

*Ненад Поповић, Горана Ђорић\**

## ОД УЗГАЈАЛИШТА ЗА ЕЛИТУ ДО МАСОВНЕ ПРОИЗВОДЊЕ ВИСОКО ОБРАЗОВАНИХ СТРУЧЊАКА

### Сажетак

*У тексту се полемиче са критикама Болоњског процеса које долазе из редова учених људи, који се свесно и промишљено супротстављају том процесу, инспирисани вредностима које није лако ни једноставно одбацити (вредности класичног хуманистичког образовања). Пример таквог отпора, изузетно убедљиво и прецизно артикулисаног, је књига Конрада Паула Лисмана Теорија необразованости: заблуде друштва знања.*

*Кључне речи: Болоњска реформа, друштво знања, универзитетски програм.*

Наше становиште је да је критика Болоњске реформе погрешно адресирана. По нама ова реформа је само серија административних мера усмерених на уређење система високог образовања у европском простору и као таква не дира у мисију универзитета и садржај онога што се на универзитету истражује и предаје. Реформа је уследила *након* што је традиционална улога универзитета - производња знања и изградња духовности као основе за морално деловање елите, већ промењена. Главна теза коју ћемо покушати да илуструјемо у овом тексту је да су промене које су се одиграле у 20. веку (демократизација образовања, научно-технолошка револу-

\* Филозофски факултет, Ниш

ција, развој социјалних сервиса и бирократизација друштвене организације) трансформисале универзитет од „узгајалишта“ за *елиту* (подједнако и друштвену и интелектуалну) у производни погон у коме се *масовно* производе стручњаци (*human resources, human capital*) за „привреду засновану на знању“ (*knowledge based economy*) и јавну администрацију. Проблем образовања (*bildung*) као производње знања и изградње духовности се мора решавати на другом месту и на други начин (више не на универзитетима, макар не на основним студијама) и болоњска реформа са тим нема никакве везе.

### Увод

Повод за овај текст су реакције на циљеве Болоњске реформе и реализацију ових циљева кроз низ практичних институционалних решења. Однос носилаца реформе (између осталих и наставника на универзитетима) према захтевима болоњске реформе може бити релевантан за успех и перспективу реформских процеса. Конкретније, текст представља полемику са критиком реформе из перспективе очувања идеала „Хумболтовог универзитета“.

Перспектива из које се полемисе је да се образовање, његови циљеви и начин његове организације не могу посматрати независно од друштвеног окружења у коме се одвија и да не можемо бирати идеал образовања према сопственом, ма како развијеном укусу и афинитетима, већ морамо разумети друштвене претпоставке и циљеве образовног процеса, и улоге универзитета, и болоњске реформе као свесног напора да се кроз реорганизацију високог образовања одговори на захтеве друштвених промена.

Основна теза коју заговарамо и илуструјемо у овом тексту је да је савремена улога универзитета (или улога савременог<sup>1</sup> универзитета), као и начин његове организације, финансирања и садржаја образовног процеса, уобличена као реакција на омасовљење високог образовања. Дакле, савремени универзитет је институција на којој се масовно стичу сертификати високог образовања. Проблем савременог универзитета је организација масовног високог образовања.

1 Ознака „модеран“ се уобичајила за Хумболтов идеал универзитета XIX века.

Један део нашег текста је посвећен евидентирању овог омасовљења кроз статистику о светским, европским и српским универзитетима.

Евидентирању омасовљења високог образовања претходи сажети преглед одговора на питање како је дошло до тога да високо образовање постане масовно. Ово није експлицитно проблем нашег рада, али указивањем на друштвене промене које су довеле до омасовљења високог образовања, бранимо позицију да то омасовљење није акцидентално, већ нужно у одређеним друштвеним околностима, па се дакле не може „онемогућити“, „укинути“ или просто пренебрегнути као одређујући фактор организације и садржаја савременог високог образовања. Консеквентно, ако прихватимо аргумент да је функционисању савременог друштва (и друштва блиске будућности) потребан велики број високо образовања људи, онда се одговор на тзв. кризу високог образовања не налази у повратку на идеал Хумболтовог универзитета намењеног образовању малобројне друштвене елите, већ у трагању за обликом и садржајем високог образовања које на квалитетнији начин образује велики број људи.

Један део текста посвећен је идеалнотипском опису идеала Хумболтовог универзитета XIX века. У овоме ћемо се обилато ослањати на Лисманов опис са којим се на нивоу дескрипције углавном саглашавамо. Основна питања којима се овде бавимо су: на које друштвене потребе универзитет прављен према Хумболтовој замисли одговара, који облик узима и како изгледа његова организација и садржај наставе на модерним европским универзитетима. Посебан нагласак је на тези да је то универзитет намењен “одгајању елите” (“стваралачка интелигенција”).

Опису Хумболтовог универзитета противстављен је опис савременог универзитета уобличеног кроз постепено прилагођавање проблемима које пред универзитете поставља захтев/чињеница/потреба за масовним високим образовањем.

Закључујемо конкретизацијом питања конференције о друштвеним променама у Србији и реформи високог образовања из перспективе тезе заступане у овом раду.

### Разумети Болоњу

Велике реформе настају као одговор на велике проблеме/изазове (понекад настале као резултат кумулираних спонтаних промена) и инспирисане су великим и важним циљевима, али се практично реформа увек сводила на низ ситних административних послова које је ваљало обавити да би се велики циљеви остварили. Загњурени и задубљени у то мноштво ситних административних послова (без којих, сетимо се, велики циљеви не могу бити остварени), губимо перспективу и заборављамо зашто их заправо радимо, које смо проблеме хтели да решимо и које циљеве да остваримо.

Такозвани болоњски процес, трансформација система високог образовања инспирисана Болоњском декларацијом, након периода расправа и убеђивања у којој се претежно разговарало о проблемима и циљевима ушла је у фазу административних промена, у којој су главни проблеми везани за акредитацију и испуњавање критеријума. Уместо о високим циљевима реформе високог школства, сада се претежно говори о изједначавању диплома стечених пре и после “Болоње”, о ЕСПБ (ECTS), о укупном ангажовању наставника, о начину оцењивања ... Изгледа да су велики проблеми и велики циљеви о којима се говорило на почетку потиснути и заборављени.

Премда се може стећи утисак да је болоњски процес ушао у колотечину и да отпора реформи више нема, тај утисак је скроз погрешан. Отпори не морају бити отворени и, чак, не морају бити ни свесни. Инерција је најчешћи облик отпора (“ви се реформишите, ја ћу по старом”). Неволност и неспособност да се схвати промена је други облик (“ја сам за промене али ме не терајте да се у то удубљујем, кажите ми шта да урадим и ја ћу то урадити”). Оно што је феномен вредан пажње је свесно и промишљено супротстављање процесу, инспирисано вредностима које није лако ни једноставно одбацити. Пример таквог отпора, изузетно убедљиво и прецизно артикулисаног, је књига Конрада Паула Лисмана *Теорија образованости: заблуде друштва знања*.

Лисман своје противљење Болоњи и свим другим покушајима реформисања образовања темељи на просветитељ-

ским идеалима образовања као формирања (*bildung*) људског духа и духовности, знања као увиђања, схватања, прожимања (материјалног) света духом и истовремено самосазнања, коначно, на идеји да је тако схваћено знање услов исправног деловања (моралности), да је знање и самосазнање неопходан услов одговорности и аутономије – поштовања ограничења која умни субјект сам себи поставља. У исто време, он Болоњу види као пројект новог доба, доба менаџера у коме је све подређено техничкој рационалности и ефикасности. Просветитељском идеалу образованости он супротставља модерни, менаџерски идеал ефикасности и безрезервно се опредељује за први закључујући своју књигу поглављем које је истовремено и апел: “Доста је реформе образовања”.

У тексту намеравамо да полемишемо са критикама Болоњског процеса које (Критика болоњске реформе са којом полемишемо) долазе из редова образованих и учених људи, углавном са универзитета и из хуманистичких дисциплина. То су људи чија уверења и вредности и сам увелико делим. То је позиција високих принципа и вредности: просветитељства, знања, образованости. Дobar пример такве критике је књига Конрада Паула Лисмана (*Liesmann*), *Теорија необразованости: заблуде друштва знања*, изашла у Бечу 2006, преведена на хрватски 2008 (Јесенски и Турк), и врло добро примљена у стручној јавности (прикази у стручним часописима, ревијама за друштвена питања и у дневној и недељној штампи). Осим што нам је неколико колега чији суд уважавамо скренуло пажњу на ову књигу, она је добила повољне приказе и коментаре и у нашој јавности (јавности која говори „нашим“ језиком). То су људи који жале због срозавања угледа универзитета, пада квалитета наставе. Жале што је универзитет постао место које више не обликује младе душе, него је постао место где се људи обучавају, оспособљавају за посао.

Ми се слажемо са највећим делом онога што се у тим критикама говори о данашњем стању универзитета и универзитетских студија у Европи и слажемо се са највећим делом оцена тог стања (пад квалитета студија, доминација инструменталног знања, наглашавање стицања и усвајања вештина и развијања практичних способности на рачун занемаривања садржаја који развијају дух и формирају личност, претвара-

ње универзитета у индустријски погон за производњу *human resources*). Оно са чиме се, међутим, не слажемо је што се та критика упућује на адресу „болоњског процеса“ и што се једна, у суштини административна реформа, оптужује за стање које је настало знатно пре него што је реформа уведена и која настоји да у приличан хаос који влада у Европској области високог образовања унесе мало реда. Ако је европско високо школство у кризи, ту кризу није произвела болоњска декларација. Декларација и процес нису донети да би решили ту дубоку, структуралну кризу универзитета и високог образовања, па јој не треба ни замерати што у томе не успева, поготово јој не треба замерати да је ту кризу произвела. Болоњски процес је, понављам, административна реформа и у том контексту је треба посматрати, анализирати и оцењивати. Што код нас таква оцена изостаје (част изузецима) и што се у поводу административне и у суштини техничке реформе бавимо великим питањима на речима и савршено неважним и сасвим изолованим техникалијама на делу, посебан је проблем, превише озбиљан и превише велики да бисмо га овде отворили.

Расправе о Болоњској декларацији се понекад воде, а да се, често, не разумеју основне друштвене претпоставке њеног доношења и усвајања. Ламентирање над „кварењем“ универзитета (срзавање угледа, снижавање критеријума...) (Лиессеман) превиђа да је универзитет битно изменио своју друштвену улогу, да више није „одгајилиште“ за елиту већ да је постао систем масовне производње „human resources“. Универзитет само прати кретања и промене које се дешавају изван њега. Образовање више није нити обликовање духа (из немачког *bildung*), нити је извођење (ваљда на прави пут – из латинског *educare, ex - ducere*), већ је постало тренинг, усавршавање вештина и подешавање особе за одређену делатност или улогу. (види Liessman 47; Хумболтов идеал образовања - 49).

Универзитет као место образовања и универзитет као место производње знања: обадве функције се трансформишу: не образовање као *bildung*, него образовање као тренинг; и не знање као субјективно својство (самоспознаја и слобода) него знање као капитализовано знање (патент, *copyright*, ауторско право – види: Chartrand 2006). По нашем схватању

Болоњска реформа је само реакција (мање или више успешна) на промену која се већ десила, а то је трансформација улоге модерног универзитета. Са своје стране ова трансформација је уследила као постепено и спонтано прилагођавање модерног (Хумболтовог) универзитета потребама масовног високог образовања.

### *Хумболтов универзитет*

Део текста који следи посвећен је идеалнотипском опису идеала Хумболтовог универзитета XIX века. У овоме ћемо се обилато ослањати на Лисманов опис са којим се на нивоу дескрипције углавном саглашавамо. Основна питања којима се овде бавимо су: на које друштвене потребе универзитет прављен према Хумболтовој замисли одговара, који облик узима и како изгледа његова организација и садржај наставе на модерним европским универзитетима. Посебан нагласак је на тези да је то универзитет намењен “одгајању елите” (“стваралачка интелигенција”).

За разумевање критике савремене реформе високог образовања из перспективе класичног хуманистичког образовања релевантна је Хумболтова идеја јединства *истраживачког (научног) рада и наставе*. Предлажући унутрашњу и спољњу организацију виших *научних установа* у Берлину 1809/1810 године (*О унутарњој и вањској организацији виших знанствених установа у Берлину*), он је предложио три типа институција: *академије* као места чистог истраживачког рада, *универзитете* као места истраживања и наставе и као организације које су тешње повезане са „практичним животом и потребама државе“, и, према Хумболту, „беживотне“ институције, *музеје, архиве, библиотеке*, које би академије и универзитети користили и контролисали. У систему *образовних институција*, универзитет би био место на коме се наставља образовање стечено у гимназијама које би пружале основно хуманистичко образовање и средњим стручним школама надлежним за „профињено професионално образовање“. Према Хумболту би, дакле, универзитет био установа која је у исто време и научна и образовна али различита и од академије и од школе. За разлику од академија у којима се обављају „чиста“ истраживања, на универзитетима би се



обављала истраживања ближа „практичном животу и потребама државе“; за разлику од школа, универзитет би био заједница у којој су студенти и наставници удружени у потрази за знањем, у процесу у коме се знање истовремено преноси (са наставника на студенте) и ствара (кроз истраживања). Још једна, и можда кључна разлика у односу на школе, је то што се „смисао и бит свеучилишта нису налазили искључиво у професионалној изобразби, него првенствено у раду на пољу знаности: у њеном развоју и посредовању.“ (Liesmann, 100).

За Лисманову критику стања савременог европског високог образовања релевантна је и идеја Шелинга из 1802. и Хумболта из 1809/1810. године<sup>2</sup> да универзитет треба да реализује „идеју знања“, идеју „безувјетног знања самог по себи које је као такво једно и у којему је такођер *свеколико знање само једно*, онога празнања које се, само се гранајући на различитим ступњевима појавности идеалног свијета, *шири у цијело неизмјерно стабло спознаје*“ (Шелинг према Лисман 2008:98. Подвлачења- аутори). Идеја да је знање јединствено и недељиво служи Лисману као основа за критику праксе да се разна „образовна предузећа“ (савремени универзитети) у којима се изучава и подучава нека врло ограничена област знања називају универзитетима и као основа за тезу да је „појам свеучилишта посвема искварен“ (Liesmann, 98)

Образовање на Хумболтовом универзитету је стицање знања као субјективне способности и тежње за знањем. Истраживање је безинтересно и обавља се из знатижеље. “Да се присјетимо: иновацијски помаци модерне чијим су средштима постала свеучилишта у новом су вјеку започела с концептом знаности који је знаност хтио ослободити од свих политичких, религиозних, али и меркантилних повезаности и обавеза. На томе се темељио знанствени оптимизам модер-

2 Није ми намера да навођењем година дискредитујем *идеју*. У стварима духа време не мора да игра важну улогу – ми се и данас позивамо не само на ауторитет, него и на идеје мислилаца који су живели не два века, него више од два миленијума пре нас. Ипак, болоњски процес није „ствар духа“. Кризу универзитета произвели су сасвим други процеси, а болоњска реформа представља само један административни покушај да се *неке* од последица те кризе ублаже и контролишу. Навођењем година желим да маркирам период бурних промена *друштвених околности* у којима су се развијале и обликовале институције високог образовања.



не: истраживачки рад препуштен својој властитој логици који се ни на што не мора обазирати требао је бити јамцем цивилизацијског напретка” (Liessmann, 97). Из перспективе самих наставника-истраживача, идеал академске делатности на модерном универзитету је према Лисману „...да једном у миру, без присиле и смјерница, може чинити оно због чега је наводно био намјештен: размишљати, истраживати, експериментисати, писати.“ (Liessmann, 109)

Још једна одредница нововековног идеала образовања на модерном европском универзитету је стицање несврховитог, сувислог знања, садржајно усмереног према традицијама великих култура, знања које их оспособљава не само да обликују карактер, него им подарује и тренутак слободе насупрот диктатима духа времена. Тако схваћено знање је субјективно својство (самоспознаја и слобода) – *билдунг*. Образовање значи припрема за „добро делање“ за које је знање услов, али које се само на знање не може редуковати. „У класичној теорији образовања знање је фунгирано као морално квалификацијска категорија, јер је подупирало и поспјешивало циљ просветитељства да човјек као ћудоредан субјект може аутономно мислити и живјети. (Liessmann, 125)

Модерни европски универзитет је био концентрисан на науку (за разлику од класичног универзитета на коме се подучавала теоријска и практична филозофија), али није био отворен за широку публику до 1914. Универзитет као „узгајалиште“ за елиту (подједнако и друштвену и интелектуалну). Универзитет као место где се одгаја друштвена (превасходно политичка) елита, место где се ствара и запошљава интелектуална елита, место где се ствара ново знање. Према Веберу, који описује образовање односно научни процес на универзитету Хумболтовог типа: обука за научно истраживачки рад на немачким универзитетима је ограничена на интелектуалну аристократију. (Max Weber, *Science as vocation* стр. 134 (Милсова редакција)) Између осталог то је и због тога што је представљање научних проблема на начин да их интелигентан дух разуме и почне да о њима аутономно и независно размишља, један од најтежих педагошких задатака (Вебер, у наставку).

И Лисман је свестан да је идеал образовања који он заступа и са којих позиција критикује савремено високо обра-

зовање остварив само за узак круг људи: “Пројекти изврности који би се требали поспјешивати на свеучилиштима у Њемачкој и *елитно* (италик ауторов) свеучилиште које се оснива у Аустрији предвиђени су за полазнике тек након завршеног магистарског или докторског студија. Идеја јединства истраживачког рада и наставе која је своједобно требала дефинирати свеучилишта остварује се, дакле, тек након свеучилишта” (Liesmann, 102) „На концу ће до ужитка финансиране знанствене наобразбе доспјети управо оних три или четири посто студената који су прије реформе похађали свеучилишта што су у то доба још ипак функционирала.“ (Liesmann, 110)

### *Друштвене промене у 19. и првој половини 20. века*

У овом делу тексту ћемо сажето представити оне друштвене промене у окружењу система високог образовања које су постепено трансформисале модеран европски универзитет (из узгајалишта за елиту у погон за масовну производњу високо квалитетног људског материјала – *human resource*) и створиле модерни систем високог образовања са свим проблемима (пре свега *quality control*) који се данас морају решавати.

Једна од релевантних промена је општа демократизација друштва, на начин да се након ИИ светског рата захтева пуна партиципација у друштвеном животу – на само као једнакост грађана пред законом, не само као право гласа, већ и као пуни приступ свим друштвеним ресурсима. У том контексту приступ образовању на свим нивоима и за све друштвене слојеве, и мушкарце и жене (које су у току и по завршетку рата масовно изашле на тржиште рада и закуцале на врата универзитета), као један од основних канала друштвене покретљивости – односно приступа свим друштвеним положајима, постаје захтев времена.

Друга важна промена је повећање броја послова који захтевају стручност која се не може стећи искуством, већ формалним високим образовањем.<sup>3</sup> Притисак ка порасту

3 Подаци о повећању броја стручњака у европским друштвима биће представљени на конференцији и у верзији текста припремљеној за штампу.

броја стручних послова и, следствено томе, броја високообразованих стручњака, долази са различитих страна.

Једна од детерминанти такве тенденције су промене у начину производње под утицајем научно-технолошке револуције. Развој индустрије чија се технологија заснива на научном знању резултује појавом научних и инжењерских професија. Далеко од тога да су несврховито стицање знања из знатижеље (како би то волео Лисман), армија модерних истраживача се ставља у службу business-а и, са снажењем војног комплекса, војне индустрије.

У модерном друштву подела рада се усложњава до степена који захтева елаборирану координацију и организацију. Ово доводи не само до пораста броја менаџера већ и финансијских и правних стручњака. Усложњавање државних послова и развој локалних и државних власти резултује већим запошљавањем стручњака у државној администрацији.

На нивоу предузећа, повећани обим предузећа премањује способности харизматичног вође индустрије и доводи до настанка техноструктуре – бирократизованог управљачког апарата у великим компанијама, састављеног од стручњака различитих профила.<sup>4</sup> Професионализација занимања (раздвајање радног места од домаћинства, која је започела са индустријском револуцијом на нивоу најамне радне снаге, постепено се проширује на највише нивое управљања у предузећима.<sup>5</sup>

Нарастање социјалне дружаве након II светског рата доводи до настанка низа “социјалних професија” које су, са своје стране, довеле до пораста броја запослених стручњака у медицини и образовању.

Савремена привреда је по многима заснована на знању (у оптицају је израз *knowledge based economy* који на то реферише). Као таква она захтева нови тип произвођача или нови тип радне снаге и савремени универзитет управо то испоручује. У „друштву знања“ стицање „менаџмент знања“ постаје много важнија делатност од трошења сировина, и производње и трговине индустријским производима. „Материјална економија’ треба бити надомјештена ’симболичном економијом’. Феномен ’радника знања’ који је закупањем добивањем и расподјелом знања постао је симболом ове предодбе

4 Галбрајт, Нова индустријска држава

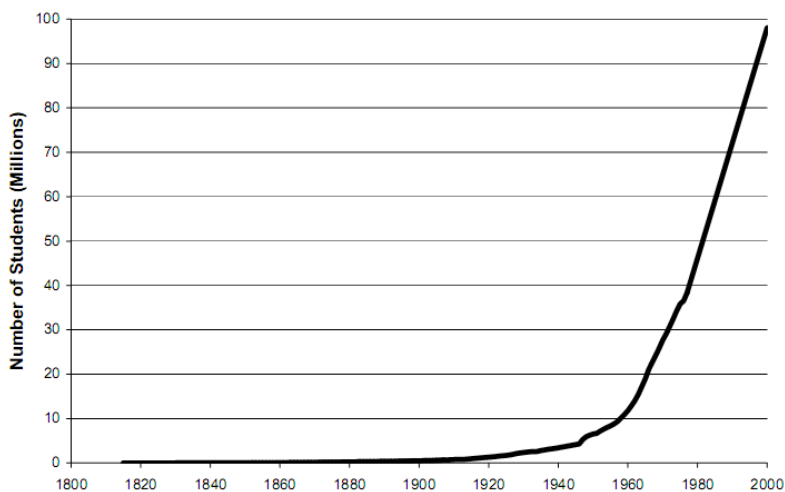
5 Парсонс, Модерна друштва

откако је Петер Ф. Друзкер, пророк модерног менџмента, у њему спознао утјеловљење 'сванућа' друштва знања које би требало одмјенити класичног индустријског радника. Друзкер радника знања дефинира као у нехуманистичком смислу 'образовану особу' чије је обиљежје спремност да 'своје знање примјени у садашњости, користећи га за обликовање будућности.' (Лисман, 28)

Нови идеал образовања коме се постепено прилагодио савремени универзитет је „индустријска производња знања“. Према Лисмановом увиду „тај се облик може описати следећом логиком: ради се о тенденцијски механизаној и аутоматизаној производњи истовјетних производа под истовјетним увјетима и истовјетним средствима.“ (33) На трагу ове индустријске метафоре, основни проблем масовне производње високообразованог људског материјала постаје стандардизација производње и обезбеђење квалитета.

### *Омасовљење високог образовања*

Описане промене које су се одиграле у различитим областима организације друштвеног живота у 19. и првој половини 20. века створиле су потребу за великим бројем високо образованих стручних радника, довеле до демократизације образовања и трансформисале су универзитет од „узгајалишта“ за *елиту* (подједнако и друштвену и интелектуалну) у производни погон у коме се *масовно* производе стручњаци (*human resources, human capital*) за „привреду засновану на знању“ (*knowledge based economy*) и јавну администрацију. Универзитетско образовање је постало масовна производња високо стручне радне снаге.

ПОДАЦИ КОЈИ ИЛУСТРУЈУ ОМАСОВЉЕЊЕ ВИСОКОШКОЛ-  
СКОГ ОБРАЗОВАЊА, СВЕТГрафикон 1  
Број студената у свету од 1812. до 2000. године

Извор: Evan Schofer and John W. Meyer, (2005) *The World-Wide Expansion of Higher Education*, Working paper, Center on Democracy, Development, and The Rule of Law Stanford Institute on International Studies

Све до почетка 20. века, високо образовање је било привилегија виших слојева, На универзитет су одлазили аристократе и синови имућнијих представника трећег staleжа. Њихово универзитетско образовање је пре било мотивисано потребом да се образује дух, да се однегује укус и изгради стил, него што је било мотивисано потребама стицања професионалних знања и припремом за обављање неке професионалне делатности. Врата универзитета су била затворена женама, без обзира на социјално порекло, нижим слојевима и етничким и расним мањинама. Та уска база из које су се регрутовали студенти деветнаестовековних универзитета објашњава јако мали број студената на универзитетима широм света. Тек након II светског рата, број студената почиње осетније да расте. Развој индустријске производње која узима све веће размере на једној страни, и бирократизација држава и великих корпорација на другој, стварају потребу за све већим бројем уапсленика који поседују солидан фонд стручних знања и који су у стању да организују, координишу

и воде послове великих размера. За стручно оспособљавање таквих кадрова, формира се читав низ образовних институција (политехнике, високе стручне школе), некада ван традиционалног универзитета, некада у његовим оквирима. Полагано, стручно, професионално високо образовање, усмерено ка стицању знања, вештина и способности за решавање практичних проблема постаје све више делатност коју преузимају универзитети а статус студента добијају и дотадашњи студенти универзитета и студенти политехника и високих стручних школа. Са разгранаванем знања, формирањем нових научних дисциплина, стварањем нових професија све се више умножава и усложњава систем високог образовања повећавајући број студената невероватном брзином. Порасту броја студената посебно је погодно отварање универзитетских аула за жене и за студенте из земаља тзв. Трећег света које су се управо ослободиле колонијалне зависности. После II светског рата, а нарочито после шездесетих година, број студената у свету расте вртоглавом брзином.

## СРБИЈА

Табела 1

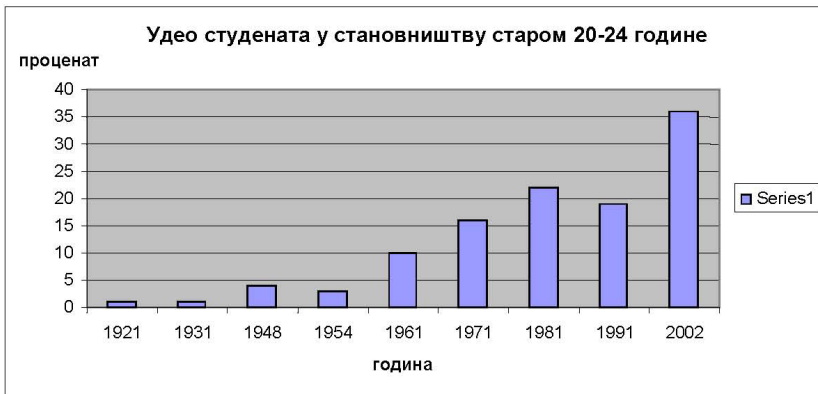
Преглед показатеља обухвата високим образовањем у периоду 1921–2002 за Краљевину Југославију, Федеративну Народну Републику Југославију, Социјалистичку Федеративну Републику Југославију, Савезну Републику Југославију и Републику Србију

Год	Удео становника са високим образовањем у становништву старијем од		Број студената у односу на број становника старих (20–24 г.)	Број становника на 1 студента	Број становника на 1 диплому стечану	Држава
	15 година	25 година				
1921	-		0.9	1187	17.820	КЈ
1931	-	-	1.0	301	10.149	КЈ
1948	-	-	4.0	270	7.165	ФНРЈ
1953	0.7	0.97	3.3	295	2.452	ФНРЈ
1961	1.5	2.04	10.0	117	1.068	ФНРЈ
1971	3.1	4.11	16.1	73	1.793	СФРЈ
1981	5.5	6.97	21.6	56	1.222	СФРЈ
1991	7.3	8.89	19.1	73	657	СРЈ
2002	11.0	13.16	35.7	41	415	РС

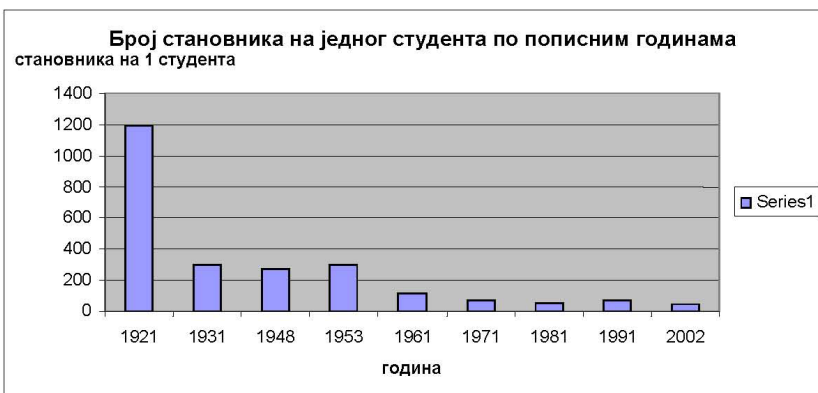
Извор: *Статистички годишњак Србије* 1991, 2003, 2005, 2006, Београд, Републички завод за статистику

На основу ове табеле начињени су графикони 3 и 4.

Графикон 3



Графикон 4



Експанзија образовања није мимоишла ни Србију, мада је та експанзија дошла нешто касније него у развијеним индустријским земљама. Без неке значајније традиције у образовању уопште (да и не говоримо о високом образовању), Србија је свој први Универзитет добила почетком двадесетог века. За само стотинак година, Србија се развила од земље у којој готово да и није било високо образованих људи (изузетно мали број школован на домаћем универзитету) до земље у којој готово четвртина генерације уписује неку високу или вишу школу.



Табела 2  
Број виших и високих школа у Србији по годинама

Година	Србија	Војводина	Србија+Војводина
1938/39	10	1	11
1947/48	15	1	16
1955/56	27	4	31
1966/67	71	17	88
1976/77	82	27	109
1997/1998	99	24	123
2002/2003	108	27	135
2003/2004	159	42	201

Оваква експанзија образовања не би била могућа да повећање броја студената није пратило и повећање броја високошколских установа. Ако је пред други светски рат у Србији било укупно 11 високошколских установа, тај број се дуплирао непосредно након ИИ светског рата, удесетостручио седамдесетих година прошлог века да би 2010 нарастао на преко 300 високошколских установа, што државних, што приватних.

Табела 3

Удео становника са вишим и високим образовањем у становништву старијем од 25 година у САД и Србији

Година	Србија		САД	
	Удео	Година	Удео	Година
1953	0.97		6.2	1950
1961	2.04		7.7	1960
1971	4.11		10.7	1970
1981	6.97		16.2	1980
1991	8.89		20.3	1990
2002	13.16		24.4	2000

Извор: U.S. Census Bureau, Decennial Census of Population, 1940 to 2000. Internet Release Date: April 6, 2006 <http://www.census.gov/population/www/socdemo/education/phct41.html> 10.4.2009 Данас се тај број процењује на преко 28%

Извор података за Србију: Статистички годишњак Србије

У поређењу са најразвијенијим земљама света, експанзија високог образовања у Србији бележи исте трендове, мада у нешто мањој размери. У поређењу са САД, нпр. може се уочити да и у једној и удругој земљи расте удео високо образованих, да је тај удео у САД знатно већи али да је релативна разлика све мања. Ако је педесетих година у САД било 6 пута више високо образованих него у Србији (мерено у односу на укупну популацију), почетком трећег миленијума је тај однос смањен на само 2 пута више високо образованих становника.

Кад је реч о обухвату терцијарним образовањем, у САД чак 72.6% генерације уписује универзитет, а у 25 земаља света тај проценат је 50 или већи. (Реч је о студентима који се уписују на прву годину, било које врсте студија).

Извор: UNESCO, *skinuto sa: Nation Master* [http://www.nationmaster.com/graph/edu\\_ter\\_enr-education-tertiary-enrollment](http://www.nationmaster.com/graph/edu_ter_enr-education-tertiary-enrollment) 10.4.2009

Управо овај податак даје кључ за разумевање промењене улоге високог образовања у савременом друштву. Творци модерног универзитета могли су да рачунају да ће на универзитетске студије доћи мање од 1% генерације стасале за универзитет. Тај 1%, представљао је збиља друштвени „крем”. Иако нису морали да представљају 1% најспособнијих, најинтелигентнијих, највреднијих или најталентованијих, они јесу представљали елиту која је у културном погледу била најприпремљенија за студирање и унапређење знања. Добро образована (цесто на приватним школама и уз приватне учитеље), васпитана да поштује и уважава знање и образованост, научена да проблемима прилази на рационалан начин и да их рационално решава, та малобројна елита је била потпуно спремна да студије прихвати као трагање за знањем и да се веома рано укључи у најзамршеније научне расправе свога доба. Таквим студентима је било могуће постављати веома високе захтеве и од њих тражити не само да „науче” прописано градиво него и да самостално решавају различите проблеме и да образлажу и бране сопствени приступ и сопствено решење.

Савремени универзитет мора да рачуна на то да у његове слушаонице долазе студенти који су по способности чак *испод просека* своје генерације. Ако вам се на сту-

дије упише 75% генерације, онда морате рачунати да медју тим студентима има и оних који су једва савладали (ако су уопште савладали) и средњошколски програм. Проблем који савремени универзитет мора да реши је како одредити и одржати високи ниво и високи квалитет наставе а да истовремено тај ниво може да савлада и студент просечних (или чак исподпросечних) способности. То је, наравно, морало да води паду квалитета, снижавању критеријума и генерално, смањењу угледа универзитета, али то је била цена која се морала платити да би институције (или систем) високог школства обавио улогу која му је намењена и коју је сам преузео.

### *Савремени универзитет*

Идеалнотипски посматрано, средњевоковни универзитети су били место чувања и преношења класичног, традиционалног знања. Модерни, нововековни универзитет (19. и 20. век) је постао место производње и посредовања новог знања. Савремени универзитет (и пре Болоње) је место стицања и трошења управо створеног (на другом месту) знања.

Према Лисману – “посвема искварен /*нојам* универзитета/“ (98) (италик ауторов). По нашем мишљењу није искварен *нојам* универзитета, већ је улога универзитета промењена кроз низ постепених и спонтаних промена – прилагођавања захтевима другачије друштвене организације ван универзитета, и то пре него што су реформатори европског високо образованог простора потписали Болоњску декларацију. Не само да је промењена улога универзитета, већ је промењен и идеал – концепт образовања.

Пре свега савремено високо образовања није привилегија мањине. „То није процес личног усавшавања без икакве везе са ширим друштвеним окружењем. Савремени наставник није мудрац у чијем се поседу налазе ексклузивне информације које он по свом нахођењу преноси малој групи верних следбеника свог учења. Модерно образовање има јасну друштвену функцију да, између осталог, обучи широке слојеве популације да на ефикасан и компетентан начин обаве различите послове неопходне за функционисање друштва

у различитим сегментима, у складу са подручјем своје експертизе.“<sup>6</sup>

Од свих функција модерног (Хумболтовог) универзитета остало је још само образовање високо образованих радника за „привреду засновану на знању“ (*knowledge based economy*). Савремени универзитет се може разумети као производни погон у коме се масовно производе стручњаци (*human resources, human capital*).

Са омасовљењем универзитета у 20. веку – и кроз повећани број студената и кроз повећани број високошколских установа – универзитет је престао да буде место на коме су сједињени настава и истраживање. Тај процес је по нама завршен пре Болоњских реформи и није њихов резултат, како ламентира Лисман (102) његови истомишљеници: „услијед образовних реформи седамдесетих година свеучилиште увелике мутирало према високошколској установи која, додуше, и даље преноси знање, али га више у довољној мери само не производи, а ако се то и догоди, онда је то више или мање стриктно одвојено од наставе” (101).

У концепту савременог високог образовања знање више није јединствено и недељиво, већ подељено на низ дисциплина и студијских програма. Савремени универзитети јесу „образовна предузећа“ (како их (дис)квалификује Лисман(98)) у којима се изучава и подучава нека врло ограничена област знања. Обрзовање значи тренинг: стицање вештина неопходних за посао; скупљање различитих корисних вештина и информација. Резултат таквог образовања према Лисману (2008:45) су: флексибилни, мобилни и за тимски рад способни клонови који беспрекорно функционишу. У економији заснованој на знању, знање није субјективно својство (самоспознаја и слобода) већ је нематеријални ресурс који је извор прихода/профита: знање као опредмећено (капитализовано) знање које непосредно доноси профит (интелектуална и индустријска својина, патенти, цопу ригхт, know-how, ауторска права (види: Chartrand 2006)).<sup>7</sup>

6 Горана Ђорић, „Исходи учења и контрола квалитета“, текст припремљен за *Водич кроз интерну евалуацију на универзитетима у Србији*

7 Власник патента чије коришћење кошта 1USD по производу, зарадиће милион долара а да не мрдне прстом само зато што је омогућио (иновацијом) непосредном произвођачу да нешто произведе или реши проблем. Локални

Лисман говори о 'менаџменту знања'. Не ради се о образовању, него о знању које се попут неке сировине (45) треба производити, продавати и куповати, којим треба управљати и одлагати га; ради се – занемаримо ли посебне програме за научне елите – о летимичном фрагментарном знању које управо достаје за то да људе одржава флексибилним за радни процес и расположивима за сложене послове у модерној индустрији.

Болоњски процес није ништа друго него стандардизовање које прати сваку масовну производњу (стандардне етикете: bachelor, master, doctor). „Као што модерно друштво може само у ограниченој мери да оствари претпоставке свог опстанка и функционисања у локалним оквирима, а већи део тих претпоставки остварује у националном и међународном простору, тако и захтеви који се постављају пред модерно образовање превазилазе интерне стандарде појединих образовних институција. Модерни универзитет може остварити своју друштвену функцију само ако се резултати образовног процеса могу комуницирати и процењивати како од стране осталих образовних институција, тако и од стране корисника услуга образовних институција – студената, али и од корисника услуга експерата (дипломираних студената) који су у овим институцијама обучени.“<sup>8</sup> Отуда је „*quality control*“ централни проблем. „Историјски, концепт контроле квалитета и покрет контроле квалитета повезан је са серијском производњом у којој карактеристике сваког појединог производа морају одговарати унапред дефинисаном стандарду квалитета. У овом изворном контексту, контрола квалитета се дефинише као механизам путем кога се осигурава да резултат једног процеса (производ или услуга) одговара предетерминисаним спецификацијама (стандардним карактеристикама производа или услуге). Потреба за стандардизацијом карактеристика производа потенцирана је поделом рада у којој се нпр. CD -и (compact discs) произведени у једној земљи репродукују у музичким уређајима произведеним у

---

произвођачи компјутера, софтвера или „Coca cola“, плаћају огромне суме IBM- у, Microsoftу или „Coca cola“- и само зато што користе њихова имена или технолошка решења. Приходи ових компанија већим делом долазе од ауторских и патентних права (капитализованог знања) него од физичке производње (то је одавно препуштено тигровима југоисточне Азије).

8 Горана Ђорић, „Исходи учења и контрола квалитета“, текст припремљен за *Водич кроз интерну евалуацију на универзитетима у Србији*.

другој земљи, те је неопходно постићи компатибилност карактеристика производа.

У оној мери у којој је високо образовање постало “серијска производња”, и то таква да студенти образовани на једном универзитету често настављају школовање на другом универзитету или се запошљавају у другој земљи, стандардизација квалитета, односно обезбеђење и контрола квалитета високог образовања постаје све важнија тема и покрет. У овом контексту, контрола квалитета у високом образовању се дефинише као механизам путем кога се осигурава да резултати учења, и образовни процес у коме се они остварују, одговарају унапред дефинисаним стандардима квалитета.<sup>9</sup> Стандардизација – „исто звање исто знање“. Контрола квалитета. Критеријуми су потпуно индустријски: смањење „шкарта“ (сваки излаз има своју диплому), ефикасност студија, стандардни, економични импут (workload мерен ECTS), произвођачка декларација (диплома суплемент).

### *Србија: друштвена промена и реформа образовања*

У оквиру овог дела директно повезујемо питање конференције - о друштвеним променама у Србији и реформи високог образовања, и тезу нашег рада. Претпостављамо да се под „друштвеним променама у Србији“ подразумева трансформација економског и политичког система из централно планске економије и једнопартијског политичког система у тржишно регулисану економију и демократски вишепартијски политички систем. Под „реформом високог образовања“ претпостављамо да се подразумева тзв. Болоњска реформа, односно прилагођавање система високог образовања у Србији захтевима јединственог европског образованог простора, а на основама Болоњске декларације.

Наше разумевање болоњске реформе је да је то низ мера усмерених на организационо и административно уређење универзитета са већ промењеном улогом да масовно образује стручњаке разних профила. Ако бисмо насу тезу хтели да елаборирамо у овом контексту питање постаје да ли је улога универзитета у Србији промењена (односно, да ли српски универзитети масовно производе високо образоване

9 Ibidem.

стручњаке) и, ако јесте, да ли је низ мера под називом Болоњска реформа прави одговор на организацију универзитета са овим задатком.

У вези са разумевањем друштвених промена релевантних за промењену улогу универзитета питање је (након што смо те промене претходно описали) да ли су се и када те промене десиле у Србији. Ако говоримо о друштвеним променама у Србији и систему образовања који те промене треба да прати и омогући, онда се морамо дотаћи теме модернизације и свих невоља које је Србија имала на том путу. Без сумње, многе промене које значе модерност и које захтевају модерно образовање су се у Србији већ десиле (индустријализација, урбанизација, увођење модерних технологија, отвореност према свету и новим технологијама итд.). Те промене захтевају веома образовано становништво и захтевају систем способан да то становништво образује.

Да ли актуелна социоекономска трансформација (транзиција) у Србији убрзава или кочи те промене? И да и не. Неке промене су неопходне (својинска трансформација, уређење државе, рационализација) и оне неће ићи без ваљано образованих посленика. На жалост тзв. трансформацију многи користе за лично богаћење и личну промоцију рушећи претпоставке на којима би Србија могла да крене у хватање корака са развијеним светом.

Да ли омасовљење високог образовања у Србији (ако је констатовано и временски лоцирано) коинцидира и има било какве везе са тим променама? Много је чинилаца утицало на развој и омасовљење високог образовања у Србији. Од увидјања важности образовања за развој земље и „планиране елите“ у 19. веку, преко снажног таласа егалитаризма који је пратио социјалистичку револуцију и омогућио великом броју деце радника и сељака да се домогну високих школа почетком друге половине прошлог века, преко растуће незапослености и развијања високошколских институција као својеврсне тампон зоне која је требало да амортизује притисак надолазећих генерација на тржиште рада, до обезвређивања образовања у време непосредно пре и након распада Југославије.

Конечно, ако се те промене у Србији нису десиле, или су успорене или заустављене, да ли нам онда треба масовно



високо образовање и затим Болоњска реформа као реакција на омасовљавање универзитета? Теоријско питање са практичним импликацијама: где су границе друштвеног система унутар кога треба анализирати утицај друштвених промена на облик и садржај универзитета у Србији? Односно, промењена улога српских универзитета у односу на коју друштвену промену и где?

У одговору на горе постављена питања наше становиште је да Србија представља преуски оквир да би се могло разумети и говорити о односу друштвених промена и промена у образовном систему. Промене које диктирају начин живота и које ће одредити судбину Србије у годинама које су пред нама дешавају се на глобалном нивоу. И те промене захтевају глобални одговор. На те промене и та питања не могу давати различите одговоре Србија и Хондурас, Словенија и Тајланд, Бугарска и Чиле. Образовање је постало светски феномен и о њему се мора размишљати у светским оквирима. Наша шанса је да о тим проблемима мислимо барем из европске перспективе, а европску перспективу, бар кад се тиче администрације у високом школству дефинише Болоњски процес.

На крају, из перспективе наше тезе, питање друштвених промена у Србији и реформе високог образовања се може овако конкретизовати: Да ли су српски универзитети „схватили“ да је њихова улога да масовно образују високообразоване стручњаке за европски и светски професионални простор у коме су се одиграле дубоке промене у начину организације друштвеног живота које ту масовност захтевају? Другостепено је питање (и на њега у овом раду није тражен одговор, што не имплицира да је оно мање важно) да ли мере имплементирани под називом Болоњска реформа успешно решавају проблеме (проблеме масовног образовања високообразованих стручњака) постављене пред савремене универзитете тим променама.

Nenad Popovic, Gorana Djoric

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

Summary

*Authors of the text engaged into a polemics regarding the critiques of the Bologna Process by some academics who consciously and prudently oppose this process inspired by the values that are not simple nor easy to abandon (the values of classic humanistic education.) An extremely convincing and precisely articulated case of such opposition is a book of Konrad Paul Liessmann Theory of Miseducation – Errors in Society of Knowledge. Their point of view is that the critique of the Bologna reform is wrongly addressed. According to the authors, the reform is only a serial of administrative reforms directed toward a high education system in the region of Europe and as such it does not interfere into the mission of an university and the content of the research and lectures in the university. The reform appeared after the change of a traditional role of university – a production of knowledge and building of spirituality as a basis for moral activity of the elite. The authors' main thesis is that the changes that took place in 20th century (democratization of education, scientific-technological revolution, development of social services and bureaucratization of social organization) has transformed the university from “a nursery-base” of the elite (both social and intellectual elite) into a production line for a mass-production of experts (human resources, human capital) for a knowledge based economy and public administration. The problem of education (bildung) as the production of knowledge and building of spirituality must be solved in another place and in another way (not more in the universities, at least not in basic university program) and the Bologna Reform has nothing to do with it.*

*Key Words:* Bologna reform, society of knowledge, university program, theory of miseducation

### Литература

- К. Р. Liesmann, *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*, Jesenski i Turk, Zagreb, 2008.
- Max Weber, Science as vocation, str. 134 (Milsova redakcija) Chartrand, 2006.
- J. К. Галбрајт, *Нова индустријска држава*, Стварност, Загреб.
- Т. Парсонс, *Модерна друштва*, Градина, Ниш, 1992.
- Evan Schofer and John W. Meyer, *The World-Wide Expansion of Higher Education*, Working paper, Center on Democracy, Development, and The Rule of Law, Stanford Institute on International Studies, 2005.
- Горана Ђорић, „Исходи учења и контрола квалитета“, текст припремљен за *Водич кроз интерну евалуацију на универзитетима у Србији*
- Љ. Трговчевић, *Планирана елита*, Историјски институт, Београд, 2003,
- М. Немањић, *На прагу српске интелигенције XIX века*, Драслав партнер, Београд, 2008.

Овај рад је примљен 5. августа 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.