

Savo Laušević
Filozofski fakultet
Nikšić

EKONOMIZACIJA ZNANJA I OBRAZOVANJA: PUT U NEOBRAZOVANOST?

THE ECONOMIZATION OF KNOWLEDGE AND EDUCATION:
THE ROAD TO IGNORANCE?

ABSTRACT: The work that follows wants to examine and reflect economization of knowledge and education in higher education. The main thesis which has been developed and argumentally supported, is that the market economy principles cannot be the primary basis of education. The author thinks that the reason for that is inability to reduce education and reduce the commodity character.

Although the author is aware that certain market influences on higher education cannot be ignored, he represents the opinion that full and consistent economization leads to cardinal ignorance. On the background of these basic and accompanying intention the critical analysis of current reforms of the Bologna Process is done. The aim of this critique is stripping strengths, and weaknesses and bad consequences of the current reform process that can produce in the field of higher education.

Key words: education, knowledge, university, economization, the market, the Bologna reforms.

APSTRAKT: Rad koji slijedi želi da ispita i promisli ekonomizaciju znanja i obrazovanja u oblasti visokog obrazovanja. Osnovna teza rada koja se razvija i argumentativno podupire je da tržišni principi ekonomije ne mogu biti primarni osnovi obrazovanja. Razlog tome autor nalazi u nemogućnosti da se obrazovanje svede i redukuje na robni karakter.

Iako je autor svjestan da se ne mogu ignorisati izvjesni uticaji tržišta na visoko obrazovanje, ipak ostaje pri stavu da potpuna i dosledna ekonomizacija vodi u kardinalnu neobrazovanost. Na fonu ovih osnovnih i pratećih intencija vrši se kritička analiza aktualne Bolonjske reforme univerziteta. Cilj te kritike je raskrivanje dobrih strana, ali i slabosti i loših posledica koje aktuelni reformski proces može proizvesti na planu visokog obrazovanja.

Ključne riječi: obrazovanje, znanje, univerzitet, ekonomizacija, tržište, Bolonjska reforma.

Legitimizovanje obrazovanja

Antinomično pitanje da li je starije jaje ili kokoška usmjerava nas na upit da li je stariji čovjek ili obrazovanje? Bez obzira na izabrani odgovor jedno je sigurno da je uspostavljena relacija bezuslovna. To nam daje za pravo na kategoričku tvrdnju da nema ljudske vrste bez obrazovanja koje se ukorijenjuje u znanju i umjenju, *epistheme* i *techne*, savremenim jezikom rečeno u nauci i tehnici.

U modernom razvoju čovjeka poslednjih 500 godina a posebno u 19. i 20. vijeku znanju i tehnici je dato posebno mjesto kao ključnim faktima koji su

oblikovali savremeno doba. Ta važnost znanja i tehnike je narasla čak do njihovog obogotvorenja. To je dovelo do bezmjerne vjere u rast nauke i tehnike i njihovu moć da u budućnosti čovjeku razriješi sve njegove probleme, čak i onaj najveći, problem smrtnosti. Ovo oduševljenje je preraslo u svojevrsnu ideologiju scijentizma i tehnicizma koja u ime utopijske vjere derogira i zaboravlja klasičnu ideju obrazovanja u kojoj su znanje i umjenje još uvijek bili povezani sa čovjekom i čovječtvom. Izvan okvira ideje obrazovanja znanje i tehnika gube svoj ljudski smisao i postaju cilj za sebe. Sa druge strane znanje bez obrazovanja ne može da se reprodukuje, osmišljava i prenosi. Jer naučnici i izumitelji su smrtni ljudi. Tek zahvaljujući obrazovanju umrli postaju besmrtni za žive-smrtni koji koriste i razvijaju znanja i umjenja svojih velikih prethodnika. Ovaj prenos nije puko temporalno transportovanje znanja i kulture – već začuđujući fenomen na kojem se zasniva ljudska kreativnost, društveni, duhovni i duševni život.

Obrazovanje jeste, na jednoj strani, osnova čovjekovog opstanka u biološkom smislu, kao života individue i kontinuiteta vrste. Na drugoj strani, obrazovanje ima viši nivo čovjekovog istorijskog postojanja, odnosno transcencije iz koje se rađa njegov svijet duševnog i duhovnog nadilaženja stvarnosti. Utoliko obrazovanje ima uvijek ovaj niži i viši cilj opstanka i transcencije čovjeka. Upravo zbog toga, uprkos mnogih teorija, obrazovanje ostaje velika tajna zašivena u odgovornosti za čovjeka kao ličnost i zajednicu, odnosno odgovornosti za ljudski rod. Jedno je sigurno, bez obrazovanja nema, ni ličnosti, niti zajednice.

Imajući u vidu ovo središnje mjesto obrazovanja jasno možemo zaključiti o važnosti institucija i formi obrazovanja. One su oduvijek u osnovi društvenog i kulturnog života.¹ Obrazovanjem stičemo sposobnosti za biološki opstanak ali i za transcenciju. Otuda prema Ubiritanu D'Ambroziju² postoje dvostruke obaveze znanja prema životu, da se on unapređuje ali i da se isti sačuva. On navodi da su mnogostruke discipline znanja koje donose ekspertize u različitim oblastima stvarnosti. No, to nije dovoljno. Trans-disciplinarnost je etička kategorija koja po njemu treba da natkrovi svako znanje upravo kroz kategoriju odgovornosti za svijet i život. Ta odgovornost stanuje u duhovnoj oblasti, ona je magnetizam koji nadilazi stvarno. Zbog toga se postavlja pitanje da li institucije obrazovanja mogu ostati samo na jednoj dimenziji obrazovanja, na prenošenju znanja i vještina? Može li se zanemariti ova transdisciplinarna dimenzija koja potencira duhovnu stranu i odgovornost, najbolje izražena u poznatom pitanju: „Da li treba da učinimo sve što znamo i što možemo?“ Ovo pitanje ima svoju etičku težinu i može biti postavljeno u različitim oblastima života, a naročito u sferi znanja, tehnike i politike. Ja ću ga poslati na adresu najnovijih reformatora

¹ Riječ život u indoevropskim jezicima (latinsko: *vie, vita, vida*) etimološki upućuje na ponašanje s obzirom na rođenje i smrt. Drugi etimološki korijen je u riječi *leip* koja upućuje na tjelesne i organske funkcije i traganje za hranom i reprodukciju.

² Ubiritan D'Ambrosio (poznati savremeni brazilski matematičar), Univerziteti i transdisciplinarnost, (prevedeno), Zenit, broj, 8, Beograd, 2008, str. 118-126.

univerziteta, koji svoje reforme opravdavaju pozivom na Bolonjsku deklaraciju, politički dokument koji su smislili i potpisali ministri jednog broja evropskih država, a kasnije im se pridružile i druge države (ukupno oko 47).

Opšte je mjesto da u razvoju ljudskog roda obrazovanje ima ključnu ulogu. To znači da je ono primarni agens kojim se čovjek izdvaja iz ukupnog svijeta i postojanja u odnosu prema njemu. U takvom kontekstu obrazovanje se izjednačuje sa suštinom onoga koji se obrazuje. Utuda prometejski dar, znanje i sposobnost usavršavanja daje ljudima u ruke moćno sredstvo da saznavaju i mijenjaju svijet, ali istovremeno i da oblikuju i obrazuju sebe. Upravo u tome leži protivurečnost samog obrazovanja da se ono permanentno pozicionira između sredstva i cilja. *Kao sredstvo* obrazovanje služi „za“ saznavanje i ovladavanje saznanjem. Tu poziciju znanja-moći čovječanstvo je iskusilo relativno rano. Ali tek moderno vreime je nedvosmisleno lansiralo tezu o „znanju kao legitimnoj moći“ i time započelo epohu objektivizacije znanja. *Kao cilj* obrazovanje je neprestano u vizuri držalo čovjekovu ličnost i njegov lik. Na tom fonu obrazovan čovjek je onaj ideal kojem se težilo kako u antici tako u srednjem i novom vijeku.

Ove dvije strane obrazovanja: eksterna i interna, egzoterička i ezoterička, gledajući na sebe kao na sredstvo i cilj, permanentno koegzistiraju i ostaju međusobno protivrječne i nesvodive. Ta napetost ovih suprotstavljenih momenata čini obrazovanje živim i promjenljivim, ali uvijek bitnim procesom za čovjeka. Kao dinamičan proces obrazovanje se ispoljava kroz različite paradigme na vijugavoj istoriji čovjeka. U toj dinamici obrazovanja mijenja se odnos i raspored njegovih unutrašnjih struktura i načina legitimizovanja.

Zanemarujući pojedinosti možemo konstatovati da je predmoderno doba više zastupalo paradigme koje su naglašavale cilj, a obrazovanje shvatalo kao ezoteričko uzrastanje i usavršavanje čovjeka u njegovoj slobodi i autonomiji. Zbog toga se obrazovanje ravnalo prema ličnosti i razvoju njenih mogućnosti. Riječ je o antičkom idealu kojim je utemeljen humanistički koncept legitimacije obrazovanja kao samoobrazovanja. Takav koncept dopire i do našeg vremena. On obrazovanje shvata kao formiranje i razvoj tjelesnih, duševnih i duhovnih dispozicija radi nastanka cijele ličnosti integrisane u zajednicu i kulturu. Na ovaj način obrazovanje je shvaćeno kao civilizacijsko uzdizanje čovjeka i rast njegove odgovornosti. Takvom cilju su bile podređene kulturne i civilizacijske tekovine.

Savremeno doba je postalo pretežno egzoterično i obrazovanje je dominantno redukovalo na sredstvo saznavanja i ovladavanja svijetom. Taj proces je išao postepeno. U samom nastupu modernosti i njegovom razvoju u doba prosvjetiteljstva još uvijek preovlađuju klasični humanistički ciljevi obrazovanja. Oni normativno zahtijevaju autonomiju, slobodu, samosvijest i duhovno prožimanje svijeta. Riječ je o onom opštepoznatom duhu prosvete koji unosi svjetlost znanja i na bazi nje obrazuje ličnost u slobodi i odgovornosti da suvereno prosuđuje o sebi i svijetu. Reformski pedagozi su ove prosvjetiteljske ideale usmjerili na život, na socijalnost i zadovoljstvo učenjem kao novim obrazovnim ci-

ljevima. Neoliberalni pedagozi su za obrazovne norme postavili fleksibilnost, mobilnost i težnju za zapošljavanjem. Sve su to bili relevantni obrazovni ciljevi koji nijesu isključivali klasičnu ideju obrazovanja u njenoj polivalentnosti, već su samo naglašavali pojedine njene komponente i na bazi toga gradili obrazovne paradigme svog vremena.

U drugoj polovini dvadesetog vijeka i na početku trećeg milenijuma promjena obrazovnih paradigmi počinje da izlazi iz referentnih okvira humanističke ideje obrazovanja. Ova radikalno nova paradigma obrazovanja će imati svoj uticaj na obrazovne institucije i reforme sistema obrazovanja. Tako se stupilo društva znanja u kojima je obrazovanje postalo noseći agens razvoja. U ovim društvima znanje se legitimiše preko moći. Na ovo lucidno upozorava Liotar kada piše: „... naučnici, tehničari i aparati se ne kupuju da bi se saznala istina već da bi se uvećala moć“.³ Dakle, znanje se normira i opravdava performativno, tj. preko upotrebljivosti, odnosno preko moći. Ovo se odnosi i na načine njegovog prenošenja. U tom kontekstu i samo obrazovanje se legitimiše performativnošću unutar datog društvenog sistema. Zbog toga obrazovni sistem visokog obrazovanja više ne obrazuje ideale već kompetencije za rad u pogonima i institucijama. Liotar primjećuje: „Prenošenje znanja više nije namijenjeno tome da obrazuje neku elitu sposobnu da predvodi naciju u njenoj emancipaciji, ono je sistem snadbjevanja igračima, sposobnim da primjereno osiguraju ulogu pragmatičnih radnih mjesta koja su potrebna institucijama.“⁴ Ovo novo legitimizovanje znanja nas uvodi u tzv. društva znanja.

Društva znanja

Nijedna oblast društvenog i javnog života nije bila izložena pritisku promjena kao što je obrazovanje. Ovo posebno važi u drugoj polovini dvadesetog vijeka i na početku 21. stoljeća. Nikada u dosadašnjoj istoriji znanje nije dobilo takav status da je svaka promjena proizilazila i novog znanja. Znanje je postalo resurs, akumulirana roba, koja daje moć u svim oblastima svijeta i života. Ono postaje najvrednija roba. Ovako objektivirano znanje i njegov novi status zaposjedaju ekonomsko polje i počinju da funkcionišu prema zakonima tržišta. Znanje kao najvrednija roba, roba koja posreduje i oploduje sve druge robe se postepeno odvajaju od subjekta znanja i njegove obrazovanosti kao ličnosti. Kada je ovo odvajanje dovedeno do kraja tek tada znanje može postati novom osnovom informatičkog društva ili društva znanja.

Društva znanja znanje redukuju na korisnos, efikasnost i upotrebljivost „za“ konkretne izazove i situacije. Svaki, čak i slučajni istorijski događaj mijenja potrebe za vrstom znanja. Znanje i obrazovanje se funkcionalizuju i svoju vrijednost i značenje ne crpe više iz sebe već iz onog čemu služe, odnosno iz želje i potrebe koju treba da ispune. Na primjer, želimo zavladatai svjetskim

³ Žan Franso Liotar, *Postmoderno stanje*, Novi Sad, 1988. str. 76.

⁴ Isto. str. 80.

tržištem energenata. Za taj cilj moramo pribaviti znanja o njima, o njihovom geografskom rasporedu, znanja o narodima, jezicima, kulturama koji tamo žive. Znanja o njihovim ekonomijama i društvenim, vojnim i drugim ustrojstvima. Takva znanja su informacije koje se skupljaju i obrađuju s obzirom na njihovu upotrebnu vrijednost. Ona se grupišu prema eksternim zahtjevima njihove upotrebe, nikako prema suštini saznanog. Drugi primjer, činjenicu da se pojavio virus gripa H1 N1 je funkcionalizovala farmaceutska industrija za proizvodnju vakcina. Predpostavimo da je ta moćna industrija potplatila visoke funkcionere svjetske zdravstvene organizacije da proglase pandemiju svinjskog gripa i da informatički prozvedu stanje opasnosti za ljudski rod. Posledice su opšte poznate: proizvedene vakcine su prodane, ali nijesu iskorištene za zdravlje. Kada se medijska prašina stižala vlade pojedinih država nijesu znale šta da rade sa nagomilanom robom, ograničenog roka trajanja. Informatička pandemija nije odgovarala medicinskoj stvarnosti. Zaključak je sledeći da je informatička pandemija bila korisna tržišna roba. Menadžeri znanja su djelovali pravovremeno i efikasno na tržištu. Na ovom primjeru se može analizirati značenje društva znanja u kojem znanje postaje funkcija industrije i ekonomije. Otuda menadžeri znanja koji upravljaju resursima (robama) znanja postaju važniji od stvaralaca i prenosilaca znanja i samog znanja kao takvog.

Posledica toga je odvojenost znanja, kao gotove robe od saznavanja i ličnosti naučnika kao saznanog subjekta. Znanje kao roba se lako transformiše u tehnologije i tehnike koje postaju anonimne. Iza znanja više ne stoje genijalne ličnosti već naučni pogoni, laboratorije i obučena mnoštva istraživača od kojih svaki „istražuje“ povjereni mu dio. Već je M. Hajdeger uočio da ovako transformisana nauka istražuje a ne misli svoj predmet. Posledica takvog stanja je kardinalna razdvojenost znanja i obrazovanja. Sada znanje prevashodno služi u instrumentalnom smislu i nije obavezujući uslov obrazovanosti. Znanje kao roba je odvojeno od ličnosti, njenih obrazovnih, socijalnih i psiholoških ciljeva. Ono je umjesto ličnosne postalo tržišna stvar, resurs kojim treba da upravljaju menadžeri znanja. Znanje odvojeno od ličnosti je odvojeno i od istine. Kao takvo ono postaje skup informacija koje služe i kojima se upravlja. Odvojene od istine informacije postaju resursi za razne upotrebe. Ova upotrebljivost u savremenim društvima znanja, upravo, proizilazi iz ovog programskog razdvajanja znanja i istine. Time se na znanje i obrazovanje primjenjuju izvan naučne i izvan obrazovne kategorije. Zbog toga u aktuelnim društvima znanja obrazovane osobe postaju nepoželjne. One se markiraju indeksom neefikasnosti. Njih zamjenjuju menadžeri i tzv. eksperti znanja koji znanju pristupaju na robni način. Eksperti znanje ne vezuju za istinu i obrazovanje već za efikasnost, tj za ostvarenje cilja što kraćim putem i uz što manji trošak. Na ovoj osnovi se samolegitimišu aktuelni političari, reformatori obrazovanja, zagovornici globalnog tržišta znanja kada kažu „živimo u društvima znanja gdje je znanje najvažniji resurs“. Šta je u tome loše, šta nedostaje? Znanje odvojeno od normativne ideje obrazovanja ne zna šta je njegova suština, ono zna samo čemu služi. Zbog toga u društvima znanja nestaje unutrašnje razumijevanje same stvari, marginalizuje se

mudrost i samospoznaja. Redukcija znanja na informatičku i upotrebnu robu parališe njegovu istinosnu potentnost kroz koju se prožima svijet i ličnost u odgovarajućem razumijevanju, mišljenju i vrednovanju. Paradoksalno je da u društvima znanja ono što se najviše vrednuje najviše se obezvređuje. Riječ je o samom znanju kao robi i zalcima kao njegovim nosiocima. Zavisnos od tržišta stvara mogućnost bezvrednog znanja i bezvrednog obrazovanja. To je posljedica predhodno naznačenog razdvajanja obrazovanja i ličnosti.

Obrazovanje kao novoreformski proizvod

Jedna reklama nedavno objavljena u američkom časopisu „Bisnis vik“⁵ je garantovala za produktivnost svoga novog proizvoda i u slučaju „kvara“ obećavala „besplatnu popravku“. U ovoj reklamnoj poruci nema ništa neobičnog kada se ne bi radilo o generaciji 640 000 maturanata u srednjim školama Los Angelesa. Oni su postali obrazovni proizvod koji se isporučuje sa garancijom onima koji ih zaposle da imaju određene sposobnosti i vještine i da su prošli trening za posao. Ova reklama nas stavlja pred pitanje da li je obrazovanje i školovanje važno samo zbog posla i može li se svesti na proizvodnju stručne radne snage. Ima li u obrazovanju još nečega osim korisnosti za posao ?

Savremeni američki filozof obrazovanja Dejvid Džonatan Bleker⁶ kritički dovodi u pitanje ovo svodenje obrazovanja na utilitarnu proizvodnju ljudskih resursa za tržište rada podsjećajući, pored ostalog i na klasičnu ideju obrazovanja kao oblika borbe sa smrću. Ako se obrazovanje svodi na korisnost tada obrazovanje koristi nas kao objekte za projektovane ciljeve. Obrazovana osoba mora ostati subjekt obrazovanja, a to znači osoba koja razumijeva i permanentno se otvara za nova iskustva, dijalog i širenje horizonta znanja i razumijevanja. U takvom kontekstu obrazovanje je slobodna igra učenja, razmjene iskustva i primjene znanja. Prenošenje znanja započinje monološki, ali njegovo primanje i usvajanje je dijaloško jer traži otvaranje druge osobe. Ideja obrazovanja u sebi čuva ovu dijalektiku prenošenja i usvajanja na kojoj se gradi intristično dobro obrazovanja. Sa druge strane obrazovanje ima i svoju tehniku koja u prvi plan postavlja postupak i metod djelovanja. Metod, tehnike i procedure obrazovanja ne smiju biti razdvojene od ideje obrazovanja koja upućuje na intristično dobro. No, upravo ta razdvojenost vodi danas u instrumentalnost koja obrazovanje redukuje na skup procedura i propisa kao novu osnovu beskrajnog reformisanja obrazovnih sistema.

Predominacija ovog *techne* u obrazovanju diktira savremenom reformisanju škola i iuniverziteta. Nosioci tih reformi uglavnom su činovnici, obrazovne birokrate koje obrazovnu stvarnost svode na prilagođavanje sistema obrazovanja tržišnim i političkim zahtjevima vremena. Reformatori, umjesto da

⁵ Business Week, 25.11.1991.

⁶ David Jonathan Blocker, profesor na univerzitetu u Dalaveru, u svojoj knjizi „Umirati od želje da podučavamo – učiteljeva želja za besmrtnošću“ obrazovanje shvata kao potragu za besmrtnošću.

vraćaju obrazovanje u *dobru formu* onog što ispada iz nje, na što i upućuje etimologija latinskog glagola *re-formare*⁷, oni radikalno mijenjaju i „kvarēći popravljaju“. U ovom tehno-reformatorskom kursu preovlađuje recept-pristup, gdje se obrazovanje shvata kao posledica primjene činovnički projektovanih procedura. Ove recept-procedure se smišljaju u birokratskim kuhinjama i nude kroz reformske programe obrazovanja. Reformski zahtjevi obrazovanja danas dolaze sa različitih adresa a reformska energija preplavljuje i zatrpava samo obrazovanje. Broj i glas reformatora obrazovanja prijeti da nadmaši zajednicu onih koji neposredno obrazuju. Zato, nije loše postaviti pitanja: Ko su reformatori obrazovnih sistema? Koji su njihovi projektovani ciljevi? Da li ponuđeni koncepti zasigurno vode boljem obrazovanju? Da li reformama obrazovno više gubimo nego što dobijamo? I konačno šta je smisao reformi obrazovanja?

Odgovore na ova pitanja traži i savremeni austrijski filozof obrazovanja Konrad Paul Lissmann u svojoj kritički intoniranoj knjizi *Teorija neobrazovanosti*.⁸ Lizman ukazuje na ideološke resurse savremenih reformi obrazovanja koje uglavnom vode ka obrazovnom haosu. On pokazuje da reformska ideologija permanentno derogira pravila i zakone obrazovanja tako da nijedna generacija ne može izaći prema istim pravilima. „U vremenima permanentne reforme zakoni stoljeća jedva uspiju preživjeti jednu zimu“⁹ primjećuje on i dodaje: „da samo vrlo bogata ili vrlo glupa zemlja može sebi priuštiti to da za svaku studentsku generaciju izmisli novu arhitekturu studija“.¹⁰ On nikako nije protivnik reformi koje poboljšavaju obrazovni proces, ali postavlja pitanje granica i smisla reformisanja koje postaje manihejski prevrat u smislu „permanentne revolucije“ (Trocki). Pod takve reforme on podvodi i aktuelnu bolonjsku reformu univerziteta koja, pored ostalog, radosno vjeruje u nevidljivu ruku tržišta kao organizacioni i razvojni princip obrazovanja. Na taj se način legitimizuje tržišna ekonomija kao obrazovni princip iz čega se generišu reformske promjene u organizaciji i vrednovanju obrazovanja. Klasične vrijednosti obrazovanja pomoću saznanja, izvjesnosti istine i kritičkog duha se zamjenjuju kompetitivnošću, treningom, rang listom, liderstvom i tržišnom efikasnošću. Robni karakter znanja utiče da se i obrazovanje pojavljuje kao tržišna roba. U takvom referencijalnom okviru šta je obrazovanost ne određuju više institucije obrazovanja i naučno-obrazovni autoriteti već tržište, menažeri, činovnici i agencije koje upravljaju znanjem i obrazovanjem kao robom. Na taj način obrazovanje i znanje, sve više, postaju od *javne stvari privatna stvar* na

⁷ U 15. vijeku ovaj latinski glagol je još uvijek značio ponovno vraćanje u formu iz koje je nešto iskliznulo.

Na primjer veliki reformator Martin Luter nije namjeravao da stvori novu crkvu već da postojeću vrati na njene temelje. U 19 vijeku reforma ne znači vraćanje na prvobitnu formu već se shvata kao promjena s obzirom na izazove budućnosti i uglavnom ima negativan stav prema starom. U reformi se apriori suprostavlja onom postojećem.

⁸ Konrad Paul Lissmann, *Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja*, Akd. Zagreb, 2009.

⁹ Ibid. str.144.

¹⁰ Ibid. str.145.

što u visokom obrazovanju upućuje idiom „*privatni univerzitet*“ koji je do skoro u značenjskom smislu bio kontradikcija. Jer po svojoj prirodi univerzitet je javni jer je znanje i istina javna stvar i opšte dobro. Kada univerzitet postane priraslina tržišta onda je prirodno da on postane *res privata*.

Tržišno vrednovanje visokog obrazovanja

Premda je univerzitet tradicionalna institucija po svojoj ideji to nikako ne isključuje njegove promjene. One su po prirodi stvari neminovne jer ništa se tako ne mijenja kao znanje i obrazovanje. Koncept najstarijih srednjovjekovnih univerziteta kao relativno autonomnih zajednica profesora i studenata radi obrazovanja je uprkos promjena, sačuvan i tradiran i modernoj ideji Humboldtovog univerziteta koji je postao paradigma evropskom visokom obrazovanju u 19. i dobrom dijelu 20. vijeka. Taj model i ta ideja je u našem vremenu izložena silovitom pritisku i reformskim zahtjevima.

Na djelu je prilagođavanje i prevođenje obrazovnih u tržišne kategorije. U tome je glavni smisao reformi obrazovnih sistema, njihovih institucija kao i cjelokupne kulture. Posledica toga je lagano nastajanje, korporativne kulture kao kompleksa tržišnih proizvoda za potrošnju. Kupovinom i trošenjem tih proizvoda postajemo to što jesmo, obrazujemo se i vrednujemo. U takvom kontekstu valja posmatrati i visoko obrazovanje. Riječ je o procesu koji je dominantno vođen i usmjeravan neoliberalnim idejama, ideologijama i njihovim osnovnim vrijednostima. Na tom fonu visoko obrazovanje postaje i tržišna kategorija koja oblikuje svijet u kome je znanje instrumentalizovano i nastupa kao roba. Univerzitet kao tradicionalna institucija znanja i obrazovanja sve više postaje sluškinja tržišta, a novac neskriveno postaje sve primarnija naučna i obrazovna vrijednost. Znanje i obrazovanje stiču svoju vrijednost na tržištu, a njihova tržišna vrijednost se izražava u prodaji i novčanoj valorizaciji. Riječ je o novim proizvodima koji se kupuju i prodaju. Kao takvo obrazovanje sve manje biva opšte dobro i javna stvar, kako su ga tradicionalno definisali, a sve više privatna stvar i roba koja se iznosi na tržište. U takvom konceptu, koji nastupa kroz aktuelne reforme obrazovanja na svim nivoima, studenti su „mušterije“, potrošači, fakulteti i univerziteti su proizvođači i ponuđači koji reklamiraju svoju robu, tj. programe za proizvodnju kvalitetnih stručnjaka za tržište rada. Sada se „dobrim“ fakultetima ne nazivaju oni koji imaju kvalitetne studije, istraživački i kritički utemeljene. Postoje primarniji tržišni parametri, dobri donatori, korporativna saradnja sa moćnim kompanijama i operativna osjetljivost za potrebe tržišta. Zbog toga visoko obrazovanje postaje jedna vrsta biznisa, poslovanja na globalnom tržištu.

Da li se to poslovanje i akademsko obrazovanje približavaju ili čak stapaju u jedno? Povlačili se to akademski duh pred strogim zahtjevima i diktatom tržišta? Da li želja za profitom može nadomjestiti želju za znanjem i obrazovanjem kao takvim?

Ova pitanja otvaraju problem odnosa tržišta prema znanju i obrazovanju, odnosno do koje granice može biti komercijalizovano obrazovanje a da se ne

izgubi njegova autonomna suština. Daleko sam od toga da obrazovanje i obrazovne institucije posmatram kao čiste i apsolutno nezavisne od ekonomskih činilaca. Sve obrazovne institucije su oduvijek vodile neophodnu ekonomiju. One su finansirane od države ili od donacija ili od naplate školarina. Ali, to finansiranje nikada nije bilo profitno orijentisano. Cilj institucije nije bio ostvarenje profita, već su dobijenim novcem ostvarivani izvantržišni ciljevi opšteg dobra koje nosi znanje i obrazovanje. Ovakav karakter obrazovnih institucija se gradio na jasnom razdvajanju poslovanja institucije od njenih obrazovnih i istraživačkih ciljeva. Krajem prošlog stoleća i u naše vrijeme u aktuelnim reformama institucija obrazovanja i posebno univerziteta komercijalizacija postaje jedan od glavnih obrazovnih i sazajnih ciljeva. Profitabilnost nije samo sredstvo za funkcionisanje univerziteta već, sve više univerzitet postoji radi profitabilnosti. Ovo nije stanje već dugoročna tendencija savremenog procesa reformisanja univerziteta. Izvjesne posledice su već vidljive dok se neke mogu kratkoročno i dugoročno predvidjeti.

Kao prvo, univerziteti postepeno gube autonomiju u istraživanju i obrazovanju koja je samo sebi svrha i time opšte dobro za sve ljude. To je vidljivo u samoj organizaciji univerziteta koji sve više liče na preduzeća, na firme i korporacije. Nastavnici i naučnici su zaposleni radnici, dekani i rektori su poslodavci. Institucija daje usluge, ona služi industriji, državi i tržištu rada. Ako univerzitet služi u instrumentalnom smislu onda neminovno mora trpiti dominantni uticaj onog kome služi. A to znači da industrija i tržište direktno utiču na programe istraživanja i obrazovanja. Dokaz za to je porast biznis studija, studija menadžmenta, informatike, poslovnih i primijenjenih programa. Sve ovo ukazuje da se povećala mogućnost komercijalnog djelovanja na univerzitetu i njegovog izlaska na tržište. Neki univerziteti su počeli da prodaju pored obrazovnih programa i patente, konsalting usluge i stručne savjete. U ovom su, po prirodi stvari, najviše uspjeha pokazali elektrotehnički, biomedicinski i biotehnoški fakulteti koji su odgovorili tržištu elektronske, informatičke, farmaceutske i dr. industrije. No u savjetovanju i stručnom konsaltingu velikim firmama nijesu zaostali ni profesori prava, ekonomije, sociologije i psihologije. Ovo ukazuje na rast komercijalizacije i stvaranje „novog vrlog svijeta“ u kojem se, sve češće, znanje direktno razmjenjuje za novac. Sa duge strane robni karakter znanja i obrazovanja se upotpunjuje. Na to upućuje rang liste, naučnih časopisa, naučnika, univerziteta. Kao što se zna koja je najbolja marka automobila tako se zna koji je najbolji univerzitet jer je prvi na toj i toj rang listi.

U vremenu opšte ekonomizacije i prodora tržišta u sve oblasti života aktuelna komercijalizacija univerziteta, na prvi pogled, ne izaziva nikakvu sumnju. Naprotiv ona se smatra normalnim procesom i programskim zadatkom u daljem razvoju univerziteta. „Univerzitet na tržištu“ je naslov odlične knjige Dereka Boka¹¹ koja ukazuje na pozitivne i negativne posledice komercijalizacije

¹¹ Derek Bok, Univerzitet na tržištu, komercijalizacija visokog školstva, prevod sa engleskog, Clio, Beograd, 2005.

na univerzitetu. Prema zapažanju ovog autora komercijalizacija može biti podstrek da univerzitet preko komercijalnih programa i poduhvata obezbijedi bolju materijalnu osnovu za istraživanje i obrazovanje. Sa druge strane komercijalizacija bez mjere i kontrole može biti pogubna u podrivanju akademskih standarda u vrednovanju naučnog i obrazovnog rada. Tako se neopravdano može davati prednost i vrijednost trivijalnim naučno-obrazovnim projektima jer su tržišni, nad naučno značajnim programima koji nijesu komercijalni. Ovim se razara akademska zajednica i potkopavaju akademske vrijednosti i povjerenje koje je u osnovi univerziteta.

Pretjeranom komercijalizacijom može se dobiti novac, ali isto tako, može se izgubiti univerzitetska reputacija i ugled stečen na bazi naučnog integriteta i obrazovnog autoriteta. Strah od neumjerene komercijalizacije izražava i američki kritičar Martin Keni na kraju svoje knjige „Biotehnologija: univerzitetsko-industrijski kompleks“ gdje kaže: „Možda će najveću ironiju iskusiti sama američka industrija. Kako se univerzitet kupuje i dijeli, osnovna nauka na univerzitetu sve će više da trpi. Radoznali i nekomercijalni naučnici biće u nepovoljnom položaju, a intelektualni potencijali, toliko važan za stvaranje obrazovane radne snage, kao i izvor novih ideja biće smanjeni i zagadeni. Time će i sama industrija otkriti da je... zaprljala sopstveni izvor.“¹² Sumnju u štetne posledice komercijalizacije univerziteta Martin Keni dokumentuje riječima Leslija Glika, osnivača korporacije Geneks: „komercijalni uslovi neće uticati samo o odlučivanju o naslovima teza i predlozima za istraživanje, već, vjerovatno i na zapošljavanje i unapređivanje profesora.“¹³ No, komercijalizacija je stvarnost koja je zahvatile sve oblasti života pa i sami univerzitet postajući jednim od njegovih sve važnijih ciljeva. Tim ciljem je orijentisan i aktuelni bolonjski proces reforme evropskih univerziteta koji promovise tzv. evropski prostor visokog obrazovanja, dobrim dijelom shvaćen kao akademsko tržište roba i usluga.

Bolonjski proces visokog obrazovanja

Sjećajući se programskog teksta „Komunističkog manifesta“ Karla Marxa koji počinje sa čuvenom rečenicom „Bauk kruži Evropom – bauk komunizma...“, nakon 150 godina kada je komunizam urušen, nova utvara kruži Evropom njeno ime je Bolonja ili bolonjska reforma visokog obrazovanja. Riječ je o prilagođavanju univerziteta novoj globalnoj slici svijeta. Ekonomsko i političko globalizovanje svijeta kojim se postepeno gase neprikosnoveni suvereniteti nacionalnih država i nacionalnih ekonomija ne ostavljaju bez uticaja nijednu oblast života. U tom smislu se i institucije obrazovanja, a posebno univerziteti nalaze na meti neminovnih promjena. Evropski univerziteti su još uvijek državne ustanove sa autonomijom na bazi priznanja od strane nacionalnih država. Zauzvarat univerziteti su širili ugled nacionalne države promo-

¹² Martin Keny, *Biotechnology: The University-Industrial Complex*, 1968, str 246.

¹³ Isto. str. 130.

visanjem znanja i obrazovanja. Ali samo znanje i obrazovanje po svojoj prirodi ima univerzalno značenje zbog toga su univerziteti promovisali i nadnacionalne ciljeve uvjereni da služe ne samo jednom narodu već cijelom čovječanstvu. Stvaranjem Evropske Unije ograničavaju se nacionalne države u mnogim oblastima života. Otvoreno je pitanje zastarijevanja univerziteta kao klasične obrazovne institucije nacionalne države. Stvara se uvjerenje da takav univerzitet više nije potreban nacionalnim državama i da one same moraju poraditi na njegovoj izmjeni. Zbog toga su se vlade evropski država koje čine Evropsku uniju udružile i pred univerzitete postavile dokument Bolonjske deklaracije kao osnov za reformu evropskih univerziteta.

Bolonja je ime koje simbolički označava početak prvih zapadno-evropskih univerziteta iz 1158. i put njihovog desetovjekovnog opstanka i razvoja. Riječ je o jednoj obrazovnoj ideji koja je iz srednjeg vijeka sačuvana i prenesena u moderno doba. Ta ideja i obrazovna praksa je oblikovala moderni lik evropske kulture. Danas je Bolonja oznaka za novo utemeljenje univerziteta kojim se želi da napravi prekid i radikalni zaokret od one prve Bolonje. Da li je ovo slavno ime i simbol univerziteta upotrebljeno i za prikrivanje napuštanja klasične ideje univerziteta? Ako je odgovor pozitivan onda sam naziv postaje izprazna etiketa i neukusan marketinški trik.

Za razliku od ranijih reformi univerziteta projekat nove Bolonje nije začeo u glavama naučnika, niti univerzitetskih profesora već u „progresivnim“ (činovničkim) zamislima (konstrukcijama) evropskih ministara prosvete koji su se sastali u Bolonji, dogovorili i odlučili šta treba da budu ciljevi visokog obrazovanja, odnosno univerziteta. U čuvenoj Deklaraciji, oni su kao glavni cilj postavili stvaranje zajedničkog evropskog prostora visokog obrazovanja radi poboljšanja uporedivosti i mobilnosti naučnika i studenata. Ovom dogovoru je prethodila Sorbonska deklaracija ministara prosvjete Francuske, Njemačke, Velike Britanije i Italije iz 1988. kada je predložen zajednički okvir evropskog visokog obrazovanja radi lakše nostrifikacije diploma. Bez ozbiljnijih akademskih rasprava i sa primarnim političkim i činovničkim angažmanom na najvišem nivou univerzitetima je u dobroj mjeri nametnuta tzv. Bolonjska reforma. Ona je dobila politički konsenzus zemalja EU i onih država koje teže njoj. Ne ulazeći u opšte poznate ciljeve date u Bolonjskoj deklaraciji, danas možemo konstatovati da je 47 zemalja potpisalo Deklaraciju i u djelo sprovodi proklamovane ciljeve. Reforme su radikalne jer se mijenja ne samo forma već cijela struktura i smisao univerziteta. Mijenja se desetovjekovna tradicija ideje univerziteta koja je čuvana, usavršavana i prenošena kroz tradiciju evropskih univerziteta. Šta je bilo više evropsko, u čemu su se podudarale evropske države, ako to nije ideja univerziteta. Ona je odista, bez obzira na razlike, objedinjavala i predstavljala mjesto najvišeg konsensusa. Zato se otvara pitanje: zašto je u vremenu političkog i ekonomskog ujedinjavanja Evrope upravo baš univerzitet postao meta korjenitih promjena radi navodnog konstitisanja evropskog prostora visokog obrazovanja? U pozadini ovog pitanja tzv. bolonjskog procesa, čije su perspektive još sasvim neizvjesne, stoje pozitivna očekivanja, ali i ozbiljne sumnje i kritike.

Šta je pozitivno u bolonjskom procesu?

Bolonja je otvorila proces delegitimizovanja i proces novog legitimizovanja znanja i obrazovanja. Klasični Humboltov model univerziteta koji je znanje legitimisao humanističkim idealima je zastario. „Od trenutka kada znanje ne sadrži cilj u samom sebi kao realizaciju ideje ili kao emancipaciju ljudi, za njegovo prenošenje nijesu više odgovorni naučnici i studenti“, piše Liotar i dodaje: „Ideja nezavisnog univerziteta danas je zastarjela“. ¹⁴ Otvoreno je pitanje nove legitimacije znanja. Na drugoj strani, samo procesuiranje neke stvari daje mogućnost njenog promišljanja, preispitivanja i poboljšanja (ali i pogoršanja). Dobro je da se preispituju obrazovne forme, metodi i ciljevi jer svuda pa i u obrazovanju postoji opasnost od dogmatizovanja i ponavljanja ustaljenih shema. U tom svjetlu bolonjska reforma je otvorila proces permanentnog preispitivanja univerzitetskih programa, njihovo preciziranje i rasterećenje od perifernih sadržaja. Takođe, Bolonja je proklamovala približavanje profesora i studenata kroz neposredniju saradnju. Na drugoj strani otvorena je mogućnosti za strukovnu mobilnost i saradnju različitih univerziteta. Cilj ovog zahvata je podizanje efikasnosti studiranja i otvaranje kompetitivne uporedivosti univerziteta. Efikasnost i kompetitivnost postaju vodeći ciljevi reforme visokog obrazovanja, ali istovremeno i mjesto opasnosti da se izgubi sama ideja obrazovanja i propadne u *efikasnu neobrazovanost*.

Premda je bolonjski proces u toku, teško je davati procjene o onom što još nije realizovano, ipak moguće je sagledavati intencije i predviđati moguće posledice. Kritičko preispitivanje loših mogućnosti je često korisnije za uspjeh neke reforme od nekritičkih pohvala. Za proces reformi univerziteta najštetnije su ideološkopolitičke podjele na prijatelje i neprijatelje Bolonje, reformiste i tradicionaliste, evropljanje i antievropljane. Korisna je ona kritika koja preispituje samu stvar s obzirom na njene dobre i loše mogućnosti. Pozitivna kritika reflektuje na poboljšanje predmeta kritike. Loša je kritika radi same kritike. Ona se najčešće završava u dovođenju u pitanje samih ličnosti a ne samog predmeta kritike.

Posmatrajući aktuelnu reformu kroz naočare primarnog iskustva i analitičkog prosudjivanja otvaraju se ona slaba mjesta koja postaju opasnost za univerzitet da isklizne iz obrazovanosti kao takve. Na tu mogućnost u povišenom tonu alarmiraju radikalni kritičari kada kažu: „Bijeda evropskih visokih škola ima svoje ime: Bolonja“. ¹⁵ Ovo nije ad hoc ocjena nekog slučajnog kritizera već satav jednog od najcijenjenijih profesora filozofskog fakulteta u Beču Konrada Paula Lissmann-a koji ovom pitanju posvećuje svoju najpoznatiju knjigu „Teorija neobrazovanosti“ koja je doživjela već 16 izdanja.

On argumentativno pokazuje loše strane bolonjske reforme. To loše se sintetizuje u teorijskoj dijagnozi da se evropski prostor visokog obrazovanja prazni da iz njega nestaje suština i ejdos obrazovanja koji univerzitetima daje

¹⁴ Liotar, Postmoderno stanje, str. 83.

¹⁵ Konrad Paul Lissmann, *Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja*, Akd. Zagreb, 2009. str. 89.

smisao i značenje. Ova sumorna dijagnoza se podupire sledećim uvidima i argumentima:

– Snižava se nivo obrazovanja skraćivanjem vremena osnovnih studija i redukcijom programskih sadržaja. Univerzitet postaje viša škola, a studiranje se zamjenjuje sa pukim učenjem sračunatim na efikasno okončanje studija. Time se otvara pitanje da li univerziteti više polažu pravo na istraživačku naučnost i misaonu refleksiju. Na ovu primjedbu bolonjski reformisti mogu odgovoriti stavom da postoje master-programi i doktorske studije orijentisane na istraživanje. Ali i to istraživanje je podređeno nametnutim master i doktorskim programima gdje su i same teme diktirane zahtjevima tržišta pri čemu se gubi sloboda biranja teme i metoda.

– Teži se što jeftinijem studiju i što bržem dolasku do diplome i bržem zapošljavanju na tržištu rada. Na prvi pogled ova efikasnost djeluje kao nešto korisno, ali još ne možemo reći da je to i dobro sa stanovišta obrazovanja i nauke. Univerzitet postaje pogon za proizvodnju stručnjaka za radna mjesta. Njegov rad se mjeri efikasnošću, tj utroškom vremena i materijala po jedinici proizvoda. Ovo prosto primjenjivanje Marksove teorije o vrijednosti rada iz političke ekonomije rezultira ECTS (*European Credit Transfer Sistem*) kreditima. ECTS bodovi postaju predviđena kvantitativna mjera potrebnog rada koji student treba da utroši za savlađivanje sadržaja nekog predmeta. Tako se sada postignuće u studiranju vrednuje i upoređuje preko prosječno utrošenog radnog vremena učenja. Niko više svoj uspjeh ne iskazuje poznavanjem, znanjem i kreativnim vladanjem nekom oblasti već bodovima postignuća koji se često izračunavaju i na treću decimalu kako bi se napravila rang lista i dodijelila nagrada za efikasnost studiranja. Pretpostavlja se da su svi programi jednako teški i da su ECTS krediti jednako vrijedni npr. na raznim studijama menadžmenta kao i na studiju atomske fizike ili medicine. Nameće nam se tužna analogija novca i ects-bodova čije posledice su pogubne za visoko obrazovanje kao proces izgradnje i sazrijevanja ličnosti u zajednici profesora i studenata. Ovom procesu pogoduje razdvajanje naučno-istraživačkog rada od obrazovanja na univerzitetu. Kao da se nauka želi postepeno izgurati sa univerziteta a univerzitet definisati kao obrazovna institucija. Time se razara ideja univerziteta koja je važila u Evropi poslednjih 10. vjekova, u kojoj su nauka i obrazovanje bili momenti istog jedinstva.

– Dominantni normativni pojmovi najnovije reforme viskog obrazovanja su: standardi, planiranje, efikasnost, umrežavanje, kontrola. Sam normativni rečnik, pored težnje da se uredi i ujednači univerzitetski prostor i postigne minimum potrebnih uslova ima i svoju drugu stranu. Ta strana je iplicitno prisutna u težnji da se univerzitet stavi pod kontrolu i permanentni nadzor izvanuniverzitetskih instanci. Ovim se isključuje čuvena autonomija univerziteta, odredba koja je u bitnom definisala univerzitete kao institucije zasnovane na slobodi nastave i naučnog istraživanja. Autonomija univerziteta postaje ironična opaska o onom čega nema u stvarnosti. Umjesto autonomnosti i samokontrole univerzitetima se sada nameće kontrola koja dolazi od politike, od davalaca sredstava, od

primalaca usluga univerziteta, od tržišta znanja i obrazovanja. Ta kontrola svoj izraz dobija u akreditaciji i evaluaciji koje se obavljaju od strane raznih agencija čija je zajedničko polazište birokratska instanca procjene „kvaliteta“, tj. primjene propisanih normativnih procedura kojim se ostvaruju reformski ciljevi. Da bi se obrazac kontrole nametnuo univerzitetima i olakšao spoljašnji nadzor od samih se univerziteta traži samoevaluacija i samonadziranje kao kvazi zamjena za autonomno samoorganizovanje i samoupravu. To je dobilo svoj izraz u zahtjevu za kontrolom kvaliteta koja se projektuje kao neophodni uslov reformisanih univerziteta. Akcenat nije na kvalitetu već na kontroli jer šta je kvalitet propisuje onaj ko kontroliše. Naivno je kategoriju kvaliteta (lat. *qualitas*, *kakvoća*) uzimati u njenom tradicionalnom značenju kao odgovor na pitanje kakvo je nešto. Taj odgovor bi, po prirodi stvari, upućivao na primarne i sekundarne osobine same stvari. Međutim kontrola kvaliteta se odnosi na formalne procedure koje univerzitetska institucija treba zadovoljiti da bi dobila akreditaciju od nadležne kontrolne agencije.

Odnos prema Bolonjskom procesu reforme univerziteta (umjesto zaključka)

Bolonja nije više deklaracija već realni proces u sferi visokog obrazovanja koji se svakim danom učvršćuje i oblikuje. Nju su započeli političari iz političkih razloga i prinudili univerzitetu zajednicu da počne sa se bavi reformom univerziteta. Taj izazov se ne može ignorisati. Univerziteti taj izazov moraju prihvatiti (voljno ili nevoljno) i preuzeti kontrolu i odgovornost za sudbinu univerziteta. Kritika loših strana Bolonje čak i radikalna kritika znači angažovanje i put da se prođe kroz reformisanje. Jer ako se sve mijenja i ako je cijeli svijet zahvaćen vrtlogom promjena naivno je vjerovati da univerzitet ostane nepromijenjen. Ali ništa manje nije opasan projekt da te promjene mogu izvesti vanuniverzitetski faktori.

Zbog toga treba ući u promjene, proći kroz njih, transformisati obrazovne forme i izgraditi nove institucije visokog obrazovanja. To znači da se treba otvoriti za realnost novog globalnog svijeta i prihvatiti njegove političke, ekonomske, tehničko-tehnološke, informatičke i kulturološke izazove. To treba učiniti da bi se kontrolisala reforma univerziteta i da bi se pri tom sačuvao njegov smisao i njegova suština. Ta suština je dosada čuvana u autonomiji univerziteta kao slobodi i samoodgovornosti za razvoj i unapređivanje znanja i obrazovanje pomoću nauke. Autonomija i nezavisnost je bila izgrađena u odnosu prema nacionalnoj državi koja je istovremeno bila materijalni pokrovitelj evropskih univerziteta. Kako će se ta suština novog univerziteta legitimisati danas i kako će biti očuvana zavisi od samosvijesti univerzitetske zajednice da shvati i razumije mjesto znanja i obrazovanja i da ga legitimizuje na evropskom planu. Da li će se veliki univerziteti ozbiljnije uključiti u ovu raspravu i da li će se naći neki novi Hubmolt da definiše i postavi uzorni model novih evropskih univerziteta. To je veliko pitanje i veliko očekivanje.

L i t e r a t u r a

- D'Abrosio, U. (2008), *Univerzitet i transdisciplinarnost, uloga univerziteta u modernom društvu*, prevod časopis „Zenit“, Beograd, br 8 /2008, 118-126.
- Bok, D. (2005), *Univerzitet na tržištu, komercijalizacija visokog školstva*, Beograd: Clio.
- Jaspers, K. (2003), *Ideja univerziteta*, Beograd: Plato.
- Jeger, V. (1991), *Paideia*, Novi Sad: KZ.
- Kenney, M. (1986), *Biotechnology: The University-Industrial Complex*, New Haven: Yale Press.
- Lissmann, K. P. (2009), *Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja*, Zagreb: Akd.
- Liotar, Ž. F. (1988), *Postmoderno stanje*, Novi Sad: Bratstvo jedinstvo.