

Петре ГЕОРГИЕВСКИ

УДК: 37.01.009(4)

## ОБРАЗОВАНИЕТО И ЕВРОПСКАТА ИНТЕГРАЦИЈА

### Апстракт

Образованието има мошне значајна интегриративна функција како на рамништето на одделни држави така и во рамките на европската интеграција. Во прилогот посебно е нагласена идејата за европска интеграција која потекнува од европскиот универзитетски штило и логично на нивниот карактер на производство и ширење на знаењето и комуникација меѓу луѓето. Ориентацијата кон европската димензија на образование, кон поопшир и пофлексибилен профил на образование и обучување со „клучни квалификации“ и ориентација кон постмодерно образование е важна карактеристика на постсојниот Европски образовни системи. Авторот ја истакнува потребата од критичко преиспитување на традициите, добрите и лошите страни на македонскиот образовен систем и со компаративна анализа на современите образовни системи да се создаде реална визија за неговата реформа во која ќе се слушне гласот на учениците, студентите, родителите и наставниците. Тоа ќе овозможи да се создаде цивилно општество со толеранција и негување на културниот плурализам како важен фактор на европската интеграција.

**Клучни зборови:** европска интеграција; европска образовна димензија; образовна политика; општо образование; „клучна квалификација“; глобално образование.

Една од многубројните функции на образованието, но мошне значајна во современите општества, е функцијата на социјална интеграција. Оваа функција на образованието е нагласена и развивана во рамките на теориската парадигма на структуралниот функционализам. Така, оваа функција е првпат експлицитно елаборирана во класичната

социолошка теорија на еден од нејзините претставници - Емил Диркем (Durkheim, 1963). Според неговото сфаќање, образованието ја перпетуира и ја зајакнува хомогеноста и интеграцијата во општеството, зацврстувајќи ги во детето од самиот почеток суштинските сличности што колективниот живот ги бара. Образованието, и особено наставата по историја, ја осигурува врската меѓу поединецот и општеството, освојувајќи ги општите норми и правила. Таквата интегративна улога на образованието се одвива преку процесот на нивната социјализација во училиштето кое претставува „општество во минијатура“. Американскиот социолог Талкот Парсонс (Parsons, 1961) го прифаќа Диркемовото учење за улогата во образованието во социјалната интеграција и го развива во рамките на неговата теорија за општествениот систем. Тој нагласува дека по примарната социјализација внатре во семејството, настапува училиштето како „средно средство на социјализацијата“. Според Парсонс, училиштето дејствува како мост меѓу родителите и општеството како целина, подготвувајќи го детето за неговата улога како возрасен. Понатаму, Парсонс како и другите функционалисти, подвлекува дека вредносниот консензус е суштествен за да може општеството усогласено да функционира. Тој ја разви тезата дека училиштата исполнуваат две главни вредности: вредноста на постигнување (успех), и вредноста на еднакви шанси што се остварува преку меритократското начело - социјалниот и кариерниот статус се постигнува врз основа на заслугите на самите индивидуи, што како начело подоцна е доведено во прашање од низа социолози од различни социолошки ориентации, почнувајќи од Пјер Бурдије, Жан Клод Пасерон, Боулс и Гинтис, Голторп и други. Во подоцнежните теориски дебати и емпириски истражувања, интегративната улога на образованието е разгледувана во рамките на проблемот на етничките малцинства и групи во одредени земји (САД, Велика Британија, Франција, Германија итн.), што, пак, не излегува од рамките на функционалистичката теориска парадигма за општествениот систем на конкретните општества, во која се препознаваат трите степени на теоријата: макро, мезо (средно) и микро, со значително запоставување на микро рамништето, како што со право истакнува Моузелис.

## Глобализација, глобално образование, пазар

Во функционалистичката теориска парадигма не можат да се најдат одговори за актуелните современи проблеми кои ги наметнаа идеологиите и практиките на глобализацијата или мондијализацијата, инсистирајќи на глобално образование и на две рамништа на интеграција меѓу глобалните општества чија главна карактеристика сè уште е да се изразуваат како нации држави (Гиденс: регионално и глобално). Тргувајќи од ова, за одреден број автори глобалното образование (*global education*), термин што е претежно употребуван во Северна Америка, е давање поширока географска перспектива на студиските и предметни програми (*curriculum*) така да ги оспособат учениците да се натпреваруваат поефикасно на глобалниот пазар. За други, тоа претставува фундаментална преоценување на содржината, организацијата и целта на школувањето во насока на трансформативна визија за образованието во еден планетарен контекст (O'Sullivan). Меѓутоа, концептот на глобално образование го наметнува прашањето за традиционалната улога на училиштето во оформувањето на националниот идентитет и противречното прашање за слабеење на таа улога што го бара глобалното образование и глобализацијата како политика – практично намалување на моќта на националните држави. Во овој контекст, како што напоменува Селби (Selby), идентитетот и граѓанството на едно лице повеќе не се става во рамките на една нација, туку тој се оформува од повеќе влијанија кои произлегуваат од повеќекратни правци во глобалниот систем. Поради ова сметам дека степените на социолошката теорија треба да се дополнат со овој четврт глобален степен. Глобализацијата е противречен процес со две лица (како богот Јанус). Таа доведе до суштински белези на рефлексивната модерност или современата постмодерност: прво сè поширока и подлабока поврзаност, меѓузависност, на сè поголем број општества што како еден од главните фактори и процеси ја овозможува и ја развива квалитетното образование и култура, и научните откритија и сознанија; второ, надмоќ на трансационалните

или глобални мултинационални сили и институции – сè поголемо влијание на настаните од дистанца врз животот на индивидуите и општеството; трето експанзија на модерните („постмодерни“) форми на технологија на економскиот и политичкиот живот речиси на целиот простор во светот (Реџиќ, 2002); четврто, не крај на историјата (Фукујама), туку речиси крај на географијата (З. Бауман); следните други карактеристики се на полно различни од претходните, кои токму и го изразуваат нејзиниот противречен карактер; петто, поларизација и судир – глобализацијата истовремено ги поврзува општествата, но и ги хиерархизира и ги дели, настануваат сè поголеми бездни меѓу Северот и Југот, меѓу богатите и сиромашните, меѓу јаките, „силни“ глобализирачки држави и „слабите“ држави, т.е. такви држави кои се слаби, но си остануваат држави, како што смета Зигмунд Бауман; шесто, таа доведува до сериско производство на несигурност и неорганизирана неодговорност (Гиденс и Бек), до конфликти со низок интензитет и седмо, до светското ризично општество (Бек), општество во кое не е исклучена алтернативата „хомоглобатусот“, термин употребен од Е. Хобсбаум, да се претвори во „хомо-апокалиптус“, тогаш кога алчноста по профит и богатство на полно ќе ја задреме духовната димензија на културата на глобализаторите. Со тоа и училиштето се насочува кон приватизација, не толку неопходна на финансиски план, како што истакнуваат К. Лавел и Л. Вебер (Lavel et Weber, 2003), колку низ интерна трансформација во еден пазар каде конкуренцијата меѓу луѓето и се повеќе меѓу установите станува правило. Во овој контекст децентрализацијата на образованието, врз што многу се инсистира кај нас, не е одговор во побарувачка за повеќе демократија и за една поголема блискост, како што истакнуваат овие автори. Таа е конфискувана од страна на новите „барони“ (босови) кои се обидуваат да станат шефови на услужните центри на локалните колективи. Изворот на новата нееднаквост во образованието особено е низ финансирањето.

Инструментите на глобализацијата – Меѓународниот монетарен фонд (ММФ) Светската банка и Светската трговска организација (СТО)

ги зафаќаат и образовните системи на оделните земји, посебно на оние што се во транзиција. Така на пример ММФ ја условува владата на Република Македонија за добивање кредит со отпуштање вработени во образованието како корисници на буџетски средства, Светската банка иницира „проекти“ за реформа на образованието кои ја следат логиката на пазарната конкуренција, додека Светската трговска организација иако директно не се занимава со содржината на образованието, сепак таа се интересира за образованието (училиштето) како потенцијален пазар што претставува трговија на образовни услуги. „Над 1000 милијарди евра годишно се трошат за образование во светот. За Светската трговска организација целта е да се успее во тој домен како и во другите, да се дојде до либерализација на пазарот за да се остварат поголеми бенифиции на приватните образовни претпријатија и на капиталот што во нив е вложен“. (Lavel et Weber, 2003). Овие инструменти на глобализацијата (ММФ,СБ,СТО) успеваат преку поданичките влади да ја запостават автоктоната научно истражувачка мисла и преку „практичари“ и домицилни импровизатори да го разнебитат и она што е добро и препознатливо во националните образовни системи вклучувајќи го тука и македонскиот образовен систем. Развиените земји и посебно етаблираната еднополарна сила која дејствува како „наддржава“ по принципот на сила, а не по меѓународното право, „има тенденција да бараат од другите отворање на пазарот за производи и услуги“.

Тука се поставува и прашањето дали Европа е одговор на таквата политика на глобализација или нејзината перспектива (на Европа) е „зalez à la carte: *бразилизација на Европa*“, како што го поставува Улрих Бек (Beck, 1997). Ова второто, според У. Бек, може да се случи ако фатализмот на постмодерноста и на неолибералниот глобализам се пресвртат во остварување на пророштвото, нештата навистина ќе станат фатални. Тогаш „апокалиптичните визии, кои уште сега речиси се присвоени целосно од јавната фантазија, би можеле да се пресвртат во реланост – наместо конвенционален епилог – го разигрувам едно од таквите сценарија: *бразилизација на Европa*“ (Beck).

Од друга страна, пак, според В. Хавел (Havel, 1996) самиот термин „Европа“ има корен во академскиот збор *erebu* што значи самрак, исчезнување или вечер, стемнување.

Од филозофијата на Хегел знаеме дека Минервината утка ги шири внимателно своите крила кога се замрачува: мудроста, но и опасноста демне на крајот од денот кога сонцето заоѓа и кога предметите не се веќе видливи. Не го гледаме она што е многу видливо, не внимаваме на она што секогаш е тука - внимаваме на нештата откако тие исчезнуваат.

Во овој контекст, како што истакнува З. Бауман (Bauman, 2002), откритието дека предметите, нештата, не ја задржуваат својата форма неопределено и можат да бидат различни од она што беа е веќе едно искуство. Но, исто така, знаеме дека предвидливоста повлекува вознемиреност и страв: ако светот е полн со несреќи и изненадувања, не треба никогаш да се опуштиме. Но, нестабилниот карактер на нештата може да ја пробуди амбицијата и детерминацијата, зашто ниту едно решение на нештата не е постојано и неотповикливо, може да мечтаеме за еден поразличен живот, позадоволителен и попримателен. Освен тоа, ако веруваме во својата моќ на мислењето и на силата на своите физички способности, може да дејствуваме врз овие мечти и можеме дури и да ги реализираме.

### **Перспективата на Македонија: Интеграција во Европскиот процес на образование и во ЕУ**

Реализирањето на една таква мечта за поинаков, подобар и поперспективен живот ни изгледа проектот Европска интеграција, што го нуди Европската Унија. Изгледа дека нема подобра алтернатива не само за Македонија (дури и кога во неа се изразени внатрешни дезинтегративни процеси – парадоксално!), туку и за која било друга земја на европскиот континент. Ни изгледа веројатно дека без европска интеграција нема можност да се постигне побрза модернизација, повисок животен стан-

данд кон кој се стреми, компетитивност на националните производи и начини на изнесување на виделина и отворање кон иновациите и креативноста, како светла точка во темниот тунел. Магнетната привлечност на Европската Унија и процесот на нејзиното проширување, покрај ова може да се интерпретира и на следниов начин. Од социолошката методологија во истражувањето на социјалната интеграција на индивидуите во социјалните групи е познато дека степенот на нивната интегрираност се мери преку два индикатора: бројот на членовите што ја напуштаат групата во еден период и постоење на конфликт меѓу членовите и водството на групата и начинот на неговото разрешување. Ако ова се примени врз степенот на интегрираност на државите во Европската Унија, може да се види дека постои висок степен на интегрираност. Прво, од нејзиното формирање како економска заедница и Европска Унија ниту една членка неа ја нема напуштено. И второ, постоењето на определени конфликти внатре во неа (пример: случајот со Хајдерова Австрија) се разрешуваат без напуштање на Унијата, што води до уште повисок степен на интеграција кој може да се интерпретира со Козеровата теорија на конфликтите.

Меѓутоа, поделбата или дезинтеграцијата на Европа, покрај одредени внатрешни противречности во економскиот степен на развноток на одделните членки на Унијата, културната различност и особено непостоене на политички институции и единствени јавни европски мас медиуми, со тоа и на европско јавно мислење се видливи, но сепак главните фактори се надворешни и тоа во однос на најмоќната глобална сила – САД која настојува да создаде еднополарен светски систем. Европа ќе биде ли нејзин вазал или конкурент? Поделеноста во Унијата стана јасно видлива во однос на две прашања: војната во Ирак и Меѓународниот кривичен суд.

Какви односи меѓу Европската Унија и САД се на повидок можеби највидливо го покажува краткиот интервју меѓу претседателот Џ. Буш и турскиот министер за надворешни работи што го објави турскиот весник *Cumhuryet* (Република), а го пренесе *Le monde diplomatique* од април

2003 година под наслов: „Има ли уште Европска Унија?“ Имено, покрај другото стои: Џ. Буш: „Ниту еден сојузник не ни донел толку главоболка како вие?“ (Се мисли на одлуката на турскиот Парламент за неприфаќање на американски трупи пред нападот на Ирак – П. Г.). Ј. Јаркис: „Турција учествува и во европскиот процес, а од Европската Унија стигнуваат и поинакви гласови“. Џ. Буш: „Постои ли уште Европска Унија? Јас ја разбив на три дела!“ (Во *Le monde diplomatique* стои дека овој интервју не е демантиран ниту од турска ниту од американска страна). Дали со тоа се остварува ставот на Тони Џад (Judt, 1996) „Европа: Голема илузија“. Во најновиот број на *Le monde diplomatique* од мај 2003 година, Бернард Касен (Cassen, 2003, 24-25) ја објави статијата под индикативен наслов „Европската Унија болна од атлантизмот“, истакнувајќи, притоа, дека иако поделена за војната во Ирак, Европската Унија би можела, сепак, да повлече „колатерална предност“ – онаа на афирмација на сопствениот идентитет, држејќи дистанца со американскиот „партнер“ и давање политичка содржина на еврото, повторно ставајќи ја целината – пазарот и унапредување на европската вештина во однос на правото и правдата.“ На ова може да се додаде „зајакнување на цивилното општество во новите држави на Европа и интегрирање на нејзиниот Исток и Југ“ (Mežnarić, 1996).

Во историјата на европската интеграција, како што истакнува Андреј Марга (Marga, 1999), уште од Втората светска војна образованието воопшто и универзитетите беа не само место каде за првпат беше измислен и презентираан концептот европска интеграција, туку исто така и промотори на најголемиот дел ефективи. Универзитетите на Западна Европа беа место каде што се роди идејата за европска интеграција. Но, овие универзитети беа први кои идејата ја спроведоа во практиката, градејќи мрежи на соработка, здружување и интеграција, која е проширувана и зајакнувана сè до денес. Универзитетите, согласно со карактеристиките на нивната дејност, пред сè знаењето, науката и културната комуникација, не знаат за граници и треба да му се достапни секому. Практиката покажа дека универзитетите како институции од различни земји



можат да се интегрираат, а зашто да не можат и економски, правно-политички и културно, со задржување на основните идеосинкратски црти (Даниел Бел) на одделните општества. Односот помеѓу индивидуализираното признавање на културниот идентитет, или употребувајќи ги зборовите на Чарлс Тејлор, „политика на еднаков дигнитет“ и „политика на разлика“ се толерира, но и се дебатира. Процесот оди кон јакнење на сегментите на граѓанското општество и сè повеќе се балансира односот меѓу националното, традиционално и граѓанското образование.

Оттука, образованието и обучувањето претставуваат релевантен фактор во подготовката на Македонија и на другите земји од средна и југоисточна Европа, за општествени промени и имплементација на економските, социјалните и политичките реформи. Оваа улога е јасно согледана и е експлицитно истакната во пет точки во Букурешката декларација под наслов *Јакнење на заедничкиот европски дом за образование, описан во вена кохезија и квалитет – предизвик за образование*, донесена од Конференцијата на министрите за образование на Европската Унија: (Brussels, 2000).

- Институциите за образование и обучување помагаат при транзицијата на поранешните социјалистички системи кон пазарни економии; тие го снабдуваа народот со знаење, компетенции и вештини потребни да успеат во променетата општествено-економска средина; тие придонесуваат кон развојот на јавната администрација и приватните претпријатија.
- Соработката во образованието и обучувањето придонесува за надминување на конфликтите и за повторно воспоставување на соработка и контакти на луѓе со луѓе вон националните и етничките граници; образование за демократско граѓанство, мултикултурно образование и нов приод кон наставата по историја се инструменти за промовирање на отвореност и толеранција и за зајакнување на граѓанското општество.
- Системите на образование и обучување имаат клучна важност за подготвување на општествата во Југоисточна Европа за

економска глобализација. Развојот на општеството засновано врз знаење бара специјални напори насочени кон доживотно учење во сите сектори на општеството. Неопходно е да се стекнат вештини и компетенции кои се есенцијални за учествување во глобализираната економија, како што се познавање и работа со компјутери, јазична умешност и интелектуална способност;

- Преку нивните постојани врски со општеството во целост, институциите за образование играат важна улога во подготвувањето на земјите во Југоисточна Европа за потесно инволвирање во европските структури; како што покажа искуството во земјите кандидати на Централна и Источна Европа, образовните естаблишменти можат да играат мирољубива улога во европската интеграција;
- Конечно, вредноста на образованието и обучувањето не потекнува само од нивната улога во економскиот и политичкиот развој, туку тие се важно средство за обезбедување на чувство на припадност и постигнување на сопствен развој и изразување во периодот на општествена транзиција, со овозможување на луѓето да си го најдат своето место во општеството и да станат активни граѓани, образованието и обучувањето придонесуваат за општествената еволуција и кохезија и општеството во процесот на транзиција.

На оваа Букурешка декларација ѝ претходи пофундаменталниот документ - Болоњската конвенција за европското високо образование од 19 јуни 1999 година, донесена од страна на европските министри за образование, во која на експлицитен начин министрите потписници на овој документ развојот на високото образование го поврзаа со процесот на европската интеграција. Имено, уште во првиот пасус на овој документ, на кој се повикуваат и подоцнежните документи кои се однесуваат на улогата на образованието и обучувањето во Европа пишува: „...Сведоци сме на растежот на свеста на голем дел од политичката и академската јавност и јавното мнение за потребата од изградба на една поком-

плетна и широка Европа, особено надградувајќи ги и зајакнувајќи ги нејзините интелектуални, културни, социјални, научни и технолошки димензии“. Болоњската конвенција ги афирмира принципите на Магна картата за универзитетот, донесена во 1988 година и Сорбонската декларација од 25 мај 1998 година. Оваа Болоњска конвенција од 1999 година, промовира создавање европски систем на високо образование ширум светот: прифаќање на флексибилен образовен систем со споредливи степени и дипломи, како и примена на Diploma Supplement со цел да се промовира можноста за вработување на европски граѓани и меѓународна компетитивност на системот на европското високо образование. Не навлегувајќи во подетална анализа на овој и на другите документи, кои се однесуваат на релевантноста на образованието за европските интеграции, напоменувам дека овие документи, освен Букурешката декларација, се објавени на македонски јазик во брошурата под наслов Универзитетот *Св. Кирил и Методиј и европскиот ѝаѝ* (Документи од европските конференции и теми за дискусија, Скопје, мај 2001 година).

Македонија се вклучи во европскиот образовен простор, иако со задоцнување, сепак активно преку Фаре темпус поддршката што отпочна во 1996 година. Така, во овој период со Фаре програмата за Република Македонија, Европската комисија одржува интензивна соработка меѓу институциите за високо образование во Македонија, од земјите членки на Европската Унија, од Централна Европа, од Источна и Југоисточна Европа. Во рамките на Темпус програмата институционалната соработка се одвиваше и се одвива во рамките на 40 заеднички проекти, од типот на компакт мерки, вкупно 202 индивидуални престои од земји членки од Централна и Источна Европа и осум индивидуални престои на институции за високо образование од Република Македонија беа финансирани во наведениот изминат период како што стои во „Водичот“ низ изложбата „постер недела“ Скопје, одржаната од 5-10 декември 2001 година во Универзитетската и народна библиотека, во организација на Националната канцеларија на Темпус програмата. Филозофскиот факултет и други факултети се вклучија во овој процес и преку проекти од Тем-

пус програмата, но за одбележување е и отпочнувањето и функционирањето на пост-дипломски студии за европска интеграција на Филозофскиот факултет, а во Предлог-студиската програма на Институтот за социологија на Филозофскиот факултет е конципирано подрачје за европеистика за додипломски студии со што се поврзува додипломското и постдипломското рамниште на овој вид студии. Соработката се одвива и во други форми, како во рамките на регионот, така и пошироко на европскиот простор.

### **Европската димензија во образованието и наставничката професија**

Немајќи намера да се исцрпи оваа тема, овде само ќе поставам одредени прашања, покрај другите, кои можат да бидат предмет на размислување и дискусија: дали ваквите форми на поддршка, и колку да се значајни, се доволни за побрзо вклучување и интегрирање на Македонија во европскиот образовен простор, а со тоа и образованието како еден од генераторите на побрзото асоцирање и интегрирање во Европската Унија. Како што истакнува Франсин Ванискот (Vaniscotte, 1996) неопходна е промоција на европска димензија во образованието на наставниците која им нуди нов начин на разгледување на акцијата. Документите, особено на OECD во преден план го стваат концептот на *квалиџејџ* како начин на заедничко приобѓање кон проблемите на воспитанието и образованието и кон одговорите на поставените предизвици од еволуцијата на општеството. Во поглед на наставничката професија, УНЕСКО ги воопштува податоците за наставните дисциплини кои треба да се проучуваат за да се осигури современа професионално-педагошка подготовка на наставниците, собрани од три негови институции: Меѓународното биро за образование (BIE), Меѓународната организација на трудот (OIT), и Латино-американското биро за образование, во различно време и независно еден од друг. Според Б. Жимемо и П. Ибанез (Jimemo,

Ibanez, 1981), заклучоците на трите институции воопштени од УНЕСКО ја оцртуваат и препорачуваат следната номенклатура на научни области во кои е неопходно да се реализира професионално-педагошката подготовка на наставниците за тие да можат поцелосно да ги исполнуваат функциите на училиштето: училишна хигиена, психологија на образованието, социологија на образованието, теорија на воспитанието, дидактика, историја на педагогијата, училишна администрација, организација и законодавство, компаративна педагогија, предметни методика, професионална ориентација.

Квалитетот на наставничката професија која го носи бремето на одговорност и постојаност на усовршување и евалуација станува фокус на политиката на соработка на образованието користена во обучувањето и сензибилизацијата на личностите во образованието во европска димензија. Во овој контекст, Ф. Ванискот ја нагласува оваа политика како „инструмент на конструкција на една интегрирачка и хомогенизирачка Европа која го избегнува ризикот од прогресија на две брзини: онаа на задолжени кај богати, онаа на сиромашни и исклучени, што би било на рамниште на држави или на она на индивидуите“ (Vaniscotte). Ова бара развиено критички мислење во и за воспитанието и образованието и особено за нивните реформи. Кај нас не може да се каже дека постои такво критичко мислење и тоа од аспект на односот меѓу стручното и општото хуманистичко образование, како и во поглед на демократизацијата на училиштата и факултетите. Кај нас во средното образование сè уште преовладува тенденцијата на запишување и учење на учениците во средните стручни (за занимања) училишта, што е за повеќе од два пати повисоко во однос на учеството на учениците кои се запишуваат во општите училишта (гимназиите), а на факултетите сè повеќе се инсистира на потесна специјализација. Тоа е во спротивност со општата тенденција на образовните текови и промени во земјите на развиениот свет и Европската Унија кон која се стреми Македонија. Таа општа современа тенденција концизно ја опиша познатиот веќе спомнат германски социолог Урлих Бек (Beck, 1997), како еден од големите политички одговори на глобализацијата: изградување и ширење на општеството на

образование и знаење; продолжување, а не скусување на образованието, слабеење или отфрлање на неговото тесно обучување за определени работни места и занимања и ориентирање кон процесите на образование кон широко применети „клучни квалификации“. Под овој термин „клучна квалификација“, У. Бек подразбира не само „еластичност“ (флексибилност) или „учење кое трае цел живот“, туку до него ги реди и социјалната компетентност – способност за совладување конфликтни ситуации, разбирање на различни култури, комплексно мислење, занимавање со несигурноста и парадоксите на втората модерност или како што други автори ја нарекуваат – постмодерност. Токму постмодерните Ашер и Едвардс (Usher and Edwards, 1994) иднината на образованието ја гледаат во четири можности кои овде ќе бидат само таксативно споменати: 1) модерните образовни системи можат да продолжат; либералното гледиште според кое образованието може да им помогне на индивидуите да го развијат целосно потенцијалот, а образовниот систем би се одржал непроменет; 2) втората можност е наметнување на образовниот систем конзервативно гледиште; образовниот систем би можел да се преобликува така што ќе се обиде да ги истакнува традиционалните вредности, на сите да им наметнува исти вредности, а тоа може да се случи како реакција на несигурност и разлики меѓу луѓето, кои се дел од постмодерноста; 3) образованието може да се обликува така што ќе го одразува капиталистичкиот систем; образовните содржини би можеле да се изменат така што главниот акцент се става врз знаењето кое е корисно и кое служи за создавање профит, а не за трагање по вистината; 4) можноста образованието да го изразува постмодернизмот со тоа што го зема предвид културниот плурализам – потребите на различните групи; а оваа можност би можела да ја признае важноста на приспособливоста на личното образование на сопствените потреби и желби (примерите што ги наведуваат овие автори се нагласување на доживотно учење, признавање и истражување на културната различност, образование на маргинализираните групи). Ашер и Едвардс се определуваат за оваа четврта опција на образование, иако очигледно од него не се отстранети сите елементи од модернизмот (Haralambos, Holborn, 2002).

## Евалуација и реформа на образовниот систем

Во однос на иднината на образованието во Македонија треба претходно да се постави прашањето, можеби сè уште не е доцна, со оглед на тоа што ова приспособување ќе трае најмалку седум до десет години, да се направи т.н. „бела книга“ за нашиот систем на образование, врз основа на научноистражувачка и критичка анализа, како за целината на системот, така и за неговите делови и степени? Дали јасно се дефинирани целите на образовниот систем како целина и на неговите посебни делови? Понатаму, што е она што е добро, што го издржа забот на времето и што треба да се негува и да се развива во целина на системот и посебно за деловите во образовниот систем и образовните традиции во Република Македонија? Што е она што е анахроно, што е потстандардно и што мора да се менува и е инкомпатибилно со европскиот образовен простор? Постои ли задоволително развиена компаративна педагогија кај нас која ќе укаже како истите тие прашања се поставени или решени во регионот и пошироко (на пример, позната е големата централизација на францускиот образовен систем во однос на системот во Велика Британија)? Врз основа на сето ова, па и врз други прашања да се изврши евалуација, интерна и екстерна, и да се направи јасна визија за промените во целина и во деловите и операционализирана во фази, форми, начини и средства на нејзината реализација.

Евалуацијата, логично, произлегува од планирањето. Евалуацијата на високообразовните институции е практика во светот повеќе од десетина години, според извештајот на OECD од 1990 година, а ние дури минатата година почнавме да размислуваме за тоа. Токму во овој извештај стои фундаменталниот проблем во која мера евалуацијата служи за извор на информации за доделување на ресурси од страна на власта, од другите организации на финансирање и од советите на администрирање, од една страна, и од друга до која мера евалуацијата може да се покажува корисна за усовршување на наставата и на истражувањето во смисла на универзитетите и училиштата? Дали овие две суштински цели на евалуа-

цијата кај нас, во македонски услови, ќе бидат конфронтирани, или можеби ќе бидат комплементарни? Но, барем едно треба да биде јасно, она што го потенцира и Алфонсо Бореро Кабал (Cabal, 1995), во интересната книга *Универзитетите денес*, дека во „случајот на универзитетот, перманентната евалуација е логично продолжување на акцијата на планирање и претставува валиден аргумент на поткрепа на неговата автономија. Впрочем, правото на институциите на високо знаење е да ги одредуваат нивните сопствени норми, тие треба најнапред да се докажат пред општеството и државата и само тогаш можат легитимно да бараат нивната автономија да биде признаена и да не се прифаќа сервилноста. Автономијата на универзитетот инспирира доверба и поддршка на неговиот деонтолошки авторитет (Бошински). Евалуацијата е неопходно да го опфати образовниот систем во целина, неговите делови, посебно институциите преку интерната или автоевалуацијата, но и вршење на самоевалуација на секој наставник од основното до високото образование, со јасно определување на факторите на евалуација, предметот на евалуација и процедурата“.

Ние можеме да продолжиме со поставување прашања во врска со нашиот образовен систем. Што станува со општото образование, добивањето на пошироки знаења и развивањето на апстрактното мислење во процесот на училишната социјализација, со што тоа се одликуваше како позитивна одредница, и што станува со воведувањето на интерактивната настава? Дали постои премин од сфаќањето на учењето како сериозна работа и учењето треба да се научи, дека ученик се станува, а не се раѓа, како што напоменуваат Мари Дури Бела и Анри ван Зантен (Belleat, D.M. et Henriot van Zanten, A., 1992). Дали од училиштето и семејството сè повеќе и повеќе се оттргнува воспитната функција и неа ја заменуваат групата на врсници, телевизијата, кафулето, односно сè понагласена станува улогата на скриениот „курикулум“ во однос на официјалниот? Што станува со негувањето и развивањето на критичкото мислење кај учениците и студентите; дали преовладуваат автократските или демократските форми на настава? Што станува со обрзованието за религиите



како дел од културата на народите и како тоа ќе се разреши – со посебен предмет образование за религиите или со веронаука? Ова е значајно прашање за кое кај нас не се води дебата, а во другите земји кои се во транзиција тоа прашање на различен начин се разрешува. Колку учителите и професорите се прашуваат за реформите и колку се има доверба во нив? Ова е прашање што го поставува и Хергрејс во контекст на неуспешните образовни реформи во САД и Велика Британија. Колку е навлезено во училишните институции и факултетите партиско-политичкото влијание, што како црвот во дрвото ја нагризува автономијата, ефикасноста и стандардите на образование и какво ни е управувањето во образовните институции? Колку е ефикасен нашиот образовен систем, и посебно високото образование, зашто за ова последново резултатите од истражувањето што го спроведов за последните десетина години за дипломираните студенти покажува дека просекот на студирање на универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ е седум години, кај студентите од машкиот пол е седум и пол години, додека кај студентите од женскиот пол шест и пол години? Каква е социјалната селекција и уписната политика на Универзитетот? Резултатите од истражувањата и тука се неповолни. Какви се стандардите на опременост и условите за работа во училиштата и факултетите во Македонија и какви се разликите од регионална гледна точка? Кои се процесите на дезинтеграција во образованието?

Во Македонија одредени посуштински реформи во образованиот систем беа оневозможени и запоставени и од барањата на етничките малцинства, особено на албанското, чие учество во вкупното население изнесува 22,7% според пописот на населението во 1994 година. Барањето се состоеше во формирање на Универзитет на албански наставен јазик и тој нелегитимно отпочна со работа уште во почетокот на деведесеттите години од минатиот век. Таквото барање беше во колизија со уставните и законските норми кои за етничките малцинства (вклучувајќи го и албанското) дозволуваа настава на мајчин јазик во основното и средното образование, но не и на универзитетско ниво. Ова барање доби поли-

тичка димензија во правец на создавање паралелен образовен систем во една иста држава. Тоа, и со другите барања (на пример, барањето на албанското малцинство да му се признае статус на конститутивен народ) водеа кон одреден етнички конфликт и кон општествена дезинтеграција. Во средината на деведесеттите години ова добро го забележа Јенс Ројтер, експерт во Институтот за стратемски истражувања во Минхен: „На оваа земја (Р. Македонија – П. Г.) ѝ е потребна внатрешна стабилност, пред сè, во меѓуетничките односи. Мислам дека Албанците овде ги имаат сите права како малцинство. Кога бараат статус на народ во Македонија, каде што мнозински народ се Македонците, тоа е како увертира во сецесија. Соживотот во една држава не го подразбира таквото барање како ниту инсистирањето на паралелен систем на образование“ (Ројтер, 1995). Тој дури додава дека „единствено нормална задача на Европската Унија би била да ѝ помогне на Македонија, зашто од Брисел мора да се гледа што се случува овде и да се знае дека за бриселски мерила би било 'ситнеж' она што на Македонија би значело ефективна помош“. Пред две години со промена за Законот за високо образование во Тетово е формиран приватен универзитет на албански јазик, а со промените на Уставот и на Законот за високото образование нелегалниот универзитет во близина на Тетово се настојува да се легализира како државен универзитет на албански јазик! Ќе значи ли тоа федерализација на Македонија како прва фаза и сецесија на албанското население како втора фаза? Оваа тенденција води до внатрешна дезинтеграција на Македонија што е не само спротивно, туку и парадоксално на официјалната политика на Македонија за интеграција во Европската Унија.

Но, исто така мошне значајно е и прашањето да се согледа кои се образовните тенденции во земјите на Европа и на светот. Би било сосема погрешно да се мисли дека образованието на европскиот простор на Унијата е без проблеми и дека таму се успешни реформите и дека немаат слични проблеми како и кај нас. Дека тоа не е така може да покаже само една куса анализа на резултатите од истражувања и определени критички анализи. Според Филип Браун (Brown, 1997), реформите во

образованието во Европа во деведесеттите години настанаа под влијание на „третиот бран“ на парентократската идеологија на образованието, што ја замени претходната меритократска идеологија што веќе ја споменава во рамките на функционалистичката теорија за образованието. Овој трет бран ја вклучува главната програма на образовната реформа под слоганите „родителски избор“, „образовни стандарди“ и „слободен пазар“.

Третиот бран на одреден начин е формално откажување на државата од одговорноста за образованието, но фактички без да го намали своето влијание врз него, како и делумна манифестација на силна борба за сертификација на образованието, која ги поткопува принципите на „еднаквост на образовните шанси“. Додека општествената елита продолжи да ги ужива бенефициите на приватното образование, во текот на XX век, како што истакнува Волфорт, барањето да се опремаат нивните службеници со академски акредитиви се зголеми. Променетото барање за академски акредитиви меѓу средната класа беа забележани од Бурдије и Болански.

Понатаму, меѓу 1991-1994 година Стефан Бол, Ричард Боув и Шарон Гервиц, спроведоа истражување во Велика Британија со анализа на документи и интервјуа со наставници, ученици и нивните родители и заклучија дека реформите со начелата на родителски избор, стандарди и пазар доведоа до поголемо социјално диференцирање и поделен систем на образование. Конкуренцијата меѓу училиштата доведе до борба за поголем број ученици и со повисоко образовно постигнување, а тоа, пак, имаше за последица да ја прекине комуникацијата меѓу нив, како и до одлевање на поквалитетниот наставен кадар во повисоко рангираните училишта, поради повисоките плати. Нивниот заклучок е дека на секој пазар постојат победници и губитници. На овој образовен пазар сите ние можеме да завршиме како губитници (Ball, et al., 1994). Лаудер, пак, смета дека во основа пазарниот систем на образование е целосно конзистентен со ниски плати, економија со ниска технологија, прецизно поради тоа што е веројатно да се произведат ниско квалификувани личности за

една таква економија. Во спротивно, високата плата, економијата со висока технологија, пред сè, бара високо ниво на квалификуваност и автономија на наставникот и еден образовен систем кој произведува целосно висок степен на образовно постигнување (Lauder, 1997).

Улогата на европските институции во поддршка на овие тенденции и ориентации во образованието е мошне значајна. Според К. Лавел и Л. Вебер, званично компетенциите на Унијата не се ограничени во поглед на образованието, но во последните години, Комисијата и Советот на Европа го охрабрија усогласувањето на образовните системи. Во средината на 1990 година, Комисијата во центарот на својата стратегија ја стави улогата на „**човековиот капитал**“. На седницата на Советот на Европа во Лисабон, во март 2000 година, таа нова ориентација појасно е дефинирана: во заклучоците на Претседателството, образованието и усовршувањето се ставени во ранг на средство за политика на вработување, социјална политика и макро-економска политика. Што се однесува до образовните системи, тие е неопходно да се „прилагодат“ на новото технолошко побарување, на барањата на конкуренцијата и флексибилноста кои ги формулирале владеачките европски средини. К. Лавел и Л. Вебер, напоменуваат дека на седницата на Советот на Европа (март 2002), е усвоена „детална програма на работа за натамошните цели на системите на образование и воспитување во Европа“. Во овој контекст се подвлечени три стратешки цели: „да се подобри квалитетот и ефикасноста на воспитно-образовниот систем во европската Унија“; „на сите да им се олесни приодот во воспитно-образовниот систем“ и особено „да се овозможи приод на надворешниот свет кон воспитно-образовниот систем“. Еден прецизен програмски календар е дефиниран се до 2010 година. Во таа перспектива се разработени 16 индикатори, кои треба да послужат во евалуацијата на националните системи и нивното споредување. Заедничките цели и комбинацијата на односи и проценки ќе и овозможи на секоја членка да го оцени патот што треба да го помине и низ националните планови да презема мерки. Сите образовни политики се повикани да се концентрираат врз исти фундаментални постулати

кои потекнуваат од либералната инспирација: едно ефикасно училиште потполно отворено за „здружување“ со претпријатијата и чија крајна цел би била придонес кон економската конкуренција! (Laval et Weber, 2003).

Францускиот аналитичар Мишел Елијар (Eliard, 2000) во својата индикативно насловена книга, *Крајот на училиштето*, истакнува дека новата концепција која се наметнува на училиштето е тоа да биде третирано како претпријатие, или како пазар. „Не оглушија со потребното приспособување на меѓународниот натпревар, со важноста на новите технологии на комуникации, ургентно се бара вклучување на секоја образовна институција на Интернет итн. Мултимедиумите малку по малку го преземаат местото на учителот и професорот. Оваа филозофија на интерактивен комуникациски базар (безистен), значи смрт на училиштето. Но, тоа е интересно од повисока гледна точка на трговците, неодложно и брзо да продадат компјутери, придружни делови, CD ром итн. Значи комуникацијата се прави во моментот, а учењето се прави во време. Не се работи, истакнува Елијар, да се негира прогресот што се состои во новите технологии. Тоа би било апсурд. Ризикот на учениците се состои во фактот што наместо тие да придонесуваат за педагошко усовршување, тие служат за замена на неопходните учења на занимањата, различни раздвижувања, малку компатибилни со програмите на секоја дисциплина што влече со себе деструкција на предавањата. Но, Елијар продолжува, повикувајќи се на Жерар де Силис, да ги анализира конвергенциите меѓу европската тркалезна маса која опфаќа 47 од најзначајните европски управувачи, Европската комисија (ОПСЕ), покажувајќи дека логиката на сите нови односи пред неколку години е да се трансформираат училиштата и универзитетите во еден огромен вносен пазар за претпријатијата на компјутери, за помошни наставни средства, преку развојот на настава на дистанца, и воспоставување на акредитиви за компетенции кои ќе овозможат да се промени законот за дипломи. Оваа интенција, како што означува Елијар, преовладува и во белата книга што ја објави Европската комисија во 1995 година, *Да се*

*ѝредава и да се научи кон коґниѝвно оѝшѝесѝво (sic!)*, под редакција на Едит Кресон, европски комесар за образование. Овој извештај се повикува во контекст на мондијализацијата која би го направила потребно водењето сметка за европската димензија од страна на националните образовни системи.

Социологот Франк Пупо (Poupeau, 2003) напоменува дека владините „реформи“ во Франција се запишуваат во контекст на широка приватизација на образованието за да се направи- како што е Поштата, транспортот, културата, информавијата, социјалната заштита... – едноставно *ѝазар*. Тоа е корисно и прилагодено на барањето на претпријатијата. Повеќе отколку општата приватизација, системот на образование е исечен и се продава на парче. Дистрибуцијата на деловите на пазарот преку опшините („децентрализација на образованието“) може да се изврши преку државната администрација. Но, таквата филозофија која тешко може да се забашури, истакнува Пупо, предизвикува движења на опш револт обележен со импозантни манифестации. Реакцијата се јавува и во публицистиката, на пример преку ресентната книга на К. Лавел со категорично назначениот наслов: *Училишѝеѝо не е ѝреѝѝријатѝе* (Lavel, 2003).

Многу слична критичка анализа на училиштето и пазарниот систем во образованието направи и Жан Клод Мишеа, како и аналитичарот Дани Роберт Дифур (Dufur, 2001), во ноемврскиот број од 2001 година на *Le monde diplomatique*, под наслов *Посѝмодерноѝо деѝе*. Во оваа анализа се заклучува дека сериското фабрикување на единки без цврст идентитет и моќ за размислување и особено критичко размислување не е препуштено на случајот: за тоа се грижат надлежните установи, т.е. телевизијата и училиштето, со што капитализмот сонува својот пазар да го прошири на целото подрачје на земјината топка, што и го остварува под името мондијализација.

Тогаш што да се прави и каде е излезот? Сè додека највисокиот бог се парите и профитот, сè додека сè се проценува преку парите и тој што нив ги има може сè да купи, без разлика на неговиот IQ, сè дотогаш

овие проблеми ќе бидат парадоксални. Покрај квалитетот и квалитетното образование ќе постои неквалитет и деедукација, девалоризација на дипломите, сè дотогаш додека не станеме свесни за моќта на своето мислење и за создавање на такви општествени услови и таков образовен систем секој што има дарба на Оноре де Балзак, кој еден период според родителскиот избор се занимавал со трговија, но брзо ја напуштил, да ја развие и тоа да биде. Ќе мечтаеме ли само за таква иднина или и ќе се бориме неа да ја доловиме?

(Рецензент: Проф. д-р Виолеџа Арнаудова)

## Литература

- Ball, et. al., 1994, Market forces and parental choice, in S. Tomlinson (red.), Educational Reform and its Consequences, IPPR/ Rivers Oram Press, London; Haralambos & Holborn, 2000, Sociology, London: Collins
- Bauman, Z., 2002, Identité et mondialisation, en: Qu'est-ce que la société? Volume 3, sous la direction d'Yves Michaud, Paris: ed. Odile Jacob;
- Beck, U., 1997, Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus-Antworten auf globalisierung, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, користен преводот на бугарски јазик: Бек, У., 2002, Що е глобализација, Софија, Кх;
- Belleat, D. M., van Zanten, H., 1992 Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin;
- Brown, Ph., 1997, The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy, in: Halsey et al., 1997; Education, Oxford, New York: Oxford University press
- Cabal, B.A., 1995, L'université aujourd'hui, Paris, UNESCO;
- Cassen, B., 2003, L'union européenne malade de l'atlantisme, *Le monde diplomatique*, Mai;
- Del Valle, A, 2000, Guerres contre l'Europe – Bosnie, Kosovo, Tchetchenie..., Paris: Editions des Syrtes.
- Dufur, R. D., 2001, La fabrique de l'enfant post-moderne, *Le monde diplomatique*, Novembre;
- Durkheim, E., 1963, L'éducation morale, Nouvelle ed. Paris, PUF;
- Eliard, M., 2000, La fin de l'Ecole, Paris: Presses Universitaires de France;
- Gimeno, J. B., Ibanez, M.P., 1981, La formation du personnel enseignement du première et du seconde degre, Paris, UNESCO;
- Haralambos & Holborn, 2000, Sociology, London: Collins
- Havel. V., 1996, Nada za Evropu, *Revija za sociologiju*, No. 3-4;
- Judt, T., 1996, Europa: Velika iluzija, *Revija za sociologiju*, No. 3-4;
- Lauder, 1997, Education, Democracy and the Economy, in: Halsey et. al., 1997, Education Oxford, New York: Oxford University Press;
- Laval, Ch;2003, L'école n'est pas une entreprise, Paris: La Decouverte
- Laval, Ch, Weber, L.,2003 Comme si l'école était une entréprise..., *Le monde diplomatique*, No 591, Juin



- Marga, A., 1999, The Universities as Promoters of European Integration, speech delivered at Tempus-Conference in Kiev, April;
- Mežnarić, S., 1996, Europa, njezin Istok i Jug: što je očekuje? Revija za sociologiju, No. 3-4;
- Parsons, T., 1961, The school class as a social system, in: Halsey et. al. (1961), Education, Economy and Society, New York: The Free Press;
- Pečujić, M., 2002, Globalizacija, Beograd, во Гутенбергова галаксија;
- Poupeau, F; 2003, Decentralizer l'éducation pour mieux la privatizer, *Le monde diplomatique*, No 591, Juin;
- Појтер, Ј., 1995; „Не верувам во балканска соработка“, *Нова Македонија*, 05. 07. 1995)
- 2000, „Strengthening the Common European House od Education Social Cohesion and Quality – a challenge for education“, Conference of Education ministers of E.U. member states, candidates countries, Bucharest, 18-20 June, 2000, Brussels, 24.05.2000, European Commission;
- Usher, R., Edwards, R., 1994, Postmodernism and Education, London, Routhledge;
- Vaniscotte, F., 1996, Les écoles de l'Europe, systeme éducatiive et dimension européenne, Paris: Institut National de Recherche Pedagogique;

## **SUMMARY**

Petre GEORGIEVSKI

### **EDUCATION AND EUROPEAN INTEGRATION**

Education has a considerably significant integrative function both at a level of separate states and within the European integration. In the attachment, it is particularly emphasized the idea of European integration originated from the European universities, which is logical to their character of production and spreading of knowledge and communication among the people. Orientation towards the European dimension of the education, towards more common and flexible profile of education and training with „key qualifications“ and orientation towards postmodern education is important feature of the current European educational systems. The author emphasizes booth the need of critical re-examination of the traditions, the good and bad sides of the Macedonia educational system and, creation of a real vision of its reform by comparative analyses of the contemporary educational systems, where the voice of the pupils, students, parents and teacher would be heard. It would enable a creation of a civil society with tolerance and cherishing of the cultural pluralism as an important factor of the European integration.