

Јован БАЗИЋ

ДРУШТВЕНИ АСПЕКТИ ОБРАЗОВАЊА



ПРИЛОЗИ ЗА
СОЦИОЛОГИЈУ
ОБРАЗОВАЊА



Јован Базић

ДРУШТВЕНИ АСПЕКТИ ОБРАЗОВАЊА



Београд, 2012.

Проф. др Јован Базић

ДРУШТВЕНИ АСПЕКТИ ОБРАЗОВАЊА

ПРИЛОЗИ ЗА СОЦИОЛОГИЈУ ОБРАЗОВАЊА

Београд - Лепосавић, 2012.

Проф. др Јован Базић
ДРУШТВЕНИ АСПЕКТИ ОБРАЗОВАЊА
ПРИЛОЗИ ЗА СОЦИОЛОГИЈУ ОБРАЗОВАЊА

Рецензенти

Проф. др Михаило Пешић
Проф. др Миомир Ивковић
Проф. др Милан Н. Јовановић

Издавач

Институт за политичке студије, Београд
Учитељски факултет у Призрену - Лепосавић

За издавача

Др Живојин Ђурић
Проф. др Радивоје Кулић

Обрада текста

eseloge d.o.o.

Пословни секретар

Смиљана Пауновић

Штампарија

eseloge d.o.o.

Тираж:

300 примерака

Ова монографија је резултат рада на пројекту Демократски и национални капацитети политичких институција Србије у процесу међународних интеграција (179009) финансиран од стране Министарства просвете и науке Републике Србије

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	9
------------------------	----------

Први део **ОБРАЗОВАЊЕ И ПОЛИТИКА**

1. ДИЈАЛЕКТИКА ОДНОСА ОБРАЗОВАЊЕ И ПОЛИТИКА	17
1.1. Увод	17
1.2. Утицај образовања на политику	19
1.3. Утицај политике на образовање	26
1.4. Закључци	32
2. НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У ПРОЦЕСУ ПОЛИТИЧКЕ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ	35
2.1. Увод	35
2.2. Национални идентитет и политичка социјализација	36
2.3. Агенси политичке социјализације	44
2.4. Закључци	51
3. ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ И ГРАЂАНСКО ДРУШТВО	53
3.1. Уводне напомене	53
3.2. Образовање за демократију и грађанско друштво	53
3.3. Демократија	56
3.4. Грађанско друштво	63
3.5. Закључци	67
4. ГРАЂАНСКО И НАЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У ПРОСВЕТНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ	69
4.1. Увод	69
4.2. Друштвени циљеви у основном образовању и васпитању	71

4.3. Национални и грађански садржаји у наставним предметима	75
4.4. Закључци	85

5. ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ И ВЕРОНАУКА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА РАШКОГ ОКРУГА - СТУДИЈА СЛУЧАЈА	87
5.1. Увод	87
5.2. Предмет и циљеви истраживања	89
5.3. Методолошки приступ	90
5.4. Резултати истраживања	92
5.5. Закључци	101

Други део **БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС**

1. БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС У СРБИЈИ	105
1.1. Припреме за спровођење Болоњског процеса	105
1.2. Акредитација и провера квалитета високошколских установа	109
1.3. Искуства и запажања о Болоњском процесу	118
2. НАЦИОНАЛНИ И ЕВРОПСКИ ИДЕНТИТЕТ У БОЛОЊСКОМ ПРОЦЕСУ	123
2.1. Увод	123
2.2. Идејно-политичке и социјалне основе Болоњског процеса	125
2.3. Национални и европски идентитет у Болоњском процесу	128
2.4. Национални и европски садржаји у студијским програмима учитељских факултета у Београду и Загребу	134
2.5. Закључци	139
3. УЛОГА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У ИЗГРАДЊИ НАЦИОНАЛНЕ БЕЗБЕДНОСТИ СРБИЈЕ	143
3.1. Увод	143

3.2. Високошколске установе које се баве образовањем за безбедност	144
3.3. Студијски програми из области безбедности на другим факултетима	153
3.4. Закључци	157

Трећи део

ЗАСЕБНИ ОГЛЕДИ О ДРУШТВЕНИМ АСПЕКТИМА У ОБРАЗОВАЊУ

1. ДОЖИВОТНО ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ОДРЖИВИ РАЗВОЈ	163
1.1. Увод	163
1.2. Државна политика о доживотном образовању за одрживи развој	164
1.3. Процес стицања знања за одрживи развој	166
1.4. Закључци	168
2. ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ	169
2.1. Увод	169
2.2. Утицај друштва на развој ИКТ у образовању	171
2.3. Утицај ИКТ на промене у образовању	175
2.4. Утицај ИКТ на друштвено-економске и социјалне неједнакости у образовању	183
3. УСТАВНО УРЕЂЕЊЕ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ	187
3.1. Увод	187
3.2. Право на образовање	188
3.3. Употреба језика и писма	192
3.4. Уважавање разлика и очување идентитета	193
3.5. Слобода мисли и вероисповести	195
3.6. Права и дужности родитеља	196
3.7. Аутономија универзитета	196
3.8. Надлежности државних органа у образовању	198

4. ОБРАЗОВНИ ПРОФИЛ ПОЛИТИЧКИХ ЕЛИТА У ДРЖАВАМА НАСТАЛИМ ИЗ БИВШИХ РЕПУБЛИКА СФРЈ	199
4.1. Увод	199
4.2. Председници држава	200
4.3. Чланови парламената	202
4.4. Чланови влада	206
4.5. Закључци	214
САЖЕТАК	217
SUMMARY	221
НАПОМЕНЕ О ТЕКСТОВИМА	225
ЛИТЕРАТУРА	227
РЕГИСТАР ЛИЧНИХ ИМЕНА	241

ПРЕДГОВОР

Друштвени аспекти образовања изражени су у гледиштима да је оно мноштвом различитих веза и процеса условљено друштвеном средином у којој егзистира, али с друге стране, образовање треба посматрати и у ширем друштвеном контексту који прелази границе једне друштвене заједнице односно државе, јер је оно универзална цивилизацијска тековина. Почетком XXI века, када се у целом свету догађају велике и брзе друштвене промене изражене у процесима глобализације и променама у свим сегментима друштвеног живота, образовање добија још више на значају. Оно постаје предмет нарочитог интересовања и приоритетна област коју треба реформисати и уподобити неолибералној стратегији друштвеног развоја. То је нарочито изражено у Европи, где поред глобалних промена, долази и до великих друштвено-економских и политичких интеграција оличених у Европској унији која израста у наднационалну творевину, проширује и учвршћује своје политичке институције, али уједно изграђује и свој политички идентитет. Зато се пред образовањем постављају два кључна задатка. Први је реформа, односно уједначавање националних образовних система који се прилагођавају захтевима савремене тржишне економије и неолибералне стратегије друштвеног развоја, глобалних друштвених процеса и евроинтеграција, што је посебно изражено у реформи високог образовања, која се конвенционално означава као *Болоњски процес*. А други задатак је реконструкција националног идентитета, где се кроз различите активности, форме и садржаје образовања и политичке социјализације релативизира национални идентитет и истовремено утврђује и јача европски идентитет. Зато развој европског идентитета није могућ мимо процеса образовања и без великих промена у националној свести грађана европских нација, које под-

разумевају потискивање и одрицање неких садржаја који су кључно обележје националног идентитета. Многи чиниоци националног идентитета, у актуелним процесима политичке социјализације и кроз институционално образовање, већ се уграђују у структуру европског идентитета, док ће за неке то бити врло тешко или никако.

Процес реформе образовања у Србији, у складу са поменутих променама и тенденцијама, започет је јануара 2001. године истовремено када су кренуле и велике измене у целокупном друштвеном систему и владајућем систему вредности. Тада долази до одлучнијег прихватања неолибералног концепта друштвено-економског и политичког развоја, као и настојања да се Србија што брже укључи у европско тржиште роба и услуга, капитала и рада, образовања и сл; односно у свеукупне процесе евроинтеграција и глобализације. Зато је и ова монографија израз настојања да се у што сажетијем облику укаже на релевантне теме и резултате истраживања, чију окосницу чине разматрања о: а) друштвеним ефектима реформе образовања, нарочито високог образовања кроз Болоњски процес; и б) националном и европском идентитету у образовању. Уједно, ова монографија је резултат рада у оквиру научног пројекта Института за политичке студије у Београду *Демократски и национални капацитети политичких институција Србије у процесу међународних интеграција*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

У овој монографији се указује на многе аспекте профилисања националног система образовања у Србији према другим образовним системима у Европи који су у функцији неолибералне стратегије друштвеног развоја, глобализацијских процеса и евроинтеграција. У њој су садржани огледи о друштвеним аспектима неких актуелних питања образовања, који чине синтезу изабраних радова и истраживања аутора ове књиге насталих углавном у протеклих пет година. Већина њих су објављени у различитим часописима и другим публикацијама, међу којима поједини у иностранству. Сви ти радови припадају истом тематском кругу па су за ову прилику функционално преуређени и груписани у три тематске

целине, односно у три засебна дела. У првом делу налазе се радови који се тичу различитих гледишта односа образовања и политике, где доминирају теме о: дијалектичком односу образовања и политике; националном идентитету у процесу политичке социјализације и у просветној политици Србије након промена 2000. године. Затим, о грађанском васпитању и грађанском друштву, где су укључени и резултати истраживања наставе, кроз студију случаја, о грађанском и верском васпитању у основним школама Рашког округа. Други део монографије је посвећен актуелној реформи високог образовања у Србији, односно Болоњском процесу, тако да се у овом делу налазе радови који се тичу различитих аспеката ове реформе. Најпре се указује на анализу тока акредитације и провере квалитета високог образовања у Србији у складу са стандардима Болоњског процеса. А потом, и овде се значајна пажња посвећује националном идентитету, тако да је изложен рад који се односи на национални и европски идентитет у Болоњском процесу, где је илустративно приказана и компаративна анализа садржаја ових идентитета у акредитованим студијским програмима учитељских факултета у Београду и Загребу. И, на крају, изложени су резултати једног истраживања које се односи на улогу високог образовања у изградњи националне безбедности Србије, где су анализиране акредитоване високошколске установе и њихови студијски програми на основу којих се, према стандардима Болоњског процеса, врши образовање за послове безбедности. У трећем делу монографије налазе се четири засебна огледа који се односе на различите теме друштвених аспеката у образовању, као што су: доживотно образовање за одрживи развој; информационо-комуникационе технологије у образовању; уставно уређење образовања у Србији; и образовни профил политичких елита у државама насталим из бивших република СФРЈ. На крају монографије дати су: сажетак на енглеском језику, напомене о текстовима који се налазе у овој монографији, списак релевантне литературе и докумената, као и регистар личних имена.

Поред истраживачких разлога за израду ове монографије, опредељење за избор оваквог тематског оквира инспи-

рисано је и интересовањима студената и млађих колега са Учитељског факултета у Лепосавићу за актуелним питањима образовања која се тичу ширег друштвеног контекста и која нису довољно заступљена у литератури научних дисциплина које се баве образовањем. Тако сам и себе затекао у спознаји на коју је још Сенека указивао: “Људи док поучавају друге и сами уче” (*Hómines, dum docent, discunt*). С друге стране, многа од ових питања била су и још увек су у центру пажње у расправама на социолошким и другим научним скуповима у земљи и иностранству. Зато је већина радова, који су заступљени у овој монографији, била непосредно изложена суду међународне научне јавности и добро је прихваћена. Све то ме је учврстило у уверењу да ове теме треба и даље истраживати и резултате тих истраживања функционално повезивати и објављивати. У томе многим дугујем захвалност на инспиративним подстицајима, сугестијама и добронамерним критикама, а нарочито колегиницама: др Весни Минић, мр Едини Сејфовић и Ани Анђелковић, које су сарађивале са мном у истраживањима и изради неких веома запажених радова који су своје место нашли и у овој монографији.

Ова монографија представља и скроман допринос социологији образовања у њеном проучавању актуелних тема из области образовања које још увек нису довољно истражене а веома су релевантне за ову научну дисциплину. Уједно, она има и друштвени значај, јер резултати истраживања садржани у овој монографији могу бити од користи онима који се баве државним уређењем образовања и управљањем у овој области, односно просветном политиком, као и широј научној и стручној јавности. Зато је ова монографија намењена свима који се баве образовањем: студентима учитељских и других наставничких факултета, наставницима, истраживачима, креаторима и организаторима образовања, као и другима који се интересују за питања која су овде тематизована и разматрана.

Захваљујем се рецензентима, проф. др Михаилу Пешићу, емеритусу Универзитета “Сингидунум” и дугогодишњем професору Факултета политичких наука у Београду; проф. др Миомиру Ивковићу, редовном професору Филозофског фа-

култета у Нишу; и проф. др Милану Н. Јовановићу, редовном професору Факултета политичких наука у Београду, на спремности да прочитају овај рукопис и својим корисним сугестијама допринесу његовом коначном уобличавању. Посебно се захваљујем проф. др Михаилу Пешићу, мом професору, ментору и пријатељу на дугогодишњој сарадњи и подршци у напорима који су пратили стварање овог и многих других мојих дела. Такође, овом приликом, изражавам захвалност издавачима и другима који су допринели припреми ове монографије и њеном објављивању.

У Лепосавићу, 26. децембар 2011. године

Аутор

Први део

ОБРАЗОВАЊЕ И ПОЛИТИКА

1. ДИЈАЛЕКТИКА ОДНОСА ОБРАЗОВАЊЕ И ПОЛИТИКА

1.1. Увод

Образовање, као вишеслојна друштвена појава, најнепосредније је повезано са васпитањем и социјализацијом као ширим процесима увођења младих у друштвени живот путем разноврсних облика учења. То је у суштини ужи део процеса учења које је својствено свим друштвима и културама. Дакле, са социолошког становишта, образовање се може одредити као процес стицања знања, вештина и навика неопходних човеку за живот и рад у друштву. То је истовремено и процес учења и усвајања заједничког културног обрасца, односно система вредности и правила понашања, чиме човек обликује свој културни идентитет и оспособљава се за преузимање одређених друштвених улога. У процесу институционалног образовања, као и кроз друге образовне форме и комуникацијске ситуације, људи стичу знања о: „природи и из природе, о друштву и из друштва и о човеку и његовом мишљењу” (Ivković, 2003: 118). Уједно, у овом процесу, стичу се знања и о политици, идеолошким вредностима и политичким циљевима одређене друштвене заједнице чиме се људи оспособљавају и за улогу политичког субјекта. Таква врста образовања најчешће се одређује као политичко образовање - „Политичко образовање је образовање за теорију и праксу политике, а темељи се на скупу знања и анализа које произилазе из политичке науке” (Frazer, 1999: 13). Поред тога, политичко образовање је интенцијски организован део политичког васпитања и политичке социјализације, путем којег се у одређеним политичким заједницама настоји подстаћи развој политичке културе, нарочито код младих људи, сагласно владајућем систему друштвених вредности, особито идејно-политичких.

С друге стране, иако постоје различита разумевања политике у различитим епохама и друштвима, она је у суштини процес усмеравања људске делатности у правцу остваривања одређених интереса и циљева у разним сферама друштвеног живота - у економији, образовању, култури, здравству итд. Дакле политика је управљање јавним пословима, првенствено помоћу државне власти. Зато је организација и деловање државне власти, као и борба за утицај на њу, суштина политике и основни садржај политичког живота у друштву. Улога политике у друштву је регулисање друштвеног живота људи и управљање друштвеним пословима путем доношења и извршења одлука у заједници о свим питањима која се тичу њеног опстанка, функционисања и развоја (Пешић и Базић, 2004: 291-297). Таквим деловањем, политика одржава заједнички и друштвени живот људи. У савременом друштву политика је нагло ојачала и преузела многобројне друштвене функције. Она је обликовала друштвене делатности према потребама и интересима одређених друштвених група и заједница. Тако је у домену политике и образовање, не само као изузетно важна делатност коју треба уредити према друштвеним потребама, већ и као процес у који треба непрестано уграђивати друштвене вредности и пожељне политичке обрасце.

У савременом друштву када грађани добијају могућност да учествују у управљању политичком заједницом чији су чланови, постаје јако важно у којој мери су они оспособљени за ту политичку улогу. Зато је образовање за политику, односно политичко образовање нужно човеку, како из његове генеричке сазнајне потребе и формирања особеног погледа на свет политичких идеја и процеса, тако и у свакодневном животу како би разумео релевантне политичке догађаје и на њих утицао. Примарни задатак политичког образовања је да људи стекну знања о политици како би могли да формирају своје ставове и вештине за укључивање у политичке процесе у политичким заједницама у којима живе. Поред тога, политичко образовање је од великог значаја за политичку лојалност и изградњу политичке кохезије друштва, што битно утиче на стабилност сваке друштвене заједнице и њеног политичког уређења. Зато је однос између политике и образовања врло сложен и вишедимензионалан. Он се може сагледати на

много начина, али се у сваком случају своди на две основне димензије и то као: 1) утицај образовања на политику; и 2) утицај политике на образовање. Међутим, ове димензије је могуће разматрати и у ширем контексту, као што то чини професор Ивковић, као *васпитање у домену политике* и *политика у домену васпитања*, где се тежиште анализе усмерава на однос између васпитања и политике (Ivković, 2003: 223-229).

Многи политички субјекти су тако профилисани да истовремено својим деловањем утичу на обликовање политике институционалног образовања, а с друге стране и сами организују различите образовне форме у којима се стичу и сазнања о политици, па тиме и као образовни субјекти делују на политичку социјализацију и утичу на политику (политичке странке, конфесионалне заједнице, невладине организације итд). Зато се димензије односа између образовања и политике не могу једнострано разматрати нити разумети, јер су оне међусобно условљене и вишеструко функционално повезане. Због тога је нужно образовање и политику разматрати у њиховом дијалектичком односу како би се свестраније указало на политичке аспекте образовања који се у првој димензији изражавају као: образовање за политику или политичко образовање; а у другој као образовна политика или просветна политика. У том контексту, неизбежна су и разматрања о политичкој социјализацији и политичкој култури, која уједно чине миље, процес и резултат политичког образовања.

1.2. Утицај образовања на политику

Утицај образовања на политику може се сагледати кроз два изузетно важна процеса. Први, на глобалном плану, кроз утицај на изградњу политичке лојалности и кохезије одређене друштвене заједнице; а други, на индивидуалном плану, кроз процес политичке социјализације људи. Између ова два процеса, у њиховом међусобном садејству и сукобима, ствара се политичка култура одређеног друштва и различити политички обрасци који су карактеристични за одређене политичке заједнице и епохе.

1. Политичка кохезија је кључно питање свих облика политичке организације, а од ње најнепосредније зависи сна-

га и чврстину политичке лојалности и других типова лојалности, као што су лојалност према породици, држави, нацији и тд. То је кључна теза бихевиористичког приступа истраживањима политике, који су у првој половини XX века засновали Valas, Lipman, Merriam, Lasvel и други. Њихово основно интересовање је било психолошка димензија политике и, у оквиру тога, као централно питање улога политичког образовања или вежбања (*civic training*) у изградњи политичке лојалности и политичке кохезије друштва. Ови аутори сматрају да су различити облици и садржаји политичког образовања директно у функцији јачања политичке лојалности грађана. Постоје различити облици политичке лојалности, иако се, како је Меријам (Charles Edward Merriam) указивао, у свим политички организованим друштвима могу наћи слични облици такве лојалности. Он указује на три „основна облика политичке лојалности: 1) политичка лојалност заједничка свим политичким друштвима; 2) политичка лојалност карактеристична за одређене политичке облике (демократија, монархија, деспотија итд); и 3) политичка лојалност карактеристична за одређене политичке системе” (Merriam, 1931: 9). Овим облицима политичке лојалности одговарају различити типови политичког образовања, иако сваки од њих садржи одређене елементе који јачају сваки облик политичке лојалности. Утицајем различитих агенаса политичког образовања и грађанског вежбања на политичку лојалност, зависно од њихове међусобне подударности, долази до јачања доминантног или различитих типова политичке лојалности. Утакмица различитих типова политичке лојалности се изражава у два основна облика. Први је, у утакмици политичке лојалности између различитих типова лојалности (породица, класа, нација..); а други, у конкуренцији старе и нове политичке лојалности. „Многи најтрагичнији моменти и у људском искуству имају своје исходиште у борби између различитих облика лојалности” (Merriam, 1931: 9).

После Другог светског рата значајан подстицај истраживањима политичког образовања развио се у теоријама о националном и политичком карактеру, особито о утицају личности у политици (М. Mead, Р. Benedikt, Т. V. Adorno, Н. Lasvel, Р. Hyman..). Нарочито су истраживане узајамне везе

између политичке социјализације и политичког карактера на основу чега су дефинисани модели о демократском и ауторитарном карактеру. Основна питања која су овде постављана јесу: а) какав систем грађанског вежбања и политичке социјализације утиче на формирање персоналних црта које опредељују демократски или ауторитарни карактер; б) под којим условима се оваква политичка понашања актуелизују; и в) какав је њихов ефекат на функционисање политичких институција. У готово свим истраживањима се показало да је ауторитарни карактер одређених личности резултат различитих утицаја у процесу социјализације. Тако на примеру Немаца, указује се да је њихов ауторитарни карактер резултат „утицаја особене политичке традиције Немачке, а нарочито деловања породице као основног агенса политичке социјализације” (Podunavac, 2008: 91).

2. Политичка социјализација се одређује као целина процеса путем којих друштво, деловањем различитих агенаса, преноси политичка знања, вредности, осећања, норме и правила понашања на појединце, припаднике друштва. Зато, „политичка социјализација обухвата свеукупно политичко васпитање и образовање: формално и неформално, у институцијама и изван њих, планирано и непланирано” (Ivković, 2003: 225). Другу страну политичке социјализације чини оспособљавање индивидуа оним способностима и потенцијама које им омогућују да делују као политички актери у оквиру одређеног политичког система и носе одговарајуће политичке функције. Процес политичке социјализације почиње у најранијој фази живота човека и изражава се у сложеној мрежи интеракција између индивидуе и друштва. Ова интеракција је узајамна, али у свим стадијумима политичке социјализације она нема исти интензитет и облике утицаја. У најранијој фази социјализације утицај агенаса политичке социјализације је углавном објективизиран, а у каснијим стадијумима веће су могућности индивидуе да утиче на избор утицаја и сама усмерава правац политичке социјализације. Вредносни садржаји у процесу политичке социјализације, формирају се и преносе путем многобројних агенаса, међу којима су најзначајнији: породица, група вршњака, школа, верске установе, различите политичке организације, средства

масовних комуникација укључујући и глобалне електронске и друштвене мреже у савременим условима, различити инструменти симболичке компоненте политике итд. Дејство ових агенаса је различито, како по садржају друштвених вредности и норми политичке културе које се преносе, тако и по облицима и интензитету утицаја.

Процес политичке социјализације траје у току целог живота, али је велики утицај ране социјализације на формирање личности. У многим истраживањима примарне социјализације је то доказано. Истонови (David and Sylvia Easton) и Денис (Jack Dennis) указују да се деца рано почињу оријентисати према свету политике. Већ у четвртој години код деце се формира базична политичка оријентација, која је изражена кроз висок степен емоционалне идентификације и осећање припадности политичкој заједници и њеним кључним симболима, а не кроз информацијске и едукативне садржаје (Dennis *et al*, 1969: 7). Они тврде да деца почињу да воле политички систем друштва у коме живе и пре него што реално стекну довољно знања о њему. Поред тога, битно обележје ране политичке социјализације код деце је разумевање политике у облицима политичких симбола и висок степен персонализације политичке власти - „Деца првенствено поимају политичку власт и владу своје земље посредством истакнутих политичких личности које су њени носиоци” (Vasović, 2007: 159). У њиховој интеракцији политике, деца су окренута персоналним и харизматским обележјима политичког ауторитета. Председник и полицајац су прве фигуре које деца препознају као политичке (Easton and Hes, 1970: 41). Поред тога, битно обележје политичке социјализације деце је изразито позитиван став према политичкој власти. Тек у каснијим годинама развојем когнитивних функција и углавном кроз процес образовања, деца препознају политичке институције и процесе. До седме године живота код деце се формира базични политички идентитет и емоционална везаност за централне симболе заједнице, а између седме и тринаесте године почиње процес стицање сазнања о апстрактнијим појмовима. Већ „у раним десетим годинама чини се да дете стиче главне полуге политичке зрелости (...) јака емоционална осећања према политичким институцијама, симболима и политичком

ауторитету употпуњена су знањем о специфичним улогама и функцијама” (Prewitt and Dawson, 1969: 50). Промене у политичкој оријентацији деце, према Аделсону и О Нилу (Adelson and Robert O’ Neil), могуће је посматрати у пет различитих фаза. Прву фазу карактерише опадање ауторитаризма; другу, пораст разумевања потреба заједнице, трећу, апсорпција знања и конзензуса; четврту, раст когнитивних оријентација; и пету, формирање идеолошког синдрома (Према: Podunavac, 2008: 97-98). Касна адолесценција (период до 18. године живота) може се сматрати стадијумом када је политички идентитет просечног грађанина углавном формиран, иако се процес политичке социјализације наставља и касније. Истовремено, у том процесу, под утицајем непосредног искуства и политичке индоктринације, долази до формирања ставова према конкретнијим питањима политике. Саставни чиниоци у овом процесу могу бити изражени у проблемима непотпуне социјализације и дисконтинуитета у политичкој социјализацији. У одређеним историјским ситуацијама, нарочито у периодима великих социјалних и политичких промена, долази до раскорака између периода када личност као политички актер делује на политичкој позорници и времена када се основни процес политичке социјализације одвијао. Тако се догађа да је индивидуа оспособљавана за одређени политички поредак и систем идејно-политичких вредности, а да је у међувремену дошло до корених промена и успостављања новог политичког поретка и новог система вредности. Таквих примера у политичкој историји има пуно, а најскорији су земље Источне Европе, укључујући и Југославију, када су грађани скоро пола века пролазили кроз процесе политичке социјализације у комунистичком духу, где су највише вредности биле: пуна запосленост, социјална сигурност, државна економија, једнопартијски систем, атеизам и тд; а након пада комунистичких режима у овим државама се истичу нове и битно другачије вредности - вредности неолибералног друштва, као што су: тржишна економија, профит, социјална неједнакост, политичке слободе, грађанско друштво, либерална демократија, „повратак Богу” и сл. У свим овим земљама се показало да грађани немају јаче емоционалне везе са новим поретком и да је често изражено неразумевanje новог система идеоло-

шких вредности и политичких циљева. Овде је очигледно дошло до дисконтинуитета у процесу социјализације.

3. Политичка култура се може разумети као „део опште културе једног друштва који обухвата вредности, уверења, ставове, симболе, склоности и обрасце понашања у односу на политику и политичка питања” (Matić, 1993: 830). То је однос грађана једне политичке заједнице према њеној политици, перцепцији политичког легитимитета и традицији политичке праксе. Дакле, политичка култура означава ставове чланова одређеног друштва према политичким вредностима, првенствено према оним вредностима које су уграђене у састав државне власти и које државна власт промовише и практикује. С друге стране, политичку културу неког друштва чини и начин учествовања грађана у политици, јер политичка култура утиче на односе између власти и грађана. Концепт политичке културе дефинисали су најпре амерички политиколози Олмонд (Gabriel Almond) и Верба (Sidney Verba), приликом покушаја да објасне зашто формално исти институционално легислативни модели у различитим друштвима не дају исте резултате. У том контексту, они су као незаобилазну варијаблу у функционисању политичке заједнице увели улогу појединца и друштва, као скупа појединаца. Сходно томе, они су политичку културу дефинисали дводимензионално: с једне стране, указују на ставове појединца према политичком систему; а с друге, на улогу појединца унутар система (Almond and Verba, 1989). Према Олмонду, „политичка култура је мрежа индивидуалних орјентација и ставова припадника друштва према политичком систему. То је субјективна сфера која даје значење и обликује политичке процесе” (Према: Rodunavac, 2008: 26). Индивидуалне орјентације, на које указује Олмонд, су вишеслојне и сажимају у себи елементе сазнајних, афективних и вредносних компоненти. У зависности од дистрибуције и интензитета утицаја ових орјентација према кључним политичким чиниоцима, као што су структура и актери политичког система, Олмонд разликује три основна типа политичке културе: 1) парохијална политичка култура; 2) поданичка политичка култура; и 3) партиципативна политичка култура. Концепт политичке културе касније су развијали и многи други политички мислиоци (S. Beer, R. Dahl, D. Kavanagh, L. Pye, D. J. Devine, R. Rose, R. Ingelhart ...).

Узроци и утицаји који чине или утичу на политичку културу једног друштва веома су разноврсни, међусобно условљени и повезани. Зато се у истраживањима политичке културе нарочита пажња усмерава на системске узроке, попут развоја институција и друштва у одређеној заједници, проистеклих из специфичних историјско-политичких околности. Затим, на преовладавајући вредносни систем, који је углавном традиционалне природе и који је знатно одредио улогу појединца унутар друштва, као и његов однос према друштву у целини и друштвеним институцијама. У суштини, основни чиниоци сваке политичке културе су: 1) политичка традиција; и 2) политичка социјализација (Matić, 1993: 835). Политичка традиција се тиче идентитета и менталитета одређених друштава и њихових традиционалних образаца културе који су кристализовани кроз вишевековне друштвено-историјске и политичке процесе. Зато је она, по правилу, у сукобу са модернизацијским процесима политичког поретка, па је понекад нужно да се политичка традиција разјашњава и редефинише у складу са развојним потребама, односно да се врши ревалоризација оних вредности које су функцији модернизацијских процеса, што је особито изражено у развијеним и демократским друштвима. Свака политичка реформа изражава постојање и стални сукоб између традиционалних образаца и политичких промена, који се најјаче манифестује у кризним ситуацијама и опасностима по друштво. Тада се из политичко културних склопова активирају и најдубљи слојеви политичке идентификације (митови, легенде и други културни обрасци), који дају додатну психолошку моћ политичкој мобилизацији и орјентацији. Зато политичка култура изражава постојање и стални сукоб између традиционалних образаца и модернизацијских процеса. Један од важних услова за превазилажење овог сукоба јесте политичко образовање. Зато многи политички мислиоци, попут Еме Гутман, указују на велики значај система образовања у обликовању политичких вредности и врлина грађана, јер „народ којим се влада само помоћу власти и обичаја није способан да успостави друштво суверених грађана” (Gutmann, 1987: 51).

Политичка традиција и политичка социјализација, као основне компоненте сваке политичке културе, тичу се обра-

зовања. Посебно оног дела образовања који има највећи утицај на политику и политичко понашање, а то је политичко образовање које се не исцрпљује само стицањем сазнања о политици, већ се односи и на припрему људи, особито младих, за преузимање одговорности и политичких обавеза у друштву, нарочито у демократском друштву - „Политичке обавезе (...) су део свесно изграђене демократске политичке културе грађана, а култура се мора стицати само процесима учења и едукације” (Vujić, 2007: 17).

1.3. Утицај политике на образовање

1. Утицај политике на образовање је најизраженији у односу између државе и образовања, јер је држава основни и најважнији облик политичког организовања друштва. Држава има највећу политичку моћ, која је легитимна и кроз многоструке процесе реализације те моћи, односно институционализоване власти или владавине, одржава одређену друштвену заједницу као политичку целину. Из тог контекста је сасвим видљиво и разумљиво да образовање, као цивилизацијска творевина и једна од основних друштвених потреба, припада држави. Дакле, уређење образовања је „природна и легитимна област државне власти” (Аврамовић, 2003: 11). Зато је „образовање уређено и контролисано мноштвом државних установа, прописа и процедура” (Базић, 2007: 17). Утицај државе на образовање врши се кроз процес дефинисања и усмеравања образовне политике ради остваривања одређених друштвених интереса и циљева у образовању. Идеје и концепти образовне политике су променљиви, не само због промене друштвених потреба и циљева, већ и због промене власти, односно промене владајућих елита. Свака нова власт носи са собом одређени идеолошки концепт разумевања друштвених потреба, интереса и виђења политичких циљева у држави које она настоји да оствари, јер је за тај концепт прибављен легитимитет у процесу доласка на власт, без обзира како се та власт успоставља (изборима, револуцијом, превратом, наслеђем и тд).

Сви концепти образовне политике у институционализованом образовању садрже неколико врло значајних елемен-

ната, који су у различитим пропорцијама распоређени, а то су: а) дефинисање наставног плана и програма, као и механизма за њихову реализацију; б) утврђивање образовне мреже, врсте и нивоа образовања; в) финансирање образовања и обезбеђивање просторних, техничких, материјалних и других услова за његову реализацију; г) избор наставника и надзор над њиховим радом; д) избор представника власти на свим нивоима који ће се старати о спровођењу одређене образовне политике, од министра за просвету до директора школе. То су све полуге којима држава врши утицај на образовање. Наравно овде треба имати у виду облике и садржаје неформалног и алтернативног образовања, као и приватне школе, на које држава такође има утицај, али знатно мањи. Дакле, „улога државе у образовању огледа се у креирању образовне политике, финансирању, управљању и руковођењу образовањем” (Коковић, 2009б: 136).

Са становишта ових разматрања свакако је најзанимљивији утицај државе на дефинисање наставних планова и програма, нарочито у примарном образовању, као и механизма за њихову реализацију. Поред садржаја који су неопходни човеку за стицање знања и вештина за живот и рад у друштву, кроз наставне планове и програме укључени су и различити политички садржаји. Многи теоретичари сматрају да је укључивање политичког образовања јако важно у институционалном образовању, јер „школа се најчешће означава као основни субјект стицања знања о политици и из политике, дакле, политичког образовања” (Ivković, 2003: 224). Политичко образовање ствара претпоставку за активно укључивање грађана у процесу доношења политичких одлука и деловања у интересу општег добра - „школа, као једна од главних институција образовања, место је на којем се може осигурати да сви млади људи стекну бар минимум знања и вештина потребних за учествовање у политичком животу” (Šalaj, 2002: 133). А Ема Гутмен (Amy Gutmann) истиче да „политичко образовање има морални примат над другим сврхама јавног образовања у демократском друштву” (Gutmann, 1987: 287). А Колеман (James Samuel Coleman) је у својим истраживањима „утврдио да формално образовање пружа повољне могућности за: а) преношење знања о политичком

систему; б) уношење позитивних осећања према политичкој заједници; в) ојачавање модерних рационално-прагматистичких ставова, што је нарочито важно у политичким системима у земљама у развоју; и г) подстицање осећања грађанске компетенције” (Према: Podunavac, 2008: 106) Из ових и многих других разлога, сматра се сасвим сврсисходним да политичко образовање буде саставни део образовних програма у институционалном образовању. Наставни садржаји политичког образовања у наставним плановима и програмима најчешће су дефинисани кроз посебне наставне предмете (Грађанско васпитање, Марксизам, Civics, Civics education, Social studies; и тд) или у оквирима других предмета (особито оних у којима се изучавају матерњи језик и национална књижевност, затим: Историја, Географија, Познавање природе и друштва, Свет око нас и тд). Политички садржаји у наставном градиву нису вредносно неутрални. Они битно утичу, не само на стицање знања о политици, већ и на обликовање ставова људи и изградњу одређеног концепта политичке културе, који су недвосмислено у сагласју са политичком традицијом, идеолошким концептом власти у држави и политичким утицајима које трпи државна власт. То су запазили и многи политички мислиоци, тако да је још Аристотел указивао: „за свако државно уређење потребно је посебно васпитање” (Aristotel, 1975: 202).

Идеолошки концепт власти, зависно од начина на који је формирана власт, може се окарактерисати као монолитни или дисперзивни. Ако је власт образована од политичких актера из корпуса једне политичке концепције и сродних програмских циљева и интереса, онда је таква власт идеолошки јаснија и функционално стабилнија. У фашистичким, комунистичким и другим тоталитарним режимима и те како се распознавао идеолошки карактер власти и образовања које је у њиховој функцији. Такав карактер образовања пружа јасну слику о пожељном друштву, без обзира што су таква друштва теоријски и политички јако оспоравана са различитих аспеката. Међутим, уколико је власт формирана од неколико различитих политичких актера и идеолошких концепција и ако, поред тога, мора да прави различите компромисе како би се одржала и да трпи сталне притиске (из невладиног секто-

ра, опозиције, интересних група, међународних асоцијација), онда је таква власт идеолошки разнолика и нестабилна. Ту се тешко може говорити о јасном идеолошком карактеру власти и образовања, као и њиховог међусобног односа. Образовање у таквим условима може изгледати као деполитизовано и да се оно остварује у плуралистичком друштву, које је привидно либерално и демократско, а у суштини такво друштво може бити врло конфликтно и идејно-политички конфузно, што може имати за последицу формирање фрагментарне политичке културе, слабљење политичке лојалности и кохезије у таквој политичкој заједници. То је све видљиво у савременим транзиционим друштвима посткомунистичких земаља, укључујући и Србију. Зато се идеолошко-политички карактер власти директно одражава на садржај наставних планова и програма, као и на концепт не само политичког образовања, већ целокупне образовне политике.

2. Поред државе, утицај на образовање остварују или покушавају да остваре различите организације и асоцијације (политичке странке, невладине организације, друштвени покрети, интересне групе итд), професионалне заједнице, локалне заједнице, привредни субјекти, берзе рада и појединци. Неки од ових субјеката имају превасходно политичке циљеве, док други имају најчешће економске интересе да се институционални систем образовања профилише у складу са њиховим потребама и интересима (привредни субјекти, професионалне заједнице, локалне заједнице, интересне групе итд). Политичке странке у својим програмима значајну пажњу посвећују институционалном образовању. Уколико дођу на власт онда оне настоје да тај програм реализују. Ако убедљиво освоје власт и саме формирају владу, онда могу и да реализују своје програмске циљеве у образовању. Међутим, уколико уђу у коалициону владу, онда ће то ићи теже зато што морају да праве одређене компромисе са коалиционим партнерима; али ако не уђу у владу то ће бити готово неизводљиво. Једино им остаје да из опозиције врше утицај путем средстава масовних комуникација, интересних група или кроз различите политичке манифестације, протесте и парламентарне инструменте контроле владе (Јовановић, 2008: 203-211).

Поред политичких странака, које имају превасходно политичке циљеве, и друге асоцијације, зеједнице и организације теже да остваре политички утицај на образовање. У том контексту треба имати у виду и конфесионалне заједнице које значајно утичу на образовање и политички живот у друштву, што је особито испољено у неким исламским и католичким државама. Тај утицај је изражен почев од дефинисања верских садржаја у образовању и непосредном извођењу верске наставе, па све до утицаја на дефинисање наставних планова и програма, као и просветне, па и целокупне државне, политике. Затим, веома је изражен утицај невладиних организација које покушавају да остваре партнерски однос са владом или да путем интересних група (*лобија*) утичу на образовање или на неке сегменте у институционалном образовању. Њихови интереси у том погледу могу бити веома разноврсни - од захтева да се у наставне планове и програме уврсте или избаце одређени садржаји, углавном из корпуса вредносног система и педагошких стандарда, преко инсталирања својих кадрова на одлучујућим местима у просветној политици до утицаја на расподелу просветног буџета и преобликовање образовне мреже. С друге стране, многе невладине организације се баве образовањем у разноврсним облицима и садржајима - од одржавања семинара и курсева, који су по садржини вид политичког образовања и грађанског вежбања; затим, штампања различитих публикација, стипендирања ученика и студената, па све до оснивања алтернативних образовних установа, од предшколских до универзитетских (*Београдска отворена школа* /<http://www.bos.rs/>, *Алтернативна академска образовна мрежа* /<http://www.fens.org.rs/> итд). За ове активности многе невладине организације најчешће добијају новац из различитих фондова, а има и оних које се појављују у виду експозитура међународних фондова, асоцијација и организација. На пример, „Фонд за отворено друштво у Србији је део међународне мреже Института за отворено друштво, чији је оснивач Џорџ Сорош. Главни извори прихода Фонда за отворено друштво су донација оснивача, друге донације, поклони, легати и сопствени приходи” (<http://www.fosserbia.org/>, 12. 10. 2010).

3. Из корпуса међународних субјеката који врше политички утицај на образовање веома важну улогу имају међуна-

родне асоцијације и организације, које врше директан утицај на владу и званичну политику државе у области образовања, како би се национални образовни системи ускладили са пројекцијама међународне политике у образовању. Ту су, пре свих, *Организација за образовање, науку и културу Уједињених нација* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) и *Европска агенција за образовање и културу* (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA), као и многе друге, само их је на сајту Министарства просвете Републике Србије наведено преко двадесет (<http://www.mp.gov.rs/page.php?page=5>, 19.08.2010). Поред тога, и многе утицајне државе у свету, преко својих културних центара, путем стипендија и наградних фондација, настоје да остваре своје политичке интересе у националним образовним системима других држава.

4. Привредни субјекти, локалне заједнице и различите интересне групе имају углавном економске интересе да се институционални систем образовања профилише у складу са њиховим потребама и интересима, како би добили стручну, јефтину и функционално употребљиву радну снагу која може одмах да се продуктивно ангажује без допунских обука и трошкова. Поред тога, неки од ових субјеката, као и појединци, у систему институционалног образовања траже простор за приватне образовне установе (универзитете, факултете, средње и основне школе). Затим, многи од ових субјеката организују и друге видове образовања на комерцијалној основи, као што су течајеви за допунско образовање (стручни курсеви који су директно у функцији оспособљавања за одређени посао у предузећима и државним установама) или слободно комерцијално образовање за стицање различитих вештина и апликативних знања (течајеви компјутерске обуке, школе за обуку возача, курсеви страних језика, музичке школе и тд). Овде свакако треба имати у виду и многе друге форме и садржаје компезационог и доживотног учења. С друге стране, у свим овим облицима образовања су, у већој или мањој мери, присутни и садржаји који утичу на формирање политичких ставова, па се тиме и ова врста образовања појављује као чинилац политичког образовања.

1.4. Закључци

Дијалектика односа образовања и политике се изражава на више начина, али се у суштини своди на две основне димензије. Прва је утицај образовања на политику; а друга, утицај политике на образовање. Поред тога, многи политички субјекти су тако профилисани да истовремено својим деловањем утичу на обликовање политике институционалног образовања, а с друге стране и сами организују и реализују различите образовне форме у којима се стичу сазнања о политици, па тиме и као образовни субјекти делују на политичку социјализацију и утичу на политику.

1. Утицај образовања на политику је изражен кроз два изузетно важна процеса. Први, на глобалном плану, кроз утицај на изградњу политичке лојалности и кохезије одређене друштвене заједнице; а други, на индивидуалном плану, кроз процес политичке социјализације људи. Политичка кохезија је кључно питање свих облика политичке организације, а од ње најнепосредније зависи снага и чврстина политичке лојалности и других типова лојалности, као што су лојалност према породици, држави, нацији и тд. Зато су различити облици и садржаји политичког образовања директно у функцији јачања политичке лојалности грађана. У сложенем процесу политичке социјализације, политичко образовање се стиче, развија и мења под утицајем многих агенаса, међу којима су најзначајнији: породица, школа, група вршњака, различите политичке организације и политичке партије, велики политички догађаји, непосредно политичко искуство итд. Између ова два процеса, у њиховом међусобном садејству и сукобима, ствара се политичка култура одређеног друштва и различити политички обрасци који су карактеристични за одређене политичке заједнице и епохе.

2. Утицај политике на образовање је најизраженији у односу између државе и образовања, јер је држава основни и најважнији облик политичког организовања друштва. Држава има највећу политичку моћ, која је легитимна и кроз многоструке процесе реализације те моћи одржава одређену друштвену заједницу као политичку целину. Из тог кон-

текста је сасвим видљиво и разумљиво да образовање, као цивилизацијска творевина и једна од основних друштвених потреба, припада држави. Утицај државе на образовање врши се кроз процес дефинисања и усмеравања образовне политике ради остваривања одређених друштвених интереса и циљева у образовању. Идеје и концепти образовне политике су променљиви, не само због промене друштвених потреба и циљева, већ и због промене власти. Свака нова власт носи са собом одређени идеолошки концепт разумевања друштвених потреба, интереса и виђења политичких циљева у држави које она настоји да оствари. Поред државе, значајан утицај на образовање остварују или покушавају да остваре различите организације и асоцијације, као што су: политичке странке, конфесионалне заједнице, невладине организације, друштвени покрети, интересне групе, привредни субјекти, берзе рада, локалне заједнице, као и појединци.

2. НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У ПРОЦЕСУ ПОЛИТИЧКЕ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ

2.1. Увод

У досадашњим изучавањима националног идентитета и политичке социјализације, мало пажње се посвећивало улози националног идентитета у процесу политичке социјализације. А та улога је веома битна, јер се кроз процес стицања знања о одређеном националном идентитету и прихватање пожељних политичких и културних образаца развија свест о припадности одређеној нацији и тиме се значајно доприноси њеном саморазвитку и кохезији; али, с друге стране, и разумевању других националних идентитета и нација, као и њихове културе. Национални идентитет се, без обзира на његова различита теоријска разумевања, заснива на свести о сазнању неких заједничких карактеристика припадника једне нације, које је разликују од других нација (језик, раса, религија, етнос, митологија, култура, територија итд.) Као самосвест, национални идентитет, историјски настаје, развија се и испољава у процесима културног развоја и обухвата целовите системе културних вредности. Процес успостављања и развоја националног идентитета претпоставља стално испитивање културних вредности, па је зато често на видiku сукоб између традиције и иновације. Национални идентитет, као израз индивидуалног и колективног самоодређења, омогућава појединцу да успостави и развија лични идентитет, који се остварује у процесу саморазвитка индивидуе где се формулише јединствено осећање личности и њен однос према одређеној нацији, као и свету који је окружује.

У процесу политичке социјализације национални идентитет има веома значајну улогу, јер помоћу њега деца и други

чланови друштва стичу знања о начину живота у одређеној политичкој заједници, њеним вредностима и особеностима, оспособљавају се за самостални живот, развијају себе и своје могућности, прилагођавају се околностима и другим људима, усвајају политичке обрасце и кроз друштвену интеракцију обликују своје, али и друштвено понашање. Социјалне интеракције у овим контекстима помажу људима да науче и развију обрасце сопствене политичке културе, развијају међусобну солидарност и свест о припадности одређеној нацији. У том процесу политичка традиција има веома значајну улогу, јер се посредством традиције преносе вредности одређене нације с једне генерације или епохе на другу. У процесу политичке социјализације људи уче своје улоге, односно национално дефинисана очекивања, која у датој друштвеној ситуацији треба да следе.

Питање националног идентитета, иако је стално присутно у свим савременим политичким заједницама, актуелизује се нарочито у кризним временима или у периодима наглих и брзих друштвених промена када појединац и друштво, у бекству од несигурности, прибегавају преиспитивању свог идентитета или трагању за новим идентитетом, односно реконструкцији свог националног идентитета.

2.2. Национални идентитет и политичка социјализација

1. Питање националног идентитета је било изузетно актуелно особито у другој половини XIX и у првој половини XX века, када су у Европи стваране националне државе. Крајем XX века, у време распада комунистичких федерација, ово питање се поново актуелизује и тада је долази до наглог истицања националног идентитета или његове реконструкције у циљу стварања нових или обнове старих националних држава. Многи су сматрали, нарочито у другој половини XX века, да је то век националности и да ће следећи век бити век мултиетничких заједница. Међутим, испоставило се да је и сада, почетком XXI века, питање националног идентитета веома актуелно, без обзира на то што се у Европи, стварањем Европске уније, иде све више ка једној наднационалној

творевини која преузима многобројне функције националне државе. То није умањило значај нације, јер се истовремено са процесима глобализације и све веће међузависности људи на планети, дешава и супротан процес, јачег везивања појединца за сопствену нацију, јер „и савремени процеси у модернизацији економских и политичких интеграција у основи имају идеју нације” (Ђурић, 2003: 71). Национални идентитет и даље има примат над осталим друштвеним идентитетима.

У разумевању националног идентитета, као уосталом и појма нација, постоји мноштво различитих ставова у литератури, још од Ренана (Joseph Ernest Renan), с краја XIX века па све до данашњих дана, који у суштини полазе од основне дилеме: „да ли је национални идентитет урођен или стечен” (Милошевић, 2003: 156). Разматрања националног идентитета утемељена на разјашњавању ове дилеме су у великој мери парадигме савременог теоријског разумевања нације и националног идентитета. Зато се као основни типови националног идентитета истичу *етнички* и *грађански* тип, који се у литератури често означавају и као: примордијални и конструктивни; органски и либерални; и сл. Ова класификација схватања националног идентитета и нације потиче још од Мајнекеа (Fridrich Meinecke) из 1908. године када је он „повукао разлику између *Kulturnation*, претежно пасивне културне заједнице и *Staatsnation*, активне самоопредељиве политичке нације” (Smit, 1998: 22).

Етничком или источном моделу националног идентитета (*Kulturnation*) главна обележја су „наглашавање заједнице рођења и родне културе” (Smit, 1998: 26), односно специфичних културних садржаја. За разлику од грађанског модела националног идентитета, где је појединац могао да бира којој ће нацији припадати, у етничком моделу разумевања националног идентитета таква слобода није допуштена, јер се национална припадност стицала рођењем, тако да је припадник нације могао мењати друштвену заједницу (државу), али је до краја живота носио обележје заједнице свог рођења - нације. Заједница рођења представља заједницу људи исте лозе или прецизније, како то чини Смит (Anthony D. Smit), претпостављене лозе, која своје корене тражи у далеким прецима, тако да су сви припадници заједнице у неком сродству. Овде се

нација схвата као фиктивна „натпородица”, при чему се често истичу генеалогije које учвршћују такво уверење. Друго обележје нације у етничком моделу је могућност народне мобилизације, која проистиче из наглашених претпостављених породичних веза и која се изражава кроз могућност правдања политичких поступака вођа позивањем на „народну вољу”. И треће обележје националног идентитета су специфични културни садржаји, особито језичко-етнички елементи који се често не поклапају са државним границама и држављанством. Развијање културних садржаја којима се шири свест о националним митовима, обичајима, историји, језичкој заједници, као и њеним традицијама, ствара се и учвршћује свест о припадности одређеној етничкој заједници - нацији (Базић, 2003: 23-33). Из свега овог проистиче да су претпостављене везе по лози и генеалогiji, народна мобилизација, језик, обичаји и традиција, основне компоненте схватања етничког или источног модела националног идентитета. Овај модел је познат и као *романтично хердеровски* појам разумевања нације, који је настао под утицајем немачке романтике и њене критике западноевропског просветитељства и рационализма, уз истовремено истицање захтева за ослобођење и националну независност од вишенационалних империја (Русије, Турске и Аустроугарске) у XIX веку. Међутим, у XX веку, етнички модел националног идентитета нације нарочито је изражен код историјски закаснелих нација које су, под утицајем реактивне усмерености романтике у прошлост, настојале да по сваку цену оснују своје националне државе, што је посебно испољено у време пада комунистичких федерација у Европи крајем XX века. Према грађанском моделу разумевања националног идентитета, нација је политичка заједница установљена на либералном принципу *једна нација - једна држава*. Овде се нација изједначава са државом, а припадност нацији, као свест о заједништву или осећању јединства које имају њени припадници, поистовећује са припадношћу одређене државе. „Под појмом нације и националности у Западној Европи, Француској, Енглеској, које су парадигма за то, и Сједињеним Државама, подразумева се припадност држави или држављанство. Кад Француз каже *nationalité*, то значи припадност *држави* Француској” (Тадић, 1990: 43). У

тим државама су се развојем тржишне економије и демократских институција смањивале противречности и разлике између *etnosa* и *demosa*. Главно обележје нације, према овом моделу, је превасходно поседовање компактне, утврђене територије, где су људи и та територија везани многоструким везама и односима - историјским, културолошким, економским, географским итд., што све скупа чини нацију, односно државу јединственом. Према томе, нација је „синтеза категорије грађанина и територијалне целине” (Parsons, 1967: 11). Друго обележје је идеја *patrije*, односно закона и институција у којој влада јединствена политичка воља (Smit, 1998: 24). То подразумева заједнички кодекс закона и инструмената за њихову примену, заједничке регулативне функције и осећање политичке и правне једнакости међу припадницима те заједнице, која се изражава кроз грађанска, законска, политичка, социјално-економска и друга права и дужности, односно права по основу грађанства. У начелу су сви припадници нације равноправни и закони партије обавезују све. И треће обележје националног идентитета је заједничка култура и идеологија, где су нације „схваћене као заједнице културе, чије су припаднике ујединили, ако не и хомогенизовали, заједничка историјска сећања, митови, симболи и традиције” (Smit, 1998: 25). Дакле, грађански или западни модел националног идентитета чине: историјска територија; јединствена политичка заједница у којој је обезбеђена правно-политичка једнакост њених припадника; и заједничка култура и идеологија.

Све дефиниције националног идентитета сагласне су у томе да се идентитет са самим собом успоставља конструкцијом и спознајом разлике, па је зато успостављање идентитета повезано с разграничењем према вани, које укључује самоспознају *странога* или *странца* - „национални идентитет не настаје као учинак сличности између људи из неке скупине, већ као последица њиховог заједничког разликовања у односу на људе из неке друге скупине” (Antonić, 2003: 151). Тај процес карактерише обликовање стереотипа према *другима*, у чијој се основи крију и бројне предрасуде. Истовремено, процес идентитетског разграничења јача унутрашњу солидарност, консензус и унутрашњи поредак друштвеног живо-

та. У процесу обликовања националног идентитета инсистира се на развоју снажног позитивног емоционалног односа према *својој* и *својима*, а љубав према својој нацији сматра се битним својством човека.

2. Политичка социјализација се може разумети само у контексту политичке културе која се преноси с једне генерације на другу и трансформише у складу са променом социјално-политичких услова, а у одређеним историјским ситуацијама долази и до стварања нове политичке културе. Зато, „целина свих процеса путем којих се превалентне политичке норме политичке културе датог друштва стичу, одржавају и мењају, чини политичку социјализацију” (Podunavac, 2008: 92). Тиме су обухваћени и процеси свесног и несвесног преношења политичких ставова, искустава, симбола, уверења, вредности и норми са старијих на младе нараштаје које они усвајају као властити начин мишљења. Другу страну политичке социјализације чини оспособљавање индивидуа оним способностима и потенцијама које им омогућују да делују као политички актери у оквиру одређеног политичког система и носе одговарајуће политичке функције.

У процесу политичке социјализације интеракција друштва и индивидуе је узајамна и изражава се у сложеној мрежи међусобних односа, али у свим стадијумима социјализације она нема исти интензитет и облике утицаја. Процес политичке социјализације траје у току целог живота, али је велики утицај ране политичке социјализације на формирање личности. У многим истраживањима политичке социјализације је то доказано. Истонови (David and Sylvia Easton) и Денис (Jack Dennis) указују да се деца рано почињу орјентисати према свету политике. Већ у четвртој години се код деце формира базична политичка орјентација, која је изражена кроз висок степен емоционалне идентификације и осећање припадности одређеној политичкој заједници и њеним кључним симболима, а не кроз информацијске и едукативне садржаје (Dennis *et al*, 1969: 7). Они тврде да деца почињу да воле политички систем друштва у коме живе и пре него што реално стекну довољно знања о њему. Поред тога, битно обележје ране политичке социјализације код деце је разумевање политике у облицима политичких симбола и висок сте-

пен персонализације политичке власти: „Деца првенствено поимају политичку власт и владу своје земље посредством истакнутих политичких личности које су њени носиоци” (Vasović, 2007: 159). У њиховој интеракцији политике, деца су окренута персоналним и харизматским обележјима политичког ауторитета. Председник и полицајац су прве фигуре које деца препознају као политичке (Easton and Hess, 1970: 41). До седме године живота код деце се формира базични политички идентитет и емоционална везаност за централне симболе заједнице, а између седме и тринаесте године, углавном кроз процес образовања, деца препознају политичке институције: „У раним десетим годинама чини се да дете стиже главне полуге политичке зрелости (...) јака емоционална осећања према политичким институцијама, симболима и политичком ауторитету употпуњена су знањем о специфичним улогама и функцијама” (Prewitt and Dawson, 1969: 50). Касна адолесценција (период до 18. године живота) сматра се стадијумом када је политички идентитет просечног грађанина углавном формиран, иако се процес политичке социјализације наставља и касније. Истовремено, у процесу политичке социјализације, под утицајем непосредног искуства и политичке индоктринације, долази до формирања ставова према конкретнијим питањима политике. Саставни чиниоци у овом процесу могу бити изражени у проблемима непотпуне социјализације и дисконтинуитета у политичкој социјализацији. У одређеним историјским ситуацијама, нарочито у периодима великих или наглих друштвених и политичких промена, долази до раскорака између периода када личност, као политички актер, делује на политичкој позорници и времена када се основни процес политичке социјализације одвијао. Тако се догађа да је индивидуа оспособљавана за одређени политички поредак и систем идејно-политичких вредности, а да је у међувремену дошло до корених промена и успостављања новог политичког поретка и новог система вредности. Таквих примера у политичкој историји има пуно, а најскорији су земље Источне Европе, укључујући и Југославију, када су грађани скоро пола века пролазили кроз процесе политичке социјализације у комунистичком идеолошком корпусу, а након пада комунистичких режима у овим државама истичу се

нове и битно друкчије вредности - вредности неолибералног друштва. У свим овим земљама се показало да грађани немају јаче емоционалне везе са новим поретком и да је често изражено неразумевање новог система идеолошких вредности и политичких циљева. Овде је очигледно дошло до дисконтинуитета у процесу социјализације.

3. Национални идентитет се ствара у процесу социјализације, најпре учењем матерњег језика и усвајањем културе, а потом се образовањем усвајају симболички и материјални елементи сопствене нације. Он је присутан још од најранијих фаза политичке социјализације и у његовој конструкцији и реконструкцији учествују бројни агенси. Код деце се врло рано формирају национална самосвест и ставови према својој и другим етничким групама, државама и народима. У многим истраживањима се указује да је то раздобље између треће и пете године старости (Vasović, 2007: 78). То је период када се код деце формира базична политичка орјентација, како је напред указано, која је изражена кроз висок степен емоционалне идентификације и осећање припадности одређеној политичкој заједници и њеним кључним симболима. Емоционална идентификација са сопственом етничком групом, нацијом и државом резултат је утицаја друштвене средине која стимулише дете на заузимање одређених ставова у складу са ставовима већине у групи. Зато дете веома рано научи да се национално изрази, да каже којој националности припада. То се догађа знатно раније него што сазна да у друштву постоје и друге нације или етничке групе. У почетку је то само магловита представа о сопственој нацији, која углавном изражава позитиван однос и приврженост деце сопственој нацији, чак и онда када не знају како се она зове или не умеју да је правилно именују. То су показала многа истраживања (Jahoda 1962, Pantić 1970, Vasović 2007).

На формирање позитивног става према сопственој нацији утиче социјално окружење сачињено од мноштва различитих агенаса политичке социјализације чије поруке деца примају најпре емоционално, тако да се сопствена нација или држава у њиховој пројекцији упадљиво фаворизују. Касније, развојем функција мишљења и повећањем знања, код деце се обликују јаснији појмови о сопственој етничкој групи,

нацији и држави, као и разлике у односу на друге државе, нације или етничке групе. Сматра се да деца до осме године старости већ схвате вредности и норме своје средине о односу према сопственој и другим нацијама. Многа истраживања су показала универзалност раног етноцентризма, односно преовлађујућег позитивног односа према сопственој нацији, заснованог на субјективним мерилима и оправдањима ове привржености, која се задржава све до адолесценције (Pantić 1970, Vasović 1986, 2007). Појам националности се везује за „завичајни сентимент”, односно везивање за нешто што је познато и блиско: „ту сам рођен”, „то је мој родни крај”, „ту живим” и тд (Vasović, 2007: 82). Мањи број њих истиче битније одреднице самоидентификације, као што су заједничко порекло, заједничка прошлост, матерњи језик, национални симболи, митови и идеали. Из овога се може закључити да у раној социјализацији долази до формирања националне свести која се касније структурира у вишим фазама развоја, где се усвајају далеко сложенији ставови, под утицајем преовлађујуће политичке климе и социјалне диференцијације релевантних друштвених група. Развојни процеси диктирају ниво способности за разврставање људи у посебне етничке категорије, али у националном опредељењу, и у каснијим фазама социјализације, више утиче емоционални став у односу према сопственој и другим нацијама него што су то когнитивни чиниоци. Ови чиниоци могу евентуално да мењају емоционалну основу става, док су они још недовољно структурирани и нестабилни, због чега се процес развоја етничких ставова може посматрати и као дисконтинуиран. Зато „емоционална компонента диктира селекцију и тумачење нових когнитивних елемената”, чиме се и „објашњава чињеница да се неки ставови који су формиран у детињству не мењају цео живот” (Pantić, 1970; према: Vasović, 2007: 82). Апстрактни социјални ентитети, као што су етничка група или нација, као глобална политичка заједница, идеализују се и тако постају окосница самоодређења (идентитета) појединца. У овом контексту, свакако треба имати у виду и конфесионалну припадност која снажно предиспонира национално опредељење и политичко понашање. Конфесионална припадност представља саставни део мреже социјалних односа појединаца.

2.3. Агенси политичке социјализације

Национални идентитет, као и други вредносни и политички садржаји у процесу политичке социјализације, формирају се и преносе путем многобројних агенаса, међу којима су најзначајнији: породица, група вршњака, школа, верске установе, различите политичке организације, средства масовних комуникација и глобалне електронске и друштвене мреже, различити инструменти симболичке компоненте политике итд. Дејство ових агенаса је различито, како по садржају друштвених вредности и норми политичке културе које се преносе, тако и по облицима и интензитету утицаја. Утицај неких агенаса је само латентан и огледа се у преношењу општих социјалних норми, јер ти агенси нису организовани као директни чиниоци за стицање, преношење и одржавање политичке културе (породица, рођаци и познаници са којима је особа у контакту, група вршњака, различите професионалне организације, искуство на радном месту и сл). Овде се ради углавном о искуству које се стиче у неполитичким ситуацијама, заједницама и асоцијацијама али које има потенцијални утицај на политичке догађаје и процесе. А утицај других агенаса је директан и изражава се у искуству које је везано за политичке процесе, као што су изложеност и учешће у политичкој комуникацији, контакти са политичким личностима, преношење политичког искуства од других људи и сл. Зато се сви агенси политичке социјализације најчешће класификују као примарни и секундарни.

1. Основно обележје примарних агенаса политичке социјализације јесте да је њихов утицај превасходно имплицитан и он се углавном исцрпљује у формирању базичних облика политичке идентификације и лојалности. Утицај примарних агенаса је тешко плански усмеравати и манипулисати њиме. Главна карактеристика унутрашњих односа у овим агенсима јесте висок степен персонализованости и неструктурираности. Многи истраживачи указују да је породица један од најутичајнијих агенаса политичке социјализације: „породица егзистира као најзначајнија примарна институција и важан извор политичког учења (...) она је кључни агенс пре-

ко којег се политичка култура преноси с једне генерације на другу,, (Prewitt and Dawson, 1969: 107). Такође, изражена су и супротна гледишта по којима породица није најутицајнији агенс политичке социјализације, већ се таква улога приписује школи: „јавна школа представља најзначајнији и најефикаснији инструмент политичке социјализације” (Hess and Torney, 1967: 212). А у новије време, „истраживачи у земљама у транзицији су склони да тврде да је породица добрим делом извор антиполитичког расположења, незаинтересованости за политику и политичке апатије” (Чичкарић, 2005: 301). То се објашњава, углавном, падом комуникације у породици, орјентацијом на економске односе и потрошачки менталитет, што све скупа продукује анти-политички вредносни систем. У сваком случају, постоји општа сагласност да је улога породице у процесу политичке социјализације и формирању националног идентитета значајна. Њен утицај је условљен посебним положајем који породица има у односу на друге агенсе политичке социјализације. Породица је примарна и универзална заједница детерминисана у високом степену биолошким и социјално-психолошким везама, емоционалним и персонализованим односима. У раној фази социјализације, која је у суштини и најважнија, породица поседује монопол у преношењу вредности и норми свеукупне културе, па тиме и чинилаца националне културе. Интензитет утицаја породице је у директној зависности од снаге и утицаја других агенаса политичке социјализације. Уколико је друштво сложеније број агенаса је већи, њихов утицај је сложенији и међусобно условљен. С друге стране, у традиционалним друштвима која не поседују развијене облике секундарне социјализације утицај породице је доминантан.

У процесу политичке социјализације, утицај породице је двострук: директан и индиректан. У првом случају породица се јавља као чинилац који директно утиче на формирање националног идентитета и стицање норми политичке културе; а у другом, као чинилац формирања општих социјалних вредности, етничког идентитета и друштвених улога које нису непосредно политичке, али имају велики значај за формирање политичког понашања. Оба ова аспекта су доста истраживани, особито политички ставови родитеља и њихове деце

према одређеним политичким питањима, према партијској преференцији, облицима и садржајима политичке партиципације итд., где се дошло до сазнања да постоји висок степен сагласности родитеља и њихове деце према релевантним политичким питањима (Чичкарић, 2005: 298). То се исто показало и у резултатима истраживања студентских протеста у Србији током деведесетих година, где су родитељи углавном подржавали захтеве њихове деце - студената (Kuzmanović, 1997; Popadić 1997; Milić, Čičkarić, Jojić, 1997; Milić, Čičkarić, 1998). Утицај родитеља са годинама слаби, али никада потпуно не нестаје. Поред родитеља, у процесу политичке социјализације, значајну улогу могу имати рођаци и познаници, поготово у савременим условима када све више деце одраста у непотпуним или реконструисаним породицама. У таквим ситуацијама, неки рођаци, особито ујаци или стричеви, понекада допуњују или замењују улогу оца, постају особе од поверења детету, а често и њихови идоли.

Као примарни агенси политичке социјализације убрајају се и *блиске групе*, међу којима посебно место заузима *генерација*. То су нехијерархијске групе вршњака чији је статус у групи, по правилу, једнак а односи непосредни и персонализовани. Блиске групе су значајан агенс политичке социјализације и њихова улога је веома важна у модерним облицима политичке социјализације, јер породица није довољно способна да на одговарајући начин припреми децу за обављање социјалних и политичких улога у сложенем и деперсонализованом свету. Примарни односи ван породице могу имати већи значај за разумевање националног идентитета и политичких процеса, као и у припреми индивидуе за одговарајуће политичке улоге. Неки аутори у категорију блиских група убрајају и специјализоване организације младих, нарочито студентске организације (Rose and Carnaghan, 1994; Mitev, 1996; Wallace and Kovatcheva, 1998). Ове организације се често посматрају из генерацијске перспективе и имају одлике директне политичке социјализације.

2. Деловање секундарних агенаса политичке социјализације је експлицитније у преношењу политичких идеја, вредности, норми и стандарда понашања. Затим, веће су и могућности свесног и планског усмеравања, дириговања и

манипулисања. Односи унутар ових агенаса су објективизирани, структурирани и опредељени кодификованим правилима и нормама. Најчешће се као главни агенси социјализације из ове групе истичу: школа, политичке партије, специјализоване политичке организације, средства масовних комуникација, глобалне електронске и друштвене мреже, верске установе и инструменти симболичке компоненте политике.

Школа је један од кључних агенаса политичке социјализације, она је место „на којем се може осигурати да сви млади људи стекну бар минимум знања и вештина потребних за учествовање у политичком животу” (Šalaj, 2002: 133). А Гутмен (Amy Gutmann) иде још даље и истиче да „политичко образовање има морални примат над другим сврхама јавног образовања у демократском друштву” (Gutmann, 1987: 287). Основни облик непосредног утицаја школе на процес политичке социјализације јесу школски наставни програми. Нарочито у процесу формалног образовања пружају се повољне могућности за: а) преношење знања о владајућем систему идејно-политичких вредности и политичком поретку; б) уношење позитивних осећања према политичкој заједници; в) указивање на идеолошке вредности и политичке циљеве; и г) развијање осећања грађанске компетенције (Базић, 2010а: 56). Затим, садржај наставних програма покрива бројне црте неопходне за политичку партиципацију у друштву. У наставним програмима, поред директних курсева грађанског вежбања (*civic training*), готово сви наставни садржаји се користе као инструменти за преношење превалентних норми политичке културе. Дејвид Истон указује да у америчким основним школама 38. одсто наставног градива садржи елементе грађанског вежбања. Истраживања наставних програма и система политичког образовања и у другим друштвима показују сличне тенденције. Такође, треба имати у виду да се у оквиру формалног образовања политички садржаји мењају, зависно од промене владајућег система вредности и промене политичког уређења, што се јасно дефинише просветном политиком. Поред директних облика утицаја, школа се јавља и као инструмент имплицитне политичке социјализације. Карактер унутрашњих односа, могућност ученика и студената да партиципирају у доношењу политичких одлука, карактер и облици ваннаставних активности јављају се као значајни

чиниоци политичке социјализације. Већи степен партиципације у одлучивању, интензивнија укљученост у ваншколске активности, стварају претпоставке за формирање позитивнијег става према основним вредностима политичког поретка (Базић, 2010а: 45-61).

Политичке странке су веома значајни чиниоци политичке социјализације и утицаја на профилисање националног идентитета. Оне су у модерној политици основни посредник у одржању равнотеже масовне демократије, као ограниченог учешћа широких слојева у политици, и рационалне државе на основи њене стручне управе. Политичке странке свакодневно вреднују различите политичке алтернативе, тумаче бирачима одређене друштвене ситуације и нуде им политичке визије и прагматична решења, регрутују нове људе за политичку сцену, разарају традиционалне односе између центра и периферије у политичком животу. Оне се јављају као основни инструмент за формирање мишљења о значајним питањима нације, не само кроз кристализацију политичких ставова унутар странке, већ и кроз њихово наметање у јавности (Петровић и Кузмановић, 2007: 165-189). Њихова идеолошка профилисаност у савременом друштву може бити од ултранационалистичких до мондијалистичких и поданичких према великим силама у свету. С друге стране, све озбиљније странке велику пажњу посвећују политичком образовању и оспособљавању својих чланова, особито младих, за учешће у политици и у борби за страначке идеје и интересе. У том циљу оне организују различите облике политичког образовања и оспособљавања за активно политичко деловање чији су садржаји кореспондентни са идеологијом и циљевима странке. Тиме се директно утиче и на формирање политичких ставова, укључујући и ставове о националном идентитету. Сличан утицај имају и многе невладине организације, које такође имају свој идеолошко-политички профил и израженији *интересни код*, осим што оне не учествују у изборима за власт, али их власт занима и настоје да остваре утицај на њу.

Различите организације и удружења грађана, нарочито омладинске организације и покрети, имају велику улогу у процесу политичке социјализације младих и оне су веома сензибилне у односу на питања националног идентитета и

привржености одређеној политичкој заједници. Њих карактерише радикализам у изражавању политичких циљева и захтеви за њихово крајње и непосредно остваривање. Такав карактер су нарочито имале националистичке и патриотске организације младих у Европи у другој половини XIX века (*Burschenschaft* у Немачкој; *La Giovine Italia* у Италији, *Хетерија* у Грчкој, *Уједињена омладина српска* у Војводини и сл), као и многе фашистичке, комунистичке и сецесионистичке организације младих током XX века. Омладинске организације су присутне у свим савременим друштвима и јављају се као значајан инструмент у процесу јачања лојалности према датом политичком систему и одговарајућем типу друштвених вредности. С друге стране, треба имати у виду да су и многе организације младих у антагонистичком односу према одређеном политичком систему и владајућем систему вредности, где је њихов утицај несагласан и усмерен у различитим правцима. Тиме се значајно утиче на умањење лојалности грађана према одређеној политичкој заједници, што доприноси развијању фрагментарне политичке културе која нарушава кохезију друштва а може довести у питање и опстанак друштвеног поретка, па и саме политичке заједнице.

Улога средстава масовних комуникација у изградњи националног идентитета кроз процес политичке социјализације превасходно је изражена у прикупљању, формулисању и дистрибуирању информацијског садржаја, а њихов утицај је могуће контролисати, планирати и манипулисати њиме, јер „кључну инстанцу политике информисања представља држава” (Пешић, 2007: 556). Посебно је велики утицај телевизије, чија улога расте, нарочито ако се има у виду да људи све више времена проводе испред телевизора (Веселиновић, 2007: 169-185). Поред тога, телевизија и радио, нарочито они који су у државном власништву, имају значајног утицаја на целокупно образовање и васпитање, јер они кроз своје специјализоване васпитно-образовне програме за децу и омладину емитују контролисане едукативне садржаје који су сагласни владајућем систему културних и идејно-политичких вредности одређене политичке заједнице. Осим телевизије, у новије време све већи утицај имају и различите електронске и друштвене мреже, чији се садржаји тешко могу контролисати. Ове мреже појачавају процесе друштвене интеракције људи

где долази до све веће политизације многих друштвених тема и размене политичких ставова, као и мобилизације људи за одређене политичке акције. То је нарочито дошло до изражаја у овогодишњем веома бурном *арапском пролећу* (*The Arab Spring's Cascading Effects*, <http://www.miller-mccune.com/politics/the-cascading-effects-of-the-arab-spring-28575/28.09.2011>), као и у неким новијим изборним кампањама (<http://www.zimo.co/2011/04/04/obama-krenuo-u-izbornu-kampanju-za-2012-uz-pomoc-drustvenih-mreza/> 28.09. 2011).

Конфесионалне заједнице су значајан агенс политичке социјализације и веома битан чинилац у формирању националног идентитета. По својој природи религија (*religare*) има моћ да повезује и уједињује људе у заједницу. А свака заједница, па и нација као политичка заједница, настаје на темељу заједничких искустава, веровања и вредности. Конфесионалне заједнице настоје да остваре што већи утицај на формирање друштвене свести, али и свести људи као појединаца. Кроз процесе религијског учења, ритуалних обреда и религијског васпитања, конфесионалне заједнице непрестано указују људима на религијске и традиционалне вредности и норме, настојећи да оне буду превалентне у личном и друштвеном животу. У томе се посебна пажња посвећује васпитању млађих нараштаја, што се најбоље може запазити кроз тежњу конфесионалних заједница да остваре што већи утицај у формалном образовању.¹ Поред тога, конфесионалне заједнице и свештеници често износе своје ставове о актуелним политичким питањима, који се најчешће некритички прихватају јер су заклоњени ауторитетом верских установа и духовних великодостојника.

Поред ових агенаса, значајну улогу у јачању националног идентитета кроз процес политичке социјализације

1 У млађим разредима основних школа Рашког округа настава веронауке је заступљенија од наставе грађанског васпитања. Наставу грађанског васпитања похађа 37,58 одсто ученика, а 62,42 одсто наставу веронауке. „На питање: Колико је настава изборних предмета (веронаука и грађанско васпитање) утицала на ученике и какве промене су приметили њихови родитељи? – добили смо следеће одговоре: Да је настава изборних предмета допринела стицању нових знања мисли 60,3 одсто испитаника, промене у личности и понашању приметиле је 17,34 одсто, а промене у односу према предмету 1,51 одсто испитаних родитеља. Никакве промене, под утицајем наставе обавезних изборних предмета, није приметиле 20,85 одсто родитеља” (Bazić i Sejfović, 2010: 347-357).

имају велики политички догађаји и непосредно политичко искуство, а нарочито симболичка компонента политике, која је изражена кроз веома моћне инструменте. То су: параде, председничке инаугурације, приступне беседе, националне заставе и химне, инсигније, међународни успеси националних репрезентација и тд. Симболичка компонента политике буди патриотска осећања и најинтимније се везује за национални понос, солидарност и национално јединство, што свакако развија потребу код људи за чвршћом идентификацијом са сопственом нацијом.

Ова аналитичка дистинкција између примарних и секундарних агенаса развоја националног идентитета у процесу политичке социјализације важна је са становишта препознавања латентних и директних извора социјализације. Међутим, много је важније сагледати да ли у одређеној нацији или држави кључни агенси политичке социјализације делују у истом смеру или је њихово деловање усмерено на стицање различитих, па и противречних вредности и норми политичке културе. Доминација једног или другог типа политичке социјализације битно утиче на стабилност одређене политичке заједнице и на функционисање њеног укупног политичког поретка.

2.4. Закључци

1. Национални идентитет, као израз индивидуалног и колективног самоодређења, ствара се у процесу политичке социјализације, најпре учењем матерњег језика и усвајањем културе, а потом се образовањем усвајају симболички и материјални елементи сопствене нације. Национални идентитет је присутан још од најранијих фаза политичке социјализације и у његовој конструкцији и реконструкцији учествују бројни агенси. Код деце се врло рано формирају национална самосвест и ставови према својој и другим етничким групама, државама и народима. У том периоду се код деце формира базична политичка орјентација, која је изражена кроз висок степен емоционалне идентификације и осећање припадности одређеној политичкој заједници и њеним кључним симболима. Касније, развојем функција мишљења и повећањем знања, код деце се обликују јаснији појмови о сопственој етнич-

кој групи, нацији и држави, као и разлике у односу на друге државе, нације или етничке групе. Апстрактни социјални ентитети, као што су етничка група или нација, као глобална политичка заједница, идеализују се и тако постају окосница самоодређења (идентитета) појединца.

2. Национални идентитет у процесу политичке социјализације има веома значајну улогу, јер помоћу њега деца и други чланови друштва стичу знања о начину живота у одређеној политичкој заједници, њеним вредностима и особеностима, оспособљавају се за самостални живот, развијају себе и своје могућности, прилагођавају се околностима и другим људима, усвајају политичке обрасце и кроз друштвену интеракцију обликују своје, али и друштвено понашање. Социјалне интеракције у овим контекстима помажу људима да науче и развију обрасце сопствене политичке културе, развијају међусобну солидарност и свест о припадности одређеној нацији, али, с друге стране, и свест о постојању и других нација, разумевању њихове културе и уважавање њихових специфичности. У том процесу традиција има веома значајну улогу, јер се посредством традиције преносе вредности одређене нације с једне генерације или епохе на другу.

3. Национални идентитет, као и други вредносни и политички садржаји у процесу политичке социјализације, формирају се и преносе путем многобројних агенаса, међу којима су најзначајнији: породица, групе вршњака, школа, верске установе, политичке организације, средства масовних комуникација, инструменти симболичке компоненте политике и тд. Дејство ових агенаса је различито, како по садржини норми политичке културе које се преносе, тако и по облицима и интензитету утицаја.

4. У процесу политичке социјализације, кроз обликовање свести и самосвести о националном идентитету, људи уче своје улоге, односно национално дефинисана очекивања која личност у датој друштвеној ситуацији треба да следи. Појединци разумеју и преузимају на себе националне, политичке и друге друштвене улоге кроз непрестани процес друштвене интеракције. У крајњем исходу нација појединцу нуди осећај припадности и сигурности, али за узврат тражи оданост а понекад и живот.

3. ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ И ГРАЂАНСКО ДРУШТВО

3.1. Уводне напомене

Грађанско васпитање је данас веома актуелна тема у образовним системима посткомунистичких друштава централне и источне Европе, али је оно упоредо и предмет интересовања и активности многих асоцијација, интересних група и организација, особито оних које су експозитуре међународних асоцијација и организација. Грађанско васпитање је, као наставни предмет у основним и средњим школама, уведено у Србији 2001. године, као изборни предмет коме је алтернатива верска настава. Из тог контекста грађанско васпитање се може одредити као облик формалног образовања за демократију и грађанско друштво, које чини скуп васпитних и образовних мера и активности чији је циљ да се млади људи оспособе за живот у демократском друштву и да активно учествују у јавном животу таквог друштва. Истовремено образовањем за демократију и грађанско друштво у Србији су обухваћени и одрасли кроз различите едукативне облике и активности у разноврсним асоцијацијама и организацијама. Такође, велики допринос грађанском васпитању пружају средства јавног информисања која све учесталије пласирају одређене информације и друге садржаје чиме значајно утичу на обликовање ставова појединаца и друштвених група.

3.2. Образовање за демократију и грађанско друштво

Ова врста образовања присутна је у образовном систему Србије од друге половине XIX века када су либералне идеје дошле до изражаја и у њеном друштвено-политичком животу, нарочито у време великих уставних борби. Тада су

у школама уведени неки облици образовања за демократију и грађанско друштво, познати као образовање за „грађанска права и дужности”. У то време (1873) написан је и први уџбеник за грађанско образовање - Милан Ђ. Милићевић: *Школица за грађанска права и дужности*. Касније, у Краљевини Југославији, такође се учило у школама о грађанским правима и дужностима кроз наставни предмет *Поуке о грађанским правима и дужностима*. У данашње време образовање за демократију и грађанско друштво уведено је у формално образовање 2001. године, кроз наставни предмет *Грађанско васпитање*. Те године Србија се истовремено укључила и у пројекат Савета Европе „Образовање за грађанско друштво” и континуирано учествовала у свим његовим фазама.

Поред институционалних форми васпитања и образовања за грађанско друштво, у новије време се све више посвећује пажња питањима грађанског васпитања одраслих (Кулић, 2005: 10), које се реализује у процесу свеопштег и континуираног доживотног образовања. Дакле, образовање за демократију и грађанско друштво се не исцрпљује у процесу институционалног школовања, већ оно подразумева учење кроз цео живот - „припрему како појединаца тако и друштва у целини за учешће у грађанском и политичком животу”, као и „уважавање културне и друштвене различитости” (*О образовању за демократију и грађанско друштво...*, 2009: 1). У просветној политици Републике Србије као основни циљеви образовања за демократију и грађанско друштво истичу се: а) јачање демократског друштва неговањем демократске културе; б) развијање осећаја припадања и посвећености демократском друштву; и в) развијање свести о заједничким основним вредностима како би се изградило слободније, толерантније и праведније друштво (*О образовању за демократију и грађанско друштво...*, 2009: 1). Ти циљеви су сагласни са ставовима и опредељењима Савета Европе, који истиче да је главна мисија образовања за демократију и грађанско друштво „јачање плуралистичке демократије, људских права и владавине закона” (2005. *Европска година грађанског друштва кроз образовање...*, 2009: 1). Дакле, од грађанског васпитања се очекује да припреми младе за активно учешће у јавном животу демократски уређеног друштва. Зато се просветном

политиком јасно дефинишу циљеви и садржаји грађанског васпитања. Такво образовање је нарочито предмет интересовања Савета Европе, што је сасвим разумљиво, јер је читава Европска унија, као и њене чланице, конституисана на принципима либералне демократије и грађанског друштва. Зато се Савет Европе, кроз различите пројекте и политичке инструкције, бави образовањем за демократију и грађанско друштво, а 2005. годину је прогласио као Европску годину грађанског друштва кроз образовање.

Основни циљ образовања за демократију и грађанско друштво је, у суштини, стварање нове политичке културе. Од таквог образовања се очекује да афирмише и развије знања о друштву, друштвеној и политичкој улози грађанина, људским правима и слободама, као и њиховој заштити, толеранцији, начинима мирног решавања конфликта у друштву и другим вредностима грађанског друштва. Зато, грађанско васпитање није вредносно неутрално образовање јер оно садржи одређени систем идејно-политичких опредељења, ставова и вредности, који нису у сагласности са другим вредносним системима и врстама идејно-политичког образовања, на пример комунистичког. У образовању за демократију и грађанско друштво, као и сваком другом политичком образовању, није довољно само стећи знања о одређеним питањима, већ их треба прихватити и уградити у своје понашање. Дакле, потребна је промена личности, односно стварање одређеног типа личности или развијање одговарајућих особина које су примерене политичкој култури постојећег или пројектованог друштвеног система. Реч је и о изградњи кооперативне личности према друштвеним институцијама, што се постиже кроз разноврсне облике и методе васпитно-образовног деловања, не само у школама, већ и кроз активност различитих асоцијација и организација, медија и многих других друштвених чинилаца.

У овом контексту треба имати у виду да је у школама у Србији, као и у целокупној Југославији у периоду од 1945. до 1990. године, била присутна једна друга врста политичког васпитања и образовања које је било у складу са идејним ставовима и вредностима социјалистичког друштва, изражена кроз наставни предмет *Марксизам и социјалистичко са-*

моуправљање. Истовремено, таквим васпитањем и образовањем били су обухваћени и одрасли кроз различите политичке школе и курсеве, као и кроз активност друштвено-политичких организација комунистички орјентисаних. Том циљу била је подређена и целокупна културна политика државе и многе друштвене установе.

Теоријско утемељење образовања за демократију и грађанско друштво могуће је тражити у многим идејама и концепцијама либералне политичке мисли и праксе модерног западноевропског и америчког друштва, као што су: слободе и права човека и грађанина, личне слободе и права, мир, толеранција, дијалог, демократија, либерализам, грађанско друштво, отворено друштво, цивилно друштво и тд. Међу њима, основне категорије од којих треба поћи у разумевању грађанског васпитања, као образовања за демократију и грађанско друштво, јесу управо *демократија*, као тип владавине, и *грађанско друштво*, као заједница слободних појединаца.

3.3. Демократија

Овим изразом означава се тип владавине који се у најширем и изворном значењу може одредити као владавина народа. Међутим у прецизнијем одређењу демократије постоје различита схватања, која битно уносе конфузију, на шта сликовито упозорава Сартори (Giovanni Sartori): „Демократија је помпезно име за нешто што не постоји” (Sartori, 1958: 3). Тиме он указује нарочито на постојање великих противречности између појма демократија и праксе модерне демократије, између античког политичког идеала о владавини народа и различитих политичких режима који су себе тим именом називали. Међутим, многи указују на потребу формулисања минималне дефиниције демократије и утврђивања основних стандарда који омогућавају да се неки систем назове демократским. Тиме се не иде у потрагу за идеално замишљеним циљевима које треба достићи, већ у средствима, процедури која се примењује у процесу владавине.

У формулисању неопходних стандарда који чине демократију, већина мислилаца указује да су то: вишепартијски систем, ширење права гласа, тајност гласања, парламентарни-

зам и одговорност владе пред парламентом; независно судство; одвајање цркве од државе; једнакост грађана пред законом; поштовање слободе изражавања мисли, штампе, збора и удруживања; заштита права мањина; равнотежа између власти и опозиције; подељена, ограничена и компромису склона и смењива власт и сл. У модерној друштвеној мисли указује се на постојање више модела демократије и, сходно томе, дају се различите дефиниције демократије или врше класификације демократије по различитим критеријумима. Овом приликом указујем на три најутицајнија типа демократије који чине окосницу теоријске мисли о демократији. То су: античка демократија, либерална демократија и плуралистичка демократија.

1. *Античка демократија* је основни тип демократије према којој су касније настајале и упоређивале се готово све теоријске и емпиријске концепције о демократији. Настала је у старој Грчкој где се политика разумевала као остварење идеје највишег добра, правде и опште користи. Ту је реч о људској тежњи ка савршености заједнице, која се усавршава само непрекидном активношћу њених грађана. Политички живот се одвија у *polisu* (град-држава) и само је он подручје слободе и једнакости.

Полис је друштво слободних и једнаких грађана. Они слободно дискутују о јавним стварима, воде дијалог и међусобно се убеђују, а њихов утицај у вођењу јавних послова зависи од снаге и убедљивости аргумената којима се боре за одређене ставове. Слобода грађанина полиса садржана је у његовом *praxisu* (делању) и *lexisu* (говору), као основним средствима његовог утицаја. Подручје полиса одликовало се посебном врстом знања и закључивања које је било нужно за правилно вођење мишљења о стварима заједнице, у суштини о људским стварима. Полис је релативно мала заједница, која је сама задовољавала све своје потребе. Политичка права имали су само одрасли мушкарци, староседеоци. Жене, странци и робови нису имали политичка права. Учешће у јавном животу претпостављало је односе непосредне политичке комуникације, готово до међусобног познанства грађана. Полис је заједница изнутра повезана обичајима и античким вредностима, без централне управе и контроле. Друго обе-

лежје грчких политичких заједница јесте раздвојеност сфера јавног и приватног. Полис образује тип делатности и односа који важе само за подручје јавног. Приватна сфера има сасвим друга унутрашња правила. За разлику од јавног, као подручја слободе, приватна сфера је подручје нужности. Она је у старој Грчкој називана *оикос*, што истовремено значи породица и домаћинство. Поредак у оикосу је био подређен диктату кућног домаћина, оца породице. Овде није важила слобода и вештина јавног расправљања, већ закон надређеног, јачег. Ствари полиса и ствари оикоса биле су строго раздвојене као подручја јавног и приватног. Унутар овог разликовања постоји и веза између јавног и приватног, на коју Арент (Hannah Arendt) указује: „Онолико колико је уопште постојао однос између ова два подручја, природно је важило да је надмоћ животних нужности унутар домаћинства представљала предуслов за слободу у полису” (Arendt, 2004: 33).

Античка демократија је почивала на осећањима јавне дужности, личне врлине и храбрости, као и на дубокој зависности од припадности полису, односно заједници. „Највећа достигнућа античке демократије била су дела у којима се потврђује одговорност грађана према заједници” (Матић, 1992: 132). Услови за настанак овог типа демократије су: мала и доступна држава – град, робовска привреда и домаћи рад жена у приватном домену који ослобађају време за политичко ангажовање и јавне дужности мушкараца и ограничавање грађанства на релативно мали број слободних грађана. Основ легитимације овог типа демократије је стање у коме грађани уживају једнакост да би владали као слободни и да би се њима владало. Основна обележја античке демократије су: директно учешће грађана у остваривању законодавне и судске функције; скупштина грађана (*Агора*) је носилац суверене власти, обим те власти обухвата све заједничке, јавне послове државе (града); вишеструки облици избора људи на јавне функције (непосредни избори, коцка, ротација); нема разлике у повластицама између изабраних носилаца јавних функција и обичних грађана; ниједна функција појединцу не може припадати два пута; кратки рокови јавне службе за све; плаћање за рад на јавним функцијама и сл.

2. *Либерална демократија* је представничка демократија у којој сви пунолетни грађани имају право гласа и могу да бирају најмање између две странке. Либерална демократија функционише у условима загарантованих политичких слобода и грађанских права, тржишне економије, правне државе и владавине права, вишестраначког система и општег права гласа. Основни захтев либералне демократије је минимална држава и слободно тржиште. Избори су основ легитимитета демократске власти. Либерална демократија настаје из модификације начела филозофије либерализма са принципима демократије, посебно наглашеним у традицији француског либерализма. У Енглеској су до половине XIX века преовладавала схватања о демократији као аутономији, индивидуалној слободи и одговорности; а у Француској, идеја демократије као партиципације, са наглашеним тежњама ка популистичкој владавини и једнакости. Међутим, у обе традиције делују снажни утицаји либералних идеја које демократске слободе смештају претежно у политичку сферу, док се до социјалне демократије долази знатно касније. Америчко искуство либералне демократије настаје под утицајем енглеске политичке традиције, али, по својој отворености према разним интересним и политичким групама, изражено је као комбинација либералне и плуралистичке демократије. Либерална демократија инсистира на слободи личности и слободних индивидуалних опција, на самореализацији јединки, плурализму идеја и социјалном експериментисању.

Либералне идеје о политичком уређењу друштва започињу политичком филозофијом Хобса (Thomas Hobes) и Макијавелија (Niccolò Machiavelli), а потом Лока (John Locke) и Монтескијеа (Charles-Louis de Secondat Montesquieu). Монтескије и Лок су развили и образложили општи план организације власти у којој власт према грађанима треба да буде заштитничка. То су идеје о подели и равнотежи грана власти, теорија природних права и политика у границама права, судска контрола уставности и законитости, као и неприкосновеност суда. Овим утемељењима либералне демократије, значајан допринос пружио је својим допунама Медисон (James Madison), творац америчког устава, који је разрађивао уставна решења заштите индивидуа од стране колективитета. Затим, Бентам (Jeremy Bentham) и Мил (John Stuart Mill) допу-

нили су изворне идеје о либералној демократији оправдањем либералне демократске државе, која има функцију да осигура неопходне услове за све индивидуе да на тржишту следе сопствене интересе без ризика политичког уплитања и да приватно присвајају средства. Држава је неутрални арбитар размене, утакмице и њихов заштитник. Истовремено, колективно добро може да се до краја оствари само ако се интеракција индивидуа спроводи кроз слободну утакмицу и размену. Друга допуна је захтев за контролисаном и одговорном владом која мора бити заснована на политичким механизмима одговорности и контроле, као што су тајни избори, надметање потенцијалних представника итд. Тако се успоставља равнотежа права и моћи, ауторитета и слободе, а улога владе стиче реалну основу. С друге стране, да би влада остварила своје основне циљеве она мора, путем моћне државне власти и њене примене на девијантне људе, да осигура „гвоздену дисциплину”. Сузбијање непослушности и девијација које угрожавају приватну својину и слободну тржишну размену, у потпуности је оправдано као интервентна функција државе која тиме потврђује свој демократски карактер. Либерални тип државе је она држава која тежи минималном уплитању у привреду и друштво, држава која делује на начелу *laisser faire* – *laisser passer*, дакле на очекивањима максималне друштвене, а особито тржишне, саморегулације и стварања амбијента слободе. Зато, либерална демократија може бити само ограничена владавина, како указује Греј (John Gray), „јер се свим елементима у оквиру либералне традиције појединцима дају права и признају праведни захтеви које држава мора признати и поштовати и који се, у ствари, могу истицати против ње” (Gray, 1999: 97). Либерални мислиоци пренаглашавају значај политичких чинилаца за демократију, сматрајући да је либерална економија сфера „политички неутрална” иако историјско искуство показује да се унутар те сфере одвијају процеси далекосежног нарушавања и разарања социјалне и економске равнотеже и да потпуно препуштање економске сфере личним интересима убрзо укида постулате релативне друштвене једнакости, а тиме и слободу, као суштину сваке демократије.

Либерална демократија има најдуже историјско искуство и она је, са извесним модификацијама, најраспрострањенији и најпопуларнији тип владавине у савременом свету.

У посткомунистичким земљама централне и источне Европе, као и у већини земаља у развоју, успоставља се либерална демократија и на њеним принципима организује целокупно друштво. Данашњој популарности либералне демократије, нарочито су допринели успеси тржишне економије у развијеним земљама Запада, која се повезује са овим типом демократије, затим, глобализација целокупних друштвених односа, као и све већи утицај средстава масовних комуникација. С друге стране, либерална демократија у земљама њеног настанка (Енглеска, неке европске државе и САД), наилази на тешкоће јер, како констатује Гиденс (Anthony Giddens), „све већи број људи постаје незадовољан или индиферентан у односу на политички систем” (Gidens, 2003: 434). По мишљењу Бела (Daniel Bell), према Гиденсу, разлог је у томе што су владе националних држава постале „сувише мале да би се избориле с великим проблемима”, као што су утицај глобалне конкуренције на светском тржишту или уништење животне средине. С друге стране, владе су постале „сувише велике да би се ухватиле у коштац са малим проблемима појединих градова или области” (Gidens, 2003: 434).

3. *Плуралистичка демократија*. Овај тип демократије настао је као демократски одговор тоталитаризму, али и као алтернатива класичној либералној демократији. Постоје различити варијетети плуралистичке демократије, међу којима су најпознатији: *полиархија* (Robert Dahl), *полицентрична демократија* (Norberto Bobbio) и *консензуална демократија* (Arend Liphart). У заснивању плуралистичког типа демократије полази се, у суштини, од мишљења да су идеали либералне демократије у раскораку са стварним стањем и емпиријским процесима у савременом друштву. То мишљење има прилично дугу традицију, још од Медисона и Мила. Они сматрају да је реалистичка идеја демократског процеса и њена емпиријска потврда у групној политици и интеракцијама са њиховим притисцима на средиште власти, а не на глобалним политичким институцијама и њиховом односу према грађанину, народу или класи. Носиоци политике у емпиријском смислу, према плуралистима, јесу групе које се налазе у односима хоризонталног распореда моћи и утицаја, а не у хијерархијској структури поретка. Извори и обим моћи група

варирају и усмерени су према различитим центрима одлучивања, при чему не постоји „највиши центар моћи”. Ради се о интересном процесу који резултира у нагодбама и компромисима група, при чему се ни један интерес не реализује до краја. Плуралистички модел демократије је заснован на дисперзији моћи, а не на њеној концентрацији. Тако је по Медисону, а потом Далу и Труману (Harry S. Truman), свака политичка већина само нумеричка и вештачка, а не изворна демократска категорија. Политика је, према њиховом схватању, процес којим управља мноштво мањина уместо једне већине, која може да влада али не да ефективно и стално учествује у плуралној политици управљања и одлучивања. Тиме се не оспорава значај институционалних форми либералне демократије, партија, избора, парламента, јавног мњења итд., али се оне по себи не сматрају довољним за стабилност демократског процеса.

Многи савремени политички мислиоци указују да грађане у развијеним земљама Запада, а особито САД, не интересује или се одбојно односе према политици, али већина њих користи слободно удруживање у разне интересне групе за остваривање најразличитијих интереса. То указује да се не ради о политици која се реализује предвиђеним каналима и институцијама, већ да се политика ствара у оквиру слободно обликованих група и њихових интереса. Начин деловања таквих група није регулисан неким општеважећим конвенцијама и правилима игре, већ непосредним обичајима и договорима самих актера плуралног процеса, што му даје обележја демократске спонтаности. Заговорници плуралистичке демократије сматрају да је и неучествовање у политици легитимни облик и значајан позитивни фактор демократије. Слобода од било којих облика социјалне принуде и притиска на учешће ублажује и спречава разне облике фанатизованих покрета и великих група, који могу унети субверзивне тенденције у демократски процес.

У плуралној демократији политика се одржава због базичног консензуса међу грађанима у постојећој политичкој култури. Она није резултат надметања и компромиса међу елитама, већ израз прилагођавања елита постојећим консензусима грађана и осећању у јавним питањима. Зато је плуралистичка демократија, пре свега, друштвена пракса са

високим способностима адаптације, а не израз спољашњих детерминација и „модела”, односно „процедура”. Она је специфичан начин повезивања друштва и државе и корекција либералног типа демократије, која се у основи одупире свакој тенденцији монополизма и тоталитаризма.

Плуралистички тип демократије није одговорио на многе савремене захтеве и није однео превагу у политичком животу. У хемисфери западних демократија он коегзистира са либералном демократијом, нарочито у САД, и државно-страначким комплексом у којем се још увек концентрише огромна политичка моћ заједнице.

3.4. Грађанско друштво

Израз грађанско друштво се у политичкој мисли, од њеног настанка па све до половине XIX века, углавном изједначавао са политичком организацијом друштва - државом. Разумевање грађанског друштва у његовом историјском развоју најчешће се везивало за питања схватања и остварења демократске једнакости и слободе, променљиве друштвене услове и појмовна одређења у односу на политичку организацију друштва. Зато се развојем модерне друштвене мисли, превасходно либералне и просветитељске, диференцирањем друштвених установа и јачањем државног апарата, долази до раздвајања грађанског друштва и државе. Таква дистинкција била је изражена најпре у делу *Грађанско друштво* (1851) Вилхелма Рила (Wilhelm Heinrich Riehl), где он истиче „да грађанско друштво нипошто није изједначено са политичким друштвом, да се појам друштва, у ужем смислу, ма како често он доиста може водити појму државе, ипак мора теоријски одвојити од њега” (Према: Stojanović, 2006: 4-5). Дакле, грађанским друштвом означавано је ново друштво које се успостављало на либералистичким начелима у свим областима друштвеног живота. Његовом настанку нарочито су допринели: распад феудалних друштвених односа и настанак индустријског начина стварања материјалних добара, развој градова, успостављање нових облика друштвено-економских и политичких односа, секуларизација друштва, као и велики утицај просветитељске и либералистичке идеологије. Зато

се грађанско друштво везује искључиво за политички систем либералне демократије, јер *differentia specifica* либералне демократије у односу на друге политичке режиме јесте њена примарна обавеза да се према грађанима односи као према слободним и једнаким појединцима. Такав услов претпоставља уређење целокупног друштвеног и политичког живота на начелима либералне демократије, као што су: слободе и права човека и грађанина, тржишна економија, легитимно истицање појединачних интереса, вишестраначки и парламентарни систем, подела власти, и тд. У том миљеу, као и у складу са одређеним културно-идентификацијским простором, кроз еволутивне процесе долази до стварања либерално демократске заједнице, односно грађанског друштва. Такво друштво, у односу на државу, има знатну аутономију, јер либерализам разграничава јавну сферу државе од приватне интерактивности грађанског друштва тиме што „правно и институционално стриктно нормира лимите државне интервенције у сфери приватног живота” (Stojanović, 2006: 5).

1. Многи политички мислиоци, нарочито од XVIII века па све до данашњих дана, бавили су се различитим аспектима грађанског друштва. Хјум (David Hume), Фергусон (Adam Ferguson) и Смит (Adam Smith) су истицали важност економске сфере у разумевању грађанског друштва, указујући на нужност одвајања економских односа од контроле државе, при чему су истицали да су приватни интерес и тржиште саморегулишуће области грађанског друштва. Дидро (Denis Diderot), Волтер (Volter, Fransoa Mari Arue) и Кант (Immanuel Kant) су истицали идеју јавне сфере као простора где приватне личности, кроз процесе многоструких и различитих интеракција, формулишу збирне интересе и погледе, а њихов заједнички идентитет се одређује као идентитет припадника грађанског друштва. Нарочито велики допринос у дефинисању и разумевању грађанског друштва, пружио је немачки филозоф Хегел (Georg Wilhelm Friedrich Hegel). Он је грађанско друштво сместио у сферу између породице и универзалног моралног живота државе, тако да се оно позиционира као ексклузивна сфера партикуларног, област коју карактерише и одређује универзални егоизам и експресија индивидуалног интереса. Истовремено, грађанско друштво, према Хегелу, има

интегративне квалитете који спречавају његову аутономију и потпуну индивидуализацију. То су институције из области јавног интереса које регулишу економске активности, затим: главне друштвене класе, професионалне асоцијације, црква, образовна друштва и градска већа. Такође, Хегел указује и на нужност да се грађанско друштво контролише и ограничава извршним органима државне власти како држава не би подлегла утицају слободне игре појединачних интереса и субјективног мишљења грађана, јер „држава је с једне стране спољашња нужност и њихова виша моћ, а с друге стране, она је њихова иманентна сврха” (Hegel, 1989: 378). Маркс (Karl Marx), као и многи његови следбеници, грађанско друштво је разумевао и објашњавао као буржоаско друштво, које је по својој природи класно, антагонистичко друштво и оно се одржава искључиво методама силе. У теоријској мисли XIX века грађанско друштво се у суштини употребљава као појам супротан држави, за повлачење разлике између приватног и јавног права.

2. Током XX века грађанско друштво није имало битнију улогу у делима либералних политичких мислилаца. Тек шездесетих година XX века долази до извесног реafirмирања концепција о грађанском друштву, најпре у крилу левице због концептуалних деформација марксизма и праксе комунистичких тоталитарних режима. Крахом комунистичких режима у земљама централне и источне Европе, крајем XX века, почињу да се истичу идеје о грађанском друштву и истовремено настаје мрежа различитих асоцијација независних од државе, које су или експозитуре асоцијација из иностранства или аутохтоне. Тако зачето грађанско друштво у овим земљама, како указује Тејлор (Charles Taylor), „повезује грађане у стварима од заједничког интереса, а које би самим својим постојањем или делатношћу могло да утиче на државну политику” (Tejlor, 2000: 10). Ове асоцијације се боре против арбитарног и репресивног испољавања државе, али истовремено и за: очување аутономности јавне сфере, гаранције личних слобода, истицање посебних интереса као легитимних, за демократске процедуре у политичком животу и сл. С друге стране, Тејлор указује и на функционисање грађанског друштва на Западу, које у извесној мери постоји али

се и тамо оно поставља као циљ коме треба тежити, без обзира на развијену модерну демократску владавину. У том контексту, Тејлор истиче три модела функционисања грађанског друштва на Западу. Први је у минималном значењу, грађанско друштво егзистира тамо где постоје слободна удружења која нису под туторством власти. Други је, у строжијем одређењу, грађанско друштво постоји тамо где друштво као целина може само себе да структурира и да координира своје активности кроз слободне асоцијације грађана. И трећи модел, о грађанском друштву се може говорити тамо где би удружења у заједничком наступу могла значајно да одреде државну политику или да утичу на њен смер. Овај последњи приступ Тејлор везује као алтернативу или додатак другом значењу.

3. Сажето одређење модерног грађанског друштва могло би се означити као систем регулисаних и правно уређених односа грађана, грађанских асоцијација и институција дефинисаних као једно сасвим аутономно подручје које, као свој главни атрибут, носи спречавање утицаја и арбитрарности политичке власти. С друге стране, грађанско друштво се може одредити и као својеврсна подршка либералним институцијама и подручје отпора доминацији државе у коме своје место налазе асоцијације различитих уверења, ставова, интереса и праксе. Међутим, иако су грађанско друштво и држава концептуално раздвојени ентитети, они не могу остварити потпуну аутономију у међусобним релацијама. Држави се не може одузети нужна сила која је неопходна за одржавање општег реда и мира, као и целокупне стабилности друштва, али истовремено ни грађанско друштво не може да се развија без довољно јаке, организоване и демократске државе. Слаба, неорганизована и нефункционална држава може бити велика баријера у активностима и развоју грађанског друштва. Зато се у савременим теоријама о грађанском друштву, како указује Кин (John Kean) истичу залагања за разграничењем грађанског друштва и модерне демократске државе, као и потреба да се грађанско друштво и држава стално демократизују јер то је међусобни услов за властити демократски просперитет (Kean, 1998: 14-15).

3.5. Закључци

1. Грађанско васпитање је, у суштини, облик васпитања и образовања за демократију и грађанско друштво. Оно чини скуп васпитно-образовних мера и активности чији је циљ да се људи, нарочито млади, оспособе за живот у демократском друштву и да активно учествују у јавном животу таквог друштва. Истовремено, грађанско васпитање је врста политичког васпитања и образовања које је примерено демократском облику друштвеног уређења и одговарајућем систему вредности.

2. Грађанско васпитање је данас веома актуелна тема у образовним системима посткомунистичких друштава централне и источне Европе. Оно је, као наставни предмет у основним и средњим школама у Србији уведено 2001. године, као изборни предмет коме је алтернатива верска настава. Грађанско васпитање, је, такође, предмет интересовања и активности многих асоцијација, интересних група и организација, особито оних које су експозитуре међународних асоцијација. За такво образовање заинтересован је и Савет Европе, који је 2005. годину је прогласио као „Европску годину грађанског друштва кроз образовање”.

3. У настави грађанског васпитања у школама у Србији се данас много више пажње посвећује облицима извођења наставе него садржајима који треба да се пренесу ученицима, па се настава из грађанског васпитања своди на неке играонице а наставни садржаји непримерено банализују. С друге стране, у едукативним садржајима за одрасле, који се реализују кроз разноврсне асоцијације и организације, стиче се утисак да се више пажње посвећује разградњи друштвених установа, нарочито традиционалних, него образовању за демократско друштво. У оба ова аспекта грађанског васпитања недостаје наставних садржаја и знања о демократији и грађанском друштву, о искуствима демократских друштава, као и о демократској политичкој култури.

4. ГРАЂАНСКО И НАЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У ПРОСВЕТНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ

4.1. Увод

1. Велике и нагле друштвене промене у Србији током 2000. године, које су кулминирале 5. октобра грађанским протестима и променом владајућих елита, саставни су део транзиционих процеса кроз које су прошле комунистичке земље источне и средње Европе крајем XX века. У тим процесима дошло је до великих и структуралних промена у чијем је средишту напуштање комунистичке идеологије и на њима заснованих политичких режима, као и реконструкција целокупног друштвеног система на начелима либерализма. У Србији се после 5. октобра радикалније приступило таквим променама, при чему је дошло до убрзане приватизације друштвеног капитала, фаворизовања приватног власништва, попуштања међународне изолације и улазак страног капитала у привредне токове, прекомпоновање државне организације и друштвено-економске структуре у настојању да се Србија приближи интеграционим процесима у свету. С друге стране, дошло је и до напуштања концепта заједничке државе Србије и Црна Горе, па су се оне конституисале као самосталне државе и наставиле започете промене. Саставни чинилац ових процеса биле су институционалне промене и промене у систему друштвених вредности, које су биле особито испољене у идејно-политичкој сфери. Оне су у почетку биле изражене у легитимизацијским тумачењима промена и новим виђењима друштвених потреба и циљева, а потом су формулисане нове концепције које су генерисале реконструкцију система друштвених вредности и преобликовање јавног мњења. У том контексту, дошло је и до дефинисања нове просветне поли-

тике, која је била изражена кроз реформе институционалног образовања на свим нивоима. У овим реформама најпре су укључени садржаји верског образовања, као битна корекција у систему друштвених вредности; и грађанског васпитања, као врста политичког образовања, чији је циљ васпитавање и образовање младих за грађанско друштво, друштво либералне демократије. Уједно, тиме је започето потискивање и редефинисање политичких садржаја у васпитању и образовању који су били раније заступљени, особито оних из социјалистичког и националног корпуса. Зато се у овом раду указује само на један аспект утицаја друштвених промена на промене у просветној политици, а то је онај део наставних садржаја у основном образовању који су релевантни за национално и грађанско васпитање.

2. Национално и грађанско васпитање саставни су део општег и хуманистичког образовања и васпитања које је неопходно човеку у савременом друштву. Ове компоненте образовања и васпитања су саставни чинилац друштвеног идентитета, који је након Француске револуције и под утицајем просветитељских идеја обликован према нацији, где је васпитање постало грађанска функција која је изједначена са остваривањем идеала националне државе (Dewey, 1970: 68). Основне димензије у националном васпитању на које се нарочито обраћа пажња у овом раду јесу афирмација и преношење знања о: а) националном идентитету, као спознаји заједничких карактеристика припадника једне нације које је разликују од других нација (Smit, 1998: 24-26; Милошевић, 2003; Antić, 2003: 151) б) европском идентитету, као изразу савремене реконструкције националног идентитета, где се кроз актуелне процесе политичке социјализације утврђује шири, наднационални, идентитет у циљу развоја демократских и евроинтеграцијских процеса (Stojković, 2008: 143-167; Such, 2000); и в) патриотизму, као виду изражавања позитивног односа и љубави према домовини, емоционалне повезаности са властитом државом и нацијом (Vasović, 2007: 109-122). У погледу грађанског васпитања посебна пажња се усмерава на: а) развој знања о друштву, друштвеној и политичкој улози грађанина, људским правима и слободама, као и њиховој заштити, толеранцији, начинима мирног решава-

ња конфликта у друштву и другим вредностима грађанског друштва; б) развијање осећаја припадања и посвећености демократском друштву; и в) развијање свести о заједничким основним вредностима (*Образовање за демократију и грађанско друштво 2001-2004 - Препоруке*, 2002).

3. У националном и грађанском васпитању није довољно само стећи знања о одређеним питањима, већ треба развити „осећање позитивне припадности нацији и цивилизацији” (Сузић, 2004: 176), што значи да таква осећања треба прихватити и уградити у понашање. Дакле, потребно је развијање одговарајућих особина које су примерене политичкој култури постојећег или пројектованог друштвеног система. Према томе, реч је и о изградњи кооперативне личности према друштвеним институцијама. А основно образовање је идеално тло да се крене у том правцу.

4.2. Друштвени циљеви у основном образовању и васпитању

Основно образовање у Србији је обавезно и траје осам година. Остварује се кроз два образовна циклуса: *први* од првог до четвртог разреда, који је организован кроз разредно-предметну наставу; и *други* циклус од петог до осмог разреда кроз предметну наставу. Друштвени циљеви у основном образовању дефинисани су просветном политиком Републике Србије, јер је уређење образовања сасвим „природна и легитимна област државне власти” (Аврамовић, 2003: 11). Они су изражени најпре у Уставу Републике Србије, а потом у законима, правилницима и наставним плановима и програмима.

1. Република Србија је Уставом дефинисана као „држава српског народа и свих грађана који у њој живе” (*Устав Републике Србије*, члан 1, 2006). Из тог одређења проистиче уставно уређење свих друштвених установа и система, укључујући и образовање, као и систем друштвених вредности који се успоставља у васпитно образовном процесу. Основно образовање и васпитање у Уставу Републике Србије дефинисани су у контексту многих политичких и правних питања уставног уређења земље, а особито у тачки којом се одређу-

је *Право на образовање* (*Устав Републике Србије*, члан 71, 2006). Право на образовање је декларативно изражено - *свако има право на образовање*, а потом се прецизира да је *основно образовање обавезно и бесплатно*, као и да се *оснивање школа уређује законом*. Основно образовање и васпитање организује и финансира држава, доноси националне наставне планове и програме у чијим су наставним садржајима уграђени друштвени циљеви и вредности које су пожељне у друштву. За функционисање система основног образовања држава је најзаинтересованија, јер се у њему, осим пружања и прихватања основних сазнања о природи, друштву и човековом мишљењу, најефикасније могу уградити пожељне друштвене вредности, идеје и норме помоћу којих се млади образују и васпитавају. Понашањем у складу са тим вредностима и нормама успоставља се стабилност друштвене заједнице, регулишу друштвени односи и учвршћује друштвени поредак.

2. У *Закону о основама система образовања и васпитања* најпотпуније су дефинисани друштвени циљеви у основном образовању и васпитању, као и друга релевантна питања односа друштва према образовању, односно целокупне просветне политике. Општи циљеви образовања и васпитања дефинисани су у петнаест тачака (*Закон о основама система образовања и васпитања*, члан 4, 2011). Међу њима посебну пажњу заслужују они циљеви који су релевантни за национално и грађанско васпитање (тачке:13-15). У њима се уравнотежено указује које су друштвене вредности пожељне у националном и грађанском васпитању. Најпре, говори се да је циљ образовања и васпитања: „развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву” (*Закон о основама система образовања и васпитања*, члан 4, 2011). У овом циљу се веома сажето и јасно говори о вредностима које су битне за грађанско друштво и које треба учити и усвојити. Затим, истичу се оне вредности и циљеви који су важни за национални идентитет и однос према држави Србији: „развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница” (*Закон о основама система*

образовања и васпитања, члан 4, 2011). У овом циљу, могу се запазити три димензије релевантне за национално васпитање. Прва је однос према српском националном идентитету и потреби његовог неговања и развоја; друга је однос према држави Србији, који је патриотске природе, јер се указује на развој *осећања о припадности држави Србији*; трећа је однос према националним мањинама и етничким заједницама, где се указује на потребу поштовања њиховог идентитета, традиције и културе. Овај однос се третира у истој равни као и однос према српском националном идентитету и уједно се указује на *развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине*. А тачка 15. општих циљева је универзалне природе и у њој се указује на вредности савремених демократских друштава: „развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости” (*Закон о основама система образовања и васпитања*, члан 4, 2011).

3. Законом о основној школи уређена је делатност основне школе, али су у њему дефинисани и циљеви основног образовања и васпитања, као и многа друга питања. Основни циљ васпитања и образовања, према овом закону (*Закон о основној школи*, члан 2, 2009), је „стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрема за живот и за даље опште и стручно образовање и васпитање” (*Закон о основној школи*, 2009). У складу са тим, основним образовањем и васпитањем, према Закону остварује се: „развијање хуманости, истинољубивости, патриотизма и других етичких својстава личности; васпитање за хумане и културне односе међу људима, без обзира на пол, расу, веру, националност и лично уверење; неговање и развијање потреба за културом и очувањем културног наслеђа” (*Закон о основној школи*, 2009). Ови циљеви су опште и универзалне природе. У њима нема експлицитних одређења према нацији, држави, као ни према грађанству. Али се у њима види као циљ развој *патриотизма, васпитање за хумане и културне односе међу људима*, као и *потреба за очувањем културног наслеђа*. То је индиректно у позитивној корелацији са националним и грађанским васпитањем.

4. Уставно уређење и законски циљеви у образовању и васпитању су операционализовани и у одговарајућој форми уграђени у актуелним наставним плановима и програмима за основно образовање и васпитање. Они су кроз циљеве и задатке образовања истоветно дати у дванаест тачака у свим наставним програмима за оба циклуса основног образовања и васпитања, осим у наставним програмима за седми и осми разред где је дошло до извесних измена, тако да су циљеви изложени у петнаест ставова. Такође, они су у примереној форми садржани и у програмима наставних предмета. Са становишта националног васпитања, нарочиту пажњу заслужују: „развијање свести о државној националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина”, а са становишта грађанског: „омогућавање укључивања у процесе европског и међународног повезивања (...) усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва (...) поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву”.² Из ових одређења се види да су друштвени циљеви у основном образовању и васпитању предочени врло јасно, како са становишта очувања националног идентитета и развоја позитивног, патриотског, односа према држави Србији; тако и са становишта развоја грађанског друштва у коме владају демократски и хумани односи; отвореног друштва које тежи ширим интеграцијама, особито евроинтеграцијским процесима. Међутим, у наставним програмима за седми и осми разред, ови циљеви су прилично конфузно изражени: „разумевање и сналажење у садашњости и повезаности друштвених појава и процеса у простору и времену (Србија, Европа, свет); прихватање и уважавање другог/друге без обзира на националну, верску, родну и друге разлике”; као и „познавање вредности сопственог културног наслеђа и повезаности са другим кул-

2 „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 7/2010 и 3/2011.; „Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 2/2010; као и у свим другим релевентним правилницима.

турама и традицијама”.³ У овим циљевима није јасно изражен однос према типу друштва за које треба васпитавати младе, као ни позитиван однос према држави Србији, јер се не види као циљ потреба за *развојем патриотских осећања*, као у ранијим наставним програмима и поменутих законима.

4.3. Национални и грађански садржаји у наставним предметима

У анализи садржаја наставних планова и програма нарочита пажња се посвећује наставним предметима, који су релевантни за тему овог рада, без обзира да ли се ради о обавезним или изборним предметима, као и циљевима и задацима који се у њима истичу. То су наставни предмети који се континуирано уче: а) од првог до осмог разреда; б) од првог до четвртог разреда; и в) од петог до осмог разреда. Циљеви и задаци ових наставних предмета у оба образовна циклуса и у наставним програмима су дефинисани истовестно, а наставни садржаји различито, зависно од природе наставног предмета, разреда и образовног циклуса. Међутим, у наставним програмима за седми и осми разред има извесних измена које се тичу инсистирања на „реализацији одговарајућих стандарда образовних постигнућа” (*Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања*, 2009). Тиме нису преобликовани циљеви наставног предмета који су постављени у ранијим разредима, па су зато анализом ови предмети прате континуирано од почетка до краја њиховог изучавања, како би се могла сагледати његова целина и релевантни садржаји.

А) Наставни предмети који се уче од првог до осмог разреда

1. *Српски језик*. - Према наставном програму, „циљ наставе српског језика јесте да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на који ће се усме-

³ „Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 6/2009.; „Правилник о наставном плану и програму за осми разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 2/2010.

но и писмено, правилно изражавати да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине” (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004). Задаци наставе крећу се у распону од развијања љубави према матерњем језику и потребе да се он учи, негује и унапређује па све до подстицања ученика на самостално језичко, литерално и сценско стваралаштво. Један од тих задатака јесте и: „Развијање патриотизма и васпитања у духу мира, културних односа и сарадње међу људима”. У садржају наставних програма, у свим разредима, велика пажња се посвећује читању и писању, учењу језика, књижевности и језичке културе. У књижевности су заступљена, углавном, дела савремене српске књижевности, као и народне песме, бајке, приче и приповетке, где се у препорученој литератури за лектиру, могу наћи садржаји који указују непосредније на неки аспект националног и/или грађанског васпитања.⁴ У наставним програмима за други циклус основног образовања све већа пажња се посвећује: континуираном учењу језика, књижевности и језичкој култури. Градиво се у свим областима постепено проширује и од ученика и наставника се све више захтева. Како се иде у старије разреде, тако се и све више шири списак литературе за лектиру, где су заступљена многа дела у којима се могу наћи непосредније садржаји који су битни за национално и/или грађанско васпитање.⁵

4 Углавном су то неке народне песме, приповетке, приче и бајке (*Свети Сава и ђаци*, *Марко Краљевић и орао*; *Свети Сава, отац и син*, *Марко Краљевић и бег Костадин*), као и по неко савремено књижевно дело (избор из *Антологије српске поезије за децу* које је приредио Д. Радовић, *Домовина се брани лепотом* Љ. Ршумовића и *Јуначка песма* М. Антића).

5 Углавном су то **народне песме, приче и приповетке** (*Војевао бели Виде, коledo*, *Обредне народне календарске песме*, *Свети Саво*, *Женидба Душанова*, *Епске народне песме старијих времена*, *Обичајне народне лирске песме - свадбене*, *Смрт мајке Југовића*, *Епске народне песме о Косовском боју*, *Епске народне песме о Марку Краљевићу*, *Диоба Јакишића*, *Епске народне песме покосовског тематског круга* /избор/, *Мали Радојица*, *Иво Сенковић и ага од Рибника*, *Епске народне песме о хајдуцима и ускоцима* /избор/, *Свети Сава у књижевности* /избор /, *Српска дјевојка*, *Почетак буне против дахија*, *Народне епске песме новијих времена* /тематски круг о ослобођењу Србије и Црне Горе/; као и **различита књижевна дела**: В. Илић: *Свети Сава*, А. Шантић: *Моја отаџбина*, Д. Максимовић: *О пореклу*, *Крвава бајка*; П. Кокић: *Јазавац пред судом* /одломак/, М. Ракић: *Наслеђе*, *Симонида*; М. Бојић:

2. *Српски као нематерњи језик*. - Овај наставни предмет је обавезан за ученике којима српски језик није матерњи језик. Основни циљ наставе у овом предмету јесте: „да ученици продуктивно овладају српским језиком у оквиру предвиђене језичке и лексичке грађе, да упознају елементе културе народа који говоре тим језиком и оспособе се за споразумевање, дружење и зближавање са припадницима већинског народа и других националности” (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004). Међу задацима на које се указује у настави српског језика, врло су релевантни они који се тичу социјализације деце припадника националних мањина у средини у којој живе, а то су: а) да се ученици упознају са основним карактеристикама културе народа чији језик уче; б) да се оспособе за информисање, образовање и самообразовање на српском језику; и в) развију интересовања и мотивацију за учење српског језика и тако стекну већу комуникативну компетенцију и способност размишљања на њему. У садржају наставних програма велика пажња се посвећује учењу српског језика кроз теме које се односе на школу, породицу и дом, град и село, свакодневни живот, као и на комуникативне функције.

У другом циклусу основног образовања у наставним програмима доминирају исте тематске целине као и у програмима за раније разреде. Велика пажња се посвећује особито језичкој материји, граматички, правопису и језичкој култури, кроз теме које се односе на школу, свакодневни живот, друштво и природу, актуелне теме, као и на развој комуникативних функција. А у програму за осми разред, поред тога, заступљене су многе теме из живота младих, српске нацио-

Плава гробница, В. Попа: *Манасија*, М. Павловић: *Светогорски дани и ноћи* /избор/, Ј. Веселиновић: *Хајдук Станко*, Љ. Симовић: *Бој на Косову* /одломак/, Б. Станковић: *Наш Божић* /одломак/, В. С. Караџић: *Живот и обичаји народа српског*, *Житије Ајдука - Вељка Петровића*, Ђ. Јакшић: *Отаџбина*, М. Црњански: *Сеобе I* /одломак/, О. Давичо: *Србија*, Теодосије: *Житије светог Саве* (одломак), Прота Матеја Ненадовић: *Мемоари* /одломак/, Д. Ћосић: *Деобе* /одломак/, М. Бећковић: *Прича о Светом Сави*, Б. Михајловић: *Бановић Страхиња*, В. Чајкановић: *Студије из српске религије и фолклора* /избор/, П. Влаховић: *Србија – земља, људи, живот, обичаји* /избор/, III. Кулишић, Ж. Петровић, Н. Пантелић: *Српски митолошки речник* /избор/, М. Недељковић: *Годишњи обичаји у Срба* /избор/.

налне историје и историје српске културе. У списку дела за лектуру садржана су иста дела која се налазе и у програму за српски језик који је намењен ученицима којима је овај језик матерњи, али је овај списак знатно ужи.

3. *Страни језик*. - Наставни програми за стране језике дефинисани су за: енглески, немачки, француски, италијански, шпански и руски језик. Општи циљ наставе страног језика је да „оспособи ученика да на страном језику комуницира на основном нивоу у усменом и писаном облику о темама из његовог непосредног окружења”, али с друге стране и да „олакша разумевање других и различитих култура и традиција” (*Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, 2005). Кроз ову наставу ученик, између осталог, стиче свест о значају сопственог језика и културе у контакту са другим језицима и културама. Теме које се постављају у садржају наставних програма односе се углавном на: школу, породицу и блиско окружење, празнике, исхрану, одећу и остало (годишња доба, месеци, дани у недељи и делови дана), као и основни подаци о земљи/земљама чији се језик учи). У другом циклусу основног образовања, градиво се континуирано учи и постепено проширује, па се и оперативни задаци по језичким вештинама усложњавају. Нарочита пажња се посвећује развоју комуникативних функција и учењу граматичких садржаја са примерима.

5. *Ликовна култура*. - У овом наставном предмету, као „циљ васпитно образовног рада у настави ликовне културе јесте да се подстиче и развија учениково стваралачко мишљење и деловање у складу са демократским опредељењем друштва и карактером овог наставног предмета” (*Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, 2005). У том циљу, поставља се мноштво различитих задатака, углавном методичке природе, међу којима је и развијање способности код ученика за препознавање традиционалне, модерне и савремене уметности. Овим се ученици упућују на естетске и когнитивне садржаје различитих типова уметности, која је

особена за различите типове друштва и културне заједнице. У препорукама за остваривање наставног програма, указује се да је потребно да се уз сваку целину програма покаже неко од уметничких дела или споменика културе. То „не морају увек да буду уметничка дела, него и предмети етно-културе која се односе на средину у којој ученици живе” (*Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, 2005). У другом циклусу основног образовања пажња се усмерава на веома различиту ликовну тематику, али и на ликовна дела и споменике културе, где се указује на многа дела из наше и светске културне баштине (*Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања*, 2009).

6. *Музичка култура*. - У овом наставном предмету као један од циљева истиче се: „Развијање осетљивости за музичке вредности, упознавање уметничке традиције и културе свога и других народа” (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004). У садржају програма указује се на различите аспекте извођења, слушања и стварања музике, где се истиче да је пожељно повезивање музичких садржаја са другим наставним предметима и тематско повезивање музике са обичајима, завичајем и домовином. У другом циклусу основног образовања указује се на обнову старих и обраду нових појмова музичке писмености, на упознавање са музиком различитих епоха (праисторија, античка епоха, средњи век, ренесанса, барок класицизам, као и са музиком на тлу Србије) и подстиче се креативност у музичком стварању и извођењу музике. У том циљу, препоручује се мноштво различитих композиција за певање и свирање, међу којима су химне, народне песме и игре из различитих крајева Србије, духовне песме, староградске песме, песме из балканских ратова и Првог светског рата, као и песме националних мањина, народне песме других народа, дечје песме и песме које су стварала деца. Међу њима много је и оних које су јако важне за васпитање. То су у првом реду химне, које су заступљене од првог до осмог разреда основне школе, као и неке друге

композиције патриотског и духовног карактера које заузимају врло значајно место у оба циклуса основног образовања.⁶

7. *Верска настава*. - Ова настава се организује и изводи за традиционалне цркве и верске заједнице у Србији, а то су: Српска православна црква, Исламска заједница, Католичка црква, Словачка евангеличка црква а.в., Јеврејска заједница, Реформатска хришћанска црква и Евангеличка хришћанска црква а.в. Циљ верске наставе јесте „да се њоме посведоче на садржај вере и духовно искуство традиционалних цркава и религијских заједница које живе и делују на нашем животном простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот и да им се омогући слободно усвајање духовних и животних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно чување и неговање сопственог верског и културног идентитета” (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004). Затим, истиче се да упознавање ученика са вером и духовним искуствима треба да остваривати у отвореном и толерантном дијалогу, уз уважавање других религијских искустава и филозофских погледа, као и научних

6 Препоручене композиције **за певање** су: химне: *Државна химна*, *Светосавска химна* *Школска химна*; народне песме међу којима су и оне религијског карактера: *Божјића песма*, *Ој Бадњаце*, *Бадњаце и Помози нам Вишићи Боже*; композиције: Н. Вукомановић *Домовина*; песме из балканских ратова и Првог светског рата: *Капетан Коча путује*, *Креће се лађа француска*, *Тамо далеко*. **За слушање**: поменуте химне; композиције: К. Станковић *Српска национална песма*, М. Тајчевић *Седам балканских игара /избор/*, М. Топаловић *Свјати мученици*, С. Бинички *Марш на Дрину*, С. Мокрањац: *II руковет*, *V руковет*, *VIII руковет* и *IX руковет*; С. Стефановић *Расткова одлука*, И. Бајић *Српкиња*, Ј. Јовичић *Македонска рапсодија*, Ј. Маринковић *Отче наш*. **За рад хора** препоручују се: поменуте химне; композиције: М. Илић *Бели Здраве војско*, З. Вауда *Под оном, под оном, Песме старог ратника*; И. Бајић *Српкиња*, Б. Херман *Моја се земља слобода зове*, Б. Станчић *На Светог Саву*, као и *Светосавска химна* - запис П. Крстић, *Здравица* - песма из Југославије, И. Бајић *Српски звуци*, Д. Јенко *Боже правде*, С. Мокрањац *II руковет*, *X руковет*, *XI руковет*, *На ранилу*, *Пазар живине*, *Славска*, *Тебе појем*, *Химна Вуку*; Т. Скаловски *Македонска хумореска*, М. Тајчевић *Додолске песме*, *I свита из Србије*, Шистек-Бабић *Ој, Србијо*. **За рад хора и оркестра**: поменуте химне; духовне песме: *Божјићу, наша радости*, *Исајија Србин – Алилуја*, *Помози нам, драги Боже*, К. Станковић *Многаја љета*, *Тропар за Божјић*, *Тропар Светом Сави*; С. Мокрањац – одломак из литургије *Буди имја*; песме из балканских ратова и Првог светског рата: *Капетан Коча путује*, *Креће се лађа француска*, *Тамо далеко*.

сазнања и свих позитивних искустава и достигнућа човечанства. Наставни програми веронауке за све традиционалне цркве и верске заједнице у Србији дефинисани су на сличан начин, а наставни садржаји у складу са религијским погледима, филозофијом и искуствима одговарајуће веронауке.

8. *Грађанско васпитање*. - Основни циљ наставе овог предмета јесте „подстицање развоја личности и социјалног сазнања код ученика основне школе” (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004). Грађанско васпитање треба да пружи могућност ученицима да у процесу образовања и васпитања стекну сазнања, способности и вредности неопходне за формирање аутономне, компетентне, одговорне и креативне личности, отворене за договор и сарадњу, која поштује себе и друге. Садржај програма наставе дефинисан је кроз неколико тематских целина: 1) адаптација деце на школску средину и развој комуникативних способности; 2) разумевање и усвајање најважнијих појмова (дечја и људска права и слободе, идентитет, друштвена одговорност, различитост култура, једнакост, право и правда, мир, сигурност и стабилност, демократија); 3) развијање вештина и способности; и 4) учење о вредностима (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2006). У другом циклусу основног образовања и васпитања као општи циљ поставља се „оспособљавање ученика за активно учешће у животу школе и локалне заједнице, проширивањем знања о демократији, њеним принципима и вредностима кроз практично деловање” (*Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања*, 2010). А у програмима за седми и осми разред: „циљ наставе грађанског васпитања јесте да ученици стекну сазнања, формирају ставове, развију вештине и усвоје вредности које су претпоставка за компетентан, одговоран и ангажован живот у демократском друштву” (*Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања*, 2009). У фокусу ових наставних програма су четири тематске целине: 1) школа и учешће ученика у школском животу; 2) локална заједница и активно учешће ученика у животу локалне зајед-

нице; 3) грађанин; држава и власт; ђачки парламент и иницијатива; и 4) деца у савременом свету; и медији у савременом друштву.

9. *Матерњи језик са елементима националне културе*. - Овај наставни предмет је дефинисан за припаднике националних мањина, а наставни програми дефинисани су за мађарски, ромски, румунски, русински, словачки, хрватски, бошњачки и буњевачки језик са елементима националне културе (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004). Садржаји наставног програма за све поменуте језике урађени су по јединственој методологији, где се изучавају: језик, књижевност, култура изражавања и елементи националне културе.

*Б) Наставни предмети који се уче
од првог до четвртог разреда*

1. *Свет око нас / Природа и друштво*. - Интегрисани наставни предмет *Свет око нас*, под тим називом, учи се само у првом и другом разреду, а у трећем и четвртог он се назива *Природа и друштво*. Општи циљ изучавања овог наставног предмета јесте „да деца упознају себе, своје окружење и развију способности за одговоран живот у њему” (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004). А у посебним циљевима, указује се на: разумевање и уважавање различитости међу појединцима и групама; развијање одговорног односа према себи, другима, окружењу и културном наслеђу; као и чување националног идентитета и његово уграђивање у светску културну баштину. У наставним програмима могу се запазити врло конзистентне теме које упућују и на битне садржаје националног и грађанског васпитања. То су: у првом разреду, непосредно окружење - *Моја околина*, у другом разреду, насеље са околином - *Моје место*, у трећем разреду, природно и друштвено окружење - *Мој завичај*, и у четвртог разреду, Србија као део света - *Моја домовина*. Овде је свакако најзанимљивија тема *Моја домовина*, где се у њеној разradi указује на основне карактеристике Србије: развој модерне српске државе, њен стратешки положај, природно-географске одлике,

становништво, грађење демократских односа, очување националног идентитета и његово уграђивање у светску културну баштину. Такође, веома је релевантан и садржај тематске целине *Осврт уназад-прошлост*, где се указује на различите наставне садржаје, од прошлости породице ученика и насеља у коме он живи до владара Србије, од Немањића до данас, укључујући српске устанке у XIX и светске ратове у XX веку.

2. *Народна традиција*. - Основни разлози за увођење овог предмета у наставу „јесу алармантни извештаји истраживача (етнолингвиста, етнолога, фолклориста, етномузиколога) који упозоравају на убрзано одумирање многих важних елемената традицијске културе и њихов нестанак из праксе, оптицаја и - најзад - из живота самог” (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004). Увођење у наставу садржаја традиционалне културе је један од начина да ученици стекну сазнања о народној традицији, јер тиме стичу свест о себи и свом месту у свету сличних и различитих, формирају представе о континуитету и укоренености и сл. Концепција наставе овог предмета посебан нагласак ставља на локалну народну традицију, а његов основни циљ је „остварити директно увођење ученика у активности ревитализације традиције кроз непосредно упознавање материјалне и духовне традицијске културе свог народа и народа у ужем и ширем окружењу” (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004). У том смислу, задаци наставе се свode на усвајање елементарних знања о: а) разлици између фолклорног и актуелног окружења; и б) годишњем циклусу, кроз познавање: основних разлика између градског и сеоског начина живота, сезонских радова, основних и општих празника, као и обичајно-обредних радњи везаних за те радове и празнике.

В) Наставни предмети који се уче од петог до осмог разреда

1. *Историја*. - Основни циљ наставе историје је „да допринесе разумевању историјског простора и времена, историјских процеса и токова, као и развијању националног,

европског и светског идентитета и духа толеранције код ученика” (*Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања*, 2010). Овде се на врло занимљив начин у истој равни поставља развој *националног, европског и светског идентитета*. А у задацима наставе историје указује се да ученици треба да уоче узрочно-последичне везе, разумеју историјске процесе и токове, улогу истакнутих личности у развоју друштва, да упознају националну и општу историју, као и историју суседних народа и држава. У наставним програмима заступљене су обимне тематске целине: од праисторије и старог века до Југославије после Другог светског рата. У том контексту значајна пажња се посвећује Србима и њиховом окружењу у средњем веку, српским земљама и њиховом окружењу у доба османлијских освајања; српском народу под страном влашћу и нововековним српским државама, Србији и Црној Гори у Првом светском рату; југословенској краљевини; Југославији у Другом светском рату; као и Југославији после Другог светског рата.

2. *Географија*. - Као циљ учења у овом наставном предмету поставља се „усвајање знања о природно географским и друштвено географским објектима, појавама и процесима и њиховим међусобним везама и односима у геопростору”. Затим, да „настава географије треба да допринесе стварању реалне и исправне слике о свету као целини и месту и улози наше државе у свету” (*Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања*, 2010). У наставним програмима заступљене су тематске целине о: 1) васиони, земљи; географској карти и планети земљи; 2) становништву и насељима на земљи, географској средини, људским делатностима и регионалној географији Европе; 3) географским карактеристикама континената и свету као целини; 4) Србији и Србима - географски положај, границе и величина Србије; природне одлике, становништво, насеља и привреда Србије; заичајна географија; Срби ван граница Србије; и Србија у савременим интеграцијским процесима.

3. *Свакодневни живот у прошлости*. - Основни циљ изучавања овог наставног предмета је „проширивање знања

из области опште културе и оспособљавање ученика да, кроз упознавање с начином живота људи у прошлости, боље разумеју свет и време у коме живе и развију свест о континуитету и укоренености” (*Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања*, 2010). Затим, да се ученици „упознају са специфичностима динамике културних промена и да науче како да сагледају себе у контексту *другог*, да би сопствени идентитет што потпуније интегрисали у шири контекст разумејене и сложене садашњости” (*Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања*, 2010). У садржају наставног програма указује се на: 1) појам и значај проучавања прошлости, игре у прошлости, свакодневни живот људи у параисторији и старом веку; 2) грбове и заставе, некад и сад; свакодневни живот људи у средњем веку, са освртом на живот у српским земљама; 3) новац некад и сад, свакодневни живот у новом веку (свакодневни живот у Европи и свету од краја XV до краја XIX века), укључујући и свакодневни живот Срба у том раздобљу; и 4) фотографија, филм, радио и телевизија некад и сад.

4.4. Закључци

1. Национално и грађанско васпитање у основном образовању у Србији дефинисани су просветном политиком кроз низ нормативних аката, од Устава и закона, па све до наставних програма и садржаја за одређени наставни предмет. У периоду од 2000. године непрестано трају реформе основног образовања и васпитања, које се у суштини свode на прилагођавање нашег образовања неолибералном концепту друштвених реформи и образовним системима земаља Европске уније. У процесу тих реформи извршено је много промена: донет је нов *Устав Републике Србије*, извршене су измене *Закона о основама система образовања и васпитања*, *Закона о основној школи*, као и промене наставних планова и програма, што се све скупа одразило и на редефинисање образовних циљева и наставних садржаја у основном образовању.

2. Наставни садржаји у основном образовању и васпитању, сами по себи нису ни национални ни грађански, али по својим циљевима и постављеним задацима многи од њих имају изражену вредносну и политичку димензију, тако да чине интегрални део идејно-политичког образовања и васпитања а, у том контексту, националног и грађанског васпитања. У том погледу, пажња ове анализе била је усмерена на многе наставне предмете: Српски језик, Српски као нематерњи језик, Страни језик, Ликовна култура, Музичка култура, Верска настава, Грађанско васпитање, Матерњи језик са елементима националне културе, Свет око нас / Природа и друштво, Народна традиција, Историја, Географија и Свакодневни живот у прошлости. У овим наставним предметима релевантни садржаји о националном и грађанском васпитању дефинисани су у складу са природом предмета и веома разноврсно, како по садржају и форми, тако и по интензитету. Поред тога, и у другим предметима могу се наћи спорадично неки релевантни садржаји као што је, на пример, *Физичко васпитање*, где се код учења плесова сугерише српско коло и једно коло из краја у којем се налази школа. Затим, овде треба имати у виду да се настава у основном образовању у Србији, осим на српском језику, изводи и на језицима националних мањина (албанском, бугарском, мађарском, румунском, русинском, словачком и хрватском).

3. У свим реформисаним документима (законима, наставним плановима и програмима), међу циљевима и задацима програма образовања, истичу се: а) развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина; и б) омогућавање укључивања у процесе европског и међународног повезивања. Из овог се може закључити да реконструкција политичких садржаја, у чијој су основи национално и грађанско васпитање, иде у два правца. Први је, редукација политичких обележја и садржаја нације на етничке и културне специфичности; а други је, тежња ка изградњи грађанског, наднационалног и европског идентитета, који је у функцији развоја демократских и евроинтеграциских процеса. Ове су тезе комплементарне и изражавају основне правце у просветној политици Србије.

5. ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ И ВЕРОНАУКА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА РАШКОГ ОКРУГА *СТУДИЈА СЛУЧАЈА*

5.1. Увод

Промене које су настале у Србији крајем 2000. године утицале су на све области друштвеног живота, а нарочито у систему владајућих вредности, што се врло брзо одразило и на систем образовања. Већ током 2001. године уследила је реформа школства и у образовни систем Србије уведени су нови наставни предмети - *веронаука* и *грађанско васпитање*, који имају превасходни задатак изграђивање новог система друштвених вредности, особито обнову религијске културе и стварање нове политичке културе. Поред тога, треба имати у виду да је на увођење веронауке у школе знатно утицала ревитализација религије, не само у Србији и окружењу, већ и у читавој Источној Европи, како због слома комунистичког система вредности у коме је атеизам био један од носећих стубова, тако и због велике социјално-економске и политичке кризе у последњој деценији XX века. А криза на просторима бивше Југославије била је драматичнија било великих оружаних сукоба који су имали превасходно обележја етничког и религијског фактора - „Босна је (...) створила и изоштрила осећај поларизације и радикализације у муслиманским друштвима, док је, у исто време, појачала осећај муслиманства код људи” (Ahmed and Donnan, 1994: 7-8). С друге стране, у Србији крајем XX века, су се све више стварали политички и други услови за слободно деловање различитих религија, особито традиционалних које су остваривале и све већи утицај на друштвени и индивидуални живот људи настојећи да обезбеде и значајнији утицај на младе, посебно у систему образовања. То је, такође, допринело увођењу веронауке као посебног наставног предмета у основним и средњим школама.

Грађанско васпитање, као наставни предмет у коме се стичу сазнања о различитим питањима грађанског друштва

и демократије, је у суштини облик политичког образовања примерен вредностима друштвеног система либералне демократије (Bazić, 2009: 398). И етаблирању либерализма, као и обнови религија, допринели су исти, већ поменути услови. Кроз конкуренцију различитих политичких идеологија и борбу за власт многобројних политичких странака и група у Србији крајем XX века, идеологија либералне демократије је објединила политичке снаге у Србији које су октобра 2000. године преузеле власт и започеле радикалне промене. Зато је сасвим разумљиво када се у просветној политици Републике Србије као основни циљеви образовања за демократију и грађанско друштво истичу: а) јачање демократског друштва неговањем демократске културе; б) развијање осећаја припадања и посвећености демократском друштву; и в) развијање свести о заједничким основним вредностима како би се изградило слободније, толерантније и праведније друштво (*О образовању за демократију и грађанско друштво...*, 2009: 1). Дакле, од грађанског васпитања се очекује да припреми младе за активно учешће у јавном животу демократски уређеног друштва.

Ово су полазна становишта у разумевању сврхе увођења веронауке и грађанског васпитања као наставних предмета у образовни систем Републике Србије, јер на крају крајева структура моћи и потребе појединачних друштава одређују који ће идеолошки концепт у образовној политици бити наглашен (Marshal, 1998: 183). Тако је свуда у свету, па и у Србији.

Након скоро десетак година континуираног извођења наставе из веронауке и грађанског васпитања, још увек не постоје озбиљнија емпиријска истраживања, нарочито она која би обухватала млађе разреде основне школе и указала, најпре на мотиве родитеља којима се они руководе при избору једног од ова два наставна предмета за своју децу, а потом и на друге околности особито на васпитно образовне ефекте. Сви ти разлози су нас мотивисали да започнемо и реализујемо ово истраживање у Рашком округу зато што је то специфично географско подручје које се налази на раскрсници битних путева и цивилизација, подручје на коме је настањено становништво различите етничке и верске припадности,

идентичне традиционалне културе и великих противречности у друштвено-економском и политичком развоју. То је готово идеални миље за истраживање многих питања из корпуса друштвених аспеката васпитања и образовања, па сасвим логично и питања наставе веронауке и грађанског васпитања.

5.2. Предмет и циљеви истраживања

У истраживању наставе грађанског васпитања и веронауке за млађе разреде основне школе настојали смо да добијемо релевантне одговоре од родитеља ученика на следећа питања: 1) који је удео заступљености наставе грађанског васпитања у односу на веронауку; 2) да ли верска и национална припадност становништва и живот у мултиетничкој средини утичу на одлуку о избору између ових наставних предмета; 3) да ли ниво образовања родитеља утиче на избор наставног предмета; 4) који су разлози родитеља за избор једног од два понуђена наставног предмета; 5) да ли су родитељи задовољни наставом коју су одабрали за своју децу; 6) шта се родитељима највише допада у вези са наставом изборних предмета; 7) какви су по мишљењу родитеља садржаји који се обрађују у изборним наставним предметима; и 8) да ли је дошло до неких промена код деце насталих под утицајем наставе изборних предмета.

Циљ овог истраживања је утврђивање односа заступљености у настави грађанског васпитања и веронауке, узрока таквог односа, као и процене родитеља о успешности извођења наставе грађанског васпитања и њихово мишљење о овом предмету. Тиме смо желели да на основу субјективног доживљаја, процене и опажања родитеља о ефектима похађања наставе грађанског васпитања и веронауке укажемо на неке преовлађујуће тенденције које ће помоћи у извођењу релевантних оцена о досадашњој реализацији ових наставних предмета у школи.

Ово истраживање је реализовано током школске 2008/2009 године на подручју Рашког округа у: ОШ „Братство” Нови Пазар, ОШ „Ј. Ј. Змај” Нови Пазар, ОШ „Рашка” Рашка и ОШ „Чибуквачки партизани” Краљево.

5.3. Методолошки приступ

У сврху реализације предмета истраживања и остваривања постављених циљева примењени су одговарајући методолошки поступци и технике којима се социологија и педагогија користе у оваквим и сродним истраживањима, формулисани су инструменти истраживања, пре свега упитници за родитеље, који су након спроведеног истраживања обрађени и одговарајућим статистичким методама презентирани у бројевима, процентима, табелама и графиконима. Основни разлог зашто смо се одлучили за испитивање родитеља јесте да у првом циклусу образовања одлуку о избору обавезног изборног предмета који ће деца похађати доносе родитељи. Од њихове такве одлуке у многome зависи даљи ток образовања деце, њихови ставови о многим друштвеним питањима, као и њихово понашање.

Популација из које је узет узорак обухвата родитеље ученика прва четири разреда основних школа у општинама Краљево, Рашка и Нови Пазар. У испитивању је учествовало 398 родитеља ученика од првог до четвртог разреда основне школе који имају укупно 596-оро деце овог узраста (Табела 1).

Табела 1. Структура узорка и број деце која похађају наставу од 1.-4.разреда

Школа	Број родитеља	имају деце која похађају наставу од 1-4 разреда			имају деце која су млађа или старија	Укупно
		дечаци	девојчице	укупно		
ОШ „Братство” Нови Пазар	93	78	93	171	40	211
ОШ „Ј.Ј.Змај” Нови Пазар	104	70	92	162	101	263
ОШ „Рашка” Рашка	105	73	70	143	74	217
ОШ „Чибуковачки партизани” Краљево	96	68	52	120	63	183
Укупно	398	289	307	596	278	874

У овом узорку испитаника већину су чинили родитељи женског пола: 60,55 одсто мајки и 39,45 одсто очева (Графикон 1). Ово је вероватно зато што се у овој средини традиционално мајке више баве децом, њиховим васпитањем и образовањем.



Графикон 1.

Највећи број испитиваних родитеља је рођен у периоду између 1971. и 1980. године - њих 225, а потом у периоду између 1961. и 1970. године (137). Зато можемо закључити да преовлађује старост испитиваних родитеља између 35. и 45. година живота (Графикон 2).



Графикон 2.

Ово истраживање реализовано је током школске 2008/2009 године, а статистичка обрада података у мају 2009.

године, а потом су рађене и друге неопходне анализе, између којих је и овај чланак.

5.4. Резултати истраживања

А) Заступљеност наставе грађанског васпитања у односу на веронауку

Настава веронауке у млађим разредима основних школа Рашког округа знатно је заступљенија од наставе грађанског васпитања. Наставу грађанског васпитања похађа 37,58 одсто ученика, а 62,42 одсто наставу веронауке (Табела 2). До овог закључка дошли смо испитивањем 398 родитеља ученика у четири основне школе који имају 596-оро деце која похађају наставу од 1.-4. разреда. С обзиром да у првом циклусу образовања одлуку, о избору обавезног изборног предмета који ће похађати, доносе родитељи, од њиховог става и мишљења у многоне зависи даљи ток образовања и ставови деце према изборним предметима.

Табела 2.

Заступљеност настава грађанског васпитања и веронауке

Школа	Број ученика	Грађанско васпитање	%	Веронаука	%
ОШ „Братство” Нови Пазар	171	27	15,79	144	84,21
ОШ „Ј. Ј. Змај” Нови Пазар	162	9	5,55	153	94,45
ОШ „Рашка” Рашка	143	106	74,12	37	25,88
ОШ „Чибуковачки партизани” Краљево	120	82	68,33	38	31,67
Укупно	596	224	37,58	372	62,42

У ОШ „Братство” у Новом Пазару наставу грађанског васпитања похађа 15,79 одсто ученика, док се за наставу веронауке одлучило 84,21 одсто. У ОШ „Јован Јовановић Змај”, такође у Новом Пазару само 5,55 одсто ученика похађа наставу грађанског васпитања, а њих 94,45 одсто наставу веронауке. У Краљевачкој ОШ „Чибуковачки партизани” наставу

грађанског васпитања похађа 68,33 одсто ученика, а веронауку 31,67 одсто. У Рашки у ОШ „Рашка” за наставу грађанског васпитања определило се 74,12 одсто ученика, а за наставу веронауке 25,88 одсто. Већ на први поглед приметна је разлика у избору предмета у односу на састав становништва, па тако у Краљеву и Рашки, као етнички чистијим срединама већи број родитеља бира наставу грађанског васпитања. Док у Новом Пазару, где је етнички састав становништва изразито мешовит проценат заступљености наставе веронауке је много већи.

Б) Утицај верске припадности на одлуку о избору предмета

Пошто је евидентно да састав становништва утиче на избор обавезног изборног предмета проверили смо да ли верска припадност има значајног утицаја на ову одлуку. У датом узорку 136 родитеља је исламске вероисповести, а 262 су припадници православне вере. Од 596-оро њихове деце, која похађају наставу од 1.-4. разреда, 223 су припадници ислама, а 374 православци (Табела 3).

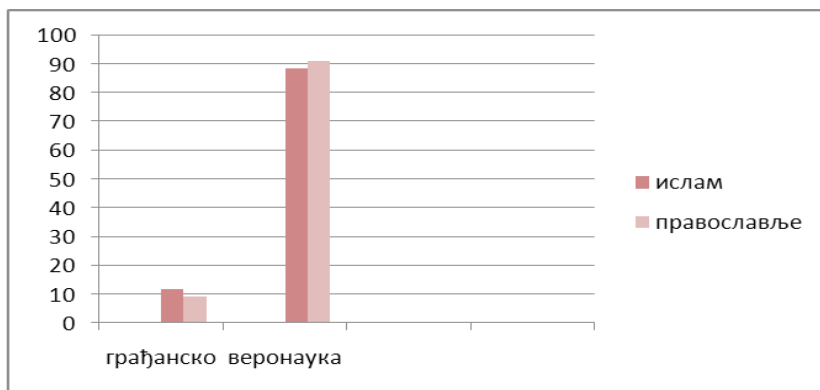
Табела 3.

Структура узорка по верској припадности

Школа	Број родитеља	исламске вере	православне вере	Број ученика	ислам. вере	православ. вере
ОШ „Братство” Нови Пазар	93	33	60	171	63	108
ОШ „Ј. Ј. Змај” Нови Пазар	104	103	1	162	160	2
ОШ „Рашка” Рашка	105	0	105	143	0	143
ОШ „Чибуковачки партизани” Краљево	96	0	96	120	0	120
Укупно	398	136	262	596	223	374

У Краљеву и Рашки међу испитиваним родитељима нису забележени припадници исламске вероисповести. Зато да би испитали да ли у изразито мешовитој националној

средини верска припадност има утицаја на одлуку о одабиру обавезног изборног предмета проверили смо на 333 ученика из основних школа у Новом Пазару. Од овог броја ученика, њих 223 су припадници исламске а 110 православне вероисповести. Међу припадницима исламске вероисповести, 197 ученика похађа наставу веронауке и 26 наставу грађанског васпитања. Код припадника православне вероисповести, 100 ученика похађа наставу веронауке и 10 грађанско васпитање. Колико је настава грађанског васпитања заступљена у односу на верску припадност ученика проверили смо помоћу χ^2 – теста из чега смо закључили да верска припадност нема утицаја на избор обавезног изборног предмета у млађим разредима основне школе (Графикон 3).



Графикон 3.

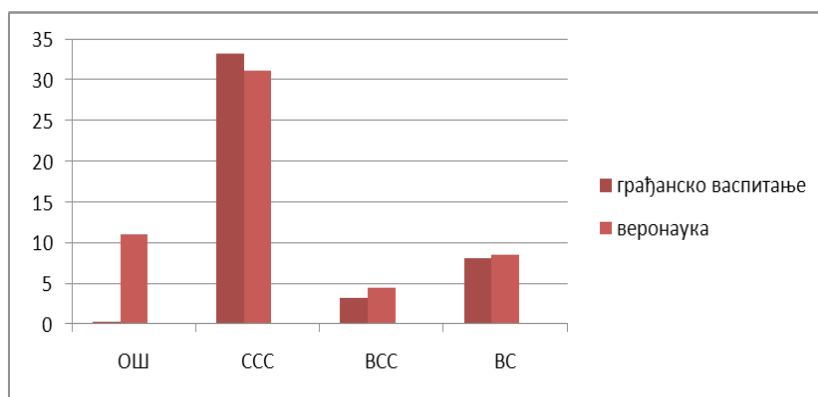
В) Утицај нивоа образовања родитеља на одабир наставног предмета

У датом узорку од 398 родитеља, 45 њих је са завршеном основном школом, 256 са средњом стручном спремом, 31 са завршеном вишом школом и 66 са завршеним факултетом. Запажено је да родитељи са завршеном основном школом преферирају наставу веронауке, јер од њих 45 само је један изабрао наставу грађанског васпитања (Табела 4).

Табела 4.
Ниво образовања родитеља и одабир изборног предмета

Број родитеља	Грађанско васпитање	Веронаука	Укупно
ОШ	1	44	45
ССС	132	124	256
ВСС	13	18	31
ВС	32	34	66
Укупно	178	220	398

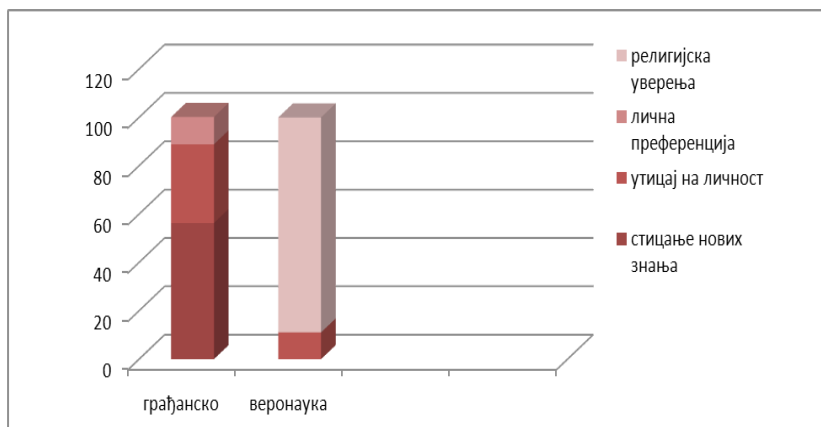
Да ли ниво образовања родитеља утиче на то да ли ће њихова деца похађати часове грађанског васпитања-образовања за демократију или наставу веронауке проверили смо χ^2 тестом и закључили да избор обавезног наставног предмета није статистички значајно условљен нивоом образовања родитеља (Табела 4., Графикон 4)



Графикон 4.

Г) Зашто тај изборни предмет?

Као разлог за одабир наставе грађанског васпитања родитељи углавном наводе стицање нових знања 56,32 одсто, затим утицај на личност 32,58 одсто и личну преференцију 11,30 одсто. Код наставе веронауке главни разлог за одабир овог изборног предмета су религијска уверења 88,92 одсто, и утицај на личност 11,08 одсто (Графикон 5).



Графикон 5.

Д) Да ли је настава изборних предмета испунила очекивања?

На ово питање добили смо одговоре у којима се изражава да је 32,91 одсто испитаника наставом задовољно у потпуности, за 34,92 одсто очекивања су делимично испуњена, а њих 26,14 одсто је своја очекивања остварило у великој мери. Наставом изборних предмета није задовољно 3,01 одсто родитеља и 3,02 одсто у веома малој мери (Табела 5).

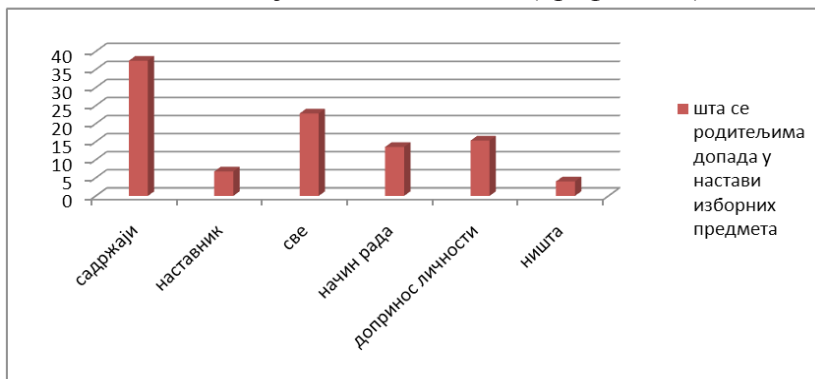
Табела 5.
Да ли је настава изборних предмета
испунила очекивања родитеља

	ОШ „Братство” Нови Пазар	ОШ „Ј. Ј. Змај” Нови Пазар	ОШ „Рашка” Рашка	ОШ „Чибучавачки партизани” Краљево	Укупно	%
не	1	2	5	4	12	3,01
делимично	28	41	36	34	139	34,92
у потпуности	37	35	31	28	131	32,91
у малој мери	2	5	3	2	12	3,02
у великој мери	25	21	30	28	104	26,14
Укупно	93	104	105	96	398	100

Међутим, што се наставе грађанског васпитања тиче од 178 родитеља, чија деца похађају овај изборни предмет, 32 испитаника (22,47 одсто) су у потпуности задовољни, 35 је у великој мери остварило своја очекивања (19,66 одсто), 37 је делимично задовољно (20,79 одсто), а њих 34 (19,10 одсто) је своја очекивања остварило у малој мери. Интересантно је и алармантно да највећи број, 40 родитеља (22,47 одсто), није уопште задовољно наставом грађанског васпитања. Овај резултат говори да је у реализацији програма наставе грађанског васпитања дошло до неких пропуста и да би требало више пажње посветити праћењу часова овог предмета.

Б) Шта се родитељима највише допада у вези са наставом изборних предмета

Да би открили шта је то што треба поправити у настави обавезних изборних предмета питали смо родитеље шта им се највише допада у тој настави. Од понуђених одговора највећи број испитаника одлучио се за *садржаје* 37,44 одсто, потом следи одговор *све* 22,86 одсто, а за њима су *допринос личности* 15,33 одсто и начин рада 13,57 одсто. Да им се ништа не допада одговорило је 4,02 одсто а задовољство наставником исказало је само 6,78 одсто (Графикон 6).



Графикон 6.

Е) Какви су садржаји који се обрађују у изборним наставним предметима

Садржаји који се обрађују у настави изборних предмета често су узрок полемика како међу наставницима и међу родитељима тако и међу самим ученицима. На питање - Какви

су садржаји наставе обавезних изборних предмета? – добили смо следеће одговоре: 50,75 одсто испитаника рекло је да су занимљиви, 39,45 одсто да су разумљиви, а за то да су преопширни одлучило се 6,53 одсто узорка. Да су садржаји који се обрађују непотребни рекло је само 3,27 одсто (Табела 6).

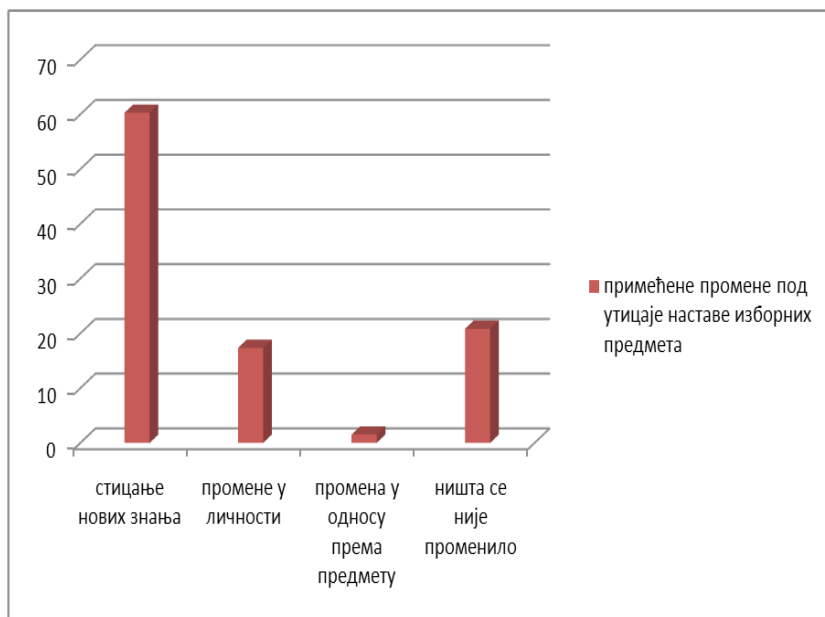
Табела 6.

Какви су садржаји наставе изборних предмета

Какви су садржаји	ОШ „Братство” Нови Пазар	ОШ „Ј. Ј. Змај” Нови Пазар	ОШ „Рашка” Рашка	ОШ „Чибучковачки партизани” Краљево	Укупно	%
разумљиви	41	53	33	30	157	39,45
преопширни	3	11	7	5	26	6,53
занимљиви	48	36	60	58	202	50,75
непотребни	1	4	5	3	13	3,27
Укупно	93	104	105	96	398	100

И) Промене код ученика насталих под утицајем наставе изборних предмета

Свака настава у извесној мери утиче на стицање нових знања, на промене ставова, мишљења, односа према природи, друштву и, уопште, на погледе и живот младог човека. На питање: Колико је настава изборних предмета утицала на ученике и какве промене су приметили њихови родитељи? – добили смо следеће одговоре: Да је настава изборних предмета допринела *стицању нових знања* мисли 60,3 одсто испитаника, *промене у личности и понашању* приметило је 17,34 одсто, а *промене у односу према предмету* 1,51 одсто испитаних родитеља. Никакве промене, под утицајем наставе обавезних изборних предмета, није приметило 20,85 одсто родитеља (Графикон 7).



Графикон 7.

Анализом добијених резултата може се запазити:

а) Настава грађанског васпитања је много мање заступљена, у млађим разредима основних школа Рашког округа од наставе веронауке. Разлози томе се могу тражити у многим чиниоцима, међу којима је генерално изражена тенденција ревитализације религије свих конфесија у целој земљи и окружењу, а тиме и потреба људи за снажнијом верском и етничком самоидентификацијом и изражавањем, нарочито на овим просторима, који су у дужем историјском раздобљу поприште различитих неспоразума и конфликта, међу којима доминирају верски и етнички;

б) Верска припадност генерално не утиче на одлуку о избору грађанског васпитања или веронауке, што се показало у овом истраживању, осим у изразито мешовитим етничким срединама, као што је у овом случају Нови Пазар, где се људи окрећу верском у жељи за потврђивањем и афирмацијом верског и етничког идентитета. С друге стране у местима као што су Рашка и Краљево, где је средина етнички и верски скоро чиста, далеко већи број родитеља се одлучује да њи-

хова деца похађају наставу грађанског васпитања, очекујући да ће избором тог предмета стећи нова сазнања која им могу бити од користи у животу;

в) Ниво образовања родитеља не утиче битно на одлуку о избору обавезног изборног предмета, иако је запажено да родитељи са завршеном основном школом преферирају наставу веронауке јер су они по природи свог виђења и разумевања света више окренути вери и религијским вредностима, а у другим нивоима образовања изражена је правилна расподела избора грађанског васпитања или веронауке;

г) Разлог родитеља за одабир наставе грађанског васпитања је у највећој мери, како они казују, *стицање нових знања и утицај на личност*. Међутим, родитељи чија деца похађају овај предмет нису претерано задовољни. Свега 40 одсто испитаника је у потпуности или великој мери остварило своја очекивања од наставе из овог предмета, близу 40 одсто је делимично задовољно, а читавих 22,47 одсто је незадовољно оним што се на часовима тог предмета дешава. Разлози у таквим одговорима могу се тражити у томе што многи родитељи мисле (њих око 40 одсто) да су наставни садржаји грађанског васпитања преопширни и непотребни;

д) Код наставе веронауке главни разлог за одабир овог изборног предмета су превасходно *религијска уверења*, али се као разлог истиче и *стицање нових знања и утицај на личност*. Родитељи не изражавају много критички однос према настави веронауке као што то чине са грађанским васпитањем јер су према овом предмету толерантнији и суздржанији, осим што је видљиво да не постоји велико задовољство наставником који изводи наставу из овог предмета, што је случај и са наставом грађанског васпитања, јер су то врло често наставници којима је то допунски посао;

ђ) Промене које су родитељи приметили код своје деце, а могу се повезати са утицајем наставе грађанског васпитања или веронауке, углавном се свode на то да су *ученици стекли нова знања и да има одређених мењања у понашању и изражавању личности*. Других запажања нема или се о њима не говори.

5.5. Закључци

Анализом резултата овог истраживања, неминовно се намећу следећи закључци:

1) Потребно је након десет година извођења наставе грађанског васпитања и веронауке извршити темељитије анализе њихових наставних планова и програма, уџбеника и другог наставног материјала, компетентности наставника и ефеката наставе. С друге стране потребно је сагледати и сва искуства из досадашње праксе, евидентирати уочене проблеме и тражити решења за њихово превазилажење;

2) Потребно је да се родитељи још у време припреме њихове деце за полазак у школу упознају са циљевима, наставним садржајима и начином извођења наставе грађанског васпитања и веронауке. То би им у многоме помогло да се определе коју ће врсту допунског образовања изабрати за своју децу.

3) Наставни садржаји и начин извођења наставе из грађанског васпитања и веронауке морају се стално преиспитивати и иновирати новим садржајима, нарочито оним који афирмишу универзалне људске вредности и који су кореспондентни са цивилизацијским достигнућима.

4) У предмету грађанско васпитање, треба независно од важећих идеолошких матрица, краткорочних политичких потреба или структуре моћи, стално иновирати наставно градиво нарочито садржајима који су у духу хуманистичке филозофије образовања и које неће подстицати људе на мржњу, поделе и дискриминацију. С друге стране, треба децу више учити како да мирно превазилазе конфликте, да избегавају ризично понашање и оспособљавати их за преузимање одговора и одговорности за свој рад и понашање. У томе значајну улогу имају и наставници који изводе наставу из грађанског васпитања. Њихов избор се мора вршити пажљиво и систематски. Не могу наставу из овог предмета држати наставници којима је ово допунски и привремени посао јер немају довољан фонд часова на својим предметима.

5) У настави веронауке, према којој се запажа прилична болећивост и некритичност, без обзира о којој се вероиспове-

сти ради, треба дати предност наставним садржајима и методама извођења наставе који ће допринети развоју религијске културе, односно стицању знања о религији и из религије, а не практиковању религијских обреда у школи, што је у суштини посао верских установа. Такође, и у овом наставном предмету треба велику пажњу посвећивати универзалним људским вредностима које су присутне у свим традиционалним религијама. Посебну пажњу треба посветити избору наставника и за овај предмет. У пракси су то свештеници који у многим случајевима немају факултетско образовање, а најчешће ни елементарна педагошка знања о методама извођења наставе и рада са децом. Те слабости се морају исправљати и настава веронауке сериозније изводити.

Други део

БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС

1. БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС У СРБИЈИ

1.1. Припреме за спровођење Болоњског процеса

Болоњски процес представља реализацију пројекта реформе високог образовања у Европи која има транснационални карактер и кореспондира са великим друштвеним променама с краја XX и почетка XXI века. Овим променама основни тренд даје процес глобализације, који је изражен „кроз убрзани развој економских, политичких и научних веза између људи и народа у свету” (Базић, 2006: 78). Основни узроци реформе у Болоњском процесу везани су за прилагођавање образовања неолибералној стратегији развоја у свету, захтевима савремене поделе рада и евроинтеграцијских процеса. Болоњски процес има и одређени историјски континуитет. Његове основе зацртане су у *Magna Charta Universitatum*, која је потписана у Болоњи 18. септембра 1988. године у част двестоте годишњице најстаријег европског универзитета. У њој су постављена нека темељна начела нове мисије универзитета. Други значајан догађај у Болоњском процесу била је тзв. *Лисабонска конвенција* из 1997. године, која је позната и као Конвенција о признавању високошколских квалификација у европској регији. А потом, након годину дана, уследила је *Сорбонска декларација* која је као приоритет означила хармонизацију европског високошколског система. Убрзо је уследило и доношење кључног документа реформе високог образовања у Европи, а то је *Болоњска декларација*, која је донета на састанку министара за образовање европских земаља 19. јуна 1999. године.

У Болоњској декларацији зацртане су организационе и структурне промене у високом образовању, као и смернице развоја европског високог школства до 2010. године. Поред тога, постављен је општи заједнички циљ, а то је да се до 2010. године изгради отворен и конкурентан европски висо-

кошколски простор - Европска зона високог образовања (*Bolonjska deklaracija*, 2011). То би, према ауторима ове декларације, студентима и онима који су дипломирали на неком од европских универзитета омогућило слободно кретање, учествовање и запошљавање унутар тако успостављене, отворене европске универзитетске структуре. Таква, структура би уједно била занимљива и привлачна студентима и ван европског простора. У суштини, основни циљеви реформи високог образовања према Болоњској декларацији су: 1) успостављање система лако препознатљивих и упоредивих академских звања; 2) организовање студија у два круга школовања (студентском и дипломском), а касније је ово преформулисано, где се указује на три нивоа студирања (преддипломске, дипломске и последипломске студије); 3) увођење кредитног система (ECTS) приликом вредновања студентских обавеза; 4) подстицање мобилности студената, наставника и административног особља; 5) унапређење европског учествовања у осигуравању квалитета високог школства; и 6) унапређење европске димензије у високом школству (*Bolonjska deklaracija*, 2011). Касније, *Берлинским коминикеом* из 2003. године, овим циљевима придодати су још и неки нови: а) активно учешће високошколских установа, наставника и студената у Болоњском процесу; б) учествовање студената у управљању, одређивању развојних смерница и унапређењу високог школства; в) промоција концепта *доживотног учења*; и г) стварање основних предуслова за изградњу *друштва знања*, а то су: *европски вишешколски простор* и *европски истраживачки простор* (*Berliniski kominike*, 2011).

Процес реформе високог образовања у Србији, у складу са Болоњским процесом, започет је јануара 2001. године, истовремено када су започете и велике промене у целокупном друштвеном систему и владајућем систему вредности. Тада долази до одлучнијег прихватања неолибералног концепта друштвено-економског и политичког развоја, као и настојања Србије да се што више укључи у европско тржиште роба и услуга, капитала и рада, универзитетског образовања и сл; односно у процесе евроинтеграција и глобализације. Убрзо је Министарство просвете и спорта Србије, у складу са начелима нове државне политике, одредило као свој циљ: „Успо-

стављање модерног система високог образовања у складу са Болоњским процесом” (*Високо образовање у Србији - Стратегија реформе*, 2003: 1), тако да је Србија убрзо приступила Болоњском процесу, званично 2003. године на министарском састанку у Берлину. У оквиру припрема за укључивање Србије у Болоњски процес, спроведене су многобројне активности, особито у невладином сектору, међу којима је нарочита пажња посвећивана анализи европског система високог образовања са посебном пажњом на промене које су се догодиле за време деведесетих док је Србија била под санкцијама, као и анализа система високог образовања у Србији. С друге стране, у Министарству просвете и спорта вршене су различите процене и анализе, како са становишта структуре Министарства, његових надлежности, људских и финансијских ресурса, тако и са становишта система управљања високим образовањем на националном нивоу.

Упознавање са променама у европском високом образовању започело је крајем 1999. године, најпре преко невладине организације Алтернативна академска образовна мрежа. Она је основана као одговор дела академске заједнице у Србији на Закон о универзитету из 1998. године, са циљем: „стварање модела за реформу универзитета помажући тако процесе транзиције ка отвореном грађанском друштву, тржишној економији и политичкој демократији” (*Високо образовање у Србији - Стратегија реформе*, 2003: 1). Ова неваљина организација је иницирала и организовала многобројне семинаре, конференције и издавала је различите публикације које су биле посвећене темама високог образовања и афирмације Болоњског процеса. Истовремено, њени активисти су све учесталије истицали да треба напустити модел Хумболтовог универзитета, на коме је заснован и универзитетски систем у Србији, јер „такав универзитет је један од идеолошких државних апарата, чувар (националне) културе и произвођач нових знања”. При томе се указивало, да су Хумболтов универзитет „у другој половини XX века довела у питање два развојна процеса: *глобализација* и *технолошки развој*, прогресивно слабљење улоге националне државе и истовремени све бржи темпо развоја нових технологија које мењају начин на који живимо, општимо, производимо и учимо” (*Evropski*

univerzitet 2010?, 2001: 7). Зато, према ауторима ове пројекције, „универзитет више није најзначајније место на коме се репродукује култура”, већ „универзитети све више постају корпорације на чијем челу се налазе способни менаџери (...) који на функционисање образовних институција примењују неумољиву рачуноводствену логику расхода, прихода и ефикасности уложених средстава” (*Evropski univerzitet 2010?*, 2001: 8). Тако се види нова друштвена улога универзитета која треба да се припреми кроз Болоњски процес. Овде је очигледно да се инсистира на успостављању образовног система који треба да се заснива на тржишним односима, тако „да он мора почивати на логици развоја неолибералне економије, која за циљ има успостављање новог светског поретка у образовању (...) у чијој основи су идеологија и стратегија мултинационалних компанија” (Uzelac, 2009: 63).

У припремама за спровођење Болоњског процеса у Србији, велика пажња је посвећивана и активностима у Министарству просвете и спорта. Убрзо се започело са ангажовањем различитих експерата из земље и иностранства, усавршавањем особља у Министарству, нарочито кроз обуке за примену компјутера и курсеве енглеског језика, а потом и инсталирањем нове информационо-комуникационе опреме. Формиране су потребне базе података и вршене су многобројне организационо-стручне, нормативне и политичке припреме за нову мисију универзитета, за придруживање Болоњском процесу. У тим припремама, кроз пројекат „Управљање универзитетом” који је реализовао UNESCO-CEPES, разматрана су релевантна питања функционисања универзитета у условима спровођења Болоњског процеса. Особито је преиспитиван модел управљања системом високог образовања који је био присутан на националном нивоу, при чему је изражено настојање да се процес доношења одлука у високом образовању помери са административно-службеничких структура Министарства, односно државних органа, и делегира експертима, то јест невладином сектору. Истовремено и Министарство просвете и спорта је именovalo тим промотера Болоњског процеса у Србији, који је радио на афирмисању ове реформе на домаћим институцијама високог образовања, нарочито у универзитетским центрима. У сарадњи овог ми-

нистарства са институцијама високог образовања, као и не-владиним организацијама, спроведено је још низ врло различитих активности, нарочито пропагандних, инструктивних и едукативних. Међутим, интензивне припреме за реформу високог школства у Србији и приступање Болоњском процесу започете су тек после доношења новог Закона о високом образовању 2005. године.

1.2. Акредитација и провера квалитета високошколских установа

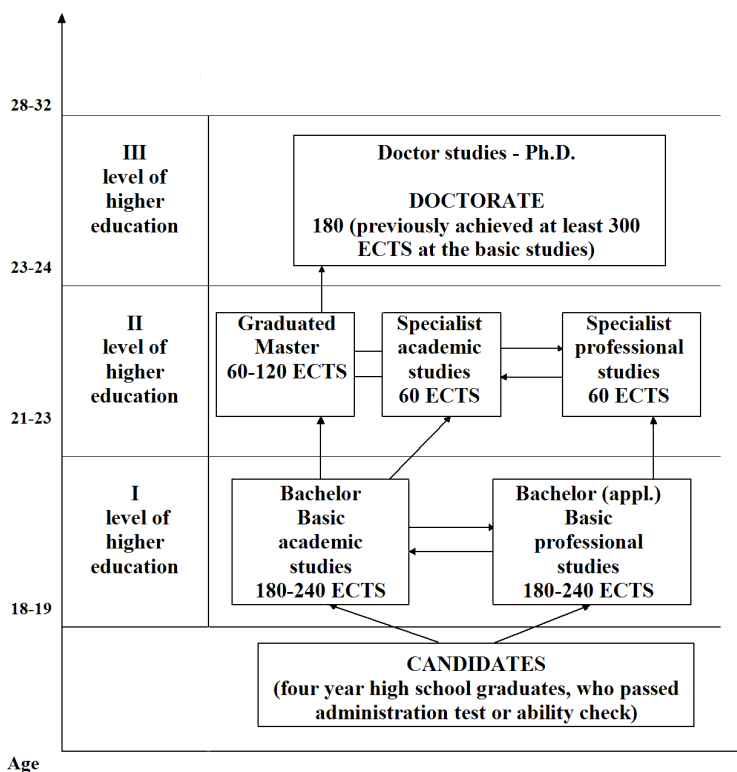
Након усвајања Закона о високом образовању 2005. године, у коме је садржан правни основ за пуну имплементацију Болоњског процеса у систем високог образовања у Србији, уследила је, најпре, припрема свих докумената предвиђених Законом. То је било јако важно, јер прихватање декларација није довољно „ако принципи Декларације не мењају национално законодавство и националне процедуре још опстају” (Rauhvargers, 2006: 28). Убрзо је, потом, Народна скупштина Републике Србије изабрала Национални савет за високо образовање, а Савет је, на основу предлога са универзитета, формирао Комисију за акредитацију и проверу квалитета, која је једино званично признато тело за високо образовање одговорно за спољашњу проверу квалитета у Србији. У складу са Законом, све високошколске установе у Србији и сви студијски програми који се на њима реализују морали су проћи кроз процес акредитације закључно са 2009. годином. Комисија за акредитацију и проверу квалитета формирана је од 15 чланова, по три из поља друштвено-хуманистичких, природно-математичких, техничко-технолошких и медицинских наука и поља уметности. Она је почела са радом у јуну 2006. године, најпре на припреми стандарда и процедура за акредитацију високошколских установа и студијских програма, за самовредновање и оцењивање квалитета установа, као и стандарда за спољашњу проверу квалитета установа, које је потом усвојио Национални савет за високо образовање и објавио као подзаконска акта. Сви ови и други стандарди и процедуре били су доступни за све субјекте провере квалитета и акредитације и јавност у штампаном и електронском

облику на веб сајту Комисије (www.kapk.org). Уједно, започело се интензивно и са другим активностима у имплементацији Болоњског процеса у Србији, као што су: семинари за представнике високошколских установа посвећени припреми акредитационе документације, избор рецензената студијских програма и установа, као и њихова обука, објављивање релевантних публикација и сл. Избор рецензената вршен је из реда унивезитетских наставника, након јавног позива, тако да је Комисија формирала базу од преко 700 рецензената, који представљају готово 10 одсто од укупног универзитетског наставничког кадра у Србији. Након припреме упутстава за рецензенте, у периоду 2007-2009. године, организовано је 20 једнодневних семинара за обуку рецензената у Београду, Нишу, Крагујевцу и Новом Саду. У истом периоду ова комисија је одржала четири семинара са 856 учесника са свих високошколских установа у Србији посвећених припреми документације за акредитацију (*Три године рада Комисије за акредитацију и проверу квалитета*, 2009: 2).

Имплементација Болоњског процеса у високошколске установе у Србији уведена је и званично се реализује од школске 2006/2007 године. У свим универзитетским установама је успостављена тростепена, а за струковне студије двостепена структура. Студијски програми првог степена (бечелор) и програми прве године студија другог степена (мастер) понуђени су по новој структури са потпуно другачије концепцијом наставним планом и програмом. Програми студија трећег степена почели су да се уводе на универзитетима у Београду, Новом Саду, Нишу и Крагујевцу.

Процес акредитације у Србији, који је започет 2007. године, обухватио је све високошколске установе и њихове студијске програме. У то време у Србији је било седам државних универзитета, у чијем се саставу налазило 85 факултета; и шест приватних универзитета са 43 факултета, као и преко 80 различитих виших школа, како по струци тако и по структури власништва. Најпре се приступило акредитацији високих школа струковних студија, која је обављена 2007. године. У акредитациони процес је ушло 78 установа и 287 студијских програма, од којих је укупно акредитовано 68 високих школа и 232 студијска програма. Зато је већ у школској 2007/2008.

години, у овим школама уписано око 2000 студената на студијама првог степена у (ниво струковног бечелора). А после акредитације другог степена струковног студијског програма, студенти су по први пут уписани у 2008/2009. школској години, струковни мастер ниво (*Национални извештај о развоју Болоњског процеса у Србији 2008, 2009:* 21).



*Шематски приказ система високог образовања у Србији
према Болоњском процесу (Извор: www.mps.sr.gov.yu/, 12. 05. 2009)*

У периоду 2008-2009 приступило се акредитацији факултета, универзитета и високих школа академских студија. Због обима посла поступак је подељен у пет циклуса, за које су се установе самостално опредељивале. За први циклус пријављено је 14 установа академских студија са 166 студијских програма, за други циклус 13 установа са 161 студијских програма, за трећи циклус 47 установа и 359 студијских програма, а за четврти циклус 49 установа и 392 студијска

програма. Према првобитним акредитационим одлукама у прва четири циклуса акредитовано је 54 одсто установа и 64 одсто студијских програма, а 46 одсто установа и 36 одсто студијских програма добило је акт упозорења. Све високошколске установе су активно сарађивале са Комисијом у циљу уклањања недостатака на које је указивано и отклањале су уочене недостатке како би унапредиле свој квалитет (*Три године рада Комисије за акредитацију и проверу квалитета*, 2009: 2).

Акредитација високошколских установа које реализују академске студијске програме за први степен (бечелор), други степен (мастер) и трећи степен (докторат) почела је фебруара 2008. године. До краја 2008. године акредитовано је 27 високошколских установа и 354 програма - 130 првог степена, 152 другог степена и 72 трећег степена (*Извештаји Комисије за акредитацију и проверу квалитета I-IV циклус*, 2009). Према овим подацима, може се закључити да је до краја 2008. године акредитација завршена у преко 50 одсто високошколских установа. А Законом је предвиђено да се овај процес се оконча до октобра 2009. године.

У Србији је у школској 2008/2009. години уписано око 202.000 студената испод докторског нивоа студија, а у двостепени систем студија, у складу са Болоњским процесом, око 180.000, односно 89 одсто (*Национални извештај о развоју Болоњског процеса у Србији 2008*, 2009: 7). Разлика у овим цифрама проистиче отуда што су то студенти који су уписали студије пре усвајања Закона о високом образовању и они су имали право да студирају по старим прописима и правилима до краја школске 2011/2012. године. Убрзо је започео и развој докторских студијских програма у складу са Болоњским процесом, а први студенти су уписани у школској 2007/2008. години, јер су већ тада поједини факултети имали акредитоване своје докторске програме. А у неке докторске студијске програме била је интегрисана интердисциплинарна обука и развој преносивих вештина (Машински факултет, Београд, AIMSИ Нови Сад), тако да су докторски кандидати били истовремено студенти и истраживачи.

У раздобљу од 2007. до половине октобра 2011. године, или прецизније закључно са 14. октобром 2011. године,

у Србији је, према стандардима Болоњског процеса, акредитовано осам државних универзитета у чијем је саставу 82 факултета и осам приватних универзитета са 32 факултета. У овим високошколским установама акредитовано је укупно 1237 студијских програма (*Водич кроз акредитоване студијске програме на високошколским установама у Републици Србији*, 20011: 5-58). У прву годину студија (основних академских, дипломских - мастер студија, специјалистичких и докторских студија) на овим високошколским установама је предвиђено да се упише 63.182 студента (табеле 1. и 2). Поред тога, у току је поступак акредитације за још три приватна универзитета, који су већ акредитовали пет факултета и 29 студијских програма на којима је предвиђено да се у прву годину студија упише 1.113 студената .

Табела 1.
Државни универзитети

	УНИВЕРЗИТЕТИ	БРОЈ ФАКУЛ- ТЕТА	БРОЈ СТУ- ДИЈСКИХ ПРОГРА- МА	БРОЈ СТУДЕ- НАТА
1.	Универзитет у Београду	31	301	23.306
2.	Универзитет уметности у Београду	3	60	990
3.	Универзитет у Новом Саду	13	352	14.183
4.	Универзитет у Крагујевцу	11	94	4.526
5.	Универзитет у Нишу	12	123	7.182
6.	Универзитет у Приштини - Косовска Митровица	10	74	2.198
7.	Државни универзитет у Новом Пазару	инте- грисани универ- зитет	43	1005
8.	Универзитет одбране у Београду	2	20	552
	УКУПНО	82	1.067	53.942

Табела 2.
Приватни универзитети

	УНИВЕРЗИТЕТИ	БРОЈ ФАКУЛТЕТА	БРОЈ СТУ- ДИЈ- СКИХ ПРО- ГРА- МА	БРОЈ СТУ- ДЕНА- ТА
1.	Универзитет „Сингидунум”	интегрисани универзитет + 5 акредитованих факултета	37	3.135
2.	Универзитет „Мегатренд”	10	38	2.510
3.	Универзитет „Привредна академија”	4	19	744
4.	Универзитет „Едуконс”	интегрисани универзитет + 1 акредитован факултет	12	808
5.	Универзитет „Метрополитан”	интегрисани универзитет + 1 акредитован факултет	15	378
6.	Универзитет „Унион”	4	18	844
7.	Универзитет „Унион-Никола Тесла”	интегрисани универзитет + 4 акредитована факултета	16	661
8.	Европски универзитет	3	15	160
	УКУПНО	32	170	9.240

Такође, у периоду од 2007. до половине октобра 2011. године, акредитоване су високе школе академских студија и високе школе струковних студија. У том процесу је акредитовано пет високих школа академских студија са 17 студијских програма основних и дипломских - мастер студија и предвиђено је да се на њима упише 1730 студента на прву годину студија; и 65 високих школа струковних студија и њихових 327 студијских програма основних и специјалистичких струковних студија, на којима је предвиђено да се упише 21.088 студената на прву годину студија (*Водич кроз акредитоване*

студијске програме на високошколским установама у Републици Србији, 2011: 59-77).

Поступак акредитације ових високошколских установа трајао је дуже него што је то Законом било предвиђено, због различитих разлога, почев од тога да у многим срединама нису биле извршене одговарајуће припреме или нису створени услови да се уђе у процес акредитације, па све до различитих отпора Болоњском процесу. Међутим, без обзира на то, процес акредитације је текао по уобичајеној процедури и окончавао се одлукама Комисије за акредитацију и проверу квалитета. Међутим, пажљивом анализом, може се запазити да је неке високошколске установе и њихове студијске програме акредитовао Национални савет за високо образовање у жалбеном поступку (*Водич кроз акредитоване студијске програме на високошколским установама у Републици Србији*, 2011: 5). На тај начин акредитовано је три студијска програма на државним универзитетима (два на Универзитету у Новом Саду и један на Универзитету у Приштини - Косовској Митровици). А на приватним универзитетима то је знатно израженије. На такав начин акредитовано је десет факултета (три на Мегатренду, по два на Привредној академији и Европском универзитету и један на Универзитету Унион); и 27 студијских програма (осам на Мегатренду, по шест на Привредној академији и Европском универзитету, пет на Универзитету Метрополитан и два на Универзитету Унион). То се може запазити и у процесу акредитације високих школа академских и струковних студија. Национални савет за високо образовање је у жалбеном поступку акредитовао једну школу и пет студијских програма (Висока школа за пословну економију и предузетништво из Београда, као и њена два студијска програма). Образложења за овакав начин акредитације нису доступна, па се о разлозима за то може само нагађати, али је једно сасвим извесно, а то је да су ове високошколске установе имале великих проблема са испуњавањем основних услова за рад.

Увођење и обезбеђивање система квалитета у високом образовању у Србији оцењује се као значајан напредак. Систем провере квалитета у Србији састоји се од три елемената: акредитације, самоевалуације и спољашње провере ква-

литета. На националном нивоу се примењује функционалан систем обезбеђивања квалитета, који укључује унутрашњу и спољашњу проверу, као и акредитацију. У том процесу високошколске установе имају законску обавезу да успоставе организациону структуру за обезбеђење квалитета. Истовремено оне су обавезне да мере постизање исхода учења и да обезбеде активно учествовање студената у процесу самовредновања. Од високошколских установа се тражи и да врше периодична оцењивања у свим областима обезбеђивања квалитета а самовредновање је предвиђено да се врши најмање једном у три године. Извештај о самовредновању је обавезни документ у досијеу за акредитацију сваке високошколске установе. Спољашња контрола квалитета обухвата све високошколске установе у Србији и спроводи се по степенима. Комисија за акредитацију и проверу квалитета формира стручне тимове спољних експерата (рецензената) за оцењивање и контролу квалитета високошколских установа и студијских програма. Налазе директне посете подкомисије и извештаје оцењивача Комисија користи за доношење одлуке о акредитацији. Акредитација и спољашња провера квалитета су услов за издавање радне дозволе високошколској установи коју даје Министарство просвете. Током развијања система квалитета, стандарди акредитације су усаглашени са стандардима и смерницама за обезбеђивање квалитета у Европском простору високог образовања. Комисија за акредитацију и проверу квалитета сарађује са већим бројем акредитационих комисија у европском окружењу и члан је Међународне мреже агенција за обезбеђење квалитета у високом образовању (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education - INQAAHE); и члан - кандидат Европске асоцијације за обезбеђење квалитета у високом образовању (the European Association for Quality Assurance in Higher Education - ENQA) од 22.09. 2010. године. Такође, Комисија је учесник међународног пројекта Tempus CUBRIC „Strengthening Quality Assurance System within Western Balkans HEIs in Support of National and Regional Planning” (*Извештај о раду КАПК у 2010. години*, 2011: 1-6).

Током 2010. године, Комисија за акредитацију и проверу квалитета започела је припреме за спољашњу проверу квалитета и, у том циљу, урадила је неколико нових докумената и предузела низ неопходних активности, међу којима нарочиту пажњу заслужују: а) припреме за укључивање студента у процес акредитације и спољашње провере квалитета; б) припрема високошколских установа за процес спољашње провере квалитета; в) учешће на међународним скуповима и пројектима који су посвећени хармонизацији стандарда и процедура у оквиру европског образовног простора, као и унапређењу квалитета у високом образовању; и г) сарадња са Министарством за просвету и науку у вези административне и техничке подршке раду Комисије (*Извештај о раду КАПК у 2010. години*, 2011: 4-6).

Све универзитетске установе у Србији су повезане с истраживањем кроз научне пројекте које одобрава Министарство за науку и технолошки развој. Заједно уз академску акредитацију, сви факултети обавезни су да прибаве националну акредитацију за научно-истраживачки рад. Закон о високом образовању такође предвиђа истраживачки рад као неопходан део академског живота. Он је увек био и остао обавезан задатак свих академских институција и њиховог наставног особља, али није обавезан за високошколске установе струковних студија.

Националне структуре које надгледају имплементацију Болоњског процеса у Србији су у складу са болоњским критеријумима. Национални савет за високо образовање представља највише тело које доноси одлуке и усваја подзаконска акта која се тичу Болоњског процеса. Конференција универзитета Србије и Конференција академија струковних студија Србије представљају све државне и недржавне високошколске установе и делују у њихове име. Министарство просвете делује као извршни орган Владе и даје логистичку подршку Националном савету. Све ове структуре делују у међусобној координацији и врше стални надзор над имплементацијом Болоњског процеса у Србији (*Информатор о раду*, 2008: 12).

1.3. Искуства и запажања о Болоњском процесу

У току реформи високог образовања у Србији у складу са Болоњским процесом запажене су различите промене, али и бројни проблеми. У први план су дошле до изражаја промене које се односе на изразито повећан ниво технолошке и информационо - комуникационе опремљености високошколских установа и надлежних државних органа који се баве образовањем, као и упоредо повећање функционалне писмености запослених у овим установама, кроз обуке за рад на компјутерима и курсеве енглеског језика. На томе се непрестано радило још од почетка припрема за спровођење Болоњског процеса у Србији. А у току Болоњског процеса, у припреми документације за акредитацију, један од важних услова је био да сва документа буду доступна у електронској форми и на веб страницама високошколских установа. То је натерало многе, који до тада нису имали одговарајућу информатичку опрему и веб стране на интернету, да то што пре ураде. Упоредо дошло је и до значајних техничких побољшања у Академској мрежи Србије и повезивању свих државних високошколских установа чиме су створени услови за нови квалитет комуникације на различитим едукативним нивоима, како унутар образовног система Републике Србије, тако и унутар Европске зоне високог образовања. Тиме се потврдила једна теза да процес глобализације и примена информационо-комуникационих технологија битно утичу и на профилисање савремених система високог образовања: „Процес глобализације и широка примена информационо-комуникационих технологија постављају јасне задатке системима високог образовања” (Радић, 2008: 86).

Све ово је подстакло развој нових облика и метода извођења наставе и студирања, лакше коришћење библиотечких ресурса и приступ многим информацијама релевантним за студије и научна истраживања. Поред тога, у циљу задовољавања болоњских стандарда, на многим високошколским установама извршене су грађевинске реконструкције и реновирање просторија, као и изградња нових објеката. Обно-

вљене су лабораторије и кабинети, библиотечки фондови су допуњени савременом научном литературом, уџбеницима, часописима, и тд., што је све скупа утицало на побољшање услова студирања и упис студената према прописаним нормативима. Приступ Болоњском процесу наметнуо је и поштрвавање критеријума за избор наставника и њихово веће ангажовање, као и континуирану активност студената у настави, што непосредно условљава и већу пролазност на испитима. Критеријум упоредивости наставних планова и програма са сродним факултетима наметнуо је и већу сарадњу између високошколских установа у земљи и иностранству, што је сасвим разумљиво јер „наставни планови и програми су, по својој природи, глобалног карактера и нарочито су погодни за размену професионалног кадра из различитих земаља” (Kulić, 2008: 530). Управо зато многи указују да су највећи успеси ове реформе високог образовања исти стандарди и упоредивост студијских програма (*Istraživanje studentske populacije 09/*, 2009: 5-13). У том контексту треба имати у виду и да је многим студентима мотив за студирање могућност за запослење у иностранству: „близу 2/3 студената има на уму могућност запошљавања у иностранству приликом уписивања студија” (*Istraživanje studentske populacije 09/*, 2009: 25).

С друге стране, у процесу спровођења Болоњског процеса у Србији, указивало се и све се више упозорава на бројне проблеме, слабости и сумње. На то је чак указивао и министар просвете истичући: „да је након почетног одушевљења увођењем Болоњског процеса уследила скепса и оспоравање” (Обрадовић, 2008). Зато, у овом контексту, пажњу заслужују и запажања о тим проблемима. Најпре, критеријум да сви наставни предмети буду једносеместрални неминовно доводи до цепања великих научних области које је тешко уподобити и методички организовати за наставу. Велика заступљеност изборних предмета намеће мноштво проблема, при чему особито долази до изражаја њихово дефинисање и усклађивање са постојећим наставним особљем или обезбеђење нових наставника за њихову реализацију. С друге стране, није уважена ни специфичност наставно - научних и уметничких дисциплина, јер је цео процес реформи заснован на претпоставци да се на исти начин може реформисати целокупна настава -

настава медицине, електротехнике, књижевности, примењених уметности и тд. Све је подвргнуто квантификацији. Држећи се норматива и прорачуна о оптерећењу, студенти више не би могли да читају уџбеник из анатомије, *Илијаду* или *Рат и мир*. За Болоњу је страница страница, без обзира шта се чита. У том контексту, „универзитет је по нашим ‘болоњистима’ по свом стилу схваћен као продужена средња школа, студенти су схваћени као мали дебилчићи способни да читају на сат по четири до пет страна (...) а наставници су помоћно особље задужено да папагајски симулира наставу” (Uzelac, 2009: 176-177). А како квантификовати високошколске образовне установе које се баве уметничким стваралачким процесом (музиком, позориштем, ликовним уметностима и тд)? Све то има погубне последице, особито за друштвено-хуманистичке науке и целокупно стваралаштво (Uzelac, 2009: 19).

Затим, велики број уситњених наставних предмета, са малим фондом часова, иде у прилог тези која се често истиче у анализама Болоњског процеса, а то је да се цепањем научних области и њихово свођење на једносеместралне наставне предмете врши фрагментација научних целина и њихово поједностављивање, односно да се „јединство поучавања и истраживања надомешта низом брзопотезних курсева (једносеместралних наставних предмета)” (Veljak, 2011). Све то у крајњем исходу пружа само површна знања, доводи до снижавања квалитета студија, а тиме и компетенција дипломираних студената.

Праћење активног учешћа студената у настави изискује значајно администрирање наставника и губљење времена намењеног за наставу, јер то захтева одређене евиденције присуства настави, бележење студентских активности, често профилисање наставног градива према различитим потребама, као што су колоквијуми, семинарски радови, тестови итд. То намеће потребу да наставник о сваком студенту води неку врсту досијеа и да административним методама квантификује његов рад. Многи наставници тешко прихватају овакав начин рада, неки истичу да се њихова улога свела на посао књиговође, а други га упоређују са средњошколским методама организације и извођења наставе. Тиме се доводи у питање и смисао оваквог универзитетског образовања, које Лисман

(Konrad Paul Liessmann) шаљиво назива *IKEA* - образовање (Liessmann, 2008: 96). Посебан проблем, који се све учесталије истиче, јесте немогућност организације студија за оне који желе уз рад да студирају, што захтева одсуство са посла због обавеза да присуствују настави и у њој активно учествују, тако да је једно и друго фактички немогуће. И на крају, као један од великих проблема на који се указује, јесте питање компетенција дипломираних студената и могућност њиховог запошљавања, јер један од највећих проблема студија у Србији, према неким истраживањима, јесте „низак степен применљивости знања стечених на студијама” (*Istraživanje studentske populacije 09/*, 2009: 21). Особито се проблематизује усклађеност њиховог образовања са потребама тржишта рада, јер у време најинтензивнијих активности у Болоњском процесу у Србији није био познат национални оквир квалификација, а постојеће систематизације радних места не препознају образовне профиле из Болоњског процеса. Национални савет за високо образовање је тек 23. априла 2010. године утврдио национални оквир квалификација, али још увек нису преуређене систематизације радних места у фирмама, друштвеним установама и државним органима. Многи песимисти истичу да ће Болоњски процес имати исту судбину као и систем усмереног образовања који је осамдесетих година прошлог века у Србији девастирао средњешколско образовање па је убрзо напуштен и заборављен, а његове лоше последице су годинама отклањане.

Највећи изазови пред високим образовањем и Болоњским процесом у Србији, према проценама Министарства за просвету су: а) сачињавање и спровођење националне стратегије за високо образовање после 2010; б) усвајање и спровођење националног оквира квалификација; в) успостављање флексибилнијег система високог образовања који ће боље одговарати потребама тржишта рада; г) увођење концепта функционално интегрисаног универзитета; д) преиспитивање оптерећења студената; е) јачање укључивања студената у спровођењу Болоњског процеса; г) обезбеђење правичног финансирања државних високошколских установа; ж) успостављање јединственог министарства за високо образовање и науку; з) повећање процента бруто националног дохотка који

се троши на истраживања и образовање (*Национални извештај о развоју Болоњског процеса у Србији 2008, 2009*: 37). Нека од ових питања су касније делимично решена, попут усвајања националног оквира квалификација и успостављање јединственог министарства за високо образовање и науку, али још постоји доста значајних задатака. То су заиста велики изазови, али и услов опстанка реформи високог образовања у Србији према критеријумима Болоњског процеса. А да ли сви хоће и искрено желе да опстану такве реформе?

2. НАЦИОНАЛНИ И ЕВРОПСКИ ИДЕНТИТЕТ У БОЛОЊСКОМ ПРОЦЕСУ

2.1. Увод

Национални идентитет и образовање имају заједничко родно место у култури једног народа и развијају се у процесима свеукупног друштвеног развоја обухватајући целовите системе културних вредности. Као облик колективне самосвести, национални идентитет је битан чинилац општег и хуманистичког васпитања и образовања. Он се, без обзира на различита теоријска разумевања, још од Ренана (*Joseph Ernest Renan*) с краја XIX века, па све до данашњих дана, заснива на свести о спознаји неких заједничких карактеристика припадника једне нације које је разликују од других нација (језик, раса, религија, етнос, митологија, култура, територија итд). Поред нације и друге друштвене скупине имају свој идентитет, па се чак указује да свој идентитет има и *умрежено друштво* као „нови облик друштва” (Castells, 2002: 11). У процесу социјализације и образовања, особито примарног, национални идентитет има веома значајну улогу, јер помоћу њега млади стичу знања о начину живота у одређеној заједници, њеним вредностима и особеностима, прилагођавају се околностима и другим људима, кроз друштвену интеракцију обликују своје, али и друштвено понашање. Социјалне интеракције у овим контекстима помажу људима да науче и развију културне обрасце, међусобну солидарност и свест о припадности одређеној нацији. Зато се често у литератури указује да је осећај националне припадности један од најснажнијих субјективних идентитета. То показују и многа истраживања, а у једном од њих, које је спроведено у Србији јула 2003. године, закључује се: „Припадност нацији спада у једно од најважнијих групних припадности по мишљењу

грађана Србије” и да „не постоји разлика у трендовима између Срба и припадника осталих нација по томе колико им је важна припадност нацији” (Милошевић, 2003: 166).

С друге стране, образовање као универзална и цивилизацијска тековина у сваком конкретном друштву је детерминисано његовим социјалним миљеом, економским развојем, културним вредностима, идеолошким циљевима и друштвеним потребама. Из тога проистиче, како је говорио Ниче, да је „задатак образовања: живети и деловати у складу са најплеменитијим тежњама властитог народа” (Ниче, 1997: 126). Национални идентитет и образовање претпостављају стално преиспитивање културних вредности, па је зато често на помолу сукоб између традиције и иновације. Такође, у савременом друштву (друштву научно-технолошке револуције, дигиталне економије, масовне културе и масовне потрошње, развијених комуникација и глобалних друштвених мрежа), које нуди плурализам различитих културних вредности и образовних садржаја, национални идентитет и образовање генерички теже да успоставе дијалектички однос између локалних култура, универзалних вредности и глобалних културних процеса. Тиме се превладавају етноцентризам и изолованост а успостављају коњуктивни односи у којима долази до стварања заједничког културног простора и нових културних образаца. Поред тога, тенденције савременог друштвеног развоја диктирају и промене у култури где се успоставља меритократски систем вредности и технократски концепт образовања које се све више подређује тржишту и глобалној подели рада. У том контексту се и разматрају национални и европски идентитет у актуелној реформи високог образовања у Европи, која се конвенционално означава као *Болоњски процес*. Основни узроци реформе у Болоњском процесу везани су за прилагођавање образовања неолибералној стратегији развоја у свету, захтевима савремене поделе рада и евроинтеграцијских процеса.

Ова реформа високог образовања има транснационални карактер и она кореспондира са великим друштвеним променама с краја XX и почетка XXI века којима основни тренд даје процес глобализације изражен "кроз убрзани развој економских, политичких и научних веза између људи и народа у

свету" (Базић, 2006: 78). Зато Болоњски процес изазива велику подељеност у јавности читаве Европе на оне који га подржавају и пропагирају и на оне који га критикују и оспоравају. Једно од спорних питања Болоњског процеса јесте указивање на опасност од угрожавања културне самобитности, унификацијом и стандардизацијом савремене културе, чиме се потискују националне културе, колективни и индивидуални идентитети, хуманистичке вредности и цивилизацијске тековине образовања. Истовремено, то се често говори и за глобализацију: „Глобализација носи са собом могућност да (нације) изгубе свој културни идентитет. Ово се дешава као резултат акултурације и асимилације” (Кравченко, 2002: 101).

За разматрање националног и европског идентитета у Болоњском процесу веома су релевантна питања: социјално-економске и политичке основе реформе образовања у Болоњском процесу, а потом и сам процес реконструкције националног у правцу европског идентитета кроз образовне реформе према стандардима Болоњског процеса. У том контексту се, у овом раду, указује и на заступљеност релевантних садржаја о националном и европском идентитету у студијским програмима учитељских факултета у Београду и Загребу, који су реформисани према стандардима Болоњског процеса. Овим факултетима се придаје велики значај, јер они имају изузетно важну улогу у обликовању идентитета зато што образују учитеље и васпитаче који ће радити са младима на почетку њиховог организованог школовања. С друге стране, ови факултети веома битно утичу на профилисање и других учитељских факултета у Србији и Хрватској, па и шире у окружењу, јер они другима служе као узор, што све скупа указује на њихов велики утицај и одговорност за образовање учитеља и васпитача, а посредно и на свеукупно примарно образовање и васпитање.

2.2. Идејно-политичке и социјалне основе Болоњског процеса

Болоњски процес има изузетну важност у ширем контексту европских интеграција, не само у погледу високог образовања, већ уопште и са социјално-културног, политичког и

економског становишта, како на глобалном нивоу, тако и на нивоу појединачних националних држава. Болоњским процесом се мења парадигма универзитета, која је задње значајне и темељне промене имала почетком XIX века са Хумболтовим концептом, који се често означава и као модел елитног универзитета. „Један од дубљих узрока промена о којима је овде реч јесте напуштање модела Хумболтовог универзитета у читавој Европи, на коме је заснован и наш универзитетски систем (...) Њега су у другој половини XX века довела два развојна процеса: *глобализација* и *технолошки развој*, прогресивно слабљење улоге националне државе и истовремени све бржи темпо развоја нових технологија које мењају начин на који живимо, општимо, производимо и учимо” (*Evropski univerzitet 2010?*, 2001: 7). То је у суштини удаљавање од класичне европске академске културе која је у Европи, кроз различите манифестне форме, присутна дуже од два века. Заговорници Болоњског процеса истичу нужност промена и указују на неопходност директног укључивања универзитета у ширу друштвено-економску структуру и његово активно ангажовање у решавању друштвених проблема, односно стављања у службу општег друштвено-економског развоја (*Evropski univerzitet 2010?*, 2001: 7). Овде се јасно види, иако се изричито не истиче, да се актуелна реформа универзитета прилагођава захтевима савремене тржишне економије и да се на елементарном нивоу разумевања може запазити да је ова реформа у супротности са темељним принципима функционисања универзитета, особито са принципом његове аутономије. Јер та аутономност није означавала само политичку аутономију, колико год је то било декларативно, већ пре свега економску аутономију, независност од тржишно-економских односа и привредно-функционалних законитости друштвеног живота. Такав облик традиционалне аутономије универзитета био је могућ кроз минимално функционисање стабилне социјалне државе која је изграђивана у низу западноевропских држава након другог светског рата. Одумирањем социјалне државе и њена трансформација у административно бирократски агенс неолибералног капиталистичког тржишта и мултинационалних корпорација, као примарних субјеката тог истог тржишта по америчком моделу, а све у циљу одржања економске ком-

пететивности Европске уније са САД, Јапаном и све присутнијима Кином, Индијом и Русијом. Све то последично води трансформацији свих друштвених актера, па и универзитета. Тиме универзитет постаје тек један од субјеката корпоративног капитализма, његов активан члан у друштвеној структури организованој на начелима и нормама тржишних механизма. Таква улога универзитета битно утиче и на промене у карактеру универзитетског образовања и универзитетске институције, чинећи универзитет местом где се врши продукција контролисаног броја стручних кадрова јасно дефинисаног профила, зависно од потреба и захтева тржишта.

Образовање је мноштвом различитих веза и процеса условљено друштвеном средином у којој егзистира. Реформе образовања могу бити само делимичне уколико се уједно не врши реформа и других друштвених система са којима је образовање у непосредној вези, што се показало у готово свим досадашњим образовним реформама. С друге стране, образовање треба посматрати у ширем друштвеном контексту који прелази границе једне државе, јер је оно универзална цивилизацијска тековина. Зато реформе образовања треба да имају коресподентни однос и са другим образовним системима, као и са савременим научним достигнућима. У реформи високог образовања, према Болоњском процесу, често се указује да су поменути параметри занемарени. Ова реформа је униформна и јединствена за све у Европи, у њеном пројектовању и реализацији није се водило рачуна ни „о различитим академским културама” (Liessmann, 2008: 90). Нису се уважавале друштвено-економске, социјалне, идејно-политичке, етничке и уопште културне специфичности које одликују сваку од европских земаља, нити су се довољно сагледавали процеси и тенденције који су у њима изражени. Зато се у пракси показује да се у различитим земљама и регијама Европе неједнаким темпом и квалитетом остварују циљеви Болоњског процеса, као и да је различит домет остварених реформи.

Филозофске основе реформе високог образовања у Болоњском процесу су неолиберална филозофија друштвено-економског развоја и прагматизам. Неолиберализам се противи уплитању државе у економију, протекционизму, високим стопама пореза и сл. Од државе се тражи да буде „ограничена

на уске функције заштите од насиља, крађе, преваре, непоштовања уговора и сличног” (Nozick, 2003: 9). Ова економска доктрина изражава индивидуалистичку филозофију развоја у функцији мондијализације капитала, јер како пише француски социолог Бурдије (Pierre Bourdieu) „неолиберализам је утопија једне експлоатације без граница” (Bourdieu, 1999: 107). С друге стране, прагматизам, као филозофско схватање, указује да практична корист и деловање представљају основни критеријум за процењивање да ли су сазнајни искази смислени и истинити (J. Dewey, Ch. Peirce, W. James). У прагматизму су идеје добре само ако имају вредност, а истинита је она идеја која је корисна. Према овим филозофским доктринама и на њима заснованој економској пракси, може се запазити да се друштво редукује на тржиште а човек своди на економску улогу, на *homo oeconomicus*, да се глорификује предузетничка иницијатива и да се профит ставља изнад човека. У суштини, ради се о подређивању свих људских и друштвених снага инструменталном уму и рационализацији, која се јавља уједно као облик модернизације и дехуманизације. Човек се редуцира на једнодимензионалну личност, на „монадизоване јединке затворене под седам печата у своје имагинарне светове” (Uzelac, 2009: 10). Неолиберална филозофија развоја изражава интересе мондијализованог капитала у виртуелном свету глобалне економије и монополарног светског поретка. У њему „образовање и знање се растају од васпитања и културе” (Mitrović, 2011), што доприноси разарању културног идентитета малих народа, али уједно и универзалних вредности културе у савременом свету. Ту се отвара и питање у којој мери се нарушава национални идентитет или се он реконструише у правцу тражења новог наднационалног, глобалног идентитета који се у овом случају види као европски идентитет.

2.3. Национални и европски идентитети у Болоњском процесу

Национални идентитет је, као облик колективне самосвести, битан чинилац општег и хуманистичког васпитања и образовања. Он се ствара у процесу социјализације, најпре учењем матерњег језика и усвајањем културе, а потом се

образовањем усвајају симболички и материјални елементи сопствене нације. Сва теоријска одређења националног идентитета сагласна су у томе да се овај идентитет успоставља конструкцијом и спознајом разлике, па је зато успостављање идентитета повезано с разграничењем према вани, које укључује самоспознају *странога* или *странца* - „национални идентитет не настаје као учинак сличности између људи из неке скупине, већ као последица њиховог заједничког разликовања у односу на људе из неке друге скупине” (Antonić, 2003: 151). Тај процес карактерише обликовање стереотипа према *другима*, у чијој се основи крију и бројне предрасуде. Истовремено, процес идентитетског разграничења јача унутрашњу солидарност, консензус и унутрашњи поредак друштвеног живота. У процесу обликовања националног идентитета инсистира се на развоју снажног позитивног емоционалног односа према *своме* и *својима*, а љубав према својој нацији сматра се битним својством човека. Интензивни процеси конструкције или реконструкције националног идентитета долазе до изражаја у време великих друштвених промена, особито у процесима стварања држава, као што је то било изражено у Европи током XIX и XX века, али особито крајем XX века приликом распада комунистичких федерација и стварања националних држава на њиховом тлу. Зато конструкција националног идентитета није циљ сам по себи, „није сам идентитет, већ средство за стварање државе” (Filipović, 2001: 310).

Почетком XXI века у целом свету се догађају велике друштвене промене које су изражене у процесима глобализације и оне се одражавају у свим сегментима друштвеног живота. У Европи, поред тога, долази и до великих друштвено-економских и политичких интеграција оличених у Европској унији, где готово све државе које нису чланице ове уније настоје да то буду што пре. И ове процесе прати реконструкција националног идентитета, где се кроз различите активности, форме и садржаје политичке социјализације тражи и утврђује европски идентитет. У том контексту се говори и о настанку *меганација* „које се све више подударају са цивилизацијама. Такве меганације су: Европљанин, Американац, Кинез и слично” (Сузић, 2009: 15).

Неки пољски аутори (Delanty G. 1999; и Golka M. 1999.) указују да је процес обликовања европског идентитета започео још у XV веку истовремено са великим географским открићима и колонијалистичком експанзијом када су Европљани постали свесни да нису једини становници Земље (Such, 2000: 87). Тиме је осећај европског идентитета дошао до изражаја на исти начин као и код успостављања националног идентитета које је повезано с разграничењем према вани и самоспознајом *странога* или *странца*. Нови европски идентитет који се успоставља у актуелним процесима евроинтеграција формира се на глобалном нивоу и њега представља Европска унија. Међутим, овде долази до проблема двоструке природе који се тиче најпре идентификације садржаја европског идентитета, а потом и препознавања нових идентитета народа који су у Европској унији или настоје њој приступити. Развој европског идентитета није могућ без великих промена у националној свести Европљана, као и без одрицања неких садржаја који су кључно обележје националног идентитета. Многи чиниоци националног идентитета, у актуелним процесима евроинтеграција, се већ уграђују у структуру европског идентитета, док ће за неке то бити врло тешко или никако - „чак и данас се може предвидети које ће сфере друштвеног живота бити обухваћене европским идентитетом, а које то никад неће бити” (Such, 2000: 85).

У првој групи интегришућих чинилаца су они који не захтевају директно одрицање од националног идентитета, тако да без великог напора, готово сами по себи све више врше обједињавање европског простора. Ти чиниоци су садржани у: 1) неолибералној концепцији друштвено-економског развоја и изражени су кроз слободно кретање људи, роба и услуга, неометано обављање инвестиционих активности и услуга, заједничко тржиште и заједничку монету; 2) интензивном научно-технолошком развоју, где све више долазе до изражаја дигитална економија, виртуелни капитал, глобалне електронске мреже и масовне комуникације; 4) политичкој култури, израженој у либералној демократији, глобалне друштвене мреже и јачању грађанског друштва; и 5) масовној култури, која потиरे разлике између елитне и народне културе, изграђује нове системе вредности и подстиче сарадњу између различитих националних култура.

У другој групи чинилаца који утичу на формирање европског идентитета, могли би се условно сврстати они чиниоци који захтевају извесно одрицање од националног идентитета и односе се, пре свега, на преузимање неких значајних функција националне државе и њено слабљење. У питању је најпре суверенитет националне државе, јер држава мора битан део своје аутономне власти, особито законодавне и извршне, да уступи Европској унији и да се потом покорава њеној политици и различитим регулативама, као и да учествује у изградњи заједничких институција. Губитак суверености националне државе је прилично тешко прихватљив за многе европске народе, особито за балканске, који имају традицију вишедеценијског неговања националног идентитета и борбе за стварање и очување националне државе. Истовремено, урушавање националне државе, у циљу јачања европског идентитета, врши се изнутра, подстицањем регионализације, чиме региони преузимају значајан део централне власти и функционално се повезују са сличним целинама из других држава, тако да региони и њихове асоцијације чине значајне политичке и економске полуге Европске уније. У том циљу, све се више развија *национализам региона*, где се траже специфичности одређених регија и глорификује њихов културни идентитет (Stojković, 2008: 143-167). Ове процесе преображаја националног идентитета у европски идентитет прати и промена националне идеологије, која уместо истицања вредности националне државе, истиче вредности евроинтеграција и Европске уније, тако да национална држава није више „највећа вредност и врховни арбитар” (Суботић, 2002: 22).

У трећој групи релевантних чинилаца европског и националног идентитета могу се уврстити неке сфере друштвеног живота које не могу бити у догледно време обухваћене европским идентитетом. То се пре свега односи на: језик, религиозну разноликост, културно наслеђе, националне симболе, обичаје, митове и многе друге елементе традиционалне културе. Овде треба имати у виду и многе отпоре процесу изградње европског идентитета и европским интеграцијама. Зато су сасвим у праву они аутори који указују да „нација, национализам или национални идентитет, без обзира како су дефинисани и шта се конкретно под њима подразумева, нису превазиђени феномени” (Милошевић, 2008: 7).

У суштини и реформа високог образовања у Болоњском процесу је функцији евроинтеграција и конструкције европског идентитета. Дакле, национални идентитет није више примарно у служби стварања националне државе, већ у потрази за европским идентитетом. Зато се национални идентитет у Болоњском процесу може дијалектички посматрати: с једне стране као редуцирање националних особености на очување елементарних етничких обележја; и с друге, као тежња за европским идентитетом.

У Болоњској декларацији је указано да ће се у реформи образовања поштовати „различитост култура, језика, националних образовних система и аутономије универзитета” (*Bolonjska deklaracija*, 2011). Касније, у пратећим документима Декларације и у процесима реформе, ово начело није дошло до изражаја, јер се оно свело на етничка обележја о којима треба да брине свака нација понаособ колико јој је то у интересу и у мери у којој се не угрожава процес стварања европског идентитета. Приоритет је дат уједначавању националних образовних система који ће бити у функцији неолибералне стратегије друштвеног развоја, глобалних друштвених процеса и евроинтеграција. Зато је Болоњски процес кренуо централизовано из политичких структура, униформно, кампањски и обавезујући за све, при чему нису уважене културне и језичке специфичности појединих држава и њихових образовних система.

С друге стране, није уважена ни специфичност наставно - научних и уметничких дисциплина, јер је цео процес реформи заснован на претпоставци да се на исти начин може реформисати целокупна настава - настава медицине, електротехнике, књижевности, примењених уметности и тд. Све је подвргнуто квантификацији. Држећи се норматива и прорачуна о оптерећењу, студенти више не би могли да читају уџбеник из анатомије, *Илијаду* или *Рат и мир*. За Болоњу је страница страница, без обзира шта се чита. А како квантификовати високошколске образовне установе које се баве уметничким стваралачким процесом (музиком, позориштем, ликовним уметностима и тд)? Све то има погубне последице, особито за друштвено-хуманистичке науке и целокупно стваралаштво (Uzelac, 2009: 19). Само су неке државе (Велика

Британија, Немачка, Русија) успеле да издвоје поједине универзитете из овог процеса и то углавном оне најпрестижније који су од изузетног националног интереса. Ту се није могло потпуно одступити од Јасперсовог начела „Универзитет је израз народа” (Jaspers, 2003: 156). Универзитет, без обзира на његову власничку структуру, припада неком народу, али уједно тежи да обухвати и оно што је наднационално, тежи истини и да служи човечанству, јер је духовно биће универзитета *humanitas*. Универзитет, по својој природи и хуманистичкој мисији, није сводив на политичко али је у Болоњском процесу сведен на један од друштвено-политичких чинилаца неолибералне економије. Он је, као и целокупно образовање инструментализован и уподобљен неолибералној стратегији развоја у свету, процесима глобализације и евроинтеграцијских процеса. Тиме је доведена у питање васпитно-образовна и хуманистичка мисија универзитета.

У разматрањима садржаја националног и европског идентитета у Болоњском процесу могу се уочити два основна поларизована гледишта, која се углавном свode на однос традиције и савремености. Према првом гледишту, које углавном истичу промотери Болоњског процеса и поједини интелектуалци техничке струке, изражавају се схватања да „загледаност у прошлост” представља препреку регионалним и глобалним интеграцијама, а позивање на традицију ће успорити „европеизацију”. Друго гледиште је супротно првом и њега заступају углавном интелектуалци друштвено-хуманистичке провинијенције. Ово гледиште указује да је традиција део духовног бића једног народа и да је треба вредновати и уважавати, а по потреби и превредновати. У том контексту, посматра се и питање националног идентитета које се може разумети и „као процес идентификације” (Bjelajac i Pilić, 2005: 37). Путем традиције негује се културни идентитет и културна разноврсност. Образовање и учење, поред осталог, треба да помогну људима да буду свесни својих корена, јер како је говорио Доситеј Обрадовић: „Прво упознај оно што је у авлији, па онда оно што је у Англији” (Према: Savićević, 2007: 574). На тај начин ће се допринети да људи нађу своје место у регионалним и глобалним процесима и омогућити им да упознају и уважавају и друге културе. Познавање

других култура доприноси развоју свести о заједничким елементима у наслеђу човечанства. Ова дијалектика упознавања властитих корена и властитог наслеђа, као и наслеђа других, доприноси упознавању себе. То је пут и процес тражења заједничких вредности, што је основа за „интелектуалну и моралну солидарност човечанства” (Delores, 1996: 50).

2.4. Национални и европски садржаји у студијским програмима учитељских факултета у Београду и Загребу

Учитељски факултети образују наставнике и васпитаче који ће радити са младима на почетку њиховог организованог школовања и који уједно, кроз процесе образовања и васпитања, стичу прва сазнања и усвајају ставове о свом друштвеном идентитету и вредностима којима се придаје значај у њиховом социјалном окружењу. Та сазнања и особито ставови о националном идентитету који се стекну у детињству углавном остају до краја живота у њиховом понашању и културном обрасцу. Каква ће сазнања млади о томе стећи и какве ставове усвојити у највећој мери зависи од њихових васпитача и учитеља. Зато васпитачи и учитељи треба да буду добро образовани за своју стручну и хуманистичку мисију што у највећој мери зависи од учитељских факултета. С друге стране, учитељски факултети у Београду и Загребу веома битно утичу на профилисање и других учитељских факултета у Србији и Хрватској, јер су у могућности да обезбеде најбољи наставни кадар и оптималне услове рада, њима се посвећује највише пажње и на њима студира највећи број студената. Зато они другима служе као узор, што све скупа указује на њихов велики утицај и одговорност за образовање учитеља и васпитача, а посредно и на свеукупно васпитање и примарно образовање.

Учитељски факултети у Београду и Загребу су по својој организационој структури веома слични. И један и други имају акредитоване студијске програме према стандардима Болоњског процеса на сва три нивоа студија (*Табела 1.*), а Учитељски факултет у Загребу и студијске програме *образовних знаности за стицање компетенције предметног на-*

ставника (<http://www.ufzg.hr/studiji/strucno-usavrsavanje/>, 21. 04. 2011). Затим, оба факултета имају наставна одељења ван свог седишта: Београд у Новом Пазару и Вршцу; Загреб у Петрињи и Чаковцу. Студијски програми ових факултета су разноврсни и са мноштво различитих модула и наставних предмета или колегија (<http://www.ufzg.hr/studiji/> 21. 04. 2011; <http://www.uf.bg.ac.rs/uf.bg.ac.rs/dld/akreditacije/default.htm>, 21. 04. 2011).

Табела 1.
Студијски програми

	УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У БЕОГРАДУ	УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ЗАГРЕБУ
ПРЕДДИПЛОМСКЕ СТУДИЈЕ	- Основне академске студије: <i>Студијски програм за образовање учитеља</i> (четири године) - Основне академске студије: <i>Студијски програм за образовање васпитача предшколских установа</i> (четири године)	- Стручни студиј предшколског одгоја - <i>Програм 980</i> (три године)
ДИПЛОМСКЕ СТУДИЈЕ	- Дипломске академске студије - мастер: <i>Програм за образовање учитеља</i> (годину дана) - Дипломске академске студије - мастер: <i>Програм за образовање васпитача предшколских установа</i> (годину дана)	- Дипломски учитељски студиј са модулима - <i>Програм 903</i> (пет година) - Учитељски студиј са страним језицима - <i>Програм 835</i> (пет година)

ПОСЛЕДИПЛОМСКЕ СТУДИЈЕ	- Докторске студије: <i>Методика разредне наставе</i> (три године)	- Послиједипломски докторски студиј: <i>Рани одгој и обвезно образовање</i> (три године) - Послиједипломски стручни студиј: <i>Сувремена основна школа</i> (две године)
СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ		- Студијски програми образовних знаности за стјецање компетенције предметног наставника

Наставни предмети или колегији на овим факултетима су различито структурирани, зависно од студијског програма и модула. Оно што на први поглед скреће пажњу јесте да Учитељски факултет у Загребу у целини има много више наставних предмета (*Табела 2.*) зато што има и већи број студијских програма и модула. То је нарочито изражено код изборних предмета (укупно их је 251), али се у наставу не укључују сви истовремено. Овако велики број наставних предмета иде у прилог тези која се често истиче у анализама Болоњског процеса, а то је да се цепањем научних области и њихово свођење на једносеместралне наставне предмете врши фрагментација научних целина и њихово поједностављивање, односно да се „јединство поучавања и истраживања надомешта низом брзопотезних курсева (једносеместралних предмета)” (Veljak, 2011). Све то у крајњем исходу пружа само површна знања.

Табела 2. Структура наставних предмета

	УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У БЕОГРАДУ	УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ЗАГРЕБУ
ГРУПАЦИЈА НАСТАВНИХ ПРЕДМЕТА	Број / Проценат	Број / Проценат
СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ	23 / 7,44	
ХРВАТСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ		72 / 11,13
ДРУШТВЕНО- ХУМАНИСТИЧКЕ НАУКЕ	132 / 42,72	196 / 30,29
ПРИРОДНО- МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ	43 / 13,92	78 / 12,05
УМЕТНИЧКИ ПРЕДМЕТИ	38 / 12,30	120 / 18,55
ИНТЕРДИСЦИПЛИ- НАРНИ ПРЕДМЕТИ	18 / 5,83	15 / 2,32
СТРАНИ ЈЕЗИЦИ	40 / 12,94	120 / 18,55
ОСТАЛО	15 / 4,85	46 / 7,11
УКУПНО	309 / 100	647 / 100

Ови наставни предмети учитељских факултета у Београду и Загребу, представљени овако кроз одређене области, изражавају карактер учитељског студија, који је у суштини мултидисциплинарне природе, али обухвата и мноштво различитих вештина које су потребне савременим учитељима и васпитачима. Пажљивијом анализом наслова и садржаја наставних предмета ових факултета дошло би се до веома занимљивих запажања. Међутим, овом приликом, пажња се усмерава на заступљеност релевантних садржаја о националном и европском идентитету. Такви садржаји се могу запазити најпре у наставним предметима који се баве српским или хрватским језиком и страним језицима; а потом у друштвено-хуманистичким наукама и у уметничким наставним предметима. Они су у српском или хрватском језику презентирани у контексту изучавања различитих аспеката језичке културе и

националне књижевности. Међутим, занимљиво је да је у Београду група наставних предмета који се баве српским језиком и књижевношћу заступљена са 7,44 одсто, док је у Загребу оних који се баве хрватским језиком заступљена са 11,13 одсто. И у једном и у другом случају намеће се питање да ли је то довољно за васпитаче и учитеље који треба први да уче децу правилно њиховим матерњим језиком и да их упућују на културне и националне вредности које су створене на том језику. Тим пре што се код многих аутора језик означава као један од најзначајнијих чинилаца националног идентитета (Benedikt 1998, Steinberg 1989, Hannerz 1976/1996, Guillorel H. et. P. Michels 1997).

Група наставних предмета који се баве страним језицима веома је заступљена на оба учитељска факултета. У Београду са 12,94 одсто, а у Загребу са 18,55. Поред страних језика и књижевности, овде су веома изражени наставни предмети који се баве различитим аспектима културе, историје и политике, као и специфичностима одређених европских народа. Ту је веома изражена тежња ка упознавању ових народа и њиховом разумевању, где се интенционално може закључити да се ради о доприносу ових курикулума изградњи европског идентитета.

У области друштвено-хуманистичких наука у Београду и у Загребу доминирају различите педагошке и психолошке научне дисциплине, што је сасвим разумљиво, јер су оне основа стручног образовања васпитача и учитеља. Затим, у овој области могла би се издвојити једна група различитих наставних предмета који се, према својим садржајима и вредностима на које се указује, могу сврстати у корпус политичког образовања.¹ Они су свакако релевантни и за питање социјалног идентитета, али се већ из њиховог наслова

1 На Учитељском факултету у **Београду** то су: Политичка култура, Увод у демократију, Конструктивно решавање конфликта, Српска национална култура у европском контексту, Савремени културно-историјски процеси, Савремена схватања друштвено-историјских процеса. А у **Загребу**: Хрватска повијест, Основе интеркултурне комуникације, Мултикултуралност и европски идентитети, Вишејезичност и језична политика у Еуроци, Одгој за људска права, Развој демократске културе, Међукултуралност у образовању, Умјетнички одгој у мултикултурном окружењу, Традицијска завичајна култура, Друштво знања и људска права, Интеркултурно учење у настави страних језика.

и особито садржаја може запазити да је овде реч првенствено о европском идентитету коме се тежи. Тај идентитет се конструише у функцији евроинтеграција, што је у суштини и циљ реформе високог образовања у Болоњском процесу. Уједно ови наставни предмети изражавају карактер политичког образовања које се нуди студентима учитељских факултета, а то образовање није вредносно неутрално. Оно је израз одређеног концепта политичке културе који је „недвосмислено у сагласју са идеолошким концептом власти у држави и политичким утицајима које трпи државна власт” (Базић, 2010а: 48).

Уметнички наставни предмети у Београду су заступљени 12,30 одсто а у Загребу 18,55. У овим предметима заступљени су садржаји различитих области уметности: музичке, ликовне, позоришне, народне уметности итд. У њиховом опусу чиниоци националног идентитета су присутни углавном фрагментарно, најчешће у музици и фолклору, кроз различите форме изражавања и то претежно они садржаји традиционалне културе која је особена за српски или хрватски народ. И ови садржаји су свакако коресподентни са пројектованим концептом националног, односно европског идентитета.

2.5. Закључци

1. Национални и европски идентитет, као облици колективне самосвести и битни чиниоци општег и хуманистичког васпитања и образовања, у Болоњском процесу су садржани двоструко. Најпре као свођење националног идентитета на етничка обележја, уз уважавање и неговање различитости култура европских народа, а потом, кроз тежњу ка изградњи европског идентитета. Основни циљ реформе високог образовања у Европи, која се конвенционално означава као Болоњски процес, јесте уједначавање националних образовних система који ће бити у функцији неолибералне стратегије друштвеног развоја, глобалних друштвених процеса и евроинтеграција.

2. У разматрањима садржаја националног идентитета и хуманистичких вредности у Болоњском процесу изражена су два основна поларизована гледишта, која се углавном свode

на однос традиције и савремености. Према првом гледишту, које најчешће истичу промотери Болоњског процеса и интелектуалци техничке струке, национални идентитет и традиција се разумеју као статичне појаве и да се позивањем на ове вредности ствара препрека савременим интеграцијама, чиме се успорава улазак у Европску унију. Друго гледиште је супротно првом и њега заступају углавном интелектуалци друштвено-хуманистичке провинијенције. Оно указује да је традиција део духовног бића једног народа и да је треба уважавати и по потреби превредновати. Учествовањем у процесу европеизације морају се познавати властити корени и културно наслеђе. Путем традиције негује се културни идентитет и културна разноврсност. Образовање својом филозофијом и својим програмима треба да, поред осталог, помогне људима да упознају своју и друге културе што доприноси развоју свести о заједничким елементима у наслеђу човечанства.

3. Анализом студијских програма учитељских факултета у Београду и Загребу, који су реформисани по стандардима Болоњског процеса, релевантни садржаји о националном и европском идентитету могу се запазити у групама наставних предмета који се баве српским или хрватским језиком, страним језицима, друштвено-хуманистичким наукама и уметничким предметима. У српском или хрватском језику садржаји националног идентитета укључени су у контексту изучавања различитих аспеката језичке културе и националне књижевности. У Београду су ти наставни предмети заступљени са 7,44 одсто, а у Загребу са 11,13 одсто. И у једном и у другом случају намеће се питање да ли је то довољно за васпитаче и учитеље који треба први да уче децу правилно њиховим матерњим језиком и да их упућују на културне и националне вредности које су створене на том језику. С друге стране, група предмета који се баве страним језицима много је заступљенија на оба учитељска факултета. У Београду са 12,94 одсто, а у Загребу са 18,55. Поред изучавања страних језика, овде су веома изражени наставни предмети који се баве различитим аспектима културе и специфичностима одређених европских народа. Ту је веома изражена тежња ка њиховом упознавању и разумевању, где се интенционално може закључити да се ради о доприносу ка изградњи европ-

ског идентитета. У друштвено-хуманистичким наукама могу се запазити садржаји који имају политички карактер, где се промовишу вредности неолибералне демократије и грађанског друштва, тако да су и ови наставни садржаји у функцији изградње нове политичке културе и европског идентитета. А у групи уметничких наставних предмета чиниоци националног идентитета су присутни углавном фрагментарно, најчешће у музици и фолклору, кроз различите форме изражавања и то претежно они садржаји традиционалне културе који су особени за српски или хрватски народ.

Дакле, на учитељским факултетима у Београду и Загребу, будућим васпитачима и учитељима, сугеришу се садржаји који дају примат европском идентитету у односу на национални идентитет, што је повезано са циљевима изградње и јачања европског идентитета, који је у функцији евроинтеграција и актуелних глобализацијских процеса. А то је и суштина реформи високог образовања у Болоњском процесу.

3. УЛОГА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У ИЗГРАДЊИ НАЦИОНАЛНЕ БЕЗБЕДНОСТИ СРБИЈЕ

3.1. Увод

Питање националне безбедности почетком XXI века почиње све више да се актуелизује, не само због нових безбедносних изазова који се намећу, почев од унутрашњих конфликата у држави, организованог криминала који поприма глобалне размере, терористичких акција и претњи, одбране од елементарних непогода и природних катастрофа, па све до глобалне прерасподеле војно-политичке моћи и њихов утицај на безбедност многих држава. Поред тога, и Србија има мноштво својих унутрашњих специфичних безбедносних ризика и сви они представљају реалну безбедносну претњу и „основу за предузимање одговарајућих заштитних радњи” (Гаћиновић, 2009: 19). У Србији се о питању националне безбедности врло мало говори, осим вероватно у неким уским државним структурама, а у образовању о томе постоји апсолутна ћутња или, можда би се пре могло рећи, благи презир који је остао након ратних дешавања у нашем окружењу и НАТО агресије на нашу земљу.

У високом образовању Србије, осим високошколских институција које образују људе за професионално бављење пословима из области безбедности, врло тешко би се могло говорити о наставним садржајима који утичу на изградњу безбедносне културе.² Такви наставни садржаји се практично не могу препознати у доступним акредитованим студијским

2 „Безбедносну културу дефинишемо као скуп усвојених ставова, знања, вештина и правила из области безбедности, испољених као понашање и процес, о потреби, начинима и средствима заштите личних, друштвених и међународних вредности од свих извора, облика и носилаца угрожавања без обзира на место или време њиховог испољавања” (Стајић, 2009: 45).

програмима. Зато, једино преостаје да се види какво образовање пружају високошколске установе које образују људе за професионално бављење пословима из области безбедности и како такво образовање утиче на изградњу националне безбедности Србије. Због тога се у овом раду посебна пажња посвећује високошколским установама у Србији које се баве образовањем за безбедност и њиховим студијским програмима. Све ове установе, као и њихови студијски програми, су акредитоване према стандардима Болоњског процеса од стране Комисије за акредитацију и проверу квалитета Националног савета Републике Србије.

3.2. Високошколске установе које се баве образовањем за безбедност

Високошколске установе, које се баве искључиво образовањем за професионално бављење пословима безбедности и научним истраживањима у овој области су у првом реду: Војни универзитет у Београду, Криминалистичко-полицијска академија у Београду, Факултет безбедности Универзитета у Београду и Академија за дипломатију и безбедност у Београду.

1. Војни универзитет у Београду. - Овај универзитет је настао обједињавањем и реформом високошколских војно-образовних установа и научно-истраживачких института, као што су: Војна академија, Војномедицинска академија и други. Овај универзитет је акредитован 23. фебруара 2010. године од стране Комисије за акредитацију и проверу квалитета Републике Србије (http://www.kapk.org/images/stories/odluke/V_CIKLUS_INTEGRISANI_UNIVERZITETI.pdf, 23.04.2010). На њему је, по стандардима Болоњског процеса, акредитовано 17. студијских програма у различитим научним пољима и на свим нивоима студија: пет на основним академским студијама, четири на дипломским, четири на специјалистичким, три на докторским и један на интегрисаним академским студијама медицине. На ове студијске програме, предвиђено је да ће студирати 562. студента, највише на студијским програмима у области *менаџмента у одбрани*, укупно 205. студената. Дакле, поплава помодног занимања *менаџер*,

која је захватила готово целокупно наше високо образовање, није мимоишла ни високо војно школство.

Сада окосницу високог војног школства чине Војна академија и Висока школа Војномедицинске академије. Систем школовања је мешовит. На Војној академији четврта и пета година се школују по старим студијским програмима, друга и трећа година неких родова школују се по заједничким студијским програмима са неким факултетима Универзитета у Београду, као што су: Факултет безбедности, Факултет организационих наука и Саобраћајни факултет. А студенти који су сада на првој години школују се према новим студијским програмима који нису били акредитовани у време уписа студената на њих. Таква је ситуација и на Високој школи Војномедицинске академије. Студенти на последипломским студијама (специјалистичким, магистарским и докторским) школују се по старом програму, а по новом је у току конкурс за упис на прву годину студија.

А) Војна академија. - На Војној академији се сада реализује пет студијских програма на основним академијским студијама и четири на дипломским академским студијама. Поред ових студијских програма, на Војној академији реализују се, по старом програму специјалистичке, магистарске и докторске студије, као и различити облици усавршавања и курсева, међу којима су најпознатији: Школа резервних официра и Школа националне одбране.

На нивоу основних академских студија, на Војној академији, реализују се студијски програми: Менаџмент у одбрани; Војномашинско инжињерство; Војноелектронско инжињерство; Војнохемијско инжињерство; и Војно ваздухопловство. План основних академских студија обухвата низ обавезних и изборних предмета. Обавезни предмети обухватају оне области које су неопходне за разумевање основних теоријских знања на којима се заснива профил професионалног официра, као и оне области које су неопходне за овладавање знањима из одређене струке у систему одбране. На свим студијским програмима у прве две године школовања преовладавају општеобразовни и теоријско-методолошки предмети, док се у трећој и четвртој години реализују пре-

тежно научно-стручни и стручно-апликативни предмети у оквиру више изборних подручја - модула. Након савладавања ових студијских програма, свршени студенти стичу диплому инжењера одређене струке и додатак дипломи који означава компетенције официра одређене службе и специјалности.

На основним академијским студијама посебну пажњу завређује студијски програм *Менаџмент у одбрани*, како због његовог назива, тако и због радозналости шта ће менаџери у војсци радити. Овај студијски програм, како се указује, „произлази из потреба Министарства одбране Републике Србије у области образовања официра родова и служби Војске Србије”, његов циљ је „усвајање академских знања и вештина и постизање компетенција неопходних за обављање почетних официрских дужности у роду - служби нивоа командира вода у складу са мисијама и задацима Војске Србије, као и за обављање менаџерских дужности у систему одбране” (<http://www.va.mod.gov.rs/cms/view.php?id=1366>, 28.04.2010). На овом студијском програму прве две године школовања су идентичне за све студенте, а након тога они се опредељују за један од седам изборних подручја - модула, и то: Пешадија, Оклопне јединице, Артиљерија, Инжињерија, Речне јединице Артиљеријско-ракетне јединице за противваздухопловна дејства и Ваздушно осматрање и јављање. Наставни предмети модула дефинисани су на основу захтева радних места - дужности официра за одређене родове и службе у Војсци Србије. А студент стиче диплому менаџера ако у предвиђеном року испуни све обавезе прописане студијским програмом. Осим дипломе, студенту се издаје и додатак дипломи који означава компетенције студента за професионалног официра у одређеном роду и служби Војске Србије. Након анализе овог студијског програма, како његове структуре, тако и садржаја наставних предмета, може се закључити да се овде ипак ради о образовању официра а не менаџера, како се чини на први поглед. Очито је, да је овај студијски програм, као и други, резултат компромиса између војних потреба за образовањем официра и уподобљавања њиховог школовања стандардима Болоњског процеса, како би се дошло до неког препознатљивог занимања из цивилног сектора. Израз таквог компромиса је и назив дипломе менаџера и додатка дипломи. У додатку

дипломи се означавају стварне компетенције дипломираног студента, а то је професионални официр у одређеном роду и служби војске Србије, а секундарне компетенције у дипломи. То је још више изражено у другим студијским програмима, како основних академских студија, тако и дипломских академских студија Војне академије.

На дипломским академским студијама реализују се четири студијска програма: Менаџмент у одбрани, Војномашинско инжењерство, Војноелектронско инжењерство и Војнохемијско инжењерство. Ове студије на Војној академији обезбеђују проширивање знања стечених на основним академским студијама и стицање компетенција за обављање виших дужности у свом роду - служби, као и за обављања послова дипломираног менаџера, односно дипломираног инжењера. Након успешног завршетка стиче се звање *дипломираног менаџера одбране* или *дипломираног инжењера одређеног профила*. Тиме се стичу неопходни услови за даље напредовање у служби и стручно усавршавање.

Усавршавања. - Након завршетка основних студија, а током војне каријере, официрима се пружа могућност последипломског научног и стручног усавршавања ради стицања виших нивоа образовања. Официрима одабраним путем конкурса, уз паралелан рад у јединицама, омогућава се и усавршавање које представља вид последипломског образовања, и то на: специјалистичким, магистарским и докторским студијама. Када се говори о магистарским и докторским студијама, овде треба имати у виду да је реч о студијама које су у току и да се још увек ради по старим студијским програмима, јер са становишта стандарда и критеријума Болоњског процеса магистарске студије не постоје.

Школа резервних официра. - Школовање резервних официра траје шест месеци и дели се на два периода. Први период траје четири месеца и реализује се у Војној академији, а други период до краја одслужења војног рока и обухвата стажирање у јединицама и установама Војске Србије. Школовање резервних официра реализује се по плану команди Војске Србије. Циљ оваквог школовања је оспособљавање војника за обављање дужности командира одељења и командира вода, односно других дужности тог нивоа у роду-слу-

жби и успешно извршавање мисија и задатака Војске Србије (<http://www.va.mod.gov.rs/cms/view.php?id=2282>, 28.04.2010). Значај резервних официра је посебно актуелан у одбрамбеним структурама савременог друштва, а с друге стране даје се младим људима могућност доказивања кроз војну каријеру, односно да постану официри иако нису завршили студије у Војној академији.

Школа националне одбране. - Ова школа има дугу традицију, преко 50 година. Од свог оснивања до данас она је више пута мењала своје име, али је увек представљала највиши ниво усавршавања државних и војних руководилаца у систему одбране. Назив *Школа националне одбране* усвојен је 1993. године, а од 2001. године школа је у свој састав интегрисала и *Генералштабну школу*. У оквиру Школе националне одбране организује се школовање командноштабних и генералштабних официра за највише дужности у Војсци Србије и Министарству одбране.

Б) Висока школа Војномедицинске академије. - Ова школа је акредитована по стандардима Болоњског процеса 24. 04. 2009. године са једним студијским програмом: *Интегрисане академске студије медицине у оквиру поља медицинских наука*. Према овом студијском програму за прву годину студија предвиђено је да се упише 50. студената, али према конкурс, који је у току, у школској 2010/2011. години биће уписано 25. студената. Школовање у Високој школи Војномедицинске академије има структуру интегрисаних академских студија у трајању од шест година, обима 360 ЕСПБ. После завршетка школовања свршени студенти стичу високо образовање и стручно звање *Дипломирани доктор медицине*. Образовни курикулум заснован је, у суштини, на основама класичних студија медицине и изражен је кроз велики број разноврсних обавезних и изборних предмета. Поред тога, значајан чинилац овог курикулума су знања и вештине које ће студенти стећи за различите области војне санитетске службе, као и за организацију и збрињавање људи који се нађу на подручју природних катастрофа и масовних несрећа. У Војномедицинској академији, поред припрема за почетак студија по акредитованом студијском програму, у току су магистарске,

докторске и специјалистичке студије по старим студијским програмима у области медицине, стоматологије и фармације (http://www.vma.mod.gov.rs/cms/sr/ meni_link/56/tekst/64/, 28.04.2010). Њих похађају професионални припадници Војске Србије и лекари из здравствених установа Србије, под одређеним условима.

2. Криминалистичко-полицијска академија у Београду. - Она је настала интеграцијом Више школе унутрашњих послова и Полицијске академије, одлуком Владе Републике Србије од 27. јула 2006. године. Криминалистичко-полицијска академија је акредитована, по критеријумима и стандардима Болоњског процеса, као самостална високошколска установа за остваривање академских и струковних студијских програма за потребе полицијског образовања, као и друге облике стручног образовања и усавршавања од значаја за криминалистичко-полицијске и безбедносне послове. Ова академија је акредитовала три студијска програма: 1) Основне академске студије криминалистике; 2) Основне струковне студије криминалистике; и 3) Дипломске академске студије криминалистике. На овим студијским програмима је предвиђено да се упише укупно 830. студената (http://www.kark.org/images/stories/odluke/III_CIKLUS.pdf, 28.04.2010). Њих је иницирало Министарство унутрашњих послова и дало сагласност на такве студијске програме, још пре уласка у процедуру акредитације, јер се сматрало да ће путем њих бити омогућено „образовање кадрова који ће задовољити потребе кључних линија рада Министарства унутрашњих послова” (<http://www.kpa.edu.rs/data/akreditacija/sp/osnovne%20akademske.pdf>, 29.04.2010).

Студијски програми Криминалистичко-полицијске академије обухватају низ обавезних и изборних предмета, којима се студенти оспособљавају за: реално процењивање информација о криминалном догађају; примену научних метода и средстава у спречавању и сузбијању криминала; коришћење техничких средстава модерне полиције и информационих технологија у функцији криминалистике; познавање криминалистичко-форензичких дисциплина и њихову примену у решавању криминалистичких проблема; законито и ефика-

сно обављање полицијских послова, што укључује и правилну примену полицијских овлашћења; уважавање стандарда и етичких норми струке; интеграцију усвојених мултидисциплинарних знања у обављању полицијских послова; руковођење организационим јединицама Министарства унутрашњих послова Републике Србије и других државних органа, организација и недржавних субјеката; као и за перманентно усавршавање у струци. Поред тога, дипломске академске студије криминалистике имају за циљ да оспособе студенте за истраживачки рад и учешће у научно-истраживачким пројектима у области криминалистике, као и за наставно-образовну делатност у одговарајућим васпитно-образовним установама. Након успешног завршетка студија, свршени студенти на основним академским студијама добијају звање *Криминалиста*; на основним струковним студијама *Струковни криминалиста*; и на дипломским академским студијама добијају звање *Дипломирани криминалиста - master*.

3. Факултет безбедности Универзитета у Београду. - Овај факултет је настао октобра 1978. године као самостална високо образовна институција – Факултет народне одбране. Касније је још у неколико наврата мењао име, а од маја 2006. године носи назив Факултет безбедности Универзитета у Београду. Још од свог оснивања, овај факултет се континуирано бави образовањем кадрова за потребе одбране, цивилне заштите и безбедности, као и научним истраживањима из ових области. Факултет безбедности је акредитован 25. априла 2009. године по стандардима Болоњског процеса. На њему је акредитовано четири студијска програма на којима се планира упис укупно 507. студената (http://www.kap.k.org/images/stories/odluke/III_CIKLUS.pdf, 29.04.2010). То су: 1) Основне академске студије - студије наука безбедности; 2) Дипломске академске студије - студије наука безбедности; 3) Специјалистичке струковне студије безбедносног менаџмента; и 4) Докторске студије - студије наука безбедности. Поред ових студијских програма Факултет безбедности има и заједнички студијски програм са Војном академијом, где се након његове реализације стиче заједничка диплома (<http://www.fb.bg.ac.rs>, 30.04.2010).

На овим студијским програмима, кроз низ обавезних и изборних предмета, предвиђено је изучавање савремених међународних односа и институција, људских права, развоја система безбедности, теорија кризних ситуација и мировних процеса, демократске контроле примене силе, савремених облика угрожавања људи и материјалних добара, као и других релевантних садржаја савремене интегралне безбедности. Ове студије су мултидисциплинарног карактера и обухватају различите аспекте проучавања питања безбедности. Успешним савладавањем студијских програма стиче се академска и професионална компетенција дипломираних студената за рад на пословима одбране, заштите, безбедности и управљања људским и социјалним ресурсима у цивилном сектору. Поред тога, дипломске академске студије наука безбедности имају за циљ да оспособе студенте за истраживачки рад и учешће у научно-истраживачким пројектима у области наука безбедности, одбране, људских и социјалних ресурса, цивилне заштите и заштите животне средине, као и за наставно-образовну делатност у одговарајућим васпитно-образовним установама. Након успешног завршетка студија, свршени студенти Факултета за безбедност на основним академским студијама добијају звање *Менаџер безбедности*; на дипломским академским студијама: *Дипломирани менаџер безбедности – master*, уз додатак као код звања за основне академске студије. На последипломском студијском програму: *Специјалистичке струковне студије безбедносног менаџмента*, дипломирани студенти стичу одређене компетенције, способности и вештине које их квалификују за послове конкретног и специфичног стручног профила из области безбедности и стичу стручни назив: *Струковни менаџер*. Докторске студије наука безбедности на Факултету за безбедност оспособљавају студенте на највишем научно-академском нивоу за самостално бављење научно-истраживачким радом, као и наставно-образовном делатношћу на универзитету. Овај студијски програм треба да омогући студентима темељно познавање и разумевање проблема безбедности; самостално извођење научних истраживања и решавање теоријских и практичних проблема у овој области. Након завршетка свих обавеза из

овог студијског програма свршени студенти добијају звање: *Доктор наука из области наука безбедности.*

Међу студијским програмима Факултета за безбедност, посебну пажњу заслужује студијски програм за стицање заједничке дипломе Факултета безбедности и Војне академије. Овај програм организован је на нивоу основних академских студија и он се реализује кроз четири академске године (осам семестара). Овај студијски програм обухвата низ обавезних и изборних предмета и три врсте модула: 1) Модул опште образовних и стручних предмета; 2) Изборни модули: модул безбедносног менаџмента, модул цивилна заштита и заштита животне средине и модул управљања људским ресурсима (студент бира један од ова три модула); и 3) Војни модул. Студенти у оквиру модула стичу знања из свих релевантних наука и дисциплина које представљају основу за даље стручно усавршавање. Изборни модули обезбеђују и јачају академску и професионалну компетенцију студената за рад на пословима безбедности, заштите и управљања људским и социјалним ресурсима. А у оквиру војног модула студенти се обучавају и стичу знања из области одбране и војних вештина неопходних за обављање официрске дужности. Сви предмети, а посебно они из војног модула, укључују различите облике наставних активности у виду вежби, семинара, практичне наставе и теренске наставе. На Факултету безбедности сматрају да: „Укључивање наше земље у међународне безбедносне асоцијације потребу за овим профилем стручњака ставља у први план” (http://www.fb.bg.ac.rs/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=336, 30.04.2010). Након завршетка овог студијског програма студенти стичу стручни назив: *Дипломирани менаџер безбедности.*

4. Академија за дипломатију и безбедност у Београду. - Ова академија је јединствена приватна високошколска установа која се бави високим образовањем из области дипломатије и безбедности. Ове две области на Академији се изучавају уједно и мултидисциплинарно, а њено тежиште је на практичној примењивости стечених знања. Академија за дипломатију и безбедност је акредитована као високошколска установа за високо образовање од стране Комисије за акредитацију и проверу квалитета Републике Србије (24.08.2007) и

има дозволу за рад Министарства просвете Републике Србије (<http://www.diplomatija.com/index.php?id=42>, 30.04.2010). Ова академија је акредитовала два студијска програма који су усклађени са стандардима Болоњског процеса: 1) Основне академске студије - дипломатија и безбедност, које трају три академске године; и 2) Дипломске академске студије - дипломатија и безбедност, које се реализују у току две академске године. Студенти на овим студијским програмима, поред теоријских знања из области дипломатије и безбедности, уче дипломатске вештине, вештине преговарања, говорништво, дипломатски протокол, борилачке вештине, плес и „стичу способности преузимања иницијативе критичког просуђивања и креативног мишљења”. Поред тога, прилично претенциозно се истиче да „студенти стичу знања и развијају способности да утичу и мењају токове савремених међународних односа и безбедности у Србији, региону, Европи и свету” (<http://www.diplomatija.com/index.php?id=21>, 30.04.2010). На крају ових мултидисциплинарних студија, указује се да су студенти у потпуности оспособљени за рад у дипломатији и систему безбедности (одбрана, унутрашњи послови, обавештајно-безбедносне службе, приватни сектор).

3.3. Студијски програми из области безбедности на другим факултетима

Акредитоване студијске програме из области безбедности, поред установа које се искључиво баве образовањем и науком у овој области, имају и: Факултет политичких наука Универзитета у Београду, Правни факултет Универзитета у Новом Саду и Факултет заштите на раду Универзитета у Нишу.

1. Факултет политичких наука Универзитета у Београду. - На овом факултету, који образује људе за стручно бављење политиком у различитим областима друштвеног живота још од свог оснивања 1968. године, за послове из области националне безбедности ближе се професионално усмеравају студенти са два студијских програма: 1) Специјалистичке струковне студије - Тероризам и организовани криминал; и 2)

Дипломске академске студије политикологије међународних студија - модул: Међународна безбедност.

Специјалистичке струковне студије - Тероризам и организовани криминал. - Овај студијски програм се реализује од школске 2006/2007. године у сарадњи са Центром за студије безбедности и истраживање тероризма Института за политичке студије у Београду. У његовој реализацији учествују, како се указује, врсни познаваоци тероризма и организованог криминала из наше земље и иностранства. Основни разлог за организовање овог студијског програма је, како се истиче, у потреби подизања нивоа безбедносне културе и специфичног научног знања полазника курса ради њиховог што успешнијег укључивања у савремене друштвене токове борбе против корупције, организованог криминала и тероризма. Овај програм се реализује на нивоу последипломских студија у току једне академске године, а по његовом завршетку стиче се звање специјалисте за контратероризам и организовани криминал. Диплома овог курса омогућује даље школовање у складу са стеченим бодовима ([http://www.fpn.bg.ac.rs /pages/ p_id4/sk_tio.htm](http://www.fpn.bg.ac.rs/pages/p_id4/sk_tio.htm), 6.05.2010).

Дипломске академске студије политикологије међународних студија - модул: Међународна безбедност. - Овај студијски програм реализује се у два семестра у току једне академске године и њега могу уписати студенти који имају високо образовање из области друштвено-хуманистичких наука, односно завршене четворогодишње студије, као и најмање просечну оцену осам на основним студијама. На овом модулу нуди се мноштво разноврсних и занимљивих, обавезних и изборних студијских предмета којима се обликује образовни профил *Дипломираног политиколога - мастера међународних студија*. Међу њима, нарочиту пажњу привлачи предмет: „Политика отпора и грађанска непослушност”. Као општи циљ овог наставног предмета наводи да он треба „да опреми студенте знањем, компетенцијама, вештинама и аналитичким оруђима потребним за самостално критичко истраживање и промишљање концепта грађанске непослушности као елемента принципа грађанства” (<http://www.fpn.bg.ac.rs/main/focus/data/Politika%20otpora%20i%20gradjanska%20neposlusnost.DOC>, 30.04.2010). Политика отпора и грађанска

непослушност је свакако врло занимљива са становишта националне безбедности, нарочито имајући у виду да је таква политика нарушила безбедност и довела до рушења власти у многим државама у свету, особито крајем XX века у земљама Источне Европе, укључујући и нашу земљу. С друге стране, људи који се стручно баве питањима националне безбедности, свакако би требало да препознају методе и садржаје политике отпора и грађанске непослушности, како би разумели када је таква политика легитимна а када нарушава националну безбедност.

2. Правни факултет Универзитета у Новом Саду. - На овом факултету је од школске 1986/87. организована настава на *Смеру унутрашњих послова*, где су се образовали правници за рад у полицији, а на магистарским студијама постојали су неки смерови који су били у блиској вези са питањима безбедности. По стандардима Болоњског процеса, на Правном факултету у Новом Саду акредитовано је пет студијских програма: 1) основне академске студије - смер унутрашњих послова и општи смер; 2) дипломске академске студије - смер унутрашњих послова и општи смер; и 3) докторске студије - приватно право (http://www.pf.uns.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=459%3Auverenje-o-kreditaciji&catid=97%3Akrol&Itemid=176, 29.04.2010).

За послове из области националне безбедности ближе се професионално усмеравају студенти са студијских програма: основне академске студије - смер унутрашњих послова; и дипломске академске студије - смер унутрашњих послова. Од укупно 1100 студената, колико је планирано да студира на свим студијским програмима, на ова два студијска програма планирано је да се упише 270 (220+50) студената. Упис на акредитоване студијске програме, као и њихова примена, почела је школске 2009/2010. године. На овим студијским програмима, поред обиља правних наставних предмета, студентима се пружају сазнања из области система безбедности, социјалне патологије, криминалистике, криминологије, безбедносног менаџмента, приватне безбедности, корупције, система обезбеђења имовине, заштите личности и објеката, контроле служби безбедности, међународне сарадње у сузбијању криминалитета и сл. Наставни предмети из ових области

изучавају се континуирано током целокупних студија, тако да дипломираном правнику овог усмерења свршених основних академских студија дају релевантна и високостручна знања потребна за рад у полицији на различитим радним местима и нивоима полицијске организације. А свршеним студентима дипломских академских студија, још и академске способности и вештине које их квалификују за учешће у научно-истраживачким пројектима и за наставно-образовну делатност у одговарајућим васпитно-образовним установама.

3. Факултет заштите на раду Универзитета у Нишу.

- Овај факултет се бави високим образовањем у области заштите на раду још од свог оснивања 1972. године, по чему је јединствен у мрежи високог образовања Србије. Факултет заштите на раду је, према стандардима Болоњског процеса, акредитовао шест судијских програма, један на основним академским студијама и пет на дипломским академским студијама (<http://www.znrfak.ni.ac.rs/01-04-Akreditacija.html>, 7.05.2010). На основним академским студијама реализује се студијски програм *Заштита радне и животне средине*. А на дипломским академским студијама реализује се програми: 1) Заштита на раду; 2) Заштита од пожара; 3) Инжињерство заштите животне средине; 4) Управљање ванредним ситуацијама; и 5) Управљање комуналним системом. Сви ови студијски програми су у функционалној вези са питањем националне безбедности, а нарочито програм *Управљање ванредним ситуацијама*, на који се овом приликом указује.

Основни циљ студијског програма *Управљање ванредним ситуацијама* је „оспособљавање студената за примену научних и стручних достигнућа у решавању проблема безбедности, заштите здравља људи, материјалних добара, природом створених вредности, као и за развој система управљања ванредним ситуацијама” (<http://www.znrfak.ni.ac.rs/10-05-UVS.html>, 7.05.2010). Из структуре образовног курикулума види се да су у овом студијском програму заступљени релевантни и врло уско стручни наставни предмети, како они са листе обавезних тако и они изборни. Савладавањем овог програма стиче се звање *Дипломирани инжењер заштите животне средине - master*, као и професионалних компетенција и вештина за деловање у ванредним ситуацијама, почев

од процена опасности, израде планова за спасавање, студија и експертиза о одређеним удесима, организовање и руковођење интервенцијама, спасавањем, евакуацијом и санацијом, као и образовањем других за деловање у ванредним ситуацијама.

2.4. Закључци

1. На свим факултетима који имају студијске програме релевантне за питање безбедности, а о којима је било речи у овом тексту, постоје мешовити студијски програми и облици извођења наставе. Најчешће се у трећој и четвртој години студија настава изводи по ранијем режиму студија, док се на првој и другој години настава изводи по стандардима Болоњског процеса и акредитованим студијским програмима. Последипломске студије (магистарске и докторске, као и неке специјалистичке), такође се изводе по ранијим програмима. Сада, по стандардима Болоњског процеса, основне академске студије најчешће трају четири школске године, дипломске академске студије-*master* годину дана и докторске студије три године. Неке установе имају и студијске програме академских струковних студија у трајању од три школске године године и специјалистичке студијске програме у трајању од једне године, као и различите облике стручног усавршавања.

2. У звањима занимања, након завршетка студија, доминира помодно и флуидно звање *менаџер*, нарочито на Факултету за безбедност и на Војној академији. На Факултету за безбедност на свим студијским програмима, предвиђено је да ће студирати 507. студената и сви ће по успешном окончању студија имати звање менаџер, осим на докторским студијама. А на Војној академији на свим студијским програмима од 562. студента, 205. њих имаће звање менаџер. То одмах и врло снажно намеће мноштво различитих питања: Како ће менаџери бранити земљу? Коју су то земљу менаџери одбранили? Како ће менаџери очувати националну безбедност? То су ипак само људи који се баве различитим управљачким и спекулативним пословима у неолибералној економији. Зар њих мора и Војна академија школовати? Без обзира на различита образложења која се дају и додатке дипломи из којих се види да је у питању и школовање официра, мимикрија би

се морала избећи. Иако се официри школују истовремено и за послове у грађанству, њима војна служба мора бити главно занимање и то треба јасно изразити у дипломи, а у додатку дипломе назначити компетенције које су применљиве у грађанству. Опредељеност да се и војно школство уподоби шематизму болоњске униформности треба врло озбиљно преиспитати, нарочито ако се иде у професионализацију војске, што је изгледа неизбежно.

3. Из анализе поменутих студијских програма, може се запазити да доминирају наставни садржаји који пружају непосредна стручна, апликативна и површна знања. Чак ни у групи општеобразовних предмета нема садржаја који на било који начин утичу на формирање свести о развијању културе националне безбедности и потреби одбране државе. Нема ни наставних садржаја који пружају сазнања о друштву, како оних која се тичу општих знања о друштву, друштвеним процесима и проблемима савременог друштва, тако ни оних која се односе на наше друштво и његове специфичности (етничке, конфесионалне, културне, регионалне, историјске, политичке, економске, социјалне и тд). Националне безбедности, ни било какве безбедности, нема изван друштва, ни мимо друштва. Постоји само безбедност у друштву. А како ће се та безбедност остварити у друштву када се о њему не пружају ни елементарна сазнања, чак ни на универзитетском нивоу онима који треба да буду најкомпетентнији и најодговорнији за безбедност?

4. У нашем целокупном образовању готово сви наставни садржаји који су релевантни за националну безбедност избачени су из школе и универзитета, како они који се на непосредан начин баве питањем одбране земље и цивилне заштите, тако и они који се тичу патриотског васпитања, морала или на било који начин утичу на формирање свести о развијању љубави према својој земљи и потреби њене одбране. Уместо њих, уведени су садржаји још од првог разреда основне школе о грађанској непослушности, начинима разградње друштвених установа и презиру према националној прошлости. То се може запазити и из једног површног увида у наставне планове и програме, а поготово уџбенике, наших основних и средњих школа. Постмодернистичке тенденције

„свеопште необавезности” захватиле су и наше образовање (Koković, 2009a: 302). У високом образовању, из акредитованих студијских програма се види да нема наставних садржаја који би доприносили изградњи безбедносне културе и јачању националне безбедности. Потиснути су теоријски и многи други садржаји, нарочито у областима друштвено-хуманистичких наука, који пружају темељено образовање и развијају критичку мисао. А уместо њих, приоритет је дат апликативним, половичним, површним и небитним знањима од којих се стварају полуобразовни људи за које се истиче да су погоднији тржишној привреди, а они су најчешће погодни само за брзе рада, даље преквалификације и манипулацију.

Трећи део

ЗАСЕБНИ ОГЛЕДИ
О ДРУШТВЕНИМ АСПЕКТИМА
У ОБРАЗОВАЊУ

1. ДОЖИВОТНО ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ОДРЖИВИ РАЗВОЈ

1.1. Увод

Доживотно образовање за одрживи развој је у непосредној функцији заштите животне средине и друштвено-економског развоја, па зато оно има истовремено локални, национални, регионални, субрегионални и глобални карактер. Такво образовање се подједнако односи на перманентну едукацију појединаца, одређених друштвених група и глобалног друштва у целини. Све се више истиче да образовање за одрживи развој треба буде саставни део свеукупног образовања у друштву које људима отвара могућност за квалитетнији живот. С друге стране, образовање за одрживи развој може да утиче на промену свести и понашање људи, као и културних образаца различитих друштвених група. Зато је доживотно образовање за одрживи развој и одређени филозофски концепт који је обележен идеологијама, одговарајућим друштвеним вредностима, потребама и интересима, па оно подразумева и „управљање знањима и социјалном репродукцијом личности и култура” (Marshall, 1998: 183).

О одрживом развоју у социологији постоји мноштво одређења, али се сва она углавном свode на дефинисање одрживог развоја као интегралног економског, технолошког, социјалног и културног развоја који је „усклађен са потребама заштите и унапређивања животне средине и који омогућава садашњим и будућим генерацијама задовољавање њихових потреба и побољшање квалитета живота” (Марковић, 2005: 399). У суштини, ради се о облику „структуралне друштвене трансформације који уважава однос економског раста и необновљивих ресурса” (Pearce, 1990: 4). Одрживи развој је веома комплексан, ургентан, али и дугорочни циљ чије остварење

захтева мноштво интердисциплинарних знања, воље и одлучности да се њему тежи. Основни услови за остваривање одрживог развоја јесу: знање, друштвени интереси и воља, који су обликовани на различитим нивоима друштвеног живота и институционализовани у држави. Зато се и социолошка гледишта о доживотном образовању за одрживи развој свODE на два основна гледишта: Прво, које указује на утврђивање и спровођење државне политике у области доживотног образовања за одржив развој; и друго, које се односи на друштвене аспекте процеса у функцији стицања знања за одржив развој.

1.2. Државна политика о доживотном образовању за одрживи развој

Ова политика изражава укупност принципа, циљева, облика и мера којима одређена друштвена заједница, обликована државним институцијама, обезбеђује и усмерава развој перманентног образовања за одрживи развој. Таква политика проистиче из реалних услова друштвеног живота и међународних обавеза о образовању за одрживи развој. У том контексту, нарочито је значајна *Стратегија образовања за одрживи развој*, која је усвојена на састанку министара животне средине и образовања у Вилниусу, 17-18 март 2005. године, (*UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, 2008). Ову стратегију прихватила је и Влада Републике Србије, а министар за просвету Србије Зоран Лончар је у једној прилици истакао да: „Министарство просвете Владе Републике Србије, као најодговорнији носилац стратегије развоја образовања, континуирано ради на унапређивању квалитета образовања за одрживи развој, без кога земље у транзицији, као што је наша, не могу достићи економске стандарде савремене привреде, нити бити конкурентне на међународном тржишту” (Лончар, 2007). Из овога се јасно види вишедимензионалност и међународна условљеност политике о образовању за одрживи развој.

Држава своју политику о одрживом развоју остварује кроз одговарајуће стратешке пројекције, законску регулативу и институционалну мрежу васпитно-образовних установа, као и надлежних државних органа и тела за питања заштите

животне средине и одрживог развоја. Политику доживотног образовања за одрживи развој, односно уже васпитно-образовне циљеве и задатке у овој области, на националном нивоу, држава дефинише: а) за школски систем - кроз просветну политику и операционализује је наставним плановима и програмима; и б) за надлежне државне органе - кроз политику заштите животне средине и операционализује одговарајућим нормативним актима непосредним задацима и мерама.

Просветном политиком дефинише се систем образовања на свим нивоима и за све узрасте, што значи да и образовање за одрживи развој треба да буде дефинисано у стратегијама образовања, прописано одговарајућим правним актима и укључено у наставне планове и програме. У просветној политици Србије, све се више уводе различити аспекти образовања за одрживи развој, нарочито од почетка реформе система образовања (2001). Наставни предмети у којима је заступљена еколошка проблематика чине око 14 одсто укупне наставе у основној школи, а садржаји који се односе на еколошко образовање много мање (Ивановић, 2005: 306). А у настави углавном доминирају садржаји који се односе на загађивање воде, ваздуха и земљишта, док су у малом обиму заступљени садржаји о ограничениости природних ресурса, загађивању хране, штедњи енергије и рециклажи. образовање за одрживи развој садржано је и у активностима предшколских установа, у настави средњих школа, у универзитетском образовању, као и у образовању одраслих (*Стратегија образовања одраслих у Републици Србији*, 2008).

У политици заштите животне средине посебно место заузимају надлежна министарства. У Србији Министарство заштите животне средине, нарочиту пажњу посвећује имплементацији *Стратегије образовања за одрживи развој* (UNESCO) и, у складу с њом, припрема одговарајућа документа и сарађује са Министарством просвете, како би се образовање за одрживи развој још више укључило у образовни систем Србије. Упоредо, и Завод за заштиту природе Србије је ангажован у образовним активностима о заштити животне средине и одрживог развоја (<http://www.ekoserb.sr.gov.yu/projekti>, 18.01.2008). Поред тога, Министарство заштите животне средине сарађује са невладиним организацијама и подржава

програме образовања за одрживи развој. Све у свему, државна политика Републике Србије у погледу образовања за одрживи развој је још увек у пројектној фази.

1.3. Процес стицања знања за одрживи развој

Овај процес подразумева свеукупно и континуирано стицање мултидисциплинарних знања за одрживи развој у породици, образовним установама, државним органима, различитим друштвеним организацијама и групама, као и путем средстава масовних комуникација, кроз различите форме и образовне садржаје. Процес стицања знања за одрживи развој треба да обухвати читаву друштвену популацију укључујући све узрасте, слојеве и категорије становништва; да траје током целог живота и да се остварује кроз различите облике учења који се повезују у састав доживотног образовања за одрживи развој.

У систему формалног образовања, који подразумева утврђени систем школских институција и нивоа образовања - од предшколских установа до универзитета, процес стицања знања за одрживи развој остварује се у оквиру прописаних наставних планова и програма, наставних садржаја, метода и облика извођења наставе. С друге стране, различити облици неформалног образовања се организују првенствено с циљем да оспособи запослене да се успешније носе са брзим променама, не само у технолошком окружењу свог радног места или фирме, већ и у односу на природно окружење. Истовремено треба имати у виду да образовање има циљ и да изазове одређене промене у понашању ученика без обзира на њихов узраст и облик образовања, да би се добило жељено понашање, на шта су посебно указивали бихевиористи (Youngman, 1986). У том контексту треба посматрати и концепт доживотног образовања за одрживи развој, јер „образовање за одрживи развој је образовање за промене” (Веиновић, 2007: 53). Такве промене су од великог значаја, јер оне кумулативно утичу на промену система вредности, друштвеног понашања и у суштини начина живота.

Доживотно образовање за одрживи развој обухвата предузећа и читав јавни сектор - образовне установе, здрав-

ствене установе, државне установе, локалне установе, каритативне организације итд. Све се оне сусрећу са брзим променама и потребом прилагођавања на измењене околности. У досадашњој пракси образовања за одрасле познате су интерне школе и образовни центри чија је делатност превасходно усмерена на обезбеђивање савремених знања, стицање вештина и способности за руковање новим технологијама, заштити од пожара и могућих ризика у радном окружењу. Међутим, у функцији образовања за одрживи развој, све се више указује на потребу да такве образовне установе проширују свој наставни садржај и пружају савремена и мултидисциплинарна знања о заштити животне средине и у функцији одрживог развоја. Зато се у развијеним земљама све више стварају нове концепције неформалног образовања с циљем да се, преко остваривања појединачних резултата на радном месту и у заштити радног и животног окружења, испољи кумулативан ефекат у остваривању постављених циљева и задатака на системском нивоу.

Процес образовања за одрживи развој, могуће је развити и у организацији информативно пропагандних, културно просветних и других облика ваншколског образовања и учења, посебно оних категорија образовне популације која није непосредно радно ангажована, као што су домаћице, пензионери, незапослени, сеоско становништво и др. У таквим активностима, програмски и организационо, све више учествују одговарајући образовни и информативни центри, заводи, еколошка друштва, невладине организације, као и други актери заинтересовани за одрживи развој. Упоредо, све више долази до изражаја потреба да се успоставе чвршће и функционалније везе између формалног и неформалног образовања, као и свих других облика учења, како би се развила могућност обнављања и стицања нових знања и способности за одрживи развој, као и одговарајуће промене понашања током целог живота.

Основни проблеми на које се указује у процесу животног образовања јесу како организовати процес учења и како развити жељу за учењем, односно за настављањем учења. У суштини „потребна је промена менталног склопа од шко-

ловања као радног исхода ка учењу које се никада не завршава” (Савићевић, 2005: 8).

1.4. Закључци

1. Доживотно образовање за одрживи развој има своју друштвену димензију која је изражена, с једне стране, у сагледавању друштвених утицаја на ову врсту образовања, и с друге, на утицај доживотног образовања за одрживи развој на друштво. Ови међусобни утицаји указују да доживотно образовање за одрживи развој треба посматрати и у контексту друштвених односа и технолошког развоја, јер оно битно утиче на формирање друштвене свести, вредности и интереса, као и друштвених промена пожељних за одрживи развој. Зато су социолошка гледишта о доживотном образовању за одрживи развој, углавном сконцентрисана на утврђивање и спровођење државне политике у овој области и на друштвене аспекте процеса стицања знања за одрживи развој. Оба ова аспекта расветљавају нове димензије доживотног образовања за одрживи развој и указују на његов друштвени значај.

2. У организовању доживотног образовања за одрживи развој потребно је на друштвеном нивоу обликовати нову структуру система образовања и променити стратегије образовања тако да се реформе не односе само на школу, већ и на све друштвене установе које се на било који начин баве образовањем.

2. ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

2.1. Увод

1. Информационо-комуникационе технологије (ИКТ) су једно од најзначајнијих универзалних достигнућа научно-технолошке револуције и постиндустријског друштва. Оне су плод специфичне технологије у чијем су средишту неисцрпни ресурси - информације и компјутер, као основно и највиталније мултимедијално средство (Penteliuc, 2007: 187). Информационо-комуникационе технологије прожимају све области људског стваралаштва и имају снажан утицај на промене у савременом друштву. Те промене су брзе и свуда изразите – у процесу стварања материјалних добара и услуга, образовања и науке, културно-уметничког стваралаштва, у друштвеној комуникацији и свакодневном животу људи. Основа ових технологија су информатика и компјутер. Информатика садржи „čitав систем информацијских иновација које обухватају мултифункционалност, мултимедијалност, мултикомуникативност као и стварање база података” (Štambuk, 1998: 215). Због тога се данас све чешће говори о универзалној примени информатике и информационо-комуникационих технологија, али претежно са технолошког аспекта, при чему се најчешће занемарује њихов утицај на друштвене промене и односе, као и на промене у друштвеним делатностима. С друге стране, и друштво значајно утиче на развој информационо-комуникационих технологија, како на глобалном плану кроз међународне пројекте и стратегије, тако и на локалном нивоу, путем развојних пројекција и конкретних државних мера. Основни друштвени циљеви и разлози који се постављају у односу према ИКТ проистичу из интереса бржег друштвено-економског развоја и све већих потреба ко-

је људи теже да задовоље. У контексту тих циљева делују и многе друштвене установе и организације, интересне групе, компаније и тд. Данас у расправама о ИКТ углавном доминирају технолошка гледишта, при чему се занемарује њихов друштвени аспект, односно утицај ИКТ на друштвене промене и, обрнуто, утицај друштва на развој ИКТ. Ове утицаје је веома важно анализирати, како са становишта истраживања савременог друштва и веома убрзаних промена које се у њему одвијају, тако и из потребе тражења нових, ефикаснијих и хуманијих решења друштвене организације и задовољења савремених људских потреба. У том контексту се, у овом раду, указује само на један сегмент друштвених аспеката ИКТ, а то је утицај друштва и ИКТ у образовању.

2. Узајамни утицаји друштва и ИКТ у образовању простићу генерално из утицаја технолошких промена на промене у друштву, при чему треба имати у виду да доминација ИКТ изазива велике и различите промене на свим нивоима друштвене организације и уједно изазива мноштво нових потреба и последица. Са становишта образовања, то су у првом реду потребе за информатички образованом радном снагом која ће ефикасно опслуживати нове технологије и која ће се истовремено непрестано образовати и увек бити продуктивно функционална и инвентивна. Затим, информатичко образовање постаје нужно људима, без обзира на њихово професионално усмерење, како би могли да функционишу у новом технолошком окружењу, почев од тога да лакше и ефикасније обављају своје професионалне улоге и обавезе посредством модерних ИКТ средстава, па све до обављања елементарних послова у свакодневном животу (да купују, да користе кућне апарате, телефоне, Интернет, аутомобиле, јавни превоз, услуге банака, пошта и других јавних установа и тд). Истовремено, у савременом технолошком окружењу, социјални односи међу људима се све више селе у виртуелни свет у коме се обавља мноштво различитих послова и путем друштвених мрежа остварује нови вид комуникације и веза међу људима. Ове промене имају и низ друштвених последица, које у првом реду указују на нов тип друштвених односа, где су људи који немају информатичког образовања и информатичке опреме све више изоловани и све теже самостално функционишу. То

узрокује и повећање разлика у образовању, између образованих и необразованих, богатих и сиромашних, што непосредно утиче и на продубљивање друштвено-економских и социјалних неједнакости у друштву. Све се то директно одражава на савремено образовање, где се информатички садржаји и ИКТ све више уводе у образовни систем још од почетка институционалног образовања, па све до његовог окончања и заокружења стручног оспособљавања. У том контексту, сви погледи на међусобне односе друштва и ИКТ у образовању могу се сажети у три основна питања: 1) утицај друштва на развој ИКТ у образовању; 2) утицај ИКТ на промене у образовном систему; 3) утицај ИКТ на друштвено-економске и социјалне неједнакости у образовању.

2.2. Утицај друштва на развој ИКТ у образовању

Утицај друштва на развој информационо-комуникационих технологија у образовању изражен је кроз: а) утицај државе преко њених надлежних органа и установа, као и локалне самоуправе; б) утицај различитих организација, интересних група и професионалних удружења, посебно оних које су професионално заинтересоване за ширење ИКТ у образовању, в) утицај различитих фирми које производе и дистрибуирају компјутерску опрему и програме.

1. Утицај државе на развој ИКТ у образовању се може посматрати са становишта интереса државе у свеукупном развоју образовања, како за његово прилагођавање и модернизацију у функцији друштвено-економског развоја, тако и у циљу повећања нивоа и побољшања квалитета образовања. Друштвена улога и крајњи циљ образовања јесте да омогући свестран развој личности и њено професионално оспособљавање за преузимање одређених послова у процесу стварања материјалних добара и услуга којима се задовољавају одређене људске и друштвене потребе. Остваривање овакве друштвене улоге образовања незамисливо је у савременим технолошким условима без утицаја државе, која својим многобројним механизмима врши усклађивање развојне и образовне политике. У координатама тих стратешких активности, држава просветном политиком и другим мерама и механи-

змима, укључујући и различите награде, утиче на подстицање технолошког напретка и укључивање ИКТ и знања у образовни процес.¹ Већина развијених земаља у Западној Европи, као и Сједињеним Америчким Државама и Јапану, на крају XX века су усвојиле низ стратешких докумената у области образовања и технолошког развоја у XXI веку, у којима се велика пажња посвећује имплементацији ИКТ у образовању. Србија је, такође, усвојила слична докумената, међу којима су најзначајнија: *Стратегија Министарства просвете и спорта у периоду 2005 - 2010.*, *Стратегија научног и технолошког развоја Републике Србије од 2010 до 2015. године* и *Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године*. Ови документи су веома компатибилни и у њима се дефинишу циљеви и улога државе у образовању и развоју информационо-комуникационих технологија и информационог друштва, као и задаци који се односе на друге друштвене субјекте. Ради илустрације, овом приликом се указује на Стратегију развоја информационог друштва.

У Стратегији развоја информационог друштва, у области образовања, науке и културе дати су приоритети: академска рачунарска мрежа, информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у образовању, истраживања и иновације у области ИКТ и дигитални садржаји (<http://www.dis.org.rs/www2/home/pdf/strategija-id-2020.pdf>, 01.11.2011). У том контексту, указује се да је потребно успостављање модерног образовног система у коме ће информационо-комуникационе технологије бити интегрални део образовних програма а образовни програми и наставни процеси да буду прилагођени потребама информационог друштва. Затим, значајна пажња се посвећује развоју дигиталних образовних садржаја, оспособљености наставника за модерне облике наставе и коришћење ИКТ, увођењу савремених програма е-учења и учења на даљину, развоју концепција образовања и учења током читавог живота и сл. Ради реализације ових захтева, како се указује, потребно је „подизати технолошку основу у школама, укључујући информационо-технолошко опремање и комуникационо

¹ Министарство за телекомуникације и информационо друштво Републике Србије покренуло је наградни конкурс под називом „Дигитални час“, чији је циљ подстицање наставника основних школа на ефективну и разноврсну употребу информационих и комуникационих технологија у настави

повезивање школа” (<http://www.dis.org.rs/www2/home/pdf/strategija-id-2020.pdf>, 01. 11. 2011). Све то подразумева улагање у школску инфраструктуру и образовање наставника за рад у новим технолошким условима, а на ширем друштвеном плану финансирање иновационих пројеката на развоју нових технологија и јачању институционалних ресурса који су битан чинилац националне економије и повезивања са другим економијама на глобалном тржишту, како се указује у овој стратегији. Поред ових стратешких опредељења, држава, преко својих надлежних органа, утиче на развој информационо-комуникационих технологија у образовању и путем многобројних механизма и различитих мера, као што су инвестиције у развој технолошке инфраструктуре, набавка компјутера и друге информационо-комуникационе опреме, организује и финансира разне курсеве и семинаре за обуку наставног и другог особља у школама и тд (*Информатор о раду Министарства просвете и науке Републике Србије*, 2011: 140-330).

Осим централних органа државне власти, велики друштвени утицај на развој ИКТ у образовању имају и органи локалне самоуправе, што проистиче из њихових уставних и законских надлежности, али и из њиховог интереса у развоју образовања у својој средини (<http://www.beograd.rs/cms/view.php?id=2000>, 02.11.2011). Органи локалне самоуправе, по својој природи, су много флексибилнији, динамичнији и непосреднији у вршењу многих послова, па је често и њихов утицај на развој ИКТ у школама ефикаснији. Тај утицај се остварује углавном кроз обезбеђивање инфраструктуре и технолошког окружења за функционисање ИКТ, али често и кроз набавку компјутера и друге ИКТ опреме.

2. Утицај различитих организација, нарочито међународних, оне које се односе на образовање и имају за циљ да подстакну технолошку модернизацију у настави, као и компјутеризацију школа. У том контексту, посебно су важне улоге УНЕСКО -а (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*); Европске агенције за образовање и културу (ЕАСЕА); и Европске комисије - образовање. УНЕСКО се деценијама бави питањима образовања у свету, а шездесетих и седамдесетих година XX века је креирао неколико великих

научних међувладиних програма у области информисања, комуникација и информатике (Major, 1997: 117). Европска агенција за образовање и културу (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) има посебну улогу у уједначавању образовних система и повећање квалитета образовања у Европи, као и у подршци развоју информационих и комуникационих технологија у образовању.² Затим, Европска унија је 2000. године, донела документ познат као *Лисабонска стратегија*, којом су одређени развојни циљеви за имплементацију информатичких и електронских комуникација у образовању (www.rzii.sr.gov.yu, 21.03.2007). Овде је реч само о оним најутицајнијим међународним организацијама и агенцијама које имају изузетан утицај на националне образовне политике и имплементацију информационо-комуникационих технологија у образовању. Ту свакако треба имати у виду и многе друге, али у суштини ради се само о потврди тезе да је велики утицај међународних организација на модернизацију образовања и извођење ИКТ у школама.

Такође, овде је неопходно узети у обзир утицај и других организација, интересних група и професионалних удружења, чије је деловање усмерено на популаризацију и примену информационо-комуникационих технологија. У Србији постоји неколико таквих организација, међу којима су најпознатија *Друштво за информатику Србије*, које је активно од 1973. године и делује у континуитету (<http://www.dis.org.rs/>, 31.10.2011); и *Јединствени информатички савез Србије*, настао реорганизацијом и променом назива *Југословенског информатичког савеза*, који је формиран 1994. године (<http://www.jisa.rs/>, 31.10.2011). Таква друштва и организације прате развој ИКТ и опреме, окупљају људе чија је професија у вези са развојем и имплементацијом информационо-комуникационих технологија, организују и реализују различите облике информатичке едукације, организују стручне скупове и научне конференције, издају стручне часописе и друге публика-

2 Ова агенција је одговорна за управљање програмима Европске уније у подручју образовања, културе и аудиовизуелне политике. Она је 1. јануара 2006. преузела управљање и надгледање пројеката покренутих у склопу програма као што су: Socrates, Leonardo Da Vinci, Erasmus Mundus, eLearning, Education and training: other strands, Culture 2000, Media, Active European Citizenship i Youth (<http://www.mojaevropa.rs/o-evropskoj-uniji/agencije/>, 03.11.2011)

ције, као и низ других активности у овој области. Кроз своје стручне часописе и Интернет везе, као и кроз друга средства јавног информисања, они информишу јавност о новим информационо-комуникационим технологијама, софтверима и опреми, пропагирају њихову набавку, организују едукацију у области ИКТ, а посебно за одрасле, организују и спроводе кампање за набавку и коришћење компјутера и друге опреме у школама, предузећима, државним установама, организацијама, домаћинствима, итд. У циљу развоја, популаризације и ширења ИКТ, оне додељују награде и друга признања компанијама, институцијама и појединцима. Истовремено, ове организације врше притисак на државне органе и друге друштвене институције да обезбеде услове за бржи и свеобухватнији развој информационо-комуникационих технологија, да се олакша набавка компјутера и друге ИКТ опреме путем разних повластица, као што су укидање пореза и царине, снижење цена и сл.

3. Утицај различитих компанија које производе, продају и инсталирају ИКТ опрему и програме проистиче из њихових профитабилних интереса. Зато су често изражене тенденције да се путем различитих маркетиншких акција врши што масовнија набавка ИКТ опреме за што већи број школа. Ови утицаји су изражени кроз разне кампање, попусте, сезонске продаје и друге погодности за куповину компјутера (начин плаћања, мале поклоне, бесплатно инсталирање и обуку, гарантовано одржавање, итд). У том контексту, многе фирме и компаније настоје да изврше утицај посебно у школе на локалном подручју и путем различитих донација, поклона и других погодности допринесу увођењу и развоју информационо-комуникационих технологија, што у суштини увек има у позадини рекламне ефекте и отварање нових тржишта.

2.3. Утицај ИКТ на промене у образовању

Информационо-комуникационе технологије образовању намећу потпуно нову улогу изражену кроз идеје и концепције о доживотном образовању и друштву које учи. Људско друштво је данас дошло до таквог развојног ступња да је образовање попримило функцију производне снаге, дру-

штво карактеристике *образовног друштва*, а човек одлике *homo educata*. Дакле, доживотно образовање и образовање као развојни чинилац друштва кореспондирају са потребама и циљевима постиндустријског друштва и такво образовање се одређује као „постмодернистичко образовање” (Apple, 1997). Информационо-комуникационе технологије обезбеђују ефикасан, разноврстан и аутономан приступ знањима. Истовремено, оне утичу глобално и на структуру образовног система широм света доносећи са собом велике и брзе друштвене, психолошке и технолошке промене. У тим променама образовање је принуђено да све више напушта традиционалне обрасце школства и дисциплинарну ускогрудост и да одражава ефикасност технолошке праксе. Зато, ИКТ у суштини мења карактер традиционалне наставе, начин стицања знања и квалитет образовања, као и целокупно образовно окружење. То све скупа доводи до промена у начину и садржају васпитања и образовања младих, које могу имати и негативних последица, па се зато и често упозорава да „коришћење информацијске технологије у образовном процесу не би требало да противречи социјализацији личности” (Колин, 2002: 26). Утицај ИКТ на промене у образовању може се најбоље сагледати кроз следеће сегменте: а) промена садржаја наставних планова и програма; б) промена метода и облика извођења наставе; в) промена у улогама наставника и ученика; г) перманентна модернизација професије наставног кадра; д) професионална орјентација младих; ђ) настанак нових професија; ж) увођење технолошких стандарда у школе; и з) повећање трошкова образовања.

1. У променама садржаја наставних планова и програма ИКТ је, заједно са другим научно-технолошким достигнућима, утицала на све образовне области (језик, књижевност и комуникација; друштвене науке и филозофија; математика, природне науке и технологија; уметност; физичко и здравствено васпитање). Тај утицај ИКТ је остварила на два начина. Најпре, увођењем нових наставних предмета, као што су: информатика, програмирање, комуникологија, електротехника, биохемија, технологија; а потом, проширивањем садржаја неких већ постојећих наставних предмета, као што су: математика, физика, историја, географија, биологија, социологија

(Herera i Mandić, 1989: 243). Истовремено, у школама се уводи енглески језик, тамо где није учен, као компатибилни језик са информатичким образовањем, а тамо где је учен, придаје му се још већа пажња. Уводе се иновативни наставни програми који дају минимум чињеница а максимум идеја, посебно *пилот програми* који чине основу образовања на одређеном нивоу школовања; успостављају се функционалне и интердисциплинарне везе међу појединим наставним областима, чиме се систематски успоставља хоризонтална и вертикална повезаност унутар школског програма. Тиме се избегава понављање одређених садржаја, омогућава да се сродни садржаји из више предмета обрађују заједнички а садржаје одређених предмета заједнички реализује тим наставника. Поред тога, води се рачуна и о томе да градиво буде прилагођено узрасним карактеристикама и потребама ученика. Затим, повећава се број недељних часова у неким областима, као што су: математика, природне науке и страни језици. Посебно се подстичу школе да уводе више страних језика, јер су циљеви у савременом образовању, нарочито европском, и припрема младих за мултикултурно и мултилингвистичко друштво. С друге стране, треба имати у виду и да све промене које прате наставне планове и програме, у условима глобалне тржишне економије и неолибералне идеологије, воде рачуна и о тржишту радне снаге, јер је тржиште основни регулатор конкуренције у многим друштвеним делатностима и односима, па и у конкуренцији образовних програма и система. На том тржишту данас се особито тражи већа ефикасност образовања и бољи квалитет знања школованих кадрова који ће бити обучени да одмах, након завршетка школе, могу преузети одређене послове са пуном одговорношћу.³

2. Настава је у суштини комуникацијски процес у који се уграђују знања из културе, науке и уопште из људског окружења. Промене метода и облика извођења наставе најизразитије

3 „ИТ образовање које се добија у основној и средњој школи није довољно за потребе грађана у информационом друштву. ПКС и Друштво за информатике Србије указују на потребу унапређивања образовања према потребама информационог друштва. Међутим, са представницима Министарства науке и просвете и другим надлежним организацијама се не остварује адекватан контакт и сарадња” (<http://www.uzda.gov.rs/News/?id=172>, 02. 11. 2011).

се огледају у: а) променама организације наставе, где доминирају флексибилни системи извођења наставе у електронским и мултимедијалним учионицама; б) новинама у осавремењавању наставе, као што су: проблемска настава, настава на више нивоа сложености, програмирана настава, настава на даљину (*учионице без зидова*) или виртуално образовање; и в) облицима наставе који доприносе њеном прилагођавању интересовањима и способностима ученика. Суштину промена метода и облика извођења наставе чине: *мултимедијалност*, односно коришћење више медија у извођењу наставе и учења у чијем су средишту информационо-комуникационе технологије; и *индивидуализација наставе и учења*, која се остварује у интеракцији, односно двосмерној комуникацији, између наставника и ученика и различитих извора информација посредством компјутера. Настава на даљину или *даљинско образовање* је вероватно за сада највеће откриће ИКТ у образовању. Такво образовање је „процес стицања знања, који не захтева боравак у учионицама, временски ограничена предавања, домаће задатке, ноћно учење и сл. (...) циљ таквог учења је да се ученицима омогући да на много једноставнији и флексибилнији начин усвоје потребна знања и дођу до своје дипломе” (Nadrljanski i Roguljić, 2005: 144-151). Овај облик наставе, у виртуалном комуникацијском окружењу, особито је развијен у виду различитих течајева *tailor made*, који према садржају и форми одговарају индивидуалним потребама људи, али и на различитим ступњевима формалног образовања, нарочито на универзитетском нивоу, као *електронски универзитети*, који се веома брзо шире у развијеном свету и постижу висок рејтинг.⁴ Тиме се студирање све више премешта из *on-campus* окружења у *on-line* виртуални свет, мада они једни друге не искључују, они се могу допуњавати, па и њихови програми студирања могу бити идентични. Многе установе високог образовања све више користе неке облике виртуалног образовања, почев од тога да се информације са

4 Неки од ових универзитета постигли су велике резултате и стекли висок рејтинг, као што су: Отворени универзитет у Великој Британији, који је основан још 1971. године и своје програме емитује преко станице Би-Би-Си, а потом све више путем интернета и Универзитет у Фениксу, у Сједињеним Америчким Државама, који је основан 1989. године и на њему студира 68000 студената (Gidens, 2003: 494-495)

огласних табли факултета и различитих информатора преносе на Интернет сајтове факултета где се објављују: студијски програми, професорски састав, услови студирања, распореди предавања и испита, испитна питања, резултати испита, коришћење библиотечких сервиса, као и многе друге информације; па све до виртуалне комуникације између студената и професора путем *e-mail* сервиса. У том циљу изграђене су и многе академске мреже, као што су, на пример, Академска мрежа Србије АМРЕС (www.amres.ac.rs), Хрватска академска и истраживачка мрежа CARNET (www.carnet.hr) и тд. Слична је ситуација у погледу виртуалног образовања и у средњим школама, додуше у много мањем обиму, па и у основним. На пример, једна основна школа у Јагодини на свом Интернет сајту објављује податке о ученицима који се уносе у школски дневник, као што су оцене ученика и њихови изостанци из школе (*Други дневник РТС*, 15.03.2007). У савременом свету развојем компјутерских технологија и глобалних мрежа, све је више изражена свест о међузависности људског рода, о међузависности држава и народа света у разним областима савременог живота. То условљава да се, поред проширивања садржаја наставних предмета, уводе и примјењују и други облици рада којима се реализује универзално и интернационално образовање - формирају се интернационални универзитети, тематски форуми на Интернету и секције које се баве разним питањима од међународног значаја из културе, образовања, економије, политике итд. Остварују се различити контакти и истовремено се воде расправе у виртуалном свету између људи са различитих делова планете.

3. Промене у улогама наставника и ученика све су видљивије и све се јасније изражавају контуре њиховог обликовања у скорој будућности. У развијеним друштвима изражено је проширивање друштвене и педагошке функције наставника. Они су, поред традиционалних обавеза извођења наставе и вредновања резултата рада ученика, принуђени да све више истражују, планирају, програмирају и реализују наставу у сложенијем технолошком окружењу; да прате научна достигнућа у својој области и образовној технологији; да образују младе у потпуно друкчијем технолошком, вредносном и, уопште, друштвеном миљеу; да континуирано вред-

нују рад ученика и непрестано га подстичу на остваривање нових и бољих резултата. Наставник све више престаје бити само преносилац знања и оцењивач, а ученик прималац нових знања и испитаник. Наставници све више постају организатори, програмери, помагачи и саветници у извођењу наставе; а ученици постају све самосталнији, креативнији и одговорнији. Улога наставника остварује се у: саветовању, упућивању, моделирању наставе, помагању ученицима, стварању стимулативног окружења и васпитању; а улога ученика у: истраживању, дискусији, посматрању, коришћењу образовних технологија и материјала, визуелизацији и кооперацији (Radović, 2006: 126). Овом приликом треба имати у виду да још увек постоји страх од нових технологија и отпор наставника према иновацијама, њиховом прихватању и примењивању. Од ученика се тражи да више учи самостално него да буде поучаван од стране наставника, а од наставника да ствара педагошке ситуације у којима ће ученик учити из жеље за знањем и успехом, а не из страха од слабе оцено и казне. Тиме се појачава мотивација ученика да дуже раде у школи и да прихватају домаће задатке као логичан наставак онога што се у школи радило. Овим се обезбеђује партиципација ученика у настави и креирању неке од битних претпоставки за већа достигнућа. Зато ученици имају све мање времена за игру и дружење, што може имати и низ негативних последица, како по њихово здравље, тако и по ментално одрастање и успостављање квалитетних друштвених односа.

4. Перманентна модернизација професије наставног кадра захтева учење током целог живота и подизање на виши ниво образовања наставника свих категорија. Више ни једна диплома није довољна за читав живот. Наставници у информационом друштву морају осавременити не само садржај и методе свог предмета, већ стицати комплекснија знања о свом предмету и о савременим технологијама, особито о онима које имају важно место у образовању. Они морају најпре постати компјутерски писмени и ефикаснији у извођењу наставе. Зато је потребно да се наставници све више укључују у течајеве за коришћење рачунара и одређених софтвера, програмирања, ИКТ, као и у течајеве за учење енглеског језика. Затим, наставницима је све више потребно широко и

продубљено опште знање, темељита оспособљеност за предмете које предају, велико педагошко, психолошко и методичко спремање, продужење времена за припрему наставног часа и подизање квалитета припремања, као и одговарајуће друштвено образовање. Због тога је нужно продужавање њиховог школовања, као што је то случај са увођењем факултетског образовања за учитеље, као и организовање компензацијског и перманентног образовања. Ради илустрације, „у Републици Србији (...) имамо 120 хиљада учитеља, наставника и професора којима је неопходно перманентно стручно усавршавање” (Soleša i Obrić, 2004: 210). Поред промена у едукацији наставника, нужне су и промене код ученика. Они морају раније овладати елементарном писменошћу која подразумева извесно информатичко знање и учење страних језика. Ученици су све више оптерећени наставним градивом, њихово примарно образовање раније започиње и све се више продужава, како по наставним годинама, тако и дневно по школским часовима. Они су све више упућени на компјутере, на индивидуални рад, као и на чешће консултације са наставницима.

5. Професионална орјентација, која подразумева упознавање омладине и одраслих са карактеристикама појединих занимања и програмима школа у циљу избора занимања, уз помоћ информационо-комуникационих технологија добија нов квалитет. Развој ИКТ пружа широке могућности за успешнији одабир занимања путем разноврсних програма који на одговарајући начин представљају предности и недостатке одређене професије. У том циљу, у развијеним земљама, све се више примењују разноврсна тестирања путем компјутера како би млади могли боље спознати своје способности и склоности према одређеним професијама. Затим, путем Интернета и других електронских мрежа, користе се електронске базе података и информације о кадровским потребама одређених друштвених институција и друштва у целини, о друштвеној валоризацији одређених занимања, о стању на тржишту радне снаге, о развојним тенденцијама и пројекцијама државе или локалне заједнице, где млади могу препознати професије које ће бити најпотребније друштву у скоријој будућности. Примена ИКТ на овакав начин може имати великог утицаја

на избор правог пута код младих, што је од великог значаја за остваривање њихових радних потенцијала и задовољавања професионалних жеља, као и друштвених потреба.

6. Развој информационо-комуникационих технологија условио је и настанак потпуно нових професија, које раније нису биле познате, као што су: информатичари, програмери, оператери, сервисери рачунара, систем инжењери, пројектанти информационих система, компјутерски дизајнери, веб мастери, специјализовани продавци компјутерске опреме, инспектори за компјутерски криминал и тд. Ове професије настале су као резултат веће специјализације унутар одређених струка, сагласно научно-техничким достигнућима и потребама информационог друштва. Оне се могу прихватити само у датом тренутку, јер на каснијим ступњевима развоја највероватније ће, уместо њих, настати нове професије. С друге стране, развој ИКТ све више тражи и интердисциплинарне стручњаке, који су флексибилнији и „спремни да се баве проблемима који захтевају знања више од једне науке” (Ratković, 1997: 285). Зато је потребан ефикасан и флексибилан образовни систем који се може брзо мењати, ићи у сусрет технолошким иновацијама и одговорати потребама савременог друштва.

7. Увођењем информатичких и других технолошких стандарда у школе нарочито се води рачуна о стандардима опреме и наставних средстава. Особито се води рачуна о техничким инсталацијама које треба да омогуће: оптимално и безбедно функционисање ИКТ опреме, формирање информатичких кабинета, електронских учионица, лабораторија, Интернета, као и друге опреме савремених наставних технологија. Зато је и успостављен међународни стандард за информационе технологије - ISO 17799, који регулише управљање сигурношћу и заштитом информационих система (*Information technology - Security techniques - Code of practice for information security management*, www.iso.org, 21.03.2007). Већина развијених земаља у свету има изграђене чврсте стандарде и у вези са просторном структуром школске зграде, опремом школских објеката и увођењем модерне наставне технологије. У том правцу иду и недавно усвојени стандарди UNESCO-а, којима се усклађују нормативи и инструменти у образовању

(*Standards and norms: a new service on UNESCO's education portal*, www.unesco.org/education, 21. 03. 2007). Истовремено, новим технолошким променама и стандардима у образовању прилагођава се и архитектонска диспозиција школске зграде, која уважава захтеве савремене наставе.

8. Утицај информационо-комуникационих технологија на промене у образовању изражен је и у повећању трошкова образовања. То су трошкови набавке и инсталирања ИКТ опреме, реконструкција постојећих школских зграда ради инсталирања опреме, одржавање и стално осавремењавање ИКТ и опреме, запошљавање и рад одговарајућих стручњака, наставника информатике и других сродних струка, обучавање наставника и школских службеника за коришћење компјутера и ИКТ, закуп телефонских линија и сателитских канала за Интернет и друге електронске мреже, услуге Интернет провајдера, телекомуникационих компанија и тд. Ти трошкови су највећи у почетку када се набавља и инсталира поменута опрема и када прође прва фаза обуке за њено коришћење. Касније се такви трошкови смањују и стабилизују, тако да чине саставни део редовног финансирања.

2.4. Утицај ИКТ на друштвено-економске и социјалне неједнакости у образовању

Утицај информационо-комуникационих технологија на друштвено-економске и социјалне неједнакости у образовању је најбоље посматрати кроз следеће аспекте: а) утицај друштвено-економских и социјалних чинилаца на развој ИКТ у образовању, б) утицај ИКТ на промене у друштвено-економским и социјалним односима.

1. Утицај друштвено-економских и социјалних чинилаца на развој ИКТ у образовању је најочљивији у погледу различитих могућности за набавку модерне ИКТ опреме и обезбеђењу одговарајућег образовања у овој области. То се може посматрати на свим нивоима друштвеног живота - у породици, локалној заједници, држави, региону, итд. Сиромашне породице нису у стању да купе компјутере за своју децу, што има за последицу да деца из таквих породица постану инфериорна у односу на другу децу која поседују ком-

пјутере. А деца која поседују компјутере имају прилику да се информатички образују и пре школског узраста, а током школовања ће додатно унапредити своје образовање у области ИКТ. Поред тога, ако ИКТ образовање није организовано у школама, деца из богатих породица могу самостално да се образују узимањем приватних часова или похађањем организованих курсева. У сваком случају, у ИКТ образовању деца из богатијих породица имају предност над децом из сиромашнијих породица, како у погледу поседовања ИКТ опреме и стицања одговарајућег образовања, тако и у изгледима за своје даље школовање и стицање још већих предности у погледу своје друштвено-економске и социјалне позиције. Исто правило важи за локалне заједнице, државе и поједине региона у свету.

У Републици Србији је, крајем 2006. године, 26,5 одсто домаћинстава поседовало рачунаре и 18,5 одсто њих је било повезано са Интернетом; а у 2011. години, 52,1 одсто домаћинства поседује рачунар, а 41,2 одсто њих поседује Интернет прикључак (<http://webrzs.stat.gov.rs/>, 03.11.2011). У предузећима, у овом погледу, ситуација је много боља, крајем 2006. године, 97,3 одсто предузећа је користило компјутер у свом пословању и 90,2 одсто њих су било повезано са Интернетом; а током 2011. године, 98,1 одсто предузећа користи компјутер у свом пословању и 97,2 одсто њих су повезани са Интернетом. (<http://webrzs.stat.gov.rs/>, 03.11.2011). Многе анализе указују да велики број грађана још увек Интернет користи веома једнострано, углавном најчешће користе социјалне мреже и електронску пошту, тако да су расположиви електронски сервиси на Интернету највећим делом неискоришћени. С друге стране, у развијеним државама, у погледу коришћења рачунара и прикључења на Интернет ситуација је много боља. У Великој Британији је, до 1989. године, 96 одсто деце у школама узраста од 5-15 година имало приступ рачунару, а 93 одсто средњих школа и 62 одсто основних школа било је повезано Интернетом (Gidens, 2003: 511)

Недовољно развијена и подручја, поред многобројних економских и социјалних проблема, суочавају се и са проблемима стварања основних услова за увођење ИКТ у школама, као што су: недовољно и нередовно финансирање школа, не-

достатак новца за куповину компјутера и друге ИКТ опреме, недостатак квалитетне комуналне и технолошке инфраструктуре, посебно је проблем квалитетно напајање електричном енергијом и обезбеђење телефонских линија. Школе у развијеним регионима имају већу предност над школама у неразвијеним регионима, јер је у њима боља инфраструктура, повољније се набавља ИКТ опрема, лакше се организује и врши информатичко образовање, боље је информатичко окружење и веће је интересовање родитеља и школа у погледу информатичког образовања и набавке рачуна за своју децу. Слична је ситуација и у односима рурална и урбана подручја, јер је у селу све је много теже и компликованије. Поред свих ових тешкоћа, у неразвијеним подручјима и у селима тешко је запослити и задржати добре наставнике информатике. Због велике конкуренције на тржишту, наставници информатике и други стручњаци ИКТ радије се запошљавају у градовима и на радним местима која им обезбеђују боље плате и друге услове за живот и рад, него што то могу села и школе.

2. Утицај информационо-комуникационих технологија на промене у друштвено-економским и социјалним односима проистиче из брзих технолошких промена и све веће доминације ИКТ, али уједно и све већег социјалног и друштвено-економског раслојавања на богате и сиромашне које радикално подстичу ИКТ. То се одражава на свим нивоима, како између људи у појединим срединама, тако и између руралних и урбаних заједница или развијених и неразвијених региона. Сиромашни људи који нису могли себи да приуште квалитетно ИКТ образовање све мање имају могућности да се запосле или да задрже своје радно место, јер многи послодавци данас, без обзира на врсту посла, све више запошљавају оне који, поред осталих услова, имају и одговарајуће ИКТ образовање. Са друге стране, готово апсурдно, многи људи су скептични у односу на ИКТ и истичу да не желе да се допунски образују у овој области, нити да користе савремене информационе технологије, без обзира што им то може подићи животни стандард. На то се указује у једној анализи о ситуацији у Србији: „Забрињавајуће је да је 38 одсто становништва у анкети одговорило да уопште не жели да користи рачунаре и Интернет. Међу њима је највише грађана са примањи-

ма мањим од 300 евра” (<http://www.uzda.gov.rs/News/?id=172>, 2.11.2011). Због тога, сви су изгледи, да ће необразовани и сиромашни бити још сиромашнији а образовани и богати биће у прилици да постану још богатији.

Руралне заједнице и неразвијени региони, због многих друштвено-економских чинилаца и недостатка савремених технологија, стручњака у области ИКТ и одговарајућег образовања, све ће више бити на маргинама друштвено-економског развоја, јер је тенденција да се ИКТ, капитал и квалитетне образовне установе концентришу у развијена подручја и градове. Зато је раслојавање на богате и сиромашне у новије време све више детерминисано савременим технологијама које праве „технолошки јаз” (Gidens, 2003: 512). Тај јаз се продубљује на свим нивоима - међу људима у локалним заједницама, међу регионима у државама, и на глобалном нивоу, између развијених и неразвијених делова света. Као последица тога, данас се све више говори о *информационом сиромаштву*, што указује на „информационе технологије и заосталост неке земље у друштвено-економском развоју и квалитету живота.” (Марковић, 2004: 135).

Дакле, утицај информационо-комуникационих технологија на друштвено-економске и социјалне неједнакости у образовању је веома значајан, јер он детерминише не само неједнакости у образовању већ и у друштву у целини, што има веома битних импликација и на глобалном нивоу. Истовремено, између ИКТ и образовања постоји дијалектички однос који се испољава у њиховој међусобној условљености и са друштвеног становишта ИКТ и образовање чине основне детерминанте савременог друштвено-економског развоја.

3. УСТАВНО УРЕЂЕЊЕ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

3.1. Увод

Уставно дефинисање образовања у Републици Србији, сада као самосталној и сувереној држави, извршено је Уставом од 8. новембра 2006. године. Овај устав, као и сви уставни у свету, дефинисан је у складу са особеним системом вредности одређеног друштва и правилима понашања у њему, друштвено - политичким приликама у земљи и окружењу, као и у складу са циљевима који се желе постићи. Тиме су и основна питања друштвеног уређења диктирана идеологијом и политиком владајућих структура.

Уређење друштва на глобалном нивоу, његових подсистема и структура, у великој мери је одређено и контролисано мноштвом државних и друштвених институција, прописа и процедура. Тако је и са образовањем у српском друштву. С друге стране, сви аспекти друштвеног живота, културног обрасца, идеологије и политички идеали, као и друштвени циљеви, изражавају се у образовном систему. Зато се може говорити о дијалектичком односу између образовања и друштва где постоји њихов међусобни утицај. Мотиви државе да дефинише образовни систем и оствари контролу над његовим функционисањем огледа се у томе што се чланови друштва образовањем припремају за живот усвајањем заједничког система вредности и правила понашања – „у њој (држави, прим. Ј.Б.) се сваки њен члан припрема за преузимање одређене улоге што је у функцији очувања државе и њеног ефикаснијег деловања” (Vujević, 1991: 113).

Осим глобалног приступа образовању и државном разлогу за његово уређење, овде треба имати у виду и да је образовање веома битна људска потреба. Оно „обухвата узајам-

ни однос потреба индивидуе с потребама социјалних група” (Kulić, 1998: 59). Образовање постаје најзначајнија друштвена делатност, јер се знање сматра најважнијим развојним ресурсом с краја прошлог и почетком овог века. Богатство једне земље све више зависи од знања и интелектуалног потенцијала а не од природних ресурса (Мајор, 1991: 32-33). Зато образовање постаје основни предуслов свеопштег напретка – друштвено-економског, технолошког, културног, државног, па и индивидуалног, људског. Такође, образовање омогућује велику социјалну покретљивост људи у савременом друштву, како у оквиру промена у одређеној друштвеној структури, тако и у друштвено-економским миграцијама.

Образовање је у новом уставу Републике Србије дефинисано у склопу многих политичких и правних питања уставног уређења, а особито у тачки којом се одређује „Право на образовање” (члан 71). Затим, образовању се посвећује значајна пажња и у деловима Устава где се говори о: Службеној употреби језика и писма; изражавању слободе мисли, савети и вероисповести; цркви и верским заједницама; подстицању уважавања разлика; правима и дужностима родитеља; аутономији универзитета; правима припадника националних мањина; правима на очување посебности; развоју духа толеранције; надлежностима Републике Србије; надлежностима аутономних покрајина; и надлежностима општина.

3.2. Право на образовање

Право на образовање је цивилизацијско право савременог друштва без обзира на његово политичко уређење и облик владавине. Таквим правом омогућава се школовање које води успеху у свету рада и прокламује се једнакост шанси свим људима, најпре у образовању, а потом и у свим сферама друштва. То је и основни предуслов за обезбеђивање једнаких предуслова за запослење и за успостављање других једнакости у друштву, пре свих социјалних. Ово становиште је заједничко многим идеолошким гледиштима у савременом друштву, особито либералистичком и функционалистичком. Право на образовање је, у нешто друкчијим формулацијама, било загарантовано и у ранијим уставима Републике Србије

и Југославије. Поред тога, образовање је у целој Југославији (СФРЈ), укључујући и Србију, било бесплатно на свим нивоима школовања, што је довело до масовног образовања и његове велике експанзије, особито током шездесетих и седамдесетих година. То је довело до великог пораста броја ученика, учитеља и наставника, образованих стручњака разноврсних струка и нивоа образовања; као и до ширења мреже образовних установа.

Новим уставом Републике Србије, право на образовање дефинише се на следећи начин:

- Свако има право на образовање.
- Основно образовање је обавезно и бесплатно, а средње образовање бесплатно.
- Сви грађани имају, под једнаким условима, приступ високошколском образовању. Република Србија омогућује успешним и надареним ученицима слабијег имовног стања бесплатно високошколско образовање, у складу са законом.
- Оснивање школа и универзитета уређује се законом. (члан 71)

Као што се овде види, право на образовање је декларативно изражено у првом ставу наведеног члана, а потом се прецизира да је *основно образовање обавезно и бесплатно, а средње бесплатно*. Ова формулација у вези основног образовања је јасна, јер основне школе свуда у свету организује и финансира држава, доноси националне наставне програме у које су уграђени наставни садржаји, друштвени циљеви и вредности које су пожељне у одређеном друштву. За рад основних школа држава је најзаинтересованија, јер у њој, осим пружања и прихватања базичних сазнања о природи, друштву и човековом мишљењу, најефикасније се могу уградити основне друштвене вредности и норме помоћу којих се млади уводе у свет одраслих. Прихватањем тих вредности и норми, као и понашањем у складу са њима, успоставља се стабилност друштвене заједнице и учвршћује друштвени поредак.

У тумачењу одредбе о *средњем образовању као бесплатном*, а имајући у виду да се све више отварају разноврсне

приватне средње школе које привлаче све већи број ученика, намеће се питање да ли и њима Устав гарантује бесплатно средње образовање? Из овако формулисане уставне одредбе могло би се закључити – да. Али имајући у виду реалност, онда сасвим сигурно не, јер се у приватне школе улаже приватни капитал, без икаквих државних субвенција, и оне послују на профитабилном принципу. Зато су приватне школе много флексибилније и на њихов рад родитељи и деца могу да утичу. Оне су посебно осетљиве на родитељске жеље, јер им треба њихов новац. Зато је велика вероватноћа да ће те школе ускладити оно што дају и оно што родитељи траже. У државним школама ученици и родитељи не могу битно да утичу на њихову промену и обликовање. Државне средње школе, као и друге државне установе, понашају се монополистички. То намеће питање увођења тржишних начела у образовање и децентрализације целокупног средњошколског образовног система. Међутим, ту реалне алтернативе још нема, без обзира на тенденције да се и код нас све више отварају приватне средње школе. И у много развијенијим демократским друштвима, која више од два века функционишу на принципима тржишне економије и либералне демократије, удео приватних средњих школа је мали. На пример, у Енглеској током 1994. године, од укупног броја деце у различитим типовима средњих школа, само је 9,6 одсто деце било у приватним школама (Benn and Chitty, 1997: 88).

У сваком случају, у овој уставној одредби о *средњем бесплатном образовању* јасно се може наслутити да је реч о бесплатном образовању у државним школама. Приватне средње школе остају у домену приватне иницијативе и образовање у њима остаје приватна ствар родитеља, њихове деце и власника школе. Трећим ставом, у овом члану, се дефинише да „сви грађани имају, под једнаким условима, приступ високошколском образовању” и да „Република Србија омогућује успешним и надареним ученицима слабијег имовног стања бесплатно високошколско образовање, у складу са законом”. Овим се указује на два либерално-демократска принципа. Први, да се у складу с начелом опште грађанске једнакости, гарантују свим грађанима једнаки услови за приступ високошколском образовању, што је сасвим у реду. Међутим, реал-

но ти услови су само на нивоу декларативног опредељења, јер сви они који испуњавају предвиђене услове не могу да приступе високом образовању, односно жељеном факултету, зато што су квоте буџетског финансирања преуске за све њих. То значи да високо образовање није свима доступно, нити је бесплатно, чак ни када се финансира из јавних прихода. Ово право је у односу на раније уставе Србије сужено.

У време експанзије образовања у нашој земљи, до осамдесетих година прошлог века, школство је обухватало све слојеве друштва, а нарочито се увећавао број ђака и студената из радничког слоја и слоја пољопривредника. Међутим, од краја осамдесетих година, у време друштвене кризе, убрзава се слојна диференцијација студената. Млади из имућнијих слојева се и даље несметано школују, док је младих из сиромашнијих слојева све мање.⁵ Сада се и уставним променама легализују негативне тенденције друштвене кризе у образовању, па се право на образовање све више сужава. Изгледа парадоксално да се развојем друштва и његовом демократизацијом, уместо да се шири право на образовање, оно се сужава. То се може разумети само ако се имају у виду сасвим друкчији модели идеолошке пројекције друштва и друштвене стварности у Србији.

Други принцип, о коме је овде реч, указује на таленат и социјални критеријум, па држава привидно омогућује успешним и надареним ученицима слабијег имовног стања бесплатно високошколско образовање. Тиме се као корективни фактор укључује социјално стање ученика, па се надареним ученицима пружа прилика да се укључе у високошколско образовање, али сигурно не у мери којом би се обухватили сви надарени ученици.⁶ Различите, могућности за стицање обра-

5 Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду је током 1986. и 1989. године спровео истраживање о социјалним неједнакостима у образовању. У овом истраживању је установљено да само у Београду нису могли започети образовање деца неквалификованих и полуквалификованих радника - 35 одсто, пољопривредника - 17 одсто и осталих радника - 13 одсто. Слична је ситуација и са децом која су започела своје школовање, али су га морала прекинути из материјалних разлога (Џуверовић, 1991: 336).

6 „Истраживања су показала да се деца данас скоро искључиво школују о трошку породице што указује на огроман значај слојне припадности и имовног стања породице. То је највише погодило најутроженије и најсиромашније слојеве друштва. Због тога је друштво одвојило одређена средства за сти-

зовања могу бити узрок социјалних неједнакости и у другим сферама друштва чиме се репродукује социјална структура, одржавају и продубљују постојеће друштвене неједнакости.

3.3. Употреба језика и писма

Употреба језика и писма у Републици Србији, као основних чинилаца сваког образовања, одређује се још у уставним начелима у виду употребе службеног језика, а потом и у тачкама где се говори о правима припадника националних мањина и праву на очување посебности. То је сасвим разумљиво, јер је језик основна творевина културе и продукт заједничког живота људи. Он је изграђен на друштвеним правилима која изражавају став заједнице према објективном свету и техничким правилима која су граматичко – синтаксичке природе. Зато је језик темељ сваке културе који битно утиче на све њене елементе, а особито на образовање.

Употреба службеног језика и писма у новом уставу дефинише се на следећи начин: „У Републици Србији у службеној употреби су српски језик и ћирилично писмо. Службена употреба других језика и писама уређује се законом, на основу Устава” (члан 10). Одређење службеног језика је у кореспонденцији са новим државно-правним статусом Републике Србије и у складу је с праксом и других савремених суверених држава где се доследно изводи принцип *једна држава, један језик, једно писмо*. Језик, као најважнија творевина и садржај сваке културе, па и наше, сасвим је разумљиво што је предмет уставне материје. Уосталом, то је тако свуда у свету. У нашим ранијим уставима у службеној употреби је био српскохрватски језик и ћирилично и латиничко писмо. Дакле, овде као и у ранијим уставима Србије и Југославије језик је био прописан друштвеном конвенцијом и изражавао одређени систем идеолошких вредности изражен у српскохрватском језику. Српскохрватски језик, као заједнички језик, Хрвати

пендије, кредитирање ђака и студената, субвенционисало њихов смештај у домовима, исхрану, превоз, уџбенике (...) Ове мере нису оствариле жељени резултат јер се показало да их користи и велики део омладине којој то није неопходно. Зато не треба да чуди податак да деца из сиромашнијих слојева далеко више апстинирају од школовања или га прекидају пре завршетка” (Џуверовић, 1991: 329).

су напустили почетком деведесетих година прошлог века, а југословенски муслимани, као и неке друге етничке заједнице, нешто касније. Раздвајањем заједничког језика желело се дистанцирати од заједничке државе. У сваком случају на подручју Југославије и питање језика је било политичко питање, на исти начин када је успостављен српскохрватски језик као службени у време процвата Југославије, тако и касније када се она распала, распао се и заједнички језик. Из Југославије су настале нове унитарне државе, а из српскохрватског језика дефинисани су нови језици – хрватски, бошњачки, црногорски, па коначно и српски.

3.4. Уважавање разлика и очување идентитета

У контексту истицања гаранција за *слободу изражавања националне припадности*, Устав указује и на *подстицање уважавања разлика*, у чему се види и улога образовања: „Мерама у образовању, култури и јавном обавештавању, Република Србија подстиче разумевање, уважавање и поштовање разлика које постоје због посебности етничког, културног, језичког или верског идентитета њених грађана” (члан 48). Овде се може запазити да Устав налаже држави да разним мерама у многим областима, а пре свих у образовању, подстиче на уважавање разлика у друштву. Тиме се придаје велики значај образовању и његовом утицају на младе генерације, из чега проистиче да деца и омладина кроз образовни систем треба да се уче и подстичу на уважавање разлика у друштву. То је веома важна одредба ако се има у виду мултиетичност и мултиконфесионалност нашег друштва. С друге стране, то се може тумачити и као подстицај за истицање разлика по сваку цену, што може бити веома штетно по јединствени вредносни систем и осећај привржености друштвеној заједници. На то је указивао и Диркем, па је зато установљена образовна пракса у многим земљама, особито у САД, да се установи заједнички школски програм који помаже да се у становништво различитог етничког порекла усаде заједничке вредности.⁷ У

⁷ „Исељеници из свих земаља Еуропе тако су добили исти језик и заједничку повијест. Амерички ученик учи о утемељитељима државе, о Уставу и Абрахаму Линколну, који путем што га је превалио од дрвене колибе до Бијеле куће утјеловљује америчке вриједности једнакости шанси и постигнућа. По-

сваком случају кроз образовни систем треба упоредо подстицати разумевање, уважавање и поштовање разлика, с једне стране, и с друге, развијати осећај привржености друштвеној заједници.

У делу Устава где се дефинишу *права припадника националних мањина*, указује се да они „учествују или сами одлучују о појединим питањима за своју културу, образовање, обавештавање и службену употребу језика и писма, у складу са законом” (члан 75). Овде се очито ради о одлучивању у области образовања, које је у функцији очувања етничког и културног идентитета. Међутим, већ у делу, где се говори о праву на очување посебности, указује се да „припадници националне мањине имају право на (...) коришћење свог језика и писма; на (...) школовање на свом језику у државним установама и установама аутономних покрајина; на оснивање приватних образовних установа” (члан 79). То указује да овим уставом није снижен ниво нити сужен обим етничких права националним мањинама у односу на раније уставе Републике Србије. Овде треба имати у виду да се у Србији већ деценијама остварује бесплатно образовање и на језицима националних мањина на свим нивоима – од основног до универзитетског. То је заиста велика тековина српског друштва која надилази многе међународне стандарде и искуства демократских земаља. У овом контексту, Уставом се дефинише да Србија и у области образовања „подстиче дух толеранције и међуетничког дијалога и предузима ефикасне мере за унапређење узајамног поштовања, разумевања и сарадње међу свим људима који живе на њеној територији, без обзира на њихов етнички, културни, језички или верски идентитет” (члан 81). Таквим одређењем образовању се намеће задатак и да развија политичку културу која ће оспособљавати све учеснике у образовном процесу да буду спремни за усклађивање различитих друштвених интереса. Тиме се остварује интегративна функција у друштву на демократским основама, која надилази етничку затвореност и искључивост.

чињући школски дан присегом вјерности звјезданој застави, симболу америчког друштва, ученици се одгајају за приврженост друштву као цјелини” (Haralambos and Holborn, 2002: 778).

3.5. Слобода мисли и вероисповести

Слобода мисли, савести и вероисповести је несводљива искључиво на уставне гаранције исповедања одређене вере или уверења. Она постаје потпуна само ако се гарантује и право на верско и морално образовање у складу са одређеним уверењима. Вероватно из тих разлога Уставом је прописано да „родитељи и законски стараоци имају право да својој деци обезбеде верско и морално образовање у складу са својим уверењима” (члан 43). Истовремено, Устав омогућује црквама и верским заједницама (члан 44) оснивање верских школа. Таква могућност била је дефинисана и у претходном Уставу Републике Србије.

Верско образовање није само реликт традиционалног друштва и његовог образовања, већ је и значајан чинилац образовања у савременом свету. Оно пружа образовање из религије како би она могла да се разуме као изузетно важна друштвена појава, која се јављала у свим историјски познатим друштвима. Религија је друштвени феномен који траје хиљадама година и имала је велики утицај на животе многих људи. У друштву религија има вишеструку улогу. Поред дефинисања *особеног погледа на свет*, она остварује и „психолошко-емоционалну, етичку и интегративну функцију у друштву” (Пешић и Базић, 2004: 341). Зато је сасвим разумљиво што је религија и предмет уставне материје. У сваком случају, верско образовање треба да оспособи децу и све друге у процесу образовања да се упознају са основним елементима религије и религиозним вредностима, првенствено из своје културе; да разумеју различита религијска веровања, симболе и ритуале, који се налазе у многим културама; и да доприне разумевању за идеале који надахњују дубока осећања верника. Верско образовање чини суштину не само религиозне културе, као религијског погледа на свет; већ и религијске културе, као знања о религијским феноменима. Оно је неопходно у спознајама људске духовности, разумевању међу људима и друштвеним комуникацијама у мултиконфесионалном друштву какво је наше.

3.6. Права и дужности родитеља

У делу Устава где се одређују права и дужности родитеља, указује се: „Родитељи имају право и дужност да издржавају, васпитавају и образују своју децу, и у томе су равноправни” (члан 65). Тиме су образовањем, као уставним правом и обавезом, обухваћени и родитељи, без обзира да ли живе са својом децом или не. Обавезе родитеља да васпитавају и образују своју децу могу се сагледати са два аспекта. Први је обавеза родитеља да обезбеде материјално-финансијске и друге услове за школовање своје деце, све док су она у процесу обавезног школовања или док не буду способна да се самостално издржавају. Други је непосредан утицај родитеља, где они кроз емоционалну комуникацију са децом имају обавезу да утичу на процес њихове социјализације и образовања. Нагле промене у савременом породичном животу; као што су: учестали разводи, свођење велике породице на *нуклеарне породице* са малим бројем деце а често и само са једним родитељем, дуго одсуствовање родитеља из куће, кохабитација, промискуитет, незапосленост, насиље у породици итд; веома битно отежавају утицај родитеља на васпитавање и образовање деце. То се одражава и на друштво и узрокује низ друштвених аномалија које се тешко исправљају. У сваком случају, ова уставна обавеза има двоструку функцију, једна је да се деци осигура васпитање у складу са владајућим друштвеним вредностима и образовање за прихватање одређене улоге у друштву; а друга је превентивног карактера, где се родитељи уставно обавезују да утицајем на своју децу спрече могућност настанка и ширења друштвених аномалија.

3.7. Аутономија универзитета

Веома значајни чинилац уставног дефинисања образовања јесте *аутономија универзитета*. Она је дефинисана на следећи начин: „Јемчи се аутономија универзитета, високошколских и научних установа. Универзитети, високошколске и научне установе самостално одлучују о свом уређењу и раду, у складу са законом” (члан 72). У ранијим уставима

Републике Србије, аутономија универзитета није посебно дефинисана, што може навести на закључак да томе није придавана посебна пажња или да је то једно од обележја мање демократског друштва у односу на оно које се пројектује овим уставом. Међутим, у сваком случају гарантовање аутономије универзитета, схваћене као самосталност и слобода универзитета од државе, битно доприноси остваривању свих његових функција, а особито научне и образовне. То претпоставља да ће универзитет самостално да се организује и решава многа питања која су до сада била у надлежности државе, као што су: материјално-финансијска, управљачка, научно-истраживачка и уписна политика. То, из ове перспективе, не изгледа баш идилично како Устав прокламује. Једноставно, онај ко оснива универзитет, без обзира да ли је у питању држава, нека друштвена група или приватно лице, тешко ће се одрећи својих права која му омогућују управљање универзитетом. У томе аутономија универзитета изгледа само као интелектуални идеал. Међутим, многа друга питања из корпуса аутономије универзитета која се често истичу као *педагошка аутономија* могу објективно самостално да се решавају на универзитету, као што је и до сада чињено. То су углавном питања избора наставника и сарадника, избора студената, израде и доношења наставних планова и програма, избора садржаја за наставу и извођење наставе. Поред оснивачких права, аутономија универзитета је битно ограничена и просветном политиком, којом се уређују многа питања организације и рада универзитета.

У условима глобализације и технолошког прогреса, са којима је већ сада суочено наше друштво, питање аутономије универзитета пратиће упоредо два сасвим противречна друштвена процеса. Један је онај који ће тежити све већем ослобађању и самосталности универзитета од његових оснивача и власника. А други је, да ће се све више оснивачи и власници мешати у рад универзитета тежећи његовој стандардизацији и уподобљавању са другим универзитетима у свету, како би могли да буду конкурентни у земљи, да прате технолошке промене и глобализацијске процесе, учествују у њима и остварују профит. Јер, не треба губити из вида и тржишни карактер, особито приватних, универзитета.

3.8. Надлежности државних органа у образовању

Образовање се Уставом ставља и у непосредну надлежност државних органа. Тако се *надлежност Републике Србије*, у области образовања, дефинише: „Република Србија уређује и обезбеђује (...) систем у областима (...) образовања” (члан 97 тачка 10). Слично је и код утврђивања надлежности аутономних покрајина: „Аутономне покрајине, у складу са законом, уређују питања од покрајинског значаја у области (...) просвете” (члан 183 тачка 3). А у делу где се одређују надлежности општине, указује се: „Општина, преко својих органа, у складу са законом (...) стара се о задовољавању грађана у области просвете” (члан 190 тачка 4). Овде се може запазити да у образовању апсолутну надлежност има Република Србија и да она дефинише укупну просветну политику. А надлежност покрајина и општина своди се на активности које су непосредно детерминисане уставним устројством хијерархије власти у Србији и оне су ближе одређене законом. Тако је било и са дефинисањем надлежности у области образовања и у ранијим уставима Србије, осим у Уставу из 1974. године, где су покрајине имале нешто већа овлашћења.

4. ОБРАЗОВНИ ПРОФИЛ ПОЛИТИЧКИХ ЕЛИТА У ДРЖАВАМА НАСТАЛИМ ИЗ БИВШИХ РЕПУБЛИКА СФРЈ

4.1. Увод

Елите у постсоцијализму конституисале су се у процесима великог преображаја комунистичких држава источне Европе крајем XX века у неолиберална друштва, уз истовремен процес распада комунистичких федерација и стварања националних држава на њиховим рушевинама. Кроз те процесе, уз одређене специфичности и грађански рат, прошла је и Југославија. Из њеног састава створено је шест држава, које су настале углавном сецесијом република. Оне су различите по многим особинама: етничком саставу, конфесионалној припадности, економској развијености, уређењу, степену транзиционих промена и укључености у међународне структуре. Све се то одразило на политичке установе и процесе у њима, особито на политичке елите.

Политичке елите су институционални састави који поседују највише политичке моћи и који су у позицији да управљају јавним пословима и реализују своју вољу помоћу државне власти. Оне имају статусну моћ и сконцентрисане су у кључним државним установама: председнику државе, парламенту и влади. Мада се, у некој друкчијој опсервацији и ширем разумевању политичке елите, у њен састав могу уврстити и представници судске власти (Калоева, 2009: 78). Политичке елите у друштвима либералне демократије своју супстанцијалну енергију црпе из вишестраначких избора и компетенција стечених, пре свега, образовањем и талентом а не наследством, јер, како је указивао Јанг (Young Michael), „мало-помало аристократија по рођењу неприметно је пре-

шла у аристократију по таленту” (Young, према Лаш, 1996: 43). Због тога је образовање елите од велике важности, како за остваривање њихове друштвене улоге, тако и за процену њихових компетенција, вредносних ставова и других карактеристика. У досадашњим изучавањима политичких елита мала се пажња посвећивала њиховом образовању, углавном су разматрана питања њиховог социјалног порекла и друштвене репродукције, а у новије време и заступљеност жена у политичкој елити (Jalalzaï and Krook, 2010: 5-21). Зато је посебно занимљиво сагледати какав је образовни профил садашњих политичких елита, у којој мери су њихов образовни курикулум и политичко искуство коресподентни са новим политичким идејама и државним циљевима. Из тог контекста, овом анализом су обухваћени актуелни председници република Србије, Хрватске, Словеније, Македоније, Црне Горе и чланови Председништва Федерације Босне и Херцеговине; затим, актуелни састави парламената и влада ових држава.

Овај рад је сачињен на основу анализе релевантних показатеља презентираних на званичним интернет страницама поменутих установа. Тиме је истраживан ниво образовања, врста струке, друга знања и вештине, допунски облици образовања, као и политичко искуство припадника политичких елита. Затим, сагледаване су и године старости како би се кроз историјску призму образовног система утврдило кроз који су политички образац прошли у процесу политичке социјализације. Табеле у овом раду су формулисане по методологији Републичког завода за статистику Србије, а редослед држава је изложен према азбучном реду.

4.2. Председници држава

Председници држава су најизраженији део сваке политичке елите. Они представљају државу у земљи и иностранству, проглашавају законе, непосредно утичу на рад кључних политичких установа у држави (парламент, влада, војска), усмеравају свеукупну државну политику, дају одликовања, предлажу, постављају и опозивају функционере на најважнијим функцијама у држави, и тд. Председници у државама насталим из бивших република СФРЈ, бирају се на непосредним изборима тајним гласањем. А у случају Босне и Херце-

говине, бира се Председништво које се састоји од три члана, по нешто друкчијој процедури. Председништво Федерације Босне и Херцеговине се састоји од три члана: једног Бошњака, једног Хрвата, који се бирају непосредно са територије Федерације, и једног Србина, који се бира непосредно са територије Републике Српске. Мандат чланова Председништва траје четири године. Чланови Председништва између себе именују једног члана за председавајућег и ротирају се на тој функцији сваких осам месеци.⁸

Актуелни председници држава и чланови Председништва Федерације Босне и Херцеговине су у суштини млади и образовани људи. Просек њихове старости је 53,75 година. Сви имају високо образовање које су стекли на универзитетима у Југославији, дакле пре њеног распада. Међу њима, четворица су доктори наука, а Борис Тадић има почасни докторат на Хришћанском универзитету „Димитрие Кантемир” у Букурешту (<http://www.predsednik.rs/mwc/default.asp?c=101000&g=20060904141200&lng=cir&hs1=0>, 3.08.2010). Према стручном образовању доминирају правници - њих петорица, затим један филолог, један филозоф и један психолог. А председник Републике Хрватске (Јосиповић) је поред Правног факултета, на коме је магистрирао и докторирао, завршио Музичку академију и написао око 50 музичких дела. Према занимању, пре ступања на функцију председника, четворица су имали веома запажене каријере универзитетских професора (Јосиповић, Силајџић, Турк, Иванов). Сви су они били ангажовани на страним универзитетима, учествовали у међународним научним пројектима или као експерти у међународним организацијама. Други су имали врло разнолике каријере у струци и политичка искуства у државним органима на различитим нивоима и у друштвено-политичким организацијама, још у време СФРЈ. Међу њима, двојица су, поред осталог, били и председници влада, четворица министри и један је био амбасадор. Поред образовања које су стекли у Југосла-

8 Након општих избора у октобру 2006. године, изабран је четврти сазив Председништва БиХ, који чине: Небојша Радмановић из Републике Српске, Жељко Комшић из реда хрватског народа и Харис Силајџић из реда бошњачког народа. На конституивној седници Председништва БиХ, одржаној 6. новембра 2006. године, за првог председавајућег Председништва БиХ изабран је Небојша Радмановић, а сада је на тој функцији, од марта 2010., Харис Силајџић (<http://www.predsjednistvobih.ba/nadl/1/?cid=6,2,1>, 22.08.2010).

вији, њих шесторица имају и различите облике усавршавања у иностранству. Као битан чинилац у биографији истиче се и учешће у „домовинском рату”, а један од њих (Комшић) је и одликован „за војничко држање и показану храброст” (<http://www.predsjednistvobih.ba/biogr/?cid=8148,2,1,25.08.2010>).

4.3. Чланови парламената

Парламент је највише законодавно и представничко тело у свим земљама либералне демократије. Он почива на темељним постулатима либералне демократије, као што су идеали слободе, правде, једнакости, равноправности и политичке конкуренције (Јовановић, 2004: 15). Парламенти у државама насталим на просторима бивших република социјалистичке Југославије су у извесној мери различити, како по саставу и броју посланика, тако и по њиховој организацији. Сви они имају једнодомну структуру, осим Парламента Федерације Босне и Херцеговине који има дводомну парламентарну структуру.

1. *Парламент Федерације Босне и Херцеговине* састављен је из два дома: Представничког дома и Дома народа. *Представнички дом* се састоји од 98 заступника, који се бирају на непосредним изборима и тајним гласањем, на територији целе Федерације (http://www.parlamentfbih.gov.ba/bos/predstavnicki_dom/index.html, 27.08.2010). *Дом народа* се састоји од 58 изасланика (делегата) од којих по 17 из реда сваког од конститутивних народа и седам делегата из реда осталих (http://www.parlamentfbih.gov.ba/bos/dom_naroda/index.html, 27.08.2010).

Табела 1.
Чланови Парламента Федерације Босне и Херцеговине,
према школској спреми

	ДОК-ТОРИ НА-УКА	МАГИСТРИ И СПЕЦИЈАЛИСТИ	ВИСОКА ШКОЛА	ВИША ШКОЛА	СРЕДЊА ШКОЛА	ОСТАЛО	Укупно
ПРЕДСТАВНИЧКИ ДОМ	6	7	49	5	7	24	98
ДОМ НАРОДА	1	6	31	5	9	6	58
Укупно	7	13	80	10	16	30	156

Просек старости чланова Парламента у оба дома је 50,74 године, а за 25 изасланика нису дати биографски подаци. Већина изасланика је са високим образовањем, а међу њима има седам доктора наука, од којих су петоро професори универзитета и шест магистара; затим, 10 са вишом школом, 16 са средњом и за 30 изасланика није утврђен ниво образовања (Табела 1). А према струци, највише има инжењера (18), економиста (17) и лекара (17); а потом: правника (10), политиколога (6), филолога (3), педагога (3) и других.

2. *Собрание Републике Македоније* чини 120 посланика, од којих су два независни и 118 посланика из 18 политичких странака (<http://www.sobranie.mk/?ItemID=389F3043E8580843B6CD7A4BCF90DD9F>, 28.08.2010). Просек старости посланика је 44,03 године, а за њих четворо нису расположиви биографски подаци. Већина посланика има високо образовање, а међу њима има четири доктора наука, од којих су два професори универзитета и 13 магистара; затим, два са вишом школом, три са средњом и за четири посланика није утврђен ниво образовања (Табела 2). Према струци највише има правника (20), инжењера (19) и економиста (18); затим: лекара (9), филолога (5), педагога (4), професора физичке културе и спорта (4), историчара (4), политиколога (3), учитеља (3) и других.

3. *Државни збор Републике Словеније* чини 90 посланика, од којих су два независни, два представници националних мањина и 86 посланика из шест политичких странака (<http://www.dz-rs.si/index.php?id=92>, 29.08.2010). Просек старости посланика је 52,99 година, а за једног, осим имена и презимена, не постоје други биографски подаци. Већина посланика има високо образовање, а међу њима има четири доктора наука, 13 магистара; затим, пет са вишом школом, осам са средњом и за 30 посланика није утврђен ниво образовања (Табела 2). Према струци највише има инжењера (15); затим: економиста (7), правника (6), новинара (5), лекара (4), техничара различитих струка (3) и других..

4. *Народна скупштина Републике Србије* састављена је од 250 посланика из 23 политичке странакe, као и једна нестраначка личност (<http://www.parlament.gov.rs/content/cir/sastav/stranke.asp>, 30.08.2010). Просек старости посланика је 46,59 година. Већина посланика има високо образовање, а

међу њима има 15 доктора наука, од којих су 12 професори универзитета, осам магистара; затим, 13 са вишом школом, 22 са средњом и за 16 посланика није утврђен ниво образовања. (Табела 2). Према струци највише има правника (51), инжењера (38) и економиста (28); затим: техничара (17), лекара (15), политиколога (9), социолога (4) и других.

5. *Хрватски Сабор* броји 153 заступника, од којих су осам независни и 145 заступника из 11 политичких странака (<http://www.sabor.hr/Default.aspx?sec=1994>, 01.09.2010). Просек старости заступника је 51,45 година. Већина заступника има високо образовање, а међу њима има 23 доктора наука, од којих су 15 професори универзитета, 13 магистара; затим, 15 са вишом школом, 21 са средњом и један са основном школом (Табела 2). Према струци највише има правника (22), инжењера (21) и економиста (20); затим: лекара (11), политиколога (6), професора језика и књижевности (6), техничара (5) и других.

6. *Скупштина Републике Црне Горе* састављена је од 81 посланика из седам политичких странака и коалиција (http://www.skupstina.me/index.php?strana=poslanici&menu_id=4, 01.09.2010). Просек старости је 48,37 година, а за 17 посланика нису расположиви подаци о датуму и години рођења. Већина посланика има високо образовање, а међу њима има четири доктора наука, од којих су два професори универзитета, девет магистара; затим један са вишом школом, два са средњом и за четири посланика није утврђен ниво образовања (Табела 2). Према струци највише има правника (18), инжењера (16), економиста (12) и лекара (10), а потом и других.

Табела 2.

Чланови парламената, према школској спреми

ДРЖАВА	ДОКТОРИ НАУКА	МАГИСТРИ И СПЕЦИЈАЛИСТИ	ВИСОКА ШКОЛА	ВИША ШКОЛА	СРЕДЊА ШКОЛА	ОСТАЛО	Укупно
БОСНА И ХЕРЦЕГОВИНА	7	13	80	10	16	30	156
МАКЕДОНИЈА	4	17	90	2	3	4	120
СЛОВЕНИЈА	4	13	30	5	8	30	90
СРБИЈА	15	16	168	13	22	16	250
ХРВАТСКА	23	17	76	15	21	1	153
ЦРНА ГОРА	4	15	55	1	2	4	81
Укупно	57	91	499	46	72	85	850

У званичним интернет презентацијама парламената ових држава, посланици су представљени по различитој методологији и оскудној статистичкој обради. Најчешће се предност даје нивоу образовања и струци, а негде занимању из кога се не виде ниво образовања и струка (приватни предузетник, естрадни уметник, пензионер, туристички водич и тд). Често се за неке посланике указује само на име, презиме и датум рођења, али понекада ни то, што је нарочито видљиво за посланике словеначког парламента.

У саставима многих парламената налазе се врло различити људи, по свим карактеристикама. По старосној структури има их од 25 до 80 година старости, где је најизразитија фреквенција старосне доби између 40 и 50 година. Најмлађи састав парламента има Македонија (44,03 године), а најстарији Словенија (52,99 године). Према образовном нивоу у свим парламентима доминирају људи са високим образовањем, међу којима су најзапаженији правници, економисти, инжењери различитих струка и лекари; а потом у мањем обиму су изражене и многе друге струке. То се може објаснити различитим мотивима политичких странака за кандидовање и избор људи са таквим струкама. За правнике и економисте се сматра да ће они најкомпетентније моћи да учествују у раду парламента и допринети реализацији страначких циљева и државних интереса. Док су мотиви за кандидовање инжењера и лекара сасвим друкчији, јер се ради, о стручњацима који су у свакодневном контакту са људима и имају велики утицај у локалним заједницама. Лекари традиционално уживају велико поверење у свим друштвима и странке их врло радо кандидују на изборима. Такав је случај и са професорима универзитета и још неким занимањима која уживају велики друштвени углед. А када су у питању инжењери, занимљиво је да међу њима доминирају пољопривредни и машински инжењери, који су били директори успешних друштвених фирми и људи од угледа и значајног утицаја у одређеним срединама. Друштвени статус ових професија и лични углед појединих људи политичке странке користе за појачавање свог угледа и утицаја у изборним кампањама како би оствариле што бољи изборни резултат. Такође, треба имати у виду и „да је политичка активност веома значајан канал вертикалне по-

кретљивости” (Miladinović, 2009: 126), тако да је сасвим и разумљива мотивација многих људи, без обзира на струку и ниво образовања, да се баве политиком.

Поред тога, саставе неких парламената карактеришу врло различити људи, од истакнутих политичара још из СФРЈ,⁹ познатих опозиционара социјалистичком режиму,¹⁰ људи који су учествовали у студентским протестима и били активности у подмлатку многих партија током деведесетих, оних који су учествовали у рату и одликовани за ратне заслуге, до људи који су процесуирани пред судовима за ратне злочине (Бранимир Главаш у Хрватској). Мотиви и разлози за кандидовање и избор ових људи леже вероватно у потреби ревалоризације одређених политичких вредности, идеја и циљева, компензацији за одређене заслуге као и задовољавања интереса неких друштвених група. Такође, треба имати у виду да је у саставима многих парламената заступљен велики број пензионера, што је израз тенденције старења становништва али уједно и погоршавања социјалног положај те групације у многим државама, па се зато она политички организује у сопствене странке и учествује у решавању свог статуса.

4.4. Чланови влада

За разлику од парламената, који су представничка тела и уједно резултат утакмице различитих политичких идеја и интереса, владе представљају извршну власт и претпоставља се да су тако профилисане да могу компетентно да реализују политику парламента и задовоље друштвене потребе и интересе грађана у свакодневном животу. Међутим, треба имати у виду да је и састав сваке владе одраз изборних резултата на парламентарним изборима и постигнутим коалицијама које су оствариле већину у парламенту. И не само то. Владе су оптерећене различитим ванинституционалним интересима и притисцима. У сваком случају, компетентност овог дела

9 Нијаз Дураковић, последњи председник Централног комитета СК БиХ, Миран Потрч, председник Савеза синдиката Југославије из раних осамдесетих, који је сада и потпредседник словеначког парламента, као и други мање познати.

10 Владимир Шекс у Хрватској, Јанез Јанша у Словенији, Драгољуб Мићуновић у Србији и тд.

политичке елите је услов без кога се не да замислити њено функционисање. А како то изгледа у саставима влада држава насталих из бивших република социјалистичке Југославије?

1. *Владу Федерације Босне и Херцеговине* чине председник, два заменика председника и 14 министара (<http://www.fbihvlada.gov.ba/bosanski/sastav%20vlade/index.php>, 04. 09. 2010). Просек старости чланова Владе је 52,81 година. А за једног министра нису доступни никакви подаци. Сви чланови Владе имају завршен факултет, а међу њима има два доктора наука, три магистра и један лекар специјалиста (Табела 3). Према струци највише има инжењера (6); затим: правника (3), економиста (2), лекара (2) и по један професор књижевности, математичар и професор спорта и физичког васпитања. Међу члановима Владе тројица њих говоре енглески језик, двојица су били на стручним усавршавањима у иностранству и сви имају искуства у раду на врло различитим професионалним и политичким функцијама на свим нивоима. Многи од њих су били директори фирми, имали функције у локалној самоуправи и политичким странкама. Затим, један је био амбасадор БиХ и двојица министри у ранијим сазивима Владе а један и потпредседник Владе. Такође, значајан податак у биографијама министара истиче се учешће у „Армији БиХ” или у „Домовинском рату”, тако да је њих петоро указало на то.

2. *Владу Републике Македоније* чине председник, четири заменика председника, и 17 министара (<http://www.vlada.mk/?q=node/40>, 04.09.2010). Просек старости чланова Владе је 41,4 година. За два министра не постоје подаци о години и месту рођења. Сви чланови Владе имају завршен факултет, а међу њима има два доктора наука, пет магистра и један лекар специјалиста (Табела 3). Према струци највише има економиста (7) и правника (6); затим: инжењера (4), лекара (2) и по један филолог, социолог и информатичар. Међу члановима Владе петнаест њих говори енглески језик, а многи говоре још по неки језик међу којима су најзаступљенији немачки и грчки, као и језици словенских народа на Балкану. Четири члана Владе су студирала у иностранству, тројица на универзитетима у САД и један у Бугарској. А на стручном усавршавању у иностранству било је једанаест чланова Владе (три у САД, три у Енглеској, три у Немачкој, један у Швајцарској

и један у седишту НАТО пакта у Бриселу). Многи чланови Владе имају радно искуство у различитим државним органима и телима, нарочито у међународним организацијама и асоцијацијама, као и на различитим међународним пројектима. А неки од њих имали су значајне функције у политичким странкама и у државним органима Македоније, док је веома мали број њих радио у привреди.

3. *Владу Републике Словеније* чине председник и 18 министара (http://www.vlada.si/si/o_vladi/kdo_je_kdo/, 05. 09. 2010). Просек старости је 50,57 година. Сви чланови Владе имају завршен факултет, а међу њима има осам доктора наука и три магистра (Табела 3). Према струци највише има правника (5), а потом: политиколога (3), социолога (2), економиста (2), инжењера (2), и по један лингвиста, новинар, лекар, ветеринар и физичар. За два члана Владе постоје подаци да говоре енглески и још по неки језик, али се посредно на основу података о њиховом раду у међународним организацијама и дипломатској служби може закључити да већина њих говори енглески и још по неки страни језик. Осим за два члана Владе, нема података о њиховом стручном усавршавању у иностранству. Многи чланови Владе имају радно искуство у различитим државним органима и телима на свим нивоима, нарочито у међународним организацијама и асоцијацијама, а неки од њих имали су значајне функције у политичким странкама и у државним органима Словеније и Југославије, а неколико њих има и врло успешне каријере универзитетских професора.

4. *Владу Републике Србије* чине председник, генерални секретар, четири потпредседника и 22 министра (<http://www.srbija.gov.rs/vlada/sastav.php>, 05.09.2010). Просек старости чланова Владе је 48,81 година. За једног члана Владе недостају подаци о датуму рођења. Сви чланови Владе имају завршен факултет, а међу њима има осам доктора наука, седам магистара, један лекар специјалиста и један правник специјалиста (Табела 3). Према струци највише има инжењера (7) и економиста (6), а потом: правника (4), политиколога (3), лекара (3) и по један физичар, филолог, редитељ, филозоф и стоматолог. Од 28 чланова Владе, њих 17 говори енглески и још

по неки језик, најчешће руски, немачки и француски. Троје је студирало у иностранству, петоро их се усавршавало и троје је радило извесно време, сви у западноевропским земљама или у САД.

Многи чланови Владе имају радно искуство у различитим државним установама, међународним организацијама и асоцијацијама, а неки од њих су имали значајне функције у политичким странкама и у државним органима. Међутим, детаљнијим увидом може се запазити да неки министри имају неконзистентно образовање и воде министарства за која немају препознатљивих компетенција. Ево неколико изразитих примера: а) један министар је дипломирао теоријску физику, магистрирао из области државне администрације, има радног искуства као финансијски аналитичар у немачким и британским банкама, а води ресор спољних послова; б) други министар, дипломирала је на Филолошком факултету југословенску књижевност, завршила курс на Харварду *Лидери у развоју*, била помоћник министра одбране, а у садашњем саставу Владе води ресор за омладину и спорт; в) трећи министар, један од лидера студентских протеста 1996/97, завршио је Медицински факултет и специјализацију ортопедске хирургије и трауматологије, сада похађа мастер студије на Факултету за економију, финансије и администрацију, а води ресор животне средине и просторног планирања; и тд (<http://www.srbija.gov.rs/vlada/ministri.php#67125>, 05. 09. 2010). Оваква расподела ресора импресивна је и за Радоја Домановића.¹¹ Затим, још један већи парадокс, уколико није потез неке тајне дипломатије, у овој влади актуелни министар за Косово и Метохију, био је министар за пољопривреду у сецесионистичкој влади Косова у раздобљу од 2002 до 2004. године (<http://www.srbija.gov.rs/vlada/ministri.php#67115>, 05. 09. 2010). Та влада је имала циљ успостављање независне државе Косово на територији Републике Србије, у чему је и прилично успела, а друга влада, у којој се он сада налази, да сачува Косово и Метохију у државном саставу Републике Србије, што јој тешко полази

¹¹ Упоредити: Р. Домановић, „Страдија”, *Одабране приповетке*, Београд 1949, 174-234 (и друга издања).

за руком. А за чије се интересе овај министар стварно бори тешко је сагледати са неког разумног становишта.

5. *Владу Републике Хрватске* чине председник, пет потпредседника, 15 министара и секретар (тајник) Владе (http://www.vlada.hr/hr/naslovnica/o_vladi_rh, 06.09.2010). Просек старости чланова Владе је 53,55 година. Сви чланови Владе имају завршен факултет, а међу њима има два доктора наука и три магистра (Табела 3). По струци највише има инжењера (7) и правника (5), а потом: политиколога (2) и по један економиста, филолог, лекар, историчар, дефектолог, музеолог и ветеринар. А један министар је завршио два факултета: Грађевински и Факултет политичких знаности. Од 22 члана Владе, њих 11 говори енглески и још по неки језик, најчешће немачки и италијански. Двоје се усавршавало у иностранству (Аустрија, Украјина, Грчка). Сви чланови владе имају врло богато политичко искуство у раду на различитим нивоима државне управе у Хрватској, а неки имају и значајне политичке функције у странкама. Поред тога, петорица су учествовали у „домовинском рату” и имају висока ратна признања и одликовања, што се нарочито указује у биографијама.

6. *Владу Републике Црне Горе* чине председник, три потпредседника, генерални секретар, 16 министара и секретар Секретаријата за законодавство (<http://www.gov.me/naslovna/sastav-vlade>, 06.09.2010). Просек старости чланова Владе је 46,00 година, а за једног министра нема информација о датуму рођења. Сви чланови Владе имају завршен факултет, а међу њима има пет доктора наука, два магистра и један лекар специјалиста (Табела 3). Према струци највише има правника (6), економиста (5), инжењера (5) и лекара (2); а потом, по један: политиколог, филолог, редитељ и професор математике. Од 22 члана Владе, њих петоро говори енглески и још по неки језик, најчешће руски и француски. Троје се усавршавало у иностранству (Аустрија, САД, Велика Британија, Немачка). Већина министара има велико политичко искуство у раду на различитим нивоима државне управе у Црној Гори, Државној заједници Србије и Црне Горе, СР Југославији, а неки и у СФРЈ. Многи министри имају уједно и значајне политичке функције у политичким странкама.

Табела 3.
Чланови влада, према школској спреми

ДРЖАВА	ДОК- ТОРИ НА- УКА	МАГИСТРИ И СПЕЦИ- ЈАЛИСТИ	ВИ- СО- КА ШКО- ЛА	ВИ- ША ШКО- ЛА	СРЕД- ЊА ШКО- ЛА	ОСТА- ЛО	Укуп- но
БОСНА И ХЕРЦЕГОВИНА	2	4	10	0	0	1	17
МАКЕДОНИЈА	2	6	14	0	0	0	22
СЛОВЕНИЈА	8	3	8	0	0	0	19
СРБИЈА	8	9	11	0	0	0	28
ХРВАТСКА	2	3	17	0	0	0	22
ЦРНА ГОРА	5	3	14	0	0	0	22
Укупно	27	28	74	0	0	1	130

Основна запажања из анализе образовног профила чланова влада у Босни и Херцеговини, Македонији, Словенији, Србији, Хрватској и Црној Гори могу се сажети у мноштво различитих оцена. Међутим, овом приликом се указује само на неке, најрелевантније. Образовање чланова влада је на високом нивоу, јер ни у једној влади не постоји неки њен члан који има образовање испод нивоа факултета. Највећи број њих школовали су се у својим земљама а многи су се стручно или политички усавршавали у иностранству. Најпре, то су професори универзитета који су били ангажовани на различитим универзитетима и научним установама у свету. Затим, ту су и многи млади људи, који су се усавршавали углавном за политичко деловање, најчешће у САД, Великој Британији и Немачкој. Они су у време распада Југославије били политички активни у студентским организацијама и њиховим протестима, политичким странкама или невладиним организацијама. Највише је таквих људи у Влади Македоније (11 од 22). А у владама Словеније и Хрватске нико. С друге стране, старији чланови свих влада имају велико политичко искуство у државним органима на различитим нивоима и у политичким странкама, а неки су то искуство стекли и у Југославији, мада се на то у биографијама врло штуро указује, нарочито не активност у Савезу комуниста или другим друштвено-политичким организацијама. Многи чланови влада Србије и Црне Горе имали су значајне функције у органима и телима зајед-

ничке државе (СР Југославија, Државна заједница Србије и Црне Горе). Затим, неки имају радног и политичког искуства у међународним организацијама и асоцијацијама, дипломатској служби, а многи су били посланици у парламентима, министри а неки и потпредседници влада у ранијим саставима. У биографијама чланова влада Босне и Херцеговине и Хрватске веома значајна пажња се придаје учешћу у „домовинском рату”, где се истичу улоге, формацијске дужности и чинови, као и одликовања која су им додељена.

Стручно образовање код многих министара није коресподентно са пословима у министарствима која воде. У многим владама веома су заступљени инжењери различитих струка и припадници других професија који објективно у свом образовном курикулуму имају врло мало знања о политичком систему и функционисању државе, а још мање о пословима који су у сваком министарству специфичне природе. С друге стране, многи од њих имају дугогодишње политичко и организационо искуство у фирмама, различитим државним установама и дипломатији, а неки од њих никада нису ни радили у струци, јер су одувек били државни или партијски чиновници и функционери тако да су временом постали „специјалисти опште политичке праксе”, употребљиви за сва министарства и све прилике. Несклад између стручног образовања, као и других касније стечених знања, организационо политичких, управљачких и других релевантних способности, са пословима министра у одређеном министарству, најизраженији је у ресорним министарствима за одбрану, полицију, образовање и науку. У *министарствима одбране* - у Македонији, министар је машински инжењер, који нема никаквих препознатљивих компетенција за то место (<http://www.vlada.mk/?q=node/739>, 04. 09. 2010); у Србији, министар је машински инжењер који има диплому неког курса из САД о спровођењу закона, као и још неких курсева и радног искуства саветника у Министарству одбране (<http://www.srbija.gov.rs/vlada/ministri.php#67115>, 05.09.2010); у Хрватској, министар је електротехнички инжењер, који је до 2001. године радио у привреди, а потом био партијски функционер на различитим нивоима, градоначелник Карловца и „министар господарства, рада и подузетништва” (<http://www>.

vlada.hr/hr/naslovnica/o_vladi_rh/clanovi_vlade/branko_vukelic, 06.09.2010); У Црној Гори, министар је правник са богатим политичким искуством на различитим функцијама у партији и држави, али и у спортским организацијама (председник Стрелачког савеза Југославије и председник Црногорског олимпијског комитета). У *министарствима полиције* - у Македонији, министар је тридесетпетогодишња правница која је магистрирала у области нормативних ризика у страним инвестицијама на University of Kent, Canterbury у Великој Британији (<http://www.vlada.mk/?q=node/730>, 04.09.2010); у Словенији, министар је тридесетседмогодишња правница која је пре министарске функције била партијски службеник; у Црној Гори, министар је грађевински инжењер, који има велико политичко искуство у континуитету, још од СФРЈ као члан Председништва Савеза социјалистичке омладине Југославије до потпредседника Социјалдемократске партије Црне Горе, затим био је и на многим државним функцијама, од делегата у СО Даниловград до посланика у Скупштини Црне Горе. У *ресорним министарствима за образовање и науку* - у Босни и Херцеговини, министар је професорка математике у гимназији; у Македонији, министар је тридесетогодишњи правник, који је похађао неки летњи семинар (*Летен интензивен семинар во организација на Европскиот универзитет од Бриж*) са врло скромним радним искуством (<http://www.vlada.mk/?q=node/3426>, 04.09.2010); у Црној Гори, министар је дипломирани правник са богатом политичком каријером, дугогодишњи министар у различитим ресорима и функционер у Фудбалском савезу Црне Горе (<http://www.mbezportf.gov.me/ministar/ministar>, 06.09.2010); и тд.

Основно питање које се овде намеће јесте зашто се у овим и другим министарствима не постављају компетентнији људи, којих сигурно има у свакој од ових држава. Овде се не ради о меритократском захтеву апсолутне компетентности, већ о потреби да се сложени послови државне управе обављају што ефикасније и рационалније. Одречан одговор се тешко може дати, али је сасвим сигурно да је састав сваке владе одраз резултата на парламентарним изборима и постигнутим коалицијама које су оствариле већину у парламенту, што им омогућава да формирају владу, тако да им коалицио-

ни споразум намеће мноштво ограничења и компромиса. Поред тога, треба имати у виду да многе партије, нарочито оне моћне које постижу добре резултате у изборима и учествују у власти, имају своје функционере и друге људе чије амбиције треба задовољити приликом формирања владе, независно од њихових стварних компетенција. Затим, ту је присутан и утицај многих и веома разноврсних интересних група, од оних које финансирају партије, преко невладиних организација, економских монополиста и картела (Антонић, 2006: 31-39) до „међународног фактора”, који имају своје интересе у влади и настоје да их остваре и осигурају инсталирањем „својих људи”. И на крају, не треба занемарити чињеницу да се у саставу многих влада намерно укључују некомпетентни и послушни људи како би се са њима могло лакше манипулисати. Све је то одраз великог сиромаштва и политичке конфузије посткомунистичких друштава у процесима транзиције; али, с друге стране, и одлика марионетске природе политичких елита у државама насталим у процесу разбијања Југославије.

4.5. Закључци

Политичке елите у државама насталим из бивших република СФРЈ конституисале су се у врло сложеним условима, које карактеришу противречни друштвено-политички процеси - с једне стране, глобализација у свим областима друштвеног живота (економија, култура, политика) и све слабија улога националних држава; и с друге стране, агресивна промоција национализма и вођење ратова за националне државе.

Већина припадника политичких елита се школовало у Југославији, у миљеу социјалистичких, самоуправних и комунистичких идејно-политичких вредности. У њиховом образовном курикулуму, поред стручног образовања, била су садржана и знања програмирана за живот и рад у социјалистичком друштву, за културне обрасце који су у функцији кохезије тог друштва и политичку лојалност и културу која је њему примерена. Али је то друштво девастирано и преобраћено у неолибералистичко друштво, за које већина припадника елита има углавном фрагментарну и закаснелу политичку социјализацију, без обзира на то што су многи од

њих учествовали у тим променама или, као што је случај са млађим људима, били на разним политичким едукацијама у иностранству или су се тамо школовали. У структури политичког разумевања, код већине припадника актуелних политичких елита, доминира свест која је настала под утицајем несагласних и искључивих типова политичке лојалности (социјализам - капитализам; самоуправљање - вишестраначка демократија; социјална правда и сигурност - шпекулативно богаћење и сиромаштво; вишенационална држава - национална држава; братство и јединство - национализам и глобализам; несврстаност и независност - зависност од „међународне заједнице”).

Формирање нових држава на просторима бивше Југославије и преваленција нових политичких вредности и циљева, утицало је и на политичку ресоцијализацију елита и маса, односно такву социјализацију која трансформише политичку културу у складу са новим политичким искуством различитим од претходног и преноси је са старих на нове политичке саставе. „Под условом изузетних промена или специјалних случајева, као што је рађање нове политичке заједнице, можемо рећи да се у процесу политичке социјализације креира нова политичка култура која раније није постојала” (Prewitt and Dawson, 1969: 27).

Образовни профил садашњих политичких елита, или како то каже Љикошкина (Љикошина Лариса Семеновна) „скица за потрет” (Љикошина, 2009: 32-52), могао би се у свим државама насталим из Југославије одредити, са одређеним осцилацијама, углавном као каста претежно високообразованих људи са значајним политичким искуством и допунским едукативним садржајима различитих идејних и политичких концепција; са фрагментарним знањима о друштву, култури, економији, политици и међународним односима. Такве елите су више оптерећене стереотипима о прошлости и садашње нужности, него што имају визију државних циљева и начина како да се они остваре. Оне су интересно конституисане и менаџерски опредељене, зато имају слабе осећаје за политичку лојалност и потребу за изградњу политичке кохезије, што је основ сваке политичке заједнице, а државе највише. Али зато имају велику снисходљивост према „међународном

фактору” и осећај за „мултикултурализам”, јер „патриотизам свакако не заузима неко високо место у њиховој лествици. Са друге стране, ‘мултикултурализам’ им савршено одговара својом представом пријатног имиџа, глобалног базара...” (Лаш, 1996: 11). Зато се такав политички образац све више усађује и у целокупан образовни систем (Bazić, 2009: 397-405). Образовни профил елита и њихово политичко искуство, колико год изгледа да ће све теже бити коресподентни са новим политичким идејама и државним циљевима, треба имати у виду да је та елита прилично витална, да се лако прилагођава новим ситуацијама и укључује младе људе „који жуде да се учлане у нову, церебралну аристократију” (Лаш, 1996: 11). А њих узима углавном из невладиног сектора и нових регрутних центара (*Центар за политичку изузетност, Лидери у развоју* и тд). Та нова енергија елита тежи да буде саставни део долазеће глобалне елите или како то квалификује Роткоф (David Rothkopf) „суперкласе” (Rothkopf, 2008: 296-323). Међутим, с друге стране свакако не треба занемарити ни све већи политички утицај озбиљних младих људи, образованих и креативних, који развијају критичку мисао и немају идеолошких хипотека. Они сигурно нису „деца цвећа”, али јесу весници једног сасвим другог света, носиоци друкчијих идеја и друштвених вредности.

САЖЕТАК

ДРУШТВЕНИ АСПЕКТИ ОБРАЗОВАЊА

Прилог социологији образовања

У овој монографији разматрају се нека актуелна питања образовања у контексту ширих друштвених промена. Истовремено, друштвени аспекти образовања изражени су у гледиштима да је оно условљено мноштвом различитих веза и процеса друштвеном средином у којој егзистира, али с друге стране, образовање треба посматрати и у ширем друштвеном контексту који прелази границе једне друштвене заједнице односно државе, јер је оно универзална цивилизацијска тековина. Почетком XXI века, када се у целом свету догађају велике и брзе друштвене промене изражене у процесима глобализације и променама у свим сегментима друштвеног живота, образовање добија још више на значају. Оно постаје предмет нарочитог интересовања и приоритетна област коју треба реформисати и уподобити неолибералној стратегији друштвеног развоја. То је нарочито изражено у Европи, где поред глобалних промена, долази и до великих друштвено-економских и политичких интеграција оличених у Европској унији која израста у наднационалну творевину, проширује и учвршћује своје политичке институције, али уједно изграђује и свој политички идентитет. Зато се пред образовањем постављају два кључна задатка. Први је реформа, односно уједначавање националних образовних система који се прилагођавају захтевима савремене тржишне економије и неолибералне стратегије друштвеног развоја, глобалних друштвених процеса и евроинтеграција, што је посебно изражено у реформи високог образовања, која се конвенционално означава као *Болоњски процес*. А други задатак је реконструкција националног идентитета, где се кроз различите активности, форме и садржаје образовања и политичке социјализације

релативизира национални идентитет и истовремено утврђује и јача европски идентитет. Зато развој европског идентитета није могућ мимо процеса образовања и без великих промена у националној свести грађана европских нација, које подразумевају потискивање и одрицање неких садржаја који су кључно обележје националног идентитета. Многи чиниоци националног идентитета, у актуелним процесима политичке социјализације и кроз институционално образовање, већ се уграђују у структуру европског идентитета, док ће за неке то бити врло тешко или никако.

Процес реформе образовања у Србији, у складу са поменути променама и тенденцијама, започет је јануара 2001. године истовремено када су кренуле и велике измене у целокупном друштвеном систему и владајућем систему вредности. Тада долази до одлучнијег прихватања неолибералног концепта друштвено-економског и политичког развоја, као и настојања да се Србија што брже укључи у европско тржиште роба и услуга, капитала и рада, образовања и сл; односно у свеукупне процесе евроинтеграција и глобализације. Зато је и ова монографија израз настојања да се у што сажетијем облику укаже на релевантне теме и резултате истраживања, чију окосницу чине разматрања о: а) друштвеним ефектима реформе образовања, нарочито високог кроз Болоњски процес; и б) националном и европском идентитету у образовању. Уједно, ова монографија је резултат рада у оквиру научног пројекта Института за политичке студије у Београду *Демократски и национални капацитети политичких институција Србије у процесу међународних интеграција*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

У овој монографији се указује на многе аспекте профилисања националног система образовања у Србији према другим образовним системима у Европи који су у функцији неолибералне стратегије друштвеног развоја, глобализацијских процеса и евроинтеграција. У њој су садржани огледи о друштвеним аспектима неких актуелних питања образовања, који чине синтезу изабраних радова и истраживања аутора ове књиге насталих углавном у протеклих неколико година. Сви ти радови припадају истом тематском кругу па су за ову прилику функционално преуређени и груписани у три темат-

ске целине, односно у три засебна дела. У првом делу налазе се радови који се тичу различитих гледишта односа политике и образовања, где доминирају теме о: дијалектичком односу политике и образовања; националном идентитету у процесу политичке социјализације и у просветној политици Србије након промена 2000. године. Затим, о грађанском васпитању и грађанском друштву, где су укључени и резултати истраживања наставе, кроз студију случаја, о грађанском и верском васпитању у основним школама Рашког округа. Други део монографије је посвећен актуелној реформи високог образовања у Србији, односно Болоњском процесу, тако да се у овом делу налазе радови који се тичу различитих аспеката ове реформе. Најпре се указује на анализу тока акредитације и провере квалитета високог образовања у Србији у складу са стандардима Болоњског процеса. А потом, и овде се значајна пажња посвећује националном идентитету, тако да је изложен рад који се односи на национални и европски идентитет у Болоњском процесу, где је илустративно приказана и компаративна анализа садржаја ових идентитета у акредитованим студијским програмима учитељских факултета у Београду и Загребу. И, на крају, изложени су резултати једног истраживања које се односи на улогу високог образовања у изградњи националне безбедности Србије, где су анализиране акредитоване високошколске установе и њихови студијски програми на основу којих се, према стандардима Болоњског процеса, врши образовање за послове безбедности. У трећем делу монографије налазе се четири засебна огледа који се односе на различите теме друштвених аспеката у образовању, као што су: доживотно образовање за одрживи развој; информационо-комуникационе технологије у образовању; уставно уређење образовања у Србији; и образовни профил политичких елита у државама насталим из бивших република СФРЈ. На крају монографије дате су: напомене о текстовима који се налазе у овој монографији, списак релевантне литературе и докумената, као и регистар личних имена.

У суштини, ова монографија је израз настојања да се укаже на различите аспекте, процесе и феномене образовања, при чему се потенцира њихова актуелност и значај за образовни процес и друштво у целини. Вредност ставова изнетих

у овој монографији верификована је на многим научним скуповима у земљи и иностранству, као и у појединим часописима у којима су неки радови и истраживања публиковани. Дакле, ова монографија пружа целовит и конзистентан увид у разноврсне аспекте образовања и она ће бити од користи свима који се баве изучавањем и креирањем образовања. Зато је она и допринос социологији образовања, чиме се употпуњују њена изучавања и проширују научна интересовања.

Кључне речи: друштво, образовање, политика, национални идентитет, грађанско васпитање, Болоњски процес.

SUMMARY

SOCIAL ASPECTS OF EDUCATION

– A Contribution to Sociology of Education –

In this monograph there are analyzed some current issues regarding education in the context of great social changes. Simultaneously social aspects of education are expressed in the views that education is conditioned by variety of different connections and processes in social environment to which it belongs to. On the other side, education should be considered in a large social context which stretches beyond the borders of one social community such is a state, as it is a universal civilization achievement. At the beginning of 21st century there have been great and accelerated social changes going on in whole world. Such state of affairs is expressed in globalization processes and in the changes of all segments of social life and in accord with that the significance of education has even more increased. Education has become a subject of great interest and a priority field which has to be reformed and made suited to a neo-liberal strategy of social development. This has been evident in case of Europe in particular, where along with the global changes there came also a great social-economic and political integration embodied in the form of the European Union which has grown into a supranational creation through enlarging and strengthening of its political institutions and establishment of its own political identity at the same time. Therefore there are two key tasks regarding the field of education – first one is a reform or equalization of national educational systems to suit demands of modern market economy and neo-liberal strategy of social development, global social processes and Euro-integrations, which is particularly evident in a reform of high education that is conventionally entitled *The Bologna Process*. Second task is a reconstruction of national identity, implying relativization of national identity through various activities, forms and contents of education and political socialization while founding and strengthening

European identity at the same time. This is the reason why it is not possible to establish European identity apart from educational process and without great changes in national consciousness of citizens of the European nations, which implies the suppression and abandonment of some contents which are the key traits of national identity. Many factors of national identity have been installed into the structure of European identity within current processes of political socialization and institutional education, while it is very difficult or impossible to do the same way in case of some other factors. In accord with the abovementioned changes and tendencies a process of reform of education in Serbia started in January 2001 simultaneously with great changes in whole social system and dominant value system. At that period there came a more decisive acceptance of neo-liberal concept of social-economic and political development as well as an endeavor to enroll Serbia as quickly as possible into the European market of goods and services, capital and work and similar; and accordingly into overall processes of Euro-integrations and globalization. In line with all that this monograph is an expression of endeavor to underline as concisely as possible some relevant topics and results of the research. Backbone of the research is the analysis of a) social effects of the education reform, in particular social effect of high education reform in the form of the Bologna Process and b) national and European identity in education. At the same time, this monograph is a result of the work within a scientific project of the Institute for Political Studies in Belgrade entitled *Democratic and National Capacities of Political Institutions in Serbia in the Process of International Integrations* which is financed by the Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia. In this monograph there are underlined many aspects of profiling of national system of education in Serbia in line with other educational systems in Europe which are in the function of neo-liberal strategy of social development, globalization processes and Euro-integrations. The content of the monograph are the essays (tractates) on social aspects of some current issues in the field of education and they are the synthesis of selected works and research of the authors of the monograph mainly in the range of last couple of years. All the essays are a part of one and same thematic circle and so for the purpose of this monograph they are

functionally re-arranged and grouped into three thematic parts or three separate parts. In first part there are the works concerning different views on a relationship between education and politics with dominant topics regarding dialectical relationship of education and politics; national identity in the process of political socialization and also in the education policy of Serbia after the changes in 2000's. Also the topics are regarded to civic education and civil society and within this topic there is included the result of research of teaching on the basis of a study case regarding civic and religious education in primary schools in the district of Ras-ka. Second part of the monograph is dedicated to a current reform of high education in Serbia, the Bologna Process, and so in this part of the monograph there are presented the essays on various aspects of this reform. Firstly there is presented an analysis of the process of accreditation and checking the quality of high education in Serbia in accord with the standards of the Bologna Process. Then also a special consideration is dedicated to national identity, so that there is presented one essay regarding national and European identity in the Bologna Process, where there is illustratively presented a comparative analysis of the content of these identities in accredited study programs of Pedagogical faculties in Belgrade and Zagreb. And in the end there are presented the results of one research regarding the role of high education in establishment of national security of Serbia, in which there are analyzed accredited high education institutions and their study programs on the basis of which there is performed education for security affairs. In third part of the monograph there are four separate essays regarding different topics of social aspects in education such as: education for life for sustainable development; information-communication technology in education; constitutional arrangement of education in Serbia; and educational profile of political elites in the states that are founded from former republics of the Social Federative Republic of Yugoslavia. In the end of the monograph there are presented the remarks on the texts (essays) in the monograph, a list of relevant literature and documents as well as a personal name register.

Basically, this monograph is an expression of endeavor to underline different aspects, processes and phenomena of education while emphasizing its actuality and significance for edu-

cational process and society in general. Value of the views expressed in this monograph has been verified in many domestic and foreign scientific seminars as well as in certain journals in which there were published some of the presented works and research. Therefore this monograph is a comprehensive and consistent insight into various aspects of education and can be helpful to both researchers and creators of education. That is the reason why the monograph is also a contribution to the sociology of education supplementing the study of the sociology and broadening scientific interests at the same time.

Key Words: society, education, politics, national identity, civic education, Bologna Process

НАПОМЕНЕ О ТЕКСТОВИМА

1. ДИЈАЛЕКТИКА ОДНОСА ПОЛИТИКЕ И ОБРАЗОВАЊА

Овај текст је сачињен на основу рада, који је са истоименим насловом објављен у: *Зборник радова Учитељског факултета у Презрењу - Лепосавићу*, Лепосавић, 4/2010., стр. 45-61.

2. НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У ПРОЦЕСУ ПОЛИТИЧКЕ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ

Овај текст је резултат рада у оквиру научног пројекта Института за политичке студије у Београду *Демократски и национални капацитети политичких институција Србије у процесу међународних интеграција*, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (Број пројекта: 179009). Овај текст се, са истоименим насловом, налази у штампи часописа *Српска политичка мисао*.

3. ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ И ГРАЂАНСКО ДРУШТВО

Овај текст је преуређени рад *Грађанско васпитање и грађанско друштво*, који је објављен у часопису *Педагогија*, 3/2009, стр. 397-405.

4. ГРАЂАНСКО И НАЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У ПРОСВЕТНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ

Овај рад је изложен на научној конференцији Српског социолошког друштва „РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА И ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ У СРБИЈИ”, која је одржана у Београду (16.10.2011) и тренутно се налази у штампи часописа *Национални интерес*.

5. ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ И ВЕРОНАУКА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА РАШКОГ ОКРУГА - СТУДИЈА СЛУЧАЈА

Овај рад је резултат једног обимнијег истраживања и урађен је у коауторству са Едином Сејфовић и објављен под истим насловом у часопису *Педагогија*, 2/2010, стр. 347-357.

6. БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС У СРБИЈИ

Овај текст је сачињен на основу првобитног рада који је, под насловом „Accreditation and Quality Assurance of the Higher Education Institutions in Serbia in Accordance with the Bologna Process”, изложен на 16th International Scientific Conference: „SOCIETY AND TECHNOLOGY 2009”, Communication Association CCA, Croatian, Zadar (28-30.06.2009), који до сада није објављиван.

7. НАЦИОНАЛНИ И ЕВРОПСКИ ИДЕНТИТЕТ У БОЛОЊСКОМ ПРОЦЕСУ

Овај текст је синтеза радова:

1) „National Identity in the Bologna Process”, који је урађен у коауторству са Аном Анђелковић, и изложен је на The 18th International

Scientific Conference: „SOCIETY AND TECHNOLOGY 2011”, Communication Association CCA, Croatian, Lovran (28-30.06.2011); и 2) „Национални и европски идентитет”, који је објављен у часопису *Српска политичка мисао*, Београд, 3/2011, стр. 25-46.

8. УЛОГА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У ИЗГРАДЊИ НАЦИОНАЛНЕ БЕЗБЕДНОСТИ СРБИЈЕ

Ово је интегрални рад, који је са истоименим насловом објављен у зборнику: *Србија - изградња националне безбедности* (2010), Институт за политичке студије, Београд, стр. 215-232.

9. ДОЖИВОТНО ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ОДРЖИВИ РАЗВОЈ

Ово је интегрални рад, који је под насловом „Sociological aspects of Lifelong Education for Sustainable Development”, изложен на међународном научном скупу „LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT” (Плитвице, 28-29.03. 2008) и објављен је у тематском броју зборника *Lifelong Education for Sustainable Development* (2008), Свеучилиште у Ријеци-Учитељски факултет у Ријеци, Ријека, Свезак 2, стр. 21-28.

10. ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Овај текст је сачињен на основу радова:

- 1) „Mutual influences of society and informatics in education”, изложен на: The 4th International Conference: „INFORMATICS, EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND NEW MEDIA IN EDUCATION”, Faculty of Education in Sombor (31.03.-01.04.2007); који је објављен у тематском броју зборника са истоветним насловом, Универзитет у Новом Саду-Учитељски факултет у Сомбору, стр. 21-28.; и
- 2) *Marginal notes on influence of informatics on changes in education*, који је урађен у коауторству са Весном Минић и изложен на 14th International Scientific Conference: „SOCIETY AND TECHNOLOGY 2007”, Communication Association CCA, Croatian, Zadar (28-30.06.2007); а потом и објављен у часопису: *Informatologija*, Zagreb, 40, 2007., 3, str. 211-215.

11. УСТАВНО УРЕЂЕЊЕ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Ово је интегрални рад, који је под насловом „Образовање у новом Уставу Републике Србије” објављен у зборнику: *Устав Србије - критичка анализа* (2007), Београдски форум за свет равноправних, Београд, стр. 143-153.

12. ОБРАЗОВНИ ПРОФИЛ ПОЛИТИЧКИХ ЕЛИТА У ДРЖАВАМА НАСТАЛИМ ИЗ БИВШИХ РЕПУБЛИКА СФРЈ

Ово је интегрални рад, који је под насловом „Политичке елите у државама насталим из бивших република СФРЈ - образовни профил” изложен на научној конференцији Српског социолошког друштва *Елите у постсоцијализму* (Београд, 16.10. 2010) и објављен у тематском броју часописа *Национални интерес* 3/2010, стр. 367-387.

ЛИТЕРАТУРА

1. Студије, зборници и чланци:

- Ahmad, A.S., Donnan, H. (1994), „Islam in the age of postmodernity“ in Akbar S. Ahmad and Hastings Donnan (eds) *Islam, Globalization and Postmodernity*, Routledge, London.
- Almond, A. G., Verba, S. (1989): *The Civic Culture: Political Atitudes and Democracy in Five Nations*, University Press, Princeton.
- Антонић, С. (2006): *Елита, грађанство и слаба држава : Србија после 2000*, Службени гласник, Београд.
- Antonić, S. (2003), *Nacija u strujama prošlosti: Ogledi o održivosti demokratije u Srbiji*, Čigoja, Beograd.
- Apple, M.W. (1997): „What postmodernists forget: cultural capital and oficial knowledge” in: Halsey *et al.* (ed.) *Education: Culture, Economy and Society*, University Press, Oxford.
- Arendt, H. (1960): *Vita activa; oder, Vom tätigen Leben*, W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Aristotel, (1975): *Politika*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd.
- Аврамовић, З. (2003): *Држава и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Базић, Ј. (2010а): „Дијалектика односа између политике и образовања”, *Зборник радова Учитељског факултета у Презрену - Лепосавићу*, Лепосавић, 4.
- Bazić, J. (2009): „Građansko vaspitanje i građansko društvo”, *Pedagogija*, Beograd, Vol. LXIV, N° 3, 397-405.
- Базић, Ј. (2011): „Национални и европски идентитет у Болоњском процесу”, *Српска политичка мисао*, Београд, Vol. 33, N° 3, 25-46.

- Базић, Ј. (2007): „Образовање у новом уставу Републике Србије” у зборнику: *Устав Србије - критичка анализа* (2007), Београдски форум за свет равноправних, Београд, 143-153.
- Базић, Ј. (2010б): „Политичке елите у државама насталим из бивших република СФРЈ - образовни профил”, *Национални интерес*, Београд, Vol. 9, № 4, 367-387.
- Базић, Ј. (2003): *Српско питање - Политичке концепције решавања српског националног питања*, Јавно предузеће Службени лист Србије и Црне Горе, Београд; Институт за политичке студије, Београд.
- Базић, Ј. (2006): „Структуралне промене и глобализацијски процеси у савременом друштву”, *Српска политичка мисао*, Београд, Vol. 17, № 3-4, 69-88.
- Bazić, J., Anđelković, A. (2011): „National identity in the Bologna Process”, *Informatologija*, Zagreb, Vol. 44, № 3, 207-213.
- Bazić, J., Minić, V. (2009): „The Global Affects of Scientific-Technological Revolution on the Social Alternations”, *Informatologija*, Zagreb, Vol. 42, № 3, 228-232.
- Bazić, J. Sejrfović, E. (2010): „Građansko vaspitanje i veronauka u osnovnim školama Raškog okruga”, *Pedagogija*, Beograd, Vol. LXV, № 2, 347-357.
- Ballantine, J. (1983): *Sociology of Education*, Englewood, New Jersey.
- Benn, C., Chitty, C. (1997): *Thirty Years On: Is Comprehensive Education Alive and Well or Struggling to Survive?* Penguin, Harmondsworth.
- Benedikt, A. (1998): *Nacija: Zamišljena zajednica*, Plato, Beograd.
- Bjelajac, S., Pilić, Š. (2005): „Odnos identiteta i želje za priključivanjem Hrvatske Europskoj Uniji studenata nastavnčkih studija u Splitu”, *Revija za sociologiju*, Vol. XXXVI, № 1-2, 33-54.
- Bourdier, P. (1999): *Signalna svetla, Prilozi za otpor neoliberalnoj invaziji*, ZUNS, Beograd.

- Castells, M.(2002): *Moć identiteta*, Golden marketing, Zagreb.
- Чичкарић, Л. (2004): „Политичка култура из генерацијске перспективе”, *Социолошки преглед*, Београд, № 4.
- Чичкарић, Л. (2005): „Теоријско-хипотетички оквир за истраживање политичке социјализације у породици”, *Социолошки преглед*, Београд, № 3.
- Dahl, R. (1989): *Democracy and its Critics*, Yale University Press, New Haven; Verso Press London - New York.
- Delores, J., et all. (1996): *Learning: The tresasure within*, UNESCO Publishing, Paris.
- Dennis, J., Easton, D., Easton, S. (1969): *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*, McGraw-Hill, New York.
- Dewey, J. (1970): *Vaspitanje i demokratija: uvod u filozofiju vaspitanja*, Obod, Cetinje.
- Ђурић, Ж. (2003): „Модернизација и питање националне државе”, *Политичка ревија*, Београд, № 1.
- Џуверовић, Б. (1991): *Друштвене неједнакости у образовању, Србија крајем осамдесетих*, Институт за социолошка истраживања, Београд.
- Easton, D., Hess, R. D. (1970): "The Child's Political World", in *The Learning Political Behavior*, Adler N. and Harrington C. (eds.), Glenview Ill: Scott, Foresman.
- Evropski univerzitet 2010?* [ur. Srbijanka Turlajić] (2001), Alternativna akademska mreža, Beograd.
- Ferguson, A. (2007): *Esej o istoriji građanskog društva*, Službeni glasnik, Beograd.
- Filipović, M. (2001): „Paradigma za konstrukciju nacionalnih identiteta”, *Sociologija*, Beograd, Vol. 43, № 4, 309-318.
- Frazer, E. (1999): „The ideal of political education”, *Oxford Review of Education*, Oxford, № 1-2.
- Гаћиновић, Р. (2009): „Безбедност као модерна научна дисциплина”, у зборнику *Србија: безбедносни и институционални изазови*, Београд, 15-34.

- Gidens, E. (2003): *Sociologija*, Ekonomski fakultet, Beograd.
- Grej, Dž. (1999): *Liberalizam*, CID, Podgorica.
- Gollob, R., Kraph, P. (2003): *Ljudska prava u nastavi*, Savet Evrope, Strasbur.
- Guillorel, H., Patrick, M: „Continuité territoriale, continuité nationale: l' exemple Yugoslave”, *Balkanologie*, Vol. I, N° 1.
- Gutmann, A. (1987): *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2002): *Sociologija - Teme i perspektive*, Golden marketing, Zagreb.
- Hannerc, U. (1996): „Some comments on the Antropology of Ethnicity in the United States” (1976) in Sollos, W.: *Theories of Ethnicity*, University Press, New York, 415-425.
- Hegel, G.W.F. (1989): *Osnovne crte filozofije prava*, Svijetlost, Sarajevo.
- Held, D. (1999): *Models of Democrasy*, Polity Press, Cambridge.
- Herera, A., Mandić, P. (1989): *Obrazovanje za XXI stoljeće*, Svjetlost, Sarajevo; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Hess, D., Torney, R.J. (1967): *The Development of Political Attitudes in Children*, Aldine, Chikago.
- Istraživanje studentske populacije 09/* [ur. Miodrag Dobrosavljević] (2009), Savet Evrope - Kancelarija u Beogradu, Studentska unija Srbije, Beograd.
- Ивановић, С. (2005): *Заштита животне средине у плану и програму основног образовања*, Универзитет у Нишу-Факултет заштите на раду, Ниш.
- Ивковић, М. (1999): *Образовање у друштвеном контексту*, Студентски културни центар, Ниш.
- Ivković, M. (2003): *Sociologija obrazovanja*, Univerzitet u Nišu – Filozofski fakultet, Niš.
- Jalalzai, F., Krook, M.L. (2010): „Beyond Hillary and Benazir: Women's Political Leadership Worldwide”, *Internationale Political Science Review*, Vol. 31, N° 1, 5-21.

- Jaspers, K. (2003): *Ideja univerziteta*, Plato, Beograd.
- Jenkins, R. (1996): *Social Identity*, Routledge, London.
- Jefferson, T. (1984): *Writings*, The Library of America, New York.
- Јовановић, Н.М. (2004): *Изборни системи посткомунистичких држава*, Службени лист СЦГ, Факултет политичких наука, Институт за политичке студије, Београд.
- Јовановић, Н.М. (2008): *Политичке институције у политичком систему Србије*, Институт за политичке студије, Београд.
- Калоева, Е.Б. (2009): „Есть ли в Сербии элита?“, *Элиты в странах Восточной Европы : начало XXI века* /Сборник научных трудов / (Москва: ИНИОН РАН), 78-102.
- Кант, И. (2002): *Васпитавање деце*, С. Јаворина и други Ушће, Београд.
- Kean, J. (1998): *Democracy and Civil Society*, Verso, London.
- Колин, К. К. (2002): „Социальные аспекты информатизации образования“, *Збор трудов Образование и наука: проблемы и перспективы развития*, Москва.
- Koković, D. (2009a): *Društvo i obrazovni kapital*, Mediteran Publishing, Novi Sad.
- Коковић, Д. (2009б): *Социологија образовања*, Независни универзитет, Бања Лука.
- Кравченко, А.И. (2002): *Культурология*, Академический Проект, Москва.
- Kulić, R. (2008): „Globalizacija i bolonjski proces“, *Pedagogija*, Beograd, № 4.
- Kulić, R. (2011): *Komparativna pedagogija - teorija, sistemi i reforme*, Svet knjige, Beograd; Filozofski fakultet, Banja Luka.
- Kulić, R. (1998): *Sadržaj rada i obrazovanje*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta: Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- Кулић, Р. (2005): „Смисао и значење грађанског образовања одраслих“, *Зборник радова Учитељског факултета*, Лепосавић, 1.

- Lazić, M. (2006): „Changes in the Recruitment Patterns of the Economic and Political Elites in Serbia = Promene regrutacijskih obrazaca ekonomske i političke elite u Srbiji”, *Sociologija*, Vol. 48, № 2, 97-112.
- Лаш, К. (1996): *Побуна елита и издаја демократије*, Светови, Нови Сад.
- Liessmann, K. P. (2008): *Teorija neobrazovanosti - Zablude društva znanja*, Jesenski i Turk, Zagreb.
- Лончар, З. (2007): *Заштита животне средине један од приоритетних наставних програма у Србији*. <http://www.mps.sr.gov.yu/>, 12. 10. 2007.
- Лыкошина, Л.С. (2009): „Полыская политическая элита: Штрихи к портрету”, *Элиты в странах Восточной Европы : начало XXI века /Сборник научных трудов/*, ИНИОН РАН, Москва, 32-52.
- Мајор, Ф. (1991): *Сутра је увек касно*, Југословенска ревија, Београд.
- Major, F. (1997): *UNESCO - ideal i akcija: aktuelnost jednog vizionarskog teksta*, Zavod za međunarodnu naucnu, prosvetnu, kulturnu i tehnicku saradnju Srbije; Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Марковић, Ж. Д. (1999): *Савременост и образовање*, Учитељски факултет, Београд.
- Марковић, Д. Ж. (2005): *Социјална екологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Марковић, Ж. Д. (2004): „Социолошки аспект коришћења савремене информационе технологије у образовању”, *Комуникација и медији у савременој настави*, Јагодина, Учитељски факултет, 124-137.
- Marshall, G. (1998): *Education-Dictionary of Sociology*, University Press, Oxford - New York.
- Матић, М. (1992): *Либерализам, популизам и демократија*, Институт за политичке студије, Београд.
- Матић, М. (2000): *О српском политичком обрасцу*, Јавно предузеће Службени лист СРЈ, Институт за политичке студије, Београд.

- Matić, M. (1993): „Politička kultura”, *Enciklopedija političke kulture*, Savremena administracija, Beograd.
- Merriam, E. C. (1931): *The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training*, University of Chicago Press, Chicago.
- Miladinović, S. (2009): *Elite raspada*, Službeni glasnik, Beograd.
- Милошевић, Ј. (2003): „Значај националног идентитета”, *Српска политичка мисао*, Београд, № 1-4, 155-168
- Милошевић, Ђ.Ј. (2008): *Човек о нацији: Схватање националног идентитета у Србији*, Институт за политичке студије, Београд.
- Mils, R.S. (1998): *Elita vlasti*, Plato, Beograd.
- Мировић, А. (2008): „Национални идентитет, национализам и либерална демократија”, *Српска политичка мисао*, Београд, № 3,
- Mitrović, Lj. (2011): *Virus neoliberalizma i obrazovanje na platformi Bolonjske deklaracije*, <http://www.nspm.rs/kulturna-politika/virus-neoliberalizma-i-obrazovanje-na-platformi-bolonjske-deklaracije.html>, 14. o4. 2011.
- Nadrljanski Ђ., Roguljić M. (2005): „Odnos forme i suštine – Distance learning i e-learning”, u zborniku: *Informatika, obrazovna trhnologija i novi mediji u obrazovanju*, Učiteljski fakultet u Somboru, Sombor, 2005, 144-151.
- Недељковић, М. (2010): *Друштво у променама и образовање*, Едука, Београд.
- Нечаев, В. Я. (2004): „Параметры глобализации и факторы Болонского процесса”, *Вестник Московского университета*, Сер. 18, Социология и политология. – 2004. – N 4. – С. 27-35.
- Ненадић, М. (1997): *Нови дух образовања*, Просвета, Београд.
- Nikolić, R., Malbaša, V. (2002): *Akreditacija u visokom školstvu Republike Srbije*, Alternativna akademska mreža, Beograd.
- Niče, F. (1997): *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, Izdavačaka knjižarnica Zorana Stojanovića Sremski Karlovci, Novi Sad.

- Nozick, R. (2003): *Anarhija, država i utopija*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb.
- Obradović, Ž. (2008): *Visoko obrazovanje u Srbiji - unapređenje primene Bolonjskog procesa*, www.mps.sr.gov.yu/code/navigate, 24. 12. 2008.
- Penteliuc-Cotoșman, D. (2007): „Nove multimedijalne obrazovne tehnologije otvoreno učenje i učenje na daljinu”, *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti*, (11-12), Beograd, 187-198.
- Parsons, T. (1967): *Sociological Theory and Modern Society*, Free Press, New York.
- Pearce, D., et all. (1990): *Sustainable Development*, London.
- Петровић, Н., Кузмановић, Б. (2007): „Лични и друштвени циљеви и ставови према политичким странкама”, *Српска политичка мисао*, Београд, № 1-2.
- Пешић, М. (2007): „Савремени медији и јавност”, *Политичка ревија*, Београд, № 2-4.
- Пешић, М. (1994): *Социолошке теорије*, Институт за политичке студије, Београд.
- Пешић, М., Базић, Ј. (2004): *Социологија*, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, Лепосавић.
- Podunavac, M. (2008): *Politička kultura i politički odnosi*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd.
- Prewitt, K., Dawson, R.E. (1969): *Political Socialization*, Little Brown, Boston.
- Радић, Г. (2008): *Болоњски процес - Студије рачунарства*, Задужбина Андрејевић, Београд.
- Radović, V. (2006): *Mediji i e – obrazovanje*, Institut za političke studije, Beograd, 2006.
- Ratković, M. (1997): *Obrazovanje i promene*, Učiteljski fakultet, Beograd.
- Rauhvargers, A. (2006): „Recognition between Bologna and the European Higher Education Area: status and overview” in: *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*, Strasbourg.

- Ренан, Е. (1883): *Шта је народ*, Штампарија код Св. Саве, Београд.
- Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice* 2006, (Andrejs Rauhvargers and Sjur Bergan, eds.) Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Rothkopf, D. (2008): *Superclass : the global power elite and the world they are making*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Rousseau, J. J. (1979): „Nacrt ustava za Korziku”, *Politička misao*, Zagreb, (XVI) № 1 : 118-154.
- Савићевић, Д. (2005), *Концепција и суштина организација учења*, Универзитет у Нишу-Факултет заштите на раду, Ниш.
- Savićević, M. D. (2007): „Socio-filozofski osnovi Bolonjske deklaracije”, *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, Vol. 53, br. 7-8, 565-586.
- Sartori, G. (1958): *Théorie de la démocratie*, Colin, Paris.
- Soleša, D., Obrić, M. (2004): „Onlajn učenje u okruženju COURSWARE ALATA FLE (Future Learning Environment)”, u zborniku: *Savremene informatičke i obrazovne tehnologije i novi mediji u obrazovanju*, Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet u Somoru, Sombor, 209-217.
- Smit, D. A. (1998): *Nacionalni identitet*, Biblioteka XX vek, Beograd.
- Србија : безбедносни и институционални изазови* (2009), Институт за политичке студије, Београд.
- Стајић, Љ. (2009): „Улога и значај безбедносне културе у изградњи безбедности државе”, у зборнику *Србија: безбедносни и институционални изазови*, Београд 2009, 35-50.
- Steinberg, S. (1989): *The Ethnic Mith*, Beacon Press Books, Boston.
- Stojanović, Đ. (2006): *Грађанско друштво*, Медијска knjižara KRUG, Beograd.
- Stojković, B. (2008): *Evropski kulturni identitet*, JP Službeni glasnik, Beograd.

- Суботић, Д. (2002): „Два обрасца националног и државног идентитета - традиционални, органски и модерни либерални у политичкој култури Србије”, *Политичка ревија*, Београд, 1.
- Сузић, Н. (2004): „Наша школа у односу на компетенције за XXI вијек”, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 3-4.
- Such, J. (2000): „Nacionalni identitet naspram europskog identiteta”, *Politička misao*, Zagreb, Vol. XXXVII, 4. 83-88.
- Šalaj, B. (2002): „Modeli političkog obrazovanja u školskim sustavima europskih država”, *Politička misao*, Zagreb, 3.
- Štambuk, V. (1998): *Kibernetika, informatika, Internet: sociopolitikološka teorija informacijskog upravljanja*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd.
- Тадих, Љ. (1990): „Национално питање и демократија”, *Трећу програм*, Београд, 2.
- Tejlor, Č. (2000): *Prizivanje građanskog društva*, Beogradski krug, Beograd.
- Uzelac, M. (2009): *Priče iz bolonjske šume*, Visoka škola za obrazovanje vaspitača, Vršac; Studio Veris, Novi Sad.
- Vasović, M. (2007): *U predvorju politike*, JP Službeni glasnik, Beograd.
- Veljak, L. (2011): *Štancovanje radne snage*, <http://www.vreme.com/cms/view.php?id=900391>, 5.03.2011.
- Веиновић, З. (2007): *Настава природе и друштва и одрживи развој*, Учитељски факултет, Београд.
- Веселиновић, Д. (2007): „Један бесмислени експеримент - да ли је телевизор члан породице?”, *Зборник Факултета драмских уметности*, Београд, № 11-12.
- Vujić, V. (2007): „Političke obveze građana u demokraciji i političko obrazovanje”, *Politička misao*, Zagreb, Vol. XLIV, № 4., str. 17-34.
- Vujević, M. (1991): *Uvod u sociologiju obrazovanja*, Informator, Zagreb.
- Вукчевић, Д. (2008): *Безбедност и Европска унија*, Институт за политичке студије, Београд.

Youngman, F. (1986), *Adult Education and Socialist Pedagogy*, Croom Helm, London.

2. Документа:

Акредитација у високом образовању (2010), Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.

Акредитовани студијски програми (2011), Учитељски факултет, Универзитет у Београду, <http://www.uf.bg.ac.rs/uf.bg.ac.rs/dld/akreditacije/default.htm>

Бела књига одбране Државне заједнице Србија и Црна Гора (2005), Министарство одбране Србије и Црне Горе, Сектор за политику одбране, Управа за стратегијско планирање : НИЦ Војска, Београд.

Berlinski kominike, <http://www.mp.gov.rs/userfiles/dokumenti/visoko/Final%20Draft%20of%20the%20Berlin%20Communiqu%C3%A9.doc>,

Bolonjska deklaracija,

<http://www.mpn.gov.rs/userfiles/dokumenti/visoko/Bolonjska.PDF>

Centri gardanstva: osnaživanje, participacija i partnerstvo, Strazbur, Council of Europe, DECS/EDU/CIT(99) 62 def 2 Serbian.

Izveštaji Komisije za akreditaciju i proveru kvaliteta I-IV ciklus, www.kapk.org/izvestaji

Информатор о раду (2011), Министарство просвете и науке Републике Србије, Београд

Информатор о раду (2008), Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд

Izveštaj o radu KAPK u 2010. godini (2010), Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta (http://www.kapk.org/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=34, 8.11.2011)

Information technology - Security techniques - Code of practice for information security management, www.iso.org, 21.03.2007

Национални извештај о развоју Болоњског процеса у Србији 2008., Министарство просвете Републике Србије, www.mps.sr.gov.yu

Образовање за демократију и грађанско друштво: [www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/ education/E.D.C/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/)

Образовање за демократију и грађанско друштво 2001-2004 - Препоруке (2002) 12 Комитета министара земљама чланицама о образовању за демократију и грађанско друштво, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT, Стразбур, 38.

Образовање за демократско грађанство: перспектива доживотног учења (2000), Council of Europe, DGIV/EDU/CIT, Strazbur, 21, Serbian.

Основни појмови и кључне компетенције за образовање за демократско грађанство (2000), Council of Europe, DGIV/EDU/CIT, Strazbur, 23, Serbian.

О образовању за демократију и грађанско друштво, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, <http://www.mps.sr.gov.yu/code/navigate.php?Id=35>

„Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 7/2010 и 3/2011.

„Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008 и 7/2010 и 3/2011.

„Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 3/2006, 15/2006, 2/008 и 3/2011.

„Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 2/2010

„Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 5/2008

„Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 6/2009

- „Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд, бр. 2/2010
- Program poslijediplomskog doktorskog studija* (2010), Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, <http://www.ufzg.hr/wp-content/uploads/2010/11/PROGRAM-DOKTORDKOG-STUDIJA-2010.pdf>,
- Red predavanja, akademska godina 2010./2011* (2010), Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, 2011., <http://www.ufzg.hr/wp-content/uploads/2010/08/Red-predavanja-2010-2011-4.pdf>
- Standards and norms: a new service on UNESCO's education portal*, www.unesco.org/education, 21.03.2007.
- Statistički godišnjak za 2006. godinu* (2007), Republički zavod za statistiku, www.webrzs.statserb.sr.gov.yu/axd/godisnjak/_god_2006, 4.01.2007.
- Стратегија Министарства просвете и спорта за период 2005-2010. године* (2005) Министарство просвете и спорта, Београд.
- Стратегија образовања одраслих у Републици Србији* (2008), <http://www.mps.sr.gov.yu/>, 11.01.2008.
- Strategija razvoja informacionog društva u Srbiji* (2008) www.rzii.sr.gov.yu/STRATEGIJA, 04.01.2007.
- Стратегије развоја и реформе образовања у свету* (1997), Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.
- Strategije za učenje demokratskog građanstva* (2000), Council of Europe, DECS/EDU/CIT, Strazbur, 16, Serbian.
- UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, <http://www.ekoserb.sr.gov.yu>, 20.01. 2008.
- Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji* (2006), Republički zavod za statistiku, www.webrzs.statserb.sr.gov.yu/axd/dokumenti, 4.01.2007.
- „Устав Републике Србије”, *Службени гласник РС*, Београд, 1/1990.

„Устав Републике Србије”, *Службени гласник РС*, Београд, 98/2006.

Високо образовање у Србији - Стратегија реформе (2003), Министарство просвете и спорта, Београд.

Vodič kroz akreditovane studijske programe na visokoškolskim ustanovama u Republici Srbiji (2011), Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta (http://www.kapk.org/images/stories/Vodic_14_10_2011.pdf, 9.11.2011).

„Закон о основама система образовања и васпитања”, *Службени гласник РС*, Београд, бр. 62/2003, 64/2003, 58/2004, 62/2004, 79/2005, 101/2005, 22/2009, 72/2009 и 52/2011.

„Закон о основној школи”, *Службени гласник РС*, Београд, бр. 50/1992, 53/1993, 67/1993, 48/1994, 66/1994, 22/2002, 62/2003, 101/2005 и 72/2009.

21st Century Learning Initiative: www.21learn.org

2005.-Evropska godina građanskog društva kroz obrazovanje: [www.coe.int/T/E/Com/Files/ Themes/ECD/](http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/)

РЕГИСТАР ЛИЧНИХ ИМЕНА

А

Adelson	23
Adler N.	229
Adorno, T. V.	20
Akbar S. Ahmad	227
Almond, A. Gabriel	24
Анђелковић, Ана	225
Антонић, Слободан	214, 227
Apple, M.W.	176, 227
Arendt, Hannah	58, 227
Aristotel	28, 227
Аврамовић, Зоран	26, 71, 227

В

Бабић, Сташа	80
Базић, Јован	18, 26, 38, 47, 48, 105, 125, 139, 195, 227, 228
Ballantine, J.	228
Bell, Daniel	61
Benedikt, A.	20, 138, 228
Benn, C.,	190, 228
Bentham, Jeremy	59
Beer, S	24
Bergan Sjur	235
Bjelajac, S.,	133, 228
Bobbio, Norberto	61
Bourdieu, Pierre	128

С

Castells, Manuel	123, 229
Carnaghan,	46

Coleman, James Samuel 27

Č

Чичкарић, Лилијана 45, 46, 229

D

Dahl, Robert 24, 61, 229

Dawson, E.Richard

Delanty G. 130

Delores, Jacques 134, 229

Dennis, Jack 22, 40, 229

Devine, D. J 24

Dewey, John 70, 229

Diderot, Denis 64

Домановић, Радоје 209

Дураковић, Нијаз 206

DJ

Ђурић, Живојин 37, 229

DŽ

Џуверовић, Борисав 191, 192, 229

E

Easton, David 22, 40, 41, 229

Easton, Sylvia 22, 40, 41, 229

F

Ferguson, Adam 64, 229

Filipović, Милева 129, 229

Frazer, Elizabeth 17, 229

G

Гаћиновић, Rade 143, 229

Giddens, Anthony 61

Главаш, Бранимир 206

Gray, John 60

Golka M. 130

Gollob, R.	230
Guillourel, H	138, 230
Gutmann, Amy	25, 27, 47, 230

Н

Hannerc, Ulf	138, 230
Haralambos, Michhael	194, 230
Harrington C.	229
Hastings Donnan	227
Hegel, G.W. Friedrich	64, 65, 230
Held, D.	230
Herera, A	177, 230
Hess, R. D.	41, 45, 229, 230
Hobes, Thomas	59
Holborn, Martin	194, 230
Hume, David	64
Hyman, R	20

И

Иванов	201
Ивановић, Станоје	165, 230
Ивковић, Миомир	19, 230
Ingelhart, R	24

Ј

Jahoda	42
Jalalzai, Farida	200, 230
James, W.	59, 128
Јанша, Јанез	206
Jaspers, Karl	133, 231
Jenkins, Richard	231
Jefferson, T.	231
Јосиповић, Иво	201
Јовановић, Н. Милан	29, 202, 231
Jojić,	46

К

Kavanagh, D	24
Калоева, Елена Борисовна	199, 231
Kant, Immanuel	64,
Kean, John	66, 231
Kovatcheva,	46
Колин, К. К.	176, 231
Коковић, Драган	27, 231
Комшић, Жељко	201, 202
Кравченко, Альберт Иванович	125, 231
Кулић, Радивоје	54, 231
Кузмановић, Бора	48, 234
Kraph, P	230
Krook, Mona Lena	200, 230

L

Лазих, Младен	232
Lasvel, H	20
Лаш, Кристофер	200, 216, 232
Liessmann, Konrad Paul	121, 127, 232
Liphart, Arend	61
Locke, John	59
Лончар, Зоран	164, 232
Лыкошина, Лариса Семеновна	215, 232

М

Machiavelli, Niccolò	59
Madison, James	59
Major, Frederik	174, 232
Малбаша, Вељко	233
Марковић, Ж. Данило	163, 186, 232
Marx, Karl	65
Мандић, Петар	177, 230
Marshall, G.	163, 232
Матић, Милан	58, 232
Mead, M	20

Meinecke, Fridrich	37
Merriam, Edward Charles	20, 233
Мићуновић, Драгољуб	206
Миладиновић, Слободан	206, 233
Милићевић, Ђ. Милан	54
Милошевић, Јасна	37, 70, 124, 131, 233
Mill, John Stuart	59
Mils, S. Rajt	233
Минић, Весна	226
Мировић, Александра	233
Mitev	46
Митровић, Р. Љубиша	233
Montesquieu, Charles-Louis de Secondat	59

N

Надрљански, Ђорђе	178, 233
Недељковић, М.	77, 233
Нечаев, Валерий Яковлевич	233
Ненадић, Миле	233
Ниче, Фридрих	124
Николић, Ружица	233
Nozick, Robert	128, 234

O

Обрадовић, Жарко	119
Обрадовић, Доситеј	133
Obrić, M.	181, 235
O' Neil, Robert	23

P

Parsons, Talcott	39, 234
Pearce, D	163, 234
Peirce, Ch.	128
Penteliuc-Cotoşman, D.	234
Петровић, Небојша	77, 234
Пешић, Милена	18, 49, 195, 234

Пешић, Михаило	234
Pilić, Šime	133, 228
Подунавац, Милан	234
Poradić	46
Потрч, Миран	206
Prewitt, Kenneth	23, 41, 45, 215, 234
Pye, L	24

R

Радић, Гордана	118, 234
Радмановић, Небојша	201
Radović, V.	180, 234
Ратковић, Милан	234
Rauhvargers, Andrejs	109, 234, 235
Renan, Joseph Ernest	37, 123
Riehl, Wilhelm Heinrich	63
Roguljić M.	178, 233
Rose, R	24, 46
Rothkopf, David	216, 235
Rousseau, J. J.	235

S

Савићевић, М. Душан	168, 235
Sartori, Giovanni	56, 235
Сејфовић, Едина	225
Силајцић, Харис	201
Smit, D. Anthony	37, 39, 64, 70, 235
Smith, Adam	64
Солеша, Драган	235
Сорош, Џорџ	30
Стајић, Љ.	143, 235
Steinberg, Stephen	138, 235
Стојановић, Ђорђе	235
Стојковић, Бранимир	235
Суботић, Драган	131, 236

Сузић, Ненад	71, 121, 236
Such, Jan	70, 130, 236

Š

Šalaj, Berto	27, 47, 236
Шекс, Владимир	206
Штамбук, Владимир	236

T

Тадић, Борис	201
Тадић, Љубомир	38, 236
Taylor, Charles	65
Torney, R. Judith	45, 230
Truman, S. Harry	62
Турк,	201
Turlajić Srbijanka	229

U

Узелац, Милан	236
---------------	-----

V

Васовић, Мирјана	236
Veljak, Lino	120, 136, 236
Verba, Sidney	24, 227
Веиновић, З.	166, 236
Веселиновић, Драган	49, 77, 236
Volter, Fransoa Mari Arue	64
Vujčić, V.	26, 236
Vujević, M.	187, 236
Вукчевић, Дејана	236

W

Wallace	46
---------	----

Y

Young, Michael	199, 200
Youngman, F.	166, 237

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

316.74:37
37.014.53

БАЗИЋ, Јован, 1956 -

Друштвени аспекти образовања : прилози за социологију
образовања / Јован Базић. - Београд : Институт за политичке студије ;
Лепосавић : Учитељски факултет, 2012 (Београд : Eseloge). - 248 стр.
24 см

Тираж 300. - Библиографија : стр. 227-240. - Регистар.

ISBN 978-86-7419-243-6 (ИПС)

а) Социологија образовања б) Образовање - Социолошки аспект
COBISS.SR-ID 189298956



Јован Базић, рођен је 10. 11. 1956. године у Белом Брду, Лепосавић. Студирао је на Факултету политичких наука у Београду, где је магистрирао и докторирао. Запослен је на Учитељском факултету у Призрену, са привременим седиштем у Лепосавићу, у звању ванредни професор. Бави се истраживањима из

области социологије образовања и политичке социологије. До сада је објавио књигу *Српско њишање - њолиџичке концепције решавања српског националног њишања* (2003), уџбеник *Социологија*, у коауторству са проф. др Михаилом Пешићем (2004. прво издање) који се користи и на другим факултетима а до сада је штампан у девет издања, као и око 60 радова који су објављени у научним часописима и другим публикацијама у земљи и иностранству. Учествовао је у различитим научно-истраживачким пројектима, редакцијама часописа, експертизама и научним скуповима.



9 788674 192436