



RETROSPEKTIVNI KOLONIJALIZAM: OBRAZOVNE POLITIKE BIH, HRVATSKE I SRBIJE

Lamija Milišić

Književna kritičarka i teoretičarka književnosti, sekretarka P.E.N. Centra u BiH i izvršna direktorica Međunarodnog festivala književnosti Bookstan, Sarajevo, Bosna i Hercegovina.

Sažetak: Istraživanje za ovaj rad potaknuto je neprilagođenošću reformi Evropske unije koje se sprovode u obrazovnim sistemima Bosne i Hercegovine, Hrvatske i Srbije, odnosno problemom uvijek formalnih, a nikad strukturalnih reformi obrazovanja u ovim državama. Prilikom istraživanja data je postkolonijalna perspektiva na obrazovne politike balkanskih država, sa posebnim osvrtom na njihove načine instrumentalizacije obrazovanja, odnos i načine raskida sa socijalističkim obrazovnim sistemom, te načine prilagođavanja standardima EU. Cilj ovog rada je da se kroz analizu obrazovnih politika na Balkanu skicira mehanizam latentnog kolonijalizma, odnosno evropeizacije koja ukazuje na vječitu drugost, gotovo sramotnost Balkana, te ukaže na odgovornost i potencijale za angažman prosvjetnih radnika/ca Bosne i Hercegovine, Srbije i Hrvatske u obrazovnom procesu.

Ključne riječi: *obrazovanje, obrazovna politika, kolonijalizam, postkolonijalizam, evropeizacija, Balkan*

UVOD

U BiH je na djelu *praksa odvajanja kao politička strategija*, “čiji je cilj da disciplinira stanovništvo brišući individualitet učenika i normalizirajući ga shodno svom *etnokratskom* poimanju u kategoriju etničkog”. U BiH je “stvoren teren za formiranje učenika kao subjekata koji će perpetuirati geopolitičke vizije Bosne i Hercegovine koje je moguće eksploatirati u svrhu etnomobilizacije”. Ovi navodi Seada Turčala (2016: 249) naslućuju začarani krug obrazovnog sistema u BiH, prosvjetni svjetonazor / diskurs u stanju politički provocirane paralize. U nastavku ovog teksta propitivat će se obrazovne politike BiH koje bi eventualno dovele do ovako mračne vizije novih generacija. Cilj je u konačnici pokazati kako su takve obrazovno-političke strategije u BiH, zajedno sa onima u Srbiji i Hrvatskoj, simptom postkolonijalnog kompleksa niže vrijednosti. Drugim riječima, simptom autodestruktivne afirmacije *balkanizma*¹.

Interdisciplinarno ispitujući obrazovne sisteme i njihovu povezanost sa političkim sistemima, *obrazovna politika* predstavlja, kako navodi Ana Blažević (2021: 3), istovremeno pedagošku disciplinu i dio javne politike koji se bavi strategijama razvoja odgoja i obrazovanja. Prema tome, obrazovna politika je zona kritičke misli koja reaguje retrospektivno prema trenutačnom stanju, analizirajući obrazovne / političke sisteme, njihove zasebne čimbenike, ali i uzajamni utjecaj pri (de) formiranju vrijednosnog sistema koji odgaja nove generacije datog društva.

Načelno, obrazovna politika je proces koji čini pet faza: faza određivanja ciljeva i prioriteta, faza odlučivanja, faza implementacije, faza evaluacije i faza revizije (Kovač, 2007: 257). Ciljeve i prioritete pritom ne određuje isključivo zajednica obrazovnih radnika/ca i stručnjaka/inja već su, kako navodi Kovač, ta prva i treća faza (faza implementacije) strateška čvorišta nauke i politike, odnosno mjesta dominantnog političkog uplitanja u obrazovnu praksu. Dakle, ranije pomenuta artikulacija vrijednosnog sistema ovdje naravno podrazumijeva i društvene mehanizme kontrole, u vidu načina konceptualizacije identiteta članova/ica društva i njihove pripadnosti svjetonazoru društva u kom žive.

1 “Loše stanje međusobnih odnosa na Balkanu nije nešto što se dešava pod staklenim zvonom. Pojava prikladno nazvana procesom ‘lančanog orijentalizovanja drugih’ na Balkanu, odvratni običaj prikazivanja suseda kao ‘orijentalnijeg’ od nas, karakteristična je za šire stanje duha koje sam imenovala kao ‘balkanizam.’” (Todorova, 2010).

Kada govorimo o identitetu država Balkana, vrijedno je podsjetiti na poznatu studiju *Imaginarni Balkan* Marije Todorove. Vođena pitanjem kako se pojedinac osjeća kada ga nazovu Balkancem, Todorova ističe da se kao aksiom uzima da Balkanci o sebi imaju negativno mišljenje koje im, puno omalovažavanja, dolazi spolja. “To ne znači da su balkanski narodi bili pasivni recipijenti prideva, stereotipa i generalizacija, već da su imali ulogu u kreiranju percepcije koja određuje njihovu političku i ekonomsku budućnost. **Evropeizirane elite, mahom mladi ljudi školovani u Evropi, su u devetnaestom veku usvojili hegemonistički diskurs centra, što je proizvelo distancu u odnosu na sopstvenu kulturnu stvarnost.**” (Lazarević-Radak, 2014: 100, naglasila L. M.) Ističem ovaj uvid o “evropeiziranim elitama” kao primjer načina utjecaja obrazovnih politika jedne države (u ovom slučaju, zapadnoevropske) na vrijednosni sistem i autopercepciju druge države (u ovom slučaju, balkanske). Obrazovne politike ovdje služe “hegemonističkom diskursu centra”, odnosno percepciji Balkana od strane Evrope kao nedovoljno civilizovane zone. S jedne strane, države Balkana se nikada nisu našle pod direktnom kolonijalnom upravom. S druge strane, Balkan je poslužio kao “kolateralna” posljedica politike koja se vodila u pravcu rušenja blokovskih podjela i stvaranja Ujedinjene Evrope. Lazarević-Radak (2014: 129) napominje da se upravo zbog već postojeće marginalizacije Balkana, koji geografski pripada području Evrope, ali zauvijek ostaje zona necivilizovane Drugosti, Balkanu gotovo osporavalo *pravo* na postkolonijalni status, koji bi ga dodatno marginalizovao.

Pomenuta postkolonijalna čahura “kolateralnosti” utjecala je na samovrednovanje balkanskih država, a one se u toj čahuri nalaze i danas (više u: Hasanović, 2021). Dobar primjer ovog stanja su obrazovne politike država bivše SFRJ, rastrojene između želje za čistim rezom sa socijalističkim obrazovnim praksama i slijepim, praksi neprilagođenim provođenjem obrazovnih reformi i rezolucija Evropske unije.

Instrumentalizacija obrazovanja

Jedna od ključnih rezolucija u sferi obrazovanja, koja je utjecala na promjenu rakursa obrazovnih politika u BiH, Hrvatskoj i Srbiji nakon rata 1992–1995. jeste “Lisabonska strategija” iz 2000. godine. Tada su Evropska komisija i Savjet EU definisali tri cilja obrazovnih politika u kontekstu EU u idućih 10 godina: poboljšanje kvaliteta obrazovnih sistema kao sredstva socijalne i kulturne kohezije, stvaranje

uslova u kojima svako ima pristup obrazovanju i stručnom usavršavanju i otvaranje obrazovnih institucija prema svijetu. Nakon 2010., tzv. lisabonski ciljevi pretočeni su u novi program “Europe 2020”, a tomu je sljedovala još nekolicina strateških odluka u sferi obrazovanja u EU. Ono što su lisabonski ciljevi postavili pred obrazovne sisteme jeste princip “cjeloživotnog učenja”² u svrhu zapošljivosti građana/ki i ekonomske kompetitivnosti. Dakle, zapošljivost i kompetitivnost postaju temeljni obrazovni termini, parametri po kojima se vrednuje čin sticanja znanja. U kontekstu odnosa obrazovne politike Hrvatske prema lisabonskim ciljevima, Tihomir Žiljak (2013) ističe da cjeloživotno učenje, vođeno zahtjevima i uopće ideologijom tržišta rada, predstavlja osnovni diskurs društva znanja o kojem postoji samo jedan narativni obrazac (društvo znanja u kojem cjeloživotno učenje osigurava ekonomsku konkurentnost). Žiljak (2013: 17) primjećuje da nema protunaracija, a socijalna dimenzija obrazovne politike usmjerene isključivo ka zapošljivosti se kao problem u Hrvatskoj pojavljuje tek krajem prve decenije 21. vijeka. Taj *nedostatak protunaracije* simptom je nekritičkog odnosa prema viziji obrazovanja koju propagira Evropska unija. Evropa postaje argument *per se* za lokalne promjene u Hrvatskoj, primjećuje Žiljak. Međutim, princip usvajanja i implementacije obrazovnih reformi bez njihovog prethodnog dostatnog testiranja i primjenjivanja na lokalni kontekst očit je i u Srbiji i BiH.

Kako navode autorice teksta “Pokušaji ostvarivanja pedagoškog pluralizma u obrazovnoj politici i praksi u Srbiji” (Spasenović i Vujisić Živković, 2017), nakon 2000. godine pokrenuta je reforma obrazovanja u Srbiji, sa ciljem demokratizacije, decentralizacije i profesionalizacije obrazovanja. Međutim, reforma školskog sistema u Srbiji teško održava kontinuitet provođenja reformskih procesa zbog zavisnosti obrazovne politike od političkih promjena u vrhu izvršne vlasti, ali i zbog otpora “nastavnika i drugih zaposlenih u obrazovanju prema promjenama, nerazrađenosti akcijskih planova djelovanja svih odgovornih aktera, nekoordiniranosti pojedinačnih aktivnosti različitih tijela i institucija unutar školskog sustava, kao i nerazrađenosti mjera i postupaka praćenja i analize ostvarenih rezultata reformskog procesa” (Spasojević i Vujisić Živković, 2017: 7).

2 Cjeloživotno učenje predstavlja aktivnosti učenja tokom cijelog života radi unapređenja znanja i vještina. Njime se želi ostvariti što veća razina aktivnoga građanstva, učenika i studenata kao budućega radnog stanovništva, i to u svrhu postizanja konkurentnosti na tržištu rada (Blažević, 2021: 14).

Poteškoća u prakticanju propisanih reformi, kao i nedostataka njihove kritičke analize i evaluacije najviše su svjesni prosvjetni / obrazovni radnici/e. Tako je za BBC (Anđelković, 2021) krajem 2021. godine Ana Dimitrijević (potpredsjednica Foruma beogradskih gimnazija i profesorica engleskog u gimnaziji na Novom Beogradu) izjavila da situaciju u obrazovnom sistemu Srbije dodatno opterećuju mnogobrojne reforme koje se neprestano započinju, te se bez obzira na mnoga negodovanja sprovode do kraja i procjenjuju “uspješnim”. Dimitrijević naglašava i perspektivu učenika/ca, roditelja i nastavnika/ca u cijelom tom procesu, koji/e znaju proći i kroz dvije reforme u toku osam godina osnovnog školovanja, baš kao “pokusni kunići”. Upravo ovaj uvid Ane Dimitrijević (ali i nekolicine njenih kolega, o čemu će biti riječi kasnije), podstiče slutnju na intenzitet invazije političkog sistema na strategije obrazovne prakse. Kako ćemo vidjeti, određeni propisi i reforme koji su zvanično na snazi poštuju se u smislu njihovih eksploatacija zarad interesa vladajućih političkih odreda i njima naklonih *nastavnika-partnera* politike³ u obrazovnoj praksi. Ovi interesi se kroz postkolonijalnu leću mogu ukazati i kao načela koja ustrojavaju mehanizam formalno funkcionalnog društvenog sistema o kojem Evropa brine i nudi mu smjernice, a zapravo se zadržava u stanju začaranog kruga osjećaja nedovoljnosti prema evropskim standardima jer potpuno zanemaruje aspekt lokalne prakse istih tih smjernica. Lokalna praksa, lokalna realnost je pritom potpuno obezvrjeđena, jer nikada neće postati evropska realnost. Formalna nezavisnost i suverenost postkolonijalnih država bivše SFRJ se (još) nije razvila, niti barem okrenula ka samodovoljnosti. Kao posljedica ovog samoobezvrjeđivanja, te *nedostatka protunaracija* evropskoj perspektivi Balkana, države bivše SFRJ se okreću postratnom profiterstvu – pa i u kontekstu edukovanja svoje mladeži. Profitera perspektiva na jednu postkolonijalnu državu otkriva kalup određenog društvenog konteksta koji dozvoljava to profiterstvo – u ovom slučaju rat 1992–1995. Taj kalup obezvrjeđuje bilo kakvu novu formu države koju bi mlade generacije u njoj mogle načiniti, dakle bilo koju viziju ili aspekt identiteta

3 Vesna Kovač (2007: 263) napominje postojanje četiri modela nastavnika prema kojima se očituje njihova uloga u obrazovnoj reformi: partner, implementator, oponent i kreator obrazovne politike. Nastavnik-partner je potencijalni partner u stvaranju obrazovne politike zajedno sa ostalim akterima; nastavnik-implementator je onaj koji je dovoljno kompetentan za implementaciju obrazovne politike; nastavnik-oponent je onaj koji se protivi određenim odlukama (ili njihovoj implementaciji) donesenim najčešće na nekoj drugoj razini; nastavnik-kreator je utjecajan praktičar u kreiranju obrazovne politike.

države koji je lišen ili trezveno kritički distanciran od konteksta “države u poraću”. “Profiterstvo” se ovdje odnosi na eksploataciju potčinjenog statusa postkolonije (koji u balkanskom kontekstu najčešće počiva na etnonacionalizmu). Manjkav društveni sistem takve države čini je donekle *sramotnom*, te je lično profitiranje uslijed tog poražavajućeg stanja (“poražavajućeg” jer nije sukladno u okruženju dominantnom vrijednosnom sistemu) shvaćeno kao čin pobjede, eksploatacija vlastite stigmatiziranosti.

Taj kalup profiterstva u obrazovnoj politici očigledan je na primjeru Bosne i Hercegovine, a odnosi se na eksploataciju multietničnosti države i odgajanja njenih mladih generacija u “realgeopolitičke subjekte”, kako ih opisuje Turčalo, tako da bi održali profiterski duh. Taj duh počiva na naciji kao nepokolebljivoj vrijednosti, koja opstaje uslijed stanja pomenute, opće obezvrijeđenosti. Ustrojenost obrazovnog sistema u BiH sukladna je njegovanju nacionalističkog senzibiliteta kao temeljnog okvira za sticanje znanja, što se u BiH ogledalo kroz niz reformi, uključujući čuveni fenomen “dvije škole pod jednim krovom”. Ironija u svemu tome jeste što, kako naglašava Adila Pašalić-Kreso (2021: 137), sam Ustav BiH ne uvjetuje to “ekskluzivno etničko svojatanje obrazovanja”, niti uopće obavezuje na etnički senzitivno obrazovanje. Naime, “u Ustavu nema članova koji posebno reguliraju pitanja ob[r]azovanja (sic) osim u Član II, Tačka 3. gdje se kao jedno od temeljnih ljudskih prava pominje i pravo na obrazovanje (...) Ustav BiH (Aneks 4) ne obavezuje ni na koji način da imamo obrazovanje ovakvo kakvo je uspostavljeno i kakvo imamo svih proteklih 25 godina.” (Pašalić-Kreso, 2021: 140). Ipak, rasparčanost obrazovnog sistema u BiH na entitete, kantone i općine (dakle, uz nedostatak državnog nivoa), podijeljenost na tri nacionalna obrazovna sistema, nacionalna grupa predmeta, nastava iz vjeronauke koja se u sistem uvela, riječima Midhata Kape (2012: 144-145), “jednom tihom revolucijom, bez ikakvih širih javnih konsultacija ili rasprava u zakonodavnim tijelima” – čimbenici su obrazovne politike BiH, čini se potpuno podređene etnopolitičkoj viziji ove države. Pa iako je BiH potpisala mnoge međunarodne sporazume o obrazovanju, Kapo (2012: 169) uočava cijeli sistem “prikriivanja tragova” o implementaciji u reformi obrazovnog sistema, koji većinom iskorištava pomenutu rasparčanost administracije tog sistema. Iz postkolonijalne perspektive bismo mogli uočiti da se BiH manjkavostima dejtonske konstrukcije i Ustava zapravo održava u postratnom, viktimizirajućem *statusu quo*, nalazeći kao svoju jedinu posebnost multietničnost, koja je istovremeno čini jedinstvenom u evropskom okruženju,

ali i “necivilizovanom” zbog ratne prošlosti. Kao dokaz ovog *statusa quo*, koji ne dozvoljava bh. multietničnosti da se razvije kao vrijednost, a posebno ne ohrabruje koncept *regionalnog identiteta* (pod čim mislim na isticanje činjenice *bosanstva* prije nego *bošnjaštva* / *hrvatstva* / *srpstva*) koji bi podržao tu multietničnost, ističem uvid: “Važna napomena je da se u Bosni i Hercegovini ne vrši reorganizacija obrazovanja, već njegova reforma u oblastima zakonodavstva, finansiranja i rukovođenja, nastavnih planova i programa i metoda nastave, tako da **svi reformski pokušaji ne zadiru u uspostavljeni obrazovni suverenitet tri etniciteta.**” (Kapo 2012: 169, naglasila L. M.). Ponavljam: na taj obrazovni suverenitet tri etniciteta Bosna i Hercegovina nije pravno uslovljena Ustavom. Međutim, moguće je da je ovo stanje dijelom uslovljeno potrebom za raskidom sa nekadašnjim socijalističkim svjetonazorom.

Postsocijalistički vrijednosni vakuum

Kako je sročeno u tekstu “Politika obrazovanja i političko obrazovanje u BiH” (Mihaljević i Bošnjak, 2020: 32), nacionalizam efikasno ispunjava “*vrijednosni vakuum* nastao urušavanjem socijalizma” u BiH, a “[j]ednostavna rješenja nastala raspadom jugoslavenskog sjećanja na niz nacionalnih ponovili su potvrđenu dihotomiju nas i Drugih.” Ta “jednostavna rješenja” ogledaju se i u *nedorečenosti* Ustava BiH, kako podsjećaju Pašalić-Kreso i Kapo. Npr. Kapo (2012: 140) napominje da Ustav BiH ne precizira odredbe vezane za obrazovanje, niti one koje bi se ticale načina na koji se građani mogu zaštititi protiv bilo kakvih oblika diskriminacije u obrazovanju. Budući da obrazovanje, prema Ustavu, ne spada u nadležnost države BiH, ne postoji mogućnost bilo kakvog državnog zakona u oblasti obrazovanja, “što ostavlja široku sivu zonu da ova pitanja regulišu lokalni nivoi vlasti i to na način kako to odgovara većinskoj etničkoj grupaciji”. Dakle, dejtonska konstrukcija BiH u pogledu obrazovne politike samoj državi ne daje pravo nadležnosti nad obrazovanjem, već su manje upravne jedinice (entiteti, kantoni i općine u Federaciji BiH) zaduženi za stvaranje lokalnih obrazovnih politika. Ovo separatističko ustrojstvo, koje njeguje granice entiteta i uopće sve moguće granice elemenata državne cjeline, sasvim je plodno za nacionalizam i uopće separatističke, konfliktne prakse. Dok je obrazovni sistem FBiH rasparčan između kantona / općina, Kapo (2012: 163) opisuje obrazovnu infrastrukturu Republike Srpske kao *centralizovanu*, sa centralnim ministarstvom i pedagoškim zavodom, te zakonodavstvom u oblasti obrazovanja koje datira još iz 1993. godine. Drugim

riječima, obrazovne politike FBiH i RS su gotovo nezavisne jedna od druge, njihovi sistemi su jasno odijeljeni i zaokupljeni drugačijim potrebama i reformama. Ova postratna distorzija BiH u sferi obrazovanja se vrlo jasno očituje u nastavnim planovima i programima, te udžbenicima. Studija *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenik nacionalne grupe predmeta* (Soldo et al., 2017) pokazala je da su udžbenici nacionalne grupe predmeta (Jezik i književnost, Historija i Geografija, odnosno Priroda i društvo u početnim razredima osnovne škole i Vjeronauka) “u osnovi jednonacionalni i nenaklonjeni multikulturnom društvu” (Kapo, 2012: 174). Primjera radi, Turčalo (2016: 256-258) ukazuje na trend udžbenika iz historije i geografije koji BiH na svakoj karti prikazuju sa ucrtanim entitetskim granicama, iako za to nema nikakvog razloga u širem kontekstu date mape / lekcije. Dakle, vraćamo se navodima sa početka ovog teksta, o stvaranju nacionalne netrpeljivosti umjesto nacionalne afirmacije u bh. obrazovanju, te formiranju učenika kao realgeopolitičkih subjekata. U biti, vraćamo se na BiH čija cjelovita, državna obrazovna politika ne postoji; na BiH koja putem tog separatizma jača nacionalizam kao svoju temeljnu vrijednost, kao utočište u postkolonijalnom ideološkom beznađu. Pomenuti “vrijednosni vakuum” postsocijalističkog doba na Balkanu stanje je palih ideala i samorušilačkog cinizma koji se, da se ne bi prenio na nove generacije koje se rata 1992–1995. sad već ni ne sjećaju, okreće nacionalizmu kao osloncu. U kontekstu obrazovne politike, ključni momenat tog mehanizma je da se izbjegava *odgovornost* za nove generacije, njima se nudi prividno rješenje bh. identiteta, prvoloptaški smisao – nacija. U Hrvatskoj je raskid sa socijalizmom utkan u dvije dominantne postratne doktrine – naglašava se u objedinjenom izvještaju *Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.* (Karajić et al., 2019). Od 1995. do 2000. godine, to je bila *državotvorna* doktrina, kao prvi ishodišni smjer nastao u procesu osamostaljivanja Hrvatske. Od 2000. do danas vlada *europaizacijska* doktrina (Karajić et al., 2019: 13), kao drugi ishodišni smjer nastao u razdoblju nakon parlamentarnih i predsjedničkih izbora 2000. godine. Državotvorna doktrina se, slično kao u BiH, odnosi na uvođenje ili korigovanje nacionalne grupe predmeta: “[p]romjene uključuju korigiranje programa predmeta s izrazitim nacionalnim sadržajem (hrvatski jezik i književnost, povijest, zemljopis, glazbeni odgoj), uvođenje vjerskog odgoja, čišćenje hrvatskog jezika od tuđica, prestanak

djelovanja pionirske organizacije u školama, ukidanje predmete Marksizam te Teorija i praksa samoupravnog socijalizma” (Žiljak, 2013: 10). U obrazovni sistem početkom 1990-ih se vraćaju tradicionalne gimnazije prema sistemu iz 1958. godine, time poništavajući usmjereno obrazovanje uvedeno 1974. godine. Žiljak primjećuje da je “zanimljivo” da se sistem iz socijalističkih 1950-ih godina pokazao prikladnijim od onog iz 1980-ih. Jasno je da se iz ove činjenice može iščitati potreba za trenutačnom promjenom obrazovnog sistema, a u svrhu raskida sa političkim sistemom kakav je socijalizam, makar ta promjena bila povratak na dokazano funkcionalan socijalistički sistem, a koji je u kolektivnom sjećanju u toku par decenija možda izbljedio. U svakom slučaju, obrazovna politika je ovdje uveliko podređena stvaranju osjećaja promjene i tobožnje novine te uspostavljanju nove društvene ideologije. Reforme obrazovanja koje su joj uslijedile ukazuju na veliki intenzitet potrebe da se bude (demokratski) Evropljanin i nikad više (socijalistički) Balkanac. Evropeizacijsku doktrinu Žiljak podrobnije analizira i podsjeća na njoj inherentan koncept *retrospektivne evropeizacije*. Taj koncept podrazumijeva “povratak tradicionalne Hrvatske u modernizirajuću Europu, nacionalna dimenzija znači raskid s bivšom državom i njezinim sustavom te otvaranje puta u Europu.” (Žiljak, 2013: 13). Usporedivo sa mehanizmom ohrabrivanja koncepta nacije kao kompaktnog svjetonazora u postratnoj BiH, Hrvatska od 2000. godine nadalje također pribjegava naciji kao sredstvu raskida sa socijalizmom i popunjavanja pomenutog vrijednosnog vakuuma homogenošću državnog ustrojstva. No, taj vakuum nadalje se popunjava prema principu poimanja Evrope kao *legitimizirajućeg argumenta* za sve promjene u obrazovnoj politici. Tako su prihvaćena ranije obrazložena načela “Lisabonske strategije” cjeloživotnog učenja, a prvi značajan dokument koji je označio novi kurs u obrazovnoj politici Hrvatske bio je tzv. “Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju” Vlade RH iz 2001. godine. Njime se “artikulira hrvatska orijentacija u izradi strategije obrazovanja, a ona uključuje praćenje glavnih načela razvitka obrazovanja u razvijenim zemljama Evrope. (...) Osnovna je svrha promjena bila osigurati uvjete za ulazak Hrvatske u Europsku uniju.” (Karajić et al., 2019: 19). Još jedna reforma koju vrijedi istaći su “katalozi znanja”, predloženi u “Deklaraciji o znanju” Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti 2004. godine. Katalog znanja definira znanja koja učenik/ca stiče na pojedinim nivoima školovanja, a sadržajno treba biti temelj za pisanje nastavnih planova i programa i izradu udžbenika.

Međutim, Žiljak podsjeća na neslaganje aktera obrazovne politike, naime onih koji predlažu političke strategije obrazovanja i onih koji te strategije sprovode u praksu, ističući neslaganje obrazovnih stručnjaka i ključnih inicijatora Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda. “[S]ami državni akteri nedovoljno jasno definiraju provedbu ovog instrumenta obrazovnih promjena. Zbog toga je teret implementacijske primjene na školama i nastavnicima koje nastoje prilagoditi zahtjeve realnoj situaciji u školi i razredu” (Žiljak, 2013: 15). Ovo je samo jedan primjer u kojem su političke vizije evropeizacije Hrvatske u nesuglasju s aktuelnim potrebama njenog stanovništva, odnosno s uslovima i razvojem državnog obrazovnog sistema. Žiljak ističe i niz agencija, zavoda i drugih administrativnih instanci koje su oformljene u Hrvatskoj od 2000. godine u svrhu praćenja evropskog obrasca i preporuka EU za unapređenje obrazovne politike. Pritom zaključuje kako je raskid sa socijalizmom u Hrvatskoj obilježen više kadrovskim, nego strateškim institucionalnim promjenama. Ovo u biti znači da je obrazovna politika vođena formalnim, ali ne i sadržajnim reformama. Ukoliko se i dešavaju pokušaji sadržajnih promjena obrazovanja, oni nailaze na otpor stručnjaka koji ih moraju sprovesti u praksu, budući da su neprilagođeni uslovima obrazovnog sistema. “Zbog toga ovaj proces evropeizacije kvalifikacijskih okvira značajnije obilježava *downloading* modela i njegovu prilagodbu domaćim prilikama, nego kritičko preispitivanje od strane domaćih aktera.” (Žiljak, 2013: 18). Formalno se postaje Evropljanin, jer sve potrebe lokalnog stanovništva koje želi državni progres prirodno se podudaraju s evropskim. Ako to i nije slučaj, trebao bi biti. Treba biti Evropljanin, jer koja druga vrijednost nam preostaje? Nikako balkanska, jer Balkan nije inherentno vrijedan, možda ni realan. Ovdje se ponovno susrećemo sa nedostatkom protunaracija u postkolonijalnom okružju, njihovi tragovi su možda naslućeni u pomenutim, sporadičnim otporima obrazovnih stručnjaka/inja. Njihovi potencijali ostaju neiskorišteni. Sličan obrazac obrazovnih politika kakav nalazimo u BiH i Hrvatskoj, susrećemo i u Srbiji. Pritom se vrijedi posebno osvrnuti na aspekt “lokalnih aktera” koji potpuno nekritički sprovode obrazovne reforme, uz profilerske namjere i, naravno, njegujući osjećaj nacionalne pripadnosti. Za primjer takve prakse može se uzeti visokoškolski sistem u Srbiji, koji služi Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja za “političko potkusurivanje” (prema mišljenju Verice Cvetković, redovne profesorice Rudarsko-geološkog fakulteta, članice Sanu i predsjednice Akademijaskog odbora za visoko obrazovanje).

U intervjuu za BBC (Anđelković, 2021), njen kolega Srđan Verbić također napominje da se odluka donesena Strategijom razvoja obrazovanja iz 2012. godine o tome da se fakulteti trebaju finansirati po značaju, a ne po glavi studenta, uopće ne poštuje. Verbić dalje obrazlaže da je razlog tomu što najviše novca dobijaju univerziteti koju upišu najviše studenata/ica. Ovo rezultira hiperprodukcijom studijskih programa. Primjera radi, za prvi stepen studija u Srbiji je akreditovano 1.683 studijskih programa, a 2012. je taj broj iznosio 913. Ivan Ivić (psiholog i univerzitetski profesor u penziji) za isti intervju ističe da je broj studijskih programa, time i broj slobodnih studentskih mjesta na univerzitetima, tri puta veći od broja djece u Srbiji. “To pokazuje da se obrazovna ponuda ne razvija iz potreba stanovništva, već iz profitnih potreba visokoškolskih ustanova, jer se i privatne i državne finansiraju po glavi studenta. Razvijaju puno programa i mesta, da bi mogli da opstanu”, zaključuje Ivić. Još jednom se susrećemo sa primjerom potpune potčinjenosti obrazovnog sistema političkoj situaciji u državi. Gotovo distopijska hiperprodukcija studijskih programa bez očitog naučnog pokrića postavlja pitanje u kojoj mjeri takva obrazovna politika služi svrsi obrazovanja, a u kojoj politike.

Drugi primjer politici pokornih obrazovnih praksi jeste nastava vjeronauke i građanskog vaspitanja. Naime, ova dva predmeta su u obrazovnom sistemu Srbije uređeni kao alternativne opcije, tako da učenici mogu odabrati jednu ili obje za pohađanje. Predstavnici vjerske zajednice argumentiraju tu, ranije pomenutu “tihu revoluciju” uvođenja vjerske nastave u sekularni obrazovni sistem beneficijama koje takva nastava daje mentalnom zdravlju učenika. Vladika Srpske pravoslavne crkve Jerotej napominje: “Kada predstavnici Ministarstva prosvete i drugi govore o neophodnosti razvijanja strategije za promociju mentalnog zdravlja i zdravih stilova života, treba im još više ukazivati i isticati značaj verske nastave u obrazovanju” (Maričić, 2021). S druge strane, Slavica Ševkušić, viša naučna saradnica Instituta za pedagoška istraživanja iz Beograda, kaže da u posljednjih deset godina nije sprovedeno “nijedno obuhvatnije istraživanje evaluacije efekata verske nastave”. Okupivši ove sagovornike, novinar Slobodan Maričić u tekstu za BBC govori kako je nastava vjeronauke vraćena 2001. godine, dakle nakon 50 godina, u obrazovni sistem Srbije uz podršku tadašnjeg premijera Zorana Đinđića. Vjerski analitičar Željko Injac tim povodom kaže: “On [Zoran Đinđić] je to stvarno želeo – doneo je reformu društva i hteo da potisne sve tekovine komunizma”. Dakle, još jednom se suočavamo sa primjerom načina raskida sa nekadašnjim društvenim sistemom.

U nastavku teksta, Maričić govori sa sagovornicima i o građanskom vaspitanju koje bi trebalo promovirati demokratske vrijednosti u društvu, a na čijem primjeru opet prepoznamo reformu donesenu bez kritičkog propitivanja ili suočavanja sa potrebama lokalnog obrazovnog sistema. Slađana Indić pritom ističe da je građansko vaspitanje “predmet za potkusurivanje – čim nastavnik nema dovoljan fond časova, nadoknađuje ga građanskim vaspitanjem”. Zbog toga se, navodi, dešava da taj predmet predaje neko ko je završio matematiku ili fiziku. Ovdje se radi o praksi koju smo već prepoznali u BiH i Hrvatskoj, naime o formalnoj, a nikako sadržajnoj reformi obrazovanja u svrhu evropeizacije, koja čini izglednim da je jedini cilj obrazovnih politika u ovim državama održavanje začaranog kruga ratom traumatiziranih društava, koje njihova nerazvijenost i nesuglasnost različitih društvenih reformi jedu iznutra.

ZAKLJUČAK

U toku pisanja ovog teksta, objavljena je vijest (B. R., 2022) da je usvojen novi Zakon o visokom obrazovanju Kantona Sarajevo, ali sa znatno umanjenim reformskim pretenzijama (G. M., 2022) nego što je njegov nacrt sredinom 2021. godine najavljivao. Jedna od bitnijih reformskih pretenzija o kojoj se sporilo prilikom objave nacrta Zakona jeste novi način vrednovanja nastavnika i saradnika na osnovu broja objavljenih radova u visokorangiranim Q1 časopisima i citatnim bazama podataka. Upravo ova predložena reforma bila je razlog da akademski radnici/e javnim pismom (Nomad, 2021) progovore i pruže otpor još jednom potezu obrazovne politike BiH koji nije prilagođen lokalnom kontekstu, pogotovo akademskim stručnjacima iz oblasti društvenih nauka. Dvoje potpisnika ovog pisma, profesori na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu Andrea Lešić-Thomas i Mario Hibert (2017: 35), par godina unazad pisali su upravo o problematici visokoškolskog obrazovanja koje kontinuirano i bez pokrića provodi politiku kvaziprogresa, na štetu akademskih radnika/ca i svih učesnika/ca akademskog procesa, “replicirajući kozmetičke učinke, slijedeći nečija tuđa pravila u očigledno lošoj namjeri, popujući o međunarodnim standardima i potrebi za kontrolom kvaliteta, pri tom servirajući nacionalističku propagandu umotanu u privid naučnog diskursa”.⁴

4 Izvorni tekst: “replicating the cosmetic effects, following somebody else’s rules in evident bad faith, pontificating on international standards and the need for quality control, while serving up nationalist propaganda wrapped up in a semblance of scholarly discourse” (prevela L. M.).

Nakon pomenute reakcije akademskog osoblja Univerziteta u Sarajevu, postalo je prećutno očitim u bh. društvu da su ovakve reakcije, ako ne marginalizovane i incidentne, onda mnogo rjeđe nego što to javno mnijenje od njih iziskuje. Ta reakcija može poslužiti i kao dobar primjer odlučnog ujedinjenja stručnog kadra odgovornog za implementaciju reformi obrazovne politike koja, kako je već ranije pokazano, nekritički i formalno teži evropeizaciji i kompetitivnosti. Ukoliko se stvari sagledaju iz perspektive jedne evropske države kakva je Holandija, autori "Akademskog manifesta" (Halffman i Radder, 2015: 176) opisuju upravo kako reforme koje kvalitetu nastavnog proces mjere pomoćnim indikatorima i statističkim podacima izgledaju u praksi: "Problem ne leži u tehničkoj neadekvatnosti pojedinačnog indikatora već u samom režimu fetišizma indikatora. Režim zapravo uopće ne drži do visokokvalitetnih rezultata, koje ne može procijeniti, već do performansi: dobro taktički promišljenih i pametno ispoliranih iluzija izvrsnosti. Ovi su indikatori fundamentalno promijenili narav znanosti. Oni ignoriraju i uništavaju raznolikost formi znanja kao i praksi u različitim poljima istraživanja. Ono što nije mjerljivo i usporedivo se ne računa, to je gubitak energije i zbog toga treba biti uništeno."

Neprestano natjecanje i uopće svjetonazor o imperativu *mjerljivosti* pojedinčevog znanja, odnosno obrazovnog uspjeha, pokazuje inače u javnom diskursu neobrazloženu i stoga tobože zdravorazumsku podređenost obrazovanja ekonomiji i politici društava globalno. "Cilj obrazovne politike usko je povezan s ekonomijom. Zbog toga su neki od ključnih aktera globalne obrazovne politike upravo institucije koje se bave ekonomijom, a najvažnija je OECD koja organizira i istraživanje PISA." (Blažević, 2021: 24). Sve prethodno rečeno u ovom tekstu nikako nema za cilj nagnati na zaključak da je obrazovna politika na Balkanu, koliko god bila opterećena evropeizacijom i lokalnim profiterstvima uslijed neprilagođenosti vlastitih društvenih sistema onim evropskim, žrtva nerazumijevanja Evrope, niti žrtva Drugosti koja joj je nametnuta. Viktimizacijska retorika trenutno nas jedino dovodi u stanje *izbjegavanja odgovornosti* za stvarnost koju živimo. Balkanska autoviktimizacija ne dopušta novim generacijama, koje čini većina učesnika/ca obrazovnih procesa / politika, da stvore ideju o vlastitom identitetu koji bi bio nezavisan od izvjesne instance koja viktimizira. Dakle, radi se o nemogućnosti stvaranja prosvijećenog stava koji bi propagirao borbu za budućnost, a ne poraženost prošlošću. Cilj ovog teksta je bio upravo iz postkolonijalne perspektive

pokazati kako se u BiH, Hrvatskoj i Srbiji vlastiti, lokalni kontekst i pripadajuća obrazovna praksa potpuno ignorišu i obezvređuju, a ondase prećutno proglašavaju sramotom jer im ne odgovara evropsko ruho. Iz tog razloga, podsjećam na školsku definiciju obrazovne politike. Tzv. “trokut obrazovne politike” sastoji se od tri aktera: istraživanja, politike i *prakse*. Praksu čine obrazovne institucije, prosvjetni djelatnici i sindikati. Oni imaju moć reinterpretacije i drugačije implementacije određenih političkih odluka: “Takva situacija može poslije dovesti do rezultata o lošoj učinkovitosti političke opcije, čak i u slučajevima kad je početna ideja solidno osmišljena i prihvatljiva, što znači da važnost istraživanja implementacije nipošto ne treba podcjenjivati.” (Kovač, 2007: 260).

Stoga se ovaj tekst završava pozivom na invaziju javnog prostora od strane prosvjetnih radnika/ca i ujedinjene akademske zajednice. Kako smo vidjeli, nadrealno stanje u kojem se reforme i dalje smatraju uspješnim iako se u praksi sprovode s velikim poteškoćama otkriva šutnju ili konačnu pokornost ovih učesnika/ca u obrazovnoj politici. Otkriva, još jednom, izbjegavanje odgovornosti za nove generacije. Ma koliko bio paralizirajući osjećaj poraženosti uslijed palih (socijalističkih ili bilo kojih drugih) ideala, sadašnji obrazovni radnici/e srednje i starije generacije su nekad imali mentore/ice koji/e su ih odgojili u duhu određenih ideala i omogućili naučan, prosvijećen svjetonazor. Da li današnja balkanska mladež uopće ima mentore/ice (osim onih nacionalističkih)? Bez mentorstva, kako iko može očekivati izgradnju ideala nužnih za neko naše buduće društvo? Da li se iko od prosvjetnih djelatnika/ca osjeća odgovornim? Ako je sva odgovornost u javnom mnijenju pripisana nacionalističkoj politici i Evropi, onda je mi svi, nažalost, pozivamo da nas retrospektivno kolonizira.

LITERATURA

- Anđelković, Nataša (2021) “Škola i Srbija: Koji su najveći problemi u srpskom obrazovanju”, *BBC*, 2. 12. 2021. Dostupno na: <https://www.bbc.com/serbian/lat/srbija-59409115> (pristupljeno 1. 9. 2022).
- B. R. (2022) “Usvojen novi Zakon o visokom obrazovanju Kantona Sarajevo”, *Klix*, 30. 8. 2022. Dostupno na: <https://www.klix.ba/vijesti/bih/usvojen-novi-zakon-o-visokom-obrazovanju-kantona-sarajevo/220830063> (pristupljeno 1. 9. 2022).
- Blažević, Ana (2021) *Temeljni termini obrazovne politike*, Završni rad, Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- G. M. (2022). “Marjanović: Usvojene izmjene i dopune Zakona o visokom obrazovanju nisu reformske”, *Klix*, 31. 8. 2022. Dostupno na: <https://www.klix.ba/vijesti/bih/marjanovic-usvojene-izmjene-i-dopune-zakona-o-visokom-obrazovanju-nisu-reformske/220831022> (pristupljeno 1. 9. 2022).
- Halfman, Willem i Radder, Hans (2015) “Akademski manifest: Od okupiranog do javnog univerziteta”, *Pregled: Časopis za društvena pitanja* LVI (1), 173-202.
- Hasanović, Jasmin (2021) “Mirroring Europeanization: Balkanization and Auto-Colonial Narrative in Bosnia and Herzegovina”, u: Radeljić, Branislav (ur.) *The Unwanted Europeanness? Understanding Division and Inclusion in Contemporary Europe*, Berlin – Boston: De Gruyter, 79-106.
- Hibert, Mario i Lešić-Thomas, Andrea (2017) “On Wolves, Sheep and Shepherds: A Bosnian Comedy of Errors”, u: Halfman, Willem i Radder, Hans (ur.) *International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries, Social Epistemology Review and Reply Collective, special report*, 33-36.
- Kapo, Midhat (2012) *Nacionalizam i obrazovanje: studija slučaja Bosna i Hercegovina*, Sarajevo: Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina.
- Karajić, Nenad; Ivanec, Dragutin; Geld, Renata i Spajić-Vrkaš, Vedrana (2019) *Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.*, Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.

- Kovač, Vesna (2007) "Pristupi analizi obrazovne politike", *Pedagogijska istraživanja* 4 (2), 255-267.
- Lazarević-Radak, Sanja (2014) *Nevidljivi Balkan: prilog istoriji postkolonijalnih geografija*, Biblioteka Nova Evropa, Pančevo: Mali Nemo.
- Maričić, Slobodan (2021) "Obrazovanje u Srbiji: Veronauka i građansko vaspitanje 20 godina kasnije – 'sve zavisi od nastavničkog entuzijazma'", *BBC*, 2. 11. 2021. Dostupno na: <https://www.bbc.com/serbian/lat/srbija-59134511> (pristupljeno 1. 9. 2022).
- Mihaljević, Damirka i Bošnjak, Ana-Mari (2020) "Politika obrazovanja i političko obrazovanje u BiH", *Pregled: časopis za društvena pitanja* 2 (2), str. 31-45.
- Nomad (2021) "Reakcija na Nacrt Zakona o visokom obrazovanju KS", *Nomad*, 14. 6. 2021. Dostupno na: <https://nomad.ba/reakcija-na-nacrt-zakona-o-visokom-obrazovanju-ks> (pristupljeno 1. 9. 2022).
- Pašalić-Kreso, Adila (2021) "Obrazovna politika BiH nakon Dejtonskog mirovnog sporazuma – Obrazovanje za diskriminaciju i intelektualno siromaštvo", *Dijalog – Časopis za filozofiju i društvenu teoriju* 3–4, 136-161.
- Soldo, Andrea; Salibašić, Adila; Marshall, Adisa; Šabotić, Damir; Radušić, Edin; Bičo, Fahrudin; Forić, Melisa; Ibrahimović, Namir; Hadžiabdić, Narcis; Veličković, Nenad; Buljević, Saša; Popov Momčinović, Zlatiborka i Smajić, Zurijeta (2017) *Obrazovanje u BiH: Čemu (ne) učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta u osnovnim školama*, Sarajevo: Mas Media Sarajevo – Fond otvoreno društvo BiH.
- Spasenović, Vera i Vujisić Živković, Nataša (2017) "Pokušaji ostvarivanja pedagoškog pluralizma u obrazovnoj politici i praksi u Srbiji", *Acta Iadertina* 14 (1), 1-14.
- Todorova, Marija (2010) "Balkanizam kao retorika drugosti", *Peščanik*, 15. 9. 2020. Dostupno na: <https://pescanik.net/balkanizam-kao-retorika-drugosti/> (pristupljeno 1. 9. 2022).
- Turčalo, Sead (2016) "Geopolitičko kodiranje Bosne i Hercegovine u obrazovnom sistemu", u: Pejanović, Mirko i Šehić, Zijad (ur.) *Zbornik radova / Simpozij Daytonski mirovni sporazum i budućnost Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 19. novembra / studenoga 2015. godine*, Posebna izdanja, knj. 166, Odjeljenje društvenih nauka, knj. 7, Sarajevo: ANUBiH, 248-261.

- Žiljak, Tihomir (2013) “Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine”, *Andragoški glasnik* 17 (1/30), 7-23.

RETROSPECTIVE COLONIALISM: EDUCATION POLICIES OF BIH, CROATIA AND SERBIA

Summary: The research for this paper was motivated by the inadequacy of the EU reforms implemented in the educational systems of B&H, Croatia and Serbia, that is, the problem of the continuous formal and never structural educational reforms in these countries. This paper gives a post-colonial perspective on the educational policies of the Balkan countries, with a special focus on their ways of instrumentalizing education, the relationship and ways of breaking with the socialist education system, and ways of adapting to EU standards. The aim of this paper is to outline the mechanism of latent colonialism, i.e. Europeanization, through the analysis of educational policies in the Balkans, which points to the eternal otherness, almost obscenity of the Balkans, and to point out the responsibility and potential for the engagement of educators in B&H, Serbia and Croatia in the educational process.

Keywords: *education, education policy, colonialism, postcolonialism, Europeanization, the Balkans*