilježjima kapitalističke kulture i ekonomije?

UMJESTO ZAKLJUČKA: OBRAZOVANJE JE EMANCIPACIJA

I može se sad, nakon svega navedenog i umjesto sumiranja izrečenog, na mjestu zaključka početi pisati uvod u novi tekst s istom okvirnom temom – o politikama i strategijama obrazovanja i znanosti – ali s drugim referencama, u drugim kontekstima i s drugim vrijednosnim parametrima. Poslužilo bi to kao korektiv, u ovom tekstu prikazanim i kritički analiziranim, trendovima danas aktualne i globalne znanstveno-obrazovne tehnokratsko-kapitalističke hegemonije. Ali moglo bi i pokazati kako je moguće o obrazovanju kritički-afirmativno, dijalektički razmišljati, kako ga koncipirati, te kakva očekivanja i nade u njega upisivati. Što može ući u tako postavljen vrijednosni okvir?

Puno toga. Mogli bismo započeti ‘s krajeva’. Pa se recimo prisjetiti Rancièreovih teza-lekcija iz intelektualne emancipacije preko figure „učitelja neznalice“ (Rancière, 2010). Negdje na tom tragu mogla bi ići i referenca na „kritičku pedagogiju“ Henryja Girouxa (2013), koja je svojevrstan *hommage* ‘utemeljitelju’ discipline Paulo Freireu, ali istovremeno i Girouxov poziv-imperativ na kritički nastrojeno i odgovorno, stoga i izvorno demokratsko, obrazovanje. Ili bismo prije svega toga trebali ustanoviti opće mjesto kritički intoniranih teorija, pa definirati da je „kriza obrazovanja“ trajni društveno-politički fenomen (Arendt, 2009).

A što je s nekim nosivim subjektima ovog polja, univerzitetom kao institucijom i studentima kao njegovim djelatnim protagonistima? Pregrišt je zanimljivih tekstova o tome objavljeno u tematskom bloku „Krizu obrazovanja“ u 14. Broju *Europskog glasnika*. Graham Badley će primjerice reći da je „sveučilište mjesto za govor“ (Badley, 2009) (ili bi to trebalo biti?) i kao takvo je prostor za „akademsku slobodu“. Allan Bloom pak, u kontekstu modela kojeg naziva „liberalno obrazovanje“,

raspravlja o suvremenom odnosu studenata i sveučilišta, te zaključuje da „sveučilište danas ne nudi studentu neko prepoznatljivo obličje. On pronalazi demokraciju disciplina... pronalazi zbunjujuću raznolikost odsjeka i zbunjujuću raznovrsnost kolegija“ (Bloom, 2009:326–327). Te potom, pišući o profilu današnjeg obrazovanja za javne profesije kakve su liječnička, odvjetnička, politička... iznosi zloslutnu konstataciju koja je i u podlozi ovog članka, da te profesije nemaju „previše veze s učenjem humanističkih znanosti. Obrazovanje, osim onoga čisto profesionalnoga ili tehničkoga, može se čak činiti zaprekom“ (Bloom, 2009:327). Derrida nas vraća ishodištima, sveučilištu kao mjestu vječne potrage za istinom, „gdje ništa nije zaštićeno od propitivanja, pa ni sam lik demokracije“ (Derrida, 2009:235). Nakon svega izrečenog u članku, moguće je izvući zaključak kako kritički intonirana pitanja o trendovima u obrazovanju i znanosti, pa tako i o njihovim suvremenim neoliberalno-tehnokratskim verzijama u ‘bolonjskom’ modelu, postavljaju oni (ili dio njih) koji su oduvijek bili i zadušeni za takva pitanja i opservacije, teoretičari u humanistici i filozofi. Tako je Leo Strauss potkraj 1950-ih postavio pitanje općeg profila, „što je humanističko obrazovanje?“, te odmah ponudio jednako tako općenit, ali zapravo točan odgovor: „Humanističko obrazovanje je obrazovanje u kulturi ili usmjereno prema kulturi. Dovršeni proizvod humanističkog obrazovanja je kulturno ljudsko biće“ (Strauss, 2009: 191).

Kritički koncipirano i usmjereno obrazovanje trebalo bi dakle biti u svojevrsnom antagonizmu, dijalektičkoj napetosti s aktualnim trendovima znanstveno-edukativnih modela koji dolaze kao produkt društvenih struktura moći, kako u politici, tako i u ekonomiji. To je jedini zamisliv i moguć način realizacije emancipiranog, osviještenog i hrabrog društvenog subjekta, a istovremeno i putokaz za izgradnju boljeg i pravednijeg društva.

LITERATURA

- Althusser, L. (2018). *Ideologija i ideološki aparati države*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Arendt, H. (2009). Kriza u obrazovanju. *Europski glasnik*, 14, 171–189.
- Badley, G. (2009). Mjesto za govor. Sveučilište i akademska sloboda. *Europski glasnik*, 14, 277–293.
- Bauman, Z. (2011). *Tekuća modernost*. Zagreb: Pelago.
- Bagarić, P. (2017). Kriteriji izvrsnosti u humanistici. U: P. Bagarić, O. Biti, i T. Škokić(ur.), *Stranputice humanistike* (75–88). Zagreb: Institut za etnologiju i humanistiku.
- Bloom, A. (2009). Student i sveučilište. *Europski glasnik*, 14, 325–368.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: *Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.
- Deleuze, G. (1990). Postskriptum uz društva kontrole. Dostupno na: <https://www.scribd.com/document/332752460/Gilles-Deleuze-Postskriptum-uz-drustva-kontrole-pdf>. [pristupljeno 25. 6. 2021.].
- Delić, Z. (2009). Globalizacija, moć i politika znanja: jedanaest antiteza o globalizaciji. *Filozofska istraživanja*, 29, 31–50.
- Derrida, J. (2009). Sveučilište bez uvjeta. *Europski glasnik*, 14, 233–265.
- Despot, B. (ur.) (1991). *Ideja univerziteta: Kant – Schelling – Nietzsche*. Zagreb: Globus.

- Gasset, J. O. y (2009). Misija sveučilišta. *Europski glasnik*, 14, 199–232.
- Giroux, H. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.
- Hrvatski klasifikacijski okvir (HKO) (2019). Smjernice za razvoj standarda kvalifikacija. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Hromadžić, H. (2007a). Bolonjski konj – 1. dio. *Internetski portal H-alter*. Dostupno na: <https://www.h-alter.org/vijesti/bolonjski-konj-1-dio> [pristupljeno 1. 7. 2021.].
- Hromadžić, H. (2007b). „Bolonjski konj – 2. dio“. *Internetski portal H-alter*. Dostupno na: <https://www.h-alter.org/vijesti/bolonjski-konj-2-dio> [pristupljeno 1. 7. 2021.].
- Hromadžić, H. (2015). 'Društvo znanja': o čemu je zapravo riječ?. U: N. Biliškov (ur.). *Preživljavati usprkos* (103–111). Zagreb: Izvori.
- Hromadžić, H. (2019). Leksikon tranzicije: Izvršnost. *Internetski portal Novosti*. Dostupno na: <https://www.portalnovosti.com/leksikon-tranzicije-izvršnost>. [pristupljeno 1. 7. 2021.].
- Kant, I. (1991). Spor fakulteta. U: B. Despot (ur.), *Ideja univerziteta: Kant – Schelling – Nietzsche* (18–122). Zagreb: Globus.
- Kroskrity, P. V. (2017). Jezične ideologije. *JAT: Časopis studenata kroatistike*, 3, 126–160.
- Kuljić, T. (2018). *Prognani pojmovi*. Beograd: Clio.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Lončar-Vicković, S. i Dolaček-Alduk, Z. (2010). Ishodi učenja – priručnik za sveučilišne nastavnike. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Munch, R. (2009). Obrazovanje i znanost između globalne kulture i nacionalnih razvojnih puteva. *Europski glasnik*, 14, 369–414.

- Nietzsche, F. (1991). O budućnosti naših obrazovnih ustanova. U: B. Despot (ur.), *Ideja univerziteta: Kant – Schelling – Nietzsche* (243–329). Zagreb: Globus.
- Rancière, J. (2010). *Učitelj neznanica*. Zagreb: Multimedijalni institut.
- Readings, B. (2016). *Sveučilište u ruševinama*. Zagreb: Meandar Media.
- Rupčić, D. (2015). Humanističko obrazovanje. *Metodički ogle-di*, 22, 95–115.
- Schelling, F. W. J. (1991). Predavanja o metodi akademijskoga studija. U: B. Despot (ur.), *Ideja univerziteta: Kant – Schelling – Nietzsche* (123–241). Zagreb: Globus.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Strauss, L. (2009). Što je humanističko obrazovanje?. *Europski glasnik*, 14, 191–197.
- Thelin, J. R. (2019). *A History of American Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University.

Obrazovne promene i napredak: po starom (ne)možemo, po novom (ne)znamo

Obrazovanje je civilizacijska tekovina i sveobuhvatno se može sagledati ako se taj civilizacijski kontekst uzme u obzir. To praktično znači da je istorijski, tj. kontekstualni pristup nužan u razumevanju položaja i promena obrazovanja tokom vremena. Prirodno je da čovek sagledava sve pojave, pa tako i one u oblasti obrazovanja, s jedne strane iz svog ličnog ugla, a u stvari iz ugla epohe kojoj pripada i koja se uzima zdravo za gotovo za meru svih stvari, onih koje su bile i onih koje će biti (Arijes, 1989). Ponekada to može imati oblik isključivosti da je jedino moguće stanje stvari ono u kojem se osoba trenutno nalazi (Szasz, 1982). Najbolja ilustracija ovog stanovišta u savremenim društvima je odnos prema homoseksualnosti ili položaja žena u društvu (Levin, 2006). Ljudi uglavnom veruju da stvari treba da budu upravo onakve kakve su u tom trenutku dominirajuće. A zapravo istorijski kontekst nas upozorava da imamo posla sa pojavom podložnom istorijskim promenama. Druga česta zablude u istoričnosti viđenoj iz perspektive sadašnjosti je to da se sadašnje stanje vidi kao najprogressivnije u istoriji civilizacije i da je suprotstavljanje tom stanju stvari civilizacijski greh, tj. suprotstavljanje napretku. Osim što se time zapravo oduzima mogućnost postojanja bilo kakvog napretka, ono propušta i da konstatuje i neke regresivne događaje u istoriji, ili barem to

da istorijski napredak nije kontinuiran i linearan. Iz iste perspektive treba posmatrati i promene u obrazovanju, kako one u prošlosti tako i one koje se danas dešavaju.

U tom smislu, korisno je podsećanje da na prostorima Habsburške monarhije (kao i najvećeg dela Evrope) pre otprilike 250 godina čak ni osnovno obrazovanje uopšte nije bilo obavezno, sve do ukaza Marije Terezije iz 1774. godine. Do tada je obrazovanje bilo usputno, a oni koji su obavljali delatnost podučavanja, uz neke izuzetke vezane za crkvu, bili su uglavnom samoproглашeni učitelji. Tek 1778. je počela sistematska i od strane austrijske države nadgledana obuka za učitelje kojima je bila namenjena misija obrazovanja stanovništva. Iako nama danas možda ne znači mnogo, ukaz Marije Terezije o obaveznom polasku u školu, odnosio se na decu bez obzira na naciju, stalež, veru i druga svojstva, što znači da je ono definisano kao masovno i nediskriminirajuće. O motivima za ovaj istorijski iskorak možda se može diskutovati, postoje mišljenja da je to bio pokušaj da se preko prosvete postigne pokornost podanika u Austrijskom carstvu (Kostić, 1978), iz ugla političke ekonomije moglo bi se govoriti o počecima razvoja industrijske proizvodnje i potrebe za obrazovanim radnicima, a moguća su i mnoga druga viđenja. Proces koji je inicirala Marija Terezija, uprkos svojoj revolucionarnosti, bio je vrlo spor i mukotrpan budući da je čak i u Beču još 1820. godine tek 20% dece išlo u školu. Treba imati u vidu i da je prema podacima za 1866. godinu na teritoriji Kneževine Srbije bilo svega 1,63% pismenog seoskog stanovništva, a 4,18% gradskog (Isić, 2003). Tokom druge polovine 18. veka smatralo se velikim imetkom i bogatim nasleđstvom kada bi pojedinac u svojoj zaostavštini posedovao dvadesetak knjiga u privatnoj biblioteci, a ogromnim bogatstvom ako ih je imao preko sto (Timotijević, 2006). Takva uska socijalna baza obrazovanog stanovništva činila je osnovu za celokupnu državnu administraciju, druge stručne poslove, pa i one koji bi mogli da se ogledaju u univerzitetskom obrazovanju, koje tada u Srbiji praktično nije ni postojalo. Očigledno je da su kandidati za učešće u bilo kom nivou obrazovanja činili veoma tanak deo

populacije. Pa čak i tada onima najboljima mesto nije bilo zagarantovano na univerzitetu (Jerković, 2009). Međutim, u današnjem svetu nije dovoljno biti pismen i poznavati osnovne računske radnje (ako se osvrnemo na učinak računara u ovoj oblasti, pitanje je da li je ova oграда uopšte tačna). Savremeni život i moderne profesije zahtevaju dugačku obuku i kompleksne veštine. Za običan, svakodnevni, život u 18. veku slova i brojevi su bili više nego dovoljni, a neke druge veštine možda su bile i važnije. Ali od masovnog učenja slova i brojeva do današnjeg univerziteta prevaljen je dug put. Taj put se najbolje vidi u tome šta je bila misija univerzitetskog obrazovanja nekada, a šta je ona danas. Sva ova pitanja prelamaju se kroz aktuelnu diskusiju o „Bolonjskoj reformi“.

Ako pogledamo kako je reforma visokog obrazovanja sprovedena u tranzicionim zemljama, pa tako i u Srbiji, možemo konstatovati da nju nije pratila neka velika društvena akcija, niti odgovarajuća akademska rasprava kao ni jasna svest o razlozima za njeno sprovođenje. Postoje mišljenja da su univerziteti apriorno pozitivno gledali na najavljene promene prvenstveno se rukovodeći benefitima koje bi donelo uključivanje Srbije u „evropski prostor visokog obrazovanja“. Slično je bilo i na svetskom nivou i u zemljama sa dugačkom obrazovnom tradicijom i razvijenim univerzitetima (Antolović, 2017). Ipak to ne znači da nisu postojale nikakve kritike ili polemički tonovi, već samo da su oni bili u izrazitoj manjini (Antonić, 2012; Gaćanović, 2010; Ilić, 2015; Jerković, 2011; Kamerer, Milisavljević, 2014; Liessmann, 2008; Kovačević, 2009; Rajić, 2010; Uzelac, 2009; Šijaković, 2016).

Visoko obrazovanje postojalo je i pre 19. veka, ali je ono tada pod uticajem masovnog opismenjavanja i daljeg školskog napredovanja zauzelo posve drugu poziciju u društvu od one koju je imalo ranije. Učenost kao vrednost sama po sebi, sada je trebalo da bude zamenjena idejom o napretku čovečanstva na osnovu stabilnog i trajnog progressa u akumulaciji znanja (Antolović, 2017). U tom smislu smatra se da je temelje takvog viđenja univerziteta početkom 19. veka formulisao Vilhelm fon

Humbolt koji je to promovisao tokom osnivanja Berlinskog univerziteta 1810. godine, a koji se potom proširio kao obrazac za organizaciju univerziteta u celoj Evropi. Iako u političkom smislu suparničke države, i u Austriji i u Pruskoj preovladavalo je uverenje o dobrobiti od prosvetčenosti, na kojem je počivala i uredba Marije Terezije o obaveznom osnovnom obrazovanju, deleći veru u napredak čovečanstva na osnovu znanja i obrazovanja. Humbolt je smatrao da ono počiva na četiri osnovna principa. Ti principi su: sloboda nastave i učenja, jedinstvo nastave i istraživanja, jedinstvo nauke i uverenje da obrazovanje posredstvom nauke poseduje prednost nad stručnim obrazovanjem specijalizovanim za određeni segment rada (Humbolt, 2014). Sve veći postotak opšte populacije sticao je mogućnost za nastavak obrazovanja (kao posledica promena iz druge polovine 18. veka) što je nužno dovelo do toga da univerzitet polagano ali sigurno izgubi svoj u osnovi elitni karakter, s obzirom na to da se na njega postepeno upisivao sve veći deo populacije, a ne samo oni najtalentovaniji. Ako posmatramo tu promenu preko modela normalne raspodele (koja se još naziva i Gausova raspodela¹ i grafički se predstavlja kao zvonasta krivulja), videćemo da se struktura studenata u pogledu izuzetnosti pomera u levo ka nižim vrednostima. To ne treba tumačiti tako da su ljudi vremenom postajali gluplji, već samo da je osim izuzetnim pojedincima univerzitetsko obrazovanje sada postalo dostupno i drugim ljudima. Tako je, pošto se to prvo desilo na nižim nivoima obrazovanja, i univerzitet krenuo putem omasovljavanja.

Tektonske promene koje su se na globalom nivou desile na kraju 20. veka – slom komunističkog društveno-političkog uređenja (prvenstveno u istočnoj Evropi), prevlast neoliberalnog kapitalizma, proces globalizacije, te jačanje i proširenje ujedinjene Evrope – dovele su do restrukturiranja evropskih univerziteta i pokretanja procesa usmerenih ka stvaranju jedinstvenog sistema visokog obrazovanja na prostoru

1 Gausova ili normalna raspodela predstavlja se u koordinatnom sistemu kao zvonasta krivulja kod koje je težište, tj. najaveća frekvencija slučajeva oko srednjih vrednosti, a kako se pomeramo prema ekstremima (ispod i iznad proseka) tih slučajeva je sve manje.

Evrope (Antolović, 2017). Najvažniji događaj na tom putu bilo je donošenje Bolonjske deklaracije: ministri obrazovanja iz 29 evropskih zemalja su u junu 1999. u Bolonji doneli odluku da „proces izgradnje i harmonizacije evropskog prostora visokog obrazovanja“ bude završen do 2010. godine. Kako bi se stvorio zajednički „evropski prostor visokog obrazovanja“ potpisnici su se složili oko nekih suštinskih ali i administrativnih usklađivanja. Jedno je bilo uspostavljanje „lako razumljivih i uporedivih akademskih zvanja“, koje će se obezbediti uvođenjem dvostepenosti studija – osnovnih i diplomskih, kao i definisanje jednoobraznog kvantitativnog iskazivanja kompetencija, tj. znanja i veština koji se izražavaju u vidu jedinstvenog sistema prenosa bodova ESPB (engl. ECTS). Uvođenje ovih jednoobraznih kriterijuma u visoko obrazovanje obrazloženo je potrebom da se omogući što je moguće jednostavnija mobilnost studenata i nastavnika. Uz to, navedeno je da bi ove promene omogućile veću mobilnost i na tržištu rada u okviru Evrope, ali i veću konkurentnost evropskog visokog obrazovanja u međunarodnim razmerama (Jarić, 2010).

Kompetitivnost je jedna od posledica oslanjanja na tržište kao regulatorni mehanizam i ona se može primetiti još u „Lisabonskoj strategiji“ iz 2000. godine. Cilj definisan u „Lisabonskoj strategiji“ glasio je da Evropska unija treba da „postane najkompetitivnija i najdinamičnija ekonomija zasnovana na znanju u svetu“ (Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000.). Ako bi se ovaj ekonomski zahtev transformisao u oblast visokog obrazovanja mogli bi ga shvatiti kao težnju ka povećanju efikasnosti studija, što bi se ogledalo u skraćivanju dužine studije, smanjenju napuštanja studija (drop-out) i smanjenju onoga što se naziva fenomen „većitih studenata“. Osim toga, univerzitet je dobio jedan novi zadatak – uspostavljanje čvrstih veza između univerziteta i tržišta rada, što bi trebalo da dovede do neometane mobilnosti na tržištu radne snage na jedinstvenom evropskom tržištu koja bi bila omogućena prepoznavanjem zajedničkih nivoa kvalifikacija. Počevši od 1999. „Bolonjsku reformu“ visokog obrazovanja prihvatilo je 47 zemalja (Weitgruber, Csekei, 2010; Yerevan Communiqué, 2015), a u

taj proces se uključila i Srbija. Restrukturiranje visokog obrazovanja na temelju Bolonjske deklaracije u Republici Srbiji započelo je potpisivanjem ovog sporazuma 2003, odnosno, donošenjem novog Zakona o visokom obrazovanju 2005. godine (Antolović, 2017). Nakon više od 15 godina primene tih novih principa trebalo bi da se steklo dovoljno iskustva kako bi se kritički procenili stepen implementacije „bolonjskih“ načela u srpskom visokom obrazovanju kao i i rezultati ali i ograničenja reformisanih „bolonjskih studija“.

U pogledu kreiranja i posvećenosti realizaciji, moglo bi se reći da je reforma visokog obrazovanja u Srbiji sprovedena je po principu *top-bottom*. Državne vlasti su podsticale, ohrabrivale, usmeravale i nadzirale tok reformi, dok je uloga univerziteta bila da ih prihvataju i sprovode (Antolović, 2017). Opaska o pristupu „od gore-na dole“ ne treba se tumačiti u sadržinskom smislu kurikuluma, već u inicijalnom smislu da se promenama uopšte pristupi. Budući da je akademska zajednica, bez značajnijih inicijativa, pasivno učestvovala u promenama visokog obrazovanja koje su stizale „od gore“, dakle, od strane prosvetnih vlasti, sprovođenje reforme nije podstaklo ozbiljniju raspravu o ciljevima „Bolonjske reforme“. Zapravo, dobar deo akademske zajednice je, uostalom kao i društvo u celini, stajao na stanovištu da novi evropski vetrovi koji duvaju u Srbiji posle 2000. godine predstavljaju pretnju za državu i novi, sofisticiraniji način posredstvom kojega velike svetske sile nastoje da potčine zemlju svojim interesima.²

Univerzitetske vlasti su, sledeći oficijelne stavove srpske politike u oblasti visokog obrazovanja, po pravilu pozitivno vrednovale reformu i njene ukupne domete. Kritičko razmatranje „Bolonjske

2 Autor ovog rada je svedok te podozrivosti nastavnika na tadašnjem Učiteljskom fakultetu u Somboru u odnosu na mogućnost učešća u projektu vlade Finske u oblasti razvoja učiteljskog obrazovanja. Kao zagovornik razvoja i unapređivanja učiteljskog obrazovanja, autor ovog rada je zamolio nacionalnog koordinatora projekta, koji je došao da predstavi detalje projekta, da se u svome obraćanju ne zadržava na mnogobrojnim detaljima već da u prvi plan istakne da je budžet projekta dva miliona evra. Promocija je bila kratka, a glasanje je brzo završeno, jednoglasnim donošenjem odluke o učešću u projektu.

reformu“ nalazilo se na samoj margini javnog diskursa, iako se ne može reći da nije postojalo (Antolović, 2017). Pri tome, pada u oči činjenica da je odnos prema ovoj promeni u visokom obrazovanju bio ambivalentan i da se uglavnom poklapao sa političkom pozicijom aktera – oni bliže petooktobarskoj vlasti bili su veći zagovornici „Bolonje“, a oni politički udaljeniji od nove vlasti bili su njeni protivnici. Ni jedni ni drugi svoj odnos nisu gradili na nekom istraživačkom pristupu ovom problemu, već potpuno u skladu sa svojim političkim položajem u odnosu vlasti i opozicije, a samo donekle i ideologijom. Jedni su reformu visokog obrazovanja percipirali prvenstveno kao alat za nametanje „zapadnog“ modela života i uništenje tradicionalnih vrednosti u koje se iz nejasnih razloga ubrajalo visoko obrazovanje, pa i obrazovni sistem uopšte. Naime, Srbija je u 20. vek stupila kao izrazito agrarno društvo sa velikim postotkom nepismenih te sa nepostojanjem univerzitetskog obrazovanja u pravom smislu te reči budući da je Beogradski univerzitet, po uzoru na evropske univerzitete (nemačke i francuske), osnovan tek 1905. godine (Samardžić 1963). U skladu sa tim i drugim istorijsko-političkim okolnostima, treba imati u vidu da u momentu donošenja Bolonjske deklaracije (1999.) u Srbiji univerzitet nije postojao ni punih sto godina.³

Zapravo ako se radi o kritičkom razmišljanju, moguće je tome pristupiti iz dve perspektive: jedna se odnosi na razmatranje ideoloških, tržišnih i političkih osnova za promene u obrazovanju, a druga perspektiva se odnosi na to koliko je tako planirana zamisao promena u visokom obrazovanju ostvarena na način koji bi postigao, prethodnim ideološko-tržišno-političkim opredeljenjem, proklamovane ciljeve.

Naravno najlakše je bilo napadati floskule kao što je ona o „društvu znanja“. Slično je i sa drugim vrednosnim floskulama kao što je multikulturalnost, pa čak i demokratija. Iako počiva na vred-

3 Neke polemike iz vremena uvođenja Bolonjske deklaracije u naše obrazovanje bile su povremeno i komične, kao u jednoj prilici kada je jedan mladi zagovornik promena u obrazovanju upitao starijeg kolegu profesora u toku rasprave: „Profesore, koliko Bolonjska deklaracija ima stranica?“, jasno aludirajući da se ljudi svrstavaju za i protiv prvenstveno na osnovu nekog oblika predubedenja, političkog ili nekog drugog, a ne na osnovu poznavanja sadržaja dokumenta.

nostima koje je poželjno eksplicirati, sama Bolonjska deklaracija izrekom počiva na potrebi za efikasnošću obrazovanja te, stoga, jasno naglašava kompetitivne sposobnosti visokog obrazovanja u Evropi u odnosu na svet (Zgaga, 2017). Međutim, pod uslovom da se prihvati teza da je efikasnost ono čemu treba težiti u reformi obrazovanja, postavlja se niz drugih pitanja poput onih: šta je efikasnost obrazovanja, kako se ona može meriti, a potom i pitanje poređenja ranije organizacije obrazovanja u pogledu efikasnosti sa „bolonjskim“ obrazovanjem. Ta efikasnost se u *cost-benefit* analizi pojavljuje kao odgovor na pitanje koliko su univerziteti u stanju da zarade obavljajući svoju delatnost. Pri tome se prvenstveno imalo u vidu to da je veći deo sveta vremenom postao prvenstveno orijentisan na američke univerzitete, a da su evropski gubili u toj trci pa se postavilo pitanje kako to promeniti, ali i pitanje posledica ako se ništa ne promeni. Tako se u Bolonjskoj deklaraciji izrekom kaže da „treba da se pobrinemo da evropski sistem visokog obrazovanja na svetskom nivou stekne onaj stepen atraktivnosti koji bi bio jednak stepenu atraktivnosti naših izuzetnih kulturnih i naučnih tradicija“ (Jarić, 2010, str. 184). Osim „efikasnosti“, bolonjska transformacija visokog obrazovanja založila se za još dva principa koji su trebali da potpomognu onaj prvi a to su uporedivost diploma, tj. kompetencija, odnosno sistema studija na različitim evropskim univerzitetima i mobilnost nastavnog osoblja i studenata.

U razvojnom smislu posmatrano, univerzitet gotovo da nije imao nikakvu šansu da zadrži svoj elitni status, a da istovremeno afirmiše praksu masovnog visokoškolskog obrazovanja.⁴ Ako ukrstimo ove dve činjenice, masovno studiranje i pitanje smanjivanja kriterijuma za prolaznost na ispitima, u kom smislu je univerzitet kao elitna institucija uopšte održiv? Samo po sebi je očigledno da je to nemoguća

⁴ U tom smislu karakteristično je iskustvo autora sa sastanka u dekanatu Filozofskog fakulteta u Novom Sadu sa službenicima pokrajinskog sekretarijata, koji se odigrao pre desetak godina, a koji je bio posvećen zahtevu pokrajinske administracije da se poveća prolaznost na ispitima jer je do neke zacrtane godine bilo potrebno dostići 20% visokoobrazovanih u zemlji, a to sa padanjem na ispitima naprosto nije bilo moguće.

misija. Ako se od 1990. do 2003. broj studenata sa 33.565 povećao na 70.775 (plus 11.099 na novoosnovanim visokoškolskim strukovnim školama), tako da za trinaest godina fakultetski obuhvat generacije devetnaestogodišnjaka poraste sa 27% na 42%, kao što je bio slučaj u Sloveniji (Zgaga, 2005) teško da se može govoriti o elitizmu savremenog univerziteta, a to verovatno ima uticaja i na razumevanje kriterijuma kvaliteta koje treba primeniti. Pred raspad socijalističke Jugoslavije u zemlji je bilo 19 univerziteta (Zgaga, 2017), a danas to imamo praktično samo u Srbiji.

Kako u visokom obrazovanju, tako se i u drugim nivoima obrazovanja nije odmaklo dalje od kozmetičkih promena iako su neke značajne izmene bile na pragu ostvarenja, a koje su obustavljene posle atentata na predsednika vlade dr Zorana Đinđića 2003. godine. Takve promene su, na primer, devetogodišnje osnovno obrazovanje u tri ciklusa (3+3+3) i u skladu sa tim nova uloga učitelja, 10-30% otvorenog kurikulumu u osnovnim i srednjim školama koje bi sami nastavnici kreirali, razdvajanje upravnog i stručnog nadzora u školama, izbor savetnika za školske predmete na nivou aktiva školskih okruga, tj. uprava, sa rotirajućim mandatom... (Španović i Vučković, 2017; Kovač-Cerović i Levkov, 2002). Od planiranih promena realizovano je vrlo malo, uglavnom u oblastima koje su više administrativne, a ne suštinske prirode. I neke uporedne studije odnosa proklamovanih ciljeva i dostizanja tih ciljeva u visokom obrazovanju pokazuju da nijedan od nekoliko desetina zacrtanih ciljeva u realnosti nije ostvaren onako kako je planirano (Jerković i sar., 2011). Možda najpoznatiji pokušaj da se visokoškolsko obrazovanje nastavnika uopšte, a posebno profesora razredne nastave unapredi, bio je pokušaj vlade Finske da kroz projekat Korak (engleski akronim STEP – *Serbian Teacher Education (Development) Program*) unapredi obrazovanje nastavnika, prvenstveno učitelja kod nas.⁵

5 U tom projektu na njegovom početku je učestvovao Učiteljski fakultet iz Beograda, naknadno je uključen Učiteljski fakultet iz Sombora, a pošto je beogradski fakultet istupio iz projekta u njega je uključen jagodinski Učiteljski fakultet. O motivaciji učesnika da nešto menjaju dovoljno govori činjenica da je projekat produžavan

Međunarodna uporedna istraživanja kvaliteta obrazovanja, definisana sposobnošću učenika da operativno koriste školska znanja, kao što su PISA evaluacije, kontinuirano pokazuju praktično nepromenjen položaj učenika iz Srbije u svim oblastima koje su obuhvaćene ispitivanjem (matematika, maternji jezik, prirodne nauke i rešavanje problema), u rangu blago ispodprosečnih i ti se rezultati nisu menjali u nekoliko uzastopnih merenja (2003, 2006, 2009, 2012, 2018), uprkos tome što bi se neki pozitivan pomak morao očekivati s obzirom na višegodišnje promene u obrazovanju koje bi do toga trebalo da dovedu (Videnović i Čaprić, 2020). Istraživanja autora pokazuju da na primer kompetencije studenata na učiteljskom smeru u oblasti matematike (kada se ono ispituje zadacima za učenike 4. razreda osnovne škole) vrlo malo rastu tokom studija od prve do četvrte godine, a i kada se porede sa rezultatima gimnazijalaca na istim zadacima vidi se da doprinos studija tim kompetencijama praktično ne postoji (Jerković i Damjanović, 2007). Praktično identični rezultati dobijeni su u analognim istraživanjima učiteljskih kompetencija u oblasti srpskog jezika (Jerković i sar., 2012). Sličan utisak u javnosti o napretku i korisnosti imaju efekti uvođenja veronauke u školske programe. Iako je praćena očekivanjem da bi mogla da dovede do povećanja tolerancije u društvu, stvarnost nas uverava da su trendovi uglavnom suprotni. Istraživanja pokazuju da i u nama istorijskim bliskim sredinama, na primer u Hrvatskoj, uprkos definisanju, na primer, interkulturalnosti kao važnog obrazovnog cilja, on se praktično ne dostiže, tj. nema promena u toj oblasti sa proticanjem vremena (Šenjug Krleža, 2020). Kako izgleda „napredak“ u dostizanju kompetencija može se videti i u poređenju nekadašnjih institucionalnih rešenja sa današnjima.⁶

jer nije potrošen sav predviđeni budžet, a na kraju je deo iznosa i vraćen u Finsku. S obzirom da projekat nije predviđao direktne isplate profesorima-učesnicima u projektu, već samo za realizaciju nekih konkretnih projektnih aktivnosti (neki su tokom projekta tražili honorar samo na osnovu činjenice da su na spisku zaposlenih), logično je da se na kraju postavilo pitanje sposobnosti uključenih institucija da potroše dva miliona evra koji su im stajali na raspolaganju.

6 Pre skoro 60 godina (1963) u Somboru je napravljen kompleks koji se sastojao od internata za smeštaj učenika, savremene osnovne škole sa modernom fiskulturnom

Na kraju, kao mera prema kojoj bi se mogla usmeriti analiza je i podatak koliko su proklamovane promene u obrazovanju u stvarnosti i realizovane. Neke uporedne analize pokazuju da se mnogo od onoga što je planirano uopšte nije realizovalo, nešto je delimično učinjeno, a deo je nemoguće proceniti u kojoj meri je realizovan kao u dokumentima definisan cilj. Kada govorimo o osnovnom obrazovanju neke od stvari koje nikada nisu realizovane su: devetogodišnja osnovna škola, osnovna škola u tri ciklusa (3+3+3), srednja škola u trogodišnjem trajanju, zakonsko regulisanje škola-vežbaonica, novi način stručnog nadzora. Ostao je, takođe, nejasan i doprinos promena u obrazovanju razvoju demokratije, evropskim integracijama, ekonomskom oporavku zemlje, poboljšanju kvaliteta obrazovanja nastavnika, dok su neke promene postignute, kao što su osnivanje nezavisnih institucija i učešće u međunarodnim evaluacijama (Jerković i sar., 2011). Slično nabranje nalazimo i kada je u pitanju visoko obrazovanje. Umesto trostepenosti u visokom obrazovanju uspostavljena je četvorostepenost, što se vidi na primerima studija psihologije gde postoje osnovne studije i trogodišnjeg i četvorogodišnjeg trajanja (a našim nosiocima master diploma stvara probleme jer jednogodišnji master uglavnom nije prepoznat u razvijenim zemljama), takozvana mobilnost studenata unutar zemlje danas se vidi kao svojevrsno „pranje“ stečenih diploma (tako da završna diploma bude sa „poželjnog“ fakulteta, od uslova za upis naredne godine na fakultetu (60 ESPB) odavno se odustalo,

salom (sa malim tribinama za gledaoce!) i zgrada Učiteljske škole (danas fakulteta) – ono što se današnjim rečnikom naziva kampusom. Osim što su izgrađeni u isto vreme, na istom prostoru, sličnog arhitektonskog stila, osnovna škola i Učiteljska škola (opremljena na primer elektronskim tablama i stolovima u učionicama za programirano učenje) bile su spojene hodnikom, s obzirom da je osnovna škola predstavljala nastavnu bazu za buduće učitelje u kojoj su obavljali praksu. Kako je vreme prolazilo, internat je prestao da bude u funkciji Učiteljske škole, škola je prestala da bude u funkciji vežbaonice, a hodnik koji je spajao ove dve obrazovne institucije prvo je zatvoren vratima, potom je stavljen lanac i katanac na njih, zatim je pregrađen policama za ostavu, da bi odnedavno bio zazidan! Iako na istoj katastarskoj parceli, iako nastale istovremeno i sa istom svrhom, institucije koje se tu nalaze nemaju nikakvih tačaka koje ih povezuju, osim onih istorijskih. A jednom od ranijih dekana nije bilo jasno za šta služe elektronske table i stolovi sa tasterima pa je tehničkoj službi naložio da se iseku žice koje su ih spajale! Kako ove promene shvatiti kao napredak?

nepoložene kurseve studenti nisu u obavezi da opet slušaju, predispozicijno ocenjivanje se svodi na neku vrstu administrativne evidencije, studentske evaluacije nemaju nikakve opipljive posledice jer su pretvorene u formalizam (Vukasović, 2010), nastavničke kompetencije u visokom obrazovanju praktično su nepoznata tema (Jerković, 2008), evaluacija i akreditacija u visokom obrazovanju ne služe razvoju, već pokriću zatečenog stanja, od proklamovane decentralizacije u obrazovanju proces se okrenuo ka centralizaciji. Istini za volju, ponešto je i realizovano, kao što je na primer mobilnost studenata prema spolja, u tehničkim oblastima došlo je do većeg povezivanja fakulteta sa praksom u preduzećima i možda je jednim delom porasla svest u javnosti o tome da obrazovanje takode ima svoju cenu (Jerković i sar., 2011).

Može se reći da je najuočljivija promena uvođenje tri nivoa studija – od osnovnih (BA), preko diplomskih (MA), do doktorskih studija (PhD), koje kao zajednički imenitelj imaju kvantifikaciju studentskog opterećenja preko „evropskog sistema prenosa bodova“ (ESPB) te uvođenja izbornosti u nastavu kao vid kreiranja osobenog izlaza u smislu kompetencija, a prema afinitetima studenata (Antolović, 2017). Osim ovoga, malo toga je urađeno, a i pomenute promene realizovane su više na mehanički nego suštinski način. Ovo je najuočljivije u postupku kreiranja „novih“ studija koje su mahom nastajale tako što su na već postojeće četvorogodišnje studije jednostavno pridodata još jedna godina master studija čime su, u stvari, raniji studijski programi promenili formu, a u suštini ostali isti, a da se pri tom „šminkanju“ prema „bolonjskom“ modelu slabo vodilo računa o doprinosu tih kurseva ciljevima i ishodima tako koncipiranog jednogodišnjeg programa niti o njegovom faktičkom kvalitetu (Jerković, 2011). Stvarno su više služili da bi svaki nastavnik imao tzv. normu, opravdao pred fakultetom svoje radno mesto ili da bi predavao ono što voli ili najbolje zna. U kakvom je to odnosu sa ishodima studijskih programa ostaje svojevrsna misterija. A posebno nije formirana svest da promene u obrazovanju, koje se u našoj sredini uvek krste kao reforme (da bi se u podtekstu naglasilo da su one jednokratani događaji), nisu nešto konačno i statično, već da im je potrebno pristupiti razvojno i bez diskontinuiteta (Jerković, 2001).

Smatramo da je ovu analizu moguće zaključiti konstatacijama na dva nivoa. Jedna se odnosi na pretpostavke promena u obrazovanju, a druga na ostvarenje proklamovanih ciljeva. Čini se da ima dovoljno elemenata za sledeće tvrdnje:

- Postoji značajan raskorak između proklamovanih ciljeva „Bolonjske reforme“ i njihovog dostizanja u našoj praksi.
- „Tržište rada“ nije automatski donelo regulaciju i u obrazovno tržište, možda ga je u našim uslovima čak učinilo haotičnijim.
- Tržište deluje tako da ponuda i potražnja usmerava univerzitet da prilikom koncipiranja ponude svojih studijskih programa uzmu u obzir tržišnu atraktivnost, dok drugi razlozi za koncipiranje sadržaja studija i načina njihove realizacije padaju u drugi plan (Bok, 2003).
- Pod pritiskom logike tržišta koja se ogleda u stavu „prodaj što više i što skuplje, uz što manje troškove“, postavlja se pitanje opstanka onih studijskih programa koji po svojoj prirodi ne mogu doneti profit, na primer, umetnost, klasični jezici i uopšte humanističke discipline (Antolović et al., 2016).
- Definisanjem univerziteta kao firmi koje pružaju usluge u oblasti obrazovanja, oni su krenuli u nadmetanje između sebe smatrajući uspehom i merilom svoje tržišne pozicije upis što više studenata, od čega im u određenoj meri zavisi i finansiranje, pa možda i opstanak.
- U svrhu maksimalizacije zarade univerziteti imaju potrebu da povećavaju kako školarine tako i broj samofinansirajućih studenata, što direktno utiče na dostupnost visokog obrazovanja. U tom smislu se primećuje pad ukupnog broja upisanih studenata posmatrano zbirno za sve univerzitete u zemlji (w.w.w.publikacije.stat.gov.rs/G2021/Pdf/G202117014.pdf). Kako onda dostići željeni broj visokoobrazovanih?

- Efikasnosti studija merena povećanjem broja diplomiranih studenata mogla se zapaziti do 2016. a od tada do danas broj diplomiranih studenata opada iz godine u godinu (www.publikacije.stat.gov.rs/G2021/Pdf/G202117014.pdf).
- Tradicionalni odnos profesora i studenata kao zajednice koja uči, menja se u odnos prodavca i kupca (Antolović, 2017). Prodavac za kupca pri tome treba da je što poželjniji, a način da se to postigne može biti baš snižavanje kvaliteta, prvenstveno preko smanjivanja zahteva.
- Povećanje broja studenata stavlja akcenat na nastavu, nauštrb drugih aspekata akademskog rada, kao što je naučni podmladak, naučna posvećenost i sl. Postoje zapažanja da je to dovelo do snižavanja i kvaliteta nastave i kvaliteta studentskih znanja (Rajić, 2010). Da li će opadanje broja studenata, primetno u poslednje vreme, nešto doprineti kvalitetu?
- Pored smanjenja akademskih kriterijuma, pitanje je i da li Srbija ima dovoljno kompetentnih nastavnika za potrebe visokog obrazovanja, tako da postoji mišljenje da „imamo nastavnog kadra za dva i po univerziteta“, a ne za skoro dvadeset (Petrušić, 2009)
- Logika uloženog i zarađenog onemogućava da se jedan od proklamovanih ciljeva reforme ostvari, kao što je mentorski rad ili rad sa malim grupama, jer bi povećanje broja nastavnog osoblja predstavljalo dodatni trošak za državu ili privatne vlasnike fakulteta i univerziteta (Vuletić, 2009).
- Na neki način opterećenja nastavnika postaju sve veća zbog administrativnih obaveza povezanih sa izvođenjem nastave, evidencije, „bodovanja“ studenata i njihovih obaveza, a tu su i novi visokobirokratizovani poslovi kao što je priprema dokumentacije u svrhu evaluacije, akreditacije, mobilnosti studenata i nastavnika itd. (Lorenz, 2006; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).
- Univerzitetsko obrazovanje podstaknuto je da se transformiše u primarno praktično-primenljivo obučavanje, a demotivisano da

u podučavanje uključi razumevanje logičkih, istorijskih, metodoloških i društvenih pretpostavki nauke u oblasti u kojoj neko studira (Šijaković, 2016).

- Naposljetku, s jedne strane omasovljenje, a sa druge pragmatična usmerenosti novih studija, imali je za posledicu i gotovo potpunu degradaciju srednjoškolskog obrazovanja koje, sa retkim izuzecima omogućava profesionalno osposobljavanje za uspešno zaposlenje (Antolović, 2017).
- Doktorske studije se danas upisuju obično odmah posle završetka redovnih studija, u vreme kada kandidati najčešće nisu imali bilo kakvu profesionalnu praksu u svojoj oblasti, kada im je još prilično teško da razumeju problem „naučnog doprinosa“ što disertacija treba da bude, tako da se završni rad i na ovom nivou studija pretvara u najboljem slučaju, u malo bolji diplomski rad iz ranijih vremena. Umesto da bude kruna dotadašnje profesionalne karijere i plod bavljenja istraživanjima u svojoj oblasti, kao što je to bilo kada se doktoriralo između četrdesete i pedesete godine života, sada je taj rad dokaz početničke kompetencije doktoranta i u tom kontekstu teško je zamisliv njegov „naučni doprinos“. Zaista, kako od nekog ko je u suštini pripravnik očekivati takav doprinos? Konsekventno, disertacije moraju imati skromnije ciljeve pa tako i domete.
- U skladu sa prethodno rečenim, stiče se utisak da je titula doktora nauka postala stvar trenda i neke rutine, dodatak na biografiju, često pripadnika političke elite, bez ikakve naznake stvarne posvećenosti naučnom radu (Antolović, 2017).
- Imperativ doktoriranja, a stvarno odsustvo pretpostavki za to, u neposrednoj je vezi sa plagiranjem naučnih radova i neetičkim postupanjima u izradi disertacija (Milanović-Hrašovec, 2016).
- Kvantitativno iskazivanje naučnog učinka podstiče naučnike da objavljuju sve više radova i po svaku cenu, čime se podstiče hiperprodukcija naučnih radova koje često odlikuje neoriginalnost

i površnost, slaba teorijska utemeljenost, autoplagiranje (Ilić, 2015; Šijaković, 2016).

- Kvantifikacija u oblasti naučne produkcije, prebrojavanje broja radova, citiranje po sistemu ja tebi ti meni, pokazuju tendencije neprimerene duhu nauke (Gačanović, 2010; Kovačević, 2009; Šijaković, 2016).
- Posledice kvantifikacije naučnog rada osete se i u izdavaštvu tako da časopisi imaju tendenciju da favorizuju one priloge koji imaju šansu da budu citirani, što povlađuje vladajućim paradigmama u praktično svim naučnim oblastima i istovremeno predstavlja kočnicu za razvoj naučne misli jer obeshrabruje autore da pišu o opšteneprihvaćenim temama ili na način koji nije u skladu sa preovlađujućim pogledom na svet. (Franco et al., 2014).
- Usled mnoštva različitih obaveza studentima je značajno otežano da studiraju uz rad čime je onemogućen jedan važan kanal društvene pokretljivosti koju je visoko obrazovanje moglo da promoviše i sprovede (Antolović, 2017).
- Univerzitet je, zahvaljujući pomenutim društveno-ekonomskim kretanjima, došao u poziciju da obrazuje ono što bi se moglo zvati tehničarima, ono što su nekada bile zanatlije, ali sada na mnogo naprednijem tehnološkom nivou jer su sada zahtevi savremene proizvodnje takvi da traže vrlo visokoobrazovanog stručnjaka. Međutim, to su stručnjaci za jednu relativno usku oblast, u čijem obrazovanju pitanja poput onih „kuda ide ovaj svet?“ nisu ni od kakvog značaja, kao što nisu bila nekadašnjim šegrtima dok su kod majstora izučavali svoj zanat. U vreme šegrtovanja kao dominantne obrazovne paradigme, ta pitanja su se postavljala na univerzitetu, ali izgleda da danas iniverzitet nije više mesto za njih. Pravo pitanje za savremeno društvo je gde se danas ova pitanja postavljaju: u književnosti, nevladinim organizacijama, sindikatima, filozofskim udruženjima, pozorištu, parlamentima...? Ili se, možda, ona više uopšte i ne postavljaju?

Zbog svega navedenog možemo zaključiti da tradicionalni univerzitet kakvog ga poznajemo nema više svoje mesto u društvu kakvo je imao nekada. Iako nije imao šansu da to ostane u vreme masovnog, specijalističkog i tržišno orijentisanog obrazovanja današnjice, ipak zapitanost, tako karakteristična za prošlost univerzitetskog obrazovanja, nije nužno nestala. A pogotovo nije iščilela iz ljudske prirode.

Mada načelne kritike novog koncepta obrazovanja imaju svoju težinu i počivaju na racionalnim razlozima, relevantna kritika sprovođenja promena u obrazovanju na nečelima „Bolonjske reforme“ prvo bi trebalo da pokaže da su te reforme sprovedene, a to se „osim u nekim administrativnim i birokratskim aspektima“, u najvećoj meri nije dogodilo. Pa su i te kritike više načelne nego konkretne. Ovaj škripac nije jednostavan i izlaz iz situacije neće biti moguć kao u slučaju Gordijevog čvora, već samo pažljivim promišljanjem i kritičkom sintezom obrazovnih tradicija i zahteva današnjice.

Ukratko, „Bolonjsku reformu“ i njene vrednosti nismo realizovali, a stari univerzitet i njegove vrednosti više nemamo. Šta sad?

LITERATURA

- Antolović, M. (2017). Ka društvu neznanja. O praktičnim implikacijama neoliberalne reforme visokog obrazovanja. U: N. Branković (ur.), *Izazovi vaspitanja i obrazovanja u 21. veku. Zbornik radova*, (11-23). Pedagoški fakultet u Somboru.
- Antolović, M., Sadžakov, S., Marković, S.(2016). Studio Bolognesi – Humanities in the Neoliberal Academia. In: Petrović, D., Antolović, M. (eds.). *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century* (11-22). Sombor: Faculty of Education.
- Antić, S. (2012). *Loša beskonačnost: prilozi sociologiji srpskog društva*. Beograd: Službeni glasnik.
- Arijes, E.(1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace*. Princeton: Princeton University Press.
- Videnović, M., Čaprić, G. (2020). *PISA 2018 - Izveštaj za Republiku Srbiju*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Vukasović, M. (2010). Nastavnik na univerzitetu. U: I. Jarić (priredio). *Bolonjska reforma visokog školstva u Srbiji* (53-78). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Gaćanović, I. (2010). Problem globalnog rangiranja univerziteta ili o iskušenjima savremenih visokoobrazovnih sistema. *Etnoantropološki problemi*, 5(2), 185–204.
- Đorđević, D. (1963). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu 1905-1918. U: R. Samardžić, (red.). *Sto godina Filozofskog fakulteta* (53–89). Beograd: Narodna knjiga.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Franco, A., Malhotra, N., Simonovits, G. (2014). Publication bias in the social sciences: Unlocking the file drawer. <http://scholar.ceu.edu/sites/default/files/publications/science-2014.pdf> [pristupljeno 10. 08. 2021].
- Ilić, V. (2015). Raščaravanje univerziteta: društvene i humanističke nauke u kapitalističkoj Srbiji. *Peščanik*, 29. 12. 2015. Dostupno na: <http://pescanik.net/rascaravanje-univerziteta-drustvene-i-humanisticke-nauke-u-kapitalistickej-srbiji/> [pristupljeno 12. 05. 2021].
- Isić, M. (2003). Pismenost u Srbiji u 19. veku. U: R. Petković, P. Krestić i T. Živković (ur.). *Obrazovanje kod Srba kroz vekove* (63–79). Beograd: Zavod za uddžbenike i nastavna sredstva, Društvo istoričara Srbije, Istorijski institut.
- Jarić, I. (2010). *Bolonjska reforma visokog školstva u Srbiji*. Institut za filozofiju i društvenu teoriju i „Filip Višnjić“.
- Jerković, I. (2009). Paja Radosavljević (1879–1958): Poruke jedne uspešne karijere i neuspešne misije. Novi Sad: *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 128, 89–100.
- Jerković, I. (2001). Kvalitetno obrazovanje – razvijeno društvo (Reforma obrazovanja u Srbiji – da li je poslednja?). *Norma* 3, 197–204.
- Jerković, I., Gavrilov-Jerković, V., Mihić, I., Mihić, V., Petrović, J. i Zotović, M. (2011). Dometi reforme obrazovanja u Srbiji. U: V. Katić (ur.). *Evropa 2020: Društvo zasnovano na znanju. Zbornik radova. Trend 2011* (145–149). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Jerković, I. i Damjanović, B. (2007). Predmetne kompetencije nastavnika kao činilac kvaliteta nastave u osnovnoj školi. *Zbornik znanstveno-stručnog simpozija: Pedagogija u kontekstu društva znanja*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 138–147.

- Jerković, I. (2008). Nastavničke kompetencije u kurikulumu za obrazovanje psihologa. U: N. Pantić (ur.), *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*, Centar za obrazovne politike, 97-112.
- Jerković, I., Gavrilov-Jerković, V., Zotović, M., Mihić, I. i Petrović, J. (2008). Razvoj matematičkih kompetencija kod učitelja-problem početne tačke. *Zbornik radova Trendovi razvoja* (156-159). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Jerković, I. (2011). Visoko obrazovanje u Srbiji: iskustva s reformama i perspektive. U: V. Domović, S. Gehrmann, M. Kruger-Potratz A. Petravić, (ur.), *Europsko obrazovanje – Koncepti i perspektive iz pet zemalja* (175-195). Zagreb: Školska knjiga.
- Jerković, I., Damjanović, B., Brkić, N., Mihić, I., Gavrilov-Jerković, V. (2012). Tržište rada i predmetne kompetencije profesora razredne nastave. *Zbornik radova*, Kopaonik: TREND, Fakultet tehničkih nauka Novi Sad, 182-185.
- Knežević, Đ. i Vojvodić, M. (1963). Filozofski fakultet 1918 – 1941. U: R. Samardžić (red.), *Sto godina Filozofskog fakulteta* (90-110). Beograd: Narodna knjiga.
- Kostić, S. (1978). Počeci obrazovanja učitelja na „normalnim“ tečajevima u Somboru (1778-1811). U: R. Makarić i S. Vasiljević (ur.), *Dve stotine godina obrazovanja učitelja u Somboru 1778-1978* (11-30). Sombor: Pedagoška akademija.
- Kovač-Cerović, T. i Levkov (ur.) (2002). *Kvaliteto obrazovanje za sve: Put ka razvijenom društvu*. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kovačević, I. (2009). O ćurkama, pilićima i citatnim indeksima. *Antropologija*, 8, 9-31.
- Levin, I. (2006). *Seksualnost i društvo kod pravoslavnih Slovena od X do XVIII veka*. Loznica: Karpos.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.

- Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions (2000). Dostupno na: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [pristupljeno 12. 04. 2021].
- Lorenz, C. (2006). Higher Education Policies in the European Union, the 'Knowledge Economy' and Neo-liberalism. *Social Europe. The Journal of the European Left*, 2(2), 78–86.
- Milanović-Hrašovec, I. (2016). Intervju – Dušan Teodorović, akademik: Srbiju će upropastiti lažne diplome i doktorati. *Vreme*, br. 1319.
- Petrušić, S. (2009). Diploma na sopstveni rizik. *NIN – nedeljne informativne novine*, br. 3063.
- Rajić, Lj. (2010). Doba neznanja. *NIN – nedeljne informativne novine*, br. 3111.
- Szasz, S. T. (1982). *Proizvodnja ludila*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Španović, S. I Vučković, Ž. (2017). Didaktičke kompetencije nastavnika u novoj paradigmi osnovnoškolske nastave. U: N. Branković (ur.), *Izazovi vaspitanja i obrazovanja u 21. veku. Zbornik radova*, (95–110). Pedagoški fakultet u Somboru.
- Timotijević, M. (2006). *Rađanje moderne privatnosti*. Beograd: CLIO.
- Uzelac, M. (2009). *Priče iz Bolonjske šume*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Harvi, D. (2012). *Kratka istorija neoliberalizma*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Humbolt, V. (2014). O unutrašnjoj i spoljašnjoj organizaciji jedne više znanstvene ustanove u Berlinu. *Letopis MS*, 493(5), 578–586.
- Šenjug Krleža, A. (2020). Međukulturna kompetencija u suvremenom društvu i obrazovanju-empirijska studija u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja*, 3, 471–492.

- Šijaković, B. (2016). Obrazovanje u „društvu znanja”: između ironije i nostalgije. *Letopis MS*, 497(3), 271–285.
- Weitgruber, B. and Csekei, L. (2010). *Bologna 1999-2010. Achievements, Challenges, Perspectives*. Ministry of Science and Research, Austria; Ministry of Education and Culture, Hungary, Berlin.
- *Yerevan Communiqué* (2015). Dostupno na:
- https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf [pristupljeno 12. 04. 2021].
- www.publikacije.stat.gov.rs/G2021/Pdf/G202117014.pdf [pristupljeno 07.08.2021].
- Zgaga, P. (2017). Bologna in the Western Balkans: Reconsideration in Higher Education Reform in the Region. *Nastava i vaspitanje*, 1, 7-21.
- Zgaga, P. (2005). Noviji razvoj visokog obrazovanja u Sloveniji. U: Mimicai, A., Grac, Z.(prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji – četiri godine kasnije* (349–364). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.

Razvoj društvene misije univerziteta od prosvetiteljstva do “bolonjskih reformi”

UVOD

U savremenoj teoriji organizacije i upravljanja sve više pažnje posvećuje se istraživanju misije i vizije kao jednom od ključnih aspekata razumevanja i razvoja organizacione kulture. Svaka razvijena profesija počiva na jedinstvenoj misiji, a iz te misije proističu ciljevi i zadaci pojedinačnih organizacija koje se bave određenom društvenom delatnošću. Misija predstavlja jasno i precizno definisanu svrhu organizacije, osnovne društvene razloge njenog postojanja i delovanja. Poput kompasa ili putokaza, ona omogućava i unutrašnju i socijalnu koheziju, fokusiranost i posvećenost svojim najvažnijim zadacima.

U Finskoj i drugim skandinavskim zemljama, koje su inače dobro poznate po kvalitetu i inovativnosti svojih obrazovnih sistema, na učiteljskim fakultetima studenti svoju prvu nedelju ne provode na predavanjima i vežbama, već se upoznaju sa tradicijama, vrednostima i simbolima svojih fakulteta. Oni pišu eseje posvećene razumevanju misije svog obrazovanja i profesionalnog izbora i pitaju se o ličnom i društvenom smislu svoje buduće profesije. Na završetku školovanja ponovo čitaju svoje eseje i vrednuju odnos svojih ideala i postignuća.

Na Harvardu, jednom od vodećih američkih i svetskih univerziteta, svuda je istaknut čuveni logo univerziteta na kojem piše samo jedna reč: *Veritas*. Ona je nekad označavala istinu otkrovenja, a od vremena prosvetiteljstva i sekularizacije i danas naučnu istinu do koje se dolazi strogom naučnom metodologijom i stalnim kritičkim preispitivanjem postojećih naučnih teorija. U svakom slučaju, pomenuti logo nema samo tradicionalnu ili simboličku vrednost. On omogućuje da nastavnici i studenti Harvarda lako mogu definisati svoju jedinstvenu misiju: *Traganje za istinom u slobodnoj istraživačkoj zajednici*.

Iako bi to zahtevalo opsežnije empirijsko istraživanje ipak smo skloni da verujemo da većina savremenih, „bolonjskih“ fakulteta nedovoljno sistematske pažnje posvećuje svojim istorijskim, simboličkim i vrednosnim dimenzijama, svojoj unutrašnjoj i društvenoj misiji. Samo jedan mogući primer: Na četrdesetak kilometara od Beograda i Novog Sada, dakle naših najvećih univerzitetskih centara, nalazi se selo Idvor, rodno mesto jednog od najvećih naših naučnika Mihajla Pupina, koji se po ukupnim naučnim dostignućima, ali i po društvenim i patriotskim doprinosima svakako može meriti i sa Nikolom Teslom i sa Milutinom Milankovićem. Njegov spomen kompleks nalazi se u lošem stanju, a brojni diplomirani inženjeri, fizičari, istoričari nikada nisu posetili zadužbinu čoveka koji je osnivač NASA-e i Američkog udruženja fizičara i koji je pored Edisonove nagrade za svoje pronalaskeske i nosilac Pulicerove nagrade za svoju autobiografiju *Sa pašnjaka do naučenjaka*.

PROSVETITELJSTVO I DRUŠTVENA MISIJA UNIVERZITETA

Univerzitet, kao jedna od najznačajnijih evropskih institucija, svoju misiju zasniva na antičkom idealu znanja kao istine, ali i kao opšteg dobra čija je konačna svrha da nas učini boljim ljudima. Ipak, tek u doba prosvetiteljstva formuliše se društvena misija modernog univerziteta. Prosvećenost je duhovni pokret evropskog građanstva 18. veka, pokret koji afirmiše zdravi razum kao polazište borbe protiv svih dogmatskih autoriteta i zalaže se za pobedu kritičkog mišljenja u književnosti, umetnosti, politici, nauci i celokupnom javnom životu. Ako je epoha renesanse probudila samosvest evropskog čoveka i veru u snagu slobodnog ljudskog uma, tek će vek prosvetiteljstva ove ideje učiniti svima pristupačnim i jasno otkriti njihov epohalni i prevratnički društveni smisao. Za prosvetitelje je nauka, a ne objavljena sholastička istina, postala najviši autoritet, a čovek je mera svih stvari, jezgro i smisao sveta, i otuda ima i pravo i dužnost da slobodno rasuđuje i tako sam odlučuje o svojoj sudbini i sudbini društvene zajednice. Umesto vere i tradicije, na duhovnoj, kulturnoj i naučnoj sceni dominiraju um i razum. Nije nimalo slučajno da su um i razum najčešći pojmovi već i u naslovima glavnih prosvetiteljskih dela, od *Ogleda o ljudskom razumu* Džona Loka iz 1690, do *Kritike čistog uma* Imanuela Kanta iz 1781. godine. Prema Kantovom čuvenom određenju, prosvetiteljstvo je *oslobođenje ili izlazak čoveka iz nepunoletstva* za koje je čovek sam kriv ako nema odrešitosti i odvažnosti da se svojim razumom služi bez vođstva nekog drugog autoriteta,

Svoj teorijski vrhunac prosvetiteljstvo doseže u filozofiji kao delotvornom oruđu čistoga razuma i uma, koji kroz svoju kritičku i samosvesnu upotrebu oslobađaju čoveka svih zabluda i nataložених predrasuda i pokazuju mu put ka istini, dobru i slobodi. Otuda proističe i širina i obuhvatnost prosvetiteljstva, koje postaje ne samo

filozofski i teorijski pogled na svet, već i sveopšti kulturno-politički i demokratski pokret u Evropi. U skladu sa načelom zdravog razuma, filozofija ima uglavnom praktične zadatke, da vodi i populariše društvene promene prema idealima slobode i demokratije. Ovaj kritički duh najpotpunije će doći do izražaja u delu francuskih prosvetitelja i predstavljace teorijski uvod i duhovnu pripremu za Francusku revoluciju 1789. godine.

Usmerenje i prosvetiteljski karakter budućeg beogradskog Univerziteta nagovešten je u znamenitoj besedi Dositeja Obradovića 1808. godine prilikom otvaranja Velike škole: „Istovremeno s izbavljenjem zemlje od sužanstva turskog valja da se staramo da izbavimo dušu našu od sužanstva duševnog, tj. od neznanja i od slepote uma. Ovo izbavljenje drugo ne može biti razvje črez priležnu trudoljubnu nauku” (Vučković, 2003).

HUMBOLTOVA I JASPERSOVA IDEJA UNIVERZITETA

Ideja prosvetćenog univerziteta svoj najuticajniiji oblik dobila je osnivanjem Humboltovog univerziteta u Berlinu 1809. godine. Vilhem fonHumbolt je afirmisao autonomiju univerziteta, slobodu nauke i vaspitni značaj visokog obrazovanja. Po Humboltu, obrazovanje je u svojoj suštini program čovekovog samorazvoja, ono što omogućuje razvoj individue i njeno aktivno sudelovanje u ljudskoj zajednici i njenoj kulturi. Obrazovanje je put čoveka iz varvarstva u civilizaciju, iz neodgovornosti u autonomiju i slobodu. Humanistički karakter obrazovanja ogleda se u ideji povezivanja našeg Ja sa svetom do najopštije, najpodsticajnije i najslobodnije interakcije: “Spoznati svijet,

prilagoditi svijet, raspolagati prirodom: program moderna znanstvenog poimanja svijeta i ovladavanja prirodom nalazi u njemu svoje mjesto isto tako kao i poslovno djelovanje, ali ne kao zadnje ciljeve, nego kao sredstvo za postizanje one krajnje namjere koja se slijedi u obrazovanju: samospoznaja i sloboda" (Liessman, 2008:48).

Ovaj ideal u 20.veku doživjeće značajnu redukciju, u Nemačkoj posebno pod uticajem nacističke ideologije. Stoga je Karl Jaspers 1945. pokušao da rehabilituje Humboltovu viziju, u spisu *Ideja univerziteta*. (Jaspers, 2008). Glavni zadatak univerziteta jeste da traži istinu kroz zajednicu istraživača i studenata, kroz sopstveni život koji država ne sme da ugrozi. Visoko obrazovanje odlikuje poseban metodički način mišljenja i samokritike kao vaspitanja za objektivnost prožeta iskustvom o granicama znanja i neznanja. Naučno znanje odlikuje metod-ska svest, izvesnost i univerzalni karakter. Pritom, univerzalnost novovekovne nauke nije zasnovana na konačnom sistemskom znanju o celini sveta, već u otvorenosti u svim pravcima. Jaspers uvažava utilitističke i tehničke aspekte moderne nauke, ali ideja korisnosti ne može biti podstrek za velika i temeljna otkrića. Izvorna ljudska radoznalost podsticajnija je od bilo kakvog naučnog pragmatizma. Po Jaspersu, univerzitet je mesto na kojem društvo i država omogućuju da se razvije najjasnija svest epohe. Iako nije izolovan od svog okruženja, univerzitet svoju misiju ostvaruje samo uzletom duha koji prekoračuje svekoliku realnost.

Humboltova i Jaspersova vizija ponovo su ugrožene komercijalizacijom visokog školstva i transformacijom znanja u tržišni proizvod, u okviru neoliberalne društvene paradigme kao epohalne destrukcije svih oblika zajedničkog života koji se zasnivaju na ideji javnog i opšteg dobra. Tako su širom planete u opasnosti temeljne vrednosti univerzitetskog nasleđa poput razuma, demokratičnosti, kritičnosti, otvorenosti, slobode i autonomije. Po rečima austrijskog filozofa Konrada Paula Lismana, profesora filozofije na Univerzitetu u Beču, iz knjige pod naslovom *Teorija neobrazovanosti– zablude društva znanja*: „Iza retorike reformi sve više se naslućuje njen nedvosmisleni smisao

– od javnog vlasništva treba nastati privatno vlasništvo, od javnih potreba privatni poslovi. Res publica je za reformske mislioce najbolje očuvana kad postane res privata”. (Liessmann, 2008)

Prema zapažanju Srdana Rončevića i Milice Pavkov Hrvojević, podsticanje primenjenih isplativih istraživanja ugrožava status i razvoj osnovnih istraživanja. Naučna politika mora biti ohrabrujuća, ostavljajući slobodu naučnim grupama da slobodno postavljaju nova pitanja, izražavajući ideale društva u celini, a ne samo ekonomske interese. Univerziteti moraju ostati generatori teorijskog znanja bez kojeg nema napretka nauke, ali ni primenjenih istraživanja koja će nam omogućiti da se suočimo sa izazovima budućnosti. Pokretački motiv naučnog rada mora ostati iskonska radoznalost i potreba da bolje razumemo svet u kome živimo (Rončević, Pavkov Hrvojević, 2018:229)

Nije na odmet još jednom ukazati na primer Harvarda, čija predsednica ukazuje da suština odgovornosti univerziteta nije u tome da uvek izlazi u susret društvenim očekivanjima: „Univerzitet se obavezuje bezvremenom i ova ulaganja imaju žetvu koja se ne može predvideti ... Mi se ne slažemo sa težnjama da se univerzitet definiše kao instrument, kao merljiva korist za određene potrebe. Ono čemu težimo vredno je po sebi, jer određuje ono što nas je tokom vekova učinilo ljudima, a ne zato što povećava našu globalnu konkurentnost. Po svojoj prirodi univerziteti neguju kulturu nemira, pa čak i neposlušnosti. Tu leži suština njihove odgovornosti za budućnost” (Faust, 2007:3)

UNIVERZITET PRED IZAZOVIMA BUDUĆNOSTI

Živimo u globalizovanom svetu u kome su stalne jedino promene. Ova tvrdnja, koja je postala gotovo opšte mesto, uobičajeni je početak kako naučnih rasprava, tako i medijskih i publicističkih tekstova. Međutim, pažljivijom analizom može se pokazati da naša uvodna rečenica ipak implicira nekoliko važnih teorijskih i metodoloških problema. Mogu li se promene naučno pratiti i predviđati? Kakav je logički i epistemološki karakter iskaza o budućnosti? Da li isti tipovi zakonitosti važe i za prirodne i za društvene i istorijske fenomene?

Pored objašnjenja i razumevanja, jedan od važnih ciljeva nastavnog i naučnog procesa jeste i predviđanje trendova budućeg razvoja. Ovaj cilj suočen je sa problemom neizvesne budućnosti, kao i sa činjenicom da znanje nije samo rezultat racionalne metodologije, već i izraz društvene moći. Zato je najbolji način da predvidimo budućnost – da je sami kreiramo.

Američki futurolog Džeјms Kanton, savetnik više američkih predsednika, u knjizi pod naslovom *Ekstremna budućnost* naglašava da svako odbijanje da se sagleda budućnost neminovno uvećava rizike za opstanak ljudske vrste: „Ljudi koji kroz život idu kao reaktivne žrtve budućnosti često ne shvaćaju da se budućnost može menjati ako se prethodno promeni gledanje na nju. Na svoju budućnost možete uticati, ali morate imati: viziju budućnosti (jasnu sliku kuda idete); dobru strategiju kako ćete tamo stići; pomagala za ubeđivanja ključnih ljudi da se pridruže zajedničkoj viziji i strategiji (kolega, članova ekipe, članova porodice itd.); efikasnu realizaciju“. Kanton zaključuje da moramo razvijati predviđačku svest, koja podrazumeva da znate gde da gledate, šta da vidite i kako da to upotrebite u svoju korist.

Kao ilustraciju rezultata pomenutog autora i kao temu za razmišljanje i upoređivanje sa aktuelnim trendovima navodimo njegovu listu najtraženijih struka 2030. godine:

1. Planeri svemirskog tržišta
2. Prognozeri klimatskih promena
3. Stručnjaci za solarnu energiju
4. Stručnjaci za razvoj holografskih igara
5. Pesnici i filozofi
6. Stručnjaci za sticanje znanja o klijentima
7. Tehničari antiterorizma
8. Menadžeri neuromarketinga
9. Menadžeri marketinga vodonika
10. Stručnjaci za obnovljive energije
11. Stvaraoci lanaca neposredne ponude
12. Proizvođači nanotehnologija
13. Unapređivači zdravlja (Kanton, 2009:154).

Ubrzavanje ritma promena zahteva i novi pristup obrazovanju. Pedagozi ističu da je u školama i univerzitetima budućnosti, umesto tradicionalnog bubanja informacija i gotovih teorija i modela, najvažnije učiti četiri sadržaja: kritičko razmišljanje, komunikaciju, saradnju i kreativnost. Ove pedagoške kompetencije osposobiće mlade ljude da se nose sa promenama, da permanentno savladavaju nove sadržaje i da očuvaju mentalnu ravnotežu i identitet u nepoznatim situacijama. „Niko zaista ne može da predvidi sve promene kojima ćemo biti svedoci. Svaki konkretni scenario verovatno je daleko od istine. Ako vam neko opisuje svet sredinom XXI veka i to vam zvuči kao naučna fantastika, opis je verovatno pogrešan, ali ako vam neko opisuje svet sredinom XXI veka i opis vam *ne liči* na naučnu fantastiku, sigurno je

pogrešan. U pojedinosti ne možemo biti sigurni, ali sama promena je jedina izvesnost“ (Harari, 2019:331).

Poznati francuski sociolog Edgar Moren na poziv Uneska 2000. godine objavio je knjigu pod naslovom *Sedam temeljnih spoznaja obrazovanja za budućnost*. Evo na kojim obrazovnim aksiomima Moren zasniva buduću pedagogiju:

1. Podučavajte ljudsku spoznaju, njene mogućnosti ali i zablude i iluzije.
2. Podučavajte celovitost spoznaje, vezu i jedinstvo pojedinačnih i opštih znanja.
3. Podučavajte temeljno ljudsko stanje, ljudski identitet.
4. Podučavajte zajedničku sudbinu naše vrste.
5. Podučavajte neizvesne i nepoznate fenomene.
6. Podučavajte međuljudsko razumevanje na relaciji pojedinac-društvo-vrsta.
7. Podučavajte etiku ljudskog roda (Moren, 2000).

Kao što smo već istakli, budućnost nema jedinstvenu agendu niti unapred postavljene norme i okvire. Umesto zakona koji će precizno predvideti društveni razvoj, pre valja govoriti u terminima verovatnoće, trendova i tendencija, uz naglasak na našu moralnu i društvenu odgovornost za svet u kojem živimo. Najbolji, a možda i jedini način da predvidimo budućnost jeste da je sami stvorimo. Budućnost obrazovanja, pa tako i univerziteta kao njegove najviše forme, mora se temeljiti na misiji humanizacije čovečanstva, globalnom upravljanju planetarnim resursima i etici solidarnosti, odgovornosti i razumevanja.

LITERATURA

- Faust, D.G. (2007). *Unleashing our most ambitious imaginings*. Dostupno na:
- <http://president.harvard.edu>.
- Harari, J. N. (2019). *21 lekcija za 21. vek*. Beograd: Laguna.
- Jaspers, K. (2003). *Ideja univerziteta*. Beograd: Plato.
- Kanton, Dž. (2009). *Ekstremna budućnost*. Beograd: CLIO.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
- Moren, E. (2000). *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*. Zagreb: EDUCA.
- Vučković, Ž. (2003). *Јавне biblioteke i javno znanje*. Novi Sad: Biblioteka Matice srpske.
- Rončević, S. & Pavkov Hrvojević, M. (2018). Budućnost osnovnih istraživanja – izazovi komercijalizacije istraživanja na univerzitetima. U: *XXIV skup Trendovi razvoja*, Kopaonik, 21-23. 02. 2018. (str. 226-229). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.

Univerzitet i sablasti tržišta – neoliberalizam, „Bolonjska reforma“ i perspektive humanističkih disciplina

1.

Promene u pogledu univerzitetskog obrazovanja, koje su se u relativno skorijoj prošlosti dogodile sa „Bolonjskom reformom“, podrazumevale su značajno udaljavanje od tradicionalnog sistema organizacije univerziteta u čijem su se temelju nalazile ideje Vilhelma fon Humbolta.¹ Podsetimo da je, upravo na tragu tih ideja, tokom „pruskog reformskog razdoblja“, osnovan i Berlinski univerzitet 1810. godine. Iako su univerziteti u Evropi postojali još od 11. veka (Up. Verge, 1992), Berlinski univerzitet, utemeljen na Humboltovim idejama, nametnuo se kao svojevrсни prototip koji su tokom 19. i prve polovine 20. veka sledili brojni univerziteti širom Evrope. Na osnovama poverenja prosvetiteljstva u mogućnosti neograničenog napretka čovečanstva, što je neizostavno uključivalo isticanje ideje moći racionalnog

¹ Ovaj tekst predstavlja nastavak našeg ranijeg istraživanja iz koga smo preuzeli i razvijali određene stavove, koji su naznačeni u napomenama. Videti: Antolović, Sadžakov i Marković, 2016.

saznanja, kao i potrebe slobode naučnog stvaralaštva (kao pouzdanog puta ka slamanju tradiranih predrasuda i ograničenja), Humbolt je formulisao koncept koji se etablirao kao osnova univerzitetskog obrazovanja. U tom smislu, od naročite važnosti su njegova shvatanja o slobodi nastave i učenja (sloboda nastavnika da koncipiraju sadržaj svojih predavanja kao i sloboda studenata da, u skladu sa svojim interesovanjima, biraju nastavnike i predmete koje će izučavati); o jedinstvu nastave i istraživanja (univerzitetski nastavnici su, ujedno, i istraživači koji suvereno poznaju određeni problem i koji su, zajedno sa svojim studentima, posvećeni napretku nauke); te o jedinstvu nauke. Može se reći da je Humbolt, na svoj način, sledio poverenje u moć znanja u kome je Fransis Bejkon još u 16. veku video prvenstveno rezultat sistematskog i na naučnim metodama zasnovanog istraživanja. Pri tome, značajno je istaći da je Bejkon nauku shvatao kao osobeno stanje duha koji se nalazi u neprestanom i nikada dovršenom procesu saznavanja (Bekon 2009).

Prema Humboltovom shvatanju, univerzitetsko obrazovanje predstavlja put ka sticanju „samosvrhovitog duhovnog i moralnog obrazovanja“ (Humboldt, 1990). Suštinski, reč je o naglašavanju mogućnosti svestranog razvoja ljudske ličnosti koje donosi obrazovanje. Humbolt je, takode, smatrao da obrazovanje posredstvom „čiste“ nauke poseduje prednost nad stručnim tj. specijalističkim obrazovanjem. Ideja univerziteta utemeljena na Humboltovim načelima prednost je, dakle, poklanjala „čistoj“ tj. neposredno neprimenjivoj nauci kao i nizu humanističkih disciplina za koje se smatralo da proučavaju najvrednija duhovna dostignuća čitavog čovečanstva (Antolović, Sadžakov i Marković, 2016:12). Na uobličavanje modernog univerziteta, pored Humboltovih ideja, uticalo je više činilaca (Ash, 2006), no, nesumnjivo je da su ideje slobode naučnog stvaralaštva, jedinstva nauke i istraživanja, te svestranog usavršavanja ličnosti putem obrazovanja predstavljale okosnicu razvoja modernog univerziteta.

Sagledavajući aktuelno stanje univerziteta, nameće se pitanje: Šta je ostalo *od pomenutih Humboltovih ideja, odnosno, na njima zasnovanog koncepta univerziteta*? Osvrnimo se, za sada, samo na jednu od

činjenica koje se odnose na ideju „jedinstva nastave i istraživanja“. Reč je, naime, o promenama u spoljašnjoj i unutrašnjoj strukturi univerziteta koje su dovele do naglog uvećanja broja instituta i stručnih škola, što je za posledicu imalo razbijanje željenog jedinstva nastave i istraživanja. Osim toga, „najveći broj današnjih istraživanja, a to naročito važi za SAD, najčešće se javno prezentuju van nastavnih procesa, jer ova i nisu nastala u jedinstvu sa nastavom“ (Dimić, 2013:23). Imajući u vidu pomenute tendencije, očigledno je da se izvorni koncept univerziteta, zamišljen kao „zajednica nastave i istraživanja“, našao pred velikim izazovom posebno zbog toga što su savremeni univerziteti sve više podvrgnuti logici tržišnog privređivanja. Podsetimo, u kontekstu osvrta na aktuelna odstupanja od tradicionalnog univerzitetskog usmerenja, i na to da prosvetiteljski ideal znanja koje „ujedno i obrazuje, oblikuje ljudsku dušu, njen karakter, moral i volju, sve manje obavezuje“ (Dimić, 2013:19). Istovremeno, u velikoj meri je iščezla i nekadašnja, tipično humboltovska, nada da će se kulturni i duhovni život nacije skoncentrisati na univerzitetu, odnosno, da će univerzitet postati središnje mesto zasnivanja emancipovane zajednice (Up. Jovanović, 1991). Nasuprot svojoj izvornoj ideji, univerzitet danas proizvodi uglavnom „tehničare znanja“, dok su stari ideali koji su čuvali i razvijali humanističko nasleđe, čini se, odavno odgurnuti u stranu: „Šta danas studentu koji želi da studiranjem stekne svoje mesto u društvu, ugodan i lagodan život, uopšte znači izvorni prosvetiteljski karakter ideje univerziteta, tj. emancipatorska uloga znanja?“ (Dimić, 2013:9). Navedeno se, dodajmo, u značajnoj meri, može odnositi i na univerzitetske nastavnike.

Kad je reč o socijalnoj ravni, treba podsetiti da je „humboltovski“ univerzitet oličavao težnje novog, politički i ekonomski osnaženog, građanskog sloja čijim pripadnicima je sticanje univerzitetskog obrazovanja predstavljalo jedan od značajnih vidova društvene promocije kao i to da je, istovremeno, univerzitet obrazovao stručnjake neophodne za složeni birokratski sistem moderne države u procesu njenog nastanka. Shodno tome, može se zaključiti da je funkcionisanje modernog univerziteta, uprkos određenoj autonomiji, još od

samih početaka u 19. veku, podrazumevalo tesne veze sa državnim aparatom, te da je legitimisalo novouspostavljeni poredak građanske (buržoaske) države.² Na tom tragu, ne treba gubiti iz vida činjenicu da se univerzitet ni danas ne nalazi u nekom socijalnom vakuumu („iznad“ ili „pored“ društva), već da, na presudan način, ima svoju definisanu funkciju kroz služenje određenim društvenim interesima. Zato i autonomiju univerziteta treba shvatiti krajnje uslovno. Univerzitet, naravno, ima značajan stepen autonomije u pogledu svog „unutrašnjeg“ načina funkcionisanja (autonomiju u pogledu izbora nastavnika, uređivanja brojnih sadržaja koji se tiču funkcionisanja univerziteta, itd.). Međutim, kada govorimo o *uslovnosti* autonomije mislimo, pre svega, na raznovrsne oblike zavisnosti rada univerziteta od države i brojnih društvenih činilaca: „Autonomija univerziteta je mogla postojati u srednjem veku, dok su države bile slabe i imale crkvu za opoziciju. Tada su i pape i kraljevi videli u univerzitetu sprovodnika svojih ličnih interesa, i nalazeći se među njima univerziteti su mogli da uspostave svoju autonomiju“ (Uzelac, 2009:171). Podsetimo da je borba za definisanje autonomije univerziteta predstavljala značajno pitanje i u Humboltovo vreme: „Iako su nastavnici i studenti od osnivanja Berlinskog univerziteta želeli da veruju u svoju potpunu autonomiju, država je kroz političke i finansijske sisteme vlasti oduvek vladala radom same institucije“ (Dimić, 2013:19). Kako ističe Dimić, Humbolt je, od samog početka realizacije svog koncepta univerziteta, iskazivao brigu u pogledu eventualnog mešanja države u organizaciju rada na univerzitetu. On je uviđao da bi država trebala biti garant autonomije univerziteta kao središta nacionalne kulture, ali i da bi trebala, faktički, da štiti univerzitet od sebe same (Dimić, 2013:250–251). No, veliko je pitanje da li je država ikada (kao finansijski univerziteta i neko ko je zainteresovan za karakter te institucije i njene rezultate) bila (i u kojoj meri) spremna na to. Parafrizirajući Habermasa, može se reći da je „sudbina“ univerziteta zaista takva da

2 Zahvaljujući socijalnom prestižu pripadnici univerzitetske elite, naročito u Nemačkoj (ali i drugim evropskim zemljama), uživali su, prema poznatoj oceni Frica K. Ringera, status svojevrsnih mandarina budući da su kao „aristokratija duha“ suvereno rukovodili politikom naučnog diskursa (Ringer, 1969).

ga uvek neko spolja određuje. Već u vreme kad je Humbolt živeo, pragmatizam i očekivanja države nisu se uvek poklapala sa uzvišenim idealima: „Obrazovanje u smislu *Bildunga*, dakle samo-obrazovanja i samo-razvoja, vrlo brzo je podređeno potrebama države za proizvodnjom kompetentnih kadrova za normalno funkcionisanje administracije, tj. potrebe za rastom industrijske proizvodnje. Slobodno možemo reći da zamišljeno jedinstvo nauke i istraživanja nigde nije postojalo sem na papiru“ (Dimić, 2013:253). I danas, kako bi razumeli aktuelnu transformaciju univerziteta, moramo neprestano u fokusu imati čvrstu vezu obrazovanja i potreba određenog društvenog sistema: „Ono što sistem jest – odslikava se u obrazovanju, a zauzvrat obrazovanje pomaže održavanju tog i takvog sistema“ (Jurić, 2018:144). Jednom rečju, univerzitet izražava presudne društvene tendencije i duh vremena: „U univerzitetu se ogleda društvo kao u ogledalu i on je njegov barometar“ (Jurić, 2018:183).

Proces razgradnje „humboltovskog“ univerziteta dobio je na ubrzanju tokom druge polovine 20. veka, sa usponom tzv. masovnog društva, sa novim ekonomskim trendovima, kao i pojavom novih društvenih pokreta i studentskim pobunama poput one koja se dogodila 1968. godine, dovodeći, na svoj način, u pitanje ideal tradicionalnog univerziteta, uz delimično osporavanje suverene pozicije univerzitetskih profesora (Up. Pechar 2012). Godine brze ekonomske, i uopšte društvene, modernizacije, neposredno nakon Drugog svetskog rata, stvorile su u oblasti obrazovanja i nauke „sasvim drugačiju atmosferu, u kojoj više nije tako lako bilo moguće vraćati se Humboltu, Kantu, Fihteu, Šelingu ili Šlajermaheru, odnosno zagovarati idealističke postavke ideje univerziteta“ (Dimić 2013:14). Mnoštvo promena koje su u tom periodu postajale sve izrazitije, formalizovane su „Bolonjskom deklaracijom“ kao definitivnim ozvaničenjem dominantnog usmerenja savremenog evropskog univerziteta. Ta nova situacija neizbežno otvara pitanje o aktuelnoj autonomiji univerziteta, kao i pitanje u čemu se, uopšte, ogleda funkcija univerziteta. Napetost koja je oduvek postojala u odnosu države i univerziteta, a koju smo nastojali delimično naznačiti, sama po sebi veoma

kompleksna kroz istoriju (i uvek determinisana planom realizacije određenih ekonomskih i političkih interesa), obeležava i sadašnji trenutak. Načelno posmatrano, moglo bi se reći da univerzitet na značajan način, uz nadzor države, služi određenim ekonomskim ciljevima i interesima, u prvom redu onim formiranim od strane tržišta i definisanim načinom funkcionisanja kapitalističkog sistema društvenosti. Drugim rečima, aktuelno stanje na univerzitetu predstavlja, prevashodno, izraz dominantnih tendencija koje su kompatibilne sa težnjama i interesima najmoćnijih društvenih grupa. U tom pogledu, može se zapaziti i to da se mnogo od onoga što je obeležavalo tradicionalni koncept univerziteta shvata kao suvišno i da se, kao takvo, našlo pred odstranjivanjem ili je već odstranjeno. U tom smislu, Kokić podseća da „ideja sveučilišta također, pretpostavlja, barem u njemačkoj, humboldtovskoj tradiciji koju baštine europska i hrvatska sveučilišta te na kojoj su utemeljena najbolja svjetska sveučilišta poput Harvarda ili Stanforda: dobro temeljno obrazovanje (poznavanje činjenica kojima se prosuđuje o svijetu: povijesti, kulture, jezika, religije), znanstveno obrazovanje ili obrazovanje o razumijevanju načela znanosti te na kraju obuku za pojedina zanimanja“ (Kokić, 2013:426). Nasuprot tome, na delu je dominantan trend komercijalizacije znanja, te zamene obrazovanja doživotnom „edukacijom“ i „sticanjem veština“ kao pouzdanim indikatorima podešavanja univerziteta zahtevima tržišta (Up. Savić, 2016:369–381). To, prema našem mišljenju, donosi suštinsku devalvaciju i redukciju njegovih tradiranih postavki, sa ozbiljnim posledicama kako po univerzitet tako i po modernu društvenost.

Podsetimo i na činjenicu da su zahtevi za promenom funkcionisanja univerziteta prihvaćeni uglavnom bez većeg otpora, kao da je reč o nužnosti ili stihiji. I neveliki otpor koji je postojao, danas, nakon etabliranja „Bolonjske reforme“, skoro da je sasvim utihnuo. Šta god da su uzroci takvog stanja, a oni su brojni (prema našem mišljenju, reč je, između ostalog, i o odsustvu kritičkog pristupa velikog broja članova univerzitetske zajednice, o konformističkom poverovanju dominantnim interesima, pa i o kukavičluku i raznim

vrstama korumpiranosti), činjenica je da je aktuelna spremnost na preispitivanje postojećeg stanja na univerzitetima veoma mala, a ona se dodatno sužava delovanjem raznovrsnih dobro razrađenih ideologijskih mehanizama koji permanentno i efikasno neutrališu pomenutu potrebu preispitivanja. No, uprkos tome, smatramo da je preispitivanje neophodno ako se imaju u vidu brojna sporna pitanja koja je „Bolonjska reforma“ otvorila. Jedno od njih odnosi se i na već pomenutu temu „spoljašnjeg uticaja“ na univerzitet: „Tržište rada i interes svetskog kapitala neposredno diktiraju upisnu politiku i nastavne programe na fakultetima. Od univerziteta se sve češće traži da odustane od svojih početnih pretpostavki“ (Dimić, 2013:19). Nema sumnje da se univerzitet pretvorio u „džinovsku organizaciju čiji zadaci i funkcionisanje padaju daleko od ličnih motiva i idealnih normi članova univerziteta“. Dobro funkcionisanje univerziteta, dodaje Dimić, „zahteva odvajanje od onog što je lično“ i povinovanje proklamovanim zahtevima da se „služi društvenim i državnim ciljevima“ (Dimić, 2013:15). Treba dodati da su upravo tako formirani ciljevi (odnosno njihova ispravnost) veoma upitni i, kao takvi, moraju biti tema sistematskog i kritički orijentisanog razmatranja.

2.

Nastojali smo, u kratkim crtama, ukazati na povezanost novog ustrojstva univerziteta sa dominantnom paradigmom moderne društvenosti. Drugim rečima, smatramo da je istinsko tumačenje usmerenosti „Bolonjske reforme“ moguće tek onda kada se sagleda unutar konteksta neoliberalne političke i ekonomske doktrine koja predstavlja njeno idejno izvišće i okvir unutar koga se odvija reforma

evropskog visokoobrazovnog sistema. Neoliberalna politička ideologija, koja je, nakon političkih promena u istočnoj Evropi (1989/1991.), trijumfovala na globalnom nivou, sa svojim temeljnim ideološkim postavkama predstavlja ideju-vodilju i svih srpskih vlada nakon 2000. godine. Vršeci strukturalne reforme srpskog društva i privrede (privatizacija, smanjivanje javnih rashoda), na udaru ovog procesa našlo se i visoko obrazovanje (Up. Harvi, 2012; Vuković, 2013; Antolović, Sadžakov i Marković, 2016:14). Sa „Bolonjskom reformom“, dogodila se, kao i u brojnim drugim državama, transformacija tradicionalnog univerziteta u mahom profitnu organizaciju podvrgnutu principima kapitalističke neoliberalne ekonomije. Ukoliko prihvatamo Burdijeovu ocenu da neoliberalizam predstavlja „program za uništavanje onih kolektivnih struktura koje smetaju čistoj logici tržišta“ (Bourdieu, 1998), onda se „Bolonjska reforma“ visokog obrazovanja može sagledati kao očekivana konsekvencija sprovođenja dominantnog obrasca neoliberalne politike koji, pored ostalog, za cilj ima podvrgavanje univerziteta tržišnim mehanizmima sračunatim na proizvodnju profita, kao i produkciju „adekvatne“ radne snage. U tom smislu, instruktivno je zapažanje da promenu sistema obrazovanja na globalnom nivou „dikтира nekoliko multinacionalnih korporacija pod plaštom demokratije i slobode tržišta (...) čiji je jedini cilj ostvarenje maksimalnog profita za što kraće vreme“ (Uzelac, 2009: 6). Uzelac podseća i na činjenicu da su „Bolonjsku deklaraciju“ potpisali ministri vlada evropskih država, odnosno predstavnici političke a ne univerzitetsko-intelektualne elite. Akademske elite trebale su, kako se pokazalo, samo da što efikasnije i brže sprovedu političku odluku. Drugim rečima, indikativna je činjenica (koja mora biti polazište u promišljanju aktuelne situacije univerzitetskog obrazovanja), da osnovni podstrek za sprovođenje reformi nije stigao od strane samih univerziteta već su reformu podstakle političko-ekonomske strukture evropskih država u cilju povećanja sopstvenog profita (istina ne bez saglasnosti, ćutanja ili manjka otpora na samom univerzitetu!). Reforma univerziteta, dakle, nije bila praćena artikulisanom javnom raspravom unutar akademske zajednice o karakteru, ciljevima i očekivanim rezultatima ve-

likih promena u ovom segmentu obrazovanja. Pri tome, valja podsetiti i na činjenicu da ovakav model sprovođenja reforme, s vrha na dole (top-bottom), nije bio isključivo „izum“ srpskih prilika već predstavlja nešto karakteristično za većinu evropskih država (Schulze, 2005). Pomenute činjenice rečito govore o poziciji savremenih univerziteta u odnosu na centre političke i ekonomske moći.

Na jezičkom nivou, termini koji su inaugurisani „Bolonjskom reformom“, i koji su postali izrazito frekventni odražavajući njeno ideološko usmerenje, gotovo u potpunosti su prožeti upravo neoliberalnom terminologijom: „ljudski kapital“, „tržište obrazovanja“, „pružanje obrazovnih usluga“, itd. Oni su samo segment začaranog kruga „bolonjskog novogovora“ i neposredni izraz strukturalnog preuređenja univerziteta na načelima slobodnog tržišta, odnosno pretvaranja univerziteta u pružaoca obrazovnih usluga te transformacije znanja u oblik robe koja donosi profit. U prilog tome svedoči i činjenica da obe deklaracije – i „Bolonjska“ (1999) i „Lisabonska“ (2000) – pažnju prevashodno posvećuju ekonomskoj dimenziji visokog obrazovanja sagledavajući ga kao robu posredstvom koje je moguće povećati efikasnost evropske privrede u uslovima globalne tržišne kompeticije. U tom kontekstu, celokupna reforma visokog obrazovanja kao i proces njegove unifikacije ima za cilj stvaranje jedinstvenog „evropskog obrazovnog tržišta“, konkurentnog sličnim tržištima „obrazovnih usluga“ u svetu. Rukovodeći se konceptom povećanja efikasnosti, smanjenja troškova i rasta profita, univerziteti i visoke škole, poput ostalih „javnih službi“ pretvaraju se u tržišno orijentisane organizacije (Antolović, Sadžakov i Marković, 2016:14–15). U tom smislu, pojedini autori govore o „kognitivnom kapitalizmu“ – obliku kapitalističke ekonomije u kome se akumulacija kapitala vrši posredstvom proizvodnje i komodifikacije znanja tj. njegovog pretvaranja u robu široke potrošnje (Hromadžić, 2007). U ovom kontekstu, čini se značajnim podsetiti i na upozorenje Zorana Dimića da opasnosti po univerzitet danas više ne dolaze iz istog pravca iz kog su dolazile u Kantovo vreme: „Kant je prvenstveno Crkvu i Državu označavao kao nekog ko pokušava da univerzitetu oduzme pravo na samo-određenje“ (Dimić, 2013:186).

Savremena društva se, kako Dimić ističe, susreću sa „sablastima“, odnosno sa kompleksnom mrežom uticaja i interesa koji su posredovani na najrazličitije načine. Dok je Kant „svoje najveće protivnike tražio u Crkvi i Državi, mi ih danas tražimo u tržišnoj privredi koja, paradoksalno, najveći broj istraživanja na univerzitetima uopšte čini mogućim“ (Dimić, 2013:186).

Svojevrsnu potvrdu ove ocene predstavlja i činjenica da su osnovni ciljevi utvrđeni „Bolonjskom deklaracijom“ bili usmereni ka prilagođavanju visokog obrazovanja potrebama globalizovane ekonomije te je jedna od izrazitih odlika čitave reforme njena usmerenost ka podsticanju tzv. praktičnih znanja koja bi, na koncu, neposredno doprinela podizanju efikasnosti evropske privrede i njenoj konkurentnosti na svetskom nivou. U cilju povećanja dotoka finansijskih sredstava, reforma je kao poželjan uzor izabrala anglo-američki model visokog obrazovanja nastojeći da na taj način evropske visoke škole i univerzitete učini atraktivnim za veliki broj studenata sa drugih kontinenata koji su se do sada opredeljivali za sticanje visokog obrazovanja SAD-u i Velikoj Britaniji (Mencinger, 2004). Naglašavajući važnost, inače krajnje problematičnog, koncepta „društva znanja“, tvorci „Bolonjske deklaracije“ izrazili su uverenje da ulaganje u razvoj specifičnog tipa znanja doprinosi ekonomskom i, uopšte, društvenom razvoju. Na tragu ideja koje je u svojoj studiji *Dolazak postindustrijskog društva* još sredinom 1970-ih godina izneo Danijel Bel (Bell, 1976), znanje je shvaćeno kao strateški resurs u pogledu proizvoda i usluga: ono treba da bude umreženo, decentralizovano i interdisciplinarno. Efikasno korišćenje znanja predstavlja ključni faktor konkurentnosti i predstavlja, prevashodno, tržišno dobro. Prema shvatanjima promotera koncepta „društva znanja“, ključna karakteristika novog vremena je okretanje ekonomije od klasične fizičke proizvodnje i potrošnje sirovina prema upotrebi ideja, informacija i znanja u svrhu dizajniranja, razvoja, inoviranja i reklamiranja materijalnih dobara. Kao što je evidentno, danas veliki broj radnika ne radi svojim rukama da bi napravili nešto opipljivo (u staromodnom smislu te reči), nego rade svojim glavama da bi na-

pravili nešto neopipljivo – mišljenja, analize, strategije, predloge, projekcije, savete, reklame. Takav koncept rada, razumljivo, mora, u svom temelju, imati i specifičan tip obrazovanja. Pored ostalog, proces obrazovanja shvaćen je kao doživotan, zato što je obrazovanje „dinamično i fleksibilno, bez čvrstih hijerarhijskih struktura, u stalnoj tehnološkoj promeni, uvek sa novim i nepredvidivim izazovima, te stoga zahteva od ljudi neprestano učenje i prilagođavanje“ (Sadžakov i Šumonja, 2018:82). Ukoliko se takav koncept sagleda kontekstualno, od važnosti je dodati i sledeće: „Društvo znanja, a s njim i sveučilišta koja bi mu s drugim izvanakademske sastavnicama trebala služiti, u novom dobu barata samo privremenim brzo potrošnim znanjem koje lako zastarijeva i tako gubi svoju vrijednost“ (Kokić, 2013:429). Pomenuti pojam znanja formatiran je naizrazito pragmatično-funkcionalni način, u potpunosti povinovan imperativu adaptacije postojećem stanju, odnosno zahtevima tržišta. Reč je, u osnovi, o pozitivističkom pristupu, koji odbacuje potrebu preispitivanja šireg sklopa moderne društvenosti: „Novi pojam znanja, koji se počeo upotrebljavati neovisno o filozofskom promišljanju značenja i ideje znanja, postao je (...) potpuno u funkciji instrumentalne racionalnosti usmjerene na efikasno i efektivno ovladavanje svijetom, a ne na dublje razumijevanje odnosa između znanja i istine. To je bilo moguće samo zato što je povlašćena predodžba društva znanja, koja se univerzitetima počela nametati izvana, eliminirala odnos znanja prema istini“ (Kokić, 2013:446). Znanje koje nije odmah i direktno primenljivo „izlaže se opasnosti da bude proglašeno beskorisnim, bez obzira što ono može, dugoročno gledano, biti društveno korisno“. U tom kontekstu, Kokić primećuje: „Ono što nazivamo znanjem ispunjava svrhu ako i samo ako služi za prosperitetna tržišta, kvalifikacije za radna mjesta, mobilnost usluga, rast gospodarstva. Izvršnost, kvaliteta, indikatore kvalitete, poboljšanje indikatora za mjerenje kvalitete, zadovoljstvo, mobilnost i tako dalje, smijete kritizirati samo po cijenu da sami sebi naškodite“ (Kokić, 2013:450). Takva orijentacija ima, nesumnjivo, ozbiljne i brojne posledice. Specifična funkcionalnost modernog znanja i njegova dominantna usmerenost (kao i tome

primereno obrazovanje „legitimisano” brojnim ideološkim stavovima) vrše razoran uticaj na tradicionalni koncept znanja i obrazovanja. Upravo na ovu činjenicu ukazuje i Konrad Paul Lisman tvrdeći dodatno i to da, uprkos tome što se, posredstvom masovnih medija, kod građana pothranjuje svest o tome da žive u informacijskom društvu, oni se, zapravo, u dobroj meri, nalaze u dezinformacijskom društvu. U tom smislu, Lisman je izričit da „umjesto prema društvu znanja ubrzano hrlimo prema društvu kontrole“ (Liessmann, 2008:148). Lisman je oštro osporio dominantne trendove modernog obrazovanja, posebno u pogledu kvaliteta znanja i njegovog mesta u modernom društvu. U svojoj knjizi *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja* on zastupa mišljenje da „ne bismo previše riskirali kada bismo ustvrdili da znanje kao takvo upravo u društvu znanja ne predstavlja nikakvu vrijednost“ (Liessmann, 2008:123). Obrazlažući ovu svoju ocenu, Lisman se poziva i na „medijsku sliku znanja“ kao putokaza za razumevanje aktuelnog stanja i vrednovanja znanja. On skreće pažnju na popularnu *kvizovsku* predstavu o znanju, koja promovise raspolaganje što većom količinom neobičnih i međusobno nepovezanih informacija kao poželjan obrazovni uzor (Liessmann, 2008:11–21).³ Razmatranje kviza „otkriva suštinsku tajnu društva znanja, a to je da u njemu kriterijumi i svrha znanja leže izvan samog znanja”. Ovoj medijskoj slici znanja kao informativnog haosa, u kom se ističe bizarnost, Lisman suprotstavlja „tradicionalnu ideju o znanju kao logički ustrojenom i celovitom poretku čovekovih stavova o njegovom mestu u svetu” (Sadžakov i Šumonja, 2018:76). Pored toga, Lisman naglašava da se moderno društvo prema znanju odnosi, prevashodno, kao prema robi i „resursu“, a ne kao prema nečemu što svoju vrednost nosi u sebi. Ovome dodajemo i sledeće mišljenje:

3 „Ime kućnog ljubimca Breda Pita i pronalazača penicilina, broj Mesijevih golova u finalu Lige šampiona i broj hromozoma kod čoveka, novi album Džastina Bibera i Mikelandelova freska – u kvizovskoj obrazovanosti, sva znanja su jednako vredna, odnosno bezvredna; nijedno nije važnije od drugog; sve može da bude znanje a ništa ne mora; a svaka informacija postoji kao čestica koja je lišena veze sa ostalima, osim puke slučajnosti da jedno sledi drugo u nizu pitanja na kvizu.” (Sadžakov i Šumonja, 2018:76).

„U našem društvu, znanje se (uostalom, kao sve drugo) proizvodi, kupuje i prodaje; njime se upravlja i raspolaže; ono se odlaže, troši i odbacuje kada mu istekne rok upotrebe; i, najbitnije, ono se meri i vrednuje svojom funkcijom u danas jedinoj sveobuhvatnoj i imperativnoj društvenoj delatnosti – a to je stvaranje i uvećavanje profita. Kraće rečeno, takozvanim društvom znanja vlada težnja za zaradom, a ne za istinom. Zato doživotno učenje ne podrazumeva samoobrazovanje kao kontinuirano samousavršavanje slobodne ličnosti, kako su to zamišljali, na primer, Ruso i Džui. Doživotno učenje u društvu znanja podrazumeva prisilu da se stalno skupljaju nove informacije kako bi se u svakom trenutku moglo odgovoriti zahtevima uvek nepredvidivog tržišta. Da sve ovo nije tako, onda bi u društvu znanja preduzeća postala fakulteti, a ne bi, kako je u stvarnosti, fakulteti postali preduzeća” (Sadžakov i Šumonja, 2018:76).

3.

Nakon što smo pokušali naznačiti društveni kontekst u kome se odvija transformacija modernog univerziteta, osvrnućemo se na osnovne karakteristike „Bolonjske reforme“. Te karakteristike podrazumevaju sledeće: stepenovanje studija po principu osnovnih, masterskih i doktorskih studija; precizno kvantifikovanje studijskih sadržaja prema bodovnom sistemu (ECTS), podelu nastavnih sadržaja u tematske blokove – module; akreditaciju studijskih programa i njihovu uporedivost, uspostavljanje različitih nivoa kompetencija kao ishoda svakog od tri nivoa akademskih studija. Neke od osnovnih intencija ovog „paketa reformi“ odnose se na uspostavljanje opšte mobilnosti tokom i nakon studija, te čvrste povezanosti univerziteta

sa tržištem rada. Pored mobilnosti i uporedivosti studija, težište je i na njihovoj efikasnosti. Osnovni razlog koji se navodi kao opravdanje takvog koncepta je snaženje konkurentnosti evropskih univerziteta u globalizovanom svetu, njihovo rasterećenje od velikog broja studenata posredstvom kraćeg vremena studiranja, smanjivanje broja studenata koji nikada ne završe svoje studije, omogućavanje studentima da u ranijoj životnoj dobi budu osposobljeni za zapošljavanje te poboljšanje strukture i transparentnosti ponude studijskih programa. Konačno, uspostavljanje jedinstvenih i „prepoznatljivih“ diploma ima za cilj prevazilaženje nacionalnih partikularizama na području visokog obrazovanja kako bi se omogućila nesmetana mobilnost radne snage na jedinstvenom evropskom tržištu rada – mobilnost građana, sposobnost zapošljavanja i efektivna primena slobodnog kretanja (Antolović, Sadžakov i Marković, 2016:13). Iz ovako definisanih ciljeva reforme jasno je da je ona u značajnoj meri prožeta duhom ekonomskog pragmatizma kako na manifestnom tako i na unutrašnjem, latentnom nivou (Up. Savićević, 2007). Uvid u temeljno usmerenje „Bolonjske reforme“ nužno nameće i potrebu za njenom kritičkom evaluacijom. Usredsredimo se na ovom mestu samo na jedan segment (svojevrsnu mantru promoter „Bolonjske reforme“) a to je „efikasnost“ tj. povećanje efikasnosti studija. Ta proklamovana intencija, nesumnjivo je od ključnog značaja unutar koordinatnog sistema novog koncepta univerziteta. Ona je, istovremeno, izraziti pokazatelj praktično-pragmatične namere koju zastupa „Bolonjska reforma“. Može se, istini za volju, primetiti da je takvo usmerenje postojalo, u dobroj meri, i mnogo pre pomenute reforme. Dovoljno je prisetiti se onoga na šta ukazuje još Bodrijar, govoreći o procesu studiranja kao „fabričkoj traci“, te o simuliranju znanja, fakultetskih odnosa i obaveza (Up. Bodrijar, 1991:152–154). Sve to, danas, kao da je „eksplodiralo“ do nepodnošljivosti, te je teško razaznati da li je još uvek reč o univerzitetu ili o sofisticiranom vidu fabrike. U tom smislu, Kokić primećuje da „nova koncepcija sveučilišta poprima industrijalizirani oblik djelovanja (svejedno nazove li se to drugačije: taylorizam, fordizam ili menadžerizam), uni-

formirajući ‘alate’ (profesori), ‘proizvodne procese’ (metodologiju) i ‘proizvode’ (studenti)“ (Kokić, 2013:425).

U kontekstu teme efikasnosti, ukažimo na još neka pitanja koja se odnose na evidentan jaz između deklarativnih ciljeva „Bolonjske reforme“ i njihovog sprovođenja u praksi. U prilog tome svedoče sledeće činjenice: iako je kao jedan od proklamovanih ciljeva reforme navedeno skraćivanje roka studija, u praksi se pokazalo da studije nisu nužno bitnije skraćene budući da je master-diploma gotovo neophodna kako bi se eventualno pronašlo zaposlenje u struci. Osim toga, ispostavilo se, nimalo neočekivano, da famozno „tržište rada“ u velikom broju slučajeva ne samo da nema potrebe za ovolikim brojem diplomiranih studenata (a još manje onih sa diplomom doktora nauka) već i da, suprotno uverenjima pobornika reforme, nije u stanju da posluži kao svemoćni regulator ponude i potražnje za visokoobrazovanim kadrovima. U slučaju Srbije ovo je još očiglednije budući da je privredna struktura Srbije po okončanju privatizacije takva da postoji velika potreba za brojnom jeftinom i pretežno manuelnom radnom snagom, te ograničenim brojem profesija neophodnih za funkcionisanje državne uprave i javnih službi (Up. Vuković, 2017).

Pored ostalog, može se postaviti i pitanje o vezi insistiranja na „efikasnosti“ studiranja i pada kvaliteta obrazovanja, kao i pitanje koliko se novim usmerenjem univerziteta razgrađuje i tradicionalni odnos između univerzitetskih nastavnika i njihovih studenata. Utisak je da, koliko god se nastoji zadržati privid klasične forme pomenutog odnosa, sve ogoljenije izbija na videlo činjenica da je prvima (nastavnicima) dodeljena uloga pružaoca „obrazovnih usluga“, dok su studenti njihovi „korisnici“, odnosno, „klijenti“. Sami fakulteti, kao „davaoci obrazovnih usluga“, izloženi zahtevima „tržišta obrazovanja“, bivaju primorani da se bore za što veći broj studenata od kojih u dobroj meri zavisi priliv finansijskih sredstava na univerzitet. U takvoj situaciji, kriterijumi se, po pravilu, spuštaju, upisne kvote postaju rastegljivije, a najčešće je evidentno i odsustvo osmišljenih državnih strategija u pogledu univerzitetskog obrazovanja, kao i usklađenosti sa stvarnim

potrebama društva. U okviru toga, posebna tema su doktorske studije (kao značajan izvor prihoda fakulteta), odnosno najčešće nesvrhsihodno i nepravdano fabrikovanje upisnih kvota.

Pomenimo, u ovom kontekstu, još i to da univerziteti prilagođavaju ponudu svojih studijskih programa vodeći računa o njihovoj atraktivnosti (prilagodavajući i kriterijume „korisnicima“ svojih usluga) i usklađenosti sa raznoliko formiranim tržišnim zahtevima što, na koncu, vodi značajnoj eliminaciji naučnog duha sa univerziteta i njihovom pretvaranju u, manje ili više, profitne organizacije koje se tržišno ponašaju, „namamljujući“ studente. Otuda je pažnje vredno i sledeće zapažanje: „Jedan od problema (a ne izazova) je, dakle, u tome što je u ime instrumentalne pragmatizacije Bolonskog procesa doslovno izmišljeno mnoštvo inkomenzurabilnih teorijskih i antiteorijskih praksi (modula) produkcije specijalnih vrsta znanja i veština“ (Delić i Šarić, 2013:444). U isto vreme, pod pritiskom „tržišne logike“ univerziteti se suočavaju sa pitanjem opstanka onih studijskih programa koji, po svojoj prirodi, nisu odviše kompatibilni tzv. tržišnim zahtevima. U mnogo slučajeva može se uočiti kako ultimatumi profita odnose pobedu nad očuvanjem i razvijanjem civilizacijsko-kulturnog nasleđa koje se pokazuje kao nepotrebn (ali i opasni!) balast kojeg „efikasno“ odseca „sečivo“ neoliberalnih rezona. U ovom kontekstu, pomenimo i ono što naglašava Dimić: „Kako je znanje postalo roba, univerzitet se našao na tržištu i sada podleže surovim zakonima ponude i potražnje. On i njegovi članovi ne grade svoj položaj na osnovu odnosa prema znanju i istini, već prema usponu *pragmatike naučnog znanja* (Liotar) i vladavini duha opšte tehnološke performativnosti“ (Dimić, 2013:18). Dodajmo, u nastojanju da opišemo aktuelnu situaciju, i to da pojedini fakulteti, umesto da organizuju i podstiču različite oblike naučnog i duhovnog stvaralaštva, postepeno bivaju prinuđeni da „opslužuju“ enormno veliki broj studenata pri čemu, između ostalog i zbog raznih vidova preopterećenosti nastavnika, dolazi do rapidnog snižavanja kvaliteta same nastave kao i ukupnih studentskih znanja. Takođe, pokazalo se da rad sa malim grupama studenata, kako bi se poboljšao kvalitet nastavnog procesa, predstavlja nedostižan cilj.

Ovo posebno budući da državne strategije, po pravilu sledeći politiku „novog javnog menadžmenta“, nisu pokazale spremnost da opterete državni budžet izdacima koje iziskuje zapošljavanje dodatnog nastavnog kadra. Smatramo da je sve navedeno, u sprezi sa insistiranjem na efikasnosti studiranja i visokim procentom prolaznosti na studijama, uslovalo značajno snižavanja kvaliteta studija, opadanje akademskih kriterija, smanjenje obima i dubine studentskih znanja kao i svojevrsnu „inflaciju diploma“. Kada je reč o Srbiji, utisak je da u tome posebno prednjače pojedini privatni fakulteti, sa svojom bagatelizacijom znanja, stručnosti i diploma (koja je, svakako, povezana i sa manjkom nadzora od strane države), što ih često dovodi u središtu skandala, pa i krivičnog gonjenja.

4.

Usmerimo se dodatno na razmatranje ranije pomenutog pitanja o „neposredno primenjivim znanjima“, tj. o onim znanjima koja se smatraju najkompatibilnijima zahtevima i potrebama tržišta. Ideolozi modernog univerziteta takva znanja najviše potenciraju i opravdavaju, tumačeći na svoj način Bejkonovu krilaticu „Znanje je moć“. Oni ističu uverenje da upravo ovakav tip znanja, na najproduktivniji način, unapređuje (olakšava) život ljudi, ali i donosi profit onima koji to znanje posreduju. Znanje mora biti korisno, a ono je korisno ako se uklapa u koordinantni sistem tržišta. Takvi rezoni dovedeni su do samorazumljivosti, dok se pitanje o njihovoj mogućoj iracionalnosti jedva i postavlja. U ovom kontekstu, bez pretenzije na iscrpnost dokazivanja, pomenimosamo da „naučni pogon“ može biti fokusiran (i izdašno finansijski pomognut!) u traženju najpogodnije boje za ma-

skirnu vojnu opremu ili uopšte ka zadovoljavanju brojnih drugih zahteva moćne vojne industrije. Mereno parametrima ovako ustrojenog društva na globalnom nivou, takva vrsta usmerenosti je razumljiva i neupitna. Vojna industrija donosi ogroman profit i važan je segment realizacije različitih političkih i ekonomskih interesa. Njene potrebe i zahtevi imaju status nečeg samorazumljivog, te se pitanje o iracionalnosti enormnog trošenja finansijskih sredstva na vojnu industriju (nauštrb mnogih drugih potreba) ne postavlja, kao što se ne preispituje ni ustrojstvo sveta u kome se sve to događa. Uzmimo, dodatno, kao primer, i oblast medicine, konkretnije farmacije. Poznato je da ekonomski interesi farmaceutske industrije mogu voditi traženju i promovisanju onih lekova koji su najprofitabilniji, a ne nužno najpotrebniji najvećem broju ljudi, što najčešće i jeste slučaj (Gajski, 2009). Upravo na tragu ovakve vodenosti profitom, tvorci neoliberalne politike nastoje da univerzitete preoblikuju ili u svojevrzne „fabrike patenata“ koje mogu da ostvare profit na tržištu ili, pak, u organizacije koje proizvode timove *think-tanks* stručnjaka neophodnih za ideološku legitimaciju političkih odluka i sprovođenje određenih ekonomskih interesa. Konačno, oni univerzitetima nameću usmerenost ka usko-stručnim specijalističkim studijskim programima tehničko-tehnološkog usmerenja koji odgovaraju na, kako se ističe, „realne društvene i životne potrebe“ definisane trenutnim zahtevima tržišta.

Iz navedenog pregleda ideološkog okvira „Bolonjske reforme“ visokog obrazovanja nedvosmisleno proizilazi da je, u suštini, reč o nastojanju da se ono restrukturira na temelju tržišnih principa. Analizirajući transformaciju univerziteta, Derek Bok u knjizi *Univerzitet na tržištu* naglašava da su vremenom sve više otkrivani potencijali ove institucije u pogledu zarade na tržištu. Termin komercijalizacija, kako ističe Bok, odnosi se na „napore koji se ulažu u okviru samog univerziteta da se zaradi novac nastavom, istraživanjima i drugim univerzitetskim delatnostima“ (Bok, 2005:11). Bok je ukazao na važan segment transformacije Univerziteta, a on se odnosi na pojavu traženja novih izvora finansiranja, na šta je univerzitet bio, u izvesnom smislu, prinuđen u svetlu činjenice smanjenog finansiranja od

strane vlade. To je, kako ovaj autor ističe, možda bio „faktor koji je ubrzao razvoj preduzetništva na velikom broju univerziteta u Britaniji, Australiji, Skandinaviji i Holandiji“. Međutim, Bok smatra da u SAD „nije sve u smanjenju finansiranja“. Razmatrajući usmerenost univerziteta ka komercijalno finansiranom istraživanju, Bok navodi sledeće mišljenje: „Neodređenost akademskih vrednosti još više im je otvorila vrata. Jača konkurencija posebno ih je podstakla. Ali, nijedan od ovih podsticaja ne bi toliko urodio plodom da nije bilo iznenadnog povećanja broja mogućnosti za sticanje novca, koji je obezbedila tehnološki prefinjenija ekonomija bazirana na znanju“ (Bok, 2005:20). Međutim, nesumnjivo je reč o svojevrsnoj „faustovskoj nagodbi“ u kojoj „univerziteti moraju da se liše svojih osnovnih vrednosti a time na kocku stavljaju sopstvenu dušu – da bi ih tržište nagradilo“ (Dimić, 2013:183). Vraćajući se Bokovim uvidima, pomenimo i sledeći stav: „Komercijalizacija visokog obrazovanja ima za svoje posledice zavisnost visokog obrazovanja od privatnog kapitala, izmenjen odnos nastavnika i studenata koji sad dobija karakter kupoprodaje znanja, što je posebno vidno u kratkoročnim obrazovnim programima korišćenje biznis leksike u diskursu univerzitetskog obrazovanja, prelaz sa tehnologije menadžmenta nekomercijalnih organizacija na tehnologije klasičnog menadžmenta“. Obrazovna institucija se „pretvara u dohodovno preduzeće koje mora uspešno da funkcioniše na konkurentnom tržištu“ (Bok, 2005:63). Tome se evidentno sve podređuje, a neutrališe ono što je vekovima činilo važna obeležja univerziteta. Navedimo ovde i jedan od paradigmatičnih primera adaptacije nastave novim okolnostima, konkretno, načelu „efikasnosti“. Reč je, o uvođenju „obrazovanja pomoću interneta“. Čak i Bok, u drugim situacijama kritički orijentisan prema aktuelnom stanju na univerzitetu, naglašava prednosti takvog načina rada, koji, prema našem mišljenju, i te kako mora biti propitan kao problem: „U izvesnom smislu, Internet bi čak mogao biti bolji od običnog seminara, jer može postaći promišljenije odgovore i šire učešće, posebno studenata koji nerado govore u učionici pred svojim kolegama“ (Bok, 2005:88). Smatramo da je ovakvo viđenje veoma sporno, iako u određenim slučajevima

može imati svoje opravdanje. Međutim, naše je mišljenje da bi „obrazovanje preko interneta“, etablirano kao preovlađujuće usmerenje univerzitetske nastave, imalo mnoštvo negativnih posledica. Jedna od njih je svakako i povinovanje virtuelizaciji modernog života, odnosno svođenju neposrednog kontakta među akterima obrazovnog procesa na minimum, što bi samo dodatno produbilo već ionako prisutnu otuđenost kojom vrvi sistem moderne društvenosti. Stoga, smatramo da bi veliko prisustvo „obrazovanja preko interneta“ dodatno ozvaničilo prevlast rezona „ekspeditivnosti“ i „efikasnosti“, koji u verziji „Bolonjske reforme“ ima puno manjkavosti, na šta smo već nastojali ukazati. Mišljenja smo, takođe, da bi to bila i pobeda potpune formalizacije odnosa između nastavnika i studenata, u smislu da bi se kroz preovlađujući digitalni odnos eliminisali brojni važni segmenti komunikacije koji se mogu ostvariti samo u neposrednom kontaktu.⁴ U skladu sa instant orijentacijom modernog doba, čini se da bi i komunikacija među nastavnicima i studentima dobila uglavnom karakter instant *online* susreta servisnog tipa. U toj perspektivi, smatramo da je veoma sporna i oskudna Bokova argumentacija u pogledu toga da bi internet komunikacija mogla biti bolja od seminara jer bi, navodno, podstakla „promišljenije odgovore i šire učešće, posebno studenata koji nerado govore u učionici pred svojim kolegama“. Ostaje dilema zašto bi diskusije atomizovanih pojedinaca, smeštenih u svojim sobama, donele „promišljenije odgovore“ i na koji način bi studenti, u tim uslovima, slobodnije govorili. Pomenimo ovde i Agambenovo mišljenje, koje se u potpunosti razlikuje od Bokovog: „Ono što nas ovde zanima, čak više nego posledična transformacija nastave u kojoj nestaje element fizičkog prisustva (oduvek važan deo odnosa između

⁴ „Iskustvo koje je trajalo gotovo deset stoleća zauvek se gasi. Studenti više neće živeti u gradovima u kojima su njihovi univerziteti. Umesto toga, slušaće predavanja zatvoreni u svoje sobe, stotinama kilometara udaljeni od ljudi sa kojima bi inače delili klupe. Mali gradovi, nekada prestižni univerzitetski centri, primetiće samo da su studenti, često najvitalniji deo njihove populacije, nestali bez traga. Za svaku društvenu pojavu u izumiranju moglo bi se tvrditi da je na neki način to i zaslužila. Nema sumnje da su naši univerziteti dosegli tako visok nivo korupcije i ekspertске ignorancije da je praktično nemoguće oplakivati ih, jer je njihovim propadanjem i studentski život u jednakoj meri osiromašen“ (Agamben, 2020).

studenata i nastavnika), jeste ukidanje mogućnosti grupne diskusije na seminarima, što je uvek bio najintenzivniji deo procesa učenja. Tehnološko varvarstvo koje trpimo donelo nam je poništavanje svih iskustava posredovanih čulima, kao i gubitak pogleda koji je sad zauvek zarobljen unutar sablasnog ekrana“ (Agamben, 2020).

U ovom kontekstu, dotaknimo još jedan važan problem koji je u vezi sa tzv. informatičkom revolucijom, odnosno najavom da sa njom dolazi i revolucija u obrazovanju, štaviše, u samom srcu znanja. Poznata su i predviđanja da će moć informatičke tehnologije, interneta na prvom mestu, ukloniti sve prostorne, vremenske i materijalne prepreke koje su ranije ograničavale pristup znanju (te će, tobože, svi moći da saznaju sve!). Međutim, ne samo što su „odnosi društvene moći brzo našli način da se preslikaju u informatički univerzum, već se može tvrditi da je sveprisutna upotreba interneta naudila našim saznavnim sposobnostima“ (Sadžakov i Šumonja, 2018:77). Upravo u prilog takvom zaključku ubedljivu argumentaciju iznosi američki publicista i teoretičar Nikolas Kar u svome tekstu „Da li nas Gugl zaglupljuje?“, koji je podstakao brojne rasprave (Carr, 2008). On primećuje da se naš način razmišljanja drastično menja pod uticajem toga što internet sažima, skraćuje i pojednostavljuje informacije zarad ubrzanja njihovog protoka od izvora prema primaocu: „Pokušavajući da mentalno ispratimo sadržaj i trag beskrajne bujice svetlećih linkova i hiperlinkova, mi polako gubimo sposobnost dubokog čitanja i, sa njom, dubokog razmišljanja. To zbog toga što Internet uspeva, tvrdi Kar, da reprogramira naše mozgove, navikavajući ih na površan odnos prema informacijama. Nasuprot raširenoj predstavi, upotreba interneta zapravo isključuje dvosmernost u komunikaciji – jer, dvosmernost podrazumeva kritički i reflektivni odnos subjekta prema izvoru saznanja, što je u strmoglavoj brzini kojom se preobilje informacija sručuje na surfera po internetu fizička nemogućnost. Zato sve veće teškoće koje osećamo prilikom čitanja dužih i zahtevnijih tekstova nisu slučajne. One jesu cena za uživanje u ogromnim mogućnostima interneta. Pitanje je jedino da li tu cenu vredi platiti“ (Sadžakov i Šumonja, 2018:77–78).

5.

Promoteri „Bolonjske reforme“ njenu legitimnost „ojačavaju“ potencirajući stavove o korisnosti te reforme za društvo, istovremeno umanjujući ili sasvim ignorišući njene negativne posledice. Što je još indikativnije (i što, mora se priznati, predstavlja neku vrstu uspeha pomenutih promotera), polemika oko brojnih pitanja koje je ova reforma otvorila skoro da je sasvim utihnula. Njeno etabliranje prihvaćeno je kao nešto samorazumljivo, odnosno neupitno. U takvoj situaciji, nameću se sledeće dileme: *Odakle, zapravo, može doći impuls za napuštanje pomenute samorazumljivosti, odnosno argumentovana i delotvorna kritika? Koji su teorijski oslonci propitivanja?* Smatramo da se važna „stajna tačka“ kritike – pored toga što sama akademska zajednica mora naći intelektualne zainteresovanosti i snage za bavljenjem tim pitanjem – može izboriti tek u perspektivi sagledavanja celine društvenog konteksta. To neizostavno podrazumeva i sagledavanje svih bitnih elemenata krize koju produkuje dominantni tok kapitalističke reprodukcije društvenosti. Bez pomenute analize celine konteksta društvenosti nema ni suštinskog propitivanja „Bolonjske reforme“. Smatramo da je pomenuta reforma „samo“ segment moderne situacije i da, kao takva, podupire aktuelno stanje koje je izrazito bremenito raznovrsnim anomalijama. Univerzitet je, ovom reformom, zapravo „idealno“ uklopljen u postojeći moderni kontekst društvenosti, kao jedan od njegovih nosećih stubova i realizatora dominantnih interesa. Međutim, brojne činjenice koje se odnose na pomenuti kontekst, posmatrane na globalnom nivou, govore posve drugačije od idiličnog prikazivanja modernog sveta od strane neoliberalnih ideologa. Dovoljno je podsetiti na neke od velikih ekonomskih napetosti koje „svemoguće tržište“ sve teže rešava, na podređivanje temeljnih sfera života ultimatumima profita uz devastaciju brojnih segmenata društvenosti (što donosi čitav niz velikih političkih, pravnih i moralnih problema), na ratove koji, pored ostalog, izazivaju sve veće migrantske

krize (a one se ne događaju bez učešća upravo najrazvijenijih zemalja koje, sledeći svoje geopolitičke ciljeve, diktiraju čitav niz važnih dešavanja na globalnom nivou), na narastajuće ekološke probleme, na svetsko siromaštvo, ogromnu nezaposlenost i eksploataciju, na pandemije koje su ogoglele sve slabosti zdravstvenih sistema, itd. To je ono što, nesumnjivo, obeležava aktuelnu situaciju modernog sveta i traži artikulaciju puteva prevazilaženja pomenutih problema, odnosno formulisanje alternativa. U takvom kontekstu, dakle, funkcioniše i univerzitet, prepariran od strane vladajućih grupacija, dajući svoj nemali doprinos održavanju postojećeg stanja. Na ovom mestu ponovo dolazimo do problema ideološke amortizacije potencijala univerziteta, koja uključuje i amortizaciju kritike u pogledu brojnih značajnih posledica koje je donela „Bolonjska reforma“. Kao što je već pominjano, neke od osnovnih dilema odnose se na pitanje o subjektima eventualne promene takvog stanja. Ko će preispitati aktuelno stanje (ne samo na univerzitetu) i izložiti odgovarajući program promena? Da li to mogu oni koji su uzglobljeni u taj sistem (nastavnici) i oni koji „prolaze“ ovakvo univerzitetsko obrazovanje inaugurisano „Bolonjskom reformom“ (studenti)? Da li, zaista, ima krize ideje univerziteta i krize univerziteta kao institucije, izvan sfere filozofije i pojedinih društvenih nauka, a čak i u okviru ovih disciplina ne u nekoj većoj meri? (Dimić, 2013:9).

Koliko god bili usamljeni glasovi onih koji uopšte propituju negativne strane modernog obrazovanja, u doba kad caruje pozitivistički odnos prema stvarnosti i svemoć kapitala – prema znamenitom sudu Frederika Džejmsona, većini ljudi danas je lakše da zamisle kraj sveta nego kraj kapitalizma (Jameson, 1994:xii) – smatramo da su intelektualci, kao ličnosti za koje se očekuje da, pored usko stručnih, poseduju široka opšta znanja i živo interesovanje za pitanja od opšteg društvenog značaja, danas potrebniji nego ikada. Baštineći duhovno i istorijsko nasleđe čovečanstva, oni se čine među najpozvanijima da kritički preispituju pravce razvoja savremenog društva promišljajući promenljive odnose istine i moći, zastupajući univerzalne vrednosti sa pozicije svoga „intelektualnog polja“ tj. „polja kulturne produkcije“

(kako ga naziva Burdije), te da, kao „neprilagođeni“ kritičari postojećeg rasporeda društvene moći, istupaju u ime obespravljenih društvenih grupa, na osnovu kompetentne analize postojećeg stanja društvenosti. Upravo na taj način dolazi do izražaja „subverzivni“ karakter delovanja intelektualaca čime njihova neposredno „neprimenjiva“ i „neprofitna“ znanja ostvaruju svoju suštinsku društvenu funkciju. U obrazovanju malobrojnih ali ipak neophodnih autonomnih i divergentno mislećih pojedinaca, kao svojevrsnih korektiva društvenog *main stream*-a, uloga humanističkih disciplina je nezamenljiva. Međutim, uočljive su tendencije da se, umnogome, suze mogućnosti stvaranja takvih pojedinaca, o čemu rečito svedoči i najava brazilskog predsednika Žaira Bolsonara o ukidanju državnog finansiranja studija filozofije i sociologije, sa opravdanjem da je cilj fokusiranje na „one studije koje odmah donose dobit, kao što su veterina, inženjerstvo i medicina“ (Seabra and Verçoza, 2019). Tu vrstu namere, koju je eksplicitno najavio predsednik Brazila (inače poznat po svojoj podršci neoliberalnim merama, te negativnom stavu prema sekularizmu, abortusu, homoseksualcima i očuvanju „kišnih šuma“) vidimo kao paradigmatični nagoveštaj budućih nastojanja da se što više neutrališe kritičko mišljenje kroz marginalizovanje humanističkih nauka koje su kroz svoju istoriju bile okosnica propitivanja stanja društva i naznačavanja alternativa.

U ovom kontekstu, smatramo da je umesno pomenuti i fenomen indoktrinacije kao izraza „kognitivnog imperijalizma“: „Indoktrinacija liči na obrazovanje jer su u pitanju oblici podučavanja, ali razlikuje se po tome što je njen cilj da „ugradi“ neko verovanje, ideju, ubedenje i slično, za koje se zna da su pogrešni, za koje ne postoje dokazi i slično, dok obrazovanje kao glavni cilj ipak treba da ima neko znanje, veštinu ili obuku (...) Za indoktrinaciju je tipično da propagira samo jednu stranu nekog problema, teorije, ideje, itd., i da neku drugu shvata ne samo kao pogrešnu, nego kao zlu, nemoralnu i štetnu“ (Škorić, 2019: 85). Dodajmo i to da „indoktrinacija postoji kada se na neetički način utiče na podučavanje ili učenje, odnosno kada je na delu infiltriranje pojmova, stavova, verovanja i teorija u individue zaobilaženjem

slobodnog i kritičkog mišljenja: jedan od glavnih razloga zbog kojih je ona loša jeste to što sprečava moralni rast, odnosno što predstavlja moralni ne-rast” (Škorić, 2019:91). Razmatranje teme moderne indoktrinacije relevantno je upravo u kontekstu onemogućavanja kapaciteta za samostalno razmišljanje i stvaranje istinski obrazovanih i kompetentnih građana (Up. Nusbaum, 2012). Prema našem mišljenju, reč je o posledicama dugotrajnog procesa sistematskog, ideološko-indoktrinirajućeg uskraćivanja šireg obima znanja i informisanosti, što suštinski vodi oblikovanju „prepariranog” (prilagođenog vladajućem sistemu interesa i vrednosti) a ne kompetentnog pojedinca. Ta vrsta jednodimenzionalnosti, ujedno, podrazumeva i uskraćivanje mogućnosti širenja moralnih horizonata, odnosno potencijala usmerenih ka humanizaciji ljudskih odnosa i ustrojstva društvenosti.

6.

Humanističke nauke se, tradicionalno, shvataju kao najpozvanije u pogledu kritičkog preispitivanja čitavog niza društvenih fenomena, u okviru toga i problema univerzitetskog obrazovanja. Ovde ćemo nastojati razmotriti, u kratkim crtama, aktuelni položaj humanističkih disciplina, kao i njihove buduće izglede, funkciju i smisao unutar univerzitetskog sistema i društva uopšte. Neka od pitanja koja se nameću su: Da li aktuelno insistiranje na pragmatičnosti i aplikativnosti nastavnih sadržaja obesmišljava izučavanje klasičnih humanističkih disciplina? Kome su one i koliko potrebne danas? Kako se dominantni ideološki koncepti odražavaju na njih (na njihove teme, odnosno kvalitet i domet analiza)? Da li su, na značajniji način, u stanju apsolvirati važne društvene probleme i ponuditi alternative?

Da li je njihova budućnost da budu intelektualni ukras koji postojeće društvo (još uvek!) može da „istoleriše“, da opstaju u svojoj bezazle-nosti baveći se sporednim pitanjima koja bitnije ne zadiru u stvarnost („otkrivanje novih slepih ulica“ kako je to rekao Marks) ili je njihova budućnost u kritičkom sagledavanju društva i formiranju alternativ-
nih koncepata društvenosti?

U pokušaju odgovora na ova pitanja koja se, evidentno, tiču bu-
dućnosti humanističkih nauka, neophodno je poći od suštine tih na-
uka. Kao discipline koje su usmerene na kulturu kao osobenu dimen-
ziju ljudske egzistencije (a i same su deo kulture), predmet njihovog
proučavanja predstavljaju, pored ostalog, pitanja koja neizbežno pra-
te ljudska bića poput značenja, vrednosti i smisla, što podrazumeva
i nastojanje da se na taj način pronađe odgovor na večito pitanje šta
je, zapravo, ljudsko biće. Na tom tragu, humanističke nauke promi-
šljaju brojne segmente društvenosti i pravce njegovog razvoja (kao i
stagnacije ili nazadovanja!), što podrazumeva i analizu brojnih moral-
nih, političkih, pravnih i ekonomskih uticaja (Up. Nusbaum, 2012).
Budući usmereno prema kulturi, humanističko obrazovanje kultivise
ljudski duh tj. rečima Lea Štrausa, njegov je „dovršeni proizvod kul-
turno ljudsko biće“ (Strauss, 2009). Unutar klasičnog obrazovanja
tokom minula dva veka humanističke discipline su visoko vrednova-
ne zauzimajući važno mesto u kulturi evropskih naroda. Ovo posebno
budući da su imale ključnu ulogu u obrazovanju ličnosti koja se, upo-
znavajući humanističko nasleđe, duhovno izgrađivala, usavršavala,
upoznavala iskustva različitih kultura i, konačno, stasavala u autono-
mnu individuu. Jedan od imperativa tako zamišljenog koncepta bio je
usmeren ka sticanju znanja koja formiraju ljude kao slobodna i stva-
ralačka bića, sposobna da kritički sagledavaju svet oko sebe. Naravno,
sve navedeno nije uvek bilo tako idilično u ishodima, ali je neosporno
postojanje nekadašnje orijentacije, suštinski drugačije od tendencija
koje obeležavaju moderno obrazovanje.

Nasuprot pomenutom visokom vrednovanju humanističkih
nauka u prošlosti, u savremenom konceptu visokog obrazovanja,

reformisanom na temelju neoliberalne paradigme, jasno je uočljivo favorizovanje tehničko-tehnoloških disciplina i primenjenih istraživanja koja zadovoljavaju zahteve tržišta.⁵ U toj „konkurenciji“, veliki broj humanističkih disciplina (izložen mehanizmima ponude-potražnje tj. „logici“ slobodnog tržišta), postaje inferioran, jer ne može pokazati svoju „isplativost“ i neposrednu „korisnost“. Otuda nije retka pojava „kresanja budžetskih troškova“ (*budget cuts*) koja se ogleda kroz ukidanje smerova, programa i odseka, kao i otpuštanje određenog broja nastavnika. Reč je o sve izraženijoj tendenciji, čije je buduće ishode moguće naslutiti (Up. Newfield, 2009).

Na tragu navedenog, vraćajući se onome što smatramo suštinskim temama, mogu se postaviti sledeća pitanja: da li moderno društvo ima drugi cilj izuzev da svede ljudska bića na *homo oeconomicus*-a, atomizovane individue koje se, vođene ekonomskom racionalnošću, nadmeću na tržištu roba, usluga i informacija? Šta je danas sa humanističkim nasleđem i emancipatorskim ciljevima? Šta je sa konceptom svestranog obrazovanja koje jedino i može da stvori osobe koje se kritički odnose prema stvarnosti i kao takve mogu da budu kompetentni učesnici društvenog života i donosioci odluka? Čini se da je smer kojim ide današnje univerzitetsko obrazovanje doneo skoro potpuni zaborav ovih pitanja ili su ona, u najboljem slučaju, potisnuta na samu marginu akademskog života. To, naravno, ima svoje značajne posledice, a ovde navodimo neke figure koje, opisujući aktuelno stanje univerziteta, koristi Lisman u svojoj „teoriji neobrazovanosti“. Lisman, naime, govori o „zastrašujućoj sablasti masovnog sveučilišta“, „projektu protuprosvetiteljstva“, „institucionalizaciji poluobrazovanja“, „najvećem prosvetno-političkom manevru obmane“, „dominaciji ropskih duša u znanstvenom pogonu“, te o „oproštaju od evropske ideje par excellence“ (Liessmann, 2008).

⁵ Pored ostalog, ovakvo usmerenje obrazovne politike naročito je vidljivo u državnog finansiranja naučnih projekata tokom prethodne decenije a istovetna praksa bila je pridviđena i nacrtom Strategije naučnog i tehnološkog razvoja Republike Srbije tokom narednih pet godina (2016-2020). Usled toga, humanističkim (i društvenim disciplinama) poklanja se neodgovarajući pažnja uprkos njihovom značaju za dobrobit društva u celini kao i neretko katastrofalnom stanju u srpskoj kulturi (Up. Baucal, 2015).

Dodajmo navedenom i to da se sa uvođenjem „Bolonjske reforme“, otvorio još jedan važan problem sa kojim se susreću sve naučne discipline a koji je, zbog svojih kulturoloških osobenosti, naročito izražen u pogledu humanističkih disciplina. Reč je o kvantifikaciji naučnog istraživanja. Budući da se kompetentnost naučnika izražava u broju kategorisanih radova, naučnici su primorani da prikupljaju bodove objavljujući radove u međunarodno priznatim naučnim časopisima čiju uticajnost mere privatne profitne kompanije kao što je Tomson-Rojters.⁶ Novi koncept vrednovanja naučnog rada doneo je svojevrstu „trku za bodovima“, dok je deklarativna namera da se podstiču naučnici da publikuju što više radova praćena i krajnje negativnim pojavama koje sve više uzimaju maha. Reč je, naime, o neoriginalnosti i površnosti radova, njihovoj slaboj teorijskoj utemeljenosti, ili, prema rečima Vladimira Ilića, istaknutog srpskog sociologa, o „hiperprodukciji bofla“ (Ilić, 2015). Treba dodati da kvantitavno merenje naučne produkcije i naučne kompetencije, premda na prvi pogled postavlja jasna pravila igre u „naučnom polju“, istovremeno vodi birokratizaciji upravljanja naukom, a u okviru toga i formalizmu te, naposljetku, često i zapostavljanju suštinske, kvalitativne strane naučnih radova. Često se kao kriterijum uzima broj strana, a ne kvalitet onoga napisanog, što, takođe, ukazuje na birokratizovani i „fordistički“ model koji obeležava aktuelno stanje nauke. Kada je reč o

6 Nastojanja „menadžera u nauci“ da „efikasno upravljaju naukom“ posredstvom merenja naučnog učinka kvantifikacijom tj. pukim prebrojavanjem naučnih radova i citatometrijom (merenjem citiranosti pojedinog autora) pokazuju se kao potpuno neprimerena samom duhu nauke budući da se gubi iz vida da sam kvantitet radova ne znači nužno i bilo kakav kvalitativan pomak. Ovo posebno budući da uticajnost časopisa „izmerena“ na osnovu citiranosti radova koje objavljuje nikako nije rezultat kvaliteta već niza drugih činilaca, pored ostaloga, i veličine naučne zajednice kojoj je posvećen određeni časopis. U tom smislu, od značaja je pomenuti i činjenicu da je i European Science Foundation odbacila kvantifikaciju kao neprimernu humanističkim disciplinama. Važno je istaći još jedan argument koji ubedljivo obesmišljava kvantitativno iskazivanje naučnog učinka i kompetencije – u malim naučnim zajednicama kao što je ona u Srbiji, međusobno citiranje je statistički gotovo irelevantno. Konačno, merenje naučnog učinka nesumnjivo je usmereno ka sticanju profita i, u celini, predstavlja „teror i nesvrshodno i kontraproduktivno nasilje nad samosvešću društva, koje stvaraju nacionalne, društvene i humanističke nauke“ (Kovačević, 2009).

nastavi, posebno su problematične brojne skale, evaluacije, bodovni ESPB system sa čitavim nizom nejasnoća u odnosu kvantitativnog i kvalitativnog momenta prilikom ocenjivanja studenata. U takvom kontekstu, značajan broj naučnika zaista biva sveden na status „intelektualnih najamnih radnika“ i sofisticirane vidove birokratskog „obavljanja posla“, na opsjednutost vlastitim karijerama i zadovoljavanje proklamovanih kriterijuma napredovanja (skupljanje bodova). Simultano, događa se zaborav nekih izvornijih akademskih zadataka, kao i gubljenje zainteresovanosti za učešće u kreiranju bitnih segmenata društvenog života.

7.

Kada je reč o univerzitetskoj nastavi humanističkih disciplina, ona se suočava sa nekoliko važnih problema među kojima se, svojom važnošću, ističe (značajno zanemarena) činjenica da se na fakultete upisuju studenti koji, dolazeći iz srednjih škola, često raspolažu veoma skromnim znanjima, posebno u pogledu onoga što nazivamo „opštom kulturom“. Pri tome, neopravdano bi bilo odgovornost za ovakvo stanje svaljivati isključivo na učenike budući da kvalitet i obim znanja učenika srednjih škola zahteva dublju i svestraniju analizu vezanu, u prvom redu, za položaj obrazovnog sistema u društvu, kao i celokupnu obrazovnu politiku (Antolović, Sadžakov i Marković, 2016:19). Srednjoškolci koji se odluče za nastavak školovanja, poslednjih 15 godina stupaju u sistem studija transformisanih na načelima „Bolonjske reforme“. Koliko se te studije razlikuju od srednjoškolskog obrazovanja? Sledeći mišljenje nemačkog istoričara Vinfrida Šulcea smatramo da je u potpunosti opravdana ocena da

je reformom visokog obrazovanja, u stvari, izvršeno „poškolavanje“ univerziteta (*Verschulung*) (Antolović, Sadžakov i Marković, 2016:19). Ovo posebno budući da su studenti preopterećeni velikim brojem predispozitivnih obaveza, obaveznim prisustvom na nastavi i slušanjem velikog broja jednosemestralnih kurseva. Umesto izučavanja manjeg broja fundamentalnih predmeta, studenti se mahom površno upoznaju sa često nepotrebnim predmetima na osnovnim studijama pri čemu, po pravilu, kao osnovni izvor saznanja ne služi naučna literatura već skripte ili rideri tj. hrestomatije odabranih tekstova. Opšta je pojava da je izučavanje originalnih dela značajno zanemareno, a mnogo toga svedeno na „dajdžestirane“ izvore znanja. Tome treba dodati i opterećenost studenata velikim brojem predmeta, često „izmišljenih“ zbog norme nastavnika. Uočljiva je, takođe, i svojevrsna „iscepkanost“ određenih naučnih oblasti, što ujedno vodi otežavanju uvida u njihovu celinu. Ovakva praksa često za posledicu ima produkovanje loše stručnosti diplomaca čiji se broj rapidno uvećava dok prosečna ocena tokom studija raste. To je, nesumnjivo, još jedan upadljiv pokazatelj da je razgradnjom tradicionalnog univerzitetskog sistema izvršeno i svojevrsno „poškolavanje“ studija dok široko rasprostranjeni trend snižavanja akademskih znanja i postignuća svedoči o dekadenciji visokog obrazovanja i svojevrsnom „dobu neznanja“ kao odlici 21. veka (Liessmann, 2008; Cvejić i Krstić, 2020). Dodajmo i to da je izrazito omasovljavanje studentske populacije vodilo tome da tradicionalni univerzitet pretrpi značajne modifikacije, ponajviše u pogledu diferencijacije studija. Međutim, kada je reč o brojnim „bolonjizovanim“ univerzitetima, takođe je i veliko pitanje koliko su oni materijalno, kadrovski i infrastrukturno pripremljeni za omasovljavanje studija. Čini se ubedljivom ocena da nominalno povećanje broja visokoobrazovanih građana *de facto* vodi snižavanju univerzitetskih standarda i istovremenoj degradaciji srednjoškolskog obrazovanja. Kada je reč o mogućnostima zaposlenja, u Srbiji kao i u državama u okruženju, studenti nakon sticanja diploma iz oblasti humanističkih i društvenih nauka, u potrazi za zaposlenjem sve više se okreću poslovima izvan sfere obrazovanja,

ne samo zbog toga što su nastavničke profesije, praktično, izgubile društveni prestiž već i zbog permanentnog smanjenja broja učenika usled nepovoljnih demografskih kretanja (Antolović, Sadžakov i Marković, 2016). Reč je ne samo o problemima na nivou konkretne države, već o celokupnoj atmosferi na globalnom nivou, obeleženoj dominantnim tendencijama koje određuju „konjunktornost“ i „zapošljivost“ određenih smerova, uz značajno minorizovanje onih koncepata obrazovanja koji su usmereni ka očuvanju kulturno-istorijskog i kritičko-emancipatorskog nasleđa.

Sa druge strane, „bolonjski sistem“ studija ne samo što često odstranjuje svojevrсни duh slobode koji je od samih početaka modernog univerziteta činio njegov sastavni deo, već, uprkos javno obznanjenoj politici „jednakih šansi za sve“, poseduje i izrazito konzervativne socijalne implikacije. Činjenica je da troškovi studija kontinuirano rastu što ima za posledicu da visoko obrazovanje, u sve većoj meri, postaje dostupno samo studentima koji pripadaju srednjem i višem društvenom sloju. Naime, pohađanje studija znatno je otežano, ako nije u potpunosti i onemogućeno, onoj (siromašnjoj) kategoriji studenata kojih je sve više i koji su prinuđeni da sami sebe izdržavaju tokom studija, ukoliko se uopšte opredele da uđu u dugu i skupu „trku“ za diplomu. Na taj način, za određeni deo populacije je, u značajnoj meri, sužen izuzetno važan kanal društvene pokretljivosti čiji je važan deo predstavljalo upravo univerzitetsko obrazovanje (Antolović, Sadžakov i Marković, 2016:20). Imajući u vidu profitabilnost kao vrhovni rezon kapitalističkog sistema, kao i trendove koje takva orijentacija diktira u sferi obrazovanja (pored ostalog i to da studiranje postaje sve manje dostupno za brojne socijalne slojeve), može se zaključiti da su na delu ozbiljne posledice po društvenost u celini: „Humanisti ističu da je u demokratiji neophodno oslanjati se na u potpunosti informisano građanstvo kao glavni izvor moći i donošenja odluka, tako da prilika ili šansa za obrazovanje mora da bude dostupna svim pripadnicima društva“ (Škorić, 2019:33; Up. Nusbaum, 2012). Zato, pored navedenog, dodatno treba podsetiti na Lismanove reči o vezi obrazovanja i stvaranja pravednijeg društva: „...obrazovanje je bilo i

jest sredstvo kojim treba emancipirati i integrirati niže slojeve, žene, migrante, osobenjake, osobe sa invalidnošću i potlačene manjine (...) sredstvo kojim treba sprečavati predrasude, diskriminacije, nezaposlenost, glad, sidu, nehumanosti i genocid...” (Liessmann, 2008:43). Reč je o ključnom pitanju koje direktno zadire u kvalitet društvenosti, posebno ako se ima u vidu uticaj obrazovnog sistema (posebno univerzitetskog) na formiranje ljudi koji se smatraju obrazovanim i koji, nakon sticanja diploma, zauzimaju značajne pozicije i donose brojne važne odluke, kreirajući stvarnost nekog društva. Zato je od važnosti ukazati i na proces „mekdonaldizacije” univerziteta čija je posledica marginalizacija humanističkog nasleđa koje je u svojim bitnim tokovima nosilo emancipatorske impulse. Podsetimo da Džordž Ricer u svojoj knjizi *Mekdonaldizacija društva* naglašava tezu da su moderna društva „mekdonaldizovana“, odnosno da se u čitavom nizu segmenata života preuzimaju obrasci funkcionisanja restorana „brze hrane“ kao što su efikasnost, predvidivost, sklonost kalkulisanju (želja da se što više kvantifikuje) i kontrola (Ritzer, 1999). Konsekvence toga, posredovane i kroz system univerzitetskog obrazovanja, ogledaju se u stvaranju „prepariranih” i korporativno podešenih pojedinaca. Brazijski teoretičar Paolo Freire u svom poznatom delu *Pedagogija obespravljenih* govori o „bankarskom konceptu obrazovanja” i skrivenom, neizrečenom nastavnom planu koji, svojim mehanizmima, uspostavlja „kulturu tišine” (Freire, 2018). Reč je, naime, o važnoj karakteristici aktuelnog kapitalističkog Sistema koja void neutralisanju kritičkog mišljenja a podsticanju poslušnosti. Lako je uvideti da je upravo to ono što odgovara vladajućim grupacijama, a efikasno se postiže kroz koncept obrazovanja koji neutralize humanističko, emancipatorsko nasleđe, potencirajući stvaranje tehnokratsko-korporativne svesti (Bok, 2005). Pomenuta svest, odnosno, tako formiran pojedinac „podešen” je (svojim kognitivnim, psihološkim i moralnim habitusom) da se pokorno povinuje interesima profita, odnosno „uklopi” u postojeće.

8.

Na kraju ovog osvrta na „Bolonjsku reformu“ pokušaćemo sumirati rezultate naših analiza. Na prvom mestu, smatramo da je posebno važno istaći da je reč o procesu koji ima dalekosežne posledice ne samo u pogledu sistema visokog obrazovanja već i u pogledu celokupnog sistema društvenosti. Reč je, pre svega, o onim posledicama koje proističu iz povinovanja univerziteta „tržišnim rezonima“ što, kako smo nastojali pokazati, ima ogroman uticaj na shvatanje znanja i način rada na univerzitetu, te u širem kontekstu, kroz stvaranje određenog tipa diplomaca, i na reprodukciju aktuelnih društvenih odnosa koji već obiluju brojnim anomalijama. Sadašnji način vrednovanja nauke i organizacije univerziteta, formatiran i prevashodno usmeravan u pravcu stvaranja profita, donosi značajno uklanjanje čitavog niza važnih karakteristika univerzitetskog obrazovanja, uključujući i kritičko mišljenje, te odnos prema očuvanju i razvijanju humanističko-emancipatorskog nasleđa. Smisao postojanja nauka ogledao se oduvek u tome da, na posredan ili neposredan način, rešavaju životne probleme i olakšavaju život ljudi. To se ogledalo kako u činjenici tehničko-tehnološkog razvoja, tako i u pogledu doprinosa stvaranju što slobodnijih, pravednijih i humanijih koncepata društvenosti. Danas, uprkos deklarativnim „lepim željama“ i uveravanja u superiornost aktuelnog shvatanja znanja i obrazovanja, ostaje i dalje sporan redukcionizam ovakvog usmerenja univerziteta koji je evidentno diktiran od strane onih koji poseduju političku i ekonomsku moć. Ovo treba posebno naglasiti budući da smisao univerziteta kao institucije ne treba da bude sveden samo na sticanje profita, uz zaborav činjenice da je njegova pokretačka osnova, od nastanka, sadržana u imperativu traganja za znanjem (odnosno istinom). Pomenuto traganje, valja podsetiti, nije isto što i prikupljanje informacija ili povinovanje tržišnim zahtevima. Takođe, ishodi i ciljevi bavljenja naukom ne mogu se unapred uvek striktno odrediti i podrediti određenim zahtevima. Oni su,

kao što je poznato, uvek u vezi sa potrebom traganja za odgovorima i rešavanjem brojnih problema, ali ostaje velika dilema da li se aktuelnim usmerenjem univerziteta sužava potencijalno polje delotvornosti moderne nauke, u njenim brojnim aspektima. Pored ostalog, smatramo da cilj postojanja univerziteta nije da izdaje diplome i uverenja koja će studentima „omogućiti da učestvuju u svetskoj eksploataciji“ (Oakeshott, 2004). Sledeći mišljenje Fujuki Kurasave, treba dodati da je od važnosti da se univerzitet oslobodi od kolonizacije tržišne, odnosno, neoliberalne logike i, umesto da se pretvori u „inkubatora patenata“, neophodno je da reafirmiše potencijale koji bi mu (uključujući i kritičku nastrojenost u pogledu preispitivanja aktuelnog stanja), omogućili da bude korektiv dominantnoj „slici sveta“ koju, kao neupitnu, nameću vladajuće ekonomske i političke elite (Hromadžić, 2007). Da bi se to i ostvarilo, umesto sveprisutne inercije i letargije, potrebno je voditi kontinuiranu raspravu o sadašnjem stanju i usmerenju univerziteta, nastojeći da se što ozbiljnije preispitaju i sagledaju sve posledice koje je donela „Bolonjska reforma“.

Konačno, smatramo da je od važnosti pomenuti i odgovornost samih univerzitetskih nastavnika. Tu odgovornost posebno ističe Milan Uzelac tvrdeći da je za krizu univerziteta kriv sam univerzitet, u prvom redu nastavnici na njemu: „Pre svega, time što trpe oko sebe neradnike, sujetne neznalice i folirante, ali jednako i stoga što dozvoljavaju da budu poslušno oruđe u rukama poslednjih amatera koji su se dokopali tuđeg novca i vlasti“ (Uzelac, 2009:254). Na tom tragu, on dodaje da zauspešnu reformu univerziteta moraju biti ispunjena tri uslova: 1) finansijski, 2) primat univerziteta u reformi (a ne spoljašnjih institucija), 3) postojanje društvenih interesa pri sprovođenju reforme (Uzelac, 2009:167).

Na kraju, osvrnimo se još jednom na ranije pomenutu ideološku jednodimenzionalnost mišljenja i delovanja, koja donosi samorazumljivost u pogledu važenja aktuelnog koncepta obrazovanja. Smatramo da ona donosi i sistematsko podsticanje uverenja da je upravo takav koncept jedini ispravan te da se zato ni ne mora značajnije preispitivati (sem u svrhu unapređenja njegove „efikasnosti“).

Kada je reč o konceptu obrazovanja karakterističnom za kapitalistički sistem društvenosti, podsetimo još jednom da znanje (i sve ono što se posreduje pod tim nazivom) na razne, posredne ili neposredne načine, formira čoveka, uključujući i uticaj na stvaranje njegovih saznavnih, svetonazornih i moralnih sposobnosti. Smatramo da se ta kompetentnost danas svodi uglavnom na „sticanje veština“ i upotrebu razuma u njegovoj pragmatično-kalkulativnoj dimenziji (usmerenost ka „samorazumljivim“ imperativima uklapanja u kapitalistički formirano tržište), dok je ustrojstvo obrazovanja takvo da potencira „razdrobljenost“ naučnih disciplina i ostavlja utisak njihove međusobne nepovezanosti.

To, u dobroj meri, vodi umanjivanju mogućnosti da se sagleda celina i kritički razmotri svet u kome se živi, što se ostvaruje i marginalizovanjem humanističkog stanovišta da opšte obrazovanje predstavlja nešto što, pored ostalog, donosi i moralnu dobrobit za društvo. Na delu je koncept koji zastupa stav da škola/univerzitet postoji zato da bi pojedince „pripremila za posao“, dok je znanje shvaćeno kao roba na tržištu, čija se vrednost ocenjuje isključivo prema njegovoj primenljivosti i upotrebljivosti na pomenutom tržištu. Vrhovnu meru stvari neupitno predstavlja – profit. Suprotno ovakvom stanovištu, Lissman je potencirao „tradicionalnu ideju o znanju kao logički ustrojenom i celovitom poretku čovekovih stavova o njegovom mestu u svetu“ (Sadžakov i Šumonja, 2018:76). Reč je o konceptu koji podstiče širinu obrazovanja i kritičku dimenziju mišljenja usmerenu ka formiranju kompetentnih stavova prema brojnim fenomenima koji nas okružuju (socijalna nepravda, ljudska prava, siromaštvo, korupcija, nepotizam, ekološki problemi, sistem obrazovanja, problemi seksualnih manjina, nacionalizam, fašizam...). Širenje idejnih horizonata, od kojih su neki i oni moralnog tipa, predstavlja ujedno i uslov nastanka kompetentnog građanina, koji može uzeti učešća u pogledu političke borbe usmerene ka zaštiti i proširivanju moderne slobode (ljudskih prava). Lako je uvideti da su neobrazovani, neinformisani i nezainteresovani građani (kao oni koje je sistem obrazovanja preparirao ka bespogovornoj reprodukciji postojećeg stanja), pogodni za formiranje poslušničkog

životnog stava (autoritarnost) i pozitivističke svesti. Obrazovanje može biti, na različite načine, kako je to i Djui isticao, prožeto autoritarnošću, te kod učenika i studenata podsticati poslušnost, pasivnost i konformizam. Tome nasuprot, nalazi se slobodarska i demokratska usmerenost koja podrazumeva poznavanje alternativa koje potencijalno mogu voditi slobodnijem i pravednijem ustrojstvu društva. Smatramo da promena obrazovnog sistema koji je inaugurisala „Bolonjska reforma” predstavlja deo tog puta: „Najuspešnija tiranija nije ona koja koristi silu da obezbedi jednoobraznost, već ona koja uklanja svest o drugim mogućnostima, koja održivost drugih puteva čini naizgled nezamislivom...” (Blum, 1990:275).

LITERATURA

- Agamben, G. (2020). Rekvijem za studente. *Peščanik*, 27. 05. 2020. Dostupno na <https://pescanik.net/rekvijem-za-studente/> [pristupljeno 22.7. 2021].
- Antolović, M., Marković, S. and Sadžakov, S. (2016). *Studio Bolognesi – Humanities in the Neoliberal Academia*. u: M. Antolović and D. Petrović (eds.), *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century* (pp. 9-20). Sombor: Faculty of Education.
- Ash, M. G. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245-264.
- Baucal, A. (2015). O nauci i društvu. *Peščanik*. 08. 12.

2015. Dostupno na <http://pescanik.net/o-nauci-i-drustvu/>
[pristupljeno 05. 08. 2021.]

- Bekon, F. (2009). *Istinita uputstva za tumačenje prirode. Velika obnova i Novi organon*. Beograd: Službeni glasnik.
- Bell, D. (1976). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Blum, A. (1990). *Sumrak američkog uma*. Beograd: Prosveta.
- Bodrijar, Ž. (1991). *Simulakrumi i simulacije*. Novi Sad: Svetovi.
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu – komercijalizacija visokog školstva*. Beograd: Clio.
- Bourdieu, P. (1998). Utopia of endless exploitation. The essence of neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*, december 1998, Dostupno na <http://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu>
[pristupljeno 22. 07. 2021].
- Carr, N. (2008). Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic*, July/August.
- Dostupno na: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>
[pristupljeno 22. 07. 2021].
- Cvejić, I. i Krstić, P. (2020). Deklinacija obrazovanja: priča o sumraku jednog idola?. U: I. Cvejić i P. Krstić (prir.), *Od obrazovanja do neobrazovanja: tri teorije* (9–46). Novi Sad: Akademska knjiga; Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Delić, Z. i Šarić, H. (2013). Mogućnosti kritike Bolonjskog sustava u Bosni i Hercegovini iz perspektive održivog razvoja. *Filozofska istraživanja*, 33(3), 441–457.
- Dimić, Z. (2013). *Radanje ideje univerziteta*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Beograd: Eduka.

- Gajski, L. (2009). *Lijekovi ili priča o obmani*. Zagreb: Pergamena.
- Harvi, D. (2012). *Kratka istorija neoliberalizma*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Hromadžić, H. (2007). Bolonja na sjevernoamerički način: promišljanja uz čitanje teksta "The State of Intellectual Play: a Generational Manifesto for Neoliberal Times" Fuyuki Kurasawa. *Političko obrazovanje*, 3,(3-4), 117–127.
- Humboldt, W. von. (1990). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin. In: E. Müller (hrsg.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten* (S. 273–283). Leipzig: Reclam.
- Ilić, V. (2015). Raščaravanje univerziteta: društvene i humanističke nauke u kapitalističkoj Srbiji. *Peščanik*, 29. 12. 2015. Dostupno na: <http://pescanik.net/rascaravanje-univerziteta-drustvene-i-humanisticke-nauke-u-kapitalistickoj-srbiji/> [pristupljeno 25. 07. 2021].
- Jameson, F. (1994). *The Seeds of Time*. New York: Columbia University Press.
- Jovanović, S. (1991). Univerzitetsko pitanje. U: S. Jovanović, *Iz istorije i književnosti*. Knj. 1 (351–357). Beograd: BIGZ.
- Jurić, H. (2018). *Iskušenja humanizma*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Kokić, T. (2013). Industrijalizacija sveučilišta i dehumanizacija. *Filozofska istraživanja*, 33(3), 425–432.
- Kovačević, I. (2009). O ćurkama, pilićima i citatnim indeksima. *Antropologija*, 8, 9–31.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.

- Mencinger, J. (2004). Can University Survive the Bologna Process?. Wien: Universität für Bodenkultur; Institut für nachhaltige Wirtschaftsentwicklung, Wien.
- Newfield, C. (2009). Ending the Budget Wars: Funding the Humanities during a Crisis in Higher Education. *Profession* 2009, 270–284.
- Nusbaum, M. (2012). *Ne za profit. Zašto je demokratiji potrebna humanistika?*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Oakeshott, M. (2004). The Idea of University. *Academic Questions*, 17(1), 23–30.
- Pechar, H. (2012). The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and ‘Humboldt’s Last Warriors’. In: A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu and L. Wilson (eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Dordrecht: Springer.
- Ringer, F. K. (1969). *The decline of the German Mandarins. The German Academic Community 1890–1933*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1969.
- Ritzer, G. (1999). *Mekdonaldizacija društva – istraživanje mijenjajućeg karaktera suvremenog društvenog života*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Sadžakov, S. i Šumonja M. (2018). *Filozofija obrazovanja*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Savić, M. (2016). *Filozofija, politika i obrazovanje. Odabrani spisi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Savićević, D. (2007). Socio-filozofske osnove Bolonjske deklaracije. *Pedagoška stvarnost*, 53(7-8), 565–586.
- Schulze, W. (2005). „Mit Humboldt nach Bologna!“. Grundfragen der Neuordnung von Studiengängen. *Zeitenblicke*, 4(1). Dostupno na: <https://www.zeitenblicke.de/2005/1/schulze/index.html> [pristupljeno 23. 07. 2021.].

- Seabra, M. R. and Verçoza, L. V. de (2019). Sociology and philosophy are just the first victims in Bolsonaro's culture war. *The Conversation*, July 10. Dostupno na: <https://theconversation.com/sociology-and-philosophy-are-just-the-first-victims-in-bolsonaros-culture-war-120052> [pristupljeno 25. 07. 2021.].
- Strauss, L. (2009). Što je humanističko obrazovanje?. *Europski glasnik*, 14, 191–197.
- Škorić, M. (2019). *Naučni skepticizam kao pogled na svet*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Uzelac, M. (2009). *Priče iz Bolonjske šume*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Verger, J. (1992). Patterns. In: H. De Ridder-Symoens (ed.), *A History of the University in Europe*. Vol. 1: *Universities in the Middle Ages* (pp. 35–74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vuković, D. (2017). *Preoblikovanje neoliberalizma: socijalna politika u Srbiji*. Novi Sad: Mediterran publishing.

Autori

Mihael Antolović (1975), historičar, vanredni profesor Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Bavi se evropskom historijom 19. i 20. veka, historijom historiografije i teorijom i metodologijom historijske nauke. Objavio je monografije *Nemačka manjina u Vojvodini 1918–1941. Društvo i politika* (2017), *Istoriografija i politika. Intelektualna biografija Fridrika Majneke* (2017) i Čedomir Popov. *Intelektualna biografija* (2021), priredio i preveo više stručnih knjiga sa nemačkog i engleskog jezika.

Hajrudin Hromadžić (1971), sociolog, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Bavi se kritičkom teorijom i kulturološkim studijama. Objavio je monografije *Konzumerizam: potreba, životni stil, ideologija* (2008) i *Medijska konstrukcija društvene zbilje: socijalno-ideološke implikacije produkcije medijskog spektakla* (2014).

Ivan Jerković (1960), psiholog, redovni profesor Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, predsednik Društva psihologa Srbije. Bavi se razvojnou psihologijom, psihologijou obrazovanja i pravcima u savremenoj psihologiji. Objavio je, pored ostalog, monografije *Prevrneni polazak u školu-šansa ili rizik* (1999), *Razvojni problemi: od teorije do intervencije* (2008) i udžbenik *Razvojna psihologija* (treće izdanje 2020. u koautorstvu sa Marijom Zotović).

Saša Radojčić (1963), filozof, pesnik i književni kritičar, redovni profesor Fakulteta likovnih umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu. Osim zbirke poezije i književnih kritika, objavio je monografije *Ništa i prab: antropološki pesimizam Sterijinog Davorja* (2006), *Stapanje horizonata: pesništvo i interpretacija pesništva u filozofskoj hermeneutici* (2010), *Razumevanje i zbivanje: osnovni činioi hermeneutičkog iskustva* (2011), *Umetnost i stvarnost* (2021), udžbenik *Uvod u filozofiju umetnosti* (2014) kao i prevode brojnih filozofskih dela sa nemačkog jezika.

Slobodan Sadžakov (1974), filozof, vanredni profesor Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Glavne oblasti njegovih naučnih interesovanja su etika i filozofija obrazovanja. Objavio je monografije *Novozavetni moral* (2006), *Egoizam: etička studija o moralnim principima kapitalizma* (2013) i udžbenik *Filozofija obrazovanja* (2018, u koautorstvu sa Milošem Šumonjom).

Lino Veljak (1950), filozof, redovni profesor Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Bavi se metafizikom, ontologijom i društvenom teorijom. Uredio je više zbornika radova na hrvatskom i engleskom jeziku. Autor je niza monografija, među kojima su *Horizont metafizike* (1988), *Raspuća epohe* (1990), *Prilog kritici lažnih alternativa* (2010) te *Uvod u ontologiju* (2019).

Željko Vučković (1960), filozof, redovni profesor Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Bavi se teorijom medija i savremenog bibliotekarstva. Pored ostalog, objavio je monografije *Biblioteke i identitet: prolegomena za istoriju modernog srpskog bibliotekarstva* (2012, u koautorstvu sa Gordanom Stokić-Simončić), *Prolegomena za kritičku pedagogiju medija* (2012, u koautorstvu sa Milicom Andevski), *Javne biblioteke i javno znanje* (2003) i *Menadžment u bibliotekama* (2003).

Ivana Zagorac (1979), filozofkinja, vanredna profesorica Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Bavi se filozofijom obrazovanja, filozofijom sporta i bioetikom. Objavila je monografiju *Bioetički senzibilitet* (2018). Urednica je časopisa *Metodički ogledi*.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

378.014.3(4)“17/20”(082)

MODERNI univerzitet : od Humboltove do Bolonjske reforme /
urednici Mihael Antolović, Slobodan Sadžakov. – Sombor : Pedagoški
fakultet, 2021 (Novi Sad : Sajnos). – 162 str. ; 25 cm

Tiraž 100.

ISBN 978-86-6095-102-3

1. Антоловић, Михаел, 1975- [уредник]

а) Универзитети -- Реформа -- Европа -- 18-21. в. -- Зборници

COBISS.SR-ID 47350281