

АНЂЕЛКА МИТРОВИЋ*
КАТЕДРА ЗА ОРИЕНТАЛИСТИКУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

НАША АРАБИСТИКА И БОЛОЊСКА РЕФОРМА

Од оснивања Семинара за оријенталну филологију 1926, наша арабистика је најкоренитије промене претрпела прикључивањем Србије европској академској заједници потписивањем *Болоњске декларације*. За студије арапског језика, књижевности и културе начињени су нови студијски програми са више нових предмета, чији садржаји и модерна методика наставе доприносе равномерном изграђивању укупних језичких и социо-културних компетенција.

Кључне речи: арабистика, реформе, наставни програми, Болоњска декларација, болоњски процес, језик, књижевност, језичке компетенције, социо-културна компетенција

Петовековно присуство Османске имерије и исламске цивилизације на јужнословенским просторима, где су се вековима укрштали, преплитали, али и сукобљавали, исламски Исток и хришћански Запад, допринело је томе да настава арапског језика у Србији има веома дугу традицију. Још од 16. века у балканским земљама отварају се муслиманске ниже (мектеби) и средње (медресе) школе где је арапски језик био обавезан предмет (Ramić 1987). И поред тога, услова за развој оријенталистике, односно арабистике, у балканским земљама, није било све док су се оне налазиле у саставу Османског царства, и за Европу, и у географском и у културно-цивилизацијском смислу, представљале Оријент. Ослобађањем српских територија током 19. века и коначним изласком Србије из османског административног система и њеном релативно брзом европеизацијом, почетком

* andjelkam@fil.bg.ac.rs

20. века, у њој су створени предуслови за настанак научне оријенталистике.

Исламска цивилизација у свом османском руху утиснула је неизбрисив печат у културу свих балканских народа, а оријенталне традиције постале су битан елеменат њиховог културног идентитета, па тиме и незаобилазна тема оријенталистичких истраживања. Ослобађањем балканских земаља од османске власти и њиховом брзом модернизацијом и европеизацијом, створена је потребна дистанца према оријенталној компоненти и омогућено је њено изучавање и објективно вредновање, а тиме и академско воспостављање науке о Оријенту засноване на европским научним стандардима и методама.

Прва оријенталистичка универзитетска катедра на јужнословенским просторима основана је у Београду 1926. године на Филозофском факултету Универзитета у Београду.¹ Њен оснивач био је др Фехим Бајрактаревић (1889, Сарајево – 1970, Београд), који је оријенталне језике – арапски, персијски и турски – са словенском филологијом студирао на Филозофском факултету у Бечу, где је и докторирао 1918. године са тезом о преисламском песнику Абу Ка-

¹ Више о историјату Катедре види текстове објављене поводом катедарских јубилеја: А. Митровић, „Група за арапски језик. Књижевност и културу” / *Филолошки факултет Универзитета у Београду*, Београд, Филолошки факултет, 2016, 359–372; Љ. Чолић, „Османистика на Филолошком факултету у београду” / *Филолошки факултет Универзитета у Београду*, Београд, Филолошки факултет, 2016, 373–376; М. Теодосијевић, „Група за турски језик и књижевност” / *Филолошки факултет Универзитета у Београду*, Београд, Филолошки факултет, 2016, 377–383; Р. Пушић, „Група за кинески језик, књижевност и културу” / *Филолошки факултет Универзитета у Београду*, Београд, Филолошки факултет, 2016, 385–388; Љ. Марковић, „Историјат студијског програма јапанског језика, књижевности и културе” / *Филолошки факултет Универзитета у Београду*, Београд, Филолошки факултет, 2016, 389–393; А. М. и Е. Милковић, “Celebrating the 90th Anniversary of the Department of the Oriental Studies at the Belgrade University” / *Human – Research in Rehabilitation*, Vol. 6, Issue 2, September, 2016, p. 46–49; А. М., „Деведесети рођендан Катедре за оријенталистику” / *Речи*, 8, 2015, 216–232; А. М., „80 година Катедре за оријенталистику” / *Nur*, 15, 49/50, јесен/зима 2006, 21–33; А. М., „75. рођендан Катедре за оријенталистику – 75. рођендан југословенске иранистике” / *Nur*, 10, 32, зима 2002, 52–57; А. М., „Nastava оријенталних језика на Београдском универзитету” / *Glossa*, III, 1, 1997, 47–54; А. М., „Sedamdeset година Катедре за оријенталистику” / *Orijentalistika 70: zbornik radova*, Београд, 1997, 21–28; Р. Воžовић, „Zašto proslave nije bilo: još nešto povodom 60 godine orijentalistike” / *Kulture Istoka*, IV, 12, 1987, на стр. 5; D. Tanasković, „Šest decenija orijentalistike на beogradskom Univerzitetu” / *Kulture Istoka*, 10, октобар/децембар, 1986, 51–52; D. Т., „Prema daljim uspjesima: Pola vijeka orijentalistike u Beogradu” / *Odjek*, XXX, 10, 1986, на стр. 13 i 23; М. Ђукановић, „Катедра за оријенталну филологију” / *Свој година Филозофској факултету*, Београд, 1963, 477–484 и у: *Orijentalistika 70: zbornik radova*, Београд, 1997, 15–20.

биру ал-Худалију.² После усавршавања у Лондону (University College, 1919) и Алжиру (Faculté des Letters, 1922–1924), 1925. године, као доцент³ и у Европи већ афирмисани научник, Ф. Бајрактаревић је, на позив Богдана Поповића, на Катедри за упоредну књижевност Филозофског факултета у Београду почео да предаје два предмета – Персијску књижевност и Турски језик. Годину дана касније основао је и самосталну катедру – Семинар за оријенталну филологију (Указ КСХС од 15. јула 1926. године), на коме је провео читав радни век, предајући више стручних, арабистичких, турколошких и иранолошких предмета – од оснивања, па до 1950. године.

При оснивању Семинара професор Бајрактаревић се определио за тада доминантни европски оријенталистички модел – исламолошку оријенталну филологију, која подразумева изучавање језика и књижевности народа исламског цивилизацијског круга, првенствено оних који су дали највећи допринос стварању и ширењу исламске цивилизације – Арапа, Персијанаца и Турака. Та културолошки структурисана концепција трајно је актуална за све балканске земље, па и за Србију, а оријенталистика у њима представља науку од изузетног националног значаја. Поменутом концепцијом органски су, у плану и програму Семинара за оријенталну филологију, уједињене генетско-лингвистички потпуно различите оријенталистичке дисциплине: арабистика, туркологија и иранологија.

Према наставном плану Семинара за оријенталну филологију из 1926. године арапски језик, предавао се осам семестара, арапска књижевност два семеста, а општеобразовни предмет Увод у оријенталну филологију само један семестар. Према потреби, повремено, су увођени и једносеместрални специјалистички курсеви из арапске метрике и други (Ђукановић 1963: 477–478).

Академске 1960/1961. године, када се Филолошки факултет издвојио из Филозофског факултета у самосталну наставно-научну институцију, унете су велике промене у рад Катедре за оријенталистику. На њој се, поред Групе за оријенталну филологију, формирају и две нове: Група за арапски језик и књижевност и Група за турски језик и књижевност. Поред тога, посебно треба истаћи и чињеницу да је од шездесетих година, интересовање за арапски језик, све више расло због политичке и економске повезаности Југославије с арапс-

² Докторска теза професора Бајрактаревића представља критичко издање најпознатије песме преисламског песника Абу Кабира ал-Худалија ("La Lamiyya d'Abū Kabīr al-Hudālī", *Journal asiatique*, Paris, 1923, CCIII, 59–115).

³ Године 1930. изабран је за ванредног, а 1939. за редовног професора.

ким светом, што је, свакако, утицало и на стварање новог профиле Групе за арапски језик и књижевност.

Доласком првих послератних генерације арабиста на Катедру, унапређивана је настава и арапског језика и арапске књижевности, стављањем акцента у настави на савремени арапски језик и савремену арапску књижевност, за шта највећа заслуга припада Хасану Калешу (1922–1976), у чијем научном опусу доминира балканска димензија оријенталистике, а у педагошком раду књижевна и лингвистичка арабистика.

„Постепено померање матице арабистичких интересовања са класичног на савремени арапски језик, са дијахроније на синхронију, како у области теорије тако и у наставној пракси, појава је која се некоординирано и углавном спонтано, али изгледа законито јавља током последњих двеју деценија и све приметније прожима главне токове арабистике у нашој земљи. Истовремено, запажа се тенденција лингвистичког преиспитивања традиционалних представа о арапском језику као систему, уз увођење модерних метода, егзактних аналитичких техника и научних сазнања, у чијем светлу и поставке класичне арапске граматичке науке изнова задобијају свој пуни лингвистички смисао, избледео током векова схоластичког испирања и тањења” (Tanasković 1986: 63).

Нови сарадници, као што су Азра Мехмедбашић Јевтић, Милан Поповић (1931–1994), Милан Адамовић (1939; радио до 1972), Раде Божовић (1938; радио од 1965. до 2003), Војислав Симић, (1940; радио од 1965. до 2005) и Аиша Ђулизаревић–Симић (1943–2011; радила на Катедри од 1972. до 1998), првенствено су се посветили настави савременог арапског језика и модерне арапске књижевности, постављајући и уводећи више корисних курсева са новим садржајима и новим наставним материјалима. Крајем педесетих и током шездесетих година Катедра добија и прве контрактуалне лекторе за арапски језик: Кемала ал-Бухија (радио од 1959. до 1964), Захида ел Изија (радио од 1961. до 1967) и Сејида Абдел Алима (†1993), који је на Катедру дошао 1962. године и три деценије активно и успешно учествовао у креирању наставе савременог арапског језика. Поред њих, посебно треба издвојити Египћанина Мидхата Исмаила (радио од 1972. до 1975), јединог контрактуалног лектора оспособљеног за наставу арапског језика као страног, који је, поред Београда, службовао у Паризу и Лондону.

Дарко Танасковић (1948; дошао на Катедру 1970), данас редовни професор за арапски језик и књижевност у пензији и Анђелка Митровић (1951; постала асистент за оријенталну филологију 1983),

данас редовни професор (од 2006. године), у великој мери су допринели унапређењу наставе арапског језика и књижевности, новом концепцијом и савременим наставним моделима и методиком наставе, као и уџбеницима и граматиком арапског језика, намењеним универзитетској настави (Д. Т. и А. М., *Грамаџика арајској језика*, Београд, 2005, 2011).

Велике промене, засноване на функционалнијем редоследу методских јединица, унесене су деведесетих година у почетну наставу арапског језика. У првом реду, напуштен је вишедеценијски традиционални почетни приступ, широко прихваћен у европској арабистици, који полази од најмање комуникативне јединице – просте именске реченице. С обзиром на значај и место глагола у граматици и комуникацији, као и због тога што се у арапском језику, у далеко највећем броју слиучајева, ради о девербалној деривацији речи, сматрали смо да природна полазна тачка у усвајања граматичких јединица треба да буде глагол. Овакав приступ показао се врло добрим и ефикасним јер се кроз увежбавање и усвајање глаголских форми и конјугација у току процеса описмењавања, уче и базични принципи структуре арапског језика, односно правила творбе речи и функционисања његових граматичких облика. Почетна настава у којој је акценат стављен на глаголски систем обезбеђује студентима граматичку, односно за арапски језик најважнију, морфолошку компетенцију, неопходну за сваки даљи рад. Овладавање високоформализованом морфологијом, коју карактерише мноштво творбених образаца за деривацију свих врста речи од троконсонантског корена по строго утврђеним системским законитостима, неопходна је основа за савладавање свих категорија арапске граматике и стицање рецептивних знања. С обзиром на то да је арапско писмо консонантско (бележе се само сугласници и делимичнио самогласници – само дуги), морфолошка компетенција омогућује студенту разумевање и читање невокализованог писаног, дакле аутентичног текста, као и коришћење речника у којима је лексичка грађа, у далеко највећем броју случајева, систематизирана према семасиолошком критеријуму. Морфолошка компетенција је неопходна основа и за развијања комуникативне компетенције и за активно владање арапским језиком. Поменути распоред методских јединица и адекватна динамика њиховог усвајања омогућили су да се већ на првој години обрађују једноставни аутентични невокализовани текстове, а у каснијој фази (друга година) и оригинални новински, публицистички, па и књижевни текстови.

Од педесетих година до данас Катедра за оријенталистику прошла је кроз бројне реформе образовања спроведене у нашој земљи,

а заједно с њом и Група за арапски језик и књижевност. Реформа наставних програма спроведена крајем седамдесетих и почетком осамдесетих година на Универзитету у Београду, унела је више новина у наставу на Филолошком факултету, а највећа је свакако, увођење смерова. Преводачки смер је за Групу за арапски језик и књижевност био изузетно актуалан и важан због тадашњих великих друштвених потреба југословенског друштва и привреде за арабистима-преводиоцима. Тада је на Групи уведено више нових предмета као што су: Теорија превођења, Контрастивна анализа српскохрватског и арапског језика, Основи исламске цивилизације, Културна историја Арапа, Савремена политичка историја Арапа, Савремена економска географија арапског света.⁴ Упркос чињеници да је ова реформа допринела осавремењавању наставе на Групи за арапски језик и књижевност, имала је погубне последице за хуманистичке науке уопште, последице које се и данас осећају.

„Осамдесетих година с много досјетљивости и раскоши пропагирано протјеривање духа из хуманистичких знаности и њихово преименовање и трансформација у културолошке студије није се покоровало ни моди, али ни спознајном напретку. У томе се артикулирао програм који није хтио имати никакве везе с оним духом који је од Хумболта и Хегела дјеловао као субјекат и објекат образовања. Без духа, без покушаја, дакле, да се тврда кора емпирије прожме и сведе на рефлексивни и ауторефлексивни појам, без онога, дакле, што је Адорно као последњу референцу образовања назвао садржајем истине – о образовању више не може бити говора” (Lismann 2009: 60).

Најрадикалнија реформа високог образовања започела је у Србији почетком 21. века, потписивањем *Болоњске декларације* на сасстанку европских министара образовања у Берлину (од 18. до 20. септембра 2003. године). Тиме се и наша земља прикључила европској академској заједници. *Болоњска декларација* (Болоња, 19. јун 1999. године) и остала значајна акта (*Лисабонска конвенција о признавању квалификација у високом образовању у земљама Европске уније* – Лисабон, 11. април 1997; *Сјуденџска декларација* – Гетеборг, 25. март 2001; *Прашки коминике* – Праг, мај 2001) промовишу стварање јединствене *Европске зоне академског образовања*, стављајући, при томе, у

⁴ Већи део поменутих предмета и данас се налази у наставном програму, али су они ревитализовани, на нов начин, допуњени новим садржајима и грађом, као и новим наставним методама.

први план побољшање академске комуникације и сарадње, као и повећање компетитивности европских универзитета. Већ у првим редовима *Болоњске декларације* образложена је потреба за јединственом европском зоном академског образовања.

„Европски процес, захваљујући изванредним достигнућима последњих неколико година постаје све конкретнија и релевантнија реалност Уније и њених грађана. Изгледу за проширење, заједно са односима са другим земљама који се продубљују, пружају тој реалности чак и шире димензије. У међувремену смо сведоци све веће упознатости значајног дијела политичког и академског свијета и јавног мишљења о потреби успостављања потпуније и далекосежније Европе, а посебно надограђивања и оснаживања њених интелектуалних, културних, друштвених и научних и технолошких димензија. (...)

Европске институције високог образовања су, са своје стране, прихватиле изазов и преузеле главну улогу у изградњи европског простора високог образовања, такође узимајући у обзир основне принципе постављене у Болоњској *Magna Charta Universitatum* из 1998. године. Ово је од највећег значаја, с обзиром да независност и аутономија универзитета осигуравају да се системи високог образовања и истраживања континуирано прилагођавају промјенљивим потребама, захтјевима друштва и напретку научног знања”.

Свеопшта реформа универзитетског образовања која следи европске академске стандарде започела је у Србији, 2005. године, када је донет нови закон у коме је операционализована *Болоњска декларација*. У складу са њом је радикално измењен система образовања, са ширим и ужим циљевима, у које спадају и „допринос демократском развоју, подршка економском опоравку, промоција вредности европских интеграција”. Ужи циљеви реформе, свакако обухватају и већу ефикасност студирања, нови статус студената, односно партнерство студената и професора у наставном процесу, контролу квалитета свих елемената високог образовања, усклађивање наставних програма и уписне политике са захтевима тржишта. „Болоњска декларација припада оној врсти докумената која изражавају тежњу европског (западноевропског) духа за тешњим повезивањем држава, култура, нација и грађана. Ова декларација је израз интегративних процеса данашње Европе: Болоња је раздвојила основне, мастер и докторске студије. Увела је преносиве бодове. Установила стандарде и мерила за акредитацију” (Аврамовић 2013: 217 и 219).

У најновијем реформисаном универзитетском систему образовања у Европи значајно место заузела је и настава страних језика, и то из економских, политичких, културних, цивилизацијских и других

разлога, будући да се данас у свету не може пословати без солидног знања страних језика и познавања свеукупних реалија говорне заједнице других народа. Надлежна тела Савета Европе (Council of Europe: Language Policy Unit, Modern Languages Division, Council of Europe's Language Policy Programme) су у том циљу издала више приручника, од којих ћемо поменути *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* – CEFR (Strasbourg, Cambridge University Press, 2001) преведен и на наш језик: *Заједнички европски оквир за живе језике: Учење. Настава. Оцјењивање* (Подгорица, 2003), који промовише нову и ефикасну наставу страних језика и у коме се, бар на папиру, наглашава очување националних језичких и културних обележја и специфичности.

Увођење принципа Болоњског процеса на Филолошки факултет Универзитета у Београду започело је 2006. године, када је он радикално реформисан и организационо и суштински на плану наставних програма, као и начина оцењивања рада и знања студената преко система ЕЦТС кредита/бодова (*European Credit Transfer System*).

Четири наставне група Катедре за оријенталистику су преименоване у: Групу за арапски језик, књижевност и културу, Групу за турски језик, књижевност и културу, Групу за јапански језик, књижевност и културу и Групу за кинески језик, књижевност и културу, а њихови наставни програми су укључени у јединствени програм Филолошког факултета – Језик, књижевност, култура (ЈКК).

На Групи за арапски језик, књижевност и културу посебна пажња поклоњена је састављању потпуно новог функционалног наставног програма, будући да програм представља базу и „основни документ сваке ваљано засноване наставе страних језика. Он би требало да одсликава представу коју организатор наставе има о природи процеса учења и предавања страног језика. На основу те представе дефинишу се циљеви наставе, одређују се односи између језичких способности/вештина и бира целокупна наставна грађа” (Dimitrijević 2001: 28).

Наставни процес на Групи је креиран на потпуно нов начин увођењем нове методике наставе и језика и књижевности, новим добро осмишљеним активностима на часовима које се реализују кроз језичку рецепцију и продукцију, а особито кроз интеракцију. Такође се водило рачуна о томе да се кроз све предмете систематски и равномерно изграђују и развијају све четири језичке вештине обрадом адекватног дидактичког материјала, који је у почетној фази учења (прва година), због специфичности арапског језика (диглосија), сасвим природно, граматички и лексички сведен и прилагођен стицању и унапређивању, првенствено, рецептивних вештина. За потребе почетне фазе учења арапског језика, за прву и другу годину студија, на

Групи за арапски језик, књижевност и културу састављени су нормативна граматика и модерни, практични уџбеници који уважавају актуелне педагошке и лингвистичке принципе и стандарде (Д. Танасковић и А. Митровић, *Грамаџика арајској језика*, Београд, 2005, 2011; А. М., *Арајски језик 1*, Београд, 1999, 2007 и *Арајски језик 2*, Београд, 2001, 2005). Они садрже разноврсне текстове прилагођене језичкој компетенцији студената почетника, допуњене концизним, углавном табеларним граматичким објашњењима и глосарима, као и бројним вежбањима намењеним стицању и развијању морфолошког, фонетско-фонолошког и лексичко-фразеолошког минимума, а такође и комуникативним компетенцијама и говорној продукцији. Новину на првој години представља и предмет Фонетика арапског језика 1 и 2 током кога студенти стичу фонетско-фонолошку компетенцију и кроз адекватне едукативне поступке бивају оспособљени да препознају и разликују типично арапске гласове, а потом да постигну фонетску прецизност и лакоћу при њиховом изговору. Исто тако систематски се упућују и у фонетско-фонолошке законе и њима условљене промене код неправилних корена и облика речи. За лекторске часове и практичну наставу (Савремени арапски језик Г1–Г8), намењене, пре свега, развијању комуникативне компетенције, припремљена су одговарајућа дијалогска штива из свакодневног говора. Сви предмети на прве две године студија, посебно они везани за арапски језик, су обавезни, будући да представљају језгро арабистике и да наставу, у далеко највећем броју случајева, похађају студенти апсолутни почетници. На вишем нивоу студија, на трећој и четвртој години, полазницима се, кроз обавезне и изборне предмете, омогућава да се према сопственим способностима и жељама усмеравају и стичу различита знања о арапском свету. Настава арапског језика обогаћена је у великој мери тиме што се на изборним курсевима, уз предавања и литературу, обрађују и граматички и лексички релевантни текстови на арапском везани за исламску цивилизацију, арапски свет и Блиски исток. Тиме је наша арабистика постала модеран интердисциплинарни студиј, усклађен са захтевима и потребама новог времена, новог друштва и новог универзитета. Оваква концепција наставног програма је и у складу са суштином и дефиницијом оријенталистике, односно арабистике као њеног саставног дела, будући да су оне по својој природи, мултидисциплинарно подручје које обухвата све науке и дисциплине чији се предмет изучавања налази на Оријенту. Дакле, оријенталистика подразумева комплексно изучавање оријенталних језика и књижевности, затим уметности, филозофије, религије, историје, политичке историје, историје религија, културне историје, економије, геоекономије, социологије, права... народа Истока. Треба рећи и то да је арабисти-

ка на многим катедрама у свету давно престала да буде искључиво филолошка дисциплина. У студије арапског језика и књижевности укључене су различите дисциплине, уведени различити курсеви и примењен адекватан лингво-културолошки приступ, који представља добар начин да студенти систематски упознају све сегменте говорне заједнице и стекну неопходна знања о особинама изворних говорника, затим да упознају геоекономију региона и појединих арапских земља, специфичности арапско-исламског социокултурног миља, особености привреде и тржишта, систем вредности у арапским друштвима, национални и религијски састав становништва, доминантне друштвене слојеве, школски систем, правни систем, свакодневне стилове живота, фолклор, народна веровања, гастрономију, али и неке врло актуалне области као што су спорт, екологија, популарна медицина и слично. У складу с тим, као и на основу увида у програме релевантних оријенталистичких и арабистичких катедара у свету, на Групи за арапски језик, књижевност и културу, направљен је нови савремен програм наставе и уведено је мноштво нових предмета и модерних наставних модела и садржаја, кроз које се код студената, од првог дана, уз укупне језичке компетенције, развија и свест о различитим културама. Културолошка маркираност сваке комуникације намеће, сама по себи, садржаје из арапско-исламске културе, односно оне који синтетизују културолошке елементе и свакодневицу и интеркултурални приступ. Ово тим пре, јер су општа социо-културолошка знања студената арапског језика, књижевности и културе о арапско-исламском свету углавном веома скромна, а најчешће никаква. Стога су текстуалне компоненте на арапском језику уз разне предмете, као и богата литература, усмерени на систематско развијање опште компетенције везане за овај регион света. У овако конципираној настави, повезивањем лингвистичке и књижевне арабистике с другим дисциплинама, пре свега с исламологијом, направљен је велики квалитативан корак у нашој арабистици, а мултидисциплинарно и интердисциплинарно постављен наставни модел омогућује студентима да паралелно и систематски унапређују опште, односно социо-културне компетенције и квалитетније развијају укупне језичке компетенције, особито језичку продукцију која данас представља средишње место у језичкој настави и омогућује студентима добро и ефикасно сналажење у различитим комуникативним ситуацијама и будући професионални ангажман.

Настава је базирана на обавезним и изборним предметима и примени лингво-културолошког приступа, што омогућава паралелно и систематско развијање свих компетенција, пре свега кроз добро одабран и осмишљен наставни материјал. Нови програм студија

на Групи за арапски језик, књижевност и културу садржи обавезне предмете који су распоређени на свим годинама студија и изборне предмете, предвиђене за трећу и четврту годину, груписане у три области.

Лингвистичка арабистика обухвата следеће предмете: – обавезне: Савремени арапски језик на све четири године студија (Г1–Г8) намењен, првенствено, развијању и унапређењу комуникативне компетенције, затим Морфологију арапског језика, Морфосинтаксу арапског језика, Синтаксу арапског језика, Теорију превођења, Вештину превођења, Језик арапских медија и Пословни арапски језик и кореспонденцију; и изборне: Арапски језик – стручна терминологија, Арапски језик – граматичка терминологија и Историја арапског језика.

Основна, вишевековна препрека у креирању функционалног наставног модела за арапски језик, са којом су се суочавали и још увек се суочавају арабисти широм света јесте у арапском језику врло изражена диглосија, тј. истовремена употреба два функционолно и формално одвојена варијетета језика, „вишег” (ар. *al-fushâ*), писаног стандарда, јединственог за све Арапе, и „нижег” (ар. *al-‘âmiyya*), који обухвата бројне регионалне дијалекте. У овако сложеној социolingвистичкој реалности арапске говорне заједнице, на Западу је вековима преовладавао наставни модел базиран на учењу књижевног/стандардног арапског језика, класичног, а касније и савременог, јер он омогућава темељно усвајање и развијање укупних језичких компетенција, посебно оне базичне, морфолошке. У новије време, у Европи, настава арапског језика као страног је радикално измењена и суштински модернизована повезивањем полова диглосије тако што су, у наставу намењену развијању комуникативне компетенције, уведени говорни дијалекти.⁵ На Групи за арапски језик, књижевност

⁵ Арапски језик као страни се, у Европи и свету, предавао и предаје углавном на универзитетском нивоу. Први центри за учење арапског језика основани у Италији, Француској и Холандији, служили су за обуку католичких мисионара, који су заслужни и за оснивање прве световне универзитетске арабистичке катедре. Мисионар Г. де Постел (*Guillaume de Postell* – 1510–1581), по повратку са Оријента и напуштању мисионарских редова, отворио је у Паризу 1539. године прву такву катедру при Француском колеџу (*Collège de France*). Потом је, крајем 16. века основана лајденска Катедра; Катедра у Оксфорду основана је 1632. године, а у 17. и 18. веку су отворане многобројне катедре по читавој Европи, прво из религијских, а потом и из економских разлога. У свим овим институцијама предност је давана књижевном арапском језику. Дугогодишња традиционална наставна пракса базирана на књижевном арапском језику и граматичко-преводном методу, имала је вишеструко оправдање, јер је омогућавала студентима да стекну неопходне лингвистичке компетенције, пре свега, морфолошку, неопходну за развијање и рецептивних и продук-

и културу данас се, на трећој и четвртој години студија, као изборни предмети, могу слушати и различити арапски дијалекти: египатски, сиријски, ирачки, магрепски... које држе изворни говорници.

Књижевна арабистика укључује следеће предмете: обавезне: Арапску књижевност, класичну и модерну, на трећој и четвртој години и изборне: Савремену књижевност Магреба, Драмску књижевност код Арапа и Мемоарску проза код Арапа. У оквиру овакве концепције књижевне арабистике студенти стичу општа знања о арапској књижевности, као и о њеним појединим сегментима, периодима, значајним школама или истакнутим литерарним именима. Арапска књижевност предаје се и на обавезним и на изборним предметима на нов начин, комбинацијом фронталне наставе – тумачења и објашњавања са презентацијама и разноврсним другим активностима, са обрадом добро и пажљиво одабраних илустрација, јер литерарни текстови представљају одличну подлогу за развијање и лингвистичке и комуникативне компетенције.

Област арапско-исламска култура и цивилизација има највише нових предмета. Ту је посебна пажња, сасвим логично, посвећена исламологији, с обзиром на статус и значај најмлађе монотеистичке религије у арапским друштвима. Да би студент упознао и потпуно схватио све сегменте реалности арапског света, као и његову прошлост, мора добро да упозна доминантну религију тог дела света – ислам, као и особености арапско-исламске цивилизације, будући да су верска и политичка организација и пракса тог света потпуно другачије и да религија у њему има сасвим различит статус од хришћанства у европском цивилизацијском кругу. Веровање, пракса и извршавање верских дужности, тројни темељ учења веровесника Мухамеда, у овом религијском систему сасвим су другачије постављени и усклађени. Човек проводи свој живот у складу с вољом Алаховом, и из *Курана* и Пророкове традиције, сазнаје како да се у животу понаша и поступа у одређеним ситуацијама. Због тога је већ на другој години студија, као обавезан, уведен предмет *Основи исламске цивилизације*⁶, будући да је темељно и свеобухватно познавање арапско-исламског цивилизацијског круга, неопходан предуслов за бављење и арапским језиком и

тивних језичких вештина. Тек крајем 19. века јављају се први универзитетски курсеви арапских говорних дијалеката. Национална школа за живе оријенталне језике (*Ecole nationale des langues orientales vivantes*) у Паризу једна је од првих универзитетских установа у Европи на којој су 1821. године уведени курсеви источних и западних арапских дијалеката.

⁶ Предмет *Основи исламске цивилизације* био је половином седамдесетих и почетком осамдесетих година саставни део тадашњих програма на свим групама Катедре за оријенталистику.

арапском књижевношћу. Поред њега, на трећој и четвртој години попуђени су следећи изборни предмети: Ислам и хришћанство, Расколи у исламу, Исламски фундаментализам, Основи исламског права, Исламска уметност, Исламска архитектура, Исламска калиграфија и Исламска филозофија, али и предмети везани за данашњицу, као што је Економска географија арапског света, на основним и још неки предмети на вишим нивоима студија.

На дипломским академским студијама (мастер) постоје три стручна арабистичка предмета: Арапска лексикологија, Европски колонијализам и арапски свет и Неарапски ислам, а на докторским академским студијама Лингвистичка арабистика, Књижевна арабистика и Исламска цивилизација/култура на Балкану, који има посебан значај за нашу културу и науку. Исламска цивилизација, у свом османском руху, вековима је била присутна на Балкану и утиснула је врло дубок печат у материјалну и духовну културу балканских народа. Због тога се оријенталистика на балканским просторима сматра националном науком, што представља још једну раван њене мултидисциплинарности. Широко оријенталистичко образовање и стручност неопходни су данас за изучавање, на пример, турцизама у нашем и другим балканским језицима, оријентализма у балканским књижевностима, као и националне историје и културне историје османског периода, етнологије итд. Наведене области су леп простор за мултидисциплинарне пројекте и сарадњу оријенталиста, србиста, историчара, етнолога, антрополога... различитих стручних усмерења. Овако замишљена настава јесте, заправо, синтеза студија арапског језика и књижевности, с једне стране и цивилизацијско-културолошке сфере, с друге.

Кад је реч о дипломским академским студијама (мастер) и докторским академским студијама, треба констатовати да њихова садашња концепција није најсрећније решење. И један и други ниво студија су претрпани и стручним и општеобразовним предметима и оптерећени великим бројем испита, тако да више личе на основне студије, а писање завршних радова своди се на озбиљнији школски или семинарски, односно некадашњи магистарски рад. Докторске дисертације углавном нису плод озбиљног научно-истраживачког рада и не представљају никакав научни допринос одређеним областима. Концепција програма на поменута два нивоа студија, снижени критеријуми за стицање диплома на „болоњским” дипломским – мастер студијама, као и на докторским академским студијама и нове техничке могућности омасовиле су једну веома уносну делатност. Интернет је пун сајтова и адреса за писање свих врста радова „по поруџбини”, а последица тога су некавалитено написане тезе и мноштво плагија-

та. У таквим условима, знатно је порасло интересовање студената за оба ова нивоа студија. Повећању броја студената доприноси и уписна политика факултета којима већи број студената на мастер студијама и докторанада доноси знатне материјалне приходе, било од државе било од полазника. Део студената наставља студирање на вишим нивоима због тога што не могу да нађу посао, део зато што докторска диплома „поправља биографију”, а само мали део њих је вођен интелектуалном радозналошћу и истинском посвећеношћу науци.⁷ Због свега тога, и мастер и докторске студије, по нама, захтевају радикалне измене и реформу.

Десетак година рада по новим, болоњским програмима довољна је дистанца за анализу остварених резултата, као и за сагледавање позитивних и негативних страна реформе. Писац ових редова је болоњску реформу прихватио с дозом одушевљења, пре свега, зато што је нудила могућност корених промена наставе и увођење нових предмета, нових наставних модела и нове методике. Уз то, одређена решења у њеним оквирима изгледала су на папиру врло примамљива. Међутим, нова академска наставна пракса нас је врло брзо осветлила и како је време одмицало сврстала у ред критичара најновијих реформских процеса, и то објективних критичара чија критика долази из учioniце и проистиче из вишедеценијског рада са студентима, а исто тако и из рада на припреми материјала за два акредитациона циклуса. На основу перманентног праћења реформских процеса на Групи за арапски језик, књижевност и културу, можемо рећи да су остварени само неки циљеви постављени болоњском реформом. Пре свега, говорна продукција студената и активно владање арапским језиком, како књижевним тако и дијалектима, знатно су унапређени. Мада то и јесу основни циљеви језичке наставе, постигнутим резултатима никако не можемо бити задовољни. Болоњска реформа увела је радикалне промене у све сегменте студијских програма и начина студирања уопште, а сама чињеница да су се промене десиле, јесте њена позитивна страна. Иако смо на самом почетку реформе веровали да ће она знатно унапредити студије на Групи, нажалост, морамо констатовати да је она са собом донела много више озбиљних и вишеслојних проблема, негативности и промашаја, због чега је сасвим

⁷ Резултати истраживања и анализе актуалног стања докторских студија у Србији, групе социолога са београдског Филозофског факултета сажето су представљени и широј јавности. Види: Бранислав Радивојша, „Докторат поправља биографију” / *Политика*, СХIV, 37389, 12. 12. 2017, 07.

оправдано критикована и оспоравана. Треба нагласити и чињеницу да се у овај реформски процес ушло на брзину, без упознавања са њеним темељним поставкама, без довољно добре припреме и пилот-програма и надам се без праве финансијске подршке. Све је требало брзо и радикално променити, а старе „образовне појмове и образовне институције” заменити посве новим. При томе се поступало тако „као да се на почетку 21. стољећа морамо борити против прашњавих просвјетних идеала 19. стољећа. Нема ниједног господарству блиског свеучилишног реформатора који се не би лишио Хумболта, који из школе не би хтио протјерати фактичко знање, захтјевајући умјесто образовно-грађанске умности близину праксе и флексибилност” (Liesmann 2009: 44).

Отуда није чудо да су оштре критике на рачун болоњске реформе стизале са свих страна, а ми издвајамо ону коју је, на основу темељне анализе, изрекао аустријски универзитетски професор К. П. Лисман (Konrad Paul Liesmann, 1953), у посебном поглављу своје књиге *Теорија необразованости* (*Theorie der Unbildung*; Wien, 2006), насловљеном: „Bologna: Praznina europskog visokoškolskog prostora” (89–105), и то на врло упечатљив начин, у само једној реченици: „Биједи европских високих школа има своје име: Болоња” (89). Представљајући реформу образовања из 2000. године кроз призму Хумболтове идеје универзитета и њених принципа: јединства науке; јединства наставе и истраживања и академских слобода наставника и студената, чији је циљ „свестрано формирање и развитак субјекта прилагођавањем и покретањем онога што је 18. стољеће назвало човјештвом”, а резултат „хуманистичка гимназија и хумболтовско свеучилиште” (49), Лисман закључује да

„[О]но што обједињује образовне реформаторе свих смјерова њихова је мржња спрема традиционалне идеје образовања. Помисао да би људи могли показивати несврховито, сувисло знање, садржајно усмјерено према традицијама великих култура, знање које их оспособљава не само да обликују карактер, него им подарује и тренутак слободе насупрот диктатима духа времена, за њих је очигледно ужасна. Образовани би, наиме, радије били све друго само не флексибилни, мобилни и за тимски рад способни клонови који беспријекорно функционирају, а многи би управо то радо видјели као резултат образовања. (...) Чини се готово као да модерни свеучилишни реформатори познају само једног стварног непријатеља: неовисан истраживачки дух који измиче њиховој предочи о структурираној и контролираној знаности. Концепт који можда и има неко оправдање на подручју примијењених природознавствених и технички оријентираних истраживања (али га вјеројатно више нема у темељним истраживањима) непромишљено

се преноси на знаности чија учинковитост и компетенција за разјашњавање и надаље увелике овиси о појединачним резултатима који се изричито не равнају према нормама, смјерницама и истраживачким контекстима” (Lismann 2009: 45, 93).

Подробне и темељне анализе базиране на елементима целокупног образовног система у Србији за последњих десетак година, као што су наставни програми, настава, уџбеници, усавршавање наставника, постигнућа ученика и студената, резултати образовног процеса, финансирање, као и темељне критике и, углавном, лоше оцене континуирано су пратиле примену болоњске реформе и „модернизацију” високог образовања у нашој земљи.

„Модернизација образовања без стратегије запошљавања младих није модернизација. Међутим, у условима високе незапослености систем образовања не омогућава појединцу (у заједници) да дође до адекватне мисли о привредној и друштвеној стварности и да развије способности радно-професионалног напредовања. Модернизација српског образовања поудара се са порастом стопе незапослености, са одливом мозга у иностранство, јачањем тржишта и приватних својинских односа у образовању који нису у корелацији са квалитетом, јечањем корупције, конфузијом у односу национално-европско, несмањеном улогом политичке моћи у образовању, колебањем квалитет-квантитет” (Аврамовић 2013: 152–157: 160).

Кад је реч о универзитету, болоњски модел студирања је аутономију универзитета потпуно подредио европском високошколском стандарду и моделима. Он потенцира европске стандарде, униформност и универзализацију образовног система и формирање уско специјализованих стручњака који ће својим знањима и компетенцијама допринети стварању друштва знања, односно индустријског друштва. То, свакако, иде науштрб властите националне образовне и педагошке културе, који су у свакој земљи

„[Ч]увар и преносилац националног културног идентитета, оног облика колективне и појединачне свести, знања и вредности, понашања који показују *припадност* једној заједници. (...)

Очигледно, процеси европеизације дефинишу аутономију на неаутономан начин. Захтеви за обликом и садржајима високошколског образовања долазе из европских центара (Брисел) и уграђују се у националне моделе. Националну државу је заменила 'европска' држава. Оно што је чињеница у реформисању српског високог образовања по начелима Болоњске декларације свакако је наглашена и привредно-прагматична улога универзитета. Нема више стицања знања ради знања већ је увек реч о његовој привредно-друштвеној функцији.

Српски софисти би рекли да је реч о унутаракадемском консензусу о реформи високог образовања на простору ЕУ и да тиме није нарушена вредност аутономије. Али, приговор о проширењу значења овог појма је мање важан у односу на чињеницу да су Болоњску декларацију потписали министри образовања а не наставници и њихови ректори” (Аврамовић 2013: 150, 218).

Оштре критике на рачун реформе нису изостале ни у оријенталистичким круговима. Професор на Катедри за оријенталистику, угледни оријенталиста Дарко Танасковић, указао је на суштински недостатак *Болоњскње декларације*, а то је да се у овом акту, који даје административне смернице за креирање националних образовних модела и ефикасно студирање, нигде не помиње знање.

„Или, прецизније, ова реч се упоребљава само једном и то у следећем контексту: 'Знање које се стиче након првог круга такође ће, као одговарајући ниво квалификација, *бићи релевантно на евројском тржишту радне снаге*'. Знање је, дакле, за 'Болоњску декларацију' вредно помена једино као роба конкурентна на тржишту. *Мишљење* се ниједном не помиње. Суочавамо се, сасвим очигледно, с документом чији идејни, вредносни и концептуални завичај нису предели знања, слободне мисли и трагања за Истином, родно тле Универзитета, већ лабораторије апсолутизовања једне једине, неумољиве тржишне и профитне 'истине' либералног капитализма у глобалистичкој, дехуманизованој пројекцији човека као мање или више квалификованог и тржишно конкурентног броја. Због тога, ето, а не због конкретних решења, 'болоњски процес' не доживљавам као пројекат компатибилан с визијом високог школства која ми је блиска, већ као најновији у низу захвата доследног, суштински тоталитарног инжињеринга којим један скривени, моћни и злокобни амбициозни деперсонализовани Демијург настоји да преобликује свет у функцији очекивања своје епохалне надмоћи, разарајући сва упоришта традиционалних идентитета”.⁸

У интервјуу објављеном у часопису *Логос* (3, 2012, 94–95), Д. Танасковић је издвојио и основне проблеме, у којима се нашло образовање у Србији.

„У Болоњској декларацији, коју углавном нико више и не чита, а по најмање је, изгледа, читају они задужени за њену примену у Србији, има неких добрих општих идеја у погледу настојања да се у Европи створи јединствени простор високог образовања с пуном проходношћу студената. О тим потенцијално позитивним интенцијама болоњс-

⁸ Милош Јевтић, *Аутономија мишљења: нови разговори са Дарком Танасковићем*, Београд, Службени гласник : Београдска књига, 2016, 424–425.

ког модела универзитета нема сврхе говорити јер у примени код нас управо ти потенцијали нису искоришћени. (...)

Болоњски модел је смишљен ради упросечавања, на нижем укупном нивоу, универзитетског образовања у Европи, а посебно у мање развијеним државама, онима у тзв. 'транзицији'. Елитне високе школе на то никада неће пристати, јер треба да образују интелектуалне лидере, пастире за болоњско стадо. (...)

Озбиљни и одговорни професори се труде да формално задовоље захтеве и пропозиције 'болоњског универзитета', а да при том сачувају што више садржаја истинске наставе и науке, што никако није лако постићи. Смањивање обима градива доводи до сазнајног осиромашења које је практично ненадокнадиво. У старим добрим гимназијама учило се више, осмишљеније и квалитетније него на појединим факултетима усклађеним с болоњским критеријумима. И студенти и професори, чија је судбина нераскидово повезана, на неки начин јесу, по ко зна који пут, 'покусни кунџи', при чему је крајњи циљ 'покуса' у магли кроз коју га не разазнају ни они који га послушно, па и одушевљено врше" (Милинчић, Вуковић 2012: 94).

Међу приоритете при успостављању Европске зоне високог образовања, коју, кроз координисану образовну политику европских земаља, треба остварити током прве декаде 21. века, Болоњска декларација ставља мобилност и циркулацију кадрова и студената. Унапређивањем мобилности, како стоји у Болоњској декларацији, треба да се поспеши ефикасно слободно кретање студената којима треба обезбедити „приступ могућностима за студирање и обуку и сродним службама”, као и наставника, научних сарадника и административног особља, којима се обезбеђује признавање и валоризацију „периода provedеног у европском контексту истраживања, наставе и обуке, без предрасуда у погледу њихових статутарних права”.

Лисман ову „тековину” Болоњског процеса повезује с укидањем национално-државне компетенције у академском образовању европских земаља и истиче њен пренаглашен значај, а посебно неизводивост у пракси.

„Поставља се, наиме, питање је ли европско обједињавање студијског устројства при којем се не води рачуна о различитим академским културама једини пут постпјешивања мобилности и узајамног признавања студија. Узмемо ли у обзир чињеницу да програме мобилности за студенте унутар Европске Уније користи само десет посто полазника једног студијског годишта те придодемо ли томе претпоставку да се услијед господарских разлога тај број неће повећавати, јер унутар студија за стјечање бакалауреата готово да и нема временских могућности за семестар студирања у иностранству, мобилност тада излази на

видјело као прилично слаб аргумент. Чини се крајње упитним науком присиљавати све државе на то да своје високо школство подвргну врло скупом реструктурирању због незнатне мањине студената. (...) Будући да у међувремену мобилност постаје вриједност којој се може протусловити подједнако мало као и интернационализацији, она слови као приоритетни разлог којим се оправдава обједињавање и нормирање европског високог школства, што би се могло очитовати као његова деуропеизација” (Liessmann 2009: 90).

Кад је реч о учењу језика, нема никакве сумње у то да један семестар студирања у говорној заједници одређеног језика јесте најбољи начин за ефикасно унапређивање и развијање комуникативне компетенције и активног владања страним језиком. Седамдесетих и осамдесетих година прошлог века Југославија је имала посебно добре односе са Египтом, који су подразумевали и већи број једногодишњих стипендија за дипломиране студенте. Та билатерална сарадња две земље омогућавала је студентима арапског језика изузетно корисно усавршавање на Каирском универзитету, у статусу студента-слушалаца, и функционисала је све до распада Југославије деведесетих година.

Поред економских разлога споменутих у Лисмановој аргументацији, можемо додати и друге разлоге због којих је такав боравак у говорној заједници за студенте арапског језика данас неизводљив; на пример, већ деценијама, мање или више, нестабилна ситуација на Блиском истоку, чак ратно стање у неким арапским земљама, онемогућавају „мобилност” на дуже време. У том смислу, поменућемо вишегодишњи рат у Сирији, у коју су наши студенти арапског језика, почетком 21. века врло радо одлазили и где су постојали врло добро организовани курсеви арапског језика за странце.

Кад је реч о боравку у говорној заједници арапског језика, треба рећи да су студенти арапског језика ових десетак година одлазили у арапске земље, углавном у Египат, током летњег распуста, у приватним аранжманима и мањим групама. У неколико наврата били су организовани, преко домаћих туристичких агенција, наменски тронедељни курсеви за мањи број студената Групе за арспски језик, књижевност и културу. Међутим, чињенице је да, у условима економске кризе, израженог сиромаштва и незапослености у којима се Србија налази већ више од две деценије, велика већина студената ни то себи не може да приушти. Из истих разлога, врло мали број студената може да се укључи у наставу на основним, мастер или докторским студијама на неком од европских универзитета.

Мобилност, за коју видимо да је у пракси готово неизводљива и у богатим земљама, условила је увођење и новог начина вредно-

вања знања студената на испитима. За проверу знања, способности и компетенција студената, а у циљу бржег и краћег студирања, болоњски модел донео је и нов начин оцењивања – Европски систем преноса бодова. Тај систем, у Болоњској декларацији дефинисан као одговарајуће средство „промовисања најраширеније студентске мобилности”, вреднује, пре свега, обим и садржај сваког предмета. Преко њега се континуирано прате комплетне студентове активности и напредак током једног курса, односно вреднују сви облици рада студената кроз предиспитне и испитне активности. По болоњској декларацији „кредити би се могли стицати и ван контекста високог образовања, укључујући цјеложивотно учење, под условом да их признају дотични универзитети на које се уписује”. Лисман овај начин оцењивања представља на себи својствен начин и аргументовано и духовито, наравно, оспорава.

„Гдје год се модернизира, тамо се и мјери. У посебно пикантне аспекте Болоњског процеса спада израчун студијских резултата по ЕЦТС-суставу (*European Credit Transfer System*), за који се у Њемачкој однедавно увријежио лијеп појам 'Leistungspunkte' ('бодови успјеха'). ЕЦТС-бодови или бодови успјеха додјелени за одређене студентске активности (...) не утврђују, дакле, садржајне еквиваленције студија, него успоређују времена утрошеног рада. У иронију свјетске повјести спада чињеница да Марксово учење о вриједности рада које су економски знанственици с гнушањем ставили у запећак у еуропској планској економији образовања доживљава радосно ускрснуће. Вриједност студија мјери се према за њ утрошеном просјечном радном времену” (Liesmann 2009: 94).

Теоријски, можда, добро замишљен, систем кредита/бодова у нашој пракси се показао прилично мањкавим, нимало није поспешио ефикасност и скраћивање судирања⁹, нити омогућио мобилност студената. Захваљујући болоњском моделу само су порасле просечне оцене, а снижени критеријуми. После десетак године примене овог система уочили смо неке његове недостатке које су последица, рекли бисмо, спољашњих и унутрашњих фактора. Кад је реч о спољашњим факторима, они су проистекли из тежње болоњског модела да све елементе у систему максимално универзализује и уједначи и успостави једнообразно сивило.

⁹ Више о томе види студију Исидоре Јарић и Мартине Вукасовић, „Болоњска реформа високог школства у Србији: Мапирање фактора ниске ефикасности студирања” / *Филозофија и грушиво*, 2, 2009; www.cep.edu.rs/media/files/Bolonjska%20reforma.pdf – приступљено: 23. 5. 2017.

„Сада се пак с обзиром на еуропске планове студирања мора постићи још само то да прије свега наслови колегија и модула посвуда звуче исто, да се касније на свим мјестима наства одвија на енглеском, након чега се затим полаже нада у нормативну снагу тих смјерница; тиме је еуропско високо школство обједињено на начин који допушта да се уистину свуда студира исто, тако да онда мирно можемо остати код куће. Чињеница је да такво обједињавање које треба поспјешити мобилност заправо спречава мобилност, јер се у накарадном лику еуропског планирања образовања сваком путовањима одушевљеном студентском зецу са свих страна сабласно смјешти ружни јеж, потврђујући реалност утолико што се у пола гласа признаје да у програмима Ерасмус далеко најважнији моменат представљају забаве за стипендисте” (Liessmann 2009: 94).

У ери свеприсутног уједначавања свега и свачега, факултетима у Србији, па и програму Језик, књижевност, култура (ЈКК) на Филолошком факултету у Београду, наметнут је образац једносеместралних предмета за целокупан програм студија, који се за више предмета показао потпуно нефункционалним, особито у настави страних језика. На пример, у настави арапског језика, коју похађају, готово искључиво, почетници, цео први семестар посвећен је њиховом описмењавању, па је врло тешко вредновати предиспитне активности и организовати било какав испит. За све предмете одређен је исти однос кредита и часова: три кредита за два часа, при чему се није водило рачуна о значају предмета нито о сложености њиховог садржаја. Прописан је и однос броја часова предавања и броја часова вежбања: два часа предавања – два часа вежбања. Оваква размера такође није подесна за језичку наставу која је, у највећој мери, базирана на вежбама и дрилу. За студенте арапског језика, књижевности и културе садржаји свих стручних предмета су потпуно нови, па је потребно уложити већи труд да би се они усвојили и савладали; због тога би они морали бити вредновани сасвим другачија, а бодовна вредност сваког предмет исказана у складу са Европским системом преноса бодова морала би бити већа. Исто тако и предавања из морфологије, морфосинтаксе и синтаксе арапског језика морала би бити пропраћена бар са четири, па и више часова вежбања.

Додатни проблем студентима свих студијских група, а студентима оријенталних језика посебно, представља подела свих предмета на четири типа: научно-стручне, стручно-апликативне, академско-општеобразовне и теоријско-методолошке, који доносе утврђени проценат бодова. Таквом концепцијом програма наши студенти су приморани да бирају различите неоријенталистичке/неарабистичке предмете, као што су, на пример, мађарска, пољска или грчка књи-

жевност, словеначки језик и слично. Они су тиме знатно и вишеструко оштећени, особито у стручним знањима из арапског језика, књижевности и исламске цивилизације и културе. Последица тога је и недовољан укупан број бодова из арабистичких предмета, што студентима онемогућава наставак студија, дипломских-мастер и докторских, на страним универзитетима. При свему томе, нарушен је и један од основних циљева болоњске реформе – мобилност, а исто тако и суштина студирања по болоњском моделу у коме је приоритет стицање уско стручних, а не општих знања, као и унапређење професионалне компетенције, усклађене са захтевима тржишта и потребама државе и великих националних и мултинационалних компанија. Знање стечено на студијама представља „средство за остварење друштвених и економских резултата. То је, пре свега практично знање, корисно, употребљиво знање. Али знање ствара резултат ако се брзо примени. Знање мора да се докаже на делу” (Аврамовић 2012: 32).

Вредновање обима и садржаја сваког курса/предмета, односно студентовог рада преко Европског система преноса бодова донело је још један „куриозитет”. Будући да су надлежна тела за науку и образовање Савета Европе уочила да су предмети и програми оптерећени са превише часова и мало самосталног студентског рада, те да су у њима премало заступљени рад у групи, проблемске вежбе и слично¹⁰ факултетима је препоручено смањење градива где год је то могуће, као и смањење обима обавезне и препоручене литературе. У том смислу све што студент треба да научи и зна из неког предмета своди се на стотинак страница пробране литературе. Смањење градива и литературе посебно погубно се одразило на наставу књижевности јер се за сваки предмет ограничава број страница обавезне и препоручене литературе, који се израчунава по посебним, прилично компликованим формулама.

С друге стране, тела Европске уније надлежна за образовну политику истичу значај наставе књижевности и чињеницу да и „националне и стране књижевности дају немерљив допринос европској културној баштини” коју Савет Европе види као „заједничко и драгоцјено богатство које треба штитити и даље развијати. Студије књижевности имају многобројна исходишта у образовној, интелектуалној, моралној, ефективној, лингвистичкој и културној, а не само естетској сфери” (*Zajednički evropski okvir za žive jezike* 2003: 67). И Лисман у својој књизи указује на значај књижевности и уметности у образовном процесу.

¹⁰ „Institucionalna evaluacija univerziteta u Srbiji u toku 2001/2002. godine” / *Danas*, VII, 1966–67, 15–16. februar, 2003, str. XVI–XVII.

„Важност, примјерице, древних језика, књижевни канон, познавање филозофских, естетских, културних и религиозних традиција равнало се према концепту 'духа', како је то у својој филозофији егземпларно показао (...) Хегел. Умјетност, религија и знаност код њега се јављају као опредмећења духа у којима се артикулира оно што премашује случајно и субјективно те је као захтјев за истином која све повезује средишње за сваки образовни процес. (...)

Срж грађанско-хуманистичког појма образовања био је канон егземпларних дјела књижевности, ликовне умјетности, гласбе и филозофије, с једнаком усмјереношћу на стилотворна дјела класичне антике” (Liesmann 2009: 47, 56).

Књижевност је у различитим образовним системима увек заузимала истакнуто место, између осталог и зато што има синтетичко-синкретичку природу и способност да се лако повезује с другим уметностима и има изузетно значајну улогу у васпитавању и стасавању човека и развоју друштва. Књижевност и уметност развијају креативност и индивидуалност код људских бића, па стога морају имати истакнуто место у образовању и студирању, било хуманистичких било природних наука.

„Увиђамо да су уметности неопходне и за остваривање економског раста и за одржавање здраве пословне културе. Водећи пословни едукатори одавно су схватили да је развијен имагинарни концепт темељ здраве пословне културе. Иновација захтева флексибилне, отворене и креативне умове; књижевност и уметност развијају те капацитете. Тамо где они недостају, пословна култура брзо губи полет. Све чешће, студенти који су завршили слободне уметности имају предност при запошљавању над студентима који имају уже професионално образовање, управо зато што се верује да за разлику од потоњих имају неопходну флексибилност и креативност који су потребни за успех у променљивом пословном окружењу. Чак и када би нам једина брига била национални економски раст, морали бисмо да штитимо хуманистичко образовање засновано на слободним вештинама. Данас, међутим, (...), уметности су на мети напада у школама широм света” (Nusbaum 2012: 131–132).

Већ више деценија, широм света, веома је раширено мишљење да хуманистичке науке нису неопходне, а процес њихове деградације је све израженији. На великом броју универзитетета смањују се програми из хуманистике и уметности, што се обично правда економском кризом. Упркос томе што неке хуманистичке дисциплине, а међу њима су свакако књижевност и уметност, чине језгро доброг универзитетског образовања, на некима универзитетима се оне, чак, потпуно укидају. Књижевности и уметност, свака на свој начин, под-

стичу унутрашњи развој човека и одговорност за друге, развијају способност да се на свет гледа „очима друге особе”, да се схвати „бар део историје и особина различитих група”, и онај други на прави начин. „Превише је лако видети другу особу само као тело – које онда можемо да искористимо зарад својих циљева, добрих или лоших. Достигнуће је видети душу у том телу, и то достигнуће подржавају поезија и уметности, које од нас захтевају да се запитамо о унутрашњем свету објекта који видимо – и да се такође запитамо о нама самима и нашим дубинама” (Nusbaum 2012: 144; 97; 120).

Арапска књижевност омогућује студентима да на посебан начин упознају један посве нови, незападни свет у свим његовим бојама и валерима, да спознају нове традиције и културе, нове људе, искуства других народа. Библиографија арапске романескне и приповедачке прозе, као и поезије данас је у Србији врло богата и, уз илустрације дела на арапском, представља добру основу за квалитетну наставу арапске књижевности. Међутим, данас, у наставној пракси, ситуација је сасвим другачија. Наставници, због ограниченог броја страница обавезне литературе и малог броја часова, не могу да осмисле ништа, а читање дела преведених са арапског своди се на то да студенти, најчешће прочитају само неке одломке, или чак ни то. Иако је књижевност уткана у наш живот, у слику света, концепт вредности, иако књижевност „даје смисао животу” (К. Магрис), и може да га учини смисленијим, бољим, часнијим, племенитијим, иако тера људе да промишљају стварност и све што их окружује, настава књижевности данас је потпуно маргинализована и деградирана, што можда најбоље одсликава следећи пасус из романа *Покоравање* Мишела Уелбека (Београд, 2015, 14).

„Универзитетске студије у области књижевности, као што знамо, не воде практично ничему, изузев у случају оних студената који су најобдаренији за то да и сами постану универзитетски професори у области књижевности – ту смо, све у свему, суочени са ситуацијом прилично комичном, где систем за једини циљ има своју властиту репродукцију, уз проценат отпада од преко 95%”.

Са смањењем броја страница литературе скопчани су и вештина читања, као и читање уопште. Читање има више функција: образовну, научноистраживачку, педагошку, забавну... Читањем примамо највећи број информација које се преносе језиком. Читање има велики утицај на квалитет усменог и писменог изражавања, било да се ради о матерњем или страном језику. Вештина читања заузима веома истакнуто место у језичкој настави, односно у различитим техникама предавања језика и индивидуалним стиловима учања и блиско је по-

везано с осталим језичким вештинама. Стицање и развијање вештине читања је процес и извор усвајања језика. "The best way to improve your knowledge of foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it".¹¹ Упркос свему томе, можемо само, са жаљењем, констатовати да студенти све мање читају, што се свакако одражава на њихово образовање и начин изражавања.

Болоњска реформа, због на брзину спровесених припрема, недовољне информисаности и захтева и одређења неметнутих споља, донела је и то да су радикално промењени програми претрпани мноштвом предмета, који често носе мали број бодова (три), што представља додатно, али истинско оптерећење за студенте. Због тога, студенти најчешће иду линијом мањег отпора, тако да су им се студије претвориле у трчање за предметима на којима се најлакше стичу бодови, па и за предметима који немају никакве везе са арабистиком.

Иако смо, после првог круга акредитације, уочили све помену-те негативне стране болоњског модела и настојали да их исправимо и променимо при следећој акредитацији, нисмо успели у томе. Сада се приближавамо крају другог акредитационог циклуса, а проблеми су се само још више нагомилали и продубили. Једино остаје нада да ће се при следећој акредитацији бар нешто у примени програма и унапређењу студија поправити и побољшати, у чему би, свакако, доста помогли и ставови и мишљења студената.

Нови модел студирања наметнуо је и нови однос наставника и студената. Студенти су добили право да, на одређени начин, учествују у креирању наставних програма, одлучују о томе шта ће учити и како ће учити, дају своје мишљење о раду наставника. Сарадња наставника и студената која има за циљ већу ефикасности студирања, квалитетније програме и предавања, може бити од велике користи. Али чини се да је, у томе, пренаглашен удео студената јер, на пример студенти Катедре за оријенталистику готово ништа не знају о језицима, књижевностима и културама које су предмет њихових студија, а врло мало о истинским вредностима студирања и учења. Па како ће онда мерити успешност наставника и процењивати квалитет предавања и концепцију програма?! „С обзиром на то да кандидати обично једва знају колико уопште науче, а камоли колико могу да очекују да ће научити у некој школи коју никада нису видели, они не праве зналачке одабире. Они ретко кад имају довољно времена и информација да би истражили све доступне опције које обећавају и обично

¹¹ Nuttall, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign language*. Oxford: Heinemann, 1996, 133–134.

имају само ограничену основу да их упоређују” (Вок 2005:149). Тако се и ова, у суштини добра интенција претворила у кочницу ефикасног студирања.

„То да се све има равнати према потребама студената који су у својству конзумента били приказивани као прави актери вишег образовног тржишта довело је до поступака који су познати сваком туристу: обавезни упитник којим студент изражава своје задовољство или незадовољство понуђеним и конзумираним. Требало је, дакле, заокружити је ли предавање било разумљиво, а предложена литература читљива, је ли се форсирала употреба нових медија, јесу ли постојали елементи електроничког учења, јесу ли били обзнањени модалитети испита те је ли начин предавачева изражавања одавао сексистичко мишљење.

Из самог истраживања евалуације знамо, наравно, да се оваква врта испитивања изругује свим критеријима поузданости и ваљаности, а да би се одговорило на једноставно питање какав дојам неки доцент уистину оставља на своје слушаће и слушачице тјеком дуљег времена били би потребни прилично скупи поступци. Па ипак таква испитивања до становите мјере одражавају мотивацијско стање студената, показујући способност студената гледе разумјевања питања у упитнику (тако се наводно догодило да је питање о редовитом одржавању предавања поново морало бити избрисано, јер је статистички значајан део студената властиту одсутност с предавања побркао с неодржавањем предавања); она к томе у дојмљиву статистичком и квантификативном облику потврђује претпоставке о каквоћи предавања, што се одувijek могло разабрати из сваког разговора у студентској мензи. Поврх тога се у вези с различитим моделима упитника може уочит предвидиви тренд да се мање супстанцијална предавања вреднују боље од оних с великом захтјевношћу и строгим испитима, па чак и онда када је присутна спремност студената да се изложе тежим темама и питањима” (Liesmann 2009: 79–80).

Студентско мишљење о раду наставника и сарадника уведено је и у нашу универзитетску праксу, али на прилично неорганизован и неадекватан начин. Заједништво студената и наставника, од Хумболта, па до данас, представљало је и представља један од стубова универзитета, али је тај стуб на савременом универзитету постављен на нове основе, на пример, на интерактивност у свим облицима наставе, али и на право и обавезу студената да оцењују рад наставника. Шта више, у реферате за академско напредовање наставника обавезно је и уношење студентског мишљења о раду наставника, њихова оцена наставничког начина предавања, његове припремљености за час, његове посвећености настави, начина излагања градива, коришћења/некоришћења PowerPoint програма... Међутим, студенти су, углавном,

незаинтересовани за попуњавање упитника те врсте, а у томе је, поред осталог, присутан и страх за успех на студијама, а особито на испитима. Да су та мишљења и оцене студената засновани на добро састављеним анкетама, могли би истински да допринесу унапређењу квалитета наставе, студија и испита. Међутим, у нашим условима, то баш и није тако – многобројне и шаролике анкете су некомпетентно састављене, и неадекватно и тенденциозно коришћене, каткада и злоупотребљаване. На београдском Филолошком факултету основни медијум за исказивање студентског мишљења су друштвене мреже које су данас постале главно средство комуницирања и на којима се може свашта прочитати.

Евалуација је један од кључних појмова и једна од кључних полуга актуалне реформе.

„Тко каже: евалуација, осигурање квалитете или интернационализација, већ је на добитку, јер те појмове смијете негирати само по цијену да сами себи нашкодите. Па нитко, наравно, не жели доспјети под сумњу како не жели мјерити ученике, пазити на квалитету и излагати се надметању, тонући на тај начин у провинцијалност. И тамо гдје се остаци критичког мишљења позабаве овим појмовима већином се у сумњу доводи ова или она метода, овај или онај поступак, ова или она презентацијска фолија опна, никад не додирујући с тим повезану ствар као такву. Упитно је у сваком случају вреднују ли уопће евалуације, какве год биле, оно што наводе да вреднују. Могуће је да оне управо стога испуњавају своју праву сврху: притајену трансформацију слободне знаности и неслободне услужне дјелатности” (Liesmann 2009: 77).

Евалуација би, у болоњским оквирима, требала да значи континуирано, стандардизовано и објективно вредновање наставних и научно-истраживачких резултата академске заједница. Али, евалуација, као и други „важни” појмови болоњског модела функционишу на сасвим специфичан начин, „по једноставној схеми: они никад не означавају оно што дочарава значење ријечи, а скривају оно што се њима уистину индицира”. Зашто је то тако? Пре свега, зато јер критеријуми, парадигме и методе за вредновање резултата нису јасно утврђени, али и зато што су уведени „квантификацијски поступци” преузети из „пословне економије и савјетодавне дјелатности у подузетништву: индиције, карактеристичне бројке, сустави бодовања, фактори утјецајности, стопе раста, (...), биланце знања сличне финансијском пословању, улазно-излазни дијаграми, анкетирање сурадника, израда организацијских дијаграма, анализе сустава и сл.” (Liesmann 2009: 77–78). Дакле, поступци потпуно непримерени сферама образовања

и науке. И не само то, и међу традиционалним критеријима мерења и вредновања научног и наставног учинка наставника завладала су квантификација и меркантилизација. Данас више није важан квалитет научног рада и истраживања, него где је неки рад објављен, да ли се часопис налази на прописаној листи и колико бодова он доноси. Резултат тога је да су универзитетски професори претворени у сакупљаче бодова неопходних за строго прописан начин напредовања (одређени број радова у часописима одређене категорије, одређени број радова у зборницима и одређени број учешћа на скуповима, а за виша звања и књига – монографија, уџбеник и слично). При томе, рад у часопису „са листе” доноси често више бодова од монографије, уџбеника или речника, иза којих стоји вишегодишњи мукотрпан рад и студиозан истраживачки поступак. Такав начин академског напредовања укида слободу научног и педагошког рада и један је од разлога што део наставника ставља научно-истраживачки рад испред наставе. С друге стране, научни резултати публиковани у свету доносе славу ван матичног универзитета, публику, награде, понуде за нове послове (Вок 2005: 92), па је и то разлог за већу научну продукцију и објављивање радова у међународним часописима под сваку цену. Трка за бодовима унела је у науку велики број плагијата, објављивање истих радова под различитим насловима или чак у непостојећим гласилима...

Кад је реч о евалуацији наставе, свакако, главне делатности сваког факултета и универзитета, ситуација је још драматичнија јер не постоји сагласност „чак ни око тога шта треба евалуирати, како би се, примјерице, стекла слика о квалитету свеучилишта” (Liesmann 2009: 78). Тако се, на пример, на факултетима Универзитета у Београду, формирају комисије за спровођење поступка самовредновања и оцењивања студијских програма чије су надлежности прилично магловите и нејасне, а задаци се свode на преписивање података из претходних извештаја. Уколико неко од наставника и сарадника систематски прати одвијање наставног процеса и остварење постављених циљева, уочени пропусти, недостаци и грешке се не исправљају, нити се могу поправити због чврсто зацементираних акредитационих програма и прописа.

Све се то у великој мери одражава на квалитет и организацију наставе, на мотивацију студената за рад и учење на појединим предметима, на квалитет и квантитет стеченог знања, на успех на испитима и на целокупним студијама. Треба нагласити и чињеницу да је велики број студента потпуно немотивисан и за учење и студирање, што, заправо, вуче корене из средње, па чак и из основне школе. Студенти се труде на све могуће начине да „снине критеријуме обра-

зовног напредовања. Током 2011. године захтевали су да уместо 60 бодова за финансирање из буџета, граница буде 48 бодова. Ефикасност и квалитет студија се маргинализује. Насупрот томе, ако је циљ образовања сертификат (диплома) а не стварно стицање знања, онда је мало остало од интелектуалног, културног капитала” (Аврамовић 2013: 216).

Да ли је „стварно стицање знања” данас, у условима, када је оно далеко од традиционалних сфера образовања, далеко од његове еманципаторске улоге, далеко од изворне просветитељске идеје универзитета, могуће? Стицање знање данас има сасвим другачију функцију и није „само себи сврха већ оно има своју цену, што омогућује да се њиме, попут новца, располаже и манипулише, те да се оно размешта према законима тржишта. Управо то неконтролисано размештање знања према законима тржишта избило је државама-нацијама из руке могућност да самостално одлучују о политици образовања и истраживања” (Đimić 2013: 16–17). Знање данас мора бити употребљиво, инструментализовано, уско специјализовано и практично, у функцији остварења друштвеног и економског напретке. „Оно што се данас подразумева под знањем јесте информација која ефикасно може да се примени, информација усредсређена на резултат” (Аврамовић 2013: 32). Стварно, истинско знање представља нешто много више од информације и треба да омогући појединцу да из мноштва података издвоји оне који „имају информацијску вриједност, али не сама то; знање је опћенито облик прожимања свијета: спознати, разумјети, појмити” (Liessmann 2009: 25).

Облици наставе и самостални студентски рада којима болоњска реформа даје предност, као што су креативни домаћи задаци и вежбања, семинарски радови, писмене и усмене презентације, индивидуално и групно учешће на пројектима и слично, требали би да мотивишу и подстичу студента на интерактивност у настави, на већу одговорност за сопствене резултате и ниво знања, да код њега развија активан однос према процесу учења и омогуће му да спозна сопствене могућности. Међутим, све то без темељног удубљивања у одређену материју и садржај предмета, односно у релевантну литературу, није могуће. Нажалост, морамо констатовати да су данас студенти код којих је интелектуална радозналост у хијерархији мотива у првом плану, студенти истински посвећени студирању, права реткост. Већини је циљ студирања диплома и висок просек што им систем провере знања на испитим и вредновање предиспитних обавеза, које се углавном одрађују преузимањем и преписивањем текстова са интернета и Википедије, у великој мери и омогућују.

„Већ поодавно покренуто преусмјеравање образовних циљева на способности и компетенције [skills] бременит је индикатор за то. Онај тко као образовне циљеве навјешта способност за тимски рад, флексибилност и комуникацијску спремност, зна о чему говори: о суспендирању оне индивидуалности која је некоћ била адресат и актер образовања. Сметнемо ли с ума пикантни приговор да се компетенције попут способности за тимски рад као особина могу бесконтекстно стјецати, развијати школовањем и практицирати – очигледно је тимски способан човјек способан како без тима тако и у сваком тиму – уочљиво је да метафоричке просвјетно-политичке водиље наших дана демонстративно доводе у питање управо оне циљеве који су своједобно мотивирали класични образовни дискурс: аутономију субјекта, сувереност појединца, одговорност јединке. Само не мислити властитом главом – баш то чини се тајним програмом изобразбе данас” (Liesmann 2009: 61).

Нижи образовни нивои у великој мери доприносе томе – „не мислити властитом главом”. Са навикама и знањима стеченим у средњим школама, студенти, у највећем броју случајева, нису заинтересовани за усвајање нових знања, не поседују потребну интелектуалну радозналост и нису спремни за активно учешће у настави, не желе да развијају способност мишљења и закључивања, да унапређују своје перцептивне, аналитичке и истраживачке потенцијале, нити да реализују своју креативност. Последица целокупног система образовања, јесте то да је код студената данас врло изражена неспремност за самосталан рад, одсуство конинуираног и систематског учења, односно самооцењивања сопственог рада и постигнућа, недовољно изграђена свест о значају образовања и знања, свест о академским вредностима. Учење напамет и бубање градива код већине данашњих студената јесте доминантни педагошки приступ.

Образовање је увек било и остало основна полуга модернизације и економског, социјалног и политичког развоја сваког друштва и омогућавало је појединцима да добију одговарајући посао и стекну одређени статус у друштву очитован кроз одговарајућу новчану надокнаду и признање.

„Почевши од развитка модерних друштава, ни у једно се подручје живота није полагало толико наде као у подручје образовања. Образовање је било утопија малограђанина који је мислио да би између плаћеног рада и капитала мого постојати још и неки трећи облик егзистенције; образовање је било нада радничке класе да ће знањем досегнути ону моћ коју су јој ускратиле неуспјеле или пак изостале револуције; образовање је било и јесте средство којим треба еманципирати и интегрirati ниже слојеве, жене, мигранте, особењаке, особе

с инвалидношћу и потлачене мањине; образовање слови као жуђени ресурс у борби за одредишта информацијског друштва: образовање је средство којим треба спречавати предрасуде, дискриминације, незапосленост, глад, сиду, нехуманост и геноцид, средство којим треба савладавати изазове будућности те онако успут усрећити дјецу и учинити одрасле способним за запослење. (...)

Образовање је постало идеологијом секуларних друштава која се не могу ослонити ни на религијску трансценденцију ни на револуционарну иманенцију; образовање је тако од самог почетка било мотор за модернизацијске помаке, истодобно, међутим, и утјеха за модернизацијске губитнике, како их се бестидно назива, који су, будући да су били без образовања, на тај начин скривили и своју судбину; (...) образовање уопће не смије успјети, јер би тада постала јасна и његова ограниченост; оно није dostatно за компензацију изгубљених утопија, а није баш никакав јамац за беспрекорно функционирање економија усмјерених на ефикасност. Због тога су образовне установе перманентно у кризи, у правилним размацима морају се проглашавати пријетеће образовне катастрофе, па тако управо због перманентне реформе расте реформни притисак на образовне суставе. (...)

Поступно се шири виђење да за садашње слабости образовног суства нису одговорни Хумболтови образовни идеали него образовне реформе које су у брзом слиједу инициране почевши од 60-их година” (Lismann 2009: 43, 44–45).

Последња реформа донела је потпуно другачији однос према образовању и знању, као и нови статус образовних установа. Систем образовања подређен је данас тржишту, а сврха образовања је обучавање полазника за конкретне послове, а нарочито за консалтинг услуге, то јест за развијање професионалне компетенције, особито техниче и информатичке стручне способности, потребних савременим друштвима, државама, а пре свега великим националним индустријским комплексима или интернационалним мега-корпорацијама, војним првенствено. Тржиште данас, у свету, у највећој мери диктира образовну и научно-истраживачку политику. „Прослављена модуларијација студија представља, примјерице, преношење начела функционално диференцираних производних хала на стјецање знања; течајеви и методске јединице монтирају се, дио по дио, у завршне радње. (Lismann 2009: 36). Знање је данас изгубило свој критички капацитет и постало је „најтраженија роба” која се, успешно или мање успешно, као ресурс, продаје и купује, у складу са законима тржишта.

„Знање није више само себи сврха већ оно има своју цену, што омогућује да се њиме, попут новца, располаже и манипулише, те да се оно размешта према законима тржишта. (...) Тржиште рада и интерес

светског капитала непосредно диктирају уписну политику и наставне програме на факултетима. Од универзитета се све чешће тражи да одустане од својих почетних претпоставки. Након што се он све више повлачио од захтева да продукује норме и идеале и сводио се на предузеће које производи компетенције, сада му се и тај простор ограничава. Производњу компетенција више не одређује сама струка већ систем који од високог образовања захтева највећи могући допринос технолошкој перформативности” (Đimić 2013: 16, 19)

Такво знање, иако мањкаво и пуно рупа, представља ресурс будућности. На његовој „експлозији” насталој захваљујући муњевитом развоју технике и информационих технологија, које су довеле до потпуне информатизације знања, и његовог преношења путем базе података, гради се друштво знања, које је, такође, зацртано у болоњској реформи. Шта више, ту је Европа знања која је „сада увелико препозната као незамјелив фактор друштвеног и хуманог развоја и као неизбежна компонента консолидације и обогаћивања европског грађанског друштва, способног да грађанима пружи компетенције потребне за суочавање са изазовима новог миленијума, заједно са упознатом са заједничким вриједностима и припадању заједничком друштвеном и културном простору. Значај образовања и образовне сарадње у развоју и јачању стабилних, мирољубивих и демократских друштава је универзално признат као најважнији, утолико више с обзиром на ситуацију у Југоисточној Европи” стоји у Декларацији.

Друштво знања или „друштво које перманентно учи”, у коме су до високог степена усклађени образовни системи и тржиште, у коме доминира глобализација људских делатности, треба да обезбеди свршеним студентима адекватан социјални статус, односно плату. Да би задржао тај статус или стекао бољи, појединац је приморан на целоживотно учење, односно на то да своја већ стечена знања и вештине стално допуњава, унапређује и богати кроз све облике формалног и неформалног образовања и да их усклађује са захтевима привреде, друштва и државе. Концепт „учења у току целог живота”, на први поглед близак је образовању „које се равна према античком идеалу и хуманистичком концепту”, а које је „словило као програм човјекова самообразовања, као формирање и развијање тијела, духа и душе, талента и надарености, оно што би појединца требало довјести до ступња развијене индивидуалности и до свјесног диоништва у заједници и њеној култури” (Lismann 2009: 47). Међутим, и по дефиницији и у пракси, друштво знања је веома удаљено од идеје и свих сфера традиционалног образовања, најпре по томе што одбацује и избацује из наставе сва опште знања, чиме практично постаје друштво полуобразовања.

„Друштво знања није никакво особито паметно друштво. Његове заблуде и погрешке, скученост погледа и агресивност што у њему владају нису мање него у другим друштвима, а је ли барем опће стање образовања боље – чини се посве упитним. Циљ друштва знања није ни мудрост ни самоспознаја у смислу грчког *gnothi seauton*, па чак ни ментално прожимање свијета како бисмо га боље разумјели. У парадоксе друштва знања спада и то да не смије досегнути циљ сваког спознања: истину или барем приближан увид. У њему, у томе друштву нитко не учи нешто више због знања, него за вољу самог учења” (Lismann 2009: 23)

За креирање новог типа друштва битно је и „начело знанствене рационалности” (Lismann 2009: 38), које је, по природи ствари, највише допринело укидању традиционалне идеје, организационих облика и структуре универзитета и довело до стварања другачије атмосфере у академској заједници, другачијег сагледавања јединства наставе и истраживања, као и академских слобода наставника и студената. Данас се универзитет „претворио у циновску организацију чији задаци и функције падају далеко од личних мотива и идеалних норми чланова универзитета. Добро функционисање универзитета, напротив, чак захтева одвајање од онога што је лично. Од универзитета се тражи да служи друштвеним и државним циљевима. Универзитет, који би на истински начин осведочавао идеју универзитета, служио би неком непостојећем, замишљеном, идеалном друштву, али не и ‘овом овде’” (Đimić 2013: 14–15). Универзитет у савременом друштву обједињује мноштво факултета који нуде кратке и функционалне студије потпуно усмерене на праксу, које стварају „академски непотпуно образоване дипломце” за „тржиште рада које ће убрзо препознати како дишу они који се на њему појављују” (Lismann 2009: 91). По начину рада и наставним моделима факултети постају све сличнији школи и постепено прерастају у високе струковне школе. Губитак аутономије у одлучивању, настави и истраживању, огледа се у томе што универзитетски и факултетски органи и наставно особље, који су свакако најкомпетентнији за едукативни и научно-истраживачки рад, не креирају, већ само спроводе образовну политику и одлуке министарства, проsvетних савета и акредитационих комисија.

„И због тога пароле реформатора такођер гласе: мобилност на сваком мјесту, флексибилност посвуда. Ван из окошталих односа и окорјелих структура, флексибилна истраживачка поља, умјесто окамењених факултета, окретни менаџери знаности умјесто бирократизираниг професора, модули који се могу слободно комбинирати умјесто фиксних студијских планова, напухане пројектне молбе умјесто јасно омеђе-

них истраживачких наука, мањкава умрежења умјесто дефинираних јединица, отвореност спрам будућности умјесто повјесне свијести, повезнице умјесто идеја” (Lismann 2009: 138).

Будући да се знање третира као свака роба, „универзитет се нашао на тржишту и сада подлеже суровим законима понуде и потражње. Он и његови чланови и не граде свој положај на основу односа према знању и истини, већ према успону ‘прагматике научног знања’ (...) и владавине духа опште технолошке перформативности. Њихову судбину одређује тржиште и профит, а не однос према знаности и истини” (Đimić 2013: 18). На таквом универзитету и на таквим факултетима битно је промењен и статус и однос „субјеката знања”, наставника и студената. У суровим условима меркантилизације образовања и знања, у којима је најважније питање има ли нешто сврху и може ли се продати, неки чак спомињу и крај ере класичне наставе засноване првенствено на предавањима и вежбањима и сувишност професора у настави јер професор „није компетентнији од компјутерске мреже за преношење утврђеног знања, и није компетентнији од интердисциплинарних екипа за измишљање нових потеза или нових игара. (...) Сигурно је, међутим, да је модерни, елитистички модел академских професора и универзитетских радника који су од оснивања Берлинског универзитета 1810. године у друштву уживали изузетну част и привилегован положај, снажно доведен у питање” (Đimić 2013: 16–17). Образовање на даљину је у свету све популарније, а машине увелико замењују професоре, на срећу или несрећу студената.

О последицама поменутих „болоњских новотарија” размишља се мало или се уопште не размишља, а особито не о томе колико оне утичу на кризу универзитета, а криза „универзитета, заправо је криза самих наставника и студената” (Đimić 2013: 26). Она изазива и кризу образовања, кризу науке, кризу самог друштва. Факултети последњих деценија губе статус места професионалног образовања заснованог на Хумболтовим принципима идеје универзитета. Ти принципи – јединство науке, јединство наставе и истраживања и академске слободе наставника и студената – данас, функционализацијом знања у најновијој реформи, потпуно су изгубили свој смисао. „На факултетима и институтима никада раније није било више истраживања, па, чини се, и више резултата и проналазака”, а никад наука и академска заједница нису били у горем стању (Đimić 2013: 8). Форсирани тимски рад и свеприсутни пројекти постројили су научне раднике и истраживаче у производне бригаде, „којима се без проблема унапријед могу задати циљеви, стопе раста и израчуни искористивости и у којима ништа не смета толико као одступања” (Lismann 2009: 36).

*

После десет година примене принципа болоњске реформе, пре-структурирања и вестернизације високог образовања у Србији, може се рећи да њени главни циљеви у највећој мери нису остварени – није се смањила дужина студирања, квалитет наставе и стечена професионална знања и компетенције нису у складу с постављеним почетним нивоима и замислима. Што се тиче Филолошког факултета, наставни програми на њему су током акредитација мењани више пута, па изгледа као да је на факултету присутна перманентна реформа, која је сама себи сврха, која кочи свако самостално мишљење и деловање и која уместо, у друштво знања, води ка друштву контроле. Иначе, „реформа без престанка” није само „специјалитет” болоњске реформе на „српски начин”, већ свеprisутан европски феномен.

„У оној мјери у којој се реформе наоко проводе за вољу самих реформи било би такођер бесмислено хтјети мерити реформе према њиховим резултатима. При свакој се реформи, додуше, попут молитвених литанија понављају вербалне љуштуре као што су смањивање трошкова, транспарентност, конкурентност или повећање ефикасности, али је свакоме јесно да је у правилу након реформе оно реформирано скупље, да евентуално функционира још лошије него прије, да је постало тримије те прије свега комплицираније и непрозирније. Чињеница да након реформи на подручју образовања и судионици и они који су реформама погођени, уколико још располажу донекле не-оштећеном способношћу просуђивања, стално имају дојам изложености каосу у којем осмишљени рад бива све тежим, упућује на битан ударни правац модерних реформних настојања: не побољшати него дестабилизирати институционалне оквирне увјете који су, како било да било, увјек некако функционирали. Оно, наиме, што се као циљ реформе гура у први план ни издалека није оно што се реформом траба постићи. (...)

Реформа ради реформе не треба никакве разлоге. Знанственици се, дакле, плаћају за то да неку институцију перманентно реформирају, умјесто да своју енергију троше на наставу и истраживање; истодобно им се предбацује да инвестирају премало енергије у наставу и истраживање, због чега се свеучилиште хитно мора реформирати и тако даље. Већ се назире и слједећи кораци. 'Нови планови студија' који су на многим аустријским свеучилиштима тек ступили на снагу 2002. године одмах морају бити опет реформирани, јер се – опет – све усклађује с европском архитектуром студија коју су утаничили бирократизирани министри просвјете који су се удаљили од образовања” (Lismann 2009: 142, 145).

Последица свеприсутног стања сталне реформе је прилична хаотичност у реализацији програма, наставног процеса, а особито испита. Због оптерећености програма великим бројем предмета, па тиме и испита, студентима, објективно говорећи, чак ни законом дозвољен број испитних рокова – шест – често није довољан за окончање свих обавеза и упис у следећу годину студија. Уместо самосталних студентских радова – семинарских, мастер, докторских, све више се јављају плагијати и механичко копирање и преузимање текстова с интернета. Иза стечених диплома не стоји истинско, већ обимом ограничено, шупљикаво, неконзистентно, фрагментарно знање „које управо достаје за то да људе одржава флексибилним за радни процес и расположивима за забавну индустрију” (Lismann 2009: 46), у највећем броју случајева, знање за једнократну употребу – само за испит. Али, уз то обавезно иду и велики планови носилаца тих диплома за добијање добро плаћених послова и стицање што бољег статуса у друштву. Многи од њих се већ дуже време васпитавају у новом духу, верујући да образовање почива на профитабилности и да је једини циљ студирања добијање доброплаћеног посла. Последица таквих образовних трендова јесте стасавање нације технички изузетно оспособљених и послушних људи, „корисних стваралаца профита са отупелом маштом” (164), који прете демократији и „ометају стварање пристојне светске културе” (Nusbaum 2012: 163; 164).

*

Може ли академска заједница изаћи из стања перманентне реформе и кризе коју јој је болоњски модел наметнуо и поново афирмисати аутономни универзитет, истинско студирање, квалитетно знање и независни истраживачки дух? Прави путеви за то постоје. „Ако желимо извести себе из постојеће кризе знања и идеје универзитета, не смемо се више задовољавати тиме да будемо 'магационери' знања, већ морамо поново постати његови сведоци. Пут изласка из постојеће кризе управо би могао водити у правцу поновне афирмације знанственог тумарања. Највеће школе античког света, Академија и Ликеј, свака на свој начин, непосредно су учествовале у даљем развијању и афирмацији овакве идеје знаности и филозофије” (Dimić 2013: 85).

Имамо ли снаге да се вратимо таквим идејама?! Могу ли то нове генерације?

Литература

- Аврамовић, Зоран. 2013. *Образовање у шоковима груштива знања*. Београд : Завод за уџбенике.
- Bok, Derek. 2005. *Univerzitet na tržištu*. Београд : Clío.
- Grozđanić, Sulejman. 1975. Arabistika u socijalističkoj Jugoslaviji (1945–1975). *Orientalistika*, I, 36–41.
- Dimić, Zoran. 2013. *Рађање идеје универзитета*. Sremski Karlovci • Novi Sad : Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Dimitrijević, Naum. 2001. Metodika nastave stranih jezika na kraju XX veka. *Savremene tendencije u nastavi stranih jezika*, Nikšić : Filozofski fakultet, 13–53.
- Ђукановић, Марија. 1963. Катедра за оријенталну филологију. *Свој година Филозофској културе*, Београд : Филозофски факултет, 477–484.
- Bolonjska deklaracija: Zajednička deklaracija evropskih ministara obrazovanja okupljenih u Bolonji 19. juna, 1999. godine* / www.mpin.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=49792&rType; приступљено: 31. 8. 2017.
- Evropski univerzitet 2010?: Bolonjska deklaracija: Lisabonska deklaracija*. 2001, Београд.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje*. 2003. Podgorica : Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Lismann, Konrad Paul. 2009. *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb : Naklada Jensi i Turk.
- Little, David i Radka Parclova. 2003. *Evropski jezički portfolio za nastavnike i mentore*. Podgorica : Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Милинчић, Марија и Сања Вуковић, Аница Даничић. 2012. Интервју са Дарком Танасковићем. *Логос* 3, 94–95.
- Mitrović, Anđelka. 2006. Nastava arapskog jezika i reforma obrazovanja. *Nastava jezika u reformi obrazovanja: zbornik radova*, Nikšić : Filozofski fakultet; Podgorica : Univerzitet Crne Gore, 138–160.
- Mitrović, Anđelka. 1997. Nastava orijentalnih jezika na Beogradskom univerzitetu. *Glossa*, III, 1, 47–54.
- Mitrović, Anđelka. 1997. Sedamdeset godina Katedre za orijentalistiku. *Orientalistika 70: zbornik radova*, Београд : Филолошки факултет, 21–28.
- Nusbaum, Marta. 2012. *Ne za profit: Zašto je demokratiji potrebna humanistika?*. Београд : Фабрика knjiga.
- Ramić, Jusuf. 1987. Izučavanje arapskog jezika kod nas. *Zbornik radova Islamskog teološkog fakulteta u Sarajevu 2*. Sarajevo : Islamski teološki fakultet, 237–268.
- Tanasković, Darko. 1986. Jugoslovenska orijentalistika između filologije i lingvistike. *Treći program Radio-Sarajeva*, XIV, 51, 55–76.
- Tanasković, Darko. 1980. Koji arapski jezik učiti?. *Filološki pregled*, 18, 1–4, 63–71.

THE ARABIC STUDIES IN SERBIA AND THE BOLOGNA PROCESS

Summary

Since the foundation of the Seminar for Oriental Philology in 1926, the Arabic Studies in Serbia had been seriously reshaped by joining of Republic of Serbia to the European scientific community and signing of the Bologna Declaration. For the curriculum of the Arabic studies have been designed several new programs with several new subjects, which content and modern methods in the teaching process has been giving contributions to the equal mastering of total linguistic and social and cultural competencies.

Key words: Arabic Studies, Reforms, Curriculums, The Bologna Declaration, Bologna Process, Language, Literature. Linguistic Competence, Social and Cultural Competences