

УНИВЕРЗИТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ – ОД ХУМБОЛТОВОГ МОДЕЛА ДО БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА¹

Апстракт *Тема овог рада су карактеристике европског универзитетског образовања у контексту Болоњског процеса. Циљ је сагледавање кључних промена универзитетског образовања у односу на класичан или Хумболтов модел. У периодима великих реформи високошколског образовања значајно је преиспитивање места и улоге универзитета са становишта институционалних карактеристика, доминантне оријентације у образовању и односа према друштву. Болоњском реформом покренуте су три кључне промене у европском систему универзитетског образовања: (а) институционалног оквира – од бинарног ка тзв. јединственом диверзификованом систему; (б) доминантне оријентације – уместо науке, студент је у центру универзитетског образовања; (в) друштвене улоге универзитета – од развоја наука и непристрасне критике друштва ка тржишном обезбеђивању образовних услуга. Педагошке импликације ових промена отварају питање сврхе образовања, односа професора и студената, али и самог идентитета савременог универзитета.*

Кључне речи: *високошколско образовање, универзитетско образовање, Хумболтов модел универзитетског образовања, Болоњски процес, диверзификација високошколског образовања.*

UNIVERSITY EDUCATION – FROM HUMBOLT’S MODEL TO THE BOLOGNA PROCESS

Abstract *The characteristics of the European university education in the context of the Bologna process are the topic of this article. The aim is to analyze the key issues in university education in comparison to the classic or Humbolt’s model. In the*

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања* (бр.179060) Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду чију реализацију подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

periods of extensive reforms of high education it is important to review the place and role of the university from the standpoint of institutional characteristics, a dominant educational orientation and attitudes towards society. The Bologna process initiated three key changes in the European system of university education: a) the change of institutional framework – from the binary to the so called uniquely diversified system; b) dominant orientation – instead of science the student is in the centre of education; c) the social role of the university – from the development of science and impartial critique of the society towards providing educational services to the market. The pedagogic implications of these changes open the questions of the purpose of education, relations between professors and students and the identity of the modern university itself.

Keywords: *high education, university education, Humbolt's model of university education, the Bologna process, diversification of high education.*

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОТ МОДЕЛИ ГУМБОЛЬДТА ДО БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Резюме В статье рассматриваются характеристики европейского университетского образования в контексте Болонского процесса. Обсуждаются основные изменения университетского образования по сравнению с классической моделью или моделью Гумбольдта. В периоды больших реформ высшего образования возникает сомнение о положении и роли университета с точки зрения институциональных характеристик, доминирующей ориентации в области образования и отношения к обществу. С введением Болонской реформы в европейской системе университетского образования начались следующие ключевые изменения: а) изменения институциональных рамок – от двоичной до так называемой уникальной диверсифицированной системы; б) изменения доминирующей ориентации, когда не наука, а студент находится в центре университетского образования; в) изменения социальной роли университета – от развития науки и объективной критики общества к рынку предоставления образовательных услуг. Педагогические последствия этих изменений поднимают вопрос о цели образования, отношения между преподавателями и студентами, идентичности современного университета.

Ключевые слова: *высшее образование, университетское образование, модель университетского образования Гумбольдта, Болонский процесс, диверсификация высшего образования.*

Увод

Сведоци смо велике реформе универзитетског образовања познате као Болоњски процес. Циљ овог рада је анализа кључних промена са аспекта сврхе, доминантне оријентације у образовању и односа универзитета према друштву. У односу на Хумболтов или класични модел, у Болоњском процесу се инсистира на диверзификацији програма образовања независно од институционалних основа, раздвајању академске заједнице на интересне групе и на прилагођавању универзитета непосредним потребама друштва. Европски универзитети суочавају се са великим изазовима у погледу промена институционалног идентитета, схватања суштине образовања и његове улоге у друштву.

Од универзитета као дела бинарног система до јединственог простора високошколског образовања

Универзитети, у складу са Хумболтовим моделом, представљају академске институције које су примарно усмерене на потребе развоја наука (базичних и примењених), док су остале (неуниверзитетске) институције високошколског образовања (у даљем тексту – ВШО) више стручно оријентисане и усмерене на потребе индустрије и економског сектора. У том смислу, за систем ВШО који укључује две, формално (*de jure*) и суштински (*de facto*), различите врсте образовних институција, може се рећи да је бинарног карактера. Препознаје се по институционалним специфичностима у погледу сврхе, садржаја курикулума, метода рада, избора наставника, селекције студената, управљања и финансирања, низа експлицитних и имплицитних правила функционисања, улога наставника и студената. Бинарни систем доприноси задовољавању различитих потреба друштва, с једне стране за дугорочним научним развојем, а с друге за специфичним обучавањем у складу са конкретним захтевима тржишта рада. У том смислу ове две врсте образовних институција више су комплементарне него конкурентне једна другој (Campbell & Rozsnyai, 2002; Skodvin, 2012).

У поређењу са академским, струковне институције обезбеђују краће студије и ниже образовне степене, наставу из примењених дисциплина, курикулум повезан са светом рада, уз обавезан део праксе и уз ниже критеријуме уписа студената у односу на претходно образовање. Наставници на овим институцијама имају нижи ниво образовања и веће радно оптерећење у настави (будући да немају обавезу научног истраживања). Финансиране су из више различитих извора, а у многим земљама често нису ни биле у надлежности Министарства образовања, већ, на пример, министарстава задужених за пољопривреду, здравство, одбрану, религију и сл. Формална проходност из правца струковних институција ВШО у академске била је веома ограничена.

Историја бинарног система ВШО је дуга и класични европски универзитети су готово увек имали алтернативу у различитим облицима неуниверзитетских

институција ВШО. У Европи је, на пример, 30-их година XX века било око 200 класичних универзитета и око 300 стручно оријентисаних институција ВШО (техничке, војне, политехничке, медицинске, пољопривредне, педагошке, музичке и друге школе). Иако су по броју институција биле развијеније, уписивале су далеко мањи број студената у односу на универзитете (Rüegg, 2004) Крајем XX века, Италија је била једина чланица ЕУ која није имала развијен неки облик стручно оријентисаног неуниверзитетског ВШО. Поред економског инструментализма, овај облик ВШО је имао значајну улогу и у европским политикама регионалног развоја и социјалне једнакости (Gornitzka & Maassen, 2007).

Последњих деценија XX века, широм света, па и у делу Европе, као одговор на притисак велике економске кризе, оживљавају (нео)либералне идеје у дискусијама о стању и перспективама ВШО. У намери да повећа институционалну конкурентност, посебно у погледу финансирања, Велика Британија је већ 1992. године укинула бинарни систем ВШО, тако што је свим својим политехничким школама доделила статус универзитета (Skodvin, 2012). При томе се влада руководила идејом да све институције ВШО треба да се финансирају по ономе што чине, а не по ономе како се називају. Тиме је Велика Британија постала прва европска земља која се приближила тзв. јединственом диверзификованом систему ВШО у којем се све институције формално изједначавају (па и номинално, по имену) у трци за најбољим студентима, професорима, а пре свега, финансијама. Прототип таквог приступа је систем ВШО у САД, где назив *универзитет* може да носи интензивно истраживачки, независни и непрофитни универзитет као што је Харвард и, с друге стране, комерцијална образовна фирма у власништву приватних акционара која се бави специјализованом стручном обуком, као што је Финикс (*Phoenix University*) или Моторола (*Motorola University*). Иако је британски пример требало да буде сигнал и за остале европске земље, континентални системи ВШО остали су доминантно бинарног карактера и као такви ушли у структурне реформе познате као Болоњски процес.

Стварање јединственог европског простора високог образовања (*European Higher Education Area*), у циљу повећања међународне конкурентности европског ВШО, кључни је елемент Болоњске декларације. Некада експлицитно, некада читајући између редова, сугерише се напуштање бинарног система на нивоу институција, остављајући могућност раздвајања на нивоу програма – академски и/или струковни студијски програми могу бити организовани на свакој институцији ВШО. Усваја се политика „једнаки али другачији“ (Machado et al., 2012: 245) у циљу промовисања диверзификације мисија и организационих облика ВШО. У првом плану су упоредиви циклуси студија и врсте програма, а не типови институција. Није без значаја ни сама терминологија. Уместо да се говори о *систему* ВШО, што имплицира јединствену макроструктуру, међусобну повезаност делова и заједнички оквир друштвених очекивања и регулација, у Болоњском процесу доминира веома неодређени термин као што је – *простор* ВШО. Шта значи европски „простор“ било чега, па и високог образовања или истраживања? Да ли „простор“

има свој субјективитет? Може ли да сноси било какву одговорност? Казахстан, на пример, као 47. земља чланица, сведочи о томе да свакако није „европски простор“ у географском смислу. Најчешће се полази од претпоставке јединственог културног идентитета у смислу прихватања тзв. европских вредности (Olsen & Maassen, 2007). Необично је да реформа која инсистира на исходима у образовању, и поставља прецизан календар реализације својих намера, перципира себе са становишта процеса, а не самих резултата. С друге стране, ако је Болоња „процес“, а знамо да „процеси“ не могу доносити одлуке (ни индивидуалне ни колективне), онда се намеће закључак да је Болоњска реформа као интервладин политички процес без јасног ентитета, у смислу сазнања о томе који чиниоци управљају реформом и стоје иза тог процеса. Другим речима, поставља се питање чије су дефиниције проблема и решења прихваћене као основа за колективне одлуке? (Olsen & Maassen, 2007: 18).

Зашто је Европа покренула највећу реформу универзитетског образовања у читавој историји развоја универзитета? Мења се сврха, оријентација, партиципација, управљање, финансирање универзитета, да би као инструменти економског раста боље допринели остварењу аспирација међународне конкурентности. Кључне компоненте, циљеви, „алати“ и индикатори реформе су претежно економске природе: запошљивост након сваког циклуса образовања; јединствени оквир квалификација, краткорочна мобилност студената и професора на јединственом тржишту образовних услуга, квантификација студентског оптерећења (*ECTS*) по аналогiji са радним оптерећењем на тржишту рада (у просеку 40 сати рада недељно са око 6 нерадних недеља годишње).

Међународно рангирање универзитета, као и статистика о броју интернационалних студената у Европи, броју европских студената и професора који одлазе из Европе показују да европски универзитети нису конкурентни онима из САД. С обзиром на то да ЕУ има 500 милиона грађана и око 4.000 институција ВШО, а САД око 300 милиона становника и отприлике исто толико институција ВШО, онда се лако може закључити где је већа слобода избора, а тиме и конкуренција. При томе, не треба заборавити да у САД постоји више од 30 различитих типова институција ВШО, од којих релативно мали број (око 100) има снажан истраживачки капацитет, што је основни услов доброг позиционирања на светским ранг-листама (Lock & Lorenz, 2007; Olsen & Maassen 2007)

Поглед на међународне ранг-листе показује да су, без изузетка, најбоље пласирани – интензивно истраживачки, финансијски обезбеђени, високоселективни при упису студената и универзитети са „критичним бројем“ добрих професора. У том смислу отвара се питање легитимности аргумента за реформу целине сектора ВШО у Европи, иако само мали део припада овој врсти институција. Оксфорд, Кембриџ и Сорбона су међу најпрестижнијим универзитетима од XIII века до данас, и када су били окружени десетинама, стотинама, и данас – хиљадама других институција ВШО.

Конкурентност међу универзитетима је одувек постојала. Престиж се развијао квалитетном наставом и интринзичним капацитетом институције да

привуче најбоље студенте и професоре. Од самог оснивања првих универзитета, почетком XII века, лиценца *jus ubique docendi* стечена на једном универзитету важила је за све друге. Формално, сви универзитети са истим факултетима гарантовали су исти ниво знања (наставе) и диплому која је једнако вреднована кроз цео (хришћански) свет. Међутим, у пракси су постојале знатне разлике и најпрестижнији универзитети, посебно Париз у области теологије и Болоња у области права, одбијали су да признају једнаку вредност диплома стечених на другим универзитетима (Verger, 1992).

Мобилност, на којој се инсистира у Болоњском процесу, такође није нешто ново за универзитетски живот. У средњем веку студенти су по дефиницији били странци, а језичке баријере нису постојале с обзиром на то да је латински био јединствени језик академске заједнице. Спонтана и самоиницијативна мобилност је постојала иако су је власти више обесхрабривале него подстицале. Данас, иако се политички подстиче, мобилност у европском простору ВШО прилично је неразвијена, нарочито у поређењу са ситуацијом у САД. Троструки су разлози којима се то може објаснити: (а) по менталитету европски народи традиционално нису покретљиви као Американци, што показују и истраживања о кретању на тржишту рада; (б) језичке баријере међу европским државама; (в) економска неједнакост у ЕУ разликује се од оне која постоји у САД, где су богати и сиромашни једнако расподељени по државама и где су разлике у просечним дохоцима између држава релативно мале. У том смислу, „у Сједињеним Државама, неједнакост је ствар појединаца; у Европској унији, она је ствар држава“ (Milanović, 2012: 146). Ове разлике у дохоцима међу државама један су од главних покретача миграторних притисака и жеље људи из сиромашних земаља не само да студирају, већ и да се запосле и преселе у богатије земље. Када много више младих одлази него што улази у систем ВШО, онда се пре ради о „одливу мозга“ него о мобилности.

Наука или студент у центру универзитетског образовања?

Универзитетско образовање хумболтовског типа, какво је преовладало готово у целој Европи и широм света, претходна два века је по свом идентитету било оријентисано на развој науке, из чега су произлазиле све друге идентификације или одговорности – личне, професионалне и друштвене. Критеријум разликовања универзитетског од свих других видова ВШО и осталих нивоа образовања јесте институционализација јединства образовања (наставе) и научног истраживања. Хумболтов универзитет је преваходно установа образовања кроз научна истраживања, *alma mater* свих наука, место где се истовремено „производи“ и „преноси“ знање, од основних до докторских студија. На тај начин – концентрисањем на образовање кроз научна истраживања – академска заједница посредно обавља своје преостале функције: развој личности свих својих чланова, а не само студената, образовање за сложене, друштвено регулисане професије и критички однос према друштву.

Два су основна разлога за јединство образовања и истраживања: (а) допринос развоју личности студената и професора у одређеном правцу, јер се

само истраживачким радом развија истраживачки дух личности, склоност ка сталном преиспитивању, критици и самокритици; (б) образовна вредност процеса истраживања већа је од самих исхода. Није циљ коме тежимо или резултати које добијемо оно што обезбеђује научност истраживања, већ малобројна, али обавезујућа правила којих се придржавамо. С друге стране, историја развоја науке показује да велика научна открића (као исходи) често једно извесно време не препознаје или не схвата научна заједница. Свако од нас може да се сети примера у својим дисциплинама, где је морало да прође много година од времена објављивања да би се разумео значај неке теорије или истраживачког налаза. Образовању у целини, као и наукама, не одговарају кратки рокови.

Пошто се о универзитетском образовању у класичном моделу не може говорити без науке, онда је кључно питање – који је најбољи начин да се унапреди њен развој? Хумболт је понудио једноставан одговор – академском слободом истраживача, а не покушајем њиховог спољашњег дисциплиновања. Слобода истраживача (професора и студената) да сами, у складу са својим интересовањима бирају циљеве, предмете, методе истраживања и објављују своје радове у научним публикацијама, држећи се строго етоса научног истраживања, јесте основни услов научног развоја. Свако од нас је најпродуктивнији када ради оно што је сам слободно изабрао, што га посебно интересује. Нико не може тако интензивно да ради као истраживач привучен научним проблемом. У том смислу, свака спољашња мотивација у образовању и науци је инфериорна у односу на унутрашњу. Научни рад је интерно, а не споља регулисан. Ауторитет научног мишљења је релациони по својој природи, успоставља се између научника, а не изнад њих. Улазак у мрежу непристрасног међусобног рецензирања радова подразумева најважнију одговорност сваког појединачног научника за област за коју је компетентан и једини начин да се искорени лош рад.

Настава на универзитету је, заправо, специфична форма истраживања. Оваквој врсти рада не одговарају чврсте и непроменљиве наставне структуре, као ни велике групе. То посебно важи за семинарски облик наставе, који се одвија у ужем кругу студената фокусираних на истраживања и научне расправе.

Због тога што је настава чврсто повезана са научним истраживањем, нужна је академска слобода професора и студената. Академска слобода универзитетског професора подразумева слободу избора садржаја наставног предмета, облика и метода рада, литературе, предмета и метода истраживања. Делатност истраживања обезбеђује легитимитет слободи креирања курикулума, управо због тога што истраживач – наставник мора стално да прати оно што се дешава у његовој дисциплини. Ако би се улога универзитетског професора свела на преношење постојећих знања или на обуку вештинама, онда је логично да, као на нижим нивоима образовања, програм прави неко надлежно тело или стручњаци за курикулум. Таквог професора – предавача стандардизованог курикулума – релативно је лако заменити, али професора истраживача већ не.

Академска слобода студента, у Хумболтовом моделу универзитетског образовања, састоји се у томе да бира наставни предмет, професора (ако их има више на истом предмету), да ли ће похађати предавања и семинаре (у пракси, са изузетком студија медицине), када ће полагати испит, као и предмет и методе истраживања (Ash, 2006; Pritchard, 2004; Rothblat, 2011). У таквом контексту, у коме похађање наставе није обавезно, једини начин да се повећа присуство студената јесте да се поради на њеној атрактивности или привлачности.

Заузврат, академска слобода тражи одређену одговорност и професора и студената. Од професора се очекује да објављује своје радове и да их ставља на увид најшире јавности; да прати и критички процењује радове својих колега; да квалитетом свога рада привуче студенте на своја предавања; да служи као интелектуални и морални узор студентима (што важи за сваког наставника на било ком нивоу образовања). Дакле, академска слобода није слобода да се ради било шта или да се не ради ништа. Она се заслужује веома сложеним и интензивним радом који стоји у основи професије универзитетског професора.

Од студената се очекује посвећеност студирању као форми живота, а не као једној од додатних активности која се узредно обавља у мноштву свакодневних послова. Док је студент на универзитету, његов превасходни задатак јесте да студира. Студирање подразумева посвећеност читаве личности, јер обухвата разнолике и сложене образовне активности које се не могу мерити бројем сати учења, школских часова или прочитаних страница књига.

Критичари Хумболтовог модела сматрају да је универзитет овог типа неодржив бар из три разлога: (а) поседује елитни карактер – добар је само за одличне студенте – што не одговара потребама масовног ВШО; (б) карактерише га недовољна структурираност програма у погледу професионалног образовања; (в) захтева велике трошкове уз неизвесне исходе. У том смислу у Болоњском процесу инсистира се на диверзификацији институција и програма ВШО, у циљу прилагођавања потребама различитих интересних група, а у оквиру тога и различитих категорија студената (посебно тзв. нетрадиционалних студената – одраслих, запослених, мајки са малом децом, националних мањина, социјално искључених и сл.). Фундаментални преокрет десио се у универзитетском образовању. Студенти и професори од конститутивних чланова академске заједнице, постају „заинтересоване стране“, или интересне групе (*stakeholders*) равноправно са послодавцима из приватног и јавног сектора, представницима централне или локалне власти, бившим студентима и донаторима и сл. Овај контекст треба имати у виду када се разматра доминантан дискурс Болоњског процеса – „студент у центру универзитетског образовања“. По дефиницији, интересна група је заинтересована да максимизује сопствено, а не друштвено благостање. Када би сви имали исти интерес у погледу неког друштвеног питања, не би постојале различите интересне групе. Какав универзитет ће постојати у друштву, зависи од резултата свесног деловања различитих интересних група које могу имати међусобно сасвим супротстављене преференције у погледу мисије, институционалног уређења или организационих решења. Јасно је да само

оне групе које поседују одговарајућу политичку моћ могу друштву да наметну образовне институције које њима одговарају. На тај начин се институционална изградња универзитетског образовања своди на надметање друштвених група са различитим интересима у погледу образовних институција. Чини се да студенти и професори у овој конкуренцији имају веома ограничен утицај, посебно због тога што се њихови интереси раздвајају или се чак третирају као међусобно конфликтни. Ако се за Хумболтов модел сматра да је ризичан у погледу друштвене одговорности, и ако се академској заједници не може унапред веровати да ће радити у интересу јавног добра, онда се поставља питање – зар то исто не важи и за послодавце и политичаре.

У том смислу, синтагма „студент у центру образовања“ или „на студента усмерено учење“ може се разумети веома редукционистички, фокусирано на неке аспекте унутаринституционалног функционисања. У литератури о ВШО она се најчешће користи у троструком значењу: (а) нови приступ култури ВШО заснован на конструктивистичкој теорији учења; (б) интерактивни методи наставног рада који промовишу активну партиципацију студената; (в) укљученост студената у дизајнирање курикулума и његову евалуацију (Geven & Attard, 2012).

Притом, промене које се дешавају у легислативи и пракси европских система ВШО, инициране Болоњским процесом, недвосмислено упућују на висок степен административног регулисања у погледу, на пример, дефинисања образовних исхода – знања, вештина и ставова које студент стиче након одређеног периода учења, као и радног оптерећења (израженог у временским јединицама – бројем сати) „просечног“ студента да би остварио унапред дефинисане исходе. Више се не ради о томе да одређена врста педагошких активности дефинише (варијабилни) временски оквир, већ обрнуто, дефинисани временски оквир одређује оно што просечан студент може да научи (Huber, 2012). С обзиром на то да бирократске регулације немају слуха за индивидуализоване приступе, не чуди да се у неким случајевима имплементације реформе, као индикатор вредности кредита узима време које је потребно да би студент прочитао одређен број страна литературе за испит. Заборавља се да књига истог обима има различиту вредност за различите појединце у зависности од тога који текст је у њој одштампан, као и од способности, предзнања или мотивације студента. Педагошки гледано, користи два студента од прочитаних 100 страница неког текста никако се не могу изједначити извесном количином бодова.

Због више разлога директан утицај студената (посебно основних студија) на обликовање курикулума увек је био ограничен. Међутим, не треба превидети њихову индиректну улогу. Припремљеност студената за академски рад је кључни фактор у одређивању нивоа и садржаја курсева студија. Европски универзитетски систем, историјски гледано, имао је велике користи од високог квалитета средњошколског образовања у Енглеској, Немачкој, Француској и другим земљама. Тамо где је квалитетно средњошколско образовање било недоступно, ВШО је било приморано да организује разне корективне програме, што је био чест случај на

првим годинама студија неких неелитних америчких универзитета и колеџа. Али и унутар европских универзитета 1990-их година присутне су честе жалбе на рачун припремљености студената за академске студије (Rothblatt, 2011).

У том смислу, у контексту Болоњског процеса запажа се више патерналистички него партнерски однос према студентима, који се виде као недовољно припремљени, искусни или самопоуздани да одређене слободе студирања искористе за своју добробит. Ради се на интензивнијем структурирању курикулума, посебно у контексту професионалних циљева ВШО. Студенти се обавезују да похађају наставу, уводе се различити облици тзв. предиспитних обавеза и принцип континуираног праћења и евалуације њихових постигнућа.

Од „куле од слоноваче“ до универзитета на тржишту

По свом карактеру, класично универзитетско образовање је јавно добро, јер су сама научна истраживања, развој личности у правцу интелектуалне и моралне зрелости, као и независна друштвена критика, економским језиком речено, *неискључиви* (не можете или је веома тешко некога искључити из могућности да ужива плодове научних истраживања, отворене критике и јавне дискусије о важним друштвеним темама или суживота у друштву интелектуално и морално еманципованих грађана) и *неривалски* (ваше уживање ових предности не умањује шансе осталих појединаца за исте могућности). Да је суштина универзитетске одговорности много шира од професионалног образовања – идеја је која се све до 80-их година XX века апсолутно није доводила у питање. Хумболт је сматрао да се универзитетско образовање не може регулисати принципима тржишта, иако је сам био заговорник класичних либералних схватања и ограничене улоге државе у јавним пословима. Држава је, као репрезент политичке јавности, по његовом мишљењу, дужна да брине о финансијским и материјалним ресурсима (и то богатим поклонима и задужбинама, а не годишњим буџетским издвајањима), јер је економска независност основа сваке друге независности и најбољи чувар аутономије универзитета. Заузврат, универзитет би требало да обезбеди поверење најшире јавности (а не само власти) да је бескомпромисно посвећен развоју наука, интелектуално и морално аутономних личности, квалитетном образовању за потребе друштвено важних професија и непристрасној друштвеној критици.

Институционална аутономија подразумева заштиту од спољашњих притисака (политичких, економских и др.) који нарушавају академске вредности интелектуалне независности и поштења. У том смислу Хумболт је сматрао да универзитет мора да наступа као „кула од слоноваче“, што никако не може бити симбол арогантног односа према свету, како су то критичари овог модела често тумачили (Rüegg: 2011:16).

Сектор струковног образовања, у Хумболтовој концепцији фокусиран је на компетенције потребне за конкретна занимања на тржишту рада, и то је образовање које може имати карактеристике приватног добра, јер су приватне

користи (лични доходак, напредовање у каријери и сл.) веће од тзв. позитивних спољашњих екстерналија (културни и социјализацијски ефекти).

У Болоњском процесу, без обзира на декларативна изјашњавања, преовладава несигурност у погледу схватања ВШО као приватног или јавног добра, будући да се раздваја обезбеђивање одређене врсте образовања од дефинисаног институционалног оквира. У суштини, универзитети могу постати све што пожелеле да буду, или што тржиште од њих тражи. Због тога је потребна „изјава о мисији“ да би се спецификовао „тржишни производ“. Могу примати велики или мали број студената; организовати наставу из већег или мањег броја дисциплина; бавити се научним истраживањима на свим циклусима, или само на једном од њих, могу организовати академске, али и струковне програме. Као и у свим јавним секторима, у европском ВШО снажно је присутан утицај тзв. *New Public Management*, што се може илустровати потребом за стратешким размишљањем, тржишном конкурентношћу, „центрима изврности“, спољашњим подстицајима, професионалним менаџментом управљања, квантитативним мерењем исхода, екстерном контролом или евалуацијом универзитета од стране независних тела или агенција, попут оних за акредитацију или осигурање квалитета. С тим у вези, критичари овог приступа напомињу да новоосноване агенције јесу независне од универзитета, али питање је колико су независне од притисака различитих носилаца друштвене моћи и њихових посебних интереса (Lock & Lorenz, 2007). Такође, у складу са идејом о самосталном обезбеђивању дела финансијских ресурса у контексту Болоњског процеса жива је дискусија о идеји раздвајања делова универзитета који функционишу профитабилно, од оних који то нису у стању, па им следи „затварање капија“ (Lohmann, 2006: 1). Исто тако, под тржишним притисцима захтева се редуковање аутономије факултета и јачање извршне, централне администрације универзитета (Olsen & Maassen, 2007). Притом, заборавља се да универзитет представља јединствену институционалну целину која је постала таква каква јесте током девет векова дуге еволуције. Због тога он не може бити раздвајан на делове или интегрисан у складу са тренутним преференцијама „корисника“, или произвољним политичким одлукама.

Постоје многобројни аспекти универзитетског функционисања који су релативно отворени за императиве тржишта, као што је конкуренција између универзитета за најбоље студенте. Универзитети, посебно они који имају међународну репутацију у истраживањима, продају патенте, пружају консултантске и конференцијске услуге, покрећу приватна предузећа и послују у овој сфери према нормама које преовладавају међу приватним провајдерима у сектору услуга. У принципу, нема приговора на универзитете који се боре за финансије и продају плодове свог истраживања, под условом да не нарушавају академске вредности и квалитет наставног рада. Није овај релативно локализован и транспарентан облик економских активности универзитета довео до забринутости услед маркетинга образовања. Оно што је узнемирујуће у маркетинга или тзв. комодификацији ВШО јесте покушај да се у целини преобликује однос између професора и студента

у складу са тржишним моделом обезбеђивања и коришћења услуга (Furedi, 2011). Педагошки процес који по својој природи представља нематеријално, релационо и индивидуализовано искуство трансформише се у видљив, мерљив и инструментализован процес.

У тржишно оријентисаним системима ВШО универзитети више личе на услужна предузећа него на институције образовања. Да би се повећала конкурентност, улазак на тржиште је отворен и приватним понуђачима (непрофитним и профитним) образовних услуга, с тим што држава регулише услове и основна „правила игре“. Уводе се школарине за трошкове наставе, а стипендије се замењују студентским кредитима. Да би потрошачи, тј. купци (студенти, тј. њихови родитељи који плаћају школарину), били добро информисани о ономе шта купују, организују се међународна или регионална рангирања универзитета и објављују њихови резултати. Квалитет се аутоматски заштићује тако што рационални и информисани потрошачи бирају производ који њима највише одговара – понуђачи који не обезбеђују тражене услуге морају да напусте „образовни бизнис“. У ВШО постоји једна отежавајућа околност у том погледу – с једне стране „производ“ није видљив, а с друге могућности поновне „куповине“ су ограничене (Brown, 2011: 15).

Закључак

Промене које доноси Болоњски процес отварају низ питања која захтевају посебна истраживања. Како „ходати по жици“ у систему у коме се, с једне стране, тражи диверзификација мисија, програма, курсева, а с друге међународна еквивалентност у погледу диплома, наставе и квалитета образовања? Има ли доказа да тзв. јединствени систем, у односу на бинарни, гарантује већу разноврсност ВШО? Посебно је важно преиспитати све аспекте економске инструментализације универзитетског образовања. Историјски гледано нема потврде да је јавност заинтересована за образовање само као извор стицања економског богатства и моћи. Бољитак који доноси универзитетско образовање не мери се само доларима и центима, педагошки процес суштински није сличан бизнису, нити његови учесници имају рачуницу пословног човека.

Коначно, ако желимо да се бавимо резултатима рангирања универзитета, онда је кључни задатак за европске реформаторе да размотре разлоге због којих су престижни англоамерички универзитети најбоље пласирани. Да ли су се они одрекли Хумболтовог модела истраживачког универзитета или су га само развијали у складу са својим условима, уз снажну финансијску подршку? Универзитет је увек био у ситуацији да одговара на функционалне захтеве своје средине, али они нису дефинисали његов идентитет. У ком правцу ће се он даље развијати и какве ће све последице из тога произлазити, показаће време које је пред нама.

Литература

- Ash, M. G. (2006). Bachelor of what? The Humboldt myth and historical transformations of higher education, in German-speaking Europe and US. *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2, 245-267.
- Brown, R. (2011). The march of the market. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.), *The Marketisation of Higher Education and The Student as Consumer* (pp. 11-24). London & New York: Routledge.
- Campbell, C. & Rozsnyai, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*, Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe. Bucharest: UNESCO.
- Geven, K. & Attard, A. (2012). Time for student-centred learning? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 153-172). Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, A. & Maassen, P. (2007). An instrument for national political agendas: Hierarchical vision. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 81-98). Dordrecht: Springer.
- Furedi, F. (2011). Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (pp. 1-7). London & New York: Routledge.
- Huber, M. (2012). Mobility, ECTS and grades: problems with the comparability of grades. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 209-222). Dordrecht: Springer.
- Lohmann, S. (2006). *The Public Research University as Complex Adaptive System*. Retrieved August 19, 2015 from the World Wide Web
http://www.cabdyn.ox.ac.uk/complexity_PDFs/ECCS06/Conference_Proceedings_p88.pdf
- Lock, G. & Lorenz, C. (2007). Revisiting the university front. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 26, No. 5, 405-418.
- Milanović, B. (2012). *Bogataši i siromasi – kratka i neobična istorija globalne nejednakosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Olsen, J. P. & Maassen, P. (2007). European debates on the knowledge institution: The modernization of the university at the European level. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 3-22). Dordrecht: Springer.
- Pritchard, R. (2004). Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No. 4, 509-528.
- Rothblat, S. (2011). Curriculum, students, education. In W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe*, Vol. IV (pp. 238-274). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (2004). Universities in the nineteenth and early twentieth centuries. In W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe*, Vol. III (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (2011). Universities since 1945, themes. In W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe*, Vol. IV (pp. 3-30). Cambridge: Cambridge University Press.

- Skodvin, J. (2012). How to measure institutional profiles in the norwegian HE landscape. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 905-934). Dordrecht: Springer.
- Verger, J. (1992). University in the middle ages, patterns. In W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe*, Vol. I (pp. 35-74). Cambridge: Cambridge University Press.

Подаци о аутору

Др Биљана Бодрoшки Спариосу је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs