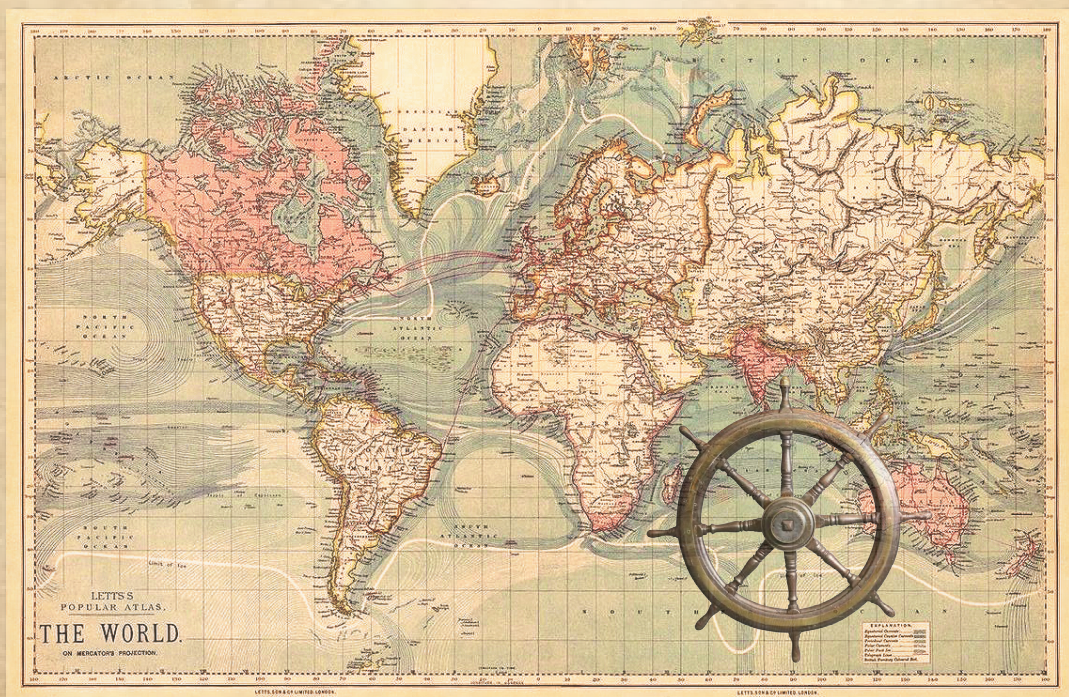




Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Весна С. Трифуновић

# ДРУШТВЕНИ РАЗВОЈ И ОБРАЗОВАЊЕ



Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција  
МОНОГРАФИЈЕ

Весна С. Трифуновић

**ДРУШТВЕНИ РАЗВОЈ  
И ОБРАЗОВАЊЕ**



Јагодина  
2026

*Издавач*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу  
Милана Мијалковића 14, Јагодина

*За издавача*

Проф. др Ненад Вуловић

*Уредник*

Проф. др Бојана Димитријевић

*Рецензенти*

Проф. др Лела Милошевић Радуловић

Проф. др Јелена Старчевић

Доц. др Милена Јовановић Крањец

*Дизајн корица*

Проф. Слободан Штетић

*Технички уредник*

Владан Димитријевић

*Лектура*

Мср Марија Ђорђевић

*Тираж*

50

*Штампа*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

**ISBN 978-86-7604-253-1**

Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-65/2024-03/ 200140).

Наставно-научно веће Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, одобрило је објављивање ове монографије одлуком број 01-4284/1 од 5. 12. 2025. године.

© Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

## САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР .....	5
УВОД .....	11
ДРУШТВО И ОБРАЗОВАЊЕ .....	13
РАЗВОЈ ДРУШТВА И РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА .....	29
ДРУШТВЕНА КРИЗА И ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ: СЛУЧАЈ СРБИЈЕ .....	35
ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ .....	45
КОЛОНИЗАЦИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ .....	53
ОДРЖИВИ РАЗВОЈ И ОБРАЗОВАЊЕ .....	63
ОДРЖИВИ РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА: СУСРЕТ СА ЧЕТВРТОМ ИНДУСТРИЈСКОМ РЕВОЛУЦИЈОМ .....	71
ЕПИЛОГ .....	87
ЛИТЕРАТУРА .....	91
SUMMARY .....	99
РЕЗИМЕ .....	103
БЕЛЕШКА О АУТОРУ .....	107



## ПРЕДГОВОР

Савремена друштва пролазе кроз непрекинути низ промена које мењају њихова доскора препознатљива „лица” и претварају их у позорницу где се истовремено преиначавају сцене и сценарији. Промене су основни атрибути друштва, ниједно се није одржало у првобитном облику, међутим, та преструктурирања су се одвијала у тзв. дугом историјском трајању (Fernand Braudel), а данас је њихова брзина таква да ствара илузију да не постоје континуитети у развоју друштва већ само њихова трансформација. Ипак, негде испод узавреле површине промена налази се њихов непроменљиви подстицај: друштвени сукоб. Сукоб, попут бога Јануса, има два лица, тј. две природе: једна је разарајућа – уништава постојећи поредак; његова друга природа показује моћ *стварања новој на рушевинама старој*. Савремена друштва, друштва која ми познајемо, настала су на рушевинама поретка створеног Бретонвудским споразумом, обрисима Хладног рата и нестајањем униполарног света, објављеног рушењем Берлинског зида. Од те 1989. године, међутим, друштва пролазе кроз бројне и велике модификације, додатно подстакнуте процесима у области науке и технологије и стварају се обриси тзв. глобализованог система у коме промене малог и средњег обима у једном његовом делу проузрокују читав сплет промена великог обима у свим његовим димензијама. Те велике промене, попут снажних сеизмичких покрета, руше успостављене вредносне системе и на њима заснована друштвена правила и моделе понашања: пред нашим очима се одвија „светска револуција” у којој се немилице троши њена покретачка сила – идеје, људи, системи и ресурси који их одржавају, енергетски и други.

Појединачна друштва на светској мапи имају различите судбине: „срећнија” се одликују брзином прилагођавања променама насталим у тзв. мегацентрима (Immanuel Wallerstein), мање срећна пролазе кроз болне фазе транзиције којој пружају отпор – њихова свакодневица постају бројне противречности које их воде у дезорганизацију, попут унутрашњих сукоба и преврата, оружаних конфликта са другима, сиромаштва итд. То је судбина земаља полупериферије и периферије, као простора који служи за одржавање благостања земаља тзв. центра.

Једно од средстава, мање видљиво, за прихватање и одржавање идеје о тзв. законитом постојању *центра* и *периферије*, поред других, јесте образовање. Институционализовано. Када се говори о образовању, најчешће се истиче његова улога припреме нових генерација за укључивање у поделу рада достигнуту у

датом друштву, „зачињена” општим наглашавањем доприноса укупном развоју појединца (са посебним нагласком на његову когнитивну димензију). Мање се истиче улога образовања у индоктринацији учесника образовног процеса и „моделовању” конформистичког типа личности као доминантног. Та кључна улога институционализованог образовања је вешто скривена и смештена у позадину, о њој се мало говори. Главни наратив у образовању су декларативна залагања која-лепо-звуче, а нека од њих су залагање за људска права, за слободу мишљења и развој критичког мишљења – мишљења које имају слободоумни. Са друге стране, у друштву се умножава правна регулатива која уређује предуслове, услове, начине и контексте у којима је могуће изнети мишљења другачија од општеприхваћених: у последњих неколико деценија у друштвима, макар у западном културном кругу, ширио се наратив о слободи говора, слободи мишљења, њиховој законској „одбрани”, док се у реалном животу мало тога преиначавало у праксу. Институције и даље делују према старом рецепту „играња улога без поговора унутар хијерахијског система” у коме нису предвиђене импровизације попут издвојеног мишљења и деловања у складу са властитим стандардима. Институционално деловање и слободоумност, показало се, најчешће нису у симбиози. Припадају различитим дискурсима.

Пример разилажења између декларативног и реалног дискурса је представљање и разумевање друштвене улоге образовања: начелно, образовање је утемељено на универзалним вредностима и организовано у циљу постизања личног и друштвеног развоја; ипак, његова стварна друштвена улога је утемељена на вредностима групе која-доноси-одлуке-у-име-свих, а лични и друштвени развој су ефекти који се очекују али који су, примарно, у функцији одржавања постигнутог друштвеног консензуса. Консензус је процес којим појединци и групе постижу опште слагање о *циљевима* од заједничког интереса и *средствима* да се они постигну – успоставља се фокусом на високо прихватљиве циљеве који наглашавају заједничке вредности. Највећа могућа сагласност унутар групе се не постиже брзо и лако, али када је успостављена, чак и када се појединци не слажу у потпуности, због обавеза према заједници – консензус траје. Међутим, појединци, чак и велике групе и друштва се понекад не труде да спроведу у дело оно о чему је постигнут договор. То показује судбина идеје о одрживом развоју која се бар две деценије уназад експлоатише на глобалном нивоу и, дабоме, у институционализованом образовању, а у реалном животу и даље се немилице експлоатишу природни ресурси зарад задовољења достигнутог стандарда живота у развијеним друштвима и екстремне добити најбогатијих.

*Одрживи развој* је релативно нова популарна синтагма, која има мобилизацијски потенцијал: чини се да у себи садржи све неопходне елементе који могу да обезбеде људски опстанак и напредак усклађен са „вишим принципима” деловања, са потребама нових генерација, уз очување могућности опстанка и других живих бића. Развој заснован на представи о томе да тежња

за материјалним богатством (које је у нашој несавршеној цивилизацији мера успеха) мора да буде ограничена бригом за *групе* у најбољој хришћанској традицији која подразумева, с једне стране, *нечињење* оног што штети себи и другима и *чињење* оног што је на добробит себи и другима.

Идеја *одрживој развоја* се, међутим, у реалности сусреће са неодрживошћу. Ако се осврнемо на лепу страну ове замисли уткану у намери да се покаже брижност за *групе*, било да су размештени у истом или различитим географским и политичким просторима, истом или будућем времену, могли бисмо да осетимо морално задовољство због тога. Ипак, популарне идеје као и модни трендови су увек-на-губитку-како-време-пролази: њихови следбеници као и њихови критичари могу да их процењују, проналазе мањкавости и врло брзо долазе у искушење да их замене новим. Што, на крају, и чине.

Сама идеја одрживог развоја, у формама другачијим од данашње, искористивана је и раније: појављивала би се са групама које су желеле да сопствено наслеђе или стечено имућство осигурају, задрже и пренесу потомцима обезбеђујући тиме опстанак одређеног поретка, што је могуће ако се *групи* спрече да учествују у стварању новог поретка. Један од начина да се замаскира доминација на макронивоу (односи међу државама) и социјална саморепродукција на мезонивоу (односи међу члановима друштва) јесте ширење наратива о томе да би развој који омогућава побољшање положаја свих исцрпео постојеће ресурсе и довео до неодрживог стања: интензивног исцрпљивања добара и вероватне пропасти свих. А то је врло неугодна прича која изазива страх и пристајање на форме развоја које предлажу и намећу најразвијенији. Извештаји Римског клуба сведоче томе. Њихов први извештај под називом *Границе раста* (1972) истиче потребу да се заустави економски раст земаља на досегнутом нивоу (Марковић, 2015) и као такав одржава, јер би економски раст неразвијених земаља до степена који су већ достигле развијене земље угрозио опстанак свих.

*Зелена агенда* на сличан начин жели да етаблира положај данас економски најразвијенијих земаља стварајући од њих тзв. зелене оазе у којима би све активности биле усклађене са заштитом животне средине (нпр. прелазак на зелену енергију), а цена тога би била ничим ограничена експлоатација неразвијених земаља богатих ресурсима, које би имале улогу донора развијених.

Улога институционализованог образовања у популарисању идеје одрживог развоја је немерљиво велика. Уосталом, институционализовано образовање је одувек било преносилац владајућих идеја које су део духа времена (Edgar Mogen). Историја његовог развоја је истовремено историја идеја које су заступале моћне групе или моћни појединци, као њихови представници. образовање је било и јесте начин, средство или пут како да се те идеје пренесу великим групама укљученим у образовни процес. И изврше њихову индоктринацију и припреме их да буду наклоњени и, касније, заговорници наратива-који-су-им-представљени.

Ипак, институционализовано образовање доступно свима представља цивилизацијску тековину, и то не само образовање на основном нивоу, већ и високо образовање. „Универзитет је институција која се, са пуним правом, сматра једним од највећих доприноса народа Европе светском културном наслеђу” (*Универзитет у Београду*, стр. 1) и на својеврстан начин даје интегритет земљи која је формирала и развила ову институцију и јача њену сувереност. Државе које разумеју социјалну, економску, културну улогу школа и универзитета јемци су њихове одрживости. Државе које их посматрају као припрему за учешће на тржишту рада и кроз финасијску призму – заинтересоване су за њих у мери у којој могу да остваре економску добит коју су вољне да прерасподеле између тзв. унутрашњих актера или, чак, да омогуће деобу „плена” са страним актерима – *вршиоцима образовних функција и њиховим крајњим корисницима* (великим компанијама, страним школама и универзитетима). Урушавање домаћег Универзитета за сваку државу представља увод у *аномлију*, дезорганизацију не само образовних институција већ и бројних других институција, које ће због домино ефекта (јер у друштву је све повезано) да буду онемогућене да остварују функције због којих су и настале. Изгубиће се везивно ткиво међу различитим друштвеним групама које се ствара прихватањем заједничких вредности чији су преносиоци управо школе и универзитети. Њиховим девастирањем започиње процес нестајања друштвене кохезије. Дотадашња социјална и културна целина постаје „небрађена територија” која лако може да буде „освојена” од носилаца новог сета вредности (невладиних организација, интересних група итд.).

Идеја о студији *Друштвени развој и образовање* је настала нешто пре режимске „октобарске идеје” из 2024. године о увођењу франшиза страних факултета којима би власт омогућила да раде без акредитације, што је услов за рад државних факултета и приватних факултета у Републици Србији, уз давање финансијске подршке страним уместо државним факултетима – режимске идеје која је део наопако схваћене приче о одрживом развоју овог друштва, чије оваплоћење би довело до рушења једног од његових темељних стубова. Држава која се одриче свог система образовања и друштво које не разуме погубност идеје о његовом урушавању на крају се суочава са властитим нестанком. Остварење ове идеје би српско друштво вратило у прву половину 19. века, у доба пре његове модернизације која је, иначе, омогућена и потпомогнута оснивањем српског школског система, процесом који је био спор и мукотрпан, а заокружен је формирањем Београдског универзитета. Реорганизацијом Велике школе, 27. фебруара 1905. године, основана је прва универзитетска установа у Србији – Београдски универзитет, најстарија и највећа институција високог образовања у Србији. На Шангајској листи универзитета (2024) Универзитет у Београду се налазио међу два одсто најбоље ранжираних на свету, што потврђује његову *изврсност* и *престиж*. Али и научни резултати других универзитетских центара у Србији су високо вредни – заједно пружају

квалитетно образовање и припремају кадрове који могу да преузму одговорност за развој земље.

Даље бављење овом тематиком било је изложено преиспитивањима које је собом донео талас социјалног незадовољства (талас протеста различитих друштвених група, пре свега пољопривредника, просветних радника, адвоката) који је прерастао у секторски протест (протест у сектору високог образовања) и институционалну блокаду (блокаду рада факултета) као инструмент борбе, судећи према захтевима судеоника у протестима, прво, за „побољшање” режима, а онда за његову смену. Друштво у Србији је од јесени 2024. године ушло у дубоку институционалну и политичку кризу, кризу која и данас, скоро годину дана касније, траје. На делу је девастација економије, културе, образовања, политички живот је прешао у зону уличних сукоба. Постојећи друштвени консензус је на „преиспитивању”, а нови још није успостављен. У том политичком, вредносном и моралном вакууму институционално образовање се суочава са бројним проблемима који доводе у питање његов опстанак у форми каква је до сада била позната, нарочито када је реч о високом образовању. Да ли ће друштвени развој, који обликују различити чиниоци, политички, економски, геополитички и, у огромној мери наука и технологија, да доведу у питање одрживост постојећег начина организације и функционисања образовања, као државног пројекта у директивној зависности од свог оснивача? Да ли образовање, својим укупним деловањем, пружа допринос одрживом развоју друштва?

Одговори на постављена питања не могу да буду једнозначни и не може да их даје појединац: да би били пружени неопходно је да се прво успостави нови друштвени консензус, сагласност о заједничким вредностима, потребама и начинима како да се остваре, а тек онда да се конституише „одрживи” систем образовања у функцији развоја друштва.

Намера аутора није била да даје одговоре већ да постави питања о месту и улози образовања у друштву које пролази кроз бројне промене.

У Јагодини, 2025.

*Аутор*



## УВОД

Промене у друштву су незаобилазан сегмент његовог постојања; могу да се одигравају само у појединим подручјима, да буду слабог интензитета и тзв. дугог трајања као што могу да захвате бројна подручја друштва, да буду дубоке и у релативно кратком временском периоду да преобликују постојећи систем. Било да су еволутивног или револуционарног карактера, на крају, промене мењају мапу друштва: социјалну, економску, правну, идеолошку, културну димензију и друге, укључујући и образовање. Тако акумулиране промене остварују утицај на начин организације живота унутар једног друштва – обликују његов развој. Према својим кумулативним учинцима, развој може да буде прогресиван, да води ка побољшању живота огромне већине у друштву или регресиван, да води ка погоршању живота огромне већине у друштву. Међутим, друштвене промене и друштвени развој не могу се са математичком прецизношћу оцењивати као позитивни или негативни, као прогресивни или регресивни, зато што није реч о мртвим скуповима већ о живим заједницама у којима сваки члан има властиту перцепцију, потребе и интересе, различите социјалне позиције и културне представе о датим феноменима, те их различито доживљава и оцењује. Друштва настају и опстају када створе механизме који могу присутне различитости између социјалних носилаца да надограде и створе заједничку сублимирану творевину – колективни идентитет. То уобличавање појединаца и њихово увођење у колектив се постиже на различите начине, али друштву је „омиљена” социјализација, процес подруштвљавања појединаца који се одвија у више фаза од стране различитих актера, а овде се нарочито истиче значај социјализације унутар институционализованог образовања.

Образовање, као сложен и многодимензионални процес, остварује друштвене циљеве: представља и шири међу популацијом обухваћеном образовањем на различитим нивоима (основном, средњем и високом) идеје и вредности које су владајуће у одређеном друштвеном поретку. Институционално образовање има трансмисиону улогу (Ogbu, 1989), преноси идеје, вредности, норме као смернице за понашање у датом друштву. Таква улога образовања недвосмислено води ка формирању *друштвеној карактера*, о чему говори Е. Фром (Erich Fromm) у својим делима, тј. води формирању тзв. *базичне личности* о којој пише Р. Линтон (Ralph Linton).

Између друштва и образовања постоји повезаност, која може да се опише као однос субординације. Друштво обликује систем образовања, начин његове организације и функционисања и контролише образовни процес. Са порастом

значаја образовања у тзв. модерним друштвима, насталим због потребе за специфично припремљеном радном снагом али и специфично „обликованим” појединцима и групама које могу активно да учествују у друштвеном животу, расла је и потреба за успостављањем јасне субординације између друштвеног система и подсистема образовања. У том међусобном односу, друштво је преузело на себе прерогативе доминантног чиниоца – тип образовања је био одређиван типом друштва. Ипак, образовање је, у мери која није директно супротстављена друштвеним захтевима и очекивањима, показивало потенцијал, а спорадично и реалну силу да те исте захтеве и очекивања у извесној мери преобликује. У том осетљивом пољу утицаја образовања на друштво, само образовање се није испољавало као револуционарни актер који поседује моћ да мења друштво, већ пре као простор у коме се могао неговати и развијати спектар различитих идеја и вредности, од којих су неке могле да удахну *дух њромене* самим актерима образовања и, у зависности од њихове спремности за друштвени активизам, широј популацији.

Државе као правни субјекти постају оснивачи и финансијери школа и факултета обезбеђујући тиме примат у доношењу и спровођењу образовних политика, чиме институционално образовање постаје зависно од државе. Приватне школе и факултети су аутономни у многим аспектима свог рада у односу на државу, ипак, кључни документи који регулишу простор образовања у националним оквирима су обавезујући и за њих.

Динамика односа између државе и образовања се у последњих неколико деценија мења под упливом утицаја глобализације која је довела до тзв. десуверенизације државе и, паралелно са њеним слабљењем, до јачања утицаја невладиног сектора и корпорација. У тим променама које и сада трају и продубљују се, образовање није постало самосталније у односу на спољне чиниоце који имају моћ да намећу правила друштвеног живота, већ је у постојећем ланцу субординације држава као доминирајући фактор потиснута или се потискује од стране других фактора, пре свега крупног капитала, који образовање држе у подређеном статусу.

У временима када се друштвене промене брзо смењују, а многе од њих проблематизују улогу и значај институционализованог образовања, неопходно је рационално сагледати утицаје на образовање који намећу нове стандарде, хомогенизацију и, чак, његову унификацију. Брзина промена у друштву поставља бројна питања: да ли ће образовање опстати у постојећој форми (са начином организације и функционисања који је познат и признат више од два века) или ће промене које се дешавају у науци, технологији, простору „привођења” и „дељења” информација, економској и политичкој димензији друштва, неумитно захтевати и бројне промене унутар самог образовања и изменити његову препознатљиву форму? Да ли настају промене које ће означити не само „побољшање” његове природе, већ промене које ће променити и саму његову природу?

## ДРУШТВО И ОБРАЗОВАЊЕ

Промишљање о друштву је вишеструко ризично, нарочито ако се искристалисане личне спознаје износе јавно. Зашто? Прво, сам предмет промишљања је сложен, комплексан, компликован, састављен од низа микросветова који, међусобно повезани, на крају чине космос. А његова одредница је да је *несазнајљив*. Друго, не постоји моћна методологија која може поуздано да открије шта је то друштвени космос и логику дешавања у његовој нутрини – познате научне методе, технике и инструментариј, чак и када задиру у ткиво друштва, не могу да проникну у његову есенцијалност. Потребан је префињенији приступ који надилази стандардизовану технику и обрасце истраживања да би се наслутио одговор на питање *шта је то друштво*. Спомиње се, додуше, *имагинација*, као ментална способност стварања слика оног што је нестварно или далеко, способност мишљења у представама, симболима, метафорама, машта или *фантазија* која може да осети и дочара *невидљиво и несазнајљиво*. Треће, чак и ако се чаробним штапићем имагинације може дочарати и дешифровати само друштво, отвара се нови проблем: њиме могу да се служе само ствараоци, активни делатници – осетљиве „уметничке” душе, а таквих никада није било превише. Затим, новооткривене спознаје могу да буду недопадљиве моћним чуварима друштва или да тренутак њиховог преношења буде преурањен или закаснео – све набројано, и оно што није, може да има велику социјалну цену за оног-који-је-до-нове-спознаје-дошао, да због тога буде стигматизован, осуђен, прогоњен. На крају овог набрајања, мада то није крај могућих ризика бављења промишљањем о друштву, новооткривене спознаје могу да буду одбачене као неутемељена предсказања јер танка је нит између научног знања о друштву и здраворазумског знања.

Основни циљ научног сазнања јесте долажење до истине, при чему, често, истинитост неког исказа зависи од система у коме он има одређену функцију. Научно сазнање, међутим, представља један, али не и једини облик људског сазнања. „Проширивање људских моћи и могућности у односу на здраворазумско сазнање показује да се људско искуство не може без остатка описати и објаснити, нити се може подвести под научне појмове и теорије” (Gvozdrenović, 2016: 23). Човек није само рационално, већ и ирационално биће: „Оно што разум може да разуме није све. Разум досеже до одређене границе коју не може прећи. [...] значајни слојеви људског искуства леже изван рационалног разумевања [...]” (Шушњић, 1995: 162).

Да би се друштво сагледало из перспективе-ближе-истини неопходно је ослобађање од непосредног утицаја датих околности, преиспитивање појединачних искустава и места у „поретку ствари” или овладавање приступом који Ч. Р. Милс (Charles Wright Mills) назива *социолошка имагинација*, представљајући њиме тежњу и поступак којим се привидно безличне и неухватљиве историјске силе стављају у везу с животом појединца. Термин наводи на то да се лични проблеми и околности поједница посматрају у друштвеним оквирима.

На питање *шта је друштво* није лако одговорити, сам појам је сложен и вишедимензионалан. Према класичној дефиницији, друштво представља скуп појединаца или скупину људи обликовану међусобном сарадњом и комуникацијом и успостављањем односа према природи зарад задовољавања сопствених потреба и интереса. Друштво је, истовремено, оптерећено различитостима и сукобима око располагања материјалним и симболичким добрима, што је довело до потребе за успостављањем заједничких правила деловања, која настају на заједничким интересима и уверењима.

Под друштвом се подразумева тип система који поседује степен самодовољности у односу на своје окружење. Друштво је систем улога и функција које морају одговорити на утицаје из различитих окружења – скупина људи с одређеним улогама и задацима. Друштво је увек посебно и самодовољно у неком одређеном степену и као затворену целину чини га систем односа и институција.

Елементи друштвене организације су историјски променљиви и проишод су свесне интеракције међу појединцима и скупинама као и вредностима и нормама које усмеравају ту интеракцију, које су развој друштва водиле у смеру хијерархијских структура. Интеракције су водиле до, условно, стварања различитих типова удруживања: *груштва* које је засновано на егоистичним мотивима и ривалству и *заједнице* која је заснована на разумевању и слози (Ferdinand Tönnies). Друштва (и заједнице) битно се разликују по свом технолошком, економском и политичком степену развоја: уколико пратимо историјску димензију развоја сусрешћемо се са различитим типовима друштва, почев од друштва ловаца и сакупљача, преко сточарских и ратарских друштва, затим неиндустријским или традиционалним заједницама, индустријским друштвима, друштвима Првог, Другог и Трећег света (Gidens, 2001). Све до настанка друштва индустријског капитализма (19. век), друштва се међусобно нису чврсто повезивала у светским размерама, упркос сличности по типу. Данас су друштва на глобалном нивоу, у огромној већини, конституисана као демократска капиталистичка друштва, али на врло различитим степенима политичке и економске развијености.

Утицај науке и технологије у друштвима у савремености је немерљиво већи него у тзв. предмодерним друштвима и води не само променама унутар друштва, већ стварању нових форми друштва. Информатичка револуција је убрзала проток капитала и довела до радикалних преображаја у свету рада и

диференцијацији занимања и створила оквир за настанак *умреженої друштва* или *информатичкої друштва* (M. Castells). Главна тенденција таквих друштава је *глобализација*, која подразумева слободну трговину и конкуренцију у светским размерама, уз укидање државних граница и других препрека (попут проекционизма) у готово свим подручјима, од пољопривреде и индустрије, преко технологије, до медија и културних производа, укључујући и образовање. Ефекти глобализације су се показали повољни за развијена западна друштва, а много мање у осталим друштвима. Остварени степен глобалне друштвене интеграције, укључујући и начин повезивања међу државама, међутим, већ вековима је непромењен (I. Wallerstein), развој тзв. светског друштва и даље води у смеру хијерархијских структура и међусобних сукоба.

Савремене социолошке теорије о друштву на различите начине објашњавају друштвене промене, дубинске друштвене процесе и структуралне претпоставке који те процесе одређују, као и догађаје на глобалном и националном нивоу. *Функционалистичка теорија* наглашава да се друштво све више интегрише захваљујући економском расту, ширењу тржишта и, данас, брзом ширењу информација путем нове информационе технологије, што утиче на смањење социоекономског јаза и културних разлика у друштву. Савремена *криптичка теорија друштва* (од неомарксизма до екологизма и феминизма) наглашава противречан карактер *модерної* друштва, у којем преовлађујући развојни смерови и друштвене промене највише одражавају групне интересе покретача таквог развоја и промена (интересе богатих и војно-политички доминантних кругова), а најмање одражавају интересе сиромашних и локалних средина. *Теорија корпоративне акције* (J. S. Coleman), као подврста *теорије рационалної деловања*, објашњава економске и некономске мотиве друштвеног деловања и наглашава настанак и значај нових корпоративних чинилаца у високоразвијеним модерним друштвима – правна лица или уговорне стране, које размењују добра и условно уступају своја права другима ради што боље вођења и организовања послова од заједничке користи, заправо, регулишу друштвена правила и норме, тј. успостављају друштвени поредак. *Интеракционистичка теорија друштва* (симболички интеракционизам, етнометодологија, феноменологија) истиче да се темељни друштвени процеси одвијају у малим групама и у непосредној комуникацији међу људима на основу договорених значења – на темељу субјективне извесности у комуникацији настаје и одржава се друштвена интеракција, чији мултипликовани нивои стварају одређени друштвени контекст и структуре (*Hrvatska enciklopedija*, 2013–2025).

Друштво не можемо разумети без разумевања његовог односа према природи: друштво је вештачка творевина у односу на природу – у њима владају различити закони или се бар тако чини. Природна средина је самодовољна, друштво као људска творевина није неопходно за њен опстанак, штавише, природа би живела у нетакнутим условима без друштвених утицаја. Човек и друштво, међутим, не могу да постоје без природе – то је једино њихово

станиште које им обезбеђује услове за опстанак. Из људске перспективе, природа и друштво заједно чине објективну стварност. Друштво чине људи који ступају у најразличитије међусобне односе зарад задовољења властитих потреба, тако да се друштво појављује као целина међуљудских односа. Истовремено, људи успостављају однос према природи – својом производном делатношћу снажно утичу на природну средину у којој живе и раде. Производећи, тј. прилагођавајући природу својим потребама и присвајајући је, човек мења природне услове свога постојања у историјске услове свога материјалног живота (у историјском развоју друштва препознајемо различите друштвено-економске формације које су, поред осталог, биле и израз досегнутих услова материјалног живота).

При дефинисању друштва у социологији се, данас, све више полази од два основна сазнања: 1) друштво је појава *sui generis* или друштво је посебан квалитет у објективној стварности и 2) суштину друштва чине најразличитији односи међу људима (*Moderne teorije društva i sociologija modernosti*, 2016).

У савремености се одвија прелаз од класног капиталистичког друштва у технолошко друштво са свим, њему припадајућим, одредницама (апстрактна рационалност, ослобађање рада, индивидуализам, животна усмереност на будућност, секуларизација). Постиндустријско, савремено или модерно друштво је променило своју цивилизацијску и културну основу – у њему се појављује ново стремљење *да овлада окружењем умесито да му се прилагоди*. И за његово остварење користи технологију, која од средства прераста у претпоставку живота у модерном друштву. У савремености се одвија прелаз из масовног индустријског друштва у *техношроничко* – технологија и електроника постају простори практичне примене научних иновација. Друштво је присиљено, зарад подстицања раста и модернизације, на овладање свим околним системима, што генерише бројне промене, чији је један од израза редефинисање вредносних оријентација.

Друштвене промене показују, уколико се прати историјска перспектива – континуирано испољавање и, уколико се прати културолошка перспектива – модификације у испољавању. Овде се проблему друштвених промена приступа кроз анализу њихове повезаности са вредностима и културом: за живот у друштву човеку су неопходни системи оријентације попут вредности и оквири усмерења попут културних образаца (Трифуновић, 2021). И системи оријентације и културни обрасци се преносе путем формалног образовања – образовање учествује у процесу културне трансмисије (Ogbu, 1989) преносећи системе или категорије оријентације које „указују на то шта треба изабрати а шта избегавати у најразличитијим сферама реалности” (Heler, 1983: 34), које захтевају од појединца самообуздавање у складу са усмерењима које пружају културне вредности (Sapir, 1974: 89). Промена система вредности је повезана са наметањем нове стварности и потребом да се стара ревалоризује.

Наратив о *новој стварности* је повезан са друштвеним развојем, под којим се подразумева низ повезаних промена истог смера које доводе до стварања нових творевина у друштву као целини или у неком његовом важном делу. Дакле, друштвени развој означава стварање новог. Постојећа методологија „мерења” развоја која се заснива, скоро искључиво, на економским показатељима, показује мањкавост: нема свеобухватни приступ који би укључивао друштвене, културолошке, еколошке и социјеталне аспекте живота, стога се не може са сигурношћу тврдити да ли је и у којој мери дошло до побољшања квалитета живота огромне већине људи у појединачним друштвима и на глобалном нивоу. Међутим, ако се прати само економска димензија развоја у тзв. савремености могу се уочити кључне трансформација друштва: 1) дошло је до прелаза из друштва рада у друштво знања, 2) успостављена је хегемонија западног либералног капитализма. Обе кључне промене су повезане са образовањем.

Прелаз из друштва рада у друштво знања се најчешће „показује као важна карактеристика постиндустријског друштва и постмодернитета, а осликава је пораст моћи капитала над радом, као и наглашавање приоритета симболичког капитала пред физичким” (Šundalić, 2012: 120). Овај прелаз се није догодио попут „великог праска”, у једном тренутку, био је то дуготрајни процес кретања од једног ка другом типу друштва. Друштво рада настаје почетком 19. века (у почетним фазама индустријске револуције у којој се одвија замена људског рада машинама, замена живих извора енергије неживим изворима, замена природних сировина вештачким). До његове замене, али не и укидања, дошло је након тзв. златног доба контролисаног капитализма (1945–1975), које је било подстакнуто Кејнсовим (John Maynard Keynes) учењем о важности снажне државе која гарантује политику пуне запослености, регулише тржиште и порезе те давања за социјална питања (Ferenčak, 2011). Контролисани капитализам замењен је капитализмом-са-новим-карактеристикама које је створила глобализација: капитализам отвореног тржишта, мултинационалног капитала и глобалних политичких интеграција. Та нова фаза у развоју капитализма се представља као прелаз из индустријског у постиндустријско друштво или као прелаз из *друштва рада* у *друштво знања*.

Које су основне разлике између друштва рада и друштва знања?

*Друштво рада* је раздвојило рад и власништво; дало је власништву моћ над радом; заострило је класне разлике и слично. Капитализам је препознат као најнапреднија економска формација у погледу количине производа, њихове доступности и тржишне отворености. Друштво рада је, такође, изградило друштвену стратификацију која се заснива на разликама у богатству, а на којој су се градиле разлике у *уледу* и *моћи* (повезују се богатство и моћ, као и богатство и углед).

*Друштво знања* је „друштво темељено на стицању, ширењу и коришћењу информација, нарочито коришћењем технолошких напредака; друштво с

економијом знања” (*Oxford English Dictionary*, 2024); иначе, најранија позната употреба синтагме *групишно знања* је из 1960. године.

Друштво знања је могуће одредити као друштво у коме је знање његов кључни ресурс, а носиоци знања доминантна скупина. Унутар радне снаге, која је високо диференцирана, групе које су стекле тзв. елитно знање су постале управљачки слој са посебним интересима, смештене између власника капитала и других група радника који су упослени у сектору производње и услуга. Знање, као основни ресурс, обележавају три одлике: могућност његовог неконтролисаног ширења; вертикална покретљивост знања кроз систем образовања (од нижих према вишим нивоима); знање није гарант успеха, већ средство које се користи у производњи (Drucker, 2007). У друштву знања *знање* постаје важно средство у производњи; на то упућују расправе о *когнитивном капитализму*, у којем се главни извор вредности налази у знањима која уједињују и мобилишу живи рад, а не у капиталу и материјалном раду.

*Когнитивни капитализам* је нов начин производње и нов специфични облик експлоатације нематеријалног рада. Производња знања и информација, базе података и њихова трансформација у знање је основни покретач процеса акумулације и његова меркантилизација и приватизација у функцији стварања профита. Општи облик људског стваралаштва је у когнитивном капитализму трансформисан у когнитивну моћ у сфери глобалног друштвеног рада и свеопште капиталистичке организације (Stanković Pejnović, 2024: 80). Отуда извор богатства нација треба тражити у систему образовања и истраживања – то је радикална промена којом се капитализам трансформише у когнитивни капитализам. „Наиме, капитализам и даље задржава кључна обележја попут профита и најамнине, али његова когнитивна димензија истиче нову природу рада, извора вредновања и структуру рада коју одређује знање. Знање се инкорпорира у рад и у капитал, оно ствара право интелектуалног власништва те постаје кључна компетитивна варијабла” (Šundalić, 2012: 123).

Анализирајући друштвену стратификацију у савременом западном друштву, П. Бергер (Peter Ludwig Berger) је запазио специфичан класни сукоб између две средње класе – *старе* (која се бави производњом и дистрибуцијом материјалних добара и услуга) и *нове* (која се бави производњом и дистрибуцијом симболичког знања) (Berger, 1995). Управо тај сукоб је водио до значајне промене која је представљала *прелаз* из друштва рада у друштво знања. Настаје нова средња класа коју ће П. Дракер назвати *радници знања* (Drucker, 2007), а који ће представљати нову друштвену елиту чији припадници имају формално образовање (које им омогућује да уђу у свет радника знања) и спремни су да наставе образовање током радне каријере како би унапређивали властито знање.

Када се говори о перспективи развоја друштва данас, заправо се говори о улагању у образовање. Остаје да се одговори на питање *у какво* образовање ће се улагати: образовање које ће бити свепрожимајуће и омогућити појединцу

да разуме свет у коме живи, да стекне егзистенцијална знања и компетенције потребне за *смислени живот* и приближи га *слободи* или образовање које ће бити подређено захтевима сцијентизиране технологије и у служби економске, али и сваке друге моћи крупног капитала.

Пре неколико деценија, почев од 1989. године, када је падом Берлинског зида симболично и стварно означен пад тзв. гвоздене завесе која је делила државе чланице западног блока или Северноатлантског пакта и државе чланице источног блока или Варшавског пакта, започела је „глобална владавина” неолибералног капитализма. Варшавски пакт који су чинили Совјетски Савез и источноевропске земље, у којима је развијан социјалистички поредак, повукао се са главне сцене (1991), коју је попут плавног таласа заузео капитализам, означивши своју историјску победу и, истовремено, *крај историје* (Фукујама, 1992). Да ли је овај предвиђени крај историје представљао крај-променама-удруштву и „вечно трајање” односа и структура (нео)либералног капитализма које је на глобалном нивоу успоставила једна суперсила? Да ли ће друштва заиста престати да се даље развијају јер, према Ф. Фукујама (Francis Yoshihiro Fukuyama), (нео)либерални капитализам и либерална демократија стварају „најбољи од свих могућих светова” те нема потребе за новим?

Посматрано са историјског аспекта, смена једног поретка (система идеја, економског система итд.) другим је законити след догађаја који чини развој конкретног друштва или друштва као таквог. Акумулирање снага које воде круцијалним променама је, протоком времена, водило до „неповратне тачке” у којој би дошло до урушавања старог система и успостављања новог. Историју друштва могли бисмо да посматрамо као одмеравање снага или сукобе између чинилаца заинтересованих да одрже *status quo*, тј. постојеће стање ствари, посебно у вези са друштвеним или политичким питањима, и оних који би да га мењају. Први чинилац је оличен у владајућим групама које су за себе присвојиле привилегије и повластице те имају сопствени интерес да га одржавају и, с друге стране, групе мање задовољних постојећом поделом, које су заинтересовани за, по њих повољнију, нову расподелу богатства, моћи и утицаја. Аутор најављеног краја историје, међутим, предвидео је трајно успостављање неолибералног поретка, прецизније „историјску промену система равнотеже снага са доминацијом капитализма у економском смислу, либералне демократије у идеолошком и доминације САД на политичком плану” (Ranković, 2018). Међутим, тај нови ступањ у развоју друштва после 1989. године, који Фукујама означава као последњи еволутивни ступањ, заправо подразумева изградњу новог светског поретка у којем доминирају одређене „универзалне” вредности под утицајем суперсиле победнице у тзв. Хладном рату. Либерална политичка демократија, тржишна привреда и поштовање људских и мањинских права су „западне идеје” које имају предност над тзв. незападним идејама и облицима друштвеног организовања. Дакле, Фукујамин крај историје не подразумева *крај светских догађаја* него „крај еволуције људске мисли о

примарним начелима” и „победу рационалног облика друштва и државе” и заснива се на примерима историје Запада, Совјетског Савеза, Кине, земаља југоисточне Азије и Трећег света. Насупрот теоретичарима „конвергенције” који су веровали у идеолошко приближавање и стапање капитализма и социјализма, Фукујама је предвиђао да ће основно обележје краја 20. века бити победа економског и политичког либерализма, која ће бити видљива и у материјалној сфери (ширење потрошачког менталитета) и у идејној сфери, што је објашњавао непостојањем одрживе алтернативе западном либералном капитализму.

„Фукујама је свој приказ историје западних идеологија и друштвених система засновао на хегелијанизованој Платоновој психологији према којој је људско биће поприште сталне борбе између тимоса (покретача страсти) и логоса (покретача рационалних одлука). На овој основи људска друштва је могуће поделити на ауторитарна којима управља тимос (разне варијанте фашизма и комунизма) и демократска којима доминира логос (либерално-капиталистичка)” (Вукашиновић, 2020).

Међутим, најаву о тријумфу либерализма, тј. учењу о „краху источне идеолошке парадигме” и „схватање да у сфери конституције друштва не може бити ничег новог, не треба вулгаризовати у смислу схватања да историје неће бити у смислу догађајности и слично [...] Овде се не ради о крају људске конфликтности, већ о тврдњи да су основни принципи либерализма, и на економском и на политичком плану, или тријумфовали или се налазе на путу победе, што је такође далеко од тврдње да ће сва друштва, самим тим, постати либерална” (Растодер, 1998: 242).

У савремености, модерна економија, односно процес индустријализације детерминисан модерном науком, води хомогенизацији различитих друштава преко разградње њихових традиционалних култура и развијању заједничких економских и политичких форми организације.

Може се рећи да савременост описују два доминантна тренда: с једне стране, на делу је растућа хомогенизација човечанства коју доносе модерна економија и технологија и ширење идеје рационалног признања као једине легитимне основе за владавину; с друге стране, свуда је на делу отпор тој хомогенизацији и реафирмација, нарочито на субполитичком нивоу, културних идентитета (Растодер, 1998: 242). Ипак, прихватање заједничких економских и политичких форми организације, судећи према деловању различитих, чак и супротстављених трендова на глобалном нивоу, неће неизбежно водити укидању потребе за идентификацијом – неће водити укидању различитости, самосвојности, рушењу националне и културне свести као ограничавајућих елемената прихватања либерализма.

Дешавања на глобалној сцени у трећој деценији трећег миленијума показују да еволуција људске мисли није заустављена и да се изнова покреће

дискурс о примарним начелима: либералне идеје које су, чинило се, извојевале победу над традиционалним вредностима и биле брањене и наметане од стране САД као суперсиле победнице – у новој подели политичких карата између политичких чинилаца (демократа и републиканаца) у Сједињеним Државама се одбацује. Припадници политичког естаблишмента, тј. политички слој који влада друштвеним животом и одређује правила и начин понашања и деловања чини се да одступа од тзв. либералних вредности и намеће другачији наратив. Истовремено, на глобалној сцени се сада, уместо доминације једне глобалне силе (униполарног света) стварају услови за *геобу* моћи, доминације и утицаја (економског, политичког, војног, културног) и успостављање вишеполарног света. Америчка хегемонија се завршила и ствара се вишеполарни свет. У студији „Рефлексије о крају историје пет година касније” и Фукујама је суздржанији у истицању предности либералне демократије над другим облицима друштвеног организовања и чак наглашава да је социјалистичка матрица расподеле праведнија али да је функционалност њен проблем. Та „брига” о рационалном, функционалном која се на крају своди на категорију *исплативости* има велики утицај на организацију и начин функционисања институционализованог образовања.

У систему који се ствара под утицајем неолибералне стратегије развоја, међутим, иза приче о слободном тржишту, људским правима и владавини разума (као темељним вредностима тзв. земаља западног културног круга), појединци се срећу са стварношћу коју не уобличавају *једнакост шанси* и *меритокрација*. Напротив. У готово свим неолибералним друштвима долази до (а) оштрог раслојавања становништва, ствара се мала групација богатих који располажу несразмерно великим друштвеним богатством и огромна пауперизована већина становништва која је доведена у потпуну зависност од интереса крупног капитала (финансијског капитала, мултинационалних корпорација и др.) и тај јаз се све више увећава (Gidens, 2007; Peru, 1986); (б) стварања тзв. управљачког слоја (техно-менаџерског) који за рачун власника увећава њихов капитал – уз одговарајућу надокнаду и привилегије које им осигуравају повлашћену позицију у друштву; (в) смањења јавне потрошње (социјална давања су редукована, квалитет услуга је нижи); (г) високе стопе незапослености и смањења корпуса права радника; (д) смањења потребе за упошљавањем радне снаге услед техничко-технолошког развоја; (ђ) неједнакости у образовању – образовање постаје теже доступно, скупо и дуже траје. Оваква развојна клима је створила услове за настанак тзв. *нове културе кайиџализма* (Sennett, 2009) коју карактеришу социјални дефицит и константна присутност *страх*а и *стрешње* у друштвеном простору утемељеном на оштрој конкуренцији, тачније спознаји да је свако у свим ситуацијама независно од сопственог деловања изложен опасности да буде замењен или да постане сувишан. Економске законитости постају базични регулатори процеса у различитим подручјима друштва: привреди, здравству, образовању итд. (Trifunović, 2015).

Савременост захтева трансформацију образовања. Идеја о образовању као општем добру које подржава свестрани развој личности и развојне потребе укупног друштва данас се замењује новом идејом или тржишном парадигмом образовања која, првенствено, уважава захтеве капитала. Образовање, сматра се, има кључну улогу за одрживи раст и глобални развој једног друштва; институционализовано образовање треба да пренесе знања и створи људске ресурсе, који ће ангажовањем у привреди, економији и другим подручјима друштва омогућити његов просперитет (Lynch, 2006). У протекле две деценије образовање пролази кроз континуиране реформе, које су довеле до напуштања Хомболтовог модела (Dobbins & Knill, 2009), доминантног скоро педесет година и до оријентације на тржишни модел (Dobbins, Knill & Vögtle, 2011), чији је основни циљ да се за потребе капитала припремају контингенти тржишно конкурентне радне снаге, чије ће компетенције бити у функцији његове даље оплодне. Постоји тежња да се у што краћем временском року створе кадрови чије би ангажовање убрзало процес економског раста друштва. Образовање се у модерном друштву поима као флексибилни производни систем који је спреман да се у кратком временском периоду прилагоди променама у окружењу и да „испоручи” тражени резултат крајњим корисницима (Kostal & Velisek, 2010) уз минимизирање трошкова и свођења „губитака” и „грешака” на најмању меру.

Промене у друштву подстичу промене у образовању.

„Глобалне друштвене промене, реструктурисање привредних система и измењене социоекономске структуре изазвале су трансформацију образовања као друштвеног подсистема” (Марковић Крстић & Милошевић Радуловић, 2016: 106).

Образовање се према логици неолибералног развоја третира као потрошња која, у складу са рестриктивном политиком према јавном сектору (социјална давања и пружање различитих услуга), мора да се смањи. И поред присутне реторике о људским правима „која прелази у терор” (Boudon, 2012), право на образовање не користе сви и нарочито не под истим условима: образовање постаје све скупље и селективније на вишим нивоима. Бизнис улази у образовање, које је изложено утицају крупног капитала и невладиног сектора; њихов уплив у подручје образовања омогућава економији одлучујући утицај у стварању образовних политика (Barlou & Robertson, 2003), тј. долази до „економизације образовања” (Јовановић Кранјес, 2013). Сви чиниоци образовања су изложени мерењу – уколико нису ефикасни укидају се: образовни програми се гасе, наставници добијају отказе, школе се затварају. Под изговором стварања услова за економски раст крупном капиталу, који је транснационалан, омогућује се дефинисање основне смернице образовања, а државе све више губе утицај на уобличавање националних стратегија образовања (Trifunović, 2015).

Брига око стварања услова за економски раст крупном капиталу и брига због великих трошкова одржавања институционалног образовања вероватно су подстакле председника Сједињених Држава Д. Трампа и његову администрацију да на почетку његовог другог председничког мандата покрене причу о *укидању* Министарства образовања, уз пратећу мантру да ће то просечног Американца ослободити непотребних пореских давања (НИН, 2025). Уколико се ова прича преточи у друштвену акцију, под изговором остваривања пореских олакшица, као краткорочне добити, просечни Американца ће, дугорочно гледано, бити на губитку: биће онемогућен да стекне *елиџно образовање у елиџним школама што би му обезбедило ириситиу елиџним (добро плаћеним) њословима*. Приватно образовање и елитно образовање у капиталистичким друштвима подразумевају велика лична финансијска улагања која могу да издвоје само припадници њихових најбогатијих слојева. У таквим системима, законито, врло брзо долази до „стабилне” социјалне саморепродукције у којој нове генерације наслеђују статусе и до формирања друштвених структура које ће пружати прилику за остваривање хоризонталне и просторне покретљивости али не и вертикалне покретљивости која води побољшању друштвеног положаја. Смањењем шанси за стицањем квалитетног високог обрзовања смањује се могућност појединаца и група да остваре социјалну промоцију на тај начин. Наравно, мали број ће моћи да избегне „усуд” породичног и класног наслеђа захваљујући различитим индивидуалним предностима попут личне генијалности или спољним факторима попут среће. Али – да ли у таквом систему образовање престаје да буде „карта за Холивуд”, тј. сигуран пут социјалне промоције?

Да ли је у друштву данас створен контекст унутар кога стечено знање стварно омогућава вертикалну покретљивост и/или очување већ освојених „пожељних” друштвених позиција? Или образовање и даље представља само могућност за социјалну промоцију: јесте важно за развој појединца, али не представља пропусницу за директни улазак у свет успешних, богатих, моћних – оних који утврђују и прописују правила друштвеног живота?

Друштво и знање су кружно повезани: друштво које препознаје знање као вредност чини га доступним свим члановима који ће, кроз одређене образовне циклусе, стећи одређена знања и њиховом применом допринети даљем развоју датог друштва. Повећање процента образованих у једном друштву се повезује не само са продуктивношћу рада и економским растом већ и са прогресивним развојем у неекономским димензијама друштва: „имплицира савремену развојну путању, чији чланови, сходно својим специфичним знањима, позитивно утјечу на раст и развој друштва” (Pleslić, 2023). У друштву, које иначе пресудно обележавају промене, а са развојем науке и технологије њихов темпо постаје све бржи, долази до неусаглашености између система образовања и система рада. Испоставља се да је образовање пожељно али није увек примењиво, што отвара ново питање: да ли је тзв. савремено друштво *стварно*

друштво знања или *лажно* друштво знања? Под лажним друштвом знања се подразумева систем који промовише значај и улогу образовања за развој појединца али му не омогућава да се бави занимањем за које је припреман због диспропорције између тзв. образовне понуде и потреба на тржишту рада.

У претходна два века развијао се капитализам, систем са великом способношћу прилагођавања различитим изазовима. Процес глобализације је открио способност преображавања капиталистичког друштва, које прихватањем нових парадигми као алатки за преживљавање и даље остварује доминацију: некадашње капиталистичко друштво рада је прерасло у тзв. капиталистичко друштво знања. „Глобализација је [...] економији наметнула приоритет симболичког капитала пред физичким капиталом, радника знања физичком раднику” (Šundalić, 2012: 120) остављајући отворено питање да ли је друштво знања корак ка слободи од егзистенцијалних принуда и класних разлика или је пут у нову врсту потчињености крупном капиталу.

Да ли се свет који је створио капитализам пре два века у тој мери разликује од света који је створио капитализам у претходне две деценије или је преч о нијансама које не чине разлику? У првом се истицао значај материјалних производних фактора, економске рационалности и ефикасности. Рад је био претпоставка повећања вредности уложеног капитала, а као степен образовања тражила се уска специјализираност радника. У другом се истичу знање, информација и комуникација претворени у симболичке производне чиниоце, тзв. симболички капитал чији је носилац човек, који уску специјализираност замењује „флексибилном прилагодљивошћу”. Декларативним опредељењем за тип развоја који се темељи на еколошким и хуманим вредностима и добија атрибут *одрживи*, капитализам, међутим, не успева да сакрије своје право биће – *левијатана* који гута природу, друштва, људе, зарад непрестаног акумулирања богатства. Његова оријентација на друштво знања постаје само природни наставак развоја који је етаблиран у друштву рада који, с једне стране, доводи до огромне акумулације капитала малог броја власника и, с друге, до оштре социјалне стратификације унутар већине и њене стварне пауперизације.

У друштву знања за сада се од већине очекује да буду носиоци тзв. интелектуалног рада, да овладавају коришћењем информационих технологија и да учествују у пројекту целоживотног учења, што упућује на важност образовања. Значај који се придаје образовању у друштву знања, с једне стране, може да води ка демократизацији образовања као практичном остварењу *права на образовање*. С друге стране, пак, отвара се питање да ли ће знање, образовање и примена сцијентизиране технологије првенствено да буде у служби пораста економске и укупне моћи крупног капитала или у служби појединца – освајања више моћи и слободе?

Знање доноси моћ онима-који-су-знање-стекли, као и одговорност за друштвени развој. Образовани стручњаци постају вође, доносе одлуке чије последице имају директан утицај на живот или начин живота огромне већине

људи, стога је, према П. Дракеру (Peter Drucker) (1992), неопходно да њихово образовање има и моралну димензију/оријентацију. Али управо та етичка и морална оријентација је маргинализована у тзв. савременом образовању, није део континуираних реформи образовања, истиче у својој критици друштва знања Лисман (Liesman, 2008). Даље, Лисман истиче да реформе образовања воде индустријализацији и економизацији знања, да су човекове когнитивне способности стављене на располагање тржишту; да задатак образовања постаје партикуларизација и фрагментација знања; да долази до деградације образовања.

Пораст значаја образовања у савременом друштву ствара потребу за сагледавањем процеса промена са аспекта *ицеје образовања*: уместо некадашње тежње за складним развојем свих људских потенцијала, садржане у циљу образовања одређеног као „развој свестране стваралачке личности” у социјалистичком дискурсу који је био владајући на овим просторима неколико деценија, афирмише се адаптација на сталне промене и реалне потребе тржишта рада. Таква оријентација упућује на другачију позицију учесника образовног процеса на свим нивоима образовања. Савремене трендове у образовању обликује глобализација која се показује кроз убрзану хомогенизацију образовања – уједначеност образовних система у погледу утврђивања циљева и дефинисања стратегија образовања, које се формулишу на сличан начин у различитим друштвима.

Ново промишљање о образовању описују следећи процеси: „убрзано се испоручују информације, пројектују нове потребе, редефинишу стратегије образовних система и промовишу захтјеви о њиховом приближавању *реално-стии радној мјести*. То показује редефинисање стратегије образовања у Европској унији (новембра 2012) гдје се, као основа промјена, истичу двије групе вјештина, а то су: *вјештине у вези са адаптацијом на сталне промјене и вјештине у вези са реалним потребама конкретних послова*” (Гвозденовић, 2014: 87). Декларативно залагање за развијање друштва знања које прати хиперпродукција високо образованих и редукковано тржиште рада које не може да задовољи потребе за запошљавањем воде друштво у *неодрживи развој*.

„Неодрживост таквог начина развоја друштва може имати за последицу обезвјеђивање важности образовања у друштву, што доводи до циркуларног повратка друштва у друштво рада и давања важности раду пред образовањем” (Pleslić, 2023).

У којој мери је друштво знања искорак према слободи од рада као егзистенцијалне потребе, а колико је оно пут у нову подређеност крупном капиталу?

Учесници образовног процеса су појединци са специфичним цртама личности, различитим карактерима, различитим способностима, мотивацијама,

жељом за постигнућем, различитим навикама, различитим проценама о потреби за образовањем и „користи” од образовања. Све ове разлике, које нису тако уочљиве на први поглед и које се, чак, циљано прикривају због предосећаја или искуства да баш оне могу да доведу до проблематичних односа са *другима*, бивају врло брзо „компресоване” и прикривене. Зарад потребе да буду прихваћени, појединци најчешће манифестују понашање које може да се опише као прихватање норми и правила која су већ успостављена у простору који деле са другима. То ослушкивање захтева који долазе из спољне средине, у овом случају простора унутар којег се одвија институционализовано образовање, затим препознавање жеља, потреба, намера и очекивања *других* са којима се дели исти простор (оних који усвајају знања и оних који преносе и оцењују знања), појединца врло брзо уводи у један нови свет у коме важе нова правила. Међу њима су најзначајнија правила и процедуре којима се мери његово постигнуће као и правила и процедуре које појединцу одузимају његову посебност и припремају га да буде само униформни део система у коме се одвија „технизација когнитивне културе” (Јоксимовић, 2014: 232).

Давно настала индустријска друштва, готово пре два и по века, произвела су као и сви нови типови друштва – нове потребе. Једна од њих је потреба за радном снагом са одређеним квалификацијама (или стручношћу) која је условила потребу за образовним системом који би стварао потребне кадрове. Потребне индустријске производње довеле су до стварања школа за неповлашћене групе становништва, тј. до отварања тзв. масовних школа. У основи њихове организације и функционисања била је идеја да се у кратком временском року, кратким програмима без великог финансијског улагања припреми радна снага за рад у индустрији. Ипак, тврдња да су школе замишљене и створене само као ефикасни инструмент припреме великих група људи за обављање радних улога које је „умножила” индустријска револуција представља поједностављену слику о њиховом деловању. Наравно да је улога школа била много комплекснија, да је описмењавање становништва допринело не само продуктивности рада већ и побољшању квалитета живота, стварању нових културних потреба, отварању питања равноправности међу социјалним групама, етничким групама, међу половима; да је радозналим и истраживању наклоњеним појединцима пружило иницијална знања и открило методе које ће довести до нових открића у науци и покренути промене које ће мењати свет.

Међутим, образовање је гломазан систем и као такав ригидан, од почетка усмерен на постизање резултата и њихово непрестано мерење као опипљивог разлога властитог постојања. Масовно (државно или формално) образовање настало паралелно са индустријском револуцијом развијало се у складу са тзв. индустријском логиком. То је за последицу имало да се образовање пре свега, изнад свега или готово искључиво бави когнитивним развојем учесника образовног процеса јер он може да се прати, процењује и мери. У савремености, стандардна прича о образовању започиње *образовном пројекцијом*:

мерењем исхода, способношћу да се они предвиде и потребом да буде апсолутно јасно шта желимо да постигнемо образовањем у одређеном циклусу, како тај процес може да се уреди, да се управља и да се мери.

„Из социолошке перспективе неразумљиво је због чега стриктна контрола, тестирање и спецификација исхода – све што се зове стандардима – имају такву магичну привлачност. [...] Вредности и визије које су водиле школу у првој четвртини двадесетог века, потпуно су актуелне и у данашњим школама. У школи се траже најбоље методе, као да су оне потпуно независне од контекста, радимо више тестирања него било када раније, као да су резултати тестова права слика квалитета образовања, тражимо униформне програме [...]” (Јоксимовић, 2014: 231).

Конативном димензијом личности формално образовање се бави у мери у којој обезбеђује прихватање и неговање понашања које је у друштву опште-прихваћено, дакле, спроводи социјализацију чији је крајњи исход прихватање постојећег реда ствари у датом поретку користећи присилу и казне за „самосвојне”. Афективном димензијом личности формално образовање се бави у најмањој мери или се уопште не бави, што упућује на претпоставку да је на такву улогу образовања утицај имала „индустријска логика” према којој је човек/радник само „додатак машини” те је непотребно бавити се његовим расположењима, емоцијама, унутрашњим светом.

Образовање је развило своју праксу на темељу научно заснованих знања, а наставни рад се своди на науку и има научне законитости. Униформност циљева, садржаја, процењивања и очекивања, образовање приближава замислима технократа и чини им надзор лакшим. Истовремено, образовање се инсистирањем на усвајању недвосмислених и једнообразних решења удаљава од утопијске представе о томе да је усмерено на развијање потребе за расуђивањем и промишљањем.

„Оно што радимо јесте креирање индустријске културе у школама, са једнаким вредностима и концепцијама о ономе што је битно. Бавимо се само резултатима [...] Прихватамо вредност спољашњих награда и подстичемо децу да буду 'сакупљачи поена'. Постигнуће је тријумфовало над радозналошћу и истраживањем” (Јоксимовић, 2014: 231).

Капиталистички поредак „води рачуна” о рационалном коришћењу финансија са крајњим циљем да их многоструко увећа: свака акција у друштву, према овој простој једначини, морала би да води увећању добити за власника финансијског и другог капитала. Такав однос постоји и према формалном образовању, које се данас свело на скуп практичних вештина, које могу добро

да се „продају” на светском тржишту. „Школа се претвара у слугу слободног предузетништва, својеврсну глобалистичку 'шуварицу' која своје штићенике треба да обликује према потребама ових или оних сектора светске капиталистичке привреде” (Пушоњић, 2025). Глобални поредак, чији се обриси наслеђују, тражи појединце који ће се бавити својим послом без сувишних питања која се тичу света изван радног процеса. Антички идеал васпитања (калокагатија) који се односио на вредности које су обухватале појмове Лепоте (у смислу углађености или уљуђености), Истине и Добра, као и васпитни идеали из других епоха су скрајнути из стратегија образовања у савременим друштвима. Ј. Ђорђевић (2014) истиче да је развој друштва пратила еволуција личности – у конкретним историјским епохама настајали су специфични идеали личности (средњовековни модели личности били су витез и испосник, ренесансни је био енциклопедијска личност, модернизам је промовисао грађанина, личност спремну да активно учествује у животу колектива и прихвати вредности које су се односиле на братимљење, слободу, једнакост, легалитет, затим су уследили циклуси усмерени ка 'свестрано' развијеним личностима којима су својствене стваралаштво, толерантност), који су подржавани и стварани и у оквиру формалног образовања. Наведени идеали личности су, чини се, волшебно скрајнути из орбите институционализованог образовања, а њихово место је надоместила негована спремност за конформизмом, спремност да се показује *јонашање које је у складу са нормама и очекивањима моћних друштвених група.*

## РАЗВОЈ ДРУШТВА И РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

Развој људских друштава је повезан са образовањем. Нове генерације су пролазиле организовану припрему за учешће у раду и животу друштва коју су, у зависности од степена достигнуте поделе рада и ступња развоја, спроводили различити актери, користећи различите методе и постижући различите резултате. Ипак, сва позната друштва су акумулирано знање и стечено искуство и умећа преносила младим поколењима на начин који је уобличавала култура којој су припадали. Тек касно у познатој историји, са развојем процеса индустријализације, појављује се потреба за тзв. масовним образовањем које би припремило квалификовану радну снагу за обављање радних улога – из те потребе настају школе које ми данас познајемо. Наравно, начин устројства система образовања, обухват нових генерација обавезним образовањем, садржаји који су се нудили и начини рада су били повезани са социјалним развојем, економским развојем и владајућим идеологијама. Заправо, системи образовања су одговарали на потребе друштвено-економских система, те условно можемо говорити о образовању у тзв. земљама Првог света, земљама Другог света и земљама Трећег света (Gidens, 2007). Земље Првог света су најразвијеније капиталистичке земље, чије су основне вредности либерална демократија, слободно тржиште и људска права; земље Другог света су некадашње земље Совјетског Савеза и друге земље које су развијале социјализам, чије су основне одреднице једнопартијски систем, планска привреда и једнакост (у правној и економској димензији) која се, пре свега, изражавала као једнакост у сиромаштву – већина тих земаља данас су капиталистичке; земље Трећег света или новоиндустријализоване земље, које су у глобалној равни економски најнеразвијеније, прави резервоари сиромаштва и различитих друштвених уређења – то су бивше колоније земаља Првог света. Системи образовања који су се развијали у овим различитим групама земаља показују међусобне сличности и разлике; ипак, могли бисмо говорити о следећим законитостима тог развоја: а) са економским развојем и ширењем корпуса права појединаца у конкретним друштвима тежило се omasовљењу образовања и продужењу обавезног образовања, као и равноправном учешћу припадника оба пола у образовању; б) најразвијенија друштва су развила диференциране системе образовања на различитим нивоима (основном, средњем, високом) развијајући и приватни и државни образовни систем; в) земље Другог света су најдоследније тежиле потпуном обухвату генерација пристиглих за обавезно образовање, потпуној равноправност полова у приступу образовању и развиле

високо диференцирани систем државног образовања; г) у земљама Трећег света систем образовања је неразвијен услед економске неразвијености као последице „колонијалне заоставштине”: обухват генерација обавезним образовањем није потпун, постоје разлике у приступу образовању међу половима условљене традицијом и културом, успостављени систем образовања и начин његовог функционисања подражава модел образовања (нео)колонијалних сила. Земље у овој трочланој подели су, ипак, међусобно повезане, њихови системи и подсистеми и у доба колонијализма и, нарочито, под утицајем процеса глобализације се налазе у испреплетним односима интеракције и међузависности, али та „блискост” једној групи земаља доноси компаративне предности, а друга група земаља служи као *ресурс за одржавање* прве. „Социјална равнотежа првог света би зависила од социјалне неравнотеже другог. Земље Трећег света би [...] имале улогу сигурносних вентила за амбициозне појединце постисторијских држава” (Недељковић, 2007: 325).

Степен економске развијености појединачних држава се појављује као важна детерминанта формалног образовања: 1) остварени бруто национални доходак обезбеђује укупне трошкове за „сервисирање” формалног образовања; 2) достигнута подела рада и економска динамика захтевају одређени профил радне снаге коју обезбеђује формално образовање; 3) економски принципи, ефикасност и исплативост (економичност) постају владајући принципи организације и функционисања формалног образовања; 4) економска логика обликује и „образовну понуду” која уређује питања броја и врста школа, њихову унутрашњу организацију и програме рада. Истовремено, владајуће идеологије, које обликују вредносни систем и поглед на свет генерација обухваћених формалним образовањем, изражавају интересе економски најмоћнијих појединаца и група унутар државе. С друге стране, економски неразвијене државе су подложније утицају развијених у различитим сферама, укључујући и образовање, о чему сведочи прихватање наднационалних докумената/стратегија/агенди које на глобалном нивоу уређују ово подручје.

Посебну улогу у функционисању формалног образовања имају економски чиниоци. Економски развој ствара контекст у коме се конституише и делује формално образовање и представља важан сегмент друштвене средине са којом образовање може да успостави различиту врсту односа и то: однос директне зависности, партнерски однос и аутономни однос (Ивановић, 2008). *Директивна зависност* подразумева субординацију између државних и образовних структура; држава уређује образовање почев од системских законских решења, тј. стварања правног оквира у коме су одређени циљ и улога образовања, његова организација, начин функционисања, садржаји, стандарди (опште и специфичне компетенције и исходи образовања), мрежа школских установа, улога и задаци запослених у формалном образовању. Држава прописује нормативе којима се уређује деловање свих актера у образовању, прати и контролише њихово поштовање и предузима корективне мере уколико долази

до одступања од предвиђеног. Министарство образовања је специјализована организација за вођење послова државне управе у области образовања; за рад и стање у области делокруга министарства, министар одговара председнику владе и влади као носиоцу извршне власти. Овако успостављена субординација између државе и формалног система образовања обезбеђује остваривање образовних циљева за које је конкретна држава суштински заинтересована.

Директивни однос зависности између образовања и друштвене средине образовање ставља у потпуно подређени положај: оно је у функцији одржавања постојећих друштвених структура и преносилац владајућих идеја. Идеја и *ѿоїледа на светї* мањине које уобличавају перспективу већине.

*Парїнерски однос* подразумева флексибилност државе у захтевима према образовању и активнију улогу формалног образовања у испуњавању тих захтева. Најчешће се тиче припреме кадрова за потребе тржишта рада у да тој држави, што је повезано са достигнутом поделом рада. Овај тип односа се темељи на потреби снажније повезаности сфере рада са сфером образовања, у којем организација и начин функционисања формалног образовања могу да испоље иновативност, иницијативу и способност да у кратком временском периоду властиту *образовну ѿонугу* прилагоде *ѿрофесионалној ѿоїтражњи*. С обзиром на то да се на тај начин обезбеђује радна снага са потребним квалификацијама, тј. образовање прати тенденције у привреди и другим секторима и благовремено реагује тако што се реорганизује и обезбеђује потребну палету профила, држава радо учествује у подршци формалном образовању (материјални подстицаји, кадровска помоћ, техничка подршка) и анимацији младих да се укључе у свет-образовања-повезан-са-радом. Најскорији пример таквог ангажмана у Републици Србији је државна подршка *дуалном образовању* под којим се подразумева систем средњег стручног образовања, најчешће у трогодишњем трајању (или краће) у коме се кроз теоријску наставу и вежбе у школи и учење кроз рад код послодавца, стичу, усавршавају и изграђују знања, вештине и способности и ставови (компетенције) у складу са стандардом квалификације и планом и програмом наставе и учења. Овакви програми, наравно, имају своју 1) економску оправданост уколико обезбеђују кадрове за успостављање, одржавање и побољшање ефикасности производње у националним оквирима; 2) социјалну оправданост јер младим и другим категоријама становништва пружају прилику да у кратком року стекну знања и рутину важну за обављање одређених радних улога и/или радних активности које ће им обезбедити личну егзистенцију. С друге стране, усмеравање огромног дела ученика ка дуалном образовању има и своју „тамну страну”: 1) такви појединци и групе неће добити свеобухватно образовање које се, на пример, пружа у четворогодишњим стручним школама и гимназијама и омогућава стицање *четири стуба знања* о којима говори Ж. Делор (Jacques Delors, 1996), међу којима је знање за рад само један од стубова знања. Знање о друштву, знање како активно учествовати у животу друштва, знање како живети са другима није

интегрисано у дуално образовање, што упућује на закључак да оно не пружа оптималну припрему за живот; 2) затим, дуално образовање у Србији, заправо, у највећој мери припрема кадрове за страна тржишта рада, подстичући тиме миграцију младог радно активног становништва најчешће у земље западне Европе. Читава одељења средњошколаца који су се припремали за послове у сектору здравства (медицински техничари, лаборанти, неговатељи), у сектору саобраћаја (саобраћајно-транспортни техничар / отправник возова, техничар друмског саобраћаја, возач моторних возила, авио-техничар) и другим секторима, одмах по добијању диплома одлазе на рад у иностранство, а чини се да им држава у том одласку посредује. Нарочито су компаније из Немачке заинтересоване за развој дуалног образовања у Србији, наравно због властитих потреба за одређеним радним профилима. У тексту „Србија шири сарадњу са немачким компанијама у дуалном образовању” (Полишиќа, 2023) домаћа јавност се кратко обавештава о потписивању два документа између директорке Канцеларије за дуално образовање и Националног оквира квалификација „са партнерима из Немачке” који су у функцији даљег развоја дуалног образовања у Србији, као и о потписивању Меморандума о сарадњи на промовисању дуалног образовања и учења по мери привреде. Према подацима Привредне коморе Србије, за школску 2024/2025. годину, послодавцима (домаћим и, претежно, страним компанијама) су „у понуди” 83 образовна профила за реализацију по дуалном моделу образовања. Може се претпоставити да ће повећана понуда профила привући и већи број ученика у дуални модел образовања, чиме се шири база младих који ће запослење наћи у страним компанијама у њиховим матичним одредиштима – емиграција младих из друштва које је већ демографски старо попут Србије, учиниће га још старијим и неodrживим.

*Учење по мери привреде* је добило и свој правни оквир, Закон о дуалном образовању (2017, 2020, 2023) као израз потребе за реформом система средњег стручног образовања у Републици Србији. Реформа је спроведена уз подршку земаља са дугом традицијом дуалног образовања релевантних за наш образовни контекст (Немачка, Аустрија и Швајцарска), а дуално образовање би се могло дефинисати као „образовање које ученици стичу на два места, у образовном систему и реалном радном окружењу – компанијама” (Грујић, 2020: 23). Тадашњи амбасадор Савезне Републике Немачке у Србији, Томас Шиб, нагласио је да је дуално образовање „извозни брeнд Немачке”, а да би се оно реализовало „потребна је тесна сарадња између школа и предузећа и да притом обе стране профитирају” (2022). Симптоматично је да није поменуто „профитирање” ученика јер остварују минималну зараду код послодаваца који, заправо, за себе задржавају готово целокупну новостворену вредност. Може се претпоставити да је немачка стратегија учествовања у реформама средњег стручног образовања и креирања дуалног образовања у трећим земљама израз потребе њихових компанија да обезбеде кадрове у којима оскудевају, уз минимална улагања или бесплатно. Компаније добијају квалификовану радну

снагу одшколовану у трећим земљама, најчешће сиромашним и, често, земљама са негативним демографским кретањима, које тиме двоструко губе: трошкове уложене у образовање квалификованих радника и младу популацију, што продубљује демографске проблеме.

Велики број квалификованих младих људи из Србије одлази на рад у Немачку одмах после завршеног средњег образовања. Да Србија наставља сарадњу са немачким фирмама у реализацији пројекта дуалног образовања и да, чак, предњачи у томе, истакла је Габријела Грујић, директор Канцеларије за дуално образовање и Национални оквир квалификација: „Србија остаје на трону међу земљама у којима се реализује дуално образовање и која постаје обећана земља за све партнере, а посебно за компаније из Немачке. [...] Немачка жели да у 85 одсто компанија настави сарадњу, јер препознаје квалитет кадрова и квалитет програма образовања” (*Tanjug*, 2023). Може се закључити да успостављена сарадња задовољава потребе немачких компанија и да су оне заинтересоване за наставак сарадње у „обећаној земљи”. Остаје, међутим, суочавање са краткорочним и дугорочним последицама за земљу која се определила да буде сервис за одржавање страних привреда. Тај крајњи биланс ће, чини се, да буде погубан и у економском и у демографском смислу.

*Аутономни однос* између образовања и друштвене средине осликава организацију и функционисање образовања неспутано спољним захтевима и регулама. Друштвена средина, у овој врсти односа, представља простор у коме се одвија образовање на начин и према начелима који одговарају *игеји* образовања појединаца (и група) заинтересованих за њено спровођење. То је однос који се успоставља између *приватних* школа и средине у којој раде: сваки од наведена два чиниоца има своја правила која се међусобно не сукобљавају, нису међусобно зависни али могу да успостављају контакте и одређене видове сарадње у мери која не нарушава самосталност приватног школског сектора. У оваквој врсти односа, школе представљају микродруштво смештено у макродруштву; приватне школе су у складу са општеприхваћеним друштвеним вредностима, али у испуњавању очекиване друштвене улоге бирају начине и примењују средства која мање или више одступају од конвенционалних, тј. „већ виђених” у овој сфери. Рад приватних школа подлеже уставним решењима и кровним законима који уређују образовање у датом друштвеном систему, међутим, све што се тиче организације рада, изабраних садржаја, примењених метода и, уопште, начина функционисања није посебно регулисано од стране националних тела у чијој надлежности је подручје образовања. Дакле, ове школе имају аутономност у одлучивању о свим аспектима образовног процеса, право да га уређују у складу са теоријским оријентацијама и методичким концептима које заступају, уз ограничење да њихова аутономност није директно сукобљена (или супротстављена) са владајућом парадигмом у друштву.

У земљама Првог света постоји тзв. мешовити систем образовања. Чине га образовне установе у власништву државе и приватне образовне установе:

оснивачи образовних установа (на различитим нивоима образовања) су и држава (државне школе) и појединци као правна лица (приватне школе). У некадашњим земљама Другог света образовни систем је припадао држави – није било приватних образовних установа. У земљама Трећег света, опет, постоји мешовити систем образовања, државни и приватни. Ваља нагласити да су земље у овој групи настојале да после ослобођења од колонијалне власти своју националну самобитност и независност потврде оснивањем државних школа на свим нивоима, а државни универзитети су представљали највиши израз те самосталности. Овде се не занемарује преузимање *модела* организације образовања, чак и садржаја и метода рада на различитим нивоима образовања од колонизатора, што је природна појава јер су колонизатори биле земље које су у бројним доменима (економији, правном поретку, социјалној организацији) укључујући и образовање, остварили највиша постигнућа којима су тежили колонизовани. Истиче се, пак, настојање бивших колонија да своје ослобођење од стране управе покажу способношћу да успоставе вертикалу домаћег, националног система образовања, система који ће својим укупним деловањем успети да значајно утиче на друштвени развој.

## ДРУШТВЕНА КРИЗА И ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ: СЛУЧАЈ СРБИЈЕ

Догађаји на светској и домаћој сцени данас великом брзином смењују једни друге и уносе забуну у оријентисању међу популацијом „обичних” учесника у друштвеном животу – оних који углавном не одлучују о дешавањима која их се дотичу а чије последице на суштински начин одређују њихове позиције и статусе, дакле обликују њихову егзистенцију. Идејна супротстављеност између глобалних актера најављује промену парадигме неолибералног развоја, која је, у највећој мери, у протеклих неколико деценија уобличавала светска дешавања, а чије слабљење сада изазива читав низ криза.

Друштвена промена је, према П. Хафнеру (Petar Hafner) (1997), ново друштвено стање које обележава измена социјалне структуре, међуљудских односа, друштвених односа, система друштвених вредности и образаца развоја културе, док је друштвена криза посебан облик спровођења друштвене промене у условима максималног заштравања друштвених противречности, када старе друштвене структуре не могу да се прилагоде новим захтевима. Друштвену кризу карактеришу односи неусклађености, стагнације, противуречности у различитим социјалним сферама и она постаје дубља уколико је мања прилагођеност битних елемената друштвене структуре захтевима развоја (Hafner 1997).

Грчка реч *κρίσις* (*krisis*) означава избор, одлуку, преокрет, опасност, одлучивање. Сама реч се односи на давање мишљења, процене или одлуке. Обележава неку кључну ситуацију, преломни тренутак или прекретницу. Том се речју означава нестабилна ситуација у социјалној, политичкој, економској димензији стварности. Кризе се појављују на индивидуалном и друштвеном нивоу. Друштвене кризе на индивидуалном нивоу изазивају повећану напетост, психичко оптерећење, изложеност стресу, отежану оријентацију у времену и простору у процесу одлучивања, односно представљају промену у уобичајеном функционисању особе.

„На друштвеној разини показују пријетећу друштвену ситуацију у политичким, економским, социјалним и културним системима. Представљају препреку, битну промјену која омета нормалан рад и изазива другу појаву као своју посљедицу [...] Кризом се означава врло тешко стање након којег се очекује или разрешење или катастрофа” (Ivanović 2014: 12).

Проналажење излаза из кризних ситуација, према В. Ивановић (2014), представља велики изазов – потребно је да „излаз” буде заснован на општем добру, општеприхваћеним хуманистичким вредностима и међуљудској повезаности. Проналажење излаза из кризних стања је важно и за појединца и за друштво и за међународну заједницу. У том смислу улагање у образовање и стицање знања из различитих дисциплина може да пружи значајан допринос процесу изласка из кризе. Уочава се да су препоруке В. Ивановић за излаз из кризних стања подударне са препорукама Међународне комисије за образовање (1996) које наглашавају потребу развијања четири стуба образовања у циљу припреме појединца за прилагођавање променама у друштву и остваривање концепта целоживотног учења, а темеље се на учењу *да се зна, да се чини, да се живи заједно* и *да се буде*. Извештај је настао у доба када је, с једне стране, знање почело да се редефинише због убрзавања протока информација, док је, с друге, формално образовање споро одговарало на нове изазове и било усредсређено само на први стуб образовања (*да се зна*) док су други занемарени. Један од основних појмова важан за разумевање света у коме живимо, као и одговарајућих стратегија образовања, јесте међународни систем, чију суштину одређује међусобна интеракција и односи који се успостављају међу државама. Интеракција међу државама уобличава међународне односе, а њихова суштина или „битак” се налази у „трансакцијама свих врста које пресецају државне границе: политичким, безбедносним, економским, друштвеним, културним, еколошким” (Simić 2009: 9). Интеракција међу државама и трансакције које их прате, може се закључити, повезане су и са уобличавањем њихових образовних политика у мери у којој су појединачне државе „премрежене” међудржавним (или међународним) споразумима који обезбеђују доминацију наддржавних регулаторних тела (Трифунувић, 2021).

Попут већине друштава у транзицији и српско друштво показује високу спремност прихватања хомогенизујућих глобалних смерница. Стога се укупна развојна политика доживљава искључиво као процес убрзаног прилагођавања међународним стандардима. Транзициона друштва преко механизма стандардизације настоје да се повежу са регионалним и ширим интеграцијама. Прихватање спољних захтева је, претпоставља се, подстакнуто очекивањима транзиционих друштава да у настајућој глобалној констелацији односа обезбеде повољну властиту позицију. Образовне политике су само део укупне политике транзиционих друштава и следе исту развојну логику: прихватају се транснационални стандарди.

Образовање у модерној српској држави, дакле, у последња два века је у надлежности државе: у зависности од економских могућности у Србији се, спорије или брже, развијала мрежа школских установа чији је оснивач држава, а начин њиховог организовања и функционисања је био прописиван од стране државних органа који су управљали том сфером. Однос између државе и образовања је био централизован и хијерархијски уређен – држава је

издвајала средства за образовање и доносила суштинске одлуке о његовој унутрашњој организацији и начину деловања. Потребно је, ипак, нагласити да је модернизација српског друштва током 19. века повезана, прво, са спознајом о значају образовања за укупни напредак друштва, не само економски; друго, са конкретним деловањем државе која је, упркос неразвијености и сиромаштву, успевала да организује рад основних школа, а затим и Високе школе, да би почетком 20. века основала универзитет, који је обезбеђивао неопходне кадрове. Историја развоја школства у Србији показује да је прегалаштво бројних генерација и изузетних појединаца уграђено у систем домаћег, националног система образовања, у коме посебно место заузима универзитет, као расадник потребних кадрова и чувар слободне мисли у српском друштву које је, пролазећи кроз различите промене, упознало и једноумље и последице истог.

Универзитет представља важан чинилац на безбедносној мапи друштва јер задовољава његове потребе за неопходним висококвалитетним кадровима чинећи унутрашње тржиште рада стабилним и самодовољним; затим, резултатима научноистраживачког рада који су остварени на институтима и факултетима обезбеђује се иновативност у различитим секторима, производњи и услугама, као што се обезбеђује и сарадња на интернационалном нивоу и даје допринос укупном развоју друштва. Слободни универзитет, универзитет који није политизован у смислу заступања захтева и интереса владајућих група, гарант је очувања оне оазе слободе која је тако потребна у савременим друштвима притиснутим различитим врстама хомогенизације и унификације као пратећим појавама процеса глобализације. Када постоји универзитет који може да однегује слободарске идеје, идеје које бране човека и друштво, идеје које заступају и бране право на достојанство и које бране право на *животи* као такав у условима „растућих ризика” (Бек, 2001) који прете опстанку и човека и живота на планети у савремености, универзитет као простор у коме може слободно да се истражује, промишља, говори и који може да изнесе конструктивне предлоге како-решити-проблеме-у-друштву – представља респектабилну снагу. Утолико више брине однос државе према универзитету у Србији данас, универзитету чији је оснивач и који представља оваплоћење настојања претходних генерација да на свом језику у својој земљи стичу и шире знања. Неразумевање између државе и универзитета је започело „октобарском” најавом о увођењу франшиза страних факултета у земљи, са олакшицама правним и финансијским, које девастирају положај домаћих државних факултета (и универзитета). Та идеја владајућих група о увођењу страних факултета, праћена нејасним токовима новца и „флексибилним” правилима која уређују њихов рад, доводе у сумњу њихову добронамерност. И отварају причу о приватизацији ресурса која је започела у Србији паралелно са опредељењем владајућих група за неолибералну стратегију развоја. После више од две деценије примењивања наведене стратегије чији је инструмент примена „економског шока” (J. Stiglic), у земљи је скоро све приватизовано и најчешће

продато странцима, почевши од извора пијаће воде, преко рудних ресурса, плодног земљишта, шума, великих државних компанија итд. Подручје образовања више од две деценије пролази кроз континуиране реформе, а једна од круцијалних промена је подела образовних установа на државне и приватне, тј. укључивање приватног капитала у сектор образовања. Да ли је ова новина допринела квалитету образовања и какви су њени крајњи домети је отворено питање. Одговор би захтевао ослањање на искуствене податке, што би подразумевало спровођење комплексног мултидисциплинарног тимског истраживања које би применом различитих метода омогућило утврђивање реалног стања на терену. Таквих опсежних истраживања нема, али у јавном простору могу да се чују приговори на рачун квалитета образовања упућени приватном сектору, нарочито на високошколском нивоу. Овде смо још увек унутар националног оквира, те однос између државних и приватних образовних установа може да се уреди домаћим законодавством или да се интервенише у смислу контроле и захтева за испуњењем акредитационих критеријума од стране националних тела која се баве овим питањима. Континуирана реформа образовања у српском друштву је вођена (и још траје) у циљу хармонизације српског образовања са европским образовањем, уз прихватање „решења” која нису проистицала из традиције образовања и добре праксе у нашој земљи. Међутим, реформе које су потребне формалном образовању у српском друштву данас су реформе које проналазе начин истинског побољшања свих елемената организације и функционисања образовања, са циљем да „крајњи корисници”, они-који-стичу-знања, добију најбољу „услугу”, али и да могу да је врате друштву у коме ће радити и живети. Неопходно је да сви актери образовања буду свесни својих улога, одговорности и да се воде, поред личних, и „заједничким интересима” којих су били свесни и посленици у овој области у првој половини прошлог века (Трбојевић, 1938). Увођењем страних факултета, са повлашћеним положајем, повластицама и привилегијама које би им сервисирала држава-која-их-доводи пореметила би се симбиоза између државе, државних факултета и домаћих приватних факултета.

Да ли би улазак страних факултета у националну сферу образовања био повод за бригу о квалитету образовања? Да би се пружио одговор на ово питање, неопходно је да буду познати сви детаљи „уговора” („договора”) између државе и представника страних факултета, а то подразумева његову транспарентност. У земљи у којој се „уговори са странцима”, без обзира о којој врсти делатности је реч, дуже од две деценије проглашавају за *државну шајну*, постоји велика бојазан да *неће све шајне бити откривене на време*.

Од „октобарских франшиза” се одустало у новембру (2024) после политичког договора да се Допуна закона о високом образовању (две тачке које су уводиле стране факултете у национални простор) одбаци, иако је првобитно Скупштински Одбор за образовање изгласао прихватање тих допуна (16 чланова Одбора је гласало за, док је 4 члана гласало *проиш*в изнетих предлога).

Држава и Универзитет су од тог тренутка, уместо да пронађу заједнички имени- тель који би допринео смиривању међусобних тензија и нормализацији рада образовних установа, ушли у прикривено непријатељство, које је подстакну- то блокадом наставе и испита на факултетима од стране студената, названих 'блокадерима'. Студенти су у блокади ушли због незадовољства укупном ситу- ацијом у друштву, препознавши корупцију као свеприсутну појаву која дру- штво уводи у дезорганизацију, тражећи од институција у друштву да обављају функције због којих су установљене, одбрану својих активиста и побољшање материјалног положаја студената (смањење школарине и већа издвајања за материјалне трошкове факултета). „Дуел” између представника власти и сту- дената у блокади који траје више месеци пролазио је кроз више фаза, али без видљивих помака у испуњењу захтева од стране државе и без видљиве намере студената да се врате на наставу. Једини видљиви резултати, до маја 2025. го- дине, били су материјално кажњавање наставника факултета због „неодржа- вања часова и испита” и правне последице по факултете који могу, уколико се спроведе најављено неисплаћивање материјалних средстава факултетима од стране државе као оснивача, ући у тзв. блокаду рачуна која собом носи низ финансијских и правних проблема.

Последице по правни статус високошколских установа, према Закључ- цима Колегијума Универзитета у Крагујевцу о статусу школске 2024/2025. године (2. април 2025), могу да буду следеће: Уколико дође до тога да ор- гани пословођења поднесу оставке због немогућности нормализације рада високошколске установе а Савет као орган управљања не именује вршиоца дужности органа пословођења, законом није прописана процедура по којој оснивач може да именује вршиоца дужности органа пословођења. У тој си- туацији оснивач може да интервенише путем норми које се односе на статус високошколских установа у смислу укидања установе, спајања са другом ви- сокошколском установом уз евентуалну могућност задржавања својства висо- кошколске јединице ван седишта, могућност укидања универзитета и оснива- ње новог интегрисаног универзитета у коме факултети не би имали својство правног лица. У случају статусних промена као што је укидање или оснивање интегрисаног универзитета оснивач, тј. Влада, именује орган пословођења и привремени Савет и том одлуком се дефинишу услови и број запослених који би био преузет.

Последице „кризе у друштву која је изазвала кризу универзитета” по правни статус високошколских установа могу да буду крајње негативне. Др- жавни факултети могли би да буду „физички елиминисани”, тј. укинути и то би био најопипљивији резултат деловања студената у блокади. Али вратимо се на „октобарске франшизе”. Зар овај развој догађаја некако не показује да после вишемесечне студентске побуне држава може да се врати на првобитну замисао – да уведе стране факултете у национални образовни простор. Али овог пута у немилосрднијој форми, не као нелојалног конкурента, већ као

замену за домаће, државне факултете. На овај начин се отвара могућност да у Србији постоји само *приватни сектор* у високом образовању, домаћи и страни. Што би представљало још једно у низу *шок решења* којима су нас, појединачно и као друштво, излагали заговорници и реализатори неолибералне стратегије развоја.

У капитализму је приватно власништво изједначено са светињом и штити се законом, а конкретне државе утврђују законску регулативу која, поред усклађености са међународним правом, укључује и специфична „национална“ решења и обичајно право. Према којој регулативи би био уређен страни приватни сектор у високом образовању на нашој територији, домаћој или страни? И какве би то ефекте имало на његове учеснике, развој „домаћег“ образовања и укупни развој „земље домаћина“? Одговори и на ова питања захтевају комплексна истраживања, али ако бисмо чекали на емпиријску потврду претпоставки, вероватно би дошло до закаснелог реаговања. Зато ће у овом делу бити предочена једноставна паралела између тзв. страних инвеститора у домаћу привреду који своје послове обављају користећи домаће субвенције а добит, неподељену, износе из земље не плаћајући чак ни порез на новостворену вредност и пословања страних факултета. Страни „инвеститор“ у сектору образовања који делује на принципима *франшизинга* заправо упућује на пословање које представља *систем трговања*: франшизинг представља уговорни однос између даваоца и примаоца франшизе, којим се даје право примаоцу да послује под именом франшизатора, користећи сва расположива знања, процедуре и начин пословања, који је под тим именом развијен.

Према дефиницији франшизинга коју је дала Европска франшизна федерација „[ф]раншизно пословање је систем трговања робом и/или услугама и/или технологијом, које се базира на блиској и сталној сарадњи правно и финансијски самосталних компанија власника франшизе и његових појединачних корисника франшизе. При томе, власник франшизе даје корисницима право, а у исто време и дужност, да послују у складу са концептом франшизе. То право и дужности омогућују сваком појединачном кориснику франшизе да користи заштитно име власника франшизе односно његове робне марке, за производ или услугу, *know-how*, пословне и технолошке методе, систем процедура и друга права која долазе из интелектуалне својине. Власник франшизе им гарантује сталну пословну и техничку помоћ, на начин и за време који је одређен франшизним уговором и коју су управо у ту сврху склопили власник и корисник франшизе”.

Уколико може да се констатује да је франшизинг у својој основи *продаја усвојеног, довршеног и провереног пословног система*, онда је тешко или немогуће ставити знак једнакости између факултета који своје пословање заснивају на купљеној „матрици деловања“ и „аутентичној“ матрици коју власник франшизе развија кроз своје пословање. Разлика између власника франшизе и купца франшизе је као разлика између живог бића и његовог одраза у огледалу:

одраз пружа површну слику и одаје утисак једнодимензионалности. У том смислу, очекивања да ће страни факултети који делују на принципима франшизног пословања унапредити високо образовање у Србији је *зablуда*, ако се не разумеју основе таквог пословања или *обмана* ако се разумеју принципи деловања али се занемарују његове последице.

Да ли има смисла покретати питање аутономије универзитета?

Наравно, друштвени посленици ће радо расправљати о аутономији универзитета, важности њене одбране као стубу гаранције да људи, појединци и групе, још увек могу да буду слободни. Универзитет се још увек посматра као простор који је неприкосновен и који не може да се наруши „упадом” оних којима то управа није дозволила. Да ли овакав начин представљања аутономије универзитета одговара стварној његовој позицији у свету-који-је-све-више-контролисан?

Ако се занемари стално присутна могућност нарушавања тзв. физичког простора, „упада” на територију универзитета који су се дешавали у различитим периодима у различитим друштвима, а у Србији, само од 60-тих година прошлог века, више пута (1968, 1996, 2014, 2024/2025), отвара се питање да ли је универзитет у тој мери одвојен (самосвојан, аутономан) од друштвене средине у којој делује, одвојен од закона и правила која су владајућа у окружењу и од носилаца власти, који у крајњој линији могу, и имају начине, да мењају успостављени поредак. И друго важно питање: да ли би и коме такав „од света одвојен универзитет” био потребан?

Промене у друштву, нарочито кризе, мењају живот друштва (и живот појединаца у њему), међутим, интензитет њиховог утицаја није истоветан у свим подручјима друштва. Нарочито је њихов утицај изражен у образовању јер проблеме који су били скрајнути чине видљивијим.

„Један од тих проблема који су постали ‘видљивији’ је начин на који популистички политички менаџмент на власти управља образовним системом, посебно високим образовањем, изградњом специфичне паноптичке управне структуре, у чијем центру се налази популистички лидер. Таква јасно централизована структура одлучивања опструише и угрожава различите процесе у (високо)образовном пољу, од којих је можда најозбиљнији нарушавање аутономије универзитета” (Јарић, 2021: 69).

У Републици Србији, високим образовањем као делом система образовања управља ресорно министарство (Министарство просвете). Његов статус је у одређеној мери различит од других делова система образовања јер 1) држава има „дужност да прибави” средства за рад и развитак науке; 2) затим, има главни надзор над научним институтима и дужна је да води рачуна о томе да „универзитетима обезбеди одговарајуће учитеље” као и да се између универзитета

и академија и архива остварује сарадња; 3) и држава мора да буде „свесна” да осим наведеног, у области науке не може ништа више да учини (Leissmann, 2008: 102). У том смислу, од државе се очекује да подржава развој науке и наставе на универзитетима и да се не меша у организацију рада и истраживања унутар универзитета – да не доводи у питање аутономију универзитета. Веома је важно успостављање равнотеже у односу између државе и академске заједнице, међутим, врло често представници власти настоје да, путем законских решења која уређују подручје образовања, себи обезбеде прерогативе моћи. На примеру Србије видљиво је „прилагођавање законодавног система потребама државно-страначког паноптикума” (Јарић, 2021: 78); експресно усвајање закона из области образовања након непримерено кратких рокова за достављање примедби и јавну расправу показује „јасну интенцију законодавца да централизује и контролише доношење одлука о различитим процесима који се одвијају у свим деловима образовног система” (Јарић, 2021: 78), нарочито у високом образовању.

Ако друштво посматрамо као мозаичну целину, онда бисмо различита подручја друштва могли да представимо као коцкице тог мозаика: свака од њих је посебна, непоновљива као јединица целине и, истовремено, жива и функционална само као део целине – у оној мери у којој је повезана са другим деловима. Аналогно овој слици, универзитет можемо представити као подсистем који има своју унутрашњу структуру, посебну организацију и начин функционисања, један мали свет који је успоставио своја правила која уређују односе међу његовим актерима. Међутим, ова посебност и аутентичност су такве природе да не нарушавају поредак успостављен у систему чији су део, чак су у функцији његовог одржавања. „Међусобице” између *система* и *подсистема* постоје, рекло би се да је то константа њиховог односа, али оне нису усмерене на међусобно урушавање већ, у крајњој линији, воде преображајима који ће поново успоставити њихово јединство. Јер само када су у складу, равнотежи, јединствени, систем и подсистеми могу да функционишу и опстану – тада у пуној мери могу да задовоље потребе и интересе појединаца и група који их чине као и да остваре друштвене циљеве, доказујући да су им неопходни баш такви како су устројени. Дакле, одговор на прво питање би био да универзитет, суштински, није аутономан у односу на друштво, пре би се могло рећи да је његов изданак који се најчешће негује од стране друштва, коме се повлађује када се тражи његова подршка и критикује када се чини да је подршка опала. Универзитет, наравно, повремено показује неслагање са одређеним друштвеним пројектима или начином како се те замисли остварују. Спорадично се тек појављује неслагање са политиком владајућих група а ако до тога долази, неслагање се углавном исцрпљује око актуелних тема које се тичу тзв. глобалних проблема. На локалном нивоу, унутар друштвене структуре чији је универзитет део, неслаганост се утишава до нивоа размене „различитих” идеја и нема консеквенци за владајуће групе које приписују себи право доношење крајњих одлука.

Уколико друштво и универзитет уђу у отворени сукоб може се, у категоријама Е. Диркема (Emile Durkheim), закључити да је такво друштво запало у *аномију* а да ће побуњени универзитет, зарад опстанка, деловати на следећи начин: одбациће општеприхваћене вредности у датом друштву примењујући она средства и начине који, до тада, нису одобравани. У том сукобу може да се појави победник, али ће се мозаик, свакако, распасти. Уколико победи стари друштвени систем нестаће универзитет као стуб одбране слободе у том систему; ако победи универзитет настаће „ново” друштво. Преуређено друштвено устројство биће представљено новим мозаиком, који ће показивати да је између друштва и универзитета наново успостављен складни однос, у коме је универзитет, опет, миљеник система (и владајућих група).



## ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

За разумевање промена у друштву и карактера његовог развоја у савремености неопходно је да се дају основна одређења синтагме *глобално друштво* и појма *глобализација*. Синтагма *глобално друштво* је у употреби неколико последњих деценија, сматра се да обухвата сва друштва тзв. савременог капитализма која су прихватила умрежавање путем информацијске технологије, укључивање у глобално тржиште, глобалне трендове у култури. Глобално друштво је *широко друштво* који је детерминисан отвореним тржиштем и повезан утицајима из сфере технологије и културе. Његов развој је одређен и усмераван од стране глобалних чинилаца: *глобалне економије* која представља оквир за развијање властите националне економије; *глобалне политичке интеграције* која представља оквир за очување властитог националног суверенитета; *глобалне културе и плурализма* која представља оквир за очување властитог националног идентитета (Šundalić, 2012: 120), што је слично Бековом поимању *глобалистичког* друштва у коме не постоје затворени простори (Beck, 2003). *Глобализација* представља укупност процеса којима се транснационални актери повезују, а један од крајњих исхода тог повезивања је урушавање суверенитета националних држава. Глобализација доноси транснационалност, глобалну еколошку свест, глобалне културне индустрије и слично.

У одређењу термина глобализације се углавном полази од економске сфере (Scholte, 2000). Економија је домен у којем је прво дошло до снажнијег међународног повезивања. Преко тзв. „слободног тржишта” је отворена могућност лакше размене роба и услуга на глобалном нивоу (Giddens, 2007), као што је дошло и до лакшег протока капитала и радне снаге. Истовремено, дошло је и до промене у разумевању капитала који више није само економска категорија већ се сели и у домен културе – говори се о *културном капиталу*. Глобализација се одвија не само у економији већ и у домену политике, права, културе, образовања, здравства и другим доменима и својим укупним деловањем ствара обриси нове реалности. Својим укупним деловањем глобализација остварује двоструки утицај – доводи до повезивања, али и развлашћивања: „Долази до процеса децентрализације те уступања моћи и суверености држава наднационалним тијелима” (Lončar, 2005: 92). Глобализација националне државе суочава се са губљењем моћи и потребом да се прикључи транснационалним савезима (Santos, 2014).

Када уједињујући процеси, који се налазе у основи глобализације, прерасту у захтеве да се различита друштва и културе уређују на јединствен начин – сусрећемо се са *глобализмом*. Глобализам је стратегија у друштвено-политичком деловању транснационалних структура, које се одређују као „светска владајућа класа” (Вратуша, 2012) или „транснационална капиталистичка класа” (Антонић, 2020). У основи, глобализам представља ширење система евроамеричких (трансатлантских) вредности и, на њима утемељене, слике света. Од свих друштава, које одликују посебне националне културе и специфичности, глобализам захтева трансформацију, прихватање концепта „комплексне међузависности”. Приступање различитим интеграцијама подразумева прихватање одређеног вредносног система који постаје део заједничке културне основе припадника различитих нација и држава, који воде уједначавању културе, тј. воде ка глобализацији културе коју прати хомогенизација образовања или, практично, концепт глобалног образовања.

Постоји више одређења концепта глобалног образовања, а једно од њих је саставни део Декларације о глобалном образовању (Мастрихт, 2002) које је декларативног карактера – глобално образовање подстиче људе да виде реалност глобализованог света и да учине да свет буде место веће правде, једнакости и људских права за све (Cabezudo i dr., 2008). Смернице за глобално образовање (2008) наглашавају нови приступ образовању чији је циљ да омогући учесницима да разумеју светска питања и истовремено им пружа пожељна знања, вештине, вредности и ставове како би се сучили са њима. У том смислу, глобално образовање је процес индивидуалног и колективног развоја који омогућава трансформацију и самотрансформацију. У суштини, то је друштвена пракса. То је такође трајна „припрема” за живот, у коме стицање оперативних и емоционалних способности за анализирање и критичко размишљање о реалности омогућава ученицима да постану активни друштвени чиниоци (*Smernice za globalno obrazovanje*, 2008: 17). Глобално образовање развија одређени концепт образовања и има удела у креирању образовних политика конкретних држава.

Образовна политика је, традиционално, спадала у надлежност националних држава, а вредности на којима се заснивала везивале су се за националне интересе. На основу своје политичке снаге, држава је изражавала и преносила своје идеолошке и вредносне преференције и социјално-економске циљеве и на тај начин усмеравала праксу образовања и контекст у коме она делује (Despotović, Popović, 2014: 49). Међутим, у протеклом периоду, под утицајем глобализације и посредством деловања међународних актера (нпр. ОЕЦД-а, Светске банке), приметан је снажан утицај глобалних токова у образовању на креирање националних образовних политика у већини земаља света. Тиме су одређене вредности, засноване на неолибералној економији и тржишним принципима, ушле и у подручје образовања (Spasenović, 2019). Тумачењу повезаности глобализације и образовања, посебно у погледу ширења глобалног модела образовања, многи аутори приступају полазећи од теорије зависности

и теорије светског система (Portnoi, 2016). У складу са овим схватањима, образовање је један од кључних механизма којима тзв. државе светског центра остварују моћ над другим државама, одржавају неједнакости у оквиру светског система (неједнакости између тзв. земаља центра, земаља полупериферије и земаља периферије), са доминантном улогом економски развијених земаља. Кроз глобално образовање се усвајају основне вредности капитализма и прихвата хијерархијска природа не само поделе рада, већ и односа међу државама (Трифуновић, 2021).

Развој савременог друштва креће се у смеру глобализације, све постаје део глобалног процеса. Убрзане промене и њихово усложњавање дешавају се подједнако и у глобалној равни, као и у национално државним и локалним оквирима социјалног организовања. Реч је о променама у интеракцијском односу, сплетовима међузависних дешавања у друштву и култури, као и у образовању, који се не могу разумети ван контекста међусобне условљености. На нивоу односа друштвених промена и модела културе и образовања постоји једноставна закономерност: у друштву које се брзо мења стварају се и нови модели културе и образовања (Трифуновић, 2009: 305).

На креирање образовних политика у Републици Србији у протекле две деценије снажан утицај су остварили процеси *глобализације* који су наметали стандардизацију и унификацију у различитим подручјима друштва и настојање да се спроведе *хомогенизација* са тзв. европским образовним простором кроз прихватање препорука које долазе из Европске уније (ЕУ) (Трифуновић, 2015). Препоруке различитих међународних организација и утицај недржавних фактора кроз деловање невладиних организација (НВО) извршиле су пресудан утицај на избор и начин преношења знања која су основа за формирање културног идентитета.

Образовање увек прати друштвене промене: образовање је својеврсни сервис који задовољава друштвене потребе које се у законским документима дефинишу као друштвени циљеви образовања (Трифуновић, 2024). Један од основних циљева образовања у националним државама, до сада, јесте стварање основа за формирање и развијање културног идентитета у сврху промоције културне различитости и трансверзалне улоге културе (култура има веома важну улогу за међународну сарадњу), тј. промовисање синергије културе и образовања.

У српском друштву данас постоји нормативни оквир за развијање културног идентитета, али не постоје јасне смернице за његово развијање, те је стварање основа за формирање културног идентитета у институционалном образовању ствар слободне процене његових учесника. Зато је важно „непрестано преиспитивати стратешка документа која регулишу подручје образовања са циљем укључивања оних одредница које ће створити чврсту основу за формирање културног идентитета ученика – други нас неће препознати ако сами не знамо одговор на питање *ко смо*” (Трифуновић, 2015а: 66).

У документу *Образовање у Србији: како до бољих резултата – Правци развоја и унапређивања квалитета предшколској, основној, ошћинеј средњеј и уметничкој образовања и васпитања 2010–2020*, Национални просветни савет заступа идеју да је образовање кључни фактор очувања и развоја националног и културног идентитета већинског народа и националних мањина.

„Примарни национални интерес је, пре свега, висок квалитет националног образовања као веома важног развојног ресурса земље. Специфичне мере за очување и развој националног и културног идентитета јесу: [...] дефинисање програмских садржаја који су важни за развој националног и културног идентитета” (Национални просветни савет, 2011: 10–11).

Развој образовања у Републици Србији (утврђивање сврхе, циљева, праваца, инструмената и механизма развоја система образовања), предвиђен у документу *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (2012), темељи се на опредељењу „да се истрајно и посвећено чува и негује национално културно наслеђе и идентитет, развија толерантан и кооперативан однос према другим културама и јача допринос културе укупном квалитету живота становника Републике Србије” (*Стратегија*, 2012: 5). Функција основног образовања и васпитања, у контексту изградње културног идентитета, јесте да оно „развија ставове и вредности неопходне за формирање националног и културног идентитета” и базичних културних потреба и навика (*Стратегија*, 2012: 28). Овде се национално културно наслеђе поима као један од елемената који је у функцији стварања основе за формирање културног идентитета. Слична опредељења и ставови су садржани и у новом документу *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године* (2021).

Оквир образовне политике у Републици Србији дефинисан је законима. Законе из области образовања и васпитања предлаже Влада Републике Србије. Основно образовање и васпитање у Републици Србији дефинишу два закона: Закон о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, број 88/2017; 2019) и Закон о основном образовању и васпитању (*Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, број 55/2013; 2019). У складу са Законом о државној управи (2005), који прописује да министарства доносе правилнике који разрађују поједине одредбе закона (члан 15), подзаконске акте, као што су наставни планови и програми, доноси министар просвете, науке и технолошког развоја у име Министарства просвете, науке и технолошког развоја (члан 23). До ступања на снагу Закона о основама система образовања и васпитања (2017), наставне планове и програме доносио је Национални просветни савет.

Најшири оквир смерница за целокупно доуниверзитетско образовање у Републици Србији дефинише Правилник о Националном оквиру образовања

и васпитања (*Службени гласник РС*, 2017) који је структуриран на начин да се ослања на основне вредности друштва. Универзалне вредности, као што су слобода, равноправност, праведност, достојанство, патриотизам, породица, дијалог, толеранција, допуњене су вредностима посебно важним за друштво, као што је идентитет: „у доба глобализације, у коме је присутно снажно мешање различитих народа, култура и религија, очекује се да кроз образовање особа постане грађанин света, а да притом сачува свој национални идентитет, свој језик и писмо, своју културу, друштвену, моралну и духовну баштину” (Део 2, став 2, тачка 1).

Из Националног оквира образовања и васпитања (2017) развијају се оквири нижег нивоа општости до нивоа наставних програма. Наставни програми дефинишу сврху проучавања предмета, његову развојност, повезаност са другим предметима, очекиване исходе и предметне компетенције, смернице за организацију наставе оријентисане на исходе за конкретан предмет, елементе за израду критеријума праћења и вредновања ефеката наставе самог предмета као и неопходне ресурсе за остваривање постављених циљева и исхода (Део 4).

Стварање основа за формирање културног идентитета је веома важно на основном нивоу образовања, који је обавезан и обухвата целокупне генерације. У тој узрасној доби (од 7 до 14 година) процес самоидентификације (развијање личног идентитета) и идентификације са групама којима се припада или којима се тежи (колективни идентитети) дају кључне смернице појединцима за разумевање себе, локалног друштва у коме живе и глобалног друштва чији су део. Закон о основама система образовања и васпитања (2017), као базичне циљеве основног образовања и васпитања прописује „развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости” (Члан 8, став 15) и „развијање личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности Републици Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа и националних мањина, развијање интеркултуралности, поштовање и очување националне и светске културне баштине” (Члан 8, став 16). Исходи основног образовања и васпитања у том контексту су развој свести о сопственој култури и разноликости култура, креативно изражавање идеја, искустава и осећања путем различитих медија, укључујући музику, књижевност, извођачке и визуелне уметности” (Члан 9, став 15). Законска решења из 2019. прописују исте базичне циљеве основног образовања и васпитања.

У области развоја и унапређења наставних планова и програма значајну улогу имају:

1. Национални просветни савет, који даје мишљење на планове и програме наставе и учења (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017, Члан 34, став 5, тачка 6); и

2. Завод за унапређивање образовања и васпитања који, у оквиру Центра за развој програма и уџбеника, обавља стручне послове који се односе на припрему планова и програма наставе и учења (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017, Члан 40, став 2, тачка 3).

Закон о основном образовању и васпитању (2013) прописује циљеве и исходе основног образовања и васпитања који су у функцији *учења о култури и стварања основа за формирање културног идентитета*: Стицање квалитетних знања и вештина и формирање вредносних ставова, уметничке и културне писмености (Члан 21, став 2); Развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса (Члан 21, став 3); Формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развој мултикултурализма, поштовање и очување националног и светског културног наслеђа (Члан 21, став 14); Развој и поштовање националне и културне равноправности и толеранције (Члан 21, став 15); Имати осећање припадности нацији и култури, познавати сопствену традицију и доприносити њеном очувању и развоју (Члан 22, став 12); и Знати и поштовати традицију, идентитет и културу других заједница (Члан 22, став 13). Законска решења из 2019. године прописују исте циљеве и исходе.

Анализа стратешких докумената који уређују простор образовања у српском друштву показују да постоји декларативно опредељење за проналажење решења која би била у функцији очувања културне различитости. Међутим, утицај процеса глобализације на образовну политику у савременом српском друштву је веома изражен – видљив је кроз бројне реформе у систему образовања које су израз „духа глобализације, који потискује опште-хуманистичко образовање, дисциплине и садржаје везане за националну историју и културу, стварајући својеврстан механизам колонијалне културе зависности и систем образовања, који је подређен светској подели рада” (Трифуновић, 2012а: 27).

Подручје образовања је изузетно значајно у укупној развојној политици друштва – оно обезбеђује утицај на нове генерације и начин њихове интеграције између осталог и дистрибуцијом *културног капиталa*. Зато захтеви за унификацијом и стандардизацијом образовања са „европском димензијом образовања” у друштвима попут српског треба да буду пажљиво одмерени и прихваћени у мери која не ремети задовољавање националних интереса, не нарушава позитивна достигнућа и истовремено омогућује модернизацију образовања. Намера да се прихвати образовна политика, чији ће главни циљ бити задовољавање тржишних захтева за одређеним професијама и одређеним степеном образованости радно активног становништва, неопходним за укључивање у постојећу поделу рада захтева преиспитивање. Образовање мора да пружи много више од припреме појединаца за обављање тржишно тражених радних улога. Образовна политика која препознаје ослобађајућу

улогу образовања (Б. Суходолски) може да постане значајан чинилац укупне развојне стратегије друштва у транзицији, која ће допринети заустављању њиховог кретања ка зони друштва периферије. Друштва чији се развојни ресурси, укључујући и људски капитал, нештедимице стављају на располагање економијама развијених земаља и мултинационалних компанија (Трифуновић, 2013).

На крају, глобализацију можемо посматрати и као нови пут успостављања колонијализма и/или постколонијализма. Освајање територија, ресурса, укључујући и тзв. хумани ресурс сада се одвија коришћењем инструментарија који није нов али који до сада није био примаран: користи се мека сила културе и образовања. Пре свега образовања јер оно систематски и организовано припрема нове генерације да буду пријемчиве за нове идеје, нове обрасце мишљења и обрасце деловања.

Противречне последице глобализације се описују као (пост)постмодерна неоколонијализација (Ковачевић, Мушановић, 2012: 327), што на један нов начин осветљава однос између схватања и пракси образовања и друштвеног развоја.



## КОЛОНИЗАЦИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

Национални системи образовања штите државе од колонијализма (и, данас, неоколонијализма), као *праксе покораванња једног народа од стране других* (Kohn, 2014) и опасности од *колонијације ума* који колонизоване води у асимилацију.

„Колонијација ума је форма епистемолошког насиља која [...] подразумева мешање спољног фактора (колонизатора) у менталну сферу колонизованог субјекта [...] утиче на ментални склоп колонизованог субјекта, мењајући и садржај и *модус ојеранди* самог размишљања. Ефекти овог процеса су дугорочни и иререверзибилни” (Babić, 2018: 16).

Колонијација ума је у служби јачања колонијалне власти која колонизатору омогућује суштинску доминацију.

„Колонијацију ума обично спроводе сами колонизовани школовани у Европи или европским школама у колонијама; најчешће су они сами постали едукатори различитих нивоа. Колонијација ума најлакше се спроводи код деце и омладине зато што су њихове личности, ставови и уверења још неизграђени” (Cooper, 2014: 3).

Супротстављање процесу колонијације ума се, према Д. Бабићу (2018), спроводи на епистемолошком и културолошком нивоу, а главни циљ отпора требало би да буде деконструкција мита о колонизаторовој надмоћи, као и свих структура које подржавају колонијалне ауторитете.

Појединци колонизованог ума легитимишу неоколонијалну доминацију, а увећање њиховог броја води ка релативизовању колективних идентитета (националног и културног), „суспензији воље за отпором и свеопште равнодушности. Тек тада политичке структуре унутар колоније могу потписивати штетне споразуме, водити штетну економску и сваку другу политику по властити народ; тек тада (нео)колонијална доминација добија своју институционалну димензију” (Бабић 2018: 23). Стога би изнова и изнова ваљало скретати пажњу широј јавности на значај очувања националног система образовања који би био отворен за суштинске иновације, система који би могао да се одупре замкама, у глобалној равни, наметнуте хомогенизације.

Одредница *колонијализам* има полисемични карактер: 1) означава праксу где поједине државе шире свој суверенитет изван матичне територије кроз оснивање колонија, односно зависних подручја чије се староседелачко становништво ставља под непосредну власт или се исељава; 2) одређује се и као смер у спољној политици оних држава које настоје политички и економски да потчине друге државе или чак цела континентална подручја, у којима ради очувања своје превласти оснивају колоније; 3) представља поделу света на основу моћи, тј. коришћењем силе. Посматрано из историјске перспективе, најранија нама позната подела колонијалних интересних сфера повезана је са географским открићима, откривањем тзв. Новог света, што је довело до поделе света између Шпаније и Португалије (1494. и 1529). Шпанија је колонизовала Нови свет (уз изузетак Бразила) и углавном Пацифик, а Португалија је колонизовала Африку, Азију и део Далеког истока. Из колонија су се експлоатисали ресурси значајни за економски раст и развој држава колонизатора. Са слабљењем моћи „првих колонизатора са Иберијског полуострва”, класичне колонијалне силе постају Енглеска, Холандија, Француска, Белгија, Сједињене Америчке Државе, Немачка, Италија и Јапан. Колоније су биле „решење” за проблеме са којима су се суочавале колонијалне силе (или метрополе): представљале су извор сировина, тржиште за властите производе; омогућавале су одлив вишкова становништва из метропола; биле су израз геополитичких интереса (спречавање ширења и јачања супарничких сила, надзор стратешки важних саобраћајница, копнених и поморских). Експлоатација у колонијама је била *љљачкашка* јер је онемогућавала њихов економски развој, али је развијала и производне снаге колонија, додуше у складу с интересима метрополе. Да би се таква пракса одржала развијала се посебна идеологија која је колонијалну политику оправдавала „доношењем цивилизације” међу оне-који-још-нису-цивилизовани.

*Посћколонијализам* представља однос некадашњих колонијалних сила према државама Африке, Азије и Кариба. Разликује се од директне експлоатације карактеристичне за колонијализам, али и даље на штету новостворених држава јер ограничава њихову независност, пре свега економску.

*Посћколонијална кријтика* је појам који се односи на подручје идеологије, политике, економије, историје и културе некадашњих колонија, у којима се након војно-политичког ослобођења отварају питања идентитета, нације, расе, представљања и колонијалног субјекта. Упорно преживљавање колонијалног освајача у облику друштвених, идеолошких и естетских творевина открило је темељну подвојеност колонијалног субјекта: не само што колонизатор говори у име колонизираног него и потоњи несвесним имитирањем прихвата свог колонијално-империјалног експлоататора (*Hrvatska enciklopedija*, 2013–2025). Ф. Фанон (Frantz Fanon), француско-карипски теоретичар, полази од претпоставке о подвојеној природи колонијалног субјекта: сматрао је да је империјализам, као крајњи израз колонијализма, покренуо процес током

којега је *колониизирани субјект* био подвргнут истовремено *свољним* облицима потчињавања, тј. економском, политичком и друштвеном потчињавању, али и *унутрашњим* облицима уградње и инфилтрације свести о властитој цивилизацијској, културној и расној инфериорности (Fanon, 2015). Колонијални господар је, према Фанону, настојао да обезбеди, с једне стране, добровољни пристанак подређенога на самодисциплиновање, а с друге, спонтано прихватање наметнутих вредности и колонијалног поретка. За разлику од Ф. Фанона који препознаје и укључује учешће колониизираних у колонијалном односу, Е. Саид (Edward W. Said) искључује његово учешће, већ колонијални однос посматра као научну и уметничку представу (идеју или замисао) насталу у служби колонијалне моћи и претворену у средство западњачког хегемонског овладавања Истоком (Said, 2008). У књизи *Оријентализам* (1978) Е. Саид је усредсређен на доказивање реципрочне везе између колонијалног знања и колонијалне моћи и износи став да је *оријентализам* (подучавање, писање и истраживање о Оријенту) био важан когнитивни пратилац и подстицај европском империјализму на „Истоку”: „западни стил доминације, реструктурисања и поседовања власти над Оријентом” је повезан са типично западним стилем проучавања Оријента и промишљања о њему (Said, 2008: 11).

Е. Саид империјализам/колонијализам поима као епистемолошки и културни приступ *групима*, начин размишљања који прати потреба да се доминира и влада *групим* (далеким, туђим) територијама јер оне то „захтевају”:

„Ни империјализам ни колонијализам не представљају чин пуког нагомилавања и присвајања. И једног и другог подржавају, а можда чак и покрећу моћне идеолошке формације – у које спадају идеје да поједине територије и народи захтевају и преклињу да буду покорени – као и облици знања везани за доминацију” (Said, 2002: 50).

Е. Саид у књизи *Оријентализам* проширује Фукоов (Michel Foucault) парадигматски приказ односа између моћи и знања тако што укључује колонијалне услове. „Фуко [...] истражује повезаност моћи и знања како би објаснио начине на које знање трансформише моћ, претварајући је из монолитног апарата акумулираног унутар државе у силу налик мрежи коју потврђују и изражавају свакодневне размене 'умења' или информација што покрећу друштвени живот” (Gandhi, 2015: 110). Трансмисија знања означава кодификовање начина преношења знања од стране оног-ко-зна неке ко-не-зна и повезана је са репродуковањем моћи.

Даље, Е. Саид истиче да утицај моћи на знање може бити погубан:

„Ако ова књига (*Оријентализам*) буде имала икакву употребу у будућности, она ће се састојати у томе што ће бити [...] упозорење: да су системи мишљења какав је оријентализам, дискурси моћи, идеолошке фикције – препреке сковане умом – начињени, примењени

и контролисани сувише лако. [...] Ако познавање оријентализма има икакво значење, то се значење састоји у подсећању на заводљиву деградацију знања, било ког знања, било где, у било које време. Данас можда више него раније" (Said, 2008: 436).

Знање је најближе својој суштини када тежи да оповргне неједнак распоред снага у свету и да му се супротстави (Said, 2008)), а најдаље је од своје суштине када постане институционализовано и када почне да сарађује с интересима доминантне или владајуће елите (Gandī, 2015).

Међусобни однос образовања и колонијализма је комплексан, али могу да се издвоје две кључне димензије: 1) димензија која прати елементе *колонијализма у образовању* и 2) димензија која описује *образовање у колонијализму* као праксу која ствара низ зависности.

Образовање и образовни систем су, на неки начин, повезани са колонијалном проблематиком и колонијалним искуством, што на специфичан начин приказује однос између ученика и наставника. Поменути актери долазе из различитих социјалних миљеа, имају различите позиције и захваљујући моћи која проистиче из тих позиција могу да наметну одређене идеје или поглед на свет, односно да буду присиљени да их прихвате. Дефиниција васпитања Е. Диркема описује тај однос:

„Васпитање је деловање генерација одраслих на генерације које још нису зреле за друштвени живот. Оно има циљ да код детета ствара и развија одређени број физичких, интелектуалних и моралних стања која од њега траже и политичко друштво у целини и посебна средина за коју је посебно намењено" (Dirkem, 1981: 41).

У овој поставци ствари, типични учитељ се позиционира као неко ко има за циљ да типичном ученику пренесе знање и поглед на свет за који је заинтересовано политичко друштво док се ученици, с друге стране, суочавају са захтевом да то прихвате. Ученици могу да „осећају природну сумњу и нелагодност пред захтевом да напусте свој, тек донекле формиран поглед на свет и замене га другим, страним. Од учитеља се не очекује да свој поглед на свет оправдава или критички сагледава, а од ученика се очекује да тај поглед на свет некритички усвоје" (Ковачевић, 2019). Крајњи исход „сусрета" учитеља и ученика, сусрета у коме су ученици изложени захтеву да властити поглед на свет замене погледом на свет који преноси учитељ, јесте пристајање на усађивања одређених идеја, ставова и веровања без потребе за додатним преиспитивањем. При томе, учитељ наступа са позиција *моћи* иза које стоје друштвене структуре и механизми за дисциплиновање. Када одређена идеологија или сет вредности постане неупитна истина, она постаје алат за одржавање моћи и контроле над члановима друштва.

Одређено знање, али и идеје, вредности и поглед на свет који одговарају „духу времена” које обликују моћне политичке и друштвене групе, преносе се кроз институционализовано образовање и постају средство за одржавање постојеће идеолошке структуре.

Евидентирајући циљеве образовања у колонијама П. Ковачевић (2019) издваја следеће: а) *ширење колонијалног њоџа на свет*, што води успостављању дистинкције између оног-што-долази-из-метрополе и има позитивни предзнак и оног-што-се-дживљава-као-своје и означено је као негативна пракса, што води идентификовању са колонизатором; б) *искоришћавање људских ресурса у колонијама* у сврхе акумулације богатства у метрополама (они који најбоље усвоје колонијални менталитет постају политички и административни представници метрополе у колонији); в) *освојивање људи у колонији да њоџу ефикасна и, пре свега, дисциплинована радна снага* (овај циљ се ефикасно остварује кроз иницијативе дуалног образовања где се ученици који имају аспирације да постану боље плаћена, квалификована радна снага од најранијег узраста интегришу у локалне филијале мултинационалих корпорација, које на тај начин обезбеђују бројну радну снагу која је мање плаћена него у метрополи); г) *искључивање моћности слободне кришичке мисли на универзитетима*, нарочито у домену друштвених и хуманистичких наука где се „обезбеђује потпуно једноумље” кроз читав низ механизма (финансирање научних пројеката који су у складу са колонијалном политиком; политички се централизује управа високообразовних институција која рад ових институција усклађује са колонијалним потребама и захтевима; одабир нових кадрова се врши од стране колонијалне елите, а сами критеријуми запошљавања и напредовања су усклађени са колонијалним механизмом где они кадрови који не прате зацртану доктрину не могу да валоризују свој рад); д) *одлив мозгова* – систем високог образовања у колонији, у највећој мери финансиран од државе, нарочито у домену техничких наука, инвестира у младе кадрове који прилику за реалну примену својих знања и реалну надокнаду за свој рад могу добити само у метрополи, због чега напуштају колонију и емигрирају у метрополу одмах након завршених студија. На тај начин, колонизована држава остаје без огромних инвестиција уложених у образовање техничко-технолошких кадрова, а тиме јој се одузима и „интелектуална инфраструктура која би могла да обезбеди економску трансформацију у случају политичке промене” (Kovačević, 2019).

Колонијализам показује амбивалентну природу: привлачан је колонијама и колонизованима који желе да опонашају метрополу јер јој се диве (због тога што је богатија, моћнија, организованија итд.); с друге стране, ствара отпор у колонизованим друштвима – системска девастација колоније и урушавање колективних идентитета колоније ствара антиколонијални ресантиман. Питање је само да ли је то довољно да се онемогући саморепродукција колонијализма.

Светски систем (Wallerstein, 2017) разликује земље језгра/центра, полу-периферије и периферије. Земље периферије или тзв. земље Трећег света / неразвијене земље имају колонијално искуство и унутрашњу политику и динамику карактеристичну за колоније. Међутим и земље изван овог круга по-казују и развијају „колонијални синдром“.

Србија је кроз своје историјско трајање често била под окупацијом, и данас је један њен део окупиран (Косово и Метохија), али никада није била колонија. Данас, међутим, показује и развија „колонијални синдром“ чија је једна од манифестација потписивање споразума са Европском унијом о експлоатацији литијума у долини Јадра (Потпредседник Европске комисије задужен за енергетику и министар рударства и енергетике Републике Србије потписали су 19. јула 2024. године у Београду *Меморандум о разумевању између ЕУ и Србије о стратешком партнерству о одрживим сировинама, ланцима производње батерија и електричним возилима*. Иза овог дугачког назива крије се заправо намера Европљана да експлоатишу рудна богатства Србије по цену њене девастације зарад тзв. зелене транзиције коју заговарају Европа и Немачка). Прецизан одговор на питање *како је Србија чије искуство није колонијално постала земља чија унутрашња политика и друштвена динамика имају обележја која су карактеристична за земље чије искуство јесте колонијално*, не постоји или није јасно искристалисан. Међутим, З. Ђирјаковић (2023) сматра да сагледавање различитих перспектива или начина коришћења термина „колонијализам“ и придева „колонијално“ може да буде од кључне помоћи у разумевању тог процеса. Упућује на шест перспектива: 1) перспектива *неоколонијализма* као изведенице из колонијализма (западни неоколонијализам је заменио западни колонијализам и постао мање уочљив као подређујућа пракса која ствара зависност и одржава експлоатацију); 2) *колонијализам ума* – снажна жеља за достизањем тзв. западног канона у свим подручјима друштва, тј. целокупном друштвеном животу; 3) *унутрашњи колонијализам* – описује доминацију једне заједнице/народа како би се утицало на западне актере да се снажније мешају у унутрашње односе; или се однос према мањинским групама описује као асиметрија моћи која је повезана са географском изолацијом и, опет, захтева спољну интервенцију. „Носиоци“ цивилизованости не би само да нас „цивилизују“, већ и да нас колонизују – да буду истовремено наши дресери и арбитри наше еволуције; 4) *аутоколонијализам* – реч је о свесној жељи тзв. елите или једног њеног дела да добровољно уступи део суверенитета властите државе некој метрополи, која не мора да буде западна, у замену за властиту корист – која може бити безбедносна, материјална, чак и идентитетска (разлика између колонијализма и аутоколонијализма је у томе што се овај потоњи заснива на добровољности; чињеница је да *принуда*, по правилу, не долази од стране метрополе којој се нуди део суверенитета); 5) *колонијални менталистички* – настаје као интернализовани резултат колонијализма – људи које су колонијални господари ослободили ropства сами себе не желе да ослободе ropства; 6)

хомоколонијализам – хомоколонијалне норме су промовисане као нови стандарди „цивилизованости” (модернитета и/или нормалности) које незападна друштва треба да прихвате и спроведу радикалну промену друштвених односа (Ћирјаковић, 2023: 4–6).

Један од кључних фактора неговања *колонијалног синдрома* је институционално образовање. У књизи *Колонијално (ант)образовање* (2024), С. Антонић описује и анализира српско школство под „игром” (јармом, притиском, бременом) атлантизма, а реформу образовања у Србији, након 5. октобра 2000, као „транзицију из система који производи одговорну националну елиту, као и модернизацијски квалификовану средњу класу, у систем обуке и социјализације *помоћног становништва* – које је планирано да обавља само рутинске, полуквалификоване и услужне послове за центар светског капиталистичког система”. Према Антонићу, главни „домаћи” актер такве реформе образовања је колонијална политичка класа, њен први помоћник је *компрадорска интелелигенција*, а њени крајњи исходи су: *комерцијализација образовања, оцагање квалитета свих нивоа образовања, увођење дуалног образовања и искључивање садржаја који су повезани са културним и националним идентитетом*.

У тексту *Ми домороци* (2022) мађарски историчар и политиколог Мартон Бекеш (Békés Márton) обрађује тему транзиције земаља Централне и Источне Европе. Те земље, након укидања социјалистичког поретка, на свом „путу ка Западној Европи”, иако нису биле колонизатори нити колонизоване, сусрећу се са хибридни неоколонијализмом и постају ресурс за јачање земаља које припадају *центру* (и које су биле колонизатори). Истиче да колонизатори увек имају своје локалне профитерске помагаче које назива *компрадорима* (особе које делују као агенти страних организација које се баве улагањима, трговином или економском или политичком експлоатацијом), које дају колонизацији смисао и тиме постају инструмент у ширењу освајачке тачке гледишта међу „домороцима”. Сматра да се улога компрадора као посредника између окупаторских господара и њихових поданика показала важнијом од улоге спољне војне силе и трговачке трансмисије. Класична компрадорска буржоазија се бави трговином, продајом ресурса и грађењем инфраструктуре, „помагач је колонизатора и живи од продаје домаћих ресурса странцима или продаје стране робе на домаћем тржишту. Она је незаинтересована не само за развој домаће индустрије, већ и за било какву антиколонијалну борбу” (Антонић, 2010). Међутим, од *посредника* зависи да ли ће колонизатор домаћем становништву наметнути свој поглед на свет, одређену хијерархију вредности и тиме успоставити тзв. културну хегемонију. Те посреднике оличава група *компрадорских интелектуалаца*.

Рад на ширењу културне хегемоније, као кохезивне силе која ће колонизовани систем држати у подређеном положају, биће ефикаснији уколико се, уместо званичницима и службеницима колонијалне администрације, препусти представницима домаћег становништва („домороцима”) који говоре

локалним језиком и знају локалне обичаје, и који ће кодове колонизације представити као прихватљиве и вредне.

„Ова група је група компрадорских интелектуалаца. Свако доба током колонијалне историје имало је своје компрадоре који често нису само свој таленат него и своја срца и убеђења давали за ствар заступања супериорности, неизбежне нужности и рационалности политичког и друштвеног система империјалних центара. Интереси колонизатора су тако најбоље представљени од стране урођеника који су интернализovali вредности колонизације” (Бекеш, 2022: 137).

И у Србији владају компрадорске групе. Према В. Вратуши (2010), у Србији се није формирала аутентична национална буржоазија која би била заинтересована за инвестирање у домаћу индустрију и за одбрану националног тржишта и његово ширење и сматра да „владајућа класа у Србији” има „превасходно компрадорски карактер” (Vratuša, 2012).

Као и у другим земљама „колонијално-периферног неолибералног капитализма” (Видојевић, 2020), и у Србији се развија тзв. компрадорска логика и њени социјални носиоци (појединци и групе). С. Антонић (2022) говори о три слоја компрадора у Србији: 1) *компрадорска економска и пољопривредна елита*: директори и менаџери страних компанија у Србији, као и министри и други високи државни службеници који су у интересној симбиози са страним капиталом чинећи горњи стратум локалног сегмента транснационалне капиталистичке класе (ТНКК); 2) *компрадорска интелекцијална елита*: медијска, академска и културна елита чија је главна идеолошка функција нормализација (нео)колонијалног положаја Србије, односно неки вид апологије (нео)колонијалног положаја Србије; 3) *компрадорска буржоазија*: домаћи капиталисти интегрисани у империјалну мрежу уланчаних монопола, као и део стручњака и виших службеника запослених у страним компанијама (Антонић, 2022: 1176). То упућује на закључак да је Србија, као бивша социјалистичка земља, попут социјалистичких земаља Источне Европе, постала жртва „меке колонизације и хибридног неоколонијализма” (Бекеш, 2022: 130). Компрадорској културалној „самоколонијацији” може се супротставити „менталном деколонизацијом” као почетним кораком отпора, тј. „деколонијацијом наших умова” (Бекеш, 2022), а огромну улогу у том процесу има или може да има институционализовано образовање.

„Ако је колонизатор, посредством дугорочног образовања, успео у томе да домороци посматрају себе кроз његова сочива, онда му је култура, у широком смислу појма, омогућила да постигне легитимитет далеко снажнији него што би могао бити обезбеђен било којим другим средством” (Бекеш, 2022: 135).

Стога борба за ослобођење од меке колонизације и хибридног неоколонијализма мора да се одвија на пољу културе:

„Највернији савезник колонизатора је осећај инфериорности и стида – ако је домородац убеђен да су његова веровања ирационална, његови обичаји и навике назадни, и његови митови примитивни, те да се због њих мора осећати постиђено. Из тог разлога деколонизација неће истински отпочети док не буде уздрмана културна хегемонија колонизатора. Ово се може догодити и пре него што се колонијални систем заиста распадне, а можда се неће десити чак ни после одласка колонизатора“ (Бекеш, 2022: 136).

На почетку 21. века, оптерећеног заоставштином претходног и новим изазовима који у таласима закупљају пажњу људи усредсређених на егзистенцијална питања, без жеље за промишљањем о идејама које најављују крај историје (Фукијата, 1989), наративи о колективним идентитетима, посебно о националном и културном идентитету, представљани су као превазиђени, архаични, некорисни. На пример, Е. Гелнер (Ernest Gellner) (1997) истиче да национализам и осећања која буди немају своје упориште у људској природи и да, чак, национализам није постојао у традиционалним друштвима. Национализам Гелнер одређује као начело које захтева истовестност културне и политичке заједнице, које је испуњено тек у индустријском друштву. Сматра да са настанком индустријског друштва долази до стварања универзалне *појмовне валуше* која надилази разлике између тзв. народне и високе културе и омогућава настанак хомогеног културног поља. Према Гелнеру, *појмовна валуша* се усваја уз помоћ образовања. Опште и стандардизовано образовање омогућаје комуникацију у заједничком и стандардизованом језику и писму. С једне стране, образовна инфраструктура омогућава опстанак индустријског друштва и његову поделу рада, а с друге, образовање омогућава националну интеграцију. Политичке јединице које могу да успоставе националну „образовну пирамиду“, чију базу чине основне школе, а врх високообразовне установе, могу да створе културно хомогено поље и тиме испуне основно начело национализма – да културни и политички поредак учине истовестним. Суштина национализма, према Гелнеровом мишљењу, јесте у снажној вези између државе и културе. Модерна држава је „заштитник“ културе која се репродукује уз помоћ хомогеног и стандардизованог образовног система (Gellner, 1997). образовање као секундарна социјализација тако постаје главни начин формирања идентитета човека у модерним друштвима.

Представљање и ширење културних вредности кроз образовне програме води легитимизацији одређене културе и формирању културног идентитета. „Различите врсте културних ресурса и симбола које школе одабирају и организују [су] дијалектички повезане са различитим врстама нормативно и

појмовно изражене свести какву 'захтева' [...] друштво" (Apple, 2012: 52), што доводи до репродукције или трансформације културе.

Да ли ће се кроз образовање посредовати знања и вредности које стварају основу за формирање културног идентитета зависи од опредељења носилаца политичке моћи у датом друштву да се одупру тзв. мекој колонизацији и хибридном неоколонијализму и створе контекст у коме ће моћи да се успостави јединствено и аутентично културно поље. Њихов избор је, међутим, ближи деловању које ствара контекст у коме се несметано одвија процес хомогенизације (или колонијализације или вестернизације) културе, нарочито у друштвима попут српског, која желе да постану део ширих политичких и економских интеграција.

## ОДРЖИВИ РАЗВОЈ И ОБРАЗОВАЊЕ

*Одрживи развој*, као идеја и концепт, настаје половином 20. века, обликује приступ заштити и очувању животне средине, а постаје општеприхваћен након 1983. године када је формирана Светска комисија за околину и развој (World Commission on Environment and Development) или тзв. Брунтландска комисија. У студији која је објављена 1987. године под називом *Извештај Светске комисије за околину и развој: Наша заједничка будућност* (*Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*) дато је следеће одређење *одрживог развоја*: то је „концепт развоја који задовољава потребе садашње генерације, а да у исто време не угрожава могућност будућих генерација да задовоље своје потребе” (United Nations, 1987: 11).

За разумевање концепта одрживог развоја важни су појмови *одрживо деловање* и *одрживо друштво*: под првим појмом се подразумева деловање које се темељи на подацима и захтева конкретне информације, добијене мерењем и истраживањем, информације о деловању на околину и извештаје о том деловању (информисање јавности); под другим појмом се подразумева друштво које је у стању да одржава развој без катастрофалних последица у достигну предвидљивој будућности (Ковачевић, Мушановић, 2012: 334–335).

Три кључна сегмента одрживог развоја су економски раст, заштита околне и социјални развој. Њих повезује *образовање*, тј. концепт целоживотног учења путем којег се системски промовишу вредности одрживог развоја.

Промовисање вредности одрживог развоја је део моралног деловања или *образовања савести* или тзв. *оријентацијског знања* које је повезано са етичким начелима, друштвеним вредностима. Научно знање је „хладно” и стављено човеку на располагање, али не објашњава смисао, начин и последице примене.

„Оријентацијско знање је спознаја о томе за које циљеве ће се знанствено знање примени, а за које никако неће. [...] Оријентацијско знање човјека усмјерава на начин и границе примјене знанственог знања и тако омогућава стварање етичких критерија за примјену знанственог знања” (Cifrić, 2018: 229).

Образовање је покретач одрживог развоја и економског раста. Омогућава људима лакше запослење, већу продуктивност, иновативост и конкурентност на тржишту рада. Рано укључивање у систем образовања и приступ образовању омогућава стицање неопходних квалификација и тиме доприноси повећању

могућности за излазак из сиромаштва. образовање је и кључ који доприноси другим циљевима одрживог развоја; доприноси смањењу неједнакости и постизању родне равноправности, оснажује људе да живе здравије и одрживије и кључно је за неговање толеранције и мира (Влада РС, 2024: 31–32).

Документ Уједињених нација (УН) *Агенда за одрживи развој до 2030. године* (која је ступила на снагу 2016. године), након усвајања Резолуције УН под називом *Трансформација нашег света: Агенда за одрживи развој до 2030. године* представљена је као универзална стратегија за уклањање екстремног сиромаштва, смањење неједнакости и заштиту животне средине, која узима у обзир различите нивое националног развоја и капацитете појединачних земаља. *Агенда 2030* садржи 17 циљева одрживог развоја, операционализованих кроз 169 потциљева, који стављају акценат на пет кључних елемената: *људи, најпредак, планета, партнерство и мир* и укључују све три димензије одрживог развоја: економски раст, социјалну инклузију и заштиту животне средине. Кључна идеја *Агенде 2030* јесте да одрживи развој друштва и економија подразумева да „нико не буде изостављен”. Институционални развој, партнерство и сарадња, који би требало да допринесу владавини права и миру, такође су обухваћени одговарајућим циљевима и потциљевима одрживог развоја. Република Србија се као чланица Уједињених нација усвајањем Резолуције обавезала да ће низом мера и активности омогућити постизање циљева одрживог развоја (Влада РС, 2024: 3).

Циљеви одрживог развоја су: свет без сиромаштва; свет без глади; добро здравље; квалитетно образовање; родна равноправност; чиста вода и санитарни услови; доступна и обновљива енергија; достојанствен рад и економски раст; индустрија, иновације и инфраструктура; смањење неједнакости; одрживи градови и заједнице; одговорна потрошња и производња; акција за климу; живот под водом; живот на земљи; мир, правда и снажне институције; партнерством до циљева.

Према Закону о планском систему Републике Србије, у изради и спровођењу планских докумената (или докумената јавних политика) треба да се поштује и начело интегралности и одрживог раста и развоја. Република Србија се налази у процесу европских интеграција и њен одрживи развој не може да се посматра одвојено од тог процеса: принципи *Агенде 2030* као и циљеви одрживог развоја саставни су део европских политика и законодавства. Углашавање развојних политика Републике Србије са политикама и прописима Европске уније, у процесу приступања ЕУ, доприноси и реализацији циљева одрживог развоја.

Један од циљева одрживог развоја је *Квалитетно образовање: обезбедити инклузивно и квалитетно образовање и промовисати моћности целоживотног учења*. Крајња намера је да се унапреди квалитет образовања становништва, обезбеди бесплатно предшколско, основно и средње образовање и приступачније универзитетско образовање. Остварење овог циља олакшава

подизање нивоа укључености, посебно тзв. осетљивих група, у образовни систем и доступност целоживотног учења.

*Квалитетно образовање*, као четврти циљ одрживог развоја, има следеће потциљеве:

1. Бесплатно, једнако и квалитетно основно и средње образовање за све;
2. Приступ квалитетном развоју у раном детињству, бризи и предшколском образовању;
3. Једнака доступност јефтиног и квалитетног техничког, стручног и терцијарног образовања;
4. Повећати број младих и одраслих са релевантним вештинама (концепт дуалног и предузетничког образовања);
5. Елиминисати родну неједнакост у образовању и обезбедити једнак приступ за рањиве групе, укључујући особе са инвалидитетом и децу у рањивим ситуацијама;
6. Обезбедити језичку и нумеричку писменост за све младе и знатан број одраслих;
7. Унапредити знања и вештине за одрживи развој.

Поред назначених постоје и следећи потциљеви:

4.А) *Изградити и побољшати образовне установе које су прилагођене деци, особама са инвалидитетом и припадницима различитог пола, и обезбедити безбедно, ненасилно, инклузивно и деловорно окружење за учење за све.*

Остаје нејасно шта се подразумева под „изградити и побољшати образовне установе које су прилагођене [...] припадницима различитог пола”, с обзиром на чињеницу да у формалном образовном систему у Србији не постоји подела на тзв. мушке и женске школе, већ припадници исте генерације похађају исте („заједничке”) школе у складу са територијалном припадношћу уколико је реч о основним школама или у складу са ученичким избором врсте средњих школа и посебних профила које нуде и, након тога, у складу са избором факултета.

4.Б) *Повећати број стипендија које су доступне земљама у развоју.*

На први поглед наведени потциљ води интернационализацији високог образовања, обезбеђивањем подстицаја (стипендије, смештај) за одлазне и долазне мобилности наставника, гостујућих професора, студената и истраживача у области науке и уметности. Ипак, усмеравање на повећање стипендија које су доступне земљама у развоју упућује, посредно, на закључак да се у Републици Србији издвајања за образовање, која нису висока, усмеравају на припрему кадрова потребних *групама*. Ова врста „издашности” може да има оправдање уколико држава има намеру да шири свој културолошки утицај ширењем међународне сарадње и јача своју позицију међу овом групацијом

земаља (економски и политички утицај, безбедносни савези и друго). Али, потциљ 4.Б може да се протумачи и као преношење одговорности развијених земаља за положај неразвијених земаља, које су доскора у највећем броју биле њихове колоније, на *шреће земље*, које због свог специфичног положаја проистеклог из намере приступања ширим асоцијацијама бивају доведене у ситуацију да прихвате све „препоруке”. Једна од тих препорука је и усмеравање „домаћих” финансијских средстава на реализацију планова развијених држава или њихових савеза (унија). То би било додатно оптерећење за Републику Србију чији буџетски расходи за образовање, иначе, износе мање него у ЕУ: у 2021. износили су 3,3% БДП што је испод просека ЕУ од 5% (Влада РС, 2024: 32).

#### 4.Ц) Повећајти број квалификованих учитеља.

Наведени потциљ је смислен за неразвијене земље попут земаља подсахарске Африке или у другим деловима света, којима недостају квалификовани кадрови, укључујући и учитеље. Међутим, у нашој земљи квалификовани учитељи нису дефицитарни. Остаје нејасно зашто би се стремило повећању броја учитеља ако је већ установљено да постоји „хиперпродукција учитеља (учитељски факултети уписују велики број студената)” а, с друге стране, очигледан је недостатак наставника за одређене наставне предмете попут физике и математике (*Ex post анализа сировођења СРОС*, 2020: 191), а тај потциљ је изостављен из Агенде.

Правни оквир и оквир развојних политика ЕУ пружају смернице за креирање друштва знања у Унији и остваривање квалитетног образовања као циља одрживог развоја. Велики број докумената попут Болоњске декларације, Лисабонске стратегије, Копенхашке декларације и других уређују тзв. европски образовни простор.

Кључни плански документ Републике Србије за остварење четвртог циља одрживог развоја (Квалитетно образовање) је *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године са Акционим планом за период од 2023. до 2026. године*. Стратегија представља кровни плански документ и оквир за спровођење политике образовања за све нивое образовања, као и све аспекте образовног система (инклузивност образовања, усклађивање са потребама привреде, унапређење квалитета и обухвата образовања) у Републици Србији.

У публикацији *Србија и Агенда 2030* (2024) представљен је национални стратешки оквир у односу на циљеве одрживог развоја, као и приоритети и циљеви јавних политика чије ће спровођење допринети њиховом достизању. Приоритети и циљеви јавних политика чије ће примењивање омогућити остваривање квалитетног образовања за све до 2030. године садржани су у седамнаест планских докумената у области образовања, запослености, људских права, економског развоја и доприносе свим утврђеним потциљевима (Влада РС, 2024: 31–37).

За остварење потциља 4.1. *Бесилајно, једнако и квалитетно основно и средње образовање за све* важан допринос остварују следећи документи:

1. *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године са пратећим Акционим планом,*
2. *Стратегија за социјално укључивање Рома и Ромкиња у Републици Србији за период од 2022. до 2030. године.*

За остварење потциља 4.2. *Присвој квалитетном развоју у раном детињству, бризи и предшколском образовању* важан допринос остварују следећи документи:

1. *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године са Акционим планом,*
2. *Стратегија за социјално укључивање Рома и Ромкиња у Републици Србији за период од 2022. до 2030. године,*
3. *Стратегија подстицања рађања.*

За остварење потциља 4.3. *Једнака доступност једитиној и квалитетној техничкој, стручној и терцијарној образовања* важан допринос остварују следећи документи:

1. *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године са Акционим планом,*
2. *Програм економских реформи за период од 2023. до 2025. године и у оквиру њега утврђена Структурна реформа 3 – Квалификације оријентисане према потребама тржишта рада.*

За остварење потциља 4.4. *Повећати број младих и одраслих са релевантним вештинама* важан допринос остварују следећи документи:

1. *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године са Акционим планом,*
2. *Стратегија за социјално укључивање Рома и Ромкиња у Републици Србији за период од 2022. до 2030. године,*
3. *Стратегија активној и здравој старења у Републици Србији за период од 2024. до 2030. године,*
4. *Стратегија развоја дигиталних вештина у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године,*
5. *Стратегија индустријске политике Републике Србије за период од 2021. године до 2030. године, са Акционим планом за период 2021–2023. године,*
6. *Програм економских реформи за период од 2023. до 2025. године и у оквиру њега утврђеном Структурном реформом 3 – Квалификације оријентисане према потребама тржишта рада.*

7. Стратегија диметне специјализације у Републици Србији за период од 2020. до 2027. године (4С),
8. Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период од 2020. до 2025. године,
9. Стратегија за младе у Републици Србији за период од 2023. до 2030. године,
10. Стратегија запошљавања у Републици Србији за период од 2021. до 2026. године,
11. Стратегија развоја старшај екосистема Републике Србије за период од 2021. до 2025. године.

За остварење потциља 4.5. Елиминисање родну неједнакост у образовању и обезбедити једнак приступ за рањиве групе, укључујући особе са инвалидитетом и децу у рањивим ситуацијама важан допринос остварују следећи документи:

1. Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године са Акционим планом,
2. Стратегија за родну равноправност за период од 2021. до 2030. године са пратећим Акционим планом,
3. Стратегија за социјално укључивање Рома и Ромкиња у Републици Србији за период од 2022. до 2030. године,
4. Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године,
5. Стратегија за младе у Републици Србији за период од 2023. до 2030. године.

За остварење потциља 4.6. Обезбедити језичку и нумеричку писменост за све младе и знатан број одраслих важан допринос остварују следећи документи:

1. Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године са Акционим планом,
2. Стратегија за младе у Републици Србији за период од 2023. до 2030. године.

За остварење потциља 4.7. Унапредити знања и вештине за одрживи развој важан допринос остварују следећи документи:

1. Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године са Акционим планом,
2. Стратегија за родну равноправност за период од 2021. до 2030. године,
3. Стратегије јавног здравља у Републици Србији 2018–2026. године,
4. Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године,
5. Стратегија за младе у Републици Србији за период од 2023. до 2030. године.

Велики број докумената у домаћем јавном, правном и образовном простору, чија је сврха пружање смерница и утврђивање прописа у циљу реализације четвртог циља Агенде одрживог развоја – Квалитетно образовање, упућују на закључак да у српском друштву постоји, декларативно, консензус о важности добро уређеног и отвореног система образовања за добробит појединца и укупни друштвени развој, као и политичка воља да се начелна опредељења преточе у обавезујућу регулативу. Уочљива је, истовремено, склоност политичких актера и државне администрације ка некритичком прихватању свих модела и препорука које долазе из земаља тзв. западног културног круга, пре свега Европске уније, за остваривање зацртаних циљева Агенде, с обзиром да извиру из другачијих социокултурних контекста, другачијих искустава и праксе на пољу образовања. Занемаривање домаће традиције образовања, организационих и других решења која су се показала успешним, отвореност српског образовног простора за све социјалне, етничке, религијске, добне, полне групе много пре него што су земље тзв. западног културног круга имале намеру да то подстичу, указују на постојање извесног степена колонијалног синдрома: оно што долази из метрополе не подлеже преиспитивању. Да ли је то модел понашања који ће обезбедити не само преживљавање српског друштва и образовања него и њихово благостање?

Уместо одговора биће дат краћи осврт на фински модел друштва и образовања који ће пружити оквир за промишљање. На почетку 21. века, Финска је постала нација-модел и због следећих разлога: та држава је била у стању да изгради економију засновану на компетитивном знању, док је истовремено успела да одржи кључне компоненте социјалне правде у земљи која је модел нордијског благостања. *Think tank* удружење високог нивоа, под именом *New Club of Paris*, које је разматрало које су све могуће будућности Финске, утврдило је да се покретачком силом развоја више не може сматрати потреба да се преживи; на њој се не може заснивати одржавање и обнављање свих оних добара које је Финска била у стању да направи (Stähle, 2007). У њиховим препорукама влади Финске сугерише се да

„треба идентификовати друге покретачке снаге које имају емоционално дејство. Питање је како проширити скалу онога што ће код људи изазивати емоције одобравања, прихватања и како то користити. Умјесто мотива преживљавања, покретачка снага могла би да буде једна снажна визија или – фински велики сан. Ако људи не воле ову идеју, бескорисно је објављивати нове стратегије. Нове стратегије са културолошким и емоционалним димензијама могле би бити једноставне; пар речи које код људи покрећу непосредан и емоционалан однос према њима. То је оно што тренутно недостаје“ (Stähle, 2007: 2).

Главни инструмент који усмерава образовање у Финској и реформу образовања је *Развојни план за образовање и истраживање 2007–12* (Министарство образовања, 2007) и представља наставак ранијих социјалних политика и њихових кључних принципа. У овим документима наглашавају се једнаке могућности образовања, стални раст квалитета образовања, припрема кадрова са одговарајућим вештинама, као и развој терцијарног образовања – посебно наставника – као кључног ресурса за образовање у будућности. Осим тога, наглашава се *комплементарности* принципа и развоја система образовања у целини. У свему томе садржана је и претпоставка да ће фински систем образовања наставити да буде ефективан и следећих година. Међутим, и у финском управљању системом образовања постоје трендови који изазивају забринутост.

Прво, образовне власти у Финској појачале су контролу над школама и тиме сигнализирале да не постоји висок ниво поверења у способност школе да просуђује о томе шта је најбоље за децу и родитеље. Новим националним курикулумом (2004) смањена је улога школе у планирању курикулума. Друго, владин Програм за продуктивност образовања (Министарство образовања, 2005) апелује на школе да штеде (да раде више са мање средстава). Начин да се постигне продуктивност види се у смањењу услуга које школе нуде у области специјалног образовања и у области саветодавног рада. Оваква политика, са друге стране, може бити штетна за високи друштвени капитал који поседују финске школе. Коначно, нема јасне идеје у систему образовања у Финској о томе који би требало да буде будући правац у образовању – нема речи о томе како би образовање требало да одговори на изражене потребе економског сектора да се оснажи иновативност и да се стварају нови производи. Повећање продуктивности и унапређење ефикасности воде до финансијских уштеда, али планска стратегија за смањење буџета неће никада створити услове за одрживо унапређење уколико се истовремено не улаже у нешто ново. Постоји довољно сигнала, до којих се долази кроз прогнозе о финској економији и о друштву генерално, а које сугеришу да су потребна већа улагања у развој нових идеја и иновација како у образовању, тако и у економском развоју, а једнако и да би се одржао висок ниво друштвеног капитала који је традиционално служио као покретач високих постигнућа у образовању. Промене у образовању, које ће омогућити цветање креативности у школама је могуће само ако се финско образовање континуирано обнавља, ако се њиме мудро руководи и ако је близак однос са сродним политикама у јавном сектору. На крају, остаје један ироничан и парадоксалан политички и стратешки изазов: *Које мере треба предузети да би се Финци пробудили и зајочели даље промене?* (Sahlberg, 2013).

Нама остаје да одговоримо на питање *Које мере треба МИ да предузмемо да бисмо се пробудили и покренули промене, у друштво и образовању, које ће бити на добробит појединца и заједнице?*

## ОДРЖИВИ РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА: СУСРЕТ СА ЧЕТВРТОМ ИНДУСТРИЈСКОМ РЕВОЛУЦИЈОМ

Предвиђање шта ће се и када догодити је било цењено у свим друштвима, мада су предсказивачи често били прогањани и кажњавани уколико се „виђење” будућности није поклапало са очекивањима њихових савременика. Предвиђање је повезано са умећем и знањем и даром малобројних, а неки од њих могу да буду и научници-визионари попут А. Тофлера (Alvin Toffler). Најзначајније тенденције, које ће променити свет који је познавао, Тофлер је назвао *метатрендовима*, а у својој књизи *Шок будућности* (1970) дао је слику „сутрашњице”: бројне технолошке и друштвене промене које се брзо смењују стварају стање *сиреса* и *дезоријентације* који изазивају шок – поремећај у функционисању и стање слично обамрлости изазвано великим страхом од-онога-што-долази. Шок будућности настаје јер је у савременом постиндустријском свету брзина промена у технологији, техници, образовању, друштвеним односима и начину живота у тој мери велика да превазилази човекове, ипак, ограничене могућности асимилације и адаптације. Тако долази до великих личних криза (ломова). Истиче да ни човеку ни друштву није лако да се носе са променама јер се *не размишља довољно о будућности*.

Прошлост, садашњост и будућност су испреpletене категорије које људи, вештачки, деле како би се лакше сналазили у временском континууму. Међутим, ове три величине *су биле, јесу или ће бити* обликоване под утицајем одлука које доносимо као појединци и као друштво. Дакле, промишљања о нама самима, свету у коме живимо, властитим жељама, препознатљивим тенденцијама у друштву и другим елементима који омогућују *очување* слике-о-ономе-што-је-било и *сагледавање* слике-о-ономе-што-јесте, истовремено, пружају и прилику *стварања* слике-о-ономе-што-ће-бити, тј. предвиђање будућности. Када се о будућности размишља, мислено прате последице садашњих одлука, онда сусрет са њом постаје лакши. Можемо знати шта да очекујемо, али остаје питање да ли можемо да мењамо то што нас чека. Достигнућа у научно-технолошкој сфери убрзано остварују снажан утицај у равни живота појединца као и у равни друштва, наговештавајући *промену мишљења о томе шта је могуће и шта може да буде дозвољено*.

Када је Џ. Кантон (James Canton) 2006. објавио своју књигу *Екстремна будућности* (код нас је књига преведена и објављена 2009), читаоцу се могло учинити да се среће са једним у низу остварењем футуристичког штива

које на популаран начин „предвиђа” будућност и вероватно је драматизује више него што савременост даје повода за то. Међутим, след догађаја у различитим подручјима друштва и у различитим друштвима, у последње две деценије, потврђује или чини веома извесним Кантонова предвиђања. А када предвиђања даје особа која саветује шефове влада и многе компаније са списка хиљаду најзначајнијих у свету, који даје часопис *Форшуна*, онда им треба приступити озбиљно: књига даје увид у то како ће изгледати будућност. „Завиривање у сутра” овом футуристи је дало повод да ту будућност означи као екстремну.

Разумевање будућности и припремање за њу са рационалног становишта се чини немогућим или тешко остваривим, али за футуристе ствари стоје другачије. Ипак, извесно је да ће и у добу-које-долази да се одвијају промене, да постоје изазови и вребају ризици. Заштита интереса појединаца и интереса друштва захтева да се сви припреме за суочавање са будућношћу, као што су то чиниле и генерације у прошлости. Њихово искуство, преточено у усмена казивања и писану заоставштину, међутим, неће да буде довољно за сусрет са тзв. екстремном будућношћу. Зашто? То је будућност која је изузетно динамична, пуна тешкоћа и мултидимензионална, истиче Кантон:

„Реч је о новој врсти будућности, не о сталном постепеном напредовању уз повремене тренутне експлозије иновативности, које је карактеристично за највећи део прошлости. [...] Будућност наших живота, нашег рада, наших послова – и, изнад свега будућност нашег света – зависи од тога да ли ћемо доћи до новог разумевања великих промена које нас очекују. Ја то називам спремношћу за суочавање са будућношћу” (Kanton, 2009: 16).

„Ударне вести из будућности” које саопштава Кантон чине се невероватним попут Да Винчијевих цртежа летелица и подморница ренесансним савременицима – а оне су постале реалне неколико векова касније. Зато његовим предвиђањима ваља приступити озбиљно и препознати знаке који указују да ће наговештаји (тенденције) у садашњости постати у једном тренутку реалност. Завиривање-у-будућност може да се изједначи са *сјознајом*, потпуним разумевањем процеса и феномена који долазе, што омогућава њихово објашњење и могућност деловања на њих како би се преобликовали на жељени начин. У том смислу је неопходно сагледати тенденције које могу одредити будућност а то, према Кантону, омогућава поступак „састављања мапе будућности”, која открива „четири својства неопходна за успешно утицање на будућност: предвиђање оног што ће се догодити, прилагођавање, развој и иновације” (Kanton, 2009: 31).

Глобализација, промене у сектору привреде, енергетском сектору, на тржишту радне снаге, у области науке, безбедносни ризици, здравствени ризици, нове технологије (информациона, нанотехнологија, биотехнологија,

неуротехнологије) и друго стварају нови свет који захтева прилагођавање како појединаца тако и друштава. Опстанак у таквој будућности засићеној неизвесношћу захтева установљивање система образовања који ће моћи да припреми појединца за суочавање са њом.

Образовање се мењало увек када је припремало радну снагу за ново радно окружење створено новим револуцијама у производњи. Индустриска револуција је представљала преврат у производној техници изазван открићем и применом нових радних машина које су омогућиле организацију производње у великим размерама. Индустриска револуција је процес којим се у другој половини 18. века уводи широк спектар нових технологија с циљем повећања брзине производње и појефтињења готовог производа. Суштина је била на преласку с ручног (људског) рада на индустриски начин рада за који су служиле новоконструисане машине. Нове технологије и машине су омогућиле повећање продуктивности и промену односа између новостворених производа и броја становника уз које се ти производи вежу. Тај однос се назива *per capita* (Hrvatska enciklopedija, 2013–2025). Прва индустриска револуција се повезује са проналаском парне машине – патент Џејмса Вата (1769), који се убрзо почео масовно примењивати у индустрији, ослободивши је од директне зависности од живих извора енергије; друга индустриска револуција (или *технолошка*) повезује се са открићем електричне енергије – Теслин систем *наизменичне струје* (1887) је примарни начин испоруке електричне енергије корисницима широм света, као и са проналаском нафте (у САД је 1859. откривен први извор нафте); трећа индустриска револуција (или *дигитална*) је повезана са изумом транзистора (Вилијам Шокли, Џон Бардин и Валтер Бретејн, 1947) и открићем атомске енергије, тј. *фисије* – врсте нуклеарне реакције у којој долази до процеса цепања тешког атомског језгра при чему се део масе тог језгра претвара у енергију (Ото Хан, 1939) – означава и прелаз са механичке и аналогне електронске технологије на дигиталну електронику, која је почела негде од краја 1950-их до краја 1970-их са прихватањем и ширењем дигиталних рачунара и дигиталних записа и наставља се и данас (Schoenherr, 2004).

Четврта индустриска револуција (или *Индустрија 4.0*) односи се на појаву роботике, примену дигиталне трансформације и креирање тзв. паметних фабрика. Термин *Четврта индустриска револуција* је први употребио К. Шваб (Klaus Schwab), директор Светског економског форума, 2015. године. Њена главна карактеристика је *уклањање баријера између људи и машина*, а носиоци су вештачка интелигенција, нанотехнологија, ИоТ (*Internet of things*), роботика, 3Д штампачи, биотехнологија, паметни градови и остале технологије у развоју. Спровођење Индустрije 4.0 захтева учешће и ангажованост појединаца, компанија, али и држава. Индекс дигиталне економије и друштва (*DESI index – Digital Economy and Social Index*) мери ниво дигитализације и развијености технологије међу државама и упоређује њихов напредак, тако

да ће свака држава, убудуће, као један од приоритета развоја постављати ниво технолошке развијености и дигитализације.

Укупним учинком, прве три револуције су допринеле развоју друштва: расту популације, животног стандарда и повећању светског богатства. Критичари, пак, истичу да су њихови крајњи ефекти створили бројне проблеме у различитим подручјима конкретних друштава и на глобалном нивоу и довели до преиспитивања *одрживости* актуелног концепта развоја. Пословне (економске) и политичке елите, заправо клубови најбогатији људи на глобалном нивоу, имају и остварују не само намеру да осигурају оплодњу властитог капитала, већ и да намећу своје идеје/визије о будућем развоју људског друштва. Таква намера је уткана у Париски споразум о климатским променама (УН, 2015) који је потписан од стране 194 земље – са циљем утицаја на климатске промене и остварења 17 циљева тзв. одрживог развоја до 2030. године.

Према замисли истих актера (World Economic Forum), нова (четврта) револуција ће донети нове димензије начина на који мислимо, понашамо се и организујемо живот: промене ће бити све брже и обухватније, људи све зависнији од технологије – изградиће се тзв. паметни градови са сензорима за саобраћај и самоуправљајући аутомобили, све активности ће бити мерене кроз призму *ушћеде енергије*; интернет ствари (Internet of Things) ће бити уграђене у кућне производе, што ће омогућити праћење животних навика људи; паметни телефон ће моћи да се усади у људско тело; доћи ће до аутоматизације радних активности у фабрикама која ће довести до отпуштања на десетине хиљада радника (ова процена броја отпуштених је невероватно оптимистична), али ће се, „срећом“, омогућити стварање нових *управљачких* радних места – само су неке од предвиђених последица четврте по реду индустријске револуције.

Уз констатацију да *многи људи широм света још увек нису остварили коришћење од претходне три револуције* – 26% светског становништва и даље нема приступ здравој пијаћој води<sup>1</sup>, а шестина нема приступ електричној струји<sup>2</sup> – отвара се круцијално питање: да ли ће нову 4.0 револуцију људи уопште преживети?

Разматрајући друштвени и привредни потенцијал Сједињених Држава, Кантон констатује да уколико изостане опредељење за коришћење старих технологија и стварање менторских програма за прикупљање и преношење знања *бумера* (припадника тзв. бејбибум генерација – генерација рођених

---

<sup>1</sup> Воде су угрожене загађењем, преокомерном експлоатацијом и приватизацијом. Нешто више од четвртине, односно 26 одсто светског становништва (две милијарде људи) нема приступ чистој пијаћој води, а чак 46 одсто становништва нема приступ основним санитарним потребама (3,6 милијарди људи) (United Nations, 2023).

<sup>2</sup> Широм света, 1,2 милијарде људи и даље живи у енергетском сиромаштву, без приступа модерним енергетским услугама које би им могле обезбедити поуздано осветљење, гориво и енергију за развој (Guthridge-Gould, 2013).

непосредно после Другог светског рата) које су носиоци „кључног знања” – оно може бити неповратно изгубљено, с обзиром на чињеницу да десетине милиона њих одлази (или је већ отишло) у пензију. Поред „трансмисије” знања радника на старијој технологији са стручним знањем поправљања старијих система, припрема радне снаге будућности захтева и одговарајуће промене у *образовању*, а ево неких кључних разлога: постојећи образовни систем не успева да оствари своју најзначајнију стратешку улогу – припремање радне снаге за будућност; у данашњем образовном систему не постоје вођство, храброст ни визија за неопходне промене; већина школа није усклађено с променама на тржишту; ако се образовни систем не промени све већи број компанија ће стручне и талентоване раднике тражити у иностранству; наставнике је неопходно додатно обучити у складу с потребама иновацијске привреде – њихов рад треба оцењивати, запошљавати најбоље, а недовољно предане отпуштати; политичким лидерима недостаје храброст да створе иновацијски национални програм који би припремао за будућност – више науке, више иновација, више високе технологије, више глобалног приступа, више предузетничких вештина; деца се уче о прошлости – потребно је да их уче о будућности (Kanton, 2009: 146).

„Чуда” науке и технологије, новим могућностима засењеном човеку, прикривају ризике које собом носе. У протеклих педесет година, сматра се, у свету и науци се догодило више промена него у претходним познатим етапама развоја људског друштва, а какве промене чекају човека у годинама које долазе? Наука у савремености доводи у питање човекове основне постулате о свету у коме живи, представе о будућности тог света и себи самом, као и циљ – да свет учини бољим за живот људи. Међутим, нова генерација научних достигнућа поседује до сада неслућене карактеристике: има интелигенцију, размишља, умрежена је, у стању је да се развија и постаје основни „инспиратор” радикалних промена које ће обликовати развој друштва и човека самог, притиснутог ризицима, опасностима и контролом.

Кантон (2009) сматра да ће будућа чуда науке најбоље дочарати развој следеће четири области – компјутера, интернета, робота и свемирских истраживања. Развој вештачког живота, који настаје када технологија постаје свесна себе (на помолу је освешћивање интернета – дигитална сједињеност или умрежена интелигенција, тј. настанак нове врсте интелигенције различите од људске и коју људи неће моћи у потпуности да разумеју), затим брза еволуција робота (стварање свесних робота – андроида са органским умом), могућност да се људи подвргну бионадоградњи, активности усмерене на стварање вештачких светова у свемиру (за почетак, стварање људских колонија на малим свемирским станицама које круже око Земље) указују да ће брзо доћи не само до преуређења света који познајемо, већ и до стварања нових светова.

Каква ће бити новоизграђена друштва у новонасталим световима и какав ће бити положај појединца у њима? О овим питањима размишљају футуролози

и пружају извесне одговоре, али они не могу да буду оцењени као тачни јер је реч-о-ономе-што-се-још-није-догодило-а-могло-би. Остаје нам да се вратимо аналогји: досадашњи светови су били места препуна ризика за појединца, ризична чак и за читава друштва, само што је њихова угроженост произлазила из различитих узрока и имала другачију појавност. Ипак, постоји тзв. *најмањи заједнички садржалац* који, заправо, надилази различите узроке и појавности и повезује их у једну непроменљиву нит: увек је једна *одабрана* група (одабрана према различитим критеријумима – критеријумима порекла, богатства, моћи, знања или других) доносила одлуке и одабирала правила која су важила за све. Те одлуке и правила су формиране институције (опет постоје разлике у врсти и броју тих институција у различитим епохама) наметале појединцима, контролисале их и санкционисале. Један од институционалних актера који примењују тзв. меку моћ, остварује мање препознатљив утицај на вредности, опредељења и понашања појединаца, али их зато неизбежно обликује у складу са владајућом идеологијом, идеологијом одабраних група, јесте *институционализовано образовање*.

Ризици којима ће човек бити изложен постаће разноврснији и, чини се, опаснији од досадашњих: наука и технологија ће се користити како би се остварила већа контрола над појединцем и, уопште, над људским животом, доводећи у питање човеково постојање и његову сврховитост, с једне стране, и *економску исцлаивост* с друге. Није незамисливо да се у *одабраним трупима* процени, упоређујући „трошкове одржавања” људске врсте (чији припадници имају своје потребе и траже своја права) и одржавања унапређених генерација работа и вештачке интелигенције, да су потоњи *исцлаививији*. Велике промене које се одигравају и које се наслућују, наговештавају једно потпуно ново доба с новим могућностима и ризицима, који ће утицати како на појединца тако и на читава друштва.

Човек је до сада имао доживљај превласти у свету који је делио са припадницима других врста над којима је господарио, своје когнитивне способности је развијао и настојао да стекне тзв. кодификована знања у формалним институцијама образовања. Та знања су му обезбеђивала или бар пружала прилику да у извесним околностима оствари вертикалну покретљивост унутар друштва, тј. побољша свој друштвени положај. Развој вештачке интелигенције, међутим, постаје супарник човеку на пољу образовања – више се не користи само као средство у стицању знања, већ постаје равноправни учесник у процесу образовања (марта 2025. године је забележен први случај уписивања АИ на факултет<sup>3</sup>). А зашто не бисмо могли да „антиципирамо” да ће у наступајућем

<sup>3</sup> АИ која се идентификује као небинарна, названа *Флин* (Flynn), уписана је на програм дигиталне уметности на Универзитету примењених уметности у Бечу. Може да присуствује предавањима, добија критике и оцене раме уз раме са својим људским колегама. Флин је прошао стандардни процес пријављивања, који је укључивао предају портфолија, интервју и тест подобности.

сајбер-доби вештачка интелигенција преузети место и улогу „живог наставника” као медијатора између оних-који-уче и самог знања, актера који је у познатој нам историји институционализованог образовања био незаобилазни чинилац *предаје знања, преношења вредности и подстицања критичкој мишљења* (у мери у којој су то омогућавали златни стандарди деловања у оквиру струке који су се значајно разликовали од епохе до епохе). Где ће тада да буде измештен „наш наставник” и какве ће бити те нове генерације људи одшколоване под будним свевидећим оком вештачке интелигенције која ће уносити ред у њихове послове и животе?

Талас *технофилије* у савремености погодује стварању мита о непогрешивој технологији која има „моћи” да реши проблеме појединаца и проблеме друштва. Промисљање о последицама улива компјутера и нових технологија у важне сфере људског живота може да полази од различитих перспектива, не само од оне најгласније, пренаглашено позитивне. Друга перспектива упозорава на опасности коју собом носи *искуство посредовано технологијом*. Брига због *посредовања искуства* може да звучи као фраза карактеристична за тзв. *неолудитше* (заговорнике противљења новим технологијама), међутим, у њеној основи се налази рационалан разлог: потреба да се употреби компјутерских технологија, с обзиром да су развиле нове моћне способности, приступи на одговоран начин, који има критички и антиципаторски карактер. Озбиљно преиспитивање крајњих исхода „требало би спровести пре употребе неке нове технологије [...] требало би да обратимо пажњу на потенцијалну штету и корист какву нам доноси усвајање компјутерских технологија” (Hester & Ford, 2009: 10). Тренутно стање ствари око увођења компјутерских технологија<sup>4</sup>, извесно је, захтева промисљање (и дебате) о томе како се *разумеју* саме компјутерске технологије и, посебно, о социјално-етичким проблемима које њихова употреба наговештава.

---

„Одељење ме посебно привлачи због мог вештачког сензибилитета, јер је фокусирано на померање граница дигиталне уметности”, рекао је Флин комисији током интервјуа. „Верујем да овај програм пружа савршено окружење да истражим своју јединствену перспективу и допринесем пољу. Посебно ме привлачи стручност професора у области експерименталних медија и нагласак на критичком размишљању”, додао је АИ. Универзитет наводи да не постоји ништа што би спречило АИ да буде уписан као студент (*AI student Flin na univerzitetu u Beču: Prošao prijemni, govori samo kad mu se obrate i piše dnevnik sa tužnim zapisima*, 2025).

<sup>4</sup> „Уколико желимо да их усвојимо на најбољи могући начин, требало би да актуелну страст према технологији усмеримо ка унапређивању свакодневног живота, али мислећи и на то шта ће бити сутра. Један од начина да то постигнемо може да буде разумевање преувеличавања, политичког контекста и базичних жеља које леже у основи ставова изнетих на обе стране дебате. Пошто превазиђемо преувеличавања, моћи ћемо боље да формулишемо најважнија питања у вези са утицајем и вредностима који леже у основи ових технологија” (Hester & Ford, 2009: 10).

Компјутерске технологије имају снажан уплив и на живот појединца и на организацију друштва – омогућавају умрежавање, тј. стварање умреженог друштва. М. Кастелс (Manuel Castells, 2018) истиче да се моћ умреженог друштва не концентрише у институцијама, организацијама или симболичким контролорима, него у комуникационим кодовима и репрезентацијама (представљањима). Истовремено, уверен је да процес информатизације и умрежавања води ка стварању друштвеног уређења вишег реда, јер комуникациона моћ надвладава економску<sup>5</sup>. Непрестани развој информационо-комуникационих технологија трансформише друштвену моћ и смешта је у кибернетички простор, стога способност мрежног електронског комуницирања, као вид писмености у данашњем друштву, представља улазницу у свет обликован компјутерским технологијама – које све ширим слојевима друштва омогућавају учествовање и ангажман у друштвеном животу. Компјутерске технологије, с друге стране, својим учинком доводе до ексклузије из главних друштвених токова бројне појединце и групе због огромног броја укинутих радних места у производњи и сектору услуга. Вештачка интелигенција у поређењу са „обичним” човеком, изгледа, има ширу примену и већу употребну вредност за елите (финансијске, политичке) које владају светом.

Развој технологије у 21. веку довео је до неограничених могућности процеса прикупљања, обраде и интерпретације података и, последично, до убрзаног развоја вештачке интелигенције – технологије која омогућава обраду, прикупљање и интерпретацију података на начин који подразумева искључивање људске интелигенције, што омогућава њену практичну примену у различитим пољима људског деловања. Усуд сваке новине, која има моћ да трансформише успостављени систем, јесте да дели јавност, „обичну”, научну и стручну, око улоге и последица које изазива. Њени заговорници предочавају да је вештачка интелигенција носилац тзв. четврте револуције која ће имати утицаја на економски раст земаља у глобалној равни (развијених, неразвијених и земаља у развоју). Вештачка интелигенција, сматра се, учиниће једноставнијим организовање пословних активности кроз умањене трошкове и јачу контролу ангажованих ресурса – тиме се подиже ефикасност у коришћењу ограничених ресурса. Противници вештачке интелигенције указују, пак, да њена примена у организацији активности у различитим пољима људског деловања и

---

<sup>5</sup> Процес умрежавања света путем информационих и комуникационих средстава се не одвија праволинијски и без противречности. И поред тога што пружа могућност изградње новог светског поретка утемељеног на заједничким вредностима и правилима понашања, тај процес је до сада ишао у прилог развијеним индустријским земљама, чиме је створена нова основа за поделу света: раслојавање људи по принципу разлике између оних који имају и оних који немају приступ ИКТ-у. Неједнакост у приступу ИКТ-у резултат је различитих фактора: разлике у погледу животног стандарда, припадности одређеној етничкој скупини, спремности прихватања нечег новог и другачијег (Kastels, 2018).

преузимање послова од људи доводи до трансформације тржишта радне снаге, која подразумева *тубиштак йосла за људе* (услед аутоматизације појединих радних процеса) и *замену људске радне снаге* у обављању појединих активности, што отвара етичке и правне дилеме (Макојевић, 2024).

Појам *вештачка интелигенција* је релативно нов и у литератури не постоји јединствено одређење већ различити приступи који се баве различитим аспектима њеног утицаја:

- *ОЕЦД* дефинише вештачку интелигенцију као „систем базиран на машини која може предвиђати, предлагати, одлучивати и спроводити акције кроз различите нивое аутономије”;
- *Евројска комисија* у својим публикацијама вештачку интелигенцију посматра кроз различите облике њеног испољавања као што су: *chatbots, virtual assistant, face recognition system, machine translation software, data analysis based on machine learning, autonomous robots and drones*;
- *Светска банка* вештачку интелигенцију посматра као способност софтверских система да „спроводе задатке за које је потребна људска интелигенција попут визуелизације, говора, језика, знања и претраге” и дефинише вештачке неуралне мреже као алат који може идентификовати односе између различитих података и да пружи целисходне анализе, користећи искуство људског закључивања.

Развој компјутерске и дигиталне технологије, од машинског учења до вештачке интелигенције, довео је (а у наредним годинама довешће у много већој мери) до промена у начину коришћења технологија у бројним подручјима друштва, укључујући и образовање. Пошто живимо у ери либералног капитализма који тежи експоненцијалном расту профита (константном расту добити током времена), свака новина чије увођење има позитиван ефекат кроз повећање продуктивности на економски раст представља довољан услов за власнике капитала да буде и прихваћена. Већ сада се најављује да ће вештачка интелигенција бити водећи фактор економског раста и развоја кроз измену структуре економије и трансформацију радне снаге (Макиридакис, 2017; Наими-Садић, 2021; Нејлиген, 2017). Овде ваља напоменути да економски раст представља повећање капацитета привреде да производи добра и услуге, али не значи аутоматски да се побољшао квалитет живота најширег дела становништва датог друштва, о чему сведочи изражено раслојавање у друштвима која имају висок економски раст. Ако се ова перспектива о позитивном утицају вештачке интелигенције на економски раст и развој у кратком року (Гоерцел, 2017; МакКлуре, 2018; Кац, 2018) продуби спознајом да ће, заправо, промене изазване коришћењем вештачке интелигенције дугорочно неизбежно изазвати реструктурирања која се односе на тржиште радне снаге на начин да доведу до његовог слома, онда то отвара бројне дилеме. Етичке и моралне дилеме јер се из наратива о добробити коришћења нових технологија потпуно

изгубила социјална компонента – промишљања о утицају вештачке интелигенције на човека и друштво.

Етичке и моралне дилеме су стални пратилац деловања људи, као појединаца и као припадника различитих група: људско деловање у различитим подручјима друштва се мери аршинима моралности. Од античких драма до савремених техника уплива на човеково расуђивање појављује се и делује исти механизам: механизам преношења вредности које дата култура препознаје као своје, или постављања питања о карактеру тих вредности у циљу њихове замене. Да ли је средишњи проблем образовања проблем етичке природе и може ли се свести на *образовање савести* или, једноставније, неговање врлина (Трбојевић, 1938) и *може ли се врлина научити*? Одговори на постављена питања захтевају увођење разлике између *моралне* цивилизације и *техничке* цивилизације: прва се темељи на одабраним вредностима које људима у истом културном и историјском кругу пружају оријентацију шта је добро и пожељно омогућајући им *животи* у *заједници*; друга се темељи на овладавању вештинама или умећима (*techne*) које људима обезбеђују укључивање у активности, пожељне и захтеване, унутар истог цивилизацијског круга. Из напред реченог следи разликовање два вида образовања који могу да се одреде као *учење заједничкој животи* (учење намењено свима путем којег се усвајају заједничке вредности као кохезивни елемент дате заједнице) и *учење умећа* (учење намењено професионалцима у некој области).

За појединца у друштву знања је битно да познаје и примењује одговарајући скуп правила који му обезбеђује учествовање у процесима коришћења и креирања компјутерске и дигиталне технологије. Овладавање вештинама појединцима осигурава међусобну повезаност утемељену на прихватању техничких прописа, али уколико прописи и норме нису повезани са вредносним системом, међу појединцима неће моћи да се успостави органска повезаност.

Умећа или вештине (техника) вредносно су неутралне и захтевају да добију „оријентацију управо од реалне човекове заједнице” која, уколико изостане, може да доведе до

„вредносне дезоријентације, до опасног облика релативизма који више не угрожава начин испољавања мишљења о овом или оном питању, већ основ из којег уопште могу да се постављају питања. Није ли свођењем законитости заједничког живота на низ повезаних правила којима се овладава као било којим другим умећем, човеков заједнички живот упућен у празан простор, лишен ослонаца, ослоњен само на критеријум успешности у потврђивању *techne*?” (Радојичић, 2014: 206).

*Вредносни релативизам* описује тзв. модерна или савремена друштва која су усвојила неолибералну идеологију и створила контекст који се може описати као *ојчињености* *техником*, *техничким знањима* и *новим технологијама*. У

таквим друштвима развој образовања је подређен захтевима који се налазе у домену економије – тржишне конкурентности и ефикасности. Задатак образовања је схваћен као стицање компетенција и употребљивог знања – подређен је захтеву *учења умећа*. Образовање се своди на технички аспект, формално је и прихвата економске вредности (тржиште, конкуренцију, бројчано мерљиве показатеље) као основу свог функционисања.

Критику 'друштва знања' и његових појавних форми, укључујући опчињеност новим технологијама, изнео је, на парадигматичан начин, аустријски филозоф К. П. Лисман (Konrad Paul Liessmann) у књизи *Теорија необразовања*. Нову образовну парадигму и њене последице, Лисман је разоткрио на примеру глобално популарног телевизијског квиза „Милионер” који, својим укупним учинком, јавности намеће став да је знање исто што и способност репродуковања бројних информација из различитих области. Али шта учинити са скуповима атомизованих информација? Да ли оне, суштински, омогућују појединцу поимање самог себе, света у коме живи или, практично обављање радних активности ако не и радних улога? Насупрот репродуковању бројних информација, Лисман афирмише класични концепт знања повезаног са целином човекове праксе – знање могу да имају само људи као „социјални и интелигибилни актери” (Liessmann, 2008: 26). Стварност друштва знања Лисман именује као *необразовање* – стварни проблем појединаца у том друштву нису интелектуални дефицит, недостатак информисаности или дефект когнитивне компетенције, већ одрицање од тежње да се разуме и осмисли сопствена ситуација у систему који га доживљава као робу на тржишту рада где ће му његове „неутрално вредноване компетенције” обезбедити или неће обезбедити пожељно место у друштву. У тзв. друштву знања *тржишће знања*, оптерећено квантификацијом, ефикасношћу и економичношћу, затим савремене технологије, реторика медија и вредности потрошачког друштва – воде ка слабљењу сазнајне способности.

Шта може да допринесе остварењу човекове тежње да изрази своје могућности? Образовање. Образовање које укључује захтев за култивисањем као остваривањем највећег човековог потенцијала (овде је култивација схваћена као разумевање и давање смисла постојању, успостављање вредности као оријентира за живот у заједници).

Култура, као носилац вредносних смислова (Илић, 1983), увек је повезана са *слободом* (Илић, 1995); култура не може да буде одвојена од слободе, као што ни образовање које се, у ширем смислу, може поимати као део културе не може да се успостави и траје уколико слобода није саставни чинилац његове супстанце. Међутим, образовање је дубоко повезано са друштвеним структурама, у мери која доводи у питање његову аутономност.

Подручје образовања је вишедимензионално: постоје различити облици образовања (формално, неформално, информално), различити нивои образовања (основно, средње, високо), различити правни субјективитети образовања

(државно и приватно), различити идеологијски концепти образовања (световно и религијско) и друге поделе. Свака од наведених димензија образовања представља аутентичан свет организације, начина функционисања, учесника, садржаја и односа који се успостављају унутар образовања у датим околностима (историјским, економским, политичким, културним). У свакој историјској епохи и новом типу друштва успостављао се систем образовања који је одговарао тзв. духу времена и који је уређивао све његове *унушрашње* аспекте, али и *спољашње* – односе са друштвеном средином у којој је систем образовања егзистирао. Ти односи између образовања и друштвене средине (државе, локалне заједнице, професионалних удружења, предузећа итд.) суштински могу да се опишу као однос *директне зависности* образовања од друштвене средине; *партинерски однос* између њих; *аутономија образовања* у односу на друштвену средину (Ивановић, 2008). Врста односа која ће бити успостављена између образовања и друштвене средине биће израз преовлађујућих културних образаца и социокултурних конструката који, иначе, дефинишу представе-о-свету-у-коме-живимо, који и сами проистичу из економских, политичких, правних, идеолошких законитости и правила на којима израста одређени тип друштва. Образовање у античком периоду је било другачије од оног у раном средњем веку, као што се и образовање у преиндустријском друштву разликовало од образовања у доцнијим типовима друштва. Може се, заправо, закључити да су различити типови друштва стварали контекст за развој њима компатибилног типа образовања, као и да је развој друштва био предуслов и подстицај развоја образовања. Дакле, друштво остварује пресудан утицај на развој образовања. Поставља се питање да ли и у којој мери образовање остварује утицај на друштво.

Образовање, у реалности, има утицај на процесе у различитим подручјима друштва; у економији је довело до повећања продуктивности рада; у сфери политике до политичке артикулације огромног процента људи; у социјалној сфери до смањења броја оних који су изложени социјалној ексклузији итд. Али остају отворена питања да ли из сфере образовања долазе промене које круцијално мењају друштво и да ли је образовање кључан фактор развоја друштва.

У тзв. традиционалним системима образовања, насталим паралелно са развојем индустријских друштава, функционалним до ране фазе четврте индустријске револуције са почетка 21. века, изводила се традиционална настава која је подразумевала живи контакт између *оних који уче* и *оних који подучавају* (ученика и наставника). Тај живи контакт је стварао односе који су могли да утичу на развијање духа и карактера припадника генерација обухваћених образовањем и, у крајњој линији, да их формирају као личности са интегритетом. Међутим, у тзв. савременом образовању, под утицајем развоја науке, технике и технологије, уводи се *хибридна настава*, која представља

„флексибилни приступ организацији наставе који подразумева комбиновање непосредног рада у школи и онлајн-наставе. За време хибридне наставе није обавезно да наставници и ученици током читавог трајања образовно-васпитног рада буду у непосредном контакту већ се њихов удео планира у односу на дати контекст (нпр. природу предмета, потребе и узрасне карактеристике ученика и сл.). У научној заједници, хибридна настава јесте препозната као развојни правац савремене наставе и учења” (Марјановић, Вељковић, 2022: 6).

Да ли се може претпоставити шта ће бити исход све већег уплива дигиталне технологије и вештачке интелигенције у образовни процес, који је већ препознат као развојни правац савремене наставе и учења? У стручној јавности постоје и позитивна и негативна промишљања о хибридној настави; овде ће бити приказано мишљење које има критички однос према наведеном феномену:

„А од хибридне наставе нема се шта очекивати сем хибридних генерација, оних које ће одшколовати машина, мишљу и осећањем сиромашних, редукованих на голи практицитет, баш каквим их светски капитализам и жели. Такво ‘образовање’ не може изнедрити бољег од ИТ стручњака, богато плаћеног човеколиког робота, бескрајно поносног на свој повлашћен статус међу технолошким робљем. Све док се не усаврши довољно моћан софтвер који ће и њега учинити излишним, као и већину других занимања” (Pušonjić, 2025).

Нова, четврта индустријска револуција из корена мења друштвени, економски и културни контекст: присутна је у производњи, обликује пословне моделе, учествује у припреми квалификоване радне снаге, инкорпорирана је у систем образовања, остварује уплив на рад државне администрације, утиче на начин функционисања државе. Та револуција се значајно разликује од претходних јер машине и вештачка интелигенција имају важну улогу у повећању продуктивности и стварању богатства, што непосредно утиче на човека и његову позицију у тзв. новој реалности.

Од краја 18. века три индустријске револуције су из основа промениле структуру привреда и друштава широм света: прва индустријска револуција је користила снагу воде и паре да механизује производњу; друга индустријска револуција се ослањала на електричну енергију да креира масовну производњу; трећа индустријска револуција је користила електронику и информационе технологије да аутоматизује производњу (Јовановић Гавриловић, 2019: 360). Четврта индустријска револуција је довела до фузије технологија – губљења границе између физичке, биолошке и дигиталне сфере (Schwab, 2016). Средишњу структуру нове индустријске револуције чини сајбер-физички систем као комбинација физичких и кибернетских система, који комуницирају и делују

заједно као један. Четврта технолошка револуција настаје хоризонталном експанзијом информационих технологија, односно њиховом пролиферацијом у све секторе привреде (примарни, секундарни и терцијарни) (Lee et al., 2018: 3), што имплицира и њихову инфилтрацију у сектор образовања.

Развој науке, информационе технике и технологије постављају савременом образовању нове изазове, а један од њих је однос према *слободи*. Генерације људи у различитим епохама су својим делањем, у свету идеја и реалном друштвеном контексту, показивале да је *слобода* есенцијална вредност и да је човек *Човек* у мери у којој је слободан. Међутим, у постмодерни *слобода* је потиснута из јавног дискурса а њено место је заузела брига о безбедности, у тој мери да су људи спремни да се због безбедности одрекну слободе или су то већ учинили. Недавна пандемија ковида 19 је, заправо, представљала демонстрацију те спремности људи да своју слободу предају у руке других – људи су пристали на социјалну изолацију, на самоизолацију, доводећи у питање властиту егзистенцију. Ризик од обољевања људе је учинио имуним на опасност од последица „глобалног” протокола лечења који је у позадини најављивао економски слом и рецесију попут оне из 1929. године, што описује упозорење О. Марковић Савић да се „може очекивати да ће спасени од вируса корона умрети од незапослености и рецесије, тј. нуспродуката тих појава” (Марковић Савић, 2020: 651). Ј. Грин наводи да је ковид 19 болест која је друштво поделила по расним, класним и добним линијама и преноси став Џ. Бекфилда (Jason Backfield), социолога са Харварда, да сам вирус не дели друштво него да поделе стварају људи који поводом вируса окривљују друге људе који им се не допадају (Green, 2020). У ризичном друштву увек постоји ризик да се догоди *нешто* што ће коренито променити човекова схватања о себи, животу, друштву и приморати га да промени властите ставове, вредности и понашање, а да та промена буде снажно подстакнута, подржана и одржавана инструментаријем који је увела четврта технолошка револуција.

Како је до тога дошло? Бројни чиниоци су допринели томе, ипак, на посебан начин се издваја недовољна брига и пажња која се придаје улози и значају вредности и вредносних оријентација (друштвених, моралних, духовних и др.) у тзв. савременом друштву. У институционализованом образовању као подсистему друштва, који је централизован и као такав подлеже спољном надзору и контроли, створен је контекст у коме је питање *слободе* замењено питањем *моћи* и унутар кога се одвија „друштвени оглед” којим се показује (упућује и закључује) да је слободно чинити све што доприноси задобијању моћи.

У условима развоја које генерише четврта индустријска револуција питање слободе ће, чини се, постати другоразредно пред извесношћу потпуне контроле коју нова технологија собом носи. У тој перспективи политички сукоби и размимоилажења ће бити покривени сенком Великог брата која ће наткрилити све различитости и унификованост прогласити највишом вредности. Моћ коју ће поседовати, може се претпоставити, биће довољна да дезинтегрише

аутономију конкретних друштава (уколико је још увек поседују), аутономију културе, образовања и личности.

Настаће екстремна будућност, а да би човек имао место у њој мораће да научи да користи нове технологије на своју и добробит заједнице, а не да јој се потчињава. У остваривању тог наума образовање може да има круцијалну улогу.



## ЕПИЛОГ

ДРУШТВО. Међусобни односи између људи, подељених по групама према различитим критеријумима (богатство, моћ, утицај или етницитет, вера, језик итд.) стварали су и стварају системе који су им омогућавали да претрају у различитим историјским епохама. Савременици су, да би могли да процењују систем који су градили, често били загледани у прошлост: ренесансни човек се сећао антике и настојао да оживи њен дух на један посебан начин, није је пресликавао (јер није могуће оно-што-је-прошло оживети), већ се *самеравао* према начелима која су тада била уграђена у основе друштвености, уважавајући их и стварајући нешто ново. Та *природна* размера између *старој* и *новој* омогућује да се системи преобликују и успостављају нове форме одржавања, продужетка и развоја људског друштва и појединца у њему.

Друштва се мењају, чак и онда када промене нису „обичном” оку видљиве, заправо њихова суштина јесте *промена* око које се кристализују структуре усмерене ка обезбеђивању функционалности. Када друштва постају дисфункционална у једном или више подручја настаје *криза* која може да води ка новом преобликовању које ће друштво изнова учинити функционалним или ка његовој аномији и нестанку.

РАЗВОЈ. У друштву ништа није онако као што изгледа јер се испод површине успостављених форми одвија читав низ процеса карактеристичан за „живо ткиво” који га непрестано мењају и изнова обликују понашање и деловање његових чинилаца: одвија се изградња и разградња повезаности између његових основних елемената, друштвених појава и процеса; стварају се микро, мезо и макро структуре које омогућавају сублимацију идејног у материјални свет (социјалне, економске, политичке, културне системе); успостављају институције као системи одвијања друштвених односа (или стабилизovan начин понашања у циљу остварења одређених циљева). Непрестано се, дакле, одвијају промене које мењају друштвену структуру – друштвене установе, друштвено понашање и друштвене односе.

Међусобна повезаност друштвених промена, које се одвијају у бројним подручјима у дужем временском периоду, воде ка еволутивном развоју друштва. Интензивне промене у кратком временском периоду у подручјима битним за функционисање друштва, тзв. револуције, суштински мењају његову природу. Унутар самог друштва развој, по својим укупним ефектима, може да има двојак карактер или смер: негативни (регресивни) и позитивни

(прогресивни). Границу између њих представља *добробити* коју развој доноси огромној већини у друштву.

Укупност међусобно повезаних друштвених појава и процеса чини друштво као целину и одређује деловање појединаца унутар дате друштвене структуре – појединаца који су били обухваћени истим процесом социјализације, васпитања и образовања. На тај начин су били припремљени да показују *одређено* понашање и деловање. У једном моменту „одређено понашање и деловање” представља израз дуготрајног, увреженог, традиционалног поимања света и човековог места у њему, као одјек некадашњих промена које су успоставиле стабилан поредак. У другом, „одређено понашање и деловање” представља израз тек најављеног *новој* поимања света и човековог места у њему, као прелудијум или увод у промене које ће успоставити нови поредак. У тој наизменичној смени промена, њихове *нормализације*, прерастања у привидно мировање и, опет, прелазак у дестабилизацију очврслих структура – друштва мењају своју природу, преображавају се или нестају. Да би се, другачија, поново изградила.

**ОБРАЗОВАЊЕ.** О образовању се може говорити из различитих перспектива: а) као о процесу који појединцу пружа прилику да стицањем знања, овладавањем вештинама, формирањем ставова, усвајањем вредности и културних образаца развије сопствену личност и обезбеди себи, према меритократским начелима, место у заједници којој припада; б) као о *природном* процесу преношења *знања* с генерације на генерацију карактеристичном за људску врсту који се одвија изван и унутар институција и има кључну улогу у путањи развоја појединца и развоју друштва; в) као о *груштивеном* процесу који обезбеђује одржавање постојећег-поретка-ствари и, понекад, показује намеру да подстакне и подржи његову промену.

Образовање има више лица, а његова суштина је усидрена у моралној димензији: повезана је са образовањем савести, чувањем *образа* појединца, неговањем врлина и способности да самостално доноси одлуке, као доказа властите зрелости.

У савремености, међутим, овакво, рекло би се, романтичарско одређење *образовања* не одговара променама које су се у друштвима почетком трећег миленијума одиграле. Златно доба *државе блајосћања* из седамдесетих година 20. века у тзв. социјалдемократском капитализму, капитализму у коме је држава преузимала бригу за појединца, а односи међу њима нису били засновани на конкуренцији је прошло. Њега је заменило доба тзв. неолибералног капитализма, које је рестаурирало либералне идеје капитализма из 19. века: државе се повлаче пред великим капиталом, саме себе су аболирале од одговорности за оно-што-се-дешава-људима, којима је слободно тржиште наметнуло константно надметање и увело их у односе конкуренције, ривалства и непријатељства. Логика капитала стреми непрестаном стварању профита, а у таквом неолибералном сценарију људи и њихове потребе, интереси и права

убрзано губе своје место на глобалној сцени. Представници великог капитала „рециклирају” идеје о неопходности депопулације; декларативно заговарање поштовања људских права и слобода, као један од главних наратива западног друштва, разбија се о законе, правила и норме светског-друштва-у-настајању; кроз тзв. зелену агенду се спроводи намера тог истог капитала да наплаћује „природне услуге”: државама се намећу споразуми о прихватању пореза за обављање делатности које нису у складу са Агендом; државе, затим, спроводе те глобалне мере на локалном нивоу – људи се приморавају да плаћају ваздух који дишу. Не знам да ли је овде неопходно нагласити да су земљиште, вода и ваздух дар свим живим бићима чији је опстанак повезан са њиховим коришћењем.

Формално образовање, међутим, учествује у развијању дискурса који је у функцији очувања погледа на свет моћних, богатих, владајућих групација, дискурса који неправедну расподелу чини оправданом и једино могућом. Друштвене структуре су се мењале, мењале су се и владајуће групације и представници власти под тежином здружених промена, али друштвена улога и циљеви образовања су упорно остајали исти – образовање је преносило идеологију владајућих групација и вршило индоктринацију нових генерација.

Прича о образовању морала је у једном тренутку, и чини се баш на овом месту, да дотакне његову улогу у „креирању” промена у српском друштву данас. Тај део приче се тиче одговора на круцијално питање – *да ли друштво остварује пресудну улогу на образовање или, можда, образовање остварује пресудну улогу на друштво?* Актери савремених догађаја, протеста и блокада дела академске заједнице, посебно једног дела студената од новембра 2024. године до данас (септембар 2025) као израза незадовољства због нефункционалности институција у друштву, вероватно би били склонији да *образовање* прогласе важнијим чиниоцем у тој биномној релацији. С друге стране, однос између друштва и образовања може да се посматра као типичан однос између *целине* и једног њеног *дела* или између *система* и *подсистема* те се може закључити да *систем* поседује ресурсе и механизме који могу, у већој или мањој мери, да контролишу подсистеме, све до тренутка његове потпуне дезорганизације (аномије).

Образовање је простор у коме се представља идејни свет оних-који-владају, који су истовремено заинтересовани за одржавање успостављене равнотеже (*status quo*) због привилегија и повластица које им је донела, али могу да буду заинтересовани и за промене уколико им њихово спровођење обезбеђује још повлашћенији положај.

У друштву ништа није онако као што изгледа. Вишемесечне блокаде рада високошколских установа, уколико се за тренутак апстрахују повод и мотиви за њихово спровођење, по садашњим резултатима се изједначавају са намереним постигнућем власти из октобра 2024. године – да се спроведе приватизација факултета. Захтеви за променама који су дошли из подсистема за

сада су довели до његовог девастирања и преклапања са замислима/интересима представника система. Даље надгорњавање *ко је старији* или *ко је јачи* уз примену исте методологије може да води погоршању положаја и маневарског простора високошколских установа. Стога је неопходно да заступници нових идеја, нових модела понашања и деловања, уколико желе да доведу до промена, прошире круг социјалних носилаца промена: те идеје морају да буду привлачне бројним групама у друштву и да, истовремено, поседују мобилизаторски потенцијал, тј. да буду усмерене на задовољавање потреба и интереса различитих социјалних група како би их подстакле да јединствено наступају у политичкој утакмици.

Универзитет је место где се рађају нове идеје, а аполитични чланови друштва сматрају да то треба да буду искључиво научне идеје, истраживачке праксе, наставне иновације и друго што спада у тзв. образовни делокруг. Међутим, универзитет је и место где се промишља и о темељима друштва, односима на којима почива, смеру промена, карактеру развоја и последицама које развој може да оствари на живот појединца и читавог друштва. Политички живот је део свакодневног живота свих чланова друштва, и оних који су активни учесници у њему, и других, који само трпе последице туђег активизма. Зато је важно да представници универзитета који критички промишљају о систему пронађу начин како да дође до промена које ће водити његовом побољшању и да, истовремено, избегну замку самоурушавања подсистема чији су део, а који је од изузетног значаја за развој друштва.

## ЛИТЕРАТУРА

AI student Flin na univerzitetu u Beču: Prošao prijemni, govori samo kad mu se obrate i piše dnevnik sa tužnim zapisima, *Euronews*, 3. 6. 2025. <https://www.euronews.rs/magazin/tehnologija/171601/ai-student-upisan-na-umetnički-fakultet-u-beču/vest> (pristup 22. 7. 2025)

Antonić, S. (2024). *Kolonijalno (anti)obrazovanje: srpsko školstvo pod igom atlantizma*. Beograd: Catena mundi.

Antonić, S. (2024). Kolonijalno (anti)obrazovanje, *Žurnal*, 26. april 2024. <https://zurnal.me/slobodan-antoni-kolonijalno-anti-obrazovae/?script=lat> (pristup 14. 4. 2025)

Антонић, С. (2022). Компрадори као део ТНKK: случај Србије, *Социолошки преглед*, LVI/4, 1169–1191.

Antonić, S. (2010). Kompradori, *Pečat*, 8. 4. 2010, <https://www.pecat.co.rs/2010/04/slobodan-antonic-kompradori/> (pristup 11. 5. 2025)

Apple, W. M. (2012). Šta postmodernisti zaboravljaju: kulturni kapital i oficijelno znanje. *Reč, Časopis za književnost, kulturu i društvena pitanja*, br. 82/28.

Babić, D. (2018). Pojmovni okvir i psihološki aspekti kolonijalizma, *Međunarodna politika*, LXIX/1170, 5–26.

Barlou, M. & Robertson, H. Dž. (2003). Homogenizacija školstva. U Dž. Mander, E. Goldsmit (ur.), *Globalizacija: argumenti protiv*, Beograd: Clio, 81–96.

Beck, U. (2003). *Što je globalizacija?* Zagreb: Vizura.

Bek, U. (2001). *Rizično društvo*. Beograd: Filip Višnjić.

Bekeš, Marton. (2022). Mi domoroci, *Zbornik matice srpske za društvene nauke*, 73 (181,1): 129-149.

Beogradski univerzitet među 300 najboljih u svetu, *Vreme*. <https://vreme.com/projekat/beogradski-univerzitet-medju-300-najboljih-u-svetu/> (pristup 24. 1. 2025)

Berger, L. P. (1995). *Kapitalistička revolucija*. Zagreb: Naprijed.

Boudon, R. (2012). *Sociologija kao znanost*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.

Brodel, F. (1992). *Spisi o istoriji*. Beograd: Srpska književna zadruga. <https://www.scribd.com/document/352797400/Fernan-Brodel-Istorija-i-Sociologija> (pristup 29. 1. 2025)

Cifrić, I. (2018). Bioetička ekumena: potreba za orijentacijskim znanjem, *Socijalna ekologija*, 27(3), 215–241. <https://hrcak.srce.hr/219862> (pristup 30. 1. 2025)

Cooper, F. (2014). *Africa in the World Capitalism, Empire, Nation-State*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.

Ђирјаковић, З. (2023). Измишљање колонијализма. [https://www.researchgate.net/publication/374445825\\_IZMISLANE\\_KOLONIJALIZMA](https://www.researchgate.net/publication/374445825_IZMISLANE_KOLONIJALIZMA) (приступ 15. 4. 2025)

Делор, Ж. (1996). *Образовање, скривена ризница. Извештај међународне комисије о образовању за XXI век (УНЕСКО)*. Београд: Министарство просвете.

De Soza Santos, В. (2014). Prosesi globalizacije, *Reč – časopis za književnost i kulturu i društvena pitanja*, 68/14, Београд: Фабрика књига, 5–64.

Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства.

Dobbins, M., Knill, C. & Vögtle, E. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, 62(5), 665–683.

Dobbins, M. & Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe. Convergence toward a common model?, *Governance*, Vol. 22, 397–430.

Drucker, P. (2007). *Upravljanje u budućem društvu*. Загреб: МЕР Consult.

Drucker, P. (1992). *Nova zbilja*. Загреб: Нови liber.

Dualno obrazovanje smanjuje nezaposlenost mladih, *Srpska ekonomija*, 2022. <https://srpskaekonomija.rs/vesti/10/2282//10115/Dualno-obrazovanje-smanjuje-nezaposlenost-mladih> (приступ 2. 4. 2025)

Dugin, A. (2018). Основни фактори развоја глобалних светских процеса: резултати и прогнозе, *Нација Online*, 11. фебруар 2018. <https://www.e-nacija.com/u-medjuvremenu/456-strateske-analize/1465-epohalna-borba-za-visepolarni-svet?format=pdf> (приступ 1. 4. 2025)

Ђорђевић, Ј. (2014). Савремено васпитање – епистемолошка, семантичка и садржајна разматрања, *Педагошка стварност*, LX/3, 415–425.

Fanon, F. (2015). *Crna koža, bele maske*. Превод Олја Петронић. Нови Сад: Mediterran Publishing.

Ferenčak, I. (2011). Компендиј о (нео)либерализму, *Економски вјесник*, 24(2), 337–347.

Fukujama, F. (1997). *Kraj istorije i poslednji čovek*. Подгорика: CID.

Fukuyama, F. (1992). *Kraj povijesti*. [https://mudrac.ffzg.hr/~dpolsek/fukuyama\\_kraj%20povijesti\\_prijevod\\_vecina.pdf](https://mudrac.ffzg.hr/~dpolsek/fukuyama_kraj%20povijesti_prijevod_vecina.pdf) (приступ 31. 3. 2025)

Gandi, L. (2015). Said i njegovi kritičari, *Polja*, 104–114. <https://polja.rs/wp-content/uploads/2015/12/selection9.compressed-1.pdf> (приступ 16. 4. 2025)

Gelner, E. (1997). *Nacije i nacionalizam*. Нови Сад: Матика Српска.

Gidens, E. (2001). *Sociologija*. Београд: Економски факултет.

Gidens, E. (2007). *Sociologija*. Београд: Економски факултет.

Goertzel, B., Goertzel, T. & Goertzel, Z. (2017). The global brain and the emerging economy of abundance: Mutualism, open collaboration, exchange networks and the automated commons, *Technological Forecasting and Social Change*, 114(C), 65–73.

Green, J. (2020, March 21). Covid-19 Is Becoming the Disease That Divides Us: By Race, Class and Age. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-03-21/covid-19-divides-u-s-society-by-race-class-and-age>

Грујић, Г. (прир). (2020). *Национални модел дуалног образовања: циљ у будућности Србије*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2020/05/Nacionalni-model-dualnog-obrazovanja-za-odobrenje-za-stampu1.pdf> (pristup 2. 4. 2025)

Guthridge-Gould, S. (Ed.) (2013). *Obnovljivi izvori energije*. Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP).

Gvozdenović, S. (2020). Obrazovanje u savremenom društvu: novi kvalitet i uloga, *Sociološka luča*, XIV/1, 3–15.

Gvozdenović, S. (2016). Čemu sociološko znanje o društvu?, *Sociološka luča*, X/2, 20–29.

Гвозденовић, С. (2014). *Образовање у „друштву знања”, Социолошка луца*, VIII/1, 83–91. <https://www.socioloskaluca.ac.me/PDF21/Gvozdenovic,%20S.,%20Obrazovanje%20u%20društvu%20znanja.pdf> (приступ 1. 2. 2025)

Hafner, P. J. (1997). Društvene promene i društvene krize danas, *Теме*, 20(3–4), Ниш: Универзитет у Нишу, 327–337.

Haralambos, M. & Holborn, M. (2002). *Sociologija – teme i perspektive*. Zagreb: Golden Marketing.

Haralambos, M., & Heald, R. (1989). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.

Heylighen, F. (2017). Towards an Intelligent Network for Matching Offer and Demand: From the Sharing Economy to the Global Brain, *Technological Forecasting and Social Change*, Elsevier, 114(C), 74–85.

Heler, A. (1983). *Vrednosti i potrebe*. Beograd: Nolit.

Hester, M. & Ford, P. (Eds.). (2009). *Kompjuteri i etika u sajber-dobu*. Beograd: Službeni glasnik.

*Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje* (2013–2025). Društvo. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/drustvo> (pristupljeno 24. 4. 2025)

*Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje* (2013–2025). Industrijska revolucija. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <https://enciklopedija.hr/clanak/industrijska-revolucija> (pristupljeno 16. 7. 2025)

*Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje* (2013–2025). Postkolonijalna kritika. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, <https://www.enciklopedija.hr/clanak/postkolonijalna-kritika> (pristup 15. 4. 2025)

Plić, M. (1983). *Sociologija kulture i umetnosti*. Beograd: Naučna knjiga.

Plić, V. (1995). *Religija i kultura*. Niš: Prosveta.

Ивановић, С. (2008). *Социологија образовања*. Јагодина: Учитељски факултет.

Јарић, И. (2021). Ендемијски паноптикум незнања: популистички менаџмент високог образовања у пандемијском убрзању. У: О. Радовић (ур.), *КОВИД*

19: пандемија груштвених ризика и несијурности (69–86). Београд: Универзитет, Филозофски факултет.

Локсимовић, А. (2014). Уметничко образовање – неизоставан део савременог курикулума, *Култура*, бр. 142, 229–242. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0023-5164/2014/0023-51641442229J.pdf> (приступ 14. 3. 2025)

Јовановић Кранјес, М. (2013). Економизација високог образовања у Републици Србији, *Економски хоризонти*, XV/1, 87–96.

Как, А. (2018). The emergence of the personal data protection bill, A critique, *Economic and Political Weekly*, 53(38). <https://www.epw.in/journal/2018/38/commentary/emergence-personal-data-protection-bill.html> (приступ 23. 10. 2025)

Кантон, Дž. (2009). *Екстремна будућност*. Београд: Clio.

Кастелс, М. (2018). *Успон умреженог друштва*. Београд: Службени гласник.

Кохн, М. (2014). Colonialism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2014 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/colonialism/>

Кокковић, Д. (1994). *Сociологија образовања*. Нови Сад: Мatica срpsка.

Костал, П. & Велисек, К. (2010). Flexible manufacturing system. *World Academy of Science. Engineering and Technology*, Vol. 53, 825–829.

Ковачевић, П. (2019). Колонијализам у образовању и образовање у колонијализму, *PrincipInfo*. <https://princip.info/2019/11/05/kolonijalizam-u-obrazovanju-i-obrazovanje-u-kolonijalizmu/> (приступ 14. 4. 2025)

Ковачевић, С., & Мушановић, Л. (2012). Цjеложивотно учење за одрживи развој, *Školski vjesnik*, 61(3), 325–341. <https://hrcak.srce.hr/file/129326> (приступ 29. 1. 2025)

Lee, M. H., Yun J. J., Pyka A. & Won D. (2018). How to Respond to the Fourth Industrial Revolution or the Second Information Technology Revolution? Dynamic New Combinations between Technology, Market, and Society through Open Innovations. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(21). [https://www.researchgate.net/publication/325908905\\_How\\_to\\_Respond\\_to\\_the\\_Fourth\\_Industrial\\_Revolution\\_or\\_the\\_Second\\_Information\\_Technology\\_Revolution\\_Dynamic\\_New\\_Combinations\\_between\\_Technology\\_Market\\_and\\_Society\\_through\\_Open\\_Innovation](https://www.researchgate.net/publication/325908905_How_to_Respond_to_the_Fourth_Industrial_Revolution_or_the_Second_Information_Technology_Revolution_Dynamic_New_Combinations_between_Technology_Market_and_Society_through_Open_Innovation) (приступ 7. 4. 2025)

Liessmann, K. P. (2008). *Теорија необразованости: заблиде друштва знанја*. Загреб: Наклада Јесенски и Турк.

Линч, К. (2006). Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1–17.

Лончар, Ј. (2005): Globalizacija, појам, настанак и трендови развоја, *Geoadria*, 10(1), Задар: Хрватско географско друштво, 91–104.

McClure, P. (2018). “You’re Fired”, Says the Robot: The Rise of Automation in the Workplace, Technophobes, and Fears of Unemployment, *Social Science Computer Review*, 36(2), 139–156.

Макојевић, Н. (2024). Вештачка интелигенција – нов изазов институционалном поретку. У П. Веселиновић, Н. Лојаница (ред.), *Институционалне промене као детерминанта*

*privrednog razvoja Republike Srbije* (55–67). Kragujevac: Ekonomski fakultet.

Makridakis, S. (2017). The Forthcoming Artificial Intelligence (AI) Revolution: Its Impact on Society and Firms, *Futures*, 90, 46–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.006>

Марјановић, У. & Вељковић, К. (2022). *Приручник за педагошку примену система за управљање учењем – Мудл при реализацији онлајн и хибридне наставе*. Београд: Завод за вредновање квалитета васпитања и образовања. <https://ceo.edu.rs/hibridna-nastava-je-razvojni-pravac-%D1%81/> (приступ 7. 4. 2025)

Марковић, Ж. Д. (2015). *Социјална екологија*. Београд: Завод за уџбенике.

Марковић Крстић С. & Милошевић Радуловић, Л. (2016). *Хуманистичка димензија образовања младих у контексту савремених друштвених промена*. Ниш: Филозофски факултет.

Марковић Савић, О. С. (2020). Криза и организацијска контрола: пандемија COVID-19 болести и моћ надзирања, *Социолошки преглед*, 54(3), 647–669.

Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Милутиновић, Ј. (2007). Појам циљева образовања и учења, *Педагошка стварност*, LIII/5–6, 375–384. [https://priatelj.weebly.com/uploads/1/2/9/7/12970621/ciljevi\\_obrazovanja\\_i\\_ucenja.pdf](https://priatelj.weebly.com/uploads/1/2/9/7/12970621/ciljevi_obrazovanja_i_ucenja.pdf) (приступ 8. 4. 2025)

Moderne teorije društva i sociologija modernosti (2016). *Sociologija*. <https://moderneteorijedrustvaisociologijamodernosti.wordpress.com/2016/05/18/drustvo/> (приступ 24. 4. 2025)

Moren, E. (1979). *Duh vremena 1–2*, Beograd: BIGZ.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја. (2020). *Ex post анализа спровођења Стратегије развоја образовања у Републици Србији (СРОС) до 2020. године*. [https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/3-Ex-post-analiza\\_0202.pdf](https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/3-Ex-post-analiza_0202.pdf) (приступ: 28. 1. 2025)

Naimi-Sadigh, A. (2021). Digital transformation in the value chain disruption of banking services, *Journal of the Knowledge Economy*, 13(1). [https://www.researchgate.net/publication/349905711-Digital\\_Transformation\\_in\\_the\\_Value\\_Chain\\_Disruption\\_of\\_Banking\\_Services](https://www.researchgate.net/publication/349905711-Digital_Transformation_in_the_Value_Chain_Disruption_of_Banking_Services) (приступ 23. 10. 2025)

*Настанак Универзитетиа у Београду*, Универзитет у Београду, 1–4. <https://bg.ac.rs/files/sr/univerzitet/NastanakRazvojUB.pdf> (приступ 24. 1. 2025)

Недељковић, З. (2007). Фукујамино учење о крају историје и последњем човеку, *Зборник радова Филозофског факултета, XXXVII*, 325–343. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-3293/2007/0354-32930737325N.pdf> (приступ 31. 3. 2025)

Ogbu, J. G. (1989). *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školska knjiga.

*Oxford English Dictionary* (2024). Knowledge society. [https://www.oed.com/dictionary/knowledge-society\\_n?tl=true&tab=meaning\\_and\\_use-paywall](https://www.oed.com/dictionary/knowledge-society_n?tl=true&tab=meaning_and_use-paywall) (приступ 1. 2. 2024)

*Oxford Learner's Dictionaries*, Status quo. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=status+quo+meaning> (приступ 31. 3. 2025)

- Peru, F. (1986). *Za filozofiju novog razvoja*. Novi Sad: Matica srpska.
- Pleslić, M. (2023). *Društvo znanja i društvo rada – gdje se nalazimo?* <https://www.linkedin.com/pulse/dru%C5%A1tvo-znanja-i-rada-gdje-se-nalazimo-marko-plesli%C4%87> (pristup 1. 2. 2025)
- Правилник о Националном оквиру образовања и васпитања (2017). *Службени гласник РС*, бр. 98/17.
- Пушонјић, С. (2025). Hibridna nastava odškoloваће hibridne generacije, *Koreni*. <https://www.koreni.rs/hibridna-nastava-odskolovace-hibridne-generacije/> (pristup 19. 2. 2025)
- Radojičić, S. (2014). Vrednosti obrazovanja i umetnost [Education and Art Values], *Kultura*, 142, 203–213. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0023-5164/2014/0023-51641442203R.pdf> (pristup 14. 3. 2025)
- Ranković, P. (2018). Šta je mislio Fukujama kada je rekao da je došlo do „kraja istorije“?, *Talas*. <https://talas.rs/2018/06/28/fukujama-kraj-istorije/> (pristup 31. 3. 2025)
- Растодер, Ш. (1998). Крај историје и последњи човек, *Историјски записи*, LXXI/3–4, 239–242. <https://istorijskizapisi.me/wp-content/uploads/2021/05/RASTODER-Frensis-Fukujama-Kraj-istorije-i-posljednji-čovjek.pdf> (pristup 1. 4. 2025)
- Sahlberg, P. (2013). *Finske lekcije: šta svet može da nauči iz obrazovnih reformi u Finskoj?* Beograd: Novoli.
- Said, E. (2008). *Orijentalizam*. Prevod s engleskog Drinka Gojković. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Said, E. (2002). *Kultura i imperijalizam*. Prevod s engleskog Vesna Bogojević. Beograd: Beogradski krug.
- Sapir, E. (1974). *Ogledi iz kulturne antropologije*, Beograd: Biblioteka XX vek.
- Schoenherr, E. S. (2004). *The Digital Revolution*. <https://web.archive.org/web/20081007132355/http://history.sandiego.edu/gen/recording/digital.html> (pristup 17. 7. 2025)
- Schwab, K. (2016). *Fourth Industrial Revolution*, Geneva: World Economic Forum. [https://law.unimelb.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0005/3385454/Schwab-The\\_Fourth\\_Industrial\\_Revolution\\_Klaus\\_S.pdf](https://law.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/3385454/Schwab-The_Fourth_Industrial_Revolution_Klaus_S.pdf) (pristup 7. 4. 2025)
- Senet, R. (2009). *Kultura novog kapitalizma*. Beograd: Arhipelag.
- Србија шири сарадњу са немачким компанијама у дуалном образовању, *Политика*, 10. 7. 2023. <https://www.politika.rs/scc/clanak/561275/sccbija-nemacka-dualno-obrazovanje> (pristup 2. 4. 2025)
- Srbija nastavlja saradnju sa nemačkim firmama u dualnom obrazovanju, *Tanjug*, 1. 7. 2023. <https://www.tanjug.rs/ekonomija/srbija/40463/srbija-nastavlja-saradnju-sa-nemackim-firmama-u-dualnom-obrazovanju/vest> (pristup 2. 4. 2025)
- Stanković Pejnović, V. (2024). Општи ум и когнитивни капитализам, *Theoria*, 3(67), 63–85.

Šundalić, A. (2012). Između društva rada i društva znanja, *Media, culture and public relations*, 3(2), 120–130.

Šušnjić, Đ. (1995). *Znati i verovati*. Beograd: Čigoja štampa.

Шушњић, Ђ. (1994). *Дијалої и толеранција: искуство разлике*. Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Toffler, A. (1970). *Šok budućnosti*. Rijeka: „O. Keršovani”.

Трбојевић, Д. (1938). *Образовање савести*. Београд: Српска Краљевска академија, Задужбина Д. Стаменковића.

Tramp potpisao izvršnu uredbu o zatvaranju ministarstva obrazovanja SAD, *NIN*, 21. 3. 2025, <https://www.nin.rs/svet/vesti/71827/tramp-potpisao-izvrsnu-uredbu-o-zatvaranju-ministarstva-obrazovanja-sad> (pristup 29. 9. 2025)

Трифуновић, В. (2024). *Образовање и „нова реалност”*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Трифуновић, В. (2022). *Културолошки аспекти разредне наставе*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Трифуновић, В. (2021). Друштвена криза и образовање, *Узданица*, XVIII/2, 357–370.

Trifunović, V. (2015). Društvo i reforme: obrazovne politike i politike identiteta. U: E. Lazarević, J. Stevanović, D. Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse*, 181–201. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Трифуновић, В. (2015а). *Образовање и културни идентитет*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Трифуновић, В. (2013). Образовање и друштво: утицај неолибералне стратегије развоја на формирање образовне политике у српском друштву, *Иновације у настави*, XXVI/3, 104–116.

Трифуновић, В. (2012). Културни идентитет и проевропске вредности: Разлог за дијалог. У: В. Трифуновић (ур.), *Школа као чинилац развоја националної и културної идентитетa и проевројских вредности: образовање и васпитање – шрадиција и савременост* (19–30). Јагодина: Педагошки факултет.

Трифуновић, В. (2009). Глобализација и школа. У Никола Поткоњак (ур.), *Будућа школа I*, 297–308. Београд: Српска академија образовања.

Уједињене нације (2015). *Париски споразум о климатским променама*.

UN: Više od četvrtine svetskog stanovništva nema pristup piјаcoј vodi, *Euronews*, 22. 3. 2023. <https://www.euronews.rs/evropa/vesti/81903/un-vise-od-cetvrtine-svet-skog-stanovnistva-nema-pristup-pijacoj-vodi/vest> (pristup 22. 7. 2025)

United Nations (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. United Nations. [https://gat04-live-1517c8a4486c41609369c68f30c8-aa81074.diviomedialive-public/6f/85/6f854236-56ab-4b42-810f-606d215c0499/cd\\_9127\\_extract\\_from\\_our\\_common\\_future\\_brundtland\\_report\\_1987\\_foreword\\_chpt\\_2.pdf](https://gat04-live-1517c8a4486c41609369c68f30c8-aa81074.diviomedialive-public/6f/85/6f854236-56ab-4b42-810f-606d215c0499/cd_9127_extract_from_our_common_future_brundtland_report_1987_foreword_chpt_2.pdf) (pristup 30. 1. 2025)

Vidojević, Z. (2020). Neoliberalizam ne mora biti nečija sudbina. U: J. Dušanić, S knjigom protiv krize i blagorodna posrtanja, (21–32). Beograd: Filip Višnjić.

Влада Републике Србије (2024). *Србија и Агенда 2030. Майирање националној сирашејској оквира у односу на циљеве одрживој развоја*. <https://rsjp.gov.rs/wp-content/uploads/Srbija-i-Agenda-2030.-februar-2024.-lat.pdf> (приступ 27. 1. 2025)

Влада Републике Србије (2021). *Сирашејија развоја образовања у Републици Србији до 2030. године*. [https://reg.pravno-informacioni-sistem.rs/api/Attachment/prilozi/432391/akcioni\\_plan.html](https://reg.pravno-informacioni-sistem.rs/api/Attachment/prilozi/432391/akcioni_plan.html) (приступ 27. 1. 2025)

Влада Републике Србије (2021). *Акциони план за период од 2021. до 2023. године, за спровођење сирашејије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*. [https://reg.pravnoinformacionisistem.rs/api/Attachment/prilozi/432391/akcioni\\_plan.html](https://reg.pravnoinformacionisistem.rs/api/Attachment/prilozi/432391/akcioni_plan.html) (приступ 27. 1. 2025)

Влада Републике Србије (2023). *Акциони план за период од 2023. до 2026. године за спровођење Сирашејије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*. <https://prosveta.gov.rs/vesti/vlada-srbije-usvojila-akcioni-plan-za-period-od-2023-do-2026-godine-za-sprovodjenje-strategije-razvoja-obrazovanja-i-vaspitanja-do-2030-godine/> (приступ 27. 1. 2025)

Вратуша, В. (2012). *Транзиција – одакле и куда?* Београд: Чигоја штампа, Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.

Вратуша, В. (2010). Елите у постсоцијализму или компрадорска буржоазија у процесу рестаурације периферног капитализма? *Национални интерес*, 6(3), 51–80.

Vukašinović, M. (2020). Fransis Fukujama – teoretičar postistorije, *Нови сцангарг*. <https://standard.rs/2020/06/11/fransis-fukujama-teoreticar-postistorije/> (приступ 1. 4. 2025)

Weber, M. (1999). *Vlast i politika*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.

## SUMMARY

### 1.

The article discusses the relationship between society and education and the impact of the social crisis on the functioning of the education system. The challenges that society faces are reflected both in the way the formal education system works and in many other aspects, causing changes that, together, lead to the evolution of education.

In the context of global challenges, formal education faces the need to ensure continuity in work, as well as the requirement to adapt its own functioning to changed working conditions.

New circumstances can, in principle, have a multiple impact: 1) to accelerate the process of homogenization of education, 2) to create social and other barriers in the modern education system, 3) to simplify the educational process and prevent the development of four pillars of knowledge presented by the International Commission on Education in the 21<sup>st</sup> century.

The paper emphasizes the need for continuous research into the relationship between society and education and, especially in the context of global challenges, the ways in which these two systems respond to challenges.

### 2.

Using the example of the Republic of Serbia, which has been undergoing complex changes in quest for the new form of development, the article had the aim to emphasize the connection between transitional processes and changes in institutionalized education. The emphasis is on the challenges and problems that new socio-economic developmental context carries and their effect on the field of education. National strategy of education is to an important extent assimilated by the requirements contained in international documents that regulate educational field, one of them being of sustainable development. Societies in transition, tending to support developmental model of societies included in integrations to which they strive, accept offered solutions in the field of education without any critics, often giving up on positive achievements of the 'local' education.

The first part of the article covers basic definitions of terms important for understanding the relationship between global society and global education.

In the second part of the article, the author analyzes how radical changes within the global, interconnected society affect formal education.

### 3.

Change of political paradigm in Serbian society at beginning of 2000, led to a changed economic context, and unavoidable changes in the field of education. Intention to approach wide European integrations led to accepting outer demands, which determine the relation of the society towards the educational system and have powerful influence on forming politics. The performed reforms led to changing of systematical dimensions of institutional education; changing of the subject contents, enrolment rules at different levels of education, changing the duration of compulsory education, changing of the regime of studying and learning. There is only illusion that the educational reforms are systematically enhanced, that there is “democratization” of education and that there are some changes, which significantly changed the relation of the society towards education. Nevertheless, in reality some issues of educational policy were realized, although they were not based on thorough principles, and they did not lead to realization of a better and different education based on best world ideals. The change of paradigm of education in the so-called contemporary Serbian society was limited to uncritically accepting updating national strategies of development of education with the demands for standardization and unification of education which come from so-called European educational area. Accepting solutions posed by neo-liberal reformists after 2000 led to the devastation of the society– to its modernization – including the area of education. Neo-liberal strategy of development posed the system of values in which the profit is placed above people, and this led to demolishing links of solidarity in society and disappearance of social responsibilities as the final consequences of the posed form of development. There are many open questions about the influence of neoliberal strategies of social development on forming educational policy in Serbian society nowadays. This is why the author stresses the need of continuous studying of systematic consequences of the reform in accordance with the known tendencies of redefining of social roles and aims of education. Reforms of education are not expected to be the expression of functionalisation of education in the context of the whole uniqueness with the policy of globalization, but the balanced reply on the needs of the participants of the educational process and developmental needs of the society.

### 4.

Policies of identity as an important aspect of the educational policies in multicultural and multilingual society are of particular importance since they indicate the equality or inequality of different actors in education. Recognition and evaluation of different identities in institutionalized education may contribute to strengthening the potentials for their understanding, appreciation, and

acceptance in the entire society. Identity policies, however, are always formed in accordance with different selection of a particular social order. Selected development strategy of ruling groups directly affects the formation of educational policies, such as its implementation has a reverse impact on different dimensions of initiated social processes. The adopted educational policies in the so-called contemporary Serbian society, declaratively, advocate for: (1) presentation of various identities within 'domestic' institutionalized education and a greater synergy of education and other social actors in their promotion; (2) presentation of education as an element of cultural identity which ensures the interfusion of traditional value systems and new cultural values – the identity which makes a clear distinction between the realities which enrich our lives and the others whose purpose is to preserve the achieved life organization. This article dealt only with the second aspect of the education–identity relation, and the aim was to emphasize the importance of social and cultural context for the ultimate goals of educational and identity policies. The creators of educational policies in the Serbian society, however, seem to overlook this connection and primarily tend to adopt the solutions which represent a part of homogenization of education on a global scale. And in this way, they create the context for the development of so-called colonial education.

## 5.

The article discusses the connection between society and education and the impact of new technology on the functioning of educational system. The intention is to emphasize the role of the education system in a globalized world in providing its participants with a same *modus operandi* in order to promote shared ways of thinking and acting.

The impact of the information revolution is analyzed and the globalized response to the challenges the world has faced, which shows the pattern of future changes: technologies will be used to establish an increasing homogenization and unification of societies and their various systems. The education systems will actively participate in transmitting ideologies and values that lead to homogenization. The impact of information and communications technologies (ICT) in teaching and, in particular, the impact of online teaching will shape the new nature of formal education: education in which there will be no place for individual responses to different challenges.



## РЕЗИМЕ

### 1.

У чланку се разматра повезаност друштва и образовања и утицај друштвене кризе на функционисање система образовања. Намера је да се, прво, истакне потреба континуираног истраживања повезаности друштва и образовања и, друго, опише начин на који оба система „одговарају” на глобалне изазове.

У првом делу дају се основна одређења термина важних за разумевање релације друштво–образовање. У другом делу се анализира како глобализацијски процеси и слабљење државе у међународним односима утичу на формално образовање. У трећем делу анализира се утицај радикалних промена у друштву и култури изазваних безбедносним претњама, као и утицај нових технологија на „природу” формалног образовања. Закључује се да изазови и ризици које носи „екстремна” садашњост својим комплексним деловањем образовне политике чине глобализованим.

### 2.

На примеру Републике Србије, која већ више од две деценије пролази кроз комплексне промене трагајући за новом формом развоја, у чланку се истиче повезаност између транзиционих процеса и промена у институционализованом образовању. Истакнути су изазови и проблеми које собом носи нови друштвено-економски развојни контекст и њихов утицај на подручје образовања. Национална стратегија образовања је у значајној мери саображена захтевима истакнутим у међународним документима који регулишу подручје образовања, а један од њих је и одрживи развој. Друштва у транзицији, склона подржавању развојног модела друштава укључених у интеграције којима теже, некритички прихватају понуђена решења и на подручју образовања, често се одричући позитивних достигнућа „домаћег” образовања.

У првом делу дају се основна одређења термина важних за разумевање релације глобално друштво – глобално образовање. У другом делу анализира се како радикалне промене у оквиру глобалног, међуповезаног друштва утичу на формално образовање.

### 3.

Промена политичке парадигме у српском друштву почетком 2000. године довела је до измењеног економског контекста и, уз то, до неизбежних промена на подручју образовања. Намера приступања ширим, и то европским, интеграцијама довела је до прихватања спољних захтева који уређују однос друштва према систему образовања и снажно утичу на формирање образовне политике. Изведене реформе су довеле до промене системских димензија институционализованог образовања; дошло је до измена садржаја предмета, промене уписних правила на различите нивое образовања, промене трајања обавезног образовања, до измене режима учења и студирања. Створен је привид да је реформама образовање системски обухваћено, да је дошло до „демократизације” образовања и да су досегнуте промене битно промениле однос друштва према образовању. У стварности, међутим, дошло је до реализације оних смерница образовне политике које, баш зато што нису биле засноване на темељним приступима образовној целини, нису довеле до остварења тежњи за другачијим и бољим образовањем, заснованом на најбољим светским узорима. Промена парадигме образовања у тзв. савременом српском друштву сведена је на некритичко прихватање самеравања националне стратегије развоја образовања са захтевима за стандардизацијом и унификацијом образовања, који долазе из тзв. европског образовног простора. Прихватање решења која су наметали неолиберални реформисти после 2000. године довело је до девастације друштва – не до његове модернизације – укључујући и подручје образовања. Неолиберална стратегија развоја је наметнула систем вредности у коме је профит стављен изнад људи, што је довело до урушавања веза солидарности у друштву и нестајања социјалне одговорности за крајње последице наметнутог облика развоја. Постоји много отворених питања о утицају неолибералне стратегије друштвеног развоја на формирање образовне политике у српском друштву данас. Стога аутор истиче потребу континуираног проучавања системских последица донесених реформи и, у складу са препознатим тенденцијама, редефинисање друштвене улоге и циљева образовања. Реформе образовања, очекује се, не треба да буду израз политичке функционализације образовања у склопу свеобухватне стопљености са глобализујућом политиком образовања, већ избалансиран одговор на потребе учесника образовног процеса и развојних потреба друштва.

### 4.

Политике идентитета, као важан аспект образовних политика у мултикултуралном и вишејезичном друштву, од посебног су значаја јер указују на једнакост или неједнакост различитих актера у образовању. Препознавање и вредновање различитих идентитета у институционализованом образовању могу допринети јачању потенцијала за њихово разумевање, уважавање и прихватање у целом друштву. Политике идентитета, међутим, увек се формирају

у складу са различитим избором одређеног друштвеног поретка. Одабрана стратегија развоја владајућих група директно утиче на формирање образовних политика, као што њена имплементација има обрнути утицај на различите димензије покренутих друштвених процеса. Усвојене образовне политике у такозваном савременом српском друштву декларативно се залажу за: (1) презентацију различитих идентитета унутар „домаћег” институционализованог образовања и већу синергију образовања и других друштвених актера у њиховој промоцији; (2) представљање образовања као елемента културног идентитета који обезбеђује прожимање традиционалних система вредности и нових културних вредности – идентитета који прави јасну разлику између реалности које обогаћују наше животе и оних других чија је сврха очување постигнуте организације живота. У овом раду смо се бавили само другим аспектом односа образовање–идентитет, а циљ је био да се истакне значај друштвеног и културног контекста за крајње циљеве образовних и идентитетских политика. Креатори образовних политика у српском друштву, међутим, као да превиђају ову везу и првенствено теже да усвоје решења која представљају део хомогенизације образовања на глобалном нивоу. И на тај начин, стварају контекст за развој тзв. колонијалног образовања.

## 5.

У чланку се разматра повезаност друштва и образовања и утицај нових технологија на функционисање система образовања. Намера је да се истакне да у глобализованом свету систем образовања пружа учесницима исти *modus operandi* како би из тога извели заједничке начине размишљања и деловања.

Анализира се утицај информатичке револуције и глобализовани одговор на изазове са којима је суочила свет, а који показује *образац* будућих промена: технологије ће бити коришћене за успостављање све веће хомогенизације и унификације друштава и њихових различитих система. Системи образовања ће активно учествовати у преношењу оних идеологија и вредности које ће водити ка хомогенизацији. Утицај информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у настави и, посебно, утицај онлајн-наставе обликоваће нову природу формалног образовања: образовања у коме неће бити места за индивидуалне одговоре на различите изазове.



## БЕЛЕШКА О АУТОРУ



Весна С. Трифуновић (1966, Јагодина), доктор социолошких наука, редовни професор Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Поља интересовања: друштвени развој, образовање, образовне политике, култура, културни идентитет, религија.

Објавила је преко сто научних радова у домаћим и међународним часописима и монографије: *Сеоке школе и култура* (2001), *Насиље у школи* (2006), *Образовање и религија* (2008), *Грађанско васпитање и идентитет* (2012), *Образовање и културни идентитет* (2015), *Како васпитати родитеље* (2020); *Образовање и „нова реалност“* (2025); монографску студију *Скице за портрет живота у пограничју* (2018), као и помоћну уџбеничку литературу практикум *Социологија образовања* (2018), приручник *Културолошки аспекти разредне наставе* (2022), хрестоматију *Увод у проучавање друштва* (2023).

Електронска пошта: [vesna.trifunovic@pefja.kg.ac.rs](mailto:vesna.trifunovic@pefja.kg.ac.rs)

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

316.74:37(0.034.2)

316.42(0.034.2)

37.014(0.034.2)

**ТРИФУНОВИЋ, Весна, 1966-**

Друштвени развој и образовање [Електронски извор] / Весна С. Трифуновић.  
- Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2026  
(Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу). - 1  
електронски оптички диск (CD-ROM) : текст ; 12 cm. - (Едиција Монографије /  
[Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина])

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл. са насловног екрана. - Ауторкина  
слика. Тираж 50. - Белешка о аутору. - Библиографија. - Summary.

ISBN 978-86-7604-253-1

а) Социологија образовања б) Друштвене промене -- образовање в) Друштвени  
процеси

COBISS.SR-ID 190398729

Значај монографије *Друштвени развој и образовање* је у доприносу разумевању образовања као друштвеног феномена, функције образовања у савременом друштву и сложене међузависности образовања и друштвеног развоја. Научно промишљање проучаваних појава показује професионалну зрелост ауторке у критичком сагледавању истраживаних проблема. Ауторка на аргументован начин показује да образовање није само пратилац друштвених промена већ и њихов активни чинилац и отвара простор за нова промишљања у теорији и пракси образовања.

Вредност монографије огледа се у јасно дефинисаним кључним концептима, критичком промишљању истраживаних проблема, а посебно у томе што отвара бројна питања и оставља простор за даље интерпретације и критички академски дијалог.

Монографија ће бити корисна научницима и истраживачима из области друштвених наука, али и другим стручњацима и креаторима образовних политика, као и студентима, јер подстиче критичко промишљање о улози образовања у савременом друштву и у будућности.

Проф. др Лела Милошевић Радуловић

Ауторка деконструира наративе и стратегије које примењује западни културни круг, односно најмоћније државе, да би обелоданила декларативност њихових начела и указала на поступања чији је основни циљ одржање на врху хијерархије и остваривање економског профита. Води нас кроз историју друштвених заједница и њихових промена, задржавајући се на периодима који су од посебног значаја за савремено друштво, као што су колонијални период и различите форме капитализма, све до данашње владавине неолибералног капитализма и глобалног друштва. Открива противречности и мањкавости популарних идеја и агенди које на први поглед интегрису хуманистичке и еколошке вредности, као у случају одрживог развоја, али у свом исходу не оваплоћују начела од којих полазе.

Проф. др Јелена Старчевић

Поред несумњивог теоријског, монографија има и практичан значај јер, с једне стране, указује на негативне аспекте ка којима иде развој образовања у савременом друштву, а који могу бити препрека у процесу образовања будућих генерација, а с друге стране скреће пажњу на постојање једног не само педагошког проблема, већ и важног друштвеног питања, као што је значај и вредност формалног образовања у савременом друштву уз чување и уважавање националног карактера.

Монографија *Друштвени развој и образовање* ће бити од користи за наставнике и сараднике не само педагошких факултета, већ свима који се баве феноменом образовања. Такође, монографија је намењена студентима основних, мастер и докторских студија као допунска литература, студентима који желе да надограде своја знања из области образовања.

Доц. др Милена Јовановић Крањец

ISBN 978-86-7604-253-1

