

ИВАН НЕГРИШОРАЦ
Матица српска, Нови Сад
Е-адреса: dstanic@maticasrpska.org.rs

НАЦИЈА И РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА. КРАТКА СТУДИЈА ДВА СЛУЧАЈА: ШУВАРОВА И БОЛОЊСКА РЕФОРМА

САЖЕТАК: Аутор анализира како су биле замишљене и како су функционисале две педагошке реформе, које је, као лични сведок, могао непосредно да опажа, чак и да учествује у свим тим процесима. Студијом ова два случаја, Шуварове реформе средњошколског образовања у СФР Југославији из 1979. и Болоњске реформе високог образовања у Републици Србији из 2008, аутор долази до увида о природи ових реформских процеса, а посебно о њиховом видљивом и невидљивом слоју. Шуварова реформа била је покренута комунистичком идеологијом, те потребом да се образовање и школски систем највише вежу за фабрику и за процес рада, а да сви облици елитног образовања (нарочито гимназије као највишег средњошколског образовног облика) буду сведени на мање захтевне сазнајне нивое, те да реформом коначно буду уништени као превазиђени облици грађанске епохе. Анализирајући случај Болоњске реформе, аутор се посебно задржава на опису

расправа које су вођене на Одсеку за српску књижевност и јужнословенске књижевности, на Филозофском факултету у Новом Саду, као и на опису уложених напора да се понуђеним решењима у оквиру реформског процеса ипак не начини непоправљива штета научној и стручној утемељености српске универзитетске заједнице. У самој Болоњској декларацији као обавезни чиниоци нису наведени многи захтеви који су у самом реформском процесу у Србији, од стране персоналних носилаца овог процеса, тј. представника Министарства за образовање, науку и технолошки развој, навођени као неопходни, нужни и обавезни. Када је аутор у тим разговорима тражио писани доказ одређених тврдњи, никада о њима није могао добити писани траг, а посредници између Министарства и Факултета признали су да им је то речено само у усменој форми. Аутор сматра да су све тврдње које се не поткрепљују писаним трагом веома сумњиве и да их никада у тим разговорима не треба прихватити као нешто обавезујуће. Само на такав начин, активним односом према реформском процесу, те пажљивим детектовањем позиција и ставова оних који се представљају као гласноговорници самих иницијатора целокупних промена, може се уз помоћ јаког критичког става доћи до препознавања најбољих исхода реформског процеса. Закључак овог рада јесте да у свим реформама велика опасност прети управо од оних који се легитимишу као персонални носиоци реформских процеса, па се њиховим посредством по правилу спроводе некакви сумњиви, неидентификовани захтеви који не само да се не могу оценити као стварно корисни него су директно штетни и веома опасни за универзитетску и друштвену заједницу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: образовање, реформа, револуција, Шуварова реформа, Болоњска реформа, идеологија, педагогија, културални рат, критичко мишљење, носиоци реформе

Када размишљамо о проблему „Нације и образовања” у посткомунистичком, транзиционом добу једног бројчано

малог, али историјски веома особеног народа какви су Срби, онда се с правом морамо удубити у начине на који функционишу реформски процеси у том домену друштвеног живота. Реформе су, наиме, идеална ситуација у којој се започињу, изводе и контролишу извесни процеси у којима до изражаја долазе превасходно интереси оних који преузимају општу надлежност над догађајима, али се веома често запостављају аутентични интереси оних којих се ти процеси највише тичу. Другим речима, у оквиру процеса реформи често се реализују неки облици парцијалних интереса који се не могу оценити као реални интереси целине друштвене заједнице. Та појава није само карактеристика времена у којем живимо него се она испољавала и у многим ранијим временима која су исказивала амбиције да доведу до некакве корените, револуционарне промене одређених делова друштвеног система или друштва у целини. Стога компаративна студија два карактеристична случаја социјалистичког и транзицијског доба – реформе средњошколског образовања у СФРЈ (1979) и Болоњске реформе универзитетског система у Републици Србији (2008) – могу постати извором драгоцених увида и сазнања.

Образовање и идеја револуције

Од времена Француске грађанске револуције 1789, појам револуције, и то не само политичке него и друштвене, привредне, индустријске, научне, техничке, уметничке, филозофске, културне, образовне итд., постао је опсесивна тема западне културе и цивилизације, а ширио се ка свим странама света онако како су идеје западне културне хемисфере постале делотворне и парадигматичне на целој кугли земаљској. У том смислу се логично јавља читав низ политичких револуција, са већим или мањим амбицијама (после Француске

грађанске још и Револуција 1830. и 1848, Париска комуна 1871, Мексичка револуција 1910, Октобарска револуција у Русији 1917, Немачка и Мађарска револуција 1918, Комунистичка револуција испреплетена са ослободилачким и грађанским ратом на тлу Краљевине Југославије 1941–1945, Кинеска револуција 1949, Кубанска револуција 1953. итд.), затим индустријска револуција (Прва, од 60-их година XVIII па до половине XIX века; Друга, од 60-их година XIX века; Трећа, дигитална револуција од 80-их година XX века), научна револуција (још од XVII века, од времена Г. Галилеја, И. Њутна, па до почетка XX века, до времена А. Ајнштајна, М. Планка и др.), културна револуција (у Русији после Октобарске револуције 1917; Маова културна револуција у Кини од 1966. и сл.), уметничка револуција (изражена кроз појаву читавог низа авангардних и неоавангардних покрета са великим амбицијама корените промене појма језика, књижевности, уметности, па и читавог друштва: у Западној Европи од 1910, а потом од 60-их година), сексуална револуција почев од 60-их година итд.¹

¹ Појму револуције велику пажњу посветио је у својим историографским синтезама Ерик Хобсбаум, па би у вези са овом темом свакако требало видети бар његове књиге: *The Age of Revolution: Europe 1789–1848*. (London 1962; *Доба револуције: Европа 1789–1848*, Загреб 1987), *The Age of Capital 1848–1875*. (London 1975), *The Age of Empire 1875–1914*. (London 1987; *Доба царсџва 1875–1914*, Београд 2019) и *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century 1914–1991*. (London 1994; *Доба екстрема: историја Крајњој двадесетог века 1914–1991*, Београд 2002). Уз помоћ ових књига јасно се могу сагледати многи емпиријски, историјски појавни облици револуција које су у различитим временима изгледале сасвим различито, другачије у односу на своје претходнице. Од многих теоријских студија о појму револуције можемо истаћи филозофске расправе Михаила Ђурића, а посебно књигу *Ушйоија измене свеиша* (Институт друштвених наука – Просвета, Београд 1979): у његовим књигама се овај појам доводи у блиску везу са појавом модерног нихилизма и покушајима утопијске свести да превазиђе онтичко ништавило, које се у модерној слици света јавља у све агресивнијем облику.

Разне врсте реформи, у том смислу, често представљају револуције у малим, ограниченим количинама људске енергије, а појављују се у облицима који сведоче о пуној контроли свих процеса, при чему би требало сасвим ретко и мало да се испољавају оне „дивље”, потпуно спонтане појаве које измичу контролним механизмима. Многи примери, међутим, показују да реформе често умеју темељно да засеку и продру у најосетљивије ткиво друштвеног система, какво је, примера ради, образовање, па се често покаже да могу бити не само револуција у малом него и револуција у пуном смислу речи.

Мислити о процесу образовања искључиво у категоријама револуције јесте једна веома опасна интелектуална, а најчешће и политичка игра. То тако бива јер се у случају оваквих интелектуалних или политичких игрија најчешће потпуно жртвује онај најозбиљнији и најтемељнији, универзални смисао појма образовања, а наместо њега испостављају се различите врсте политичких, па и политикантских идеја о том појму.

Универзални смисао образовања, без сумње, изразити је је везан за природу човекове личности и смисао његовог постојања него што би нужно садржавао некакву практичну, па и политичку сврху или оне нужности које намећу токови свакодневног живота. Примера ради, ако Аристотел упозорава „да је срећа као крајњи циљ свих људских делатности нешто савршено и потпуно довољно само по себи”, да се „срећа може дефинисати као највеће добро, али се од нас тражи да јасније кажемо шта је она у ствари”,² онда то значи да би образовање и васпитање свакако били друштвени процеси који би нужно водили ка могућем и потребном суочавању сваког детета, па и сваког човека са баш овим и оваквим

² Аристотел, *Никомахова еџика*, превела Радмила Шалабалић, Култура, Београд 1970, стр. 14.

питањима. Пожељни исход овог суочавања посредством образовања и васпитања подразумевао би човеково откриће управо оног животног пута који га води ка срећи као највећем добру. Таква питања најмање ефеката показују када се испостављају са некаквим револуционарним заносима, а најупутније је решавати их у мирној атмосфери посвећеној раду и тихим, еволуционим процесима људског и друштвеног бића.

Образовање је стога Хегел дефинисао „као отуђивање природног бића” или као „укидање природнога самства”, па је оно „у исто време средство или прелаз како замишљене супстанције у стварност, тако и, обрнуто, прелаз одређеног идеалитета у суштственост. Тај индивидуалитет изграђује се у оно што он јесте по себи, и тек тиме он постоји по себи и поседује стварно одређено биће; колико образованости тај индивидуалитет поседује толико има стварности и моћи.”³ Са образовањем човек више није чисто природно биће, тј. биће одређено само сопственом природом, него је и биће које је обликовано по мери некакве „замишљене супстанције” или некаквог „идеалитета”, а ове категорије у животу стичу своју стварност и своју суштину у сваком човеку понаособ. Образовање и васпитање јесу управо ти процеси јединственог и непоновљивог човековог отуђења од сопствене, чисте природности и прелазак у стање замишљене и осмишљене егзистенције која га може водити ка животној срећи или га удаљавати од ње.

Потпуно је основано и сасвим близу памети закључити да је сваки образовни процес нужно упућен на питање смисла човековог живота и на чин избора путева којима ће човек кроз живот ићи. Вративши се још једном Аристотелу, можемо рећи да је људски живот суштински повезан са феноменом

³ Георг Вилхелм Фридрих Хегел, *Феноменологија духа*, превео Никола М. Поповић, Култура, Београд 1974, стр. 288–289.

’највећег добра’, а његова дефиниција коју изриче грчки филозоф упућује на то „да је највеће добро одређена делатност душе у складу с њеним врлинама”.⁴ Другим речима, ако је срећа највеће добро, њу треба разумети не као стремљење ка некаквом циљу који чека срећног тражитеља него превасходно као облик трајне делатности душе усклађене са њеним врлинама. У том смислу срећа се не може једном за свагда освојити него се само може бити на трагу сталне делатности која је непрестано усмерена ка срећи схваћеној као делање у складу с душевним врлинама. Налазећи да је овакво резонавање исправно, увек сам у својој дугогодишњој универзитетској пракси испостављао питања студентима књижевности да ли су они срећни док се, понекад и врло напорно, пробијају путевима читања, тумачења, анализе и вредновања књижевних дела. Притом сам увек отворено говорио да ако у тој сложеној делатности не налазе интелектуалних задовољстава и среће, било би боље да свој животни пут потраже на некој другој страни. Књижевност се, наиме, не може тумачити, проучавати и предавати без посебног афективног стања, без љубави и заноса, док се неке друге, посебно техничке и практичне делатности могу успешно обављати и без посебних душевних предиспозиција и суштинске наклоности.

Ови и овакви процеси самоспознања најбоље се изводе у мирној атмосфери где је интроспекција неометана некаквим присилним мислима и збуњујућим психичким стањима. Идеја револуције пак јесте једна од опсесивних, присилних мисли које веома лако могу пресудно да утичу на процес мишљења, доживљавања, разумевања и вредновања, али лако могу човеково мишљење да усмере ка сасвим периферним, чак небитним аспектима феномена. Да то није нужно тако, али да се тако лако може десити, јасно нам показује то што

⁴ Аристотел, *Никомахова еџика*, стр. 20.

је истински философ револуције Карл Маркс у сâмо средиште свог мисаоног универзума ставио управо идеју целовитог, а то значи и свестрано образованог човека, па је по њему комунистичка револуција израз идеје аутентичног хуманизма. Стога је Анри Лефевр, као мислилац на пуном трагу младога Маркса, у једном предавању на Женевским међународним сусретима 1949. године, велике наде полагао у стварање новог, комунистичког, совјетског човека, као нови вид приближавања оној Марксовој идеји целовитог човека.⁵ Од тог новог, совјетског вида идеје целовитог човека у овом тренутку није остало, такорећи, ни камена на камену, али је почетна идеја целовитог, свестрано образованог човека итекако остала актуелна и разумљива сама по себи. Овај пример нам само показује како се у корену одређених идеолошких образаца јављају идеје од трајнога значаја, а идеолошка обрада те идеје више је од штете него што је од користи. Стога се у свим случајевима изразитих идеолошких интерпретација увек треба пробити до самих суштина феномена о којима се говори, па тек потом сагледати у чему је трајнији значај и смисао оних идеја које се не смеју свести искључиво на сопствене идеолошке, посредничке, интерпретативне форме. Сада кад је идеја комунистичке револуције смештена у 'ропотарницу историје', прилика је да се подсетимо неких облика револуционарних покушаја у домену образовања, те да сагледамо њихове реалне циљеве и смислове, успехе и неуспехе.

Усмерено образовање као педагошка револуција

С обзиром на то да је текст који следи написан и на темељу сасвим личног искуства, није без значаја констатовати да сам се током свог свесног живота суочио с неколико реформи

⁵ О томе видети, Гаетано Пикон (прир.), *Панорама савремених идеја*, превела група преводаца, Косомос, Београд 1960, стр. 597–601.

у образовном систему, али по опсежности захвата издвојио бих два крупна, по свему револуционарна подухвата: Шуварова реформа основношколског и средњошколског система у СФР Југославији, те Болоњска реформа универзитета у земљама Европске уније и земљама које теже уласку у Европску унију, а међу њима је и Србија.⁶ Шуварова реформа у СФРЈ била је мотивисана потребом да се средњошколска омладина што пре почне припремати за конкретне радне операције и за фабрику као репрезентативну радну установу, да се процес производње, привређивања и практични рад уведу као саставни чиниоци образовања и васпитања, а да фабрички радни систем буде носилац промена у образовном систему. Као персонални иницијатор и носилац реформског процеса Стипе Шувар је тада кренуо у сусрет ономе што се последњих година све више у српском школству промовише под називом дуално образовање, при чему је сарадња школа са привредом

⁶ Повезаност ове две реформе већ је била предметом различитих студија, па прегледни рад Маје Босанац и Радована Грандића „Сличности и разлике Шуварове и Болоњске реформе образовања” указује како на сличности (утицај спољашњих, друштвено-економских чинилаца; повезаност са светом рада и захтевима тржишта; мањи значај хуманистичке димензије; честа изложеност критици; већи утицај социјалних у односу на образовне циљеве) тако и разлике ова два феномена (Шуварова реформа се односи на средњошколско образовање и није више актуелна, а Болоњска се односи на високо образовање и још је актуелна). Указујући на корене и разлоге због којих ове две реформе треба компаративно истраживати, аутори овог текста истичу: „С једне стране, неуспјешна Шуварова реформа може се пренијети на модерну Болоњску реформу и спријечити њезин неуспјех. Међутим, с друге стране, оживљавање Шуварове реформе у сличном облику указује на растућу важност и релевантност ове теме, односно на важност бављења темом односа педагогије с економиком и социологијом. У том контексту истиче се значај бављења тематиком образовног подузетништва на начин који економију враћа међу хуманистичке и друштвене науке, умјесто заснивања на неолибералном капитализму.” (<https://doi.org/10.38190/ope.11.1.4>, приступљено 30. XII 2021, стр. 164).

једна од најважнијих ставки реформског процеса. Основна, чак опсесивна реформска идеја била је да школе треба да припремају младе за процес рада, а не да се реализују образовни идеали који би имали некакав виши, универзални, свестрано хуманистички смисао.

Да бисмо јасније сагледали основне идеје, намере и конкретна решења ове средњошколске реформе, неопходно би било да пажљиво прочитамо бар њен основни правни оквир изложен у „Закону о усмереном образовању” (1979).⁷ У том смислу веома је занимљиво осмотрити како ова реформа сагледава нека од најосновнијих питања попут коначног циља образовно-васпитног процеса, те како се остварују специфичне тензије и уравнотежења у вези са тим процесом и конкретним политичко-идеолошким амбијентом у којем се он одвија. Са тог становишта посматрано, извесне, сасвим очигледне напетости итекако се могу уочити, а оне су највидљивије у уводним, општим члановима овога закона. Тако већ члан 2, у свом првом ставу, основни педагошки циљ дефинише на следећи начин: „Усмереним образовањем и васпитањем изграђује се стваралачка и свестрано образована слободна личност, оспособљена за укључивање у рад и самоуправљање, даље образовање, самообразовање и усавршавање.” Општи, начелни одговор о основном педагошком идеалу од којег се полази у овој реформи средњошколског система у СФРЈ чини се да је, бар што се овог полазног става тиче, веома добро постављен. На нивоу опште декларације основни циљ је „стваралачка и свестрано образована личност”, а то је поставка универзалног карактера која би могла да важи у веома различитим друштвено-политичким и идеолошким системима модернога доба (капитализам – социјализам, либерализам –

⁷ *Службени гласник Социјалистичке Републике Србије*, год. XXXV, 29, Београд 14. VII 1979, стр. 1305–1323.

етатизам, индивидуализам – колективизам, самоуправљање – бирократизам, републиканизам – монархизам и сл.), али јесте тако само уз услов поштовања основних хуманистичких и демократских начела модерног доба. У том смислу оваква одредба чини се веома успелом са становишта дефинисања најопштијих педагошких идеала, и то оних идеала која важе за грађанску епоху бар од времена педагошке делатности Ј. А. Коменског.⁸

Други став члана 2 Закона већ је знатно ригорознији у погледу конкретних идеолошко-политичких одређења, па ће формулација изгледати овако: „Усмерено образовање и васпитање обавља се ради задовољења потреба удруженог рада, друштвене заједнице и грађана и заснива се на идејним основама и стваралачкој примени марксизма и социјалистичком самоуправљању, тековинама културе, науке и технике, као и на педагошкој и андрагошкој теорији и пракси.” Овај члан Закона истиче бар три основне групе чинилаца важних за образовање и васпитање, а то су: друштвено-политички (удружени рад, друштвене заједнице и грађани), идеолошко-политички (марксизам, социјалистичко самоуправљање),

⁸ Свој педагошки систем Коменски започиње констатацијом самога Господа који сваком човеку поручује: „Знај, дакле, да си врхунац мога стварања, ванредан његов резултат и заменик Бога међу створовима, круна моје славе”, а на темељу таквих увида „ваља да раде сви они који се брину о васпитању људи, да уче све како би живели у сећању на ово своје достојанство и преимућство и да сва средства усмере на постизање циља ове узвишености.” (Јан Амос Коменски, *Велика дидактика*, превела Даринка Грабовац, Савез педагошких друштава Југославије, Београд 1954, стр. 24). Због тога право на образовање припада свакоме „ко се родио као човек, родио се да би постао човек, тј. разумно створење, господар других створења и изразита слика свога творца”, а „у школу не треба узимати само децу богатих и знаменитих људи већ сву децу подједнако, племићку и грађанску, богаташку и сиротињску, дечаке и девојчице по свим градовима, варошима, селима и засеоцима” (Нав. дело, стр. 60).

те најопштији научно-културолошки чиниоци (култура, наука, техника, педагогија, андрагогија, теорија, пракса). Са овим, другим ставом већ је знатно очигледније колико је Закон идеолошки обликован и политички и колективистички захтеван, па законодавцу не пада на памет могућност да нечији поглед на свет није одређен марксизмом него неким другим мисаоним становиштем или неким другим типом идеологије. Завршни, трећи став члана 2 додаје томе још и један, готово тривијалан, сам по себи подразумевајући додаток да „усмерено образовање и васпитање је делатност од посебног друштвеног интереса”.

У даљим одредбама, а нарочито у члану 4, закон је још изричитији и ригорознији у погледу дефинисања идеолошко-политичких ставова који унутар образовно-васпитног и школског система морају бити поштовани. У том смислу је веома занимљив хијерархијски поредак таквих ставова, управо онако како је изложен у правној материји овог закона. Члан 4 именује 11 таквих чинилаца које усмерено образовање и васпитање треба да утврди и обезбеди, али је први међу њима управо онај који је јасно, најјасније идеолошки обликован: ученици треба да „упознају и усвоје идејне основе марксизма и социјалистичког самоуправљања”. Читав овај низ потом на специфичан начин комбинује идеолошко-политичке и хуманистичко-културолошке ставове, а они се могу наћи било у оквиру истог чиниоца од 11 побројаних, било у два чиниоца који следе један за другим. Тако после наведеног, првог чиниоца следи други који ће бити знатно шири, а по карактеру је хуманистичко-културолошки: ученици треба да „стичу потребна знања заснована на савременим достигнућима културе, науке и технике, укупног друштвеног развоја и друштвених односа”. Потом следи трећи чинилац који тврдо враћа поглед на државно-политички

оквир, указујући на то да усмерене школе треба да „развијају осећања љубави према СФРЈ” као „самоуправној заједници равноправних народа и народности, оспособљавају се за одбрану њене независности и за друштвену самозаштиту, негују тековине народноослободилачке борбе и васпитавају се у духу братства и јединства, интернационалне солидарности и сарадње свих прогресивних снага у свету”.

После ова два, тј. првог и трећег побројаног чиниоца, који су политички изразито конкретни, уследиће потом осам чинилаца који су довољно хуманистичко-културолошки пространи, готово сасвим универзални по карактеру: 4. „стваралачки и одговорни однос према раду и друштвеним средствима, развијају своје способности за рад, за друштвени живот и самоуправљање”; 5. „осећање и смисао за солидарност, хуманост, истинољубивост и друга етичка својства личности социјалистичког самоуправног друштва”; 6. „развијају своје физичке и психичке способности, критички дух и самосталност, заинтересованост за нова сазнања и потребу за сталним образовањем и самообразовањем”; 7. „стичу радне навике, политехничку и радну културу”; 8. „развијају свест о чувању здравља, заштити културних добара, природних и радом створених вредности и човекове средине”; 9. „негују и развијају естетску културу и смисао за прихватање прогресивног културног наслеђа и савремених достигнућа наших народа и народности и других народа”; 10. „васпитавају се за хумане, одговорне и здраве односе међу половима”; 11. „стичу навике културног понашања као и целисходног и стваралачког коришћења слободног времена”. Уопште узев, декларативно значење и смисао читавог Закона о усмереном образовању могли би се, на основу побројаних ставова, учинити неспорним, а читав документ такав да не производи никаква неслагања.

Чему уништење гимназија

Када се реформски процеси тако благо и с разумевањем формулишу, то многима може деловати као веома прихваћљива и привлачна идеја. Међутим, озбиљни проблеми са Шуваровом реформом школства отварају се онога тренутка када са декларативног и реторичког нивоа, те са начелних ставова пређемо на саму реформску праксу. Тамо пак постаје тако очигледно да се најбољи и најстабилнији део ранијег образовног система, а то су класичне и специјалне гимназије, у потпуности елиминише из школског система. Ако је тако, онда постаје јасно да је функција оних најопштијих ставова везаних за универзалне педагошке идеале искључиво декларативна и реторичка, а не суштинска. Јер ако је тачна основна, полазна поставка из члана 2 Закона, тврдња да „усмереним образовањем и васпитањем изграђује се стваралачка и свестрано образована слободна личност, оспособљена за укључивање у рад и самоуправљање, даље образовање, самообразовање и усавршавање”, онда би гимназије морале да буду проглашене за повлашћене школе будући да су оне највише радиле у складу са овим декларативним циљевима. Уништење гимназија, са становишта начела које декларативно промовише чак и сам Закон о усмереном образовању, може се сматрати својеврсним, и то радикалним чином культурицида.

Стога није тако тешко закључити да онај општи, хуманистичко-културолошки декларативни слој Закона има основну функцију да, заправо, прикрије праве интенције читавог реформског процеса. Другим речима, гимназије су морале да буду жртвоване зарад потребе да се у средњој школи ђаци не суочавају са озбиљним научним и стручним сазнањима, него да се превасходно траже начини њихове могуће практичне примене. Деца се стога не уче да системски и креативно мисле (упркос томе што члан 4 највећим делом

истиче нешто сасвим супротно), него се усмеравају ка томе да технички дисциплиновано обављају оне радне задатке које ће добијати од послодавца. Научно посматрано, увек је крајње сумњиво када се уништава нешто што вреди и што је већ доказало своју ваљаност, па није исхитрен закључак да је реформа усмереног образовања почела системски да заоставља врхунске креативне резултате, а наместо тога је испоставила послове нижег креативног реда.⁹ Таква одлука је несумњиво представљала непотребно реформско, револуционарно дидактичко претеривање, тим пре што је таквих школа, опредељених за радно и оперативно образовање, већ било у претходном периоду: то су биле тзв. школе ученика у привреди (ШУП), које су с разлогом сматране да су у сазнајном смислу нижега реда, иако су образовале кадрове друштвено преко потребне за индустријску, занатлијску и друге облике производње. „Шуварица” као реформски производ средњошколског нивоа требало је све школе да самери управо са тим нижим сазнајним нивоом: оно што је било веома добро, чак сјајно, сад је требало да буде само добро, а оно што је некада било релативно добро сад је постајало уочљиво слабије него што је било. Начело снижавања квалитета постало је уочљиво од самог почетка овог реформског процеса, а како је време одмицало, негативне последице постојале су све очигледније.¹⁰

⁹ У свом тексту „Култура образовања” Ратко Божовић упозорава да је велики проблем образовања како да се односи према феномену надарености детета, па истиче да „највећа грешка би била, како је неко већ приметио, од генија направити ’професионалног идиота’”: неретко „дешава се да несхваћена креативност, једноставно, усахне”, „у затвореним и немодерним друштвима даровитост је, по правилу, несхваћена и потцењена”, па „антиелитизам, као остатак остатака старе школе, подрива прогрес и модернитет”. (Ратко Божовић, *Лексикон културологије*, Агенција Матић, Београд 2006, стр. 37–38).

¹⁰ У већ поменутом тексту „Сличности и разлике Шуварове и Болонске реформе образовања” Маја Босанац и Радован Грандић истичу

Основни мотив за овакву реформу школства могао се наћи искључиво у марксистичкој поставци да је тзв. народна демократија заправо облик диктатуре пролетаријата, а таквој поставци управо су одговарале школе које, својом природом и друштвеном функцијом, треба да поруче како је обрачун са грађанском традицијом не само у току него и да је постао коначан. Очигледно је да креатора ове реформе није бринуло то што се озбиљно снижавао ниво знања до којег нове генерације треба да досегну. Свакоме ко није идеолошки заслепљен, то снижавање нивоа било би забрињавајућа чињеница, а једино су спокојни могли да буду они који су сматрали да сазнајни ниво средњих школа треба начелно спустити како се они који га не досежу не би осећали фрустрирано. Треба уз то приметити да се уништењу система грађанског концепта гимназија није приступило у времену највећег комунистичког идеолошког заноса, па су се после Другог светског рата оне очувале све до 1979. године, када је Шуварова реформа званично започела.

Основношколско и средњошколско усмерено образовање сводило се тако на опште образовање у осам разреда основне школе и два разреда средње, а после тога се ученик морао определити за смерове по одређеним струкама. Такав

да „Шувар је заговарао концепт који је хуманистичку улогу образовања ставио у позадину и ствари свео на школу и творницу”, а „један од најконтроверзнијих захтјева је да, осим у изнимним приликама, не треба долазити на свеучилиште премијештањем 'из клупе у клупу', већ премијештањем с радног мјеста било гдје у заједничком раду на радно мјесто на свеучилиште”, те „да одабир за студиј врши творница, а не школа, упис на студије у складу с овим разумијевањем диктирају потребе радног мјеста, а не потреба за стјецањем дипломе” и сл. (Нав. дело, стр. 167). Колико оваква Шуварова решења намећу модел тоталитарног друштва а не модел који уважава слободу и права човека, колико се револуционарни модел намеће као доминантан у односу на грађански поредак, јасно се може сагледати управо из ових чињеница.

образовни систем показао је релативно брзо своје лоше стране. Брзо је постало видљиво да „шуварица” не даје добре резултате и да ће морати да дође до бар делимичног враћања оних функција средње школе какве су биле познате у најбољем делу ранијег система. Тако се десило да су, због уочених слабости усмереног образовања, већ 1986. донесене извесне измене Закона о усмереном образовању и васпитању, да би Законом о средњем образовању и васпитању из 1990. године гимназије поново биле враћене у функцију, продужено образовање (девети и десети разред) укинута, те враћен четвороразредни средњошколски систем.¹¹ Када је све то обављено, могло се јасно закључити да су реформе настале као плод вишка револуционарних амбиција њенога творца и плод превелике вере коју је политичка епоха, тј. политички систем СФРЈ 70-их и 80-их година истицао као своју опседивну мисао, па се из тога вишка покренуло нешто што се лако унапред могло оценити као погрешно и штетно. Непостојање праве, истинске демократије само је погодовало насиљу које се са Шуваровом реформом покушало спровести, па је било неопходно да се, после читавог периода вишегодишње примене ових идеја и организовања читавог система средњих школа по том обрасцу, најзад констатује да реформа није успешно замишљена и да се од ње мора одустати. Та реформа није била у потпуности погрешна него је она оправдане корекције које је желела да уведе и за коју би, вероватно, добила пуну подршку, преамбициозно желела да испостави као потпуно, коренито, револуционарно преобликовање целог средњошколског система. На тај начин оно што је могло да буде маргиналнога значаја, али несумњиво кориснога

¹¹ О месту гимназија у српском школском систему видети одредницу „Гимназија” Љубомира Коцића у *Српској енциклопедији*, том III, књига 1 (Г – Демографски преглед), Матица српска – САНУ – Завод за уџбенике, Нови Сад – Београд 2018, стр. 241–248.

дејства, постало је не само преамбициозно него и деструктивно и штетно.

Да је само било нешто више свести о реалности образовног процеса и снажније критичке свести носилаца реформског тока, лако се могло доћи до закључка да, примера ради, уопште није неопходно уништити гимназије као најбољи део дотадашњег средњошколског образовног система. Уништењем гимназија Шуварова реформа начинила је револуционарни чин угрожавања ваљаног конституисања интелектуалне елите у југословенском друштву. Јер реална је била чињеница да су управо из класичних гимназија долазили они најбољи кадрови који су потом на универзитету настављали са процесом темељног образовања, а таквим процесом је читаво друштво добијало најбоље стручњаке у многим научним и креативним областима. Са мало више флексибилности и креативности приступа, а са нешто мање револуционарних, деструктивних намера, носиоци реформе су гимназије, са свим њеним врлинама, лако могли да уклопе у процес повезивања школа са системом друштвено корисног рада, па да гимназијалци обављају послове у културним и уметничким установама, научноистраживачким центрима, медијским и издавачким кућама и сл. Вишак револуционарних амбиција носилаца реформског тока био је очигледно узрочник највећег дела непремостивих потешкоћа са којима се реформа одмах по заснивању суочила.

Проблем о којем овде говоримо, дакако, није сасвим нов, а може се у различитим појавним облицима пронаћи како у ближој тако и даљој прошлости. О томе се на свој начин изјаснио и Фридрих Ниче, који се у свом младалачком спису *О будућности наших образовних установа* (1872), управо у време када су уз класичне гимназије своје место заузеле и реалне гимназије и реалке, одлучно заложио за очување различитих образовних концепата, али и за важност класичног

образовања. Зато он прво истиче основну тезу: „Класично образовање. Како то достојанствено звучи!”,¹² а потом даје додатна објашњења, оцене и критички претрес трију облика образовања. Прво, „’класично образовање’ је нешто толико изузетно тешко и ретко, нешто што захтева свестрану обдареност, и стога је веома наивно, а можда и бестидно, постављати то као приступачан циљ гимназије.” Друго, „израз ’формално образовање’ спада у грубу и нефилозофску фразеологију које се треба ратосиљати: јер не постоји ’материјално образовање.’” Треће, „онај ко као циљ гимназије одређује ’образовање за науку’ жртвује тиме ’класично образовање’ и оно што се назива ’формалним образовањем’, а у целини узев и све образовне циљеве гимназије: научник и образован човек припадају двема различитим сферама које се каткад код неког појединца додирују, али никад међусобно поклапају.”¹³ Из оваквог критичког сучељавања Ниче изводи закључак који води према модернизацији класичног образовања: „In summa: гимназија је све до данас занемаривала први и најједноставнији предмет, онај којим почиње право образовање, матерњи језик: на тај јој начин недостаје природно и плодно тло за сва даља настојања за образовањем.”¹⁴ Упркос снажном развоју науке у XIX веку, Ниче нимало није био склон апологији научног духа, па зато вели да „уско специјализовани научник личи на фабричког радника који читав живот производи вијак или ручицу за неку алатку или машину, у чему заиста постиже изузетну спретност”, а „подела рада у науци тежи заправо истом циљу као што је онај којем понекад свесно теже религије: смањењу, односно уништењу

¹² Фридрих Ниче, *О будућности наших образовних установа*, пре-вео Душан Јанић, Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци – Нови Сад 1997, стр. 43.

¹³ Сви цитати, Нав. дело, стр. 44.

¹⁴ Нав. дело, стр. 44–45.

образованости”.¹⁵ Високо вредновање идеје о специјализацији људског знања, његова логична последица која доводи у питање целовитост образовно-васпитног идеала у савременом друштву и покушај уклањања елитних облика образовног процеса постали су актуелни још у времену Ничеове младачке расправе, а биће актуелни и у потоњим временима: како у доба Шуварове тако и доба Болоњске реформе.

Шуварова реформа је, наравно, чедо комунистичке идеологије, а њени основни модели деловања јесу револуционарни захвати у различитим сферама живота и стварности. При томе је револуционарни елан по правилу наметао закључке да и најбоље тековине претходних времена морају у потпуности бити уништене како би се насиљем показала супериорност новог, револуционарног модела који, у потпуности и без изузетака, треба да замени стари, грађански, а то за комунистичке идеологе значи – превазиђени организациони модел. Идеја револуције је у комунистичкој идеологији тумачена као једини аутентични, исправни образац понашања, тако да кад год изостане револуционарни чин, тј. коренити, нагли преображај неког феномена, припадницима те идеологије се чини како читав посао једноставно није добро ни постављен ни обављен, као да се нешто тек започело а није се успешно довршило. Такав начин мишљења, у којем су револуционарни преломи једини исправни развојни, дијалектички чиниоци, оставио је великог трага на многим људима и њиховим облицима мишљења, чак и у државама посткомунистичке епохе. Ти људи ће, по правилу, бити произвођачи и носиоци читавог низа вештачких, непотребних и крајње штетних идеја, дилема и недоумица у разним реформским процесима, који су се наметали као неминовност. Овај закључак је важно имати на уму и проверити га у свим реформским

¹⁵ Нав. дело, стр. 30–31.

процесима транзиционог доба јер ће се, због специфичног револуционарног елана, поменути тип људи појављивати као свеприсутан, али често деструктиван чинилац, и то на многим местима и у приликама где их уравнотежена свест не би могла реално очекивати.

Болоњска реформа као еволутивни чин револуционарних амбиција

На сву срећу, у СФРЈ се овакав, непотребни вишак револуционарних амбиција није испојио у односу на универзитетско образовање, па се тако није десио никакав радикални, револуционарни чин снижавања научног, стручног и образовног стандарда какав је у високом школству спонтано изграђен током успостављања и трајања Београдског универзитета, а потом и сачињавања читавог система универзитета у Народној Републици Србији и СФР Југославији.¹⁶

¹⁶ Описујући настанак Катедре за историју Филозофског факултета у Новом Саду, Михаел Антоловић вели да су 1954. године „наставу изводили професори 'старе школе'”, да „студије историје нису биле оптерећене марксистичком идеологијом”, „'стари' професори су 'неоптерећени тадашњом идеологијом' образовали студенте на традицијама српске 'критичке историографије'”, студије историје у Новом Саду „одвијале су се према наставном плану и програму Филозофског факултета у Београду”, те „поменути режим студија, наслеђен још из међуратног раздобља, није представљао специфичност Београдског универзитета, већ се на готово истоветан начин историја студирала и на Филозофском факултету у Загребу”. (О томе видети, Михаел Антоловић, *Чедомир Пойов: интелектуална биографија*, Матица српска, Нови Сад 2021, стр. 27–28). Овај низ исказа довољно говори колико је тачна оцена да се универзитетска настава није излагала тврдим, револуционарним интервенцијама током читавог периода трајања социјалистичке Југославије. Промене су биле везане за поједине персоналне измене, за увођење нових предмета и курсева, али се целина система није битније мењала, а настава је извођена на научним основама, уз очување континуитета, који није битније разбијан притисцима идеолошких садржаја.

Тај стандард мењан је само бочним, маргиналним и персоналним изменама које су биле део природног, еволутивног, а не неприродног, револуционарног карактера. Универзитетска настава реформисана је крупније и темељније тек у посткомунистичкој епоси, у епоси транзиције, а био је то подухват који се назива Болоњском реформом. Описујући овај случај, потписник ових редова био је слободан да испише ову кратку студију случаја, ослањајући се превасходно на лично, сасвим лично искуство које је стекао посматрајући шта се догађа и учествујући на свој начин у оквиру свих ових реформских догађања. У то време, 2005–2008. године, у ове процесе ушло се тако што је био организован разговор на свим одсесима Филозофског факултета у Новом Саду, а то је – чисто правно-процесуално посматрано – свакако за похвалу јер се на тим седницама могло о свему добро промислити, па су се после колективне расправе могле донети некакве разложне одлуке. Најгоре су реформе и револуције које се изводе по кабинетима, далеко од очију јавности, а читаво друштво се, и без озбиљнијих јавних расправа, једноставно доведе до ситуације свршеног чина.

Сам текст „Болоњске декларације”,¹⁷ који представља „заједничко саопштење европских министара образовања са састанака у Болоњи 19. јуна 1999. године”, у појединим доменима био је доста јасан, а у неким другим је на индикативан начин био двосмислен и недоречен. Декларација је веома

¹⁷ *Болоњску декларацију* потписао је 31 учесник овог договора, по један представник свих присутних држава, махом министара образовања, као и два представника Немачке: немачки секретар државног парламента, као и министарка образовања, науке, научног истраживања и културе покрајине Шлезвиг-Холштајн. Дакако, Србија није међу потписницима, али је накнадно приступила систему Болоњске реформе. Сви цитати који следе дати су по тексту са интернета (адреса: <http://bolonjska.50webs.com>), посета 30. XII 2021, стр. 1–2.

јасна кад је реч о основним циљевима овог документа који происходе из чињенице да „европски процес интеграције постао је све конкретнија и релевантнија стварност за Заједницу и њене грађане”, а све је снажнија свест „о потреби за успостављањем још целовитије и пространије Европе, а нарочито о потреби јачања њених интелектуалних, културних, друштвених, научних и технолошких димензија и ослањању на њих”. Из таквога општега опредељења природно и смислено произлази и идеја „Европе Знања” која је „широко прихваћена као незаменљиви фактор друштвеног и људског раста и неизоставна компонента консолидације и обogaћења европског грађанског права способног да грађанима пружи неопходне надлежности за суочавање са изазовима новог миленијума, уз свест о заједничким вредностима и припадности истом друштвеном и културном простору”. С обзиром на то да је претходна, Сорбонска декларација од 25. маја 1998. године истакла „централну улогу Универзитета у развоју културних димензија Европе”, уследио је чин којим „Европске институције високог образовања, са своје стране, прихватиле су изазов и презеле водећу улогу у стварању Европске зоне високог образовања”. Основни циљ у таквом опредељењу био је „остварење веће компатибилности и компарабилности система високог образовања”, при чему су представници разних европских универзитетских заједница јасно декларисали своје даље намере: 1) „Нарочито морамо обратити пажњу на повећање међународне конкурентности европског система високог образовања”, а то све „може се мерити степеном привлачности који њена култура има у односу на друге земље”; 2) „Ми треба да се побринемо да европски систем високог образовања на светском нивоу стекне онај степен атрактивности који би био једнак степену атрактивности наших изузетних културних и научних традиција”. На таквим претпоставкама и исходишним циљевима, изречена је одлуч-

на намера да се европски систем високог образовања реформише и да дефинисани циљеви постану сасвим реални.¹⁸

Из оваквог генералног опредељења произлазе сасвим конкретни предлози о посебним чиниоцима замишљене реформе, а они изричу неколико кључних ставова:

1. „Усвајање система лако разумљивих и упоредивих академских звања”, а све то се чини да би се „унапредила способност за запошљавање европских грађана и међународну конкурентност европског система високог образовања”.

2. „Усвајање система базично заснованог на два главна круга школовања, студентском и дипломском. Приступ другом кругу захтеваће успешно окончање студија из првог, које трају минимално три године. Звање које се стиче након првог круга такође ће, као одговарајући ниво квалификације, бити релевантно на европском тржишту радне снаге. Други круг требало би да води магистарском и/или докторском звању као што је то случај у многим европским земљама.”

3. „Успостављање система кредита – као у ЕЦТС систему – као одговарајућег средства за унапређење најшире могуће мобилности студената. Кредити се такође могу стицати у контекстима нижег образовања, укључујући доживотно учење, под условом да га призна универзитет.”

4. „Унапређење мобилности превазилажењем препрека за ефективну примену слободног кретања са нарочитим обраћањем пажње на: – за студенте, приступ могућностима за студирање и обуку и сродним службама; – за наставнике, научне сараднике и административно особље, признавање и валоризацију периода истраживања, предавања и обуке оствареног у европском контексту, без наношења штете

¹⁸ О Болоњској декларацији, видети енциклопедијску одредницу Љубомира Коцића у: *Српска енциклопедија*, том I, књ. 2 (Београд – Буштрање), Матица српска – Српска академија наука и уметности – Завод за уџбенике, Нови Сад – Београд 2011, стр. 359.

њиховим статутарним правима. Унапређење европске сарадње у области потврда о квалитету у циљу развоја компарабилних критеријума и методологија.”

5. „Унапређење нужно европских димензија у области високог образовања, нарочито с обзиром на развој у складу са наставним планом, међуинституционалну сарадњу, схеме мобилности и интегрисане програме студирања, обуке и истраживања.”

6. „Овим се обавезујемо на остварење задатих циљева – у оквиру наших институционалних способности и у потпуности поштујући различитост култура, језика, националних образовних система и аутономије Универзитета – како бисмо консолидовали Европску зону високог образовања. У ту сврху бавићемо се начинима успостављања сарадње на међувладином нивоу, укључујући и оне европске невладине организације из делокруга високог образовања. Исто тако, очекујемо да Универзитети благовремено и позитивно реагују и дају свој активни допринос успеху нашег настојања.”

7. „Уверени да успостављање Европске зоне високог образовања захтева константну подршку, надзор и прилагођавање потребама које се стално развијају, договорили смо се да се опет састанемо кроз две године како бисмо проценили постигнути напредак и нове кораке које ће бити потребно предузети.”

Ових седам захтева и преузетих обавеза могли би се свести на седам одговарајућих, сажето исказаних ставова, а формулације би могле гласити овако:

1. Захтев за међународном конкурентношћу Европског система високог образовања;
2. Захтев за два круга школовања: за студентски и дипломски круг;
3. Захтев за системом кредита високог образовања;

4. Захтев за мобилношћу свих учесника високог образовања;
5. Захтев за усклађивањем међуинституционалне сарадње;
6. Захтев за сарадњом универзитета и влада европских држава;
7. Захтев за континуираним радом у складу са декларисаним циљевима.

Посматрани као целина, ових седам реформских захтева чине се лако и разложно прихватљивим, али кад се бар мало удубимо у саме формулације, онда ћемо лако закључити да су неки од тих захтева прилично неспорни, а да неки други у себи носе некакве клице двосмислености и дубиозе. Неспорним се чини потреба и амбиција да обједињена Европска зона високог образовања буде међународно конкурентна; да буде (и даље) организована у два круга школовања; да буду предмети мерени по систему кредита; да студенти могу слободно да мењају места боравка и студирања а да притом не настану некакви велики, непремостиви застоји; да унутар Европског система међусобно сарађују институције, факултети и универзитети; да све то буде уређено на нивоу међународног државног права; те да се на свим облицима унапређења целог система ради континуирано у свим временима која долазе. Стога је, рекло би се, доста лако било постићи општи консензус око основних начела Болоњске реформе која су, на основу поменуте Декларације, уследила.

Може ли се одбранити национални интерес
у времену глобализације?

Нејасноће, проблеми и двосмислености у тумачењу ових општих начела почели су се јављати онда када се од опште *Болоњске декларације* приступило конкретном спровођењу,

изради законске регулативе у појединим државама у транзицији, те конкретној примени унутар система образовања и васпитања у тим државама. Први крупнији корак у приступању Србије Болоњској реформи био је доношење Закона о високом образовању Републике Србије¹⁹ (2005), а овај законски акт регулисао је ову материју и отворио процесе који су природно морали да уследе у фази конкретизације основних идеја реформског процеса. Други пак корак био је сам реформски процес који се на терену спроводио на веома карактеристичан начин, а те карактеристике су довољно говориле о могућим нескладностима и погрешним потезима, који нису били нимало случајни него су, по свему судећи, последица одређеног типа организоване делатности некаквих неидентификованих центара моћи, при чему треба знати да је надлежно Министарство било само седиште таквих људи чији је задатак био да реформски процес, веома често, управо воде према сигурним погрешкама и очигледној штети по интелектуалну и друштвену заједницу.

Први корак, тј. читав низ таквих поступака начињен је приликом доношења Закона о високом образовању, али се одмах мора приметити како сам Закон није уносио конкретна решења која би ишла далеко у погледу револуционарног ентузијазма и неодмерених реформских амбиција. Чак се може рећи да је свеукупни број таквих интервенција доста мали, те да је могао бити и већи, тј. примеренији основним, корисним идејама које је покренула *Болоњска декларација*. Такви, сасвим разложни чиниоци Болоњске реформе су, на пример, следећи: истицање захтева за „европским системом високог образовања и унапређивање академске мобилности наставног особља и студената” (члан 4); прецизно дефинисање

¹⁹ Закон о високом образовању, *Службени гласник*, бр. 76, 2. IX 2005, стр. 3–28.

поступака акредитације (члан 13–16); оквирно описивање поступака самовредновања (члан 17); детаљан опис Европског система преноса бодова / ЕСПБ (члан 28–31); опис начина на који треба да функционише оцењивање (члан 89). Сви ови чиниоци, дакле, заслужују пуну подршку и доследну примену.

Нека законска решења, међутим, само наликују на велике, преломне догађаје, али је то веома често тек привид, који може да отвори неке нове проблеме, због чега овим аспектима треба приступати пажљиво и одмерено. Тако, на пример, у области дефинисања људских права која у високом школству морају бити поштована (члан 8), рекло би се да нема ништа претерано ново, него да су ти чиниоци до извесне мере већ постојали у универзитетској пракси социјалистичке Југославије, па је овде реч о томе да се само последније таква опредељења поштују и изводе. У том погледу пак треба припазити да се у примени оваквог опредељења не угрозе основни стандарди универзитетске наставе, што је у пракси радикално захтевне инклузивне наставе понекад умело бити случај. Све у свему, рекло би се да је Закон о високом образовању доста опрезно, али разложно приступио реформи утемељеној на Болоњској декларацији: у том домену могло се још понешто учинити а да се не уђе у зону сумњивих, двосмислених, па и штетних предлога и процеса.

Такви, очигледно штетни и неприхватљиви чиниоци најактивније су укључени у фази доношења одлука у вези са даљом применом и разрадом идеја Болоњске реформе. У оквиру самог реформског процеса били смо укључени сви ми који смо радили на факултетима и на установама високог образовања, а – као што већ рекох – на нашим установама организоване су расправе о модалитетима целокупне реформе, што је за сваку похвалу. На те расправе организоване по студијским групама, тј. одсецима, долазили су представници фа-

култетских власти, тј. деканата, и предочавали нам основне интенције реформи и њихове појавне облике које би требало обавезно спровести. Одмах сам уочио то да су све препоруке и чак изричитих захтеви били искључиво у облику усмених сведочанстава, а да никада није донесен ниједан званични, писани документ који би јасно декларисао ко стоји иза тих, наметаних а штетних решења. Кад сам затражио да нам свима доставе основни, полазни документ звани Болоњска декларација, нико од представника факултетског руководства није једноставно показао тај текст него су нас сви упућивали на то да га сами пронађемо на интернету. Деловало ми је прилично чудно то да званично расправљамо о смислу, облицима и циљевима реформе, а да нам није на самом почетку дат основни документ од којег све почиње. Коначно, проблематично је то што нико не гарантује да текст који ће неко наћи на интернету јесте заиста правоваљана форма Болоњске декларације или адекватан превод оригинала. У мени су се већ на основу оваквих детаља одмах појавиле сумње да је реч о нечему што може бити феномен који има некакво двоструко дно, те да је један слој ове, наизглед демократске представе видљив, а други није видљив. Помислио сам да ту ваља бити опрезан и да треба упорно тражити онај невидљиви слој који се налази испод дна, а то дно би могло скривати управо оно што, са становишта носилаца овог процеса, и мора бити скривено.

Моје сумње су се изразито појачале када сам, прочитавши на интернету Болоњску декларацију, увидео њено начелно опредељење и одсуство изричитости и обавезности у домену који је, насупрот томе, нама приказиван управо као изричит и обавезан. Због тога сам започео пажљиво препознавање флексибилности, па и двосмислености ове реформе, а то је укључило разноврсна запиткивања и проблематизовања појединих реформских детаља. Додатна објашњења

која су нам представници деканата давали по правилу су водила ка томе да нам као обавезне чиниоце реформе прикажу управо оне детаље који су се мени чинили највише спорним. На моје питање где је то исказано као обавезујуће, кад као такво није изричито поменуто у Болоњској реформи, редовно смо добијали објашњења како су то саопштили људи из Министарства за просвету који су за реформу високог образовања били задужени. Знајући како са оваквим тврдњама може бити много манипулација, мистификација, па и лажи, ја сам затражио да нам покажу тачно папир, тј. писмо којим је Министарство саопштило да реформе морају бити изведене управо на такав, по мени проблематичан начин. Када сам, међутим, чуо да није стигло никакво писмо него да је то усмено саопштила једна громогласна дама која је сматрана кључном особом задуженом за Болоњску реформу, онда ми је све већ постало доста јасније, те стручно и морално проблематичније. Тако ми се дефинитивно упалило црвено светло за узбуну, па је даље само требало пажљиво посматрати шта се предлаже, ко то чини, како то мотивише и аргументује, те како су образложени коначни исходи свих реформских процеса који треба да уследе.

На тај начин почео се помањати детаљ по детаљ који је, по правилу, био повезан са нечим неугодним и проблематичним у реформском процесу, а то је све више подгревало сумње које су указивале на то да је реч о једној могућој, не обавезној или нужној, него баш тако: могућој превари! Другим речима, процеси су вођени тако да је кроз реформу могло да се прође са прилично успеха и постизања сасвим нових квалитета читавог универзитетског система, а могло је да се прође и тако да се жртвују и изгубе неке стабилне вредности претходног факултетског студија, а да се при томе неке нове вредности не досегну и не освоје. Двосмисленост овог реформског процеса показала се као пуна, крајње проблематична

извесност онако како је иницијативна групација из Министарства све више исказивала своју реформску вољу и своје намере, па како је време одмицало, сумње су све више добиле своје више него јасно поткрепљење, а водиле су баш ка људима који треба да брину о рационалној заснованости и друштвеној користи тих реформи.

Иза таквих, наизглед случајних појава стајао је читав један систем са тежњом да једном бројчано малом народу, какав је српски, наметне моделе високог образовања који ће почети системски да производи интелектуалце, по својој природи отуђене од свог народа и културе, који би представљали право упориште за све будуће поступке духовне денационализације и за све асимилационе процесе који би од припадника разних народа света тражиле истинске саучеснике у свеопштем мелтинг поту, који се у оквиру глобалистичких процеса врло доследно спроводи. Другим речима, у државни апарат, али и у медијски и информативни простор Републике Србије, системски су инсталирани људи са посебним задацима да обезбеде доношење свих правних, а онда и сасвим практичних одлука, које треба да отворе сигурне путеве ка руинирању образовног система, па и даљој дестабилизацији државе и народа одређених да буду жртвовани на ђубришту глобалистичке историје. Такви људи се појављују на различитим местима реформског процеса: од почетних, међународно признатих докумената у којима увек могу вешто да се уграде двосмислени, проблематични ставови који одговарају великим центрима моћи, али не одговарају малим народима жељним да некако опстану; преко свих облика 'имплементације' међународних докумената, те израде домаће регулативе (разноврсне декларације и програми, посебно важни облици државне стратегије, доношење закона и других облика правне регулативе, доношење пратећих прописа и сл.), па све до разних облика практичних, реторичких,

информативних и медијских наступа (од државних функционера и службеника, преко експерата и стручњака, па до новинара, коментатора, делатника на терену, ентузијаста и сл.) који треба да доведу до тога да замишљени реформски процеси задобију онакве малигне облике какви се у великим центрима моћи не само прижељкују него се на њиховој реализацији веома озбиљно ради, организују се читаве групе за притисак и медијску промоцију, финансијски се темељно обезбеђују и сл.

Другим речима, реформски процеси могу да се уведу и спроведу само уколико постоје домаћи реализатори таквих активности. То је тако јер сви процеси морају задобити демократску форму, чак и онда када је она само форма лишена сваке суштине, тј. кад је њена суштина прикривена специфичним облицима насиља заштићеним јаким демократским алибијима. За мале народе света велики, империјални центри моћи имају припремљене веома сложене механизме глобалистичког империјализма и тоталитаризма, а избећи таквим замкама јесте веома тежак и сложен подухват. У свему томе најважанију улогу имају и имаће националне елите малих народа, а оне су се нашле у веома сложеној, али не претерано нејасној ситуацији. О томе Александар Панарин каже: „Епоха глобализације поставила је националне елите у неки међуположај: између сопственог народа и међународних центара моћи”, па „на тај начин, формира се двојни морал и двојни језик”.²⁰ Процес глобализације изводи се на начин Нове интернационале, па „глобални ресурси за ускоегоистичне мањине – ето правог кредат ’глобализма’”;²¹ у том смислу „глобални свет се раскрива као привилеговани, елитни

²⁰ Александар С. Панарин, „Манипулатори и мешетари ’Нове интернационале’”, превели Милена Д. Давидовић и Драгомир М. Давидовић, *Лейпцигс Мајшице српске*, год. 188, књ. 490, св. 3, септембар 2012, стр. 417.

²¹ Нав. дело, стр. 424.

свет. Глобализам је *привилегија*, која се мора одлучно заштити, без обзира на све препреке. А као препреке се појављују: национална држава, пређашњи морал одговорности и друштвеног служења, најзад, и сам народ, који има само једну земљу – своју сопствену.”²² Глобализам, дакле, рачуна са посебном улогом апсолутне мањине у неком друштву, мањине која је саму себе, а уз велику подршку медијских, комуникационих и информативних система, прогласила елитом тога друштва, елитом која може и мора да преузме улогу управљања свим главним друштвеним полугама. Панарин о томе има недвосмислену, савршено јасну оцену: „Што слободније експериментишу ’одстрањене’ од домаће већине, њених надања и интереса, нове међународне елите у различитим областима савременог живота, то је већа нестабилност савременог света. Те ’деконструкоре’ неопходно је привести разуму. У неким случајевима за то ће бити довољно да се помогне новим елитама да боље схвате своје сопствене дугорочне интересе, а у другим – да им се супротстави већина организована у демократске облике воља.”²³ За живот сваког друштва, како оних који припадају великим и моћним народима тако и оних који припадају бројчано малим народима, елита је од највећег могућег значаја, али тај значај може задобити како позитивну, благотворну, тако и негативну, деструктивну форму. У епоси глобализма националне елите се, дакле, веома јасно деле, чак сукобљавају, око тога да ли бране интересе страних, глобалистичких центара моћи или се пак залажу за одбрану националних интереса. Фронтални сукоби око питања Болоњске реформе представљају, између осталог, један од појавних облика генералне поделе и сукобљености тога типа.

²² Нав. дело, стр. 432.

²³ Нав. дело, стр. 435.

Нужност интелектуалног покрета отпора

Тако су управо захваљујући идејама реформи педагошког система, али и друштвених реформи уопште, уношене не само чињенице напретка него и клице пропасти које су, одговарајућим идеолошким, квазинаучним образложењима и читавим интересним групацијама унутар универзитетског система, требало да буду приказане управо као решење проблема и свеопшти спас једног, наводно традиционалног друштва које нужно мора бити реформисано. Једини спас од свих тих негативности јесте да се адекватно и благовремено проблем препозна, да се критички анализира и да се, потом, у реформама избегну сви штетни чиниоци аутодеструкције. То јесте могуће, али само у околностима које може обезбедити интелектуална атмосфера у којој постоји довољно јака креативна и животодавна енергија заједнице решене да опстане и у околностима глобалистичке епохе.

За почетак било би неопходно обратити пажњу на понашање баш оног социјалног слоја који обавља процесе тумачења, контроле и вођења реформских процеса. Уколико желимо да схватимо начин социјалног и политичког функционисања носилаца реформских процеса у транзиционом добу, било би неопходно да сагледамо природу токова међународног капитала у епоси глобализације, као и социјалне последице таквих догађања, а ту је, пре свега, реч о буђењу и активирању посебних функција тзв. нове, више средње класе. Својом анализом „класне структуре” САД средином 90-их година XX века, Кристофер Лаш је показао да се изразито повећава улога више средње класе, тако да „људи који спадају у горњих 20 процената структуре прихода сада контролишу половину богатства земље”, премда се „њихови животни приходи не ослањају толико на власништво над некретнинама колико на манипулацију информацијама и професионалном

експертизом”.²⁴ Друштвена функција овог слоја непосредно је повезана са токовима међународног капитала, а на то упозорава и Лаш када каже „да је тржиште у коме оперишу нове елите сада интернационалног обима. Њихова богатства су везана за предузећа која оперишу преко националних границе. Њихов је интерес више у глатком функционисању система као целине него било којег од његових делова. Њихова лојалност – ако тај израз у овом контексту већ сам по себи није анахрон – је интернационална, а не регионална, национална и локална. Они имају више заједничког са својим парњацима у Бриселу и Хонконгу него са масама Американаца који се још нису укључили у мрежу глобалних комуникације.”²⁵ Представљајући се не само као америчка него и глобална, светска елита, она се претвара у нови социјални слој који све више преузима доминантну улогу у америчком и светском друштву, па „ове привилеговане заједнице – Кембриџ, Силиконска долина, Холивуд – постају ’чудесно еластични’ центри уметничке, техничке и промовишуће предузимљивости. Они [...] представљају отеловљење интелектуалног достигнућа и квалитетног живота зачетог у размени ’увида’, ’информација’, и професионалног трача. Географска концентрација произвођача знања, када достигне критичну масу, стицајем околности обезбеђује тржиште за растућу класу ’личних служитеља’ који воде рачуна о њиховим потребама.”²⁶

Такав социјални слоје ’нове елите’ није заузео важно друштвено место само у САД него и у свим државама и друштвима у транзицији, па и у Србији. Њихов задатак је, притом, увек доста јасно дефинисан, а своди се на то да се промовише и спроведе она логика друштвеног одлучивања, па

²⁴ Кристофер Лаш, *Побуна елита и издаја демократије*, превела Емилија Киел, Светови, Нови Сад 1996, стр. 34 и 36.

²⁵ Нав. дело, стр. 37.

²⁶ Нав. дело, стр. 39.

и реформских процеса, који обезбеђује глобалистичке интересе међународног капитала, а при томе се темељно неутралишу и онемогућују сви покушаји локалних, етничких, националних заједница које траже сопствени модус опстанка и очување неких елементарних хуманистичких вредности. Кључни облици културалних, а то значи и информативних, медијских, политичких, идеолошких и других облика ратова у савременом, глобалистичком свету води се управо између ове две социјалне групације: с једне стране је 'нова елита' или 'меритократија' (К. Лаш), која не осећа никакве споне са локалном, етничком, националном, језичком или културном заједницом из које су потекли, а тако бива јер „у безграничној глобалној економији, новац је изгубио своју везу са националношћу”;²⁷ с друге стране налази се стара елита која сматра да кључни елементи хуманог начина живота подразумевају уклапање човека у локалну, етничку, националну, језичку и културну заједницу, у живот предака и потомака. У међувремену, од како су се поларизовале ова два социјална слоја, нити је стара елита остала стара и новим временима неприлагођена, нити је нова елита, постхуманистички опредељена остала нетакнута аргументима хуманистички оријентисаних интелектуалаца. Дошло је, дакле, до изразитијег колања, мешања енергија, па су антитетичке релације нешто ублажене, али нису елиминисане: и даље те релације представљају основне линије сукобљавања поларизованих социјалних, идеолошких и политичких групација људи и оне испостављају кључне елементе социјалних сукоба у транзиционим друштвима.

Ове линије сукоба испостављају се доста јасно и унутар реформских процеса у транзиционим друштвима. Сама та друштва одавно су изгубила ону врсту социјалне раслојено-

²⁷ Нав. дело, стр. 47.

сти која је важила у комунистичком добу, па су се врло јасно показале разлике између две врсте елита које су се на темељима разореног друштва претходне епохе формирале: с једне стране, испоставља се нова, глобалистичка елита која се укључује у токове међународног капитала и која одговара страним центрима моћи; с друге стране налази се национално одговорна елита која настоји да промисли становиште националног интереса и да успостави центре моћи који би успели некако да заштите националну заједницу од пропадања. Одлучивати о избору између ове две елите јесте, у великој мери, облик одлука између два зла или, тачније, реч је о настојању да се избегне веће зло. У том смислу може се рећи да унутар дилема које се појављују у сваким појединачним изборима или проблем-ситуацијама, нема унапред сигурних решења који би учесницима ових друштвених игара обезбеђивали поуздане увиде. То значи да најбоље решење представља тачку пресека која неће избацити из игре присуство међународног капитала, али ће уз то бити довољно способно да обезбеди остварење националног интереса. Другим речима, никако не важи претпоставка о томе да је једна елита сасвим у праву а да друга нема право, ма како тумач делио улоге ваљаних и погрешних протагониста. Једино исправно и прихватљиво решење јесте оно које нагони учесника ових процеса на то да критички осматра како једну тако и другу елиту, те да тражи оптимализацију свих решења која неће презати ни од једне од страна у овом сталном, неуклоњивом рату.

Због тога у свим посткомунистичким друштвима системски су формиране интересне, идеолошке и политичке заједнице нове, глобалистичке елите међународног капитала, а њихово обједињавање и хармонизација деловања обавља се с прецизношћу процеса који су вођени из глобалистичких центара економске, политичке и војне моћи: њихов реални интерес је на глобалном плану да се активно ради на

успостављању таквог организационог модела који остварује пуни утисак о уклапању транзиционог друштва у међународни, глобални поредак. Но, напоредо с тим утиском мора нужно бити успостављен такав систем рада који ће подразумевати динамичан, али изванредан одлив свеколиког богатства локалних заједница, те њихово утапање у сложене процесе међународног капитала и оних центара моћи који контролишу све процесе тога типа. То представља централну осу која произлази из чинилаца глобалистичке парадигме: локалне елите могу бити привремени добитници ових економских процеса, али локалне друштвене заједнице морају бити коначни губитници. Свако друштво у транзицији које хоће да буде успешно не сме се ослонити само на ову парадигматску чињеницу, него мора напоредо са њом да успостави и онај модел понашања и деловања који је знатно ближи старом, национално одговорном начелу и елити спремној да потражи и пронађе одговоре на питања која се унутар ове парадигме намећу као доминантна. Успешна транзициона друштва почивају на моделу уравнотежења ове две, глобалистичке и национално одговорне компоненте друштвеног развоја. Није, дакле, успех да се уклони један чинилац, па да онај који преостане на попришту буде пуни победник и једини наследник свега онога што остаје, него је успех да се две оријентације држе некако у балансу како би друштво обиловало сталним погонским горивом и како би увек тражило оптимална решења.

Имајући сличан модел понашања на уму у области економије, Бранко Милановић вели да „економија напушта једноумну фиксацију на репрезентативне актере и просечне вредности и окреће се хетерогености. Са уласком на територију хетерогености економија се нужно бави неједнакошћу. То не мора бити само неједнакост у дохотку или богатству; неједнакост се може манифестовати у образовању или здрављу, интелигенцији или резултатима на академским тестовима,

корупцији и тако даље. Када једном престанете да размишља-те само о просечним вредностима, слика света се драматично мења. То се може упоредити са изласком из дводимензио-налног у тродимензионални свет.²⁸ С тим у вези Милановић изричито вели да је неједнакост основа глобалистичког све-та у настајању, па књигу завршава тврдњом да „добити од гло-бализације неће бити равномерно расподељене”.²⁹ У таквим околностима културални рат између ова два социјална слоја, између глобалистичке елите и национално одговорне елите, не треба да буде укинут него треба да омогући трајно посе-зање за добрим решењима који се у оквиру ових тензија и сукоба могу препознати. Стога уколико желимо да превлада-мо ограничења и слабости обе ове оријентације, онда треба да организујемо интелектуални покрет отпора који би насту-пао са позиција критичког става према обе ове групације. Таквим критичким ставом, а уз услов поштовања како бриге за опстанак нације тако и бриге за опстанак целине човечан-ства, могли бисмо доћи до становишта пуне отворености ка проналаску све квалитетнијих, креативно богатијих решења која се могу пронаћи унутар дилема које се саме по себи намећу, а воде како напретку националног тако и глобалног простора. Јер како је то у области економије утврдио Бранко Милановић: „Циљ обезбеђивања једнаких могућности не може се ограничити на ниво националне државе. За тај циљ се морамо борити глобално.”³⁰ Стога можемо рећи да је пра-ви национални интерес да се обе концепције држе активним и делатним, али тако да се увек може уравнотежено разми-шљати и расуђивати, одлучивати и деловати.

²⁸ Бранко Милановић, *Глобална неједнакост: Нови њрисџуи за доба глобализације*, превео Ђорђе Томић, Академска књига, Нови Сад 2016, стр. 188–189.

²⁹ Нав. дело, стр. 192.

³⁰ Нав. дело, стр. 192.

Критичка деконструкција реформског процеса

Схвативши скривену природу транзиционих процеса у посткомунистичким државама, цела реформска универзитетска прича постала ми је бескрајно занимљива и почео сам да се у њу са интересовањем удубљујем, те да откривам шта је ваљано а шта лоше, чак опако у свим идејама које су око тих процеса кружиле. Било је детаља који су у Болоњској реформи до краја задржали своју изразиту привлачност, те који би се могли извесно оценити као корисни и подстицајни, како за студенте тако и за наставно особље жељно истинског знања и спремно да озбиљно и трајно раде на његовом освајању. У такве, по свему привлачне чиниоце Болоњске реформе, према мојим скромним увидима, можемо уврстити следеће појаве:

1. омогућавање проходности с факултета на факултет тако да се студенти и наставници подстичу да, бавећи се одређеним наукама, мењају средине и упознају шири круг стручњака, теоријско-методолошких и истраживачких процедура, те научних и универзитетских центара;

2. отварање широких могућности да студенти и наставници одлазе у иностранство на студије, да се упознају са другим културама, те да уче стране језике не искључиво школски и кабинетски него у изворном амбијенту, током свог боравака у разним земљама са европског и светског универзитетског простора: тако се отвара простор мултикултуралног дијалога и отклањају многе могуће предрасуде које се често јављају код људи скучених културних видика;

3. заједничко деловање у погледу стварања Европске зоне високог образовања на тај начин што би сваки универзитет и посебне националне научне заједнице деловале у смеру унапређења својих облика делатности и подизања нивоа сопствене конкурентности на ширем европском и светском простору;

4. отварање могућности да студенти сами бирају извештај део свога студијског програма, а таквим повећањем понуде изборних предмета могао се далеко лакше обликовати онај круг знања на који би студент желео да се усмери и да га постепено осваја.

5. увођење предиспитних активности као обавезан вид праћења, валоризовања и оцењивања студентског рада, као и повратни облик евалуације у којој студенти оцењују наставнике;

Уз ове привлачне идеје и могућности унапређења универзитетског рада, упорно су се појављивали разни реформски детаљи који су могли и морали да буду оцењени не као подстицајни и позитивни него као двосмислени и проблематични чиниоци. Занимљиво је, међутим, било то што су званични представници реформских процеса управо инсистирали на тим, по свему двосмисленим и проблематичним детаљима. Као такве проблематичне и неприхватљиве детаље препознао сам следеће реформске захтеве:

1) предлог да се на свим факултетима пређе на систем 3 године основних + 2 године мастерских студија;

2) предлог да се у потпуности пређе на систем изборне наставе, тј. да сви предмети добију статус изборних курсева, при чему сваки предмет поседује одређени квантитативни коефицијент који се уклапа у систем обрачуна за сваку студијску годину;

3) предлог да се обавезно спроведе деоба свих предмета на једносеместралне целине, тако да студенти, без изузетка, сваки предмет полажу не онда кад се заокружи неки корпус знања него на крају сваког семестра;

4) предлог о увођењу предиспитних активности и могућност да се испити у потпуности сведу управо на те облике активности.

Као што рекох, срећна је околност да су о Болоњској реформи организовани разговори на свим одсецима и катедрама Филозофског факултета у Новом Саду, а колико ми је познато таква је пракса била и у свим другим универзитетским центрима широм Србије. На тим разговорима приличан број колега понашао се доста незаинтересовано и индолентно, а то сам тумачио веома распрострањеним мишљењем да је Болоњска реформа, као и све што долази из политичких структура, ствар о којој се и не може расправљати, већ је треба примити к знању и спровести у дело. Овакав став утемељен је најозбиљније у социјалистичкој Југославији, тј. у времену владавине комунистичке идеологије, када се тврдо веровало да је ризично и опасно коментарисати оно што долази из партијских и државних структура, те да нама, обичним грађанима не преостаје ништа друго него да све те, критици неподложне, 'сјајне идеје' само примимо к знању и у пракси применимо. Тако обликована менталитетска матрица слободно се ширила и у транзиционом добу, које је такође схватано као поље строге неминовности и гвоздене нужности мимо које се ништа, ама баш ништа не може учинити. Улогу некадашњих партијских комитета и државних структура преузели су сада центри моћи повезани са Европском унијом и са свеколиком мудрошћу која нам одатле долази, а заједничко некадашњој и садашњој ситуацији јесте пожељна пасивност и одсуство свакога отпора наметаним облицима мишљења. На сву срећу на Одсеку за српску и јужнословенске књижевности Филозофског факултета била је нас неколицина који смо били спремни да заталасамо колективну атмосферу, те да својим ставовима, идејама и вољом за озбиљним разговором омогућимо да се чују различита мишљења, предлози и аргументи.

Поздрављајући све оно што сам сматрао 'привлачним чиниоцима Болоњске реформе', углавном сам се у својим

расправама концентрисао на оне 'двосмислене и проблема-тичне детаље'. Те детаље уносио сам у сопствена животна, педагошка и интелектуална искуства, те сам на основу таквог сучељавања изводио некакве закључке које сам у даљем току расправе додатно проверавао. На основу свега тога изнео сам четири битна предлога о томе како неутралисати лоше ефекте оних реформских захтева који су нам предочени као захтеви који долазе из самога Министарства. Реч је о следећим предлозима:

1. Сматрао сам да предлог да се на свим факултетима пређе на систем 3 године основних + 2 године мастерских студија треба у целини одбацити и да се треба одредити за систем 4 + 1. Моје искуство Шуварове реформе већ ме је уверило како су најбоље оне реформе које не уносе велика померања унутар претходног система, па тиме неће темељније бити нарушен образовно-школски континуитет између генерација школованих било по старијем било по новијем моделу. Упркос свим слабостима, Шуварова реформа ипак није унела претерано велике јазове промене, будући да је средња школа трајала и даље четири године, од којих су прве две биле општеобразовне, а наредне две усмеренообразовне. Због тога је мој став био да се једино системом 4 + 1 обезбеђује пуни континуитет различитих генерација студената.

2. Категорички сам се залагао за то да се никако не прихвати предлог потпуног преласка на систем изборне наставе, при чему би сви предмети добили статус изборних курсева. Тај свој став изградио сам још 1984/85. године када сам радио на веома цењеном Мичигенском универзитету у Ен Арбору (САД), па сам тамо налазио чудесне комбинације које су у систему потпуне изборне наставе студенти умели да направе. Тако је једна моја студенткиња славистике, осим српскога (тада српскохрватскога) језика који сам јој ја предавао, уписала још следеће курсеве: Руски језик, Историја

Совјетског Савеза, Турски језик, Економија, Статистика, Студије о Шекспиру, те још неке који никакве везе са славистиком немају. Амерички систем универзитетске наставе је такве калкулантске комбинације допуштао под условом да је нумерички показатељ исказивао довољан број бодова на основу којег се могло прећи у следећу годину. Стога сам поменуто колегиницу отворено питао да ли таквим комбинацијама она уопште стиче право да се назове академски образованим славистом? Саветовао сам јој да пажљивије прави изборе својих предмета, а да се не одлучује за комбинације који јој се чине лакшим од неких других: она је, наиме, уписала турски јер је Туркиња и јер зна тај језик; Шекспира је уписала јер га је од колеца заволела као писца; а Економију и Статистику је уписала јер ће можда бити принуђена да ради економске послове код свога оца у радњи.

Оваква врста калкулација превасходно заслужује хуморно-сатиричне и иронијско-пародијске коментаре, а таквих је већ било у разним појавним облицима.³¹ Како би се

³¹ Тако Умберто Еко, у тексту индикативног наслова „Наставни план за факултет компаративне ирелевантности”, показује шта се добија када се у педагошки систем начело ирелевантности и бесмисла доследно спроведе, па се такве коцкице савршено уклопе у универзитетски мозаик који Еко назива какопедијом. То што је поменути текст настао још 70-их година XX века не значи да је узгубио на релевантности. Штавише, можемо чак рећи да у условима глобалистичке разузданости, те амбијенту високих школа Болоњске реформе, логично се спајање неспојивог уклапа у формирање сјајних прилога за факултетске предмете важне за студиј компаративне ирелевантности, за предмете ка што су: Цигански урбанизам, Муслиманска енологија, Тибетанска океанографија, Девијантне институције, Савремена сумерска књижевност, Асиро-вавилонска филологија, Неформална логика, Географија Вагикана, Историја колонија кнежевине Монако и сл. По прозорљивој Ековој визији, на таквом студију „студенти могу да добију Диплому из Компаративне Ирелевантности ако положи 18 испита из предмета који међусобно уопште нису повезани. За испит се тражи библиографија од шездесет наслова по предмету, сви са именом кандидата. Није потребно да наслови одговарају

избегле овакве калкулантске комбинације и како би се обезбедила неопходна конзистентност студија и ваљаност самих кадрова, свака озбиљна универзитетска заједница морала би да отклони могућност прављења оваквих неприхватљивих решења. Стога је мој коначни предлог био да на студију србистике обавезни предмети буду на свакој години присутни 70–80% од укупно пријављених, а да изборних предмета буде 20–30%: само тако можемо учинити да сваки студент буде темељно образован у погледу србистичких студија, а да остатак тек може бити начињен према вољи и афинитетима самог студента.

3) Одлучно сам оповргавао захтеве да се обавезно спроведе деоба свих предмета на једносеместралне целине, тако да студенти, без изузетка, полажу испите после сваког семестра. Држао сам да у неким случајевима таква деоба напросто није могућа, а на сопственом предмету Теорије књижевности доказивао сам да се то не може извести без озбиљне штете по предмет и по студенте. Мој предмет (Теорија књижевности) садржавао је три релативно заокружене целине (стилистика, версификација, генологија), па се те три целине никако нису могле успешно поделити тако да две припадну једном, а трећа целина другом семестру. Пошто никаква уверавања нису помогла, био сам приморан да обавим ову, унапред немогућу деобу. Како се то временом, у пракси, показало лошим решењем, после осам година мучења, поново је враћен систем који је раније постојао, а то је да предмет Теорија књижевности буде двосеместралан.

4) Предлог о увођењу предиспитних активности сматрао сам да свакако треба поздравити, али могућност да се испити

расправи нити да она одговара наслову. Библиографија треба да буде урађена у складу са штампарским критеријумима издавача Мутон из Хага." (Видети, Умберто Еко, *Како сам њушовао с лососом*, превела Мирјана Ђукић Влаховић, Народна књига – Алфа, Београд 1998, стр. 114).

у потпуности сведу управо на те облике активности треба категорички одбацити. Притом сам истицао како би се морало омогућити да студент само усменим одговором може положити испит, али би предиспитне активности биле преваходно у функцији стицања више оцене. То би, дакако, важило само под претпоставком да организацијом наставе и испита није другачије дефинисано: на пример, тако што би писмени део испита био услов за излазак на усмени. Током ове расправе није у погледу оцењивања заузет коначан став, тако да је остало да сваки професор за свој предмет спроведе систем за који се определи. То се, међутим, показало веома лошим јер у случајевима где није било посебне воље за напорним радом око провере знања, испит је понекад умео да буде сведен готово на формалност. Не треба посебно наглашавати колико је то лоше пре свега за саме студенте и по озбиљност изградње стручних кадрова на студијским групама.

С обзиром да је Одсек за српску и јужнословенске књижевности Филозофског факултета у Новом Саду водио веома озбиљну расправу о Болоњској реформи, те да је више нас давало веома добре и корисне предлоге, Одсек за српску и јужнословенске књижевности изградио је доста добрих ставова и сугестија. Један од предлога био је да се састану представници Одсека са разних универзитета у Србији, па је разменом искустава дошло до обједињавања ставова у вези са Болоњском реформом. У тим разговорима нисам учествовао, али би било веома занимљиво да чујемо сведочења оних људи који су на тим састанцима били присутни и да се покаже сва корисност добре и организоване расправе о овим проблемима. Оно пак што је најважније, то је чињеница да су неки кључни захтеви, од којих и бар три става од оних на којима сам ја инсистирао, били прихваћени као нешто пожељно за све факултете у Републици Србији. Због свега тога можемо рећи да је бар студиј српске и јужнословенских књижевности

на паметан и промишљен начин прошао кроз сва искушења Болоњске реформе.³² Да смо само слепо слушали оно шта нам је презентовано као обавезујући став носилаца реформе, ми бисмо постали саучесници у злочину који је над српском универзитетском заједницом очигледно већ био припремљен.³³

³² Истина је да се на самом почетку неке потешкоће нису никако могле предвидети. У том погледу нека лоша решења уграђена су у сам поступак вредновања научног рада и поступак акредитације, а на том плану нико од дискусаната није назрео неку могућност преваре или посебних проблема. Веома се брзо показало да је и у овом домену било проблематичних зачкољица. С обзиром на то да је уведен строги начин квантификације научног вредновања, и то искључиво на основу објављивања у часописима који имају одређени статусни јачи количник, о квалитету радова готово се нигде у самим рефератима није ни говорило. Такав низ поступака створио је ускоро читав ланац истраживача који су калкулисали с инстанцом аутора научних текстова: почело се, тако, јављати неприродно много учесника истраживачког посла, а број потписника умножавао се на чудесан, крајње неморалан начин, често и као облик специјалних погодби носилаца пројеката с другим ауторима као потенцијалним учесницима тима. Тако је организован читав ланац истраживача који су вештачки одржавали систем међусобног цитирања, а да су систематски избегавани чак и релевантни аутори о датој теми, уколико ти аутори не припадају истој, затвореној цитатној заједници. Једноставно овакав квантификовани систем било је доста лако вештачки креирати и приказивати га тако да то не одговара стварном стању научног сазнања.

³³ Овакве нерешиве парадоксе је на свој начин коментарисао једним прилогом у релевантном часопису, *Зборнику Мајице српске за друшћивене науке*, његов главни и одговорни уредник, академик Часлав Оцић, који је објавио својеврсни пародијски прилог оваквих накарадних универзитетских конвенција. Реч је о тексту „Get Me off Your Fucking Mailing List“ чији су аутори Дејвид Мезире и Еди Колер, а тај текст садржи све технички неопходне детаље са свим формалним чиниоцима (име аутора, афилијација, сажетак, уредно спроведена композиција текста са нумеричким ознакама сваког одељка, схематски приказ феномена и прегледно урађен графикон, закључак, литература, чак је додата и рецензија текста), али сам садржај текста практично и не постоји, а своди се на једну једину, уредно исписану реченицу, и то ону реченицу истакнуту у наслову текста. (Видети, *Зборник Мајице српске за друшћивене науке*, год. LXVII, бр. 154, 1, 2016, стр. 173–185). Овај протестни гест је представљао пуну реализацију оног захтева који је Еко исписао као својеврсну интелектуалну

Овако су неке од великих опасности избегнуте, а врлине и предности ипак су донекле очуване тако да на добар начин универзитет може и даље да обавља своју више него одговорну друштвену улогу.

Неколико компаративних поука

Из свих ових догађања могли бисмо извући неколико трајнијих поука и посебних сазнања које се односе на феномен реформи уопште, а посебно на педагошке реформе. Имајући на уму само ове кратке анализе случајева Шуварове и Болоњске реформе, та сазнања бисмо укратко могли изложити у неколико тачака.

1. Педагошке револуције веома често су израз ненаучног, идеологизованог мишљења, тј. специфичан **облик идеологије и одговарајуће политике**. Стога свака педагошка реформа, уколико исказује озбиљније револуционарне амбиције, по правилу је заснована на неком облику идеолошке, а тиме и нужно ограничене и искривљене свести о сложеностима друштвених, хуманистичких и образовних процеса. Стога је у суочењу са таквим феноменима увек изузетно важно утврдити какав је идеолошки корен реформских идеја, те у име каквог често скривеног програма педагошки реформатори наступају. Шуварова реформа била је израз комунистичке идеологије чија је намера да се уништи елитни слој средњошколског образовног система, а Болоњска реформа је израз глобалистичке идеологије која на простору Европске зоне високог образовања треба да уреди начин функционисања универзитетског система. Сагледавањем идеолошког

игру и фантазмагорију, па то показује како оно што је писац првобитно смишљао као симпатичну лудост, сада постаје кошмарна универзитетска стварност.

корена реформских процеса могу се са доста тачности предвидети начини извођења, а поготово циљ и сврха који ће се временом све јасније исказивати.³⁴

2. Педагошке револуције или реформе са револуционарним амбицијама увек подразумевају одређен **облик реторичког и медијског деловања**, а то значи да декларативни део свога наступа носиоци реформског процеса обликују

³⁴ О специфичној врсти оваквих догађања можемо говорити и поводом двеценијског искуства са Болоњском реформом у западним земљама Европске уније. Тако је, примера ради, Марко Јонген, у тексту „Идеологизација науке кроз цендер студије (студије рода)” упозорио на догађања на немачким универзитетима везаним за поменути врсту истраживања: „Конкретно говорим о групи предмета ‘увезених’ са англосаксонског подручја, који реч studies (студије) носе у својим називима, поименце: gender studies, queer studies, postcolonial studies, critical whiteness studies. Просто се може поставити правило: кад год нека нова врста ‘студија’ као студијски предмет буде акредитован, реч је заправо о победи једне групе за притисак, којој је успело да своје интересе искаже научно на увијен начин; другим речима, да свом специфично идеолошком схватању света обезбеди печат науке и тиме га оплемеи, а да његов идеолошки карактер прикрије.” (Миша Ђурковић, прир., *Нови немачки конзервативизам: Јонџен и Кубичек у Србији*, Институт за европске студије, Београд 2017, стр. 43). На крају свог текста (а реч је о предавању које је, у склопу сарадње Института за европске студије и Матице српке, одржао у Матици српској 21. јула 2017) Јонген је испоставио неку врсту колективног става који гласи: „Ми тражимо обуставу свих цендер програма у Немачкој, да се не наставе цендер студије и да се избрише цендер мејнстриминг као политички задатак.” (Нав. дело, стр. 61). Оштрина овог захтева не мора бити свакоме блиска, али рационалан приступ проблему јасно показује да се чисто интелектуалном аргументацијом може учинити да се цендер студије донекле очувају, али да се „цендер мејнстриминг као политички задатак” у потпуности неутралише и да се присили да буде конструктиван чинилац универзитетске и научне заједнице. Овакав одмерени приступ није лако спровести у дело, некоме ће се учинити и да је то немогуће извести, али то је једини начин да се елиминишу непотребне политизације универзитетског живота, а да не уводимо тешке рестрикције и цензуре у интелектуалну и универзитетску заједницу. Због тога је оштра критичка реч једини истински излаз из ове непријатне, наглашено идеологизоване ситуације.

тако што истичу ставове са привлачним садржинама, а прикривају оне аспекте који су друштвено и хуманистички тешко прихватљиви, али су често баш ови неприхватљиви детаљи чиниоци примарне мисије која се жели остварити. У складу са комунистичком идеологијом Шуварова реформа је желела да уништи елитни део школског система који је изграђен у грађанској епоси, а такву намеру је прикривала идејом о повезивању образовних установа са конкретним процесима рада који ће ученике чекати после завршене школе. Болоњска реформа пак била је усмерена ка обликовању универзитетског система у којем ће проходност на целом европском простору бити кључна идеја, а на тај начин јаки економски и универзитетски центри стичу широку базу за селекцију кадрова, те за прибављање радне и креативне енергије без великих економских улагања. У таквим наступима лако могу да настану и да се умножавају разноврсни облици деформитета, комичних, гротескних и апсурдних појава.

3. Педагошке револуције или реформе са револуционарним амбицијама увек постају специфичан **облик концептуализације педагошких и хуманистичких идеја** које подразумевају не само представе о томе шта је човек и шта је смисао његовог живота, него укључују и специфичне игре аспеката видљивог и невидљивог, нескривеног и скривеног унутар феномена који се тумаче. Реформе се по правилу заснивају на једној опсесивној идеји на којој се темеље она главна решења читавог процеса, док остали чиниоци реформе постају или сасвим невидљиви или знатно мање видљиви, при чему се често жртвују многи, већ одавно доказани чиниоци образовног система. Тако је Шуварова реформа уништавала гимназије а истицала образовање деце за радне процесе а не за педагошке идеале какви су свестрано образована личност која ће умети да бира сопствене животне путеве, па и да научи како може и треба да се учи целог живота. Болоњска

реформа истицала је могућност ефикаснијег функционисања универзитетског система и ширење практичних могућности примене знања, а да се притом темељне идеје о сврхама образовања и не разматрају јер се, вероватно, сматрају решеним или суштински мање важним.

4. Педагошке револуције или реформе са револуционарним амбицијама по правилу представљају и **облик културалног рата** који се иницира из извесних центара моћи, а који подразумева како потенцијалне жртве тако и суштинске добитнике тих и таквих реформских операција. То, дакако, не значи да реформе нису срачунате на позитиван друштвени и образовни ефекат; то само значи да се и најбоље и најпозитивније идеје користе за обрачуне са оним моделима културног понашања који, са становишта одређених центара моћи, заслужују не само да буду жигосани него и сасвим елиминисани из културалних процеса. У свим тим облицима културалног рата разноврсности тајних организација и тајног деловања, завера и конспирологије као сазнајне дисциплине постају изузетно значајни, па се без подробних разјашњења тих релација које подразумевају некакве креаторе криза и некакве жртве, ови и овакви догађаји никако не могу објаснити.³⁵ Педагошке реформе или реформе и револуције

³⁵ Један од најважнијих заговорника конспирологије као геополитичке дисциплине, Александар Дугин, истиче да „ако је током више столећа мноштво људи било и наставља да буде убеђено у постојање више или мање универзалне мреже 'завереника', који имају неке своје посебне планове и желе да их наметну човечанству, предмет проучавања сигурно постоји”. (Александар Дугин, *Конспирологија: наука о заверама, тајним друштвима и окулином рају*, Логос, Београд 2008, стр. 5). У даљем току излагања Дугин указује на то како изгледа „основни конспиролошки модел”: „1. У центру завере налазе се људи. 2. Ти људи су скривени под велом тајне. 3. Ти људи су принципијелно дефектни у самој својој основи. 4. Циљ 'завере' је стварање 'антиреалности' која одговара 'антиномалности' самих завереника. 5. Негативни циљ 'завере' је уништење 'природног', 'нормалног' поретка ствари који представља 'сметњу' и 'препреку'

уопште представљају идеалне ситуације у којима се, тајним деловањем, стварају ситуације 'антиреалности', које ће потом производити нове дефекте и нове, системски обликоване умове спремне да стварају нове сметње, препреке и облике антиреалности.

У време владавине комунистичке идеологије пројектоване жртве били су културни модели преузети из дубоке, готово архаичне традиције или из грађанског друштва као скорашње историјске тековине које је револуционарним методама требало искоренити. Стога је такав облик културалног рата подразумевао идеолошки обрачун како са религијском сликом света тако и са буржоаским погледом на свет и одговарајућим вредностима, а Шуварова реформа требало је да их доследно елиминише из свести нових генерација. Упркос томе, традиционалне хуманистичке вредности нашле су начина да преживе и да остану, и даље, уграђене у општој слици света тог револуционарног доба. У времену опште глобализације света Болоњска реформа треба да омогући да се изнивелишу различитости културних традиција, те да се успостави некакав облик мултикултуралне и транскултуралне свести: осим примамљивих, светлих облика овога процеса постоји и изразито таман и мрачан аспект ових процеса који подразумева агресивну акултурацију чак и оних заједница које су одлучне да бране сопствено право на опстанак.³⁶

(или барем подјармљивање и потчињавање 'нормалне' реалности)." (Нав. дело, стр. 7).

³⁶ У том надметању и тој борби не може бити никаквих коначних, чврсто дефинисаних исхода, али може бити исхода који пружају више или мање повољан оквир за достојанствени опстанак и просперитет бројчано малог народа, као што је српски, спремног да брани сопствени идентитет и да га колико-толико хармонизује са глобалистичким процесима. О томе Драган Симеуновић каже: „Борба глобалног и националног је у ствари борба општег и посебног. Ако би се уништило посебно, опште би престало бити опште јер се не би више имало од чега разликовати. Та

Ова динамика, спорови и сукоби представљају облике културалног рата који је веома важан за епоху с краја XX и почетка XXI века,³⁷ па се без осветљавања ових релација не може ваљано ни разумети читава епоха. Уз ове опште напомене, требало би напоменути и то да су се у другој деценији XXI века за Србе десиле неке веома важне промене. На нивоу државне политике Срби су, наиме, изградили знатно ефикаснији и успешнији модел властитог учешћа како у процесу одбране сопственог идентитета тако и процеса партиципације у глобалистичким процесима. Колико ће тај период успеха још потрајати, тешко је рећи, али ваља бити спреман на све. Али неоспорна је чињеница да су у периоду од 2014. до 2022. године постигнути велики успеси на том пољу, успеси који одговарају како реалном тако и пожељном положају српског народа у свету.

5. Педагошке револуције или реформе са револуционарним амбицијама по правилу представљају специфичан **облик друштвеног и политичког насиља**³⁸ који је неопходно

два идентитета се заправо условљавају и зависе један од другог. Осим тога, као што и заступници посебног греше, нестанак општег не би нимало помогао посебном, већ би га напротив дегенерисао. Отуда је перспектива борбе националног и глобалног, опстајање и једног и другог, борба у којој не може потпуно победити нико већ само може превладати било генерално било на неким тачкама Земљиног шара.” (Драган Симеуновић, *Нација и глобализација*, Просвета, Београд 2014, стр. 147).

³⁷ О овом феномену у блиској прошлости и садашњости српске културе најтемељније је писао Слободан Антонић у књизи *Културни райи у Србији* (Завод за уџбенике, Београд 2008), у којој је показао какав је на делу идеолошки, политички и медијски ангажман, али и каква врста реторике, тајних облика деловања и озбиљних цензорских интервенција тзв. Друге Србије у домену савремене српске културе.

³⁸ О сложености, прикривености и рафинираности ових неоспорно грубих и бруталних поступака, видети студије Мише Ђурковића: *Тамни коридори моћи и Мрачни коридори моћи*. У тим књигама описан је сложен механизам којим се друштвено и политичко насиље уводи у различитим облицима, а да његово отворено испољавање буде максимално

у складити са формама хуманистичког, али и трансхуманистичког поретка, те одговарајућим вредностима. Шуварова реформа изведена је у условима једнопартијског политичког система који је баштинио идеје народне демократије као диктатуре пролетаријата, а то је углавном значило диктатуре партије и државног апарата који наступа у име целог пролетаријата и целог друштва. Конкретни носиоци реформских процеса били су истовремено и носиоци политичке власти, а опирање томе поретку лако је задобијало појавни облик антидржавне делатности, који је тако не само именован него и оштро санкционисан. У времену глобализације Болоњска реформа је у транзиционим друштвима, какво је српско, била тумачена као реформски процес који не само да се доноси из културално и цивилизацијски напреднијих, развијенијих центара, него и из центара спремних на разноврсне облике политичке, економске, чак и војне бруталности. Сећање на 1999. као годину велике осиноности, етичког пада, али и огољеног тријумфа демократског тоталитаризма западног света,

прикривено. Открити све те механизме, али и читав процес у оквиру којег он има посебну улогу, јесте један од великих задатака са којима се слободни човек и интелектуалац морају суочити како не би били само наивне жртве окрутних, паклених механизма савременог света. Спас је, очигледно, у томе: да држава ради озбиљан посао темељног претресања, јасног дефинисања и организоване одбране националних интереса; да интелектуалци који разумевају процесе културалних ратова посвећено раде свој посао на демаскирању разних деструктивних пројеката; а да у друштвеној бази људи будне свести опажају догађања која лако могу довести до огромне друштвене штете. Уз то, само у дијалогу, те са великим ентузијазмом и јавношћу рада могу се спречити многи негативни ефекти оног „тамног/мрачног коридра моћи” који се редовно испоставља у оваквим процесима и догађајима. Видети, примера ради, текстове Мише Ђурковића „Конспирологија и политичка теорија” у књизи *Тамни коридори моћи* (Укронија, Београд 2013, стр. 9–45) и „Фондације и разарање модерне цивилизације” у књизи *Мрачни коридори моћи* (Catena mundi, Beograd 2021, стр. 71–108).

била је код Срба толико јака да се многи уљудни грађани нису ни усуђивали да конзумирају своја демократска права, те да промисле који облици реформских процеса су повољни и прихватљиви, а који то нису. Онако како је до неке мере био присутан страх од демократије, тако су носиоци реформских процеса постајали све осиионији, па су тако и настајале ситуације у којима су се њихова мишљења преносила у јавну расправу у наредбодавној форми, а да притом нису били спремни да такву наредбодавну форму дају у писаном тексту. У сваком случају, у тим процесима најмучнија је управо улога посредника који треба да обликују реформске процесе, па се стога, чак и у демократском амбијенту, лако могу уочити велике разлике између основне Болоњске декларације, с једне, и оних захтева који се износе током самога процеса, с друге стране.

6. Педагошке револуције или реформе са револуционарним амбицијама по правилу представљају **облик искушавања критичког мишљења и доминантног друштвеног, менталитетског обрасца**. С обзиром на чињеницу да у реформама увек треба очекивати не само добре него и веома лоше, чак неподношљиве ефекте тих процеса, онда је јако важно да се изразитом критичком свешћу и изградњом одговарајућег менталитета некако дође до спасоносних решења примењивих управо у конкретним друштвеним и политичким ситуацијама у којима се реформа изводи. У том погледу, разлике између основног друштвеног амбијента Шуварове и Болоњске реформе требало би да буду обележене антрополошким развојем који води од ауторитарног типа карактера ка демократском типу; то што та развојна линија није нарочито очигледна, само говори о томе колико је српски народ, па и његов образовни систем, у транзиционом добу угрожен тако да то досеже до нивоа елементарног опстанка.

Ако је тако, а тако јесте, онда би креативне снаге целе народне заједнице, а нарочито интелектуалног, креативног слоја тог народа, морале бити усмерене управо ка обезбеђењу достојанственог опстанка:³⁹ он би се заснивао како на врхунским интелектуалним и стваралачким думетима тако и на предностима демократског амбијента у којем би ти думети могли да издрже све провере неопходне да се од замисли дође до њихове примене и до саме стварности. Другим речима, глобализациони процеси нуде извесне шансе и њих свакако треба креативном памећу, добром организацијом и делатном вољом ваљано искористити. Само тако успећемо да досегнемо сигуран, али обавезујући закључак чије значење и смисао треба увек изнова проверавати.

Поменути закључак можемо формулисати на овакав начин:

1. Глобализациони процес није сам по себи осигурао опстанак српског народа него је у то поље унео многе елементе још веће несигурности и неизвесности;

2. Тај процес ће по правилу садржавати извесне развојне шансе, али и још веће и многобројније опасности које се морају паметно савладати уколико намеравамо да обезбедимо достојанствени опстанак народа и културе којима припадамо;

3. За постизање таквих циљева неопходан нам је научно утемљен, креативно отворен и добро организован образовни и васпитни систем како би се успешно стварали кадрави из којих се може издвојити интелектуални слој кадар

³⁹ О томе сам писао у разним приликама још од 1992. године, од текста „Српско песништво и питање опстанка”, па би требало видети назначени текст, као и у тексту под насловом „Категорички императив развоја човековог света: имају ли интелектуалци будућности?” из 2017; оба текста објављена су у књизи *Исцраја њредака* (Фондација група Север – Књижевна задруга, Нови Сад – Подгорица 2018, стр. 14–23 и 400–427).

да се ухвати укоштац са најсложенијим питањима епохе у којој живимо;

4. Улога интелектуалаца треба да буде садржана у отварању перспектива у којима се у свакој проблематичној ситуацији морају указати могућности избора и успешног решавања тих проблема;

5. Тај систем мора бити начелно доступан свакоме, што значи да доминантна форма мора бити у надлежности државе која припада свима и о којој треба сви да брину, да је граде и дограђују.

Због тога свака расправа о нацији и образовању подразумева пре свега јасно сагледавање и утврђивање ваљаних облика процеса опстанка, али и исказивања сазнања о томе како српски народ треба успешно да се уклапа у међународну, глобалну заједницу. У том погледу интелектуалци као социјални слој, а образовање као организовани социјални систем, имају чак најважнију улогу, важнију и од самих политичара, који од ових и оваквих тема најчешће праве само крупне реторичке представе. Облике дубинског рада, те изградње драгоцене и спасоносне енергетске поставке наћи ћемо највише управо у сфери интелектуалног, образовног и културног живота, па је у том смислу одговорност установа тога типа немерљива како у прошлим тако и у садашњим и будућим временима.

IVAN NEGRİŞORAC
Matica Srpska, Novi Sad
E-mail: dstanic@maticasrpska.org.rs

NATION AND EDUCATION REFORM.
BRIEF STUDY OF TWO CASES:
ŠUVAR'S AND BOLOGNA REFORM

SUMMARY: The author analyzes how two pedagogical reforms were conceived and how they functioned, which, as a personal witness, he could directly observe, and even participate in all these processes. By studying these two cases, Šuvar's reforms of secondary education in SFR Yugoslavia from 1979 and the Bologna reform of higher education in the Republic of Serbia from 2008, the author gains insight into the nature of these reform processes, and especially their visible and invisible layer. Šuvar's reform was initiated by the communist ideology and the need for education and the school system to be mostly connected to the factory and the work process. On the other hand, all forms of elite education (especially grammar schools as the highest secondary education form) were to be reduced to less demanding cognitive levels and eventually destroyed as obsolete forms of the bourgeois epoch. Analyzing the case of the Bologna reform, the author dwells on the description of the discussions held at the Department of Serbian Literature and South Slavic Literature, at the Faculty of Philosophy in Novi Sad, as well as on the description of efforts to prevent the offered solutions within the reform process from doing irreparable damage to the scientific and professional foundation of the Serbian university community. The Bologna Declaration itself does not list as obligatory factors many requirements that are in the reform process itself, in Serbia, by the personal bearers of this process, ie. representatives of the Ministry of Education, Science and Technological Development, listed as necessary, indispensable and obligatory. When the author asked for written evidence of these claims in those conversations, he could never get such a written trace, and the mediators between the Ministry and the Faculty admitted that they were told this orally only. The author

believes that all claims that are not supported by a written trace are very suspicious and that they should never be accepted as binding in those conversations. Only in this manner, with an active attitude towards the reform process, and by carefully detecting the positions and attitudes of those who present themselves as spokespersons for the initiators of overall changes, can the best outcomes of the reform process be identified with a strong critical attitude. The conclusion of this paper is that in all reforms, great danger is posed by those who legitimize themselves as personal bearers of reform processes, and with their engagement, as a rule, some suspicious, unidentified requirements are implemented. These requirements cannot possibly be assessed as really useful – moreover, they are directly harmful and very dangerous for the university and social community.

KEYWORDS: education; reform, revolution, Šuvar's reform, Bologna reform, ideology, pedagogy, cultural war, critical thinking, bearers of reform