

Biljana Lungulov<sup>1</sup>  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet  
Aleksej Kišjuhas<sup>2</sup>  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet

Originalan naučni rad  
UDK 316.663:378.4(4)  
37.014.3:378(4)  
316.74:37(4)  
Primljen: 19.8.2020  
Prihvaćen: 5.4.2021



DOI: <https://doi.org/10.2298/SOC2103534L>

## UNIVERZITET KAO ZAJEDNICA ILI UNIVERZITET U ZAJEDNICI? OD RAZVOJA DRUŠTVENIH NAUKA KA TREĆOJ MISIJI UNIVERZITETA

### **The university as a community, or the university in a community? From the development of social sciences towards the university's third mission**

*APSTRAKT: U radu se polazi od socioistorijske analize univerziteta kao specifične zajednice intelektualaca u interakciji, a koja dovodi i do stvaranja epistemološkog i institucionalnog jezgra za razvoj društvenih nauka. S druge strane, kritički su razmatrane i analizirane savremene univerzitetske reforme u Evropi u kontekstu težnji za približavanjem univerziteta i šire društvene zajednice kroz socijalnu dimenziju, kao i dimenzije preduzetništva i inovacija. Cilj ovog rada jeste istraživanje uloge univerziteta od njegovog nastanka kao specifične i jedinstvene intelektualne zajednice, ka sve aktuelnijim težnjama za povezivanjem i integracijom sa širom društvenom zajednicom. Definisana su dva istraživačka zadatka: prvi se odnosi na utvrđivanje značaja interakcije intelektualaca unutar univerziteta za proizvodnju naučnog znanja, dok drugi zadatak podrazumeva analizu značaja interakcije između univerziteta i šire društvene zajednice kroz ostvarivanje treće misije univerziteta. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da se institucionalni i interakcionistički okvir za utemeljenje univerziteta kao ustanove koja komunicira sa društvenom zajednicom gradualno formirao kroz različite uloge i reforme univerziteta u njegovoj socijalnoj istoriji. Međutim, zaključujemo i da je društvena uloga univerziteta oduvek bila relativno komplementarna zahtevima za trećom misijom univerziteta, kao i sa istorijskim razvojem znanja o ljudskom društvu.*

*KLJUČNE REČI: univerzitet, društvene nauke, treća misija, društvena zajednica, reforma obrazovanja.*

*ABSTRACT: This paper begins with a sociohistorical analysis of the university as a specific community of interacting intellectuals, which enabled the creation of an*

1 biljana.lungulov@ff.uns.ac.rs

2 aleksej.kisjuhas@ff.uns.ac.rs

*epistemological and institutional core for the development of the social sciences. On the other hand, we critically consider and analyze the contemporary university reforms in Europe, in terms of bringing universities and the social community closer together through the social dimension, as well as the dimensions of entrepreneurship and innovation. This paper aims to investigate the role of the university from its inception as a specific and unique intellectual community, towards its current aspirations to connect and integrate with the wider community. Two research tasks have been defined: the first refers to determining the importance of the interaction among intellectuals within the university for the production of scientific knowledge, while the second task involves analyzing the importance of interaction between the university and the social community through the university's third mission. The research results indicate that the institutional and interactionist framework for the establishment of the university as an institution that communicates with the wider community was gradually formed through its various roles and reforms in the course of social history. However, we also conclude that the social role of the university has always been relatively complementary to the current third mission requirements, and with the historical development of knowledge concerning human society.*

KEY WORDS: *university, social sciences, third mission, social community, education reform.*

## Uvod

Oblast visokog obrazovanja je tokom nekoliko proteklih decenija izložena značajnim reformama koje predstavljaju refleksiju širih društvenih promena, mahom u domenu intenzivnog razvoja nauke i tehnologije, ali i ubrzanog širenja globalnog kapitalizma i tržišta znanja. Preispitan je i redefinisano gotovo svaki aspekt visokog obrazovanja (u Evropi) u cilju unapređenja njegovog kvaliteta i povećanja konkurentnosti, kako bi se uspešno odgovorilo zahtevima globalnih društava koja se fluidno menjaju, razvijaju i umrežavaju (Bauman, 2000; Castells, 1996–1998; Giddens, 1990, 1991). Takve društvene promene vodile su i ka drugačijim pristupima u vođenju univerziteta, organizaciji studija, internacionalizaciji i integraciji u međunarodnoj i globalnoj perspektivi (Kehm, 2003; Knight, 2004, 2007) radi kreiranja jedinstvenog evropskog prostora visokog obrazovanja (Bologna Declaration, 1999; Teichler, 2010; Westerheijden & Kohoutek, 2014). Ovi procesi su podrazumevali prihvatanje i implementaciju specifične obrazovne politike kojom određeno društvo reaguje na uticaje i efekte globalizacije poput uvećane mobilnosti, unifikacije i standardizacije, uvećane konkurentnosti i komercijalizacije znanja, ali uz nastojanja za očuvanjem posebnosti sopstvene kulture (Quiang, 2003).

Promene su prvenstveno usmerene ka unapređenju kvaliteta visokog obrazovanja koji je determinisan brojnim društvenim i obrazovnim faktorima. Iz tih razloga, kvalitet se ne može shvatiti kao eksplicitno jasno i konkretno određen (Dale, 2003; Green, 1994; Newton, 2007), već prvenstveno zavisi od onoga ko ga posmatra, kao i od društvenog konteksta u okviru kojeg se analizira (Doherty, 2005; Hoy, Bayne-Jardine & Wood 2005; ENQA, 2009). Jedno od određenja kvaliteta visokog obrazovanja odnosi se na tzv. *pristup koji je baziran na proizvodu*

(Garvin, 1984) što implicira i da „visokoškolske ustanove koje ‘proizvode’ studente sa boljim ocenama, koji brže dolaze do diplome ili brže nalaze posao na tržištu rada i zarađuju veće plate kada se zaposle – obezbeđuju obrazovanje višeg kvaliteta“ (Bodroški, 2012: 655). Time se dodatno ističu trendovi društvenih promena usmereni na kompetencije studenata i ishode učenja kao projektovanih znanja i sposobnosti koje će studenti moći da demonstriraju na kraju studija (Allan, 1996; Biggs & Tang, 2011; Hussey & Smith, 2003, 2008; Kennedy, 2007; Moon, 2002).

Jedan od značajnih ciljeva u visokom obrazovanju tokom protekle decenije odnosi se i na tzv. treću misiju univerziteta kao na „dodatnu“ ili čak „novu“ funkciju univerziteta u kontekstu globalnog društva znanja (Jarvis, 2000). Uz dve ključne misije (obrazovanje i naučno-istraživačka delatnost), treća misija implicira i socijalnu, preduzetničku i inovativnu dimenziju savremene aktivnosti univerziteta. Ona referiše ka potrebi za odgovorom na razne globalne i društvene izazove, kao i na potrebu za bližom komunikacijom univerziteta sa (lokalnom) društvenom zajednicom (Laredo, 2007) radi unapređenja kvaliteta visokog obrazovanja ali i razvoja zajednice u celini (Montesinos, Carot, Martinez & Mora, 2008).

Danas postoje najmanje tri teorijska modela koji tumače savremenu interakciju između univerziteta i društvene zajednice ili šireg društva: (1) model koji je zasnovan na društvenim procesima kreiranja znanja (Gibbons, 1994), (2) model tzv. „trostruke spirale“ između univerziteta, privrede i vlade (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000), i (3) model koji je zasnovan na univerzitetskim vrednostima i internoj organizaciji univerziteta (Solé-Parellada, Coll-Bertran & Navarro-Hernández, 2001). Teorijski okvir ovog istraživanja zasniva se na društvenim i istorijskim procesima kreiranja znanja (Gibbons, 1994), odnosno na izučavanju nauke kao fundamentalno društvene aktivnosti sa fokusom na istorijske okolnosti i društvene strukture koje generišu aktivnost naučnika (vidi i Merton, 1973; Ben-David & Sullivan, 1975; Collins, 1983; Shapin, 1995).

Cilj ovog rada se, prvo, odnosi na analizu pojave i razvoja univerziteta kao institucionalne zajednice intelektualaca u društvenoj interakciji, a koja je gradualno dovela do proizvodnje naučnog znanja o društvu. Drugo, u radu je prikazana analiza savremenih tendencija u visokom obrazovanju koja ukazuje na značaj povezivanja univerziteta i šire društvene zajednice, što danas popularno nazivamo trećom misijom univerziteta. Naime, osnovnu hipotezu ovog rada – da je zajednica intelektualaca neophodna za proizvodnju znanja, kao i da je oduvek postojala interakcija između univerziteta i zajednice – ilustrujemo procesom razvoja i institucionalizacije društvenih nauka. Rezultati ovog istraživanja i najznačajniji zaključci ukazuju na to da je sam nastanak univerziteta pratila veća izolovanost zajednice intelektualaca, ali da se vremenom, reformama univerziteta, sve više intenzivirala interakcija sa društvenom zajednicom. U tom smislu, zaključujemo i da savremeni koncept treće misije univerziteta i njegove sve veće otvorenosti ka društvenoj zajednici predstavlja značajnu dimenziju aktivnosti univerziteta u njegovoj društvenoj istoriji. Dakle, ovakvi programi ili „misije“ pratili su u manjoj ili većoj meri gotovo sve univerzitetske reforme od rane, sve do tzv. pozne modernosti (Giddens, 1990), pri čemu je posebnu ulogu u tom procesu imao razvoj društvenih nauka.

Da bismo argumentovali ove navode, u radu prvo predstavljamo socioistorijsku analizu društvene uloge univerziteta i društvenih naučnika u modernoj Evropi. Posebno je analiziran i istorijski i društveni značaj koji su

za formiranje, institucionalizaciju i epistemologiju društvenih nauka imale društvene ili intelektualne zajednice poput univerziteta. Zatim, u radu je detaljno analiziran i sam koncept treće misije univerziteta i pratećih aktuelnih obrazovnih politika, sa posebnim i kritičkim osvrtom na te procese u Republici Srbiji. Najzad, ukazano je i na savremeno mesto univerziteta u društvenoj zajednici kao jedne institucionalne i interakcione osnove za svako (buduće) znanje o društvu.

## Univerzitet kao zajednica u društvenoj interakciji: o institucionalizaciji znanja o društvu

U predmodernim agrarnim društvima u koja se mogu ubrojati sva ljudska društva od pojave poljoprivrede na Bliskom istoku pre oko 11500 godina do Evrope poznog srednjeg veka (Nolan & Lenski, 2006), pismenost je bila privilegija samo određenih društvenih klasa ili društvenih elita. U ovom periodu nije postojala zasebna društvena uloga naučnika niti je nauka bila prihvaćena kao posebni društveni cilj (Ben-David, 1986: 52). Međutim, misao o društvu može da se razvije jedino ukoliko ga prenosi specifična *društvena zajednica* koja čuva prethodne doprinose toj misli i dopunjuje ih usput, i to u posebno kreiranom okruženju i u intenzivnoj društvenoj interakciji (Collins, 1994: 5). Iz tih razloga, važno je da otkrijemo kako su se to politika, religija i obrazovne institucije u jednom trenutku (evropske) istorije „uklopile na pravi način“ (Collins, 1994: 6) i kreirale mogućnost za formiranje intelektualne ili pedagoške zajednice koja ima dovoljno autonomije da bi uopšte počela da se bavi društvom na naučno objektivian i sistematičan način.

Kao što je poznato, prva društvena zajednica ovog tipa verovatno se formirala u antičkoj Grčkoj oko petog veka pre nove ere. Potraga za racionalnom i sekularnom etikom u antičkoj Grčkoj bila je značajan podsticaj za moderne društvene nauke (Levine, 1995: 105), dok je npr. filozofiju grčkih sofista moguće smatrati protosociologijom (Martindale, 1960; McDonald, 2000). Potreba za obrazovanim građanima u klasičnoj antici podrazumevala je i *društvenu* potrebu za realnim filozofskim školama kao društvenim zajednicama. Ovo je impliciralo i kontekst takmičenja ili kompeticije između ovih škola u pogledu privlačenja učenika i međusobne borbe za prestiž, a što je analogno i savremenim i/ili konkurentnim procesima internacionalizacije visokog obrazovanja u globalnom društvu. Takav društveni kontekst doprineo je formiranju i razvoju novih i kreativnih ideja u društvu (ali i o društvu), te bi univerzalne uzroke za njihovu pojavu valjalo tražiti među svakodnevnim i interakcionim fenomenima u stvarnom, pa i relativno konfliktnom društvenom iskustvu (Collins, 2004).

Razmatrajući srednjovekovne doprinose misli o društvu, Kolins (Randall Collins) je karakteristično neposredan: „Glavni doprinos srednjeg veka misli o društvu nije bio ideja, već institucija: *rast univerziteta*“ (Collins, 1994: 8–9). U tom smislu, i potraga za *univerzalnim* znanjem neodvojiva je od same institucije *univerziteta* (Fuller, 2003). Insistiranje na ulozi koju u razvoju (društvene) nauke ima institucionalna organizacija naučnika je i perspektiva sociologa nauke Ben-Dejvida (Joseph Ben-David) koji ukazuje da je srednjovekovni univerzitet udario temelje pojavi društvene uloge nauke (Ben-David, 1972, 1986). Dakle, stvarne osnove nauke o društvu nalaze se u temeljima institucije kao što je

srednjovekovni univerzitet i Kolins je upravo zato usredsređen na *društvenu ulogu* univerziteta (Kišjuhas, 2019).

Kako minuciozno demonstriraju studije slučaja institucionalizacije i savremenih društveno-humanističkih disciplina (npr. Small, 1999) nemoguće je zasnovati novu intelektualnu delatnost bez relativno autonomne ili poluautonomne organizacione baze kao što je univerzitet. Na univerzitetu, intelektualna zajednica je po prvi put dobila sopstvenu „tvrđavu“. Ovaj pojam je i više od metafore: akademski intelektualci jesu formirali jasnu institucionalnu granicu između „unutra“ i „spolja“ i polagali su pravo na bavljenje autonomnom delatnošću. Kao i u slučaju antičke Grčke, razvoju institucionalizovanog mišljenja i znanja u srednjovekovnoj Evropi pre svega je doprineo društveni kontekst uvećane komunikacije i konkurencije. Pojavljuje se mreža univerziteta širom Evrope unutar čijih zidova su intelektualci dolazili u međusobni fizički kontakt ili stupali u društvenu interakciju, relativno izolovani od ostatka društva. Ovo oteovljeno prisustvo, društvena mreža i *zajednica* u fizičkom smislu, bila je onaj ključni faktor u razvoju kreativnih ideja i znanja (Collins, 1998; Kišjuhas 2011).

Istorijski razvoj univerziteta gradualno inicira novu vrstu kompeticije, mahom i usled inflacije diplomaca i univerzitetskih položaja (Collins, 1979) što, uostalom, predstavlja i savremeni trend obrazovnih politika (European Council, 2000; Milutinović, Lungulov i Trivunović, 2018). Porast broja studenata značio je i porast univerzitetskog kadra, a time i uvećanu kompeticiju između samih predavača ili profesora. Ova kompeticija zatim dovodi do proliferacije ideja i do kreiranja jednog dinamičnog intelektualnog tržišta (Collins, 1998) dok je prestiž u znanju, nauci i istraživanjima predstavljao kanal za društvenu mobilnost (Merton, 1968). Činjenica je da kao posledica narastajuće intelektualne kompeticije u srednjovekovnoj Evropi, vekovi dogmatskog mišljenja gradualno ustupaju mesto inovaciji i kreativnosti. Od ovog doba do danas, nove ideje postaju direktno proporcionalne u odnosu na stepen *društvene interakcije* unutar intelektualne zajednice i u odnosu na stepen *društvene izolacije*, odnosno autonomije spram aktuelnih političko-ideoloških zahteva (Collins, 1994: 11; White, 2001).

Međutim, sama pojava (mreže) univerziteta na mapi Evrope svakako nije bila dovoljna za pojavu sistematične i kumulativne naučne misli o prirodi ili o društvu. Najznačajniji faktor u tom procesu bilo je izuzetno ubrzanje u proizvodnji znanja zbog pojave spomenute kompeticije između naučnika, ali i formiranja strategija konsenzusa ili koalicija između njih (Baigrie, 2000: 258). Osnovni pokretač ovog procesa bila je pojava nove *društvene uloge* naučnika (Ben-David, 1986; s tim u vezi, sam termin „naučnik“ skovan je tek 1833. godine). Ovom fenomenu prethodila je i promena društvenih vrednosti u pravcu veće demokratičnosti i inkluzije, a koja se reflektuje na istorijske ali i na aktuelne reforme univerziteta.

U objašnjenju ovog društvenog procesa moraju se uzeti u obzir i *praktične* potrebe tog doba pošto je rešavanje mnogih naučnih problema i kreiranje naučnih inovacija bilo vođeno utilitarnošću. Osim što je nauka postala predmet razonode za tadašnje dvorove i velikane, rasla je svest da ona može imati snažnu praktičnu upotrebu i da je u bliskom odnosu sa tadašnjom privredom, tehnološkim inovacijama (vidi i Clark, 1980; Zilsel, 1980) i sa širom zajednicom. Činjenica je da upravo na ovim ciljevima insistira i savremena zamisao o trećoj

misiji univerziteta (Montesinos et al., 2008) zbog čega je moguće upitati koliko je ova misija *zaista* savremena i nova (Laredo, 2007)?

Svi navedeni socioistorijski fenomeni odvijaju se paralelno sa procesom obnove ili reforme univerziteta. Naime, 16. i 17. vek bili su periodi drugog velikog talasa univerzitetske ekspanzije, a 18. vek ili period Prosvetiteljstva označio je i definitivni početak osnivanja društvenih nauka (Bohman, 2007; Nisbet, 2004). Gradualno se razvijaju sekularne intelektualne zajednice koje svoju kulminaciju beleže na državnim univerzitetima u Nemačkoj, tehničkim školama ili salonima po Francuskoj, te plemićkim kućama u Engleskoj. Do ove kulminacije dolazi i zato što nakon krvavih verskih sukoba u Evropi, u 18. veku nastupa period relativnog mira i sekularne tolerancije kada je sve bogatije plemstvo moglo finansijski da podrži profesionalno bavljenje znanjem što je sve dovelo do pogodnih uslova za intelektualnu aktivnost (McDonald, 2000).

Međutim, većina budućih društvenih nauka u ovo doba jednostavno nije postojala i zato što nisu postojale zasebne intelektualne *zajednice* koje bi tim naukama podarile distinktivne identitete, kao ni naučne standarde. Uloga intelektualca simultano je vodila ka mnogim pravcima, a kraj 18. veka bio je i period „zasnivanja pojmova“ moderne društvene nauke (Nisbet, 2004: 23). Ipak, ovaj period „rašćaravanja“ ili racionalizacije društvenog života moderne Evrope (Weber, 1978) bio je i prvi u kojem intelektualci jednog doba nastoje da pruže univerzalna ili opšta objašnjenja *društvenog* sveta. Paradigmatski mislilac u tom kontekstu bio je Kont (Auguste Comte) sa svojim programom pozitivizma i tehnokratskog liberalizma (Rossides, 1998: 88–92), ali su temelji za društvene nauke postavljeni još u 18. veku u okvirima tada formiranih intelektualnih *zajednica* (tzv. *hommes de lettres*) u međusobnoj komunikaciji i intenzivnoj društvenoj interakciji.

Ključni činilac u pojavi i razvoju društvenih nauka bilo je formiranje obaveznih državnih škola, odnosno nova ili naredna univerzitetska revolucija krajem 18. veka (Ben-David, 1986; Collins, 1994). Po prvi put na svetu u Nemačkoj se osnivaju i besplatne i obavezne osnovne škole sa ciljem promocije izvesne poslušnosti spram sve centralizovanije pruske države. Ova činjenica je zauzvrat podrazumevala obnovu univerziteta zbog potrebe za školovanjem kadra koji će biti zaposlen u novom masovnom obrazovnom sistemu. Obrazovna ekspanzija, inicirana sociopolitičkim razlozima, proizvodi novu oštru kompeticiju koja rezultira proliferacijom kreativnosti i ideja (Kišjuhas, 2011).

Dakle, profesori su se iznova takmičili za pozicije i prestiž na novoosnovanim univerzitetima, otprilike kao i u epohi poznog srednjeg veka ili rane modernosti, o čemu je bilo reči. Poreklo novih i originalnih ideja zato je moguće locirati u jednoj sasvim novoj i originalnoj društvenoj strukturi, jasno markirajući istorijski kontekst i mehanizme društvene interakcije koji doprinose formiranju kreativnosti i originalnosti u mišljenju (Gross, 2000). Na primer, uticaj i ugled tzv. „kopernikanske“ revolucije nemačke klasične filozofije povratno dovodi do naredne značajne strukturne promene na univerzitetu: *filozofski fakultet* stekao je jednaki status kao i pravni, teološki i medicinski fakulteti. Umesto svršenih studenata teologije, kao nastavnici u osnovnim i srednjim školama tada se zapošljavaju diplomci sa filozofskih fakulteta.

Rezultat ove sociopolitičke reforme bio je u činjenici da nemački univerziteti vremenom preuzimaju vodeće mesto u svetskoj nauci i filozofiji. Razlog za to

je interna kompeticija koja dovodi do eksplozivnog razvoja novih kurseva i diverzifikacije između naučnih disciplina. Na primer, iz prava proizilazi istorija pravne misli, iz medicine moderne laboratorijske nauke i psihologija, iz filozofije različite društvene nauke itd. (Collins, 1994: 22). Reforma nemačkih univerziteta imitirana je širom sveta čime je Nemačka postala uzor za mnoge države i njihove obrazovne politike. Nakon poraza u Francusko-pruskom ratu (1870), Francuska svoj obrazovni sistem takođe formira po ugledu na nemački. Uostalom, uloga koja je poverena institucionalnom osnivaču sociologije, Emilu Dirckemu (Emile Durkheim) i njegovom kursu Pedagogija i društvene nauke, suštinski je bila upravo u reformisanju vrednosti i prakse (visokog) obrazovanja u Francuskoj (Lukes, 1981). Nemački model univerziteta verovatno je najvernije primenjen u Sjedinjenim Državama krajem 19. veka, i tek od tog doba postaje moguće govoriti o napretku američke (društvene) nauke (vidi Ross, 1991; Sica, 2007).

I sam univerzitet kao organizaciona i institucionalna forma ima(o je) brojne prednosti u poređenju sa neformalnim zajednicama intelektualaca, poput salona francuskog Prosvetiteljstva ili klubova engleskog plemstva (Collins, 1994: 23). Zbog postojanja organizovane nastave i distinktivnih predmeta na modernom univerzitetu, znanje je gradualno postajalo sistematično a njegovo prenošenje odvijalo se u kontinuitetu. Istovremeno, univerzitet je obezbedio dalju izolaciju intelektualaca od ostatka (intelektualnog) sveta ostavljajući time prostora ili mogućnosti i za posve hrabra i apstraktna promišljanja o „čistoj teoriji“. Ubrzo su pojedinci vezani za moderni univerzitet saznavo napredovali u odnosu na intelektualce koji su izvan univerzitetskog miljea: prvobitno u oblastima fizike, matematike i tehničkih nauka, a zatim i u naukama o društvu. Reforma univerziteta u 19. veku bila je onaj poslednji i definitivni u nizu uzroka proliferacije i diverzifikacije društvenih nauka u društvima Evrope i Amerike, ali i njihove bliske veze sa privredom, donosiocima odluka i javnošću u celini.

U tom smislu, za ispravnu analizu svih univerzitetskih „misija“ i reformi neophodno je razumevanje uloge univerziteta *kao zajednice koja u društvenoj interakciji proizvodi znanje*. Na osnovu takvog kreativnog odnosa između univerziteta i procesa kreiranja znanja (Ben-David, 1972; Gibbons, 1994; Collins, 1998), može se zaključiti da univerzitet kao društvena zajednica predstavlja onaj ključni strukturni preduslov, „motor“ ili „tehnologiju“ za rast i razvoj ljudskog znanja (o društvu) (Fuller, 2003). Istovremeno, otkriva se i da je u pitanju fenomen koji je odlikovao mnoge reforme visokog obrazovanja u istoriji, a ne samo u savremenom dobu.

## Savremene perspektive reforme visokog obrazovanja i treća misija univerziteta

Kako se opisano socioistorijsko utemeljenje univerziteta reflektuje na aktuelne obrazovne politike i na reformu visokog obrazovanja u savremenim evropskim društvima? Pojedini autori smatraju da su procesi globalizacije i internacionalizacije u visokom obrazovanju podstakli i ubrzali nacionalnu deregulaciju i reforme, i usmerili ih sve više prema globalnoj ili internacionalnoj perspektivi (Kehm, 2003; Knight, 2007; Teichler, 2004). Umesto koncepta univerziteta kao svojevrsne „tvrđave“, insistira se na otvaranju univerziteta ka

spoljašnjem okruženju i ka široj društvenoj (a posebno privrednoj) zajednici u kontekstu treće misije univerziteta (Montesinos et al., 2008).

Moguće je izdvojiti tri glavna procesa koji nastaju kao posledica aktuelnih reformi u oblasti visokog obrazovanja: (1) *demonopolizaciju* državnog sistema visokog obrazovanja kroz sve veći razvoj i uticaj privatnih univerziteta; (2) *deinstitucionalizaciju* studija i obrazovanja putem onlajn učenja, priznavanje kvalifikacija stečenih tokom informalnog obrazovanja i van visokoškolskih institucija; (3) *denacionalizaciju* politike visokog obrazovanja kroz nove, uglavnom internacionalne i nadnacionalne aktere, te gubitak nacionalnih instrumenata za upravljanje i vođenje (Kehm, 2003: 114). Pored ovih procesa, značajan reformski mehanizam jesu i harmonizacija ili usaglašavanje stečenih kvalifikacija i studijskih programa čime se uvećava konkurentnost i uporedivost između različitih država, obrazovnih sistema i univerziteta u Evropi (Bologna Declaration, 1999; Molas-Gallart & Castro-Martinez, 2007). Na taj način globalno tržište podstiče savremene univerzitete da razvijaju tzv. preduzetničke načine rada i da unapređuju sistem menadžmenta i upravljanja (Sporn, 2003), a što se može smatrati i refleksijom kulturne hegemonije vrednosti i ideologije (neo)liberalnog kapitalizma. Procesi globalizacije i internacionalizacije otvorili su nova tržišta (znanja) za studente, kao i nove mogućnosti za naučnu saradnju između profesora i istraživača, dok su istovremeno rezultirali i u uvećanoj konkurenciji, kompeticiji i rangiranju između naučnika i univerziteta (Hazelkorn, 2011). U skladu sa tim, visokoškolske institucije kao organizacije za učenje i usavršavanje treba da se prilagode procesima nove industrijalizacije, digitalizacije i globalizacije (Jarvis, 2000).

Bolonjski proces i ideja kreiranja jedinstvenog Evropskog prostora visokog obrazovanja zato imaju i svoje akademske kritičare, koji smatraju da je u pitanju „harmonizacija“ putem koje univerziteti zapravo gube svoju autonomiju (Palfreyman, 2008). Postoje i tvrdnje da su ciljevi poput uporedivosti i mobilnosti još uvek više težnje nego realnost, kao i da sve veći porast broja studenata zapravo utiče na smanjenje kvaliteta obrazovanja (Pusztai & Szabó, 2008). Najoštrije kritike zastupaju stav da se Bolonjski proces može shvatiti kao neoliberalni pokušaj deregulacije i smanjivanja društvene odgovornosti države, skraćivanjem trajanja studija, komodifikacijom znanja i pretvaranjem obrazovanja u privatno dobro (Amaral & Magalhães, 2004).

U tom kontekstu, izdvaja se upravo narativ o trećoj misiji (Zomer & Benneworth, 2011) koji podrazumeva tendencije i potrebe univerziteta da svoje delatnosti usmere i na širu društvenu zajednicu. Od univerziteta se danas više ne očekuje samo postizanje izvrsnosti u istraživanju i nastavi, već i kreiranje brojnih veza sa spoljašnjim okruženjem (Čulum & Ledić, 2011: 7). Aktivnosti u okviru treće misije prevashodno su usmerene na tri osnovne dimenzije: dimenziju preduzetništva, dimenziju inovacija i socijalnu dimenziju, usled društvenih promena i izazova sa kojima se trenutno suočavaju i lokalne zajednice i globalna društva. Istovremeno, kategorizaciju elemenata treće misije moguće je predstaviti i u čak osam različitih dimenzija (vidi Laredo, 2007: 447).

Međutim, potreba da se univerziteti povežu sa eksternim svetom (a posebno privredom i javnim politikama) postojala je oduvek i bila je motor mnogih univerzitetskih reformi u istoriji moderne Evrope. Kao što je prikazano, ova potreba je strukturno i institucionalno generisala i pojavu društvenih nauka



(Ben-David, 1972, 1986). Iz tih razloga, treću misiju univerziteta je neophodno (re)konceptualizovati i kao program demokratizacije, angažovanosti, inkluzije i proizvodnje (novog) društvenonaučnog znanja u društvenoj zajednici. Najzad, još od svog nastanka, univerziteti igraju i jednu važnu ekonomsku, društvenu i kulturnu ulogu i/ili funkciju kao generatori privrednog razvoja, migratornih kretanja i predstavljaju središta sociokulturnog života zajednice, pa i ključne tačke urbanog planiranja (Laredo, 2007).

Treću misiju univerziteta prvi put je identifikovao OECD još 1982. godine, prepoznajući razne inovativne prakse ovog tipa na preduzetnički orijentisanim univerzitetima u Luvenu i Varviku (Zomer & Benneworth, 2011: 83). Nakon toga su i drugi autori svedočili o društvenoj pojavi tzv. preduzetničkih univerziteta (Etzkowitz, 1998; Clark, 1998). Ova zamisao razvija se i kao reakcija na krizu javnog finansiranja univerziteta koja traje od 1980-ih godina do danas (Geuna, 1999). Međutim, kada se danas govori o trećoj misiji, implicirano je da univerziteti svesno i strateški kreiraju programe u kojima nastoje da doprinesu lokalnoj zajednici, privredi, inovacijama, ali programima inkluzije marginalizovanih populacija (Zomer & Benneworth, 2011: 82). Zbog navedene krize u finansiranju, evropski univerziteti ubrzano komercijalizuju svoje aktivnosti i „otvaraju“ se prema javnosti, privredi i potrebama društva i lokalnih zajednica.

Kakva je budućnost univerziteta i na koji način ostvarivanje treće misije utiče na njihovu postojeću organizaciju i funkcionisanje? Iako su univerziteti u određenim periodima svoje istorije bili izolovani i zatvoreni, oni su na određene načine uvek bili neodvojivo povezani sa društvenom zajednicom i u tom smislu savremeni koncept treće misije zapravo i ne uvodi specifične nove funkcije. Međutim, razumevanje uloge univerziteta u procesu naučno-tehnoloških inovacija ima ogroman uticaj i na samu prirodu znanja koje univerziteti proizvode u savremenom društvu. U tom procesu, komparativno se *umanjuje* značaj društvenih i humanističkih nauka, pošto se rezultati njihovih istraživanja mnogo teže primenjuju u privredi i industriji. Na primer, profesija sociologa suočava se sa ozbiljnim izazovima zbog sve većeg jaza između postojećih kurikuluma i traženih kompetencija na tržištu rada (Jarić i Đerić, 2019), čime sociolozi postaju profesija bez zajednice (Siza, 2019).

Zatim, zamisao o preduzetničkom univerzitetu tipično ne problematizuje pitanja o održivom razvoju (vidi Trencher et al., 2014). Pojavljuju se i značajne dileme koje upozoravaju na svojevrsnu mekdonaldizaciju (Ritzer, 2013) ili komodifikaciju znanja, odnosno na problematično uvođenje metoda i ideologija privatnog sektora u poslovanje univerziteta. Ovaj proces rezultirao je i u preispitivanju i samog značenja univerziteta u savremenom društvu (Spasojević, Kleut i Branković, 2012; Zomer & Benneworth, 2011). Najzad, postavlja se i pitanje koliko su indikatori za uspeh treće misije merljivi i komparabilni u različitim kontekstima, a koliko doprinose dodatnoj ambivalentnosti i društvenim sukobima (Molas-Gallart & Castro-Martinez, 2007).

Kada je u pitanju realizacija treće misije na univerzitetima u Srbiji, na osnovu sve značajnije aktivnosti i saradnje sa privredom tokom proteklih godina, može se zaključiti da univerziteti usmeravaju svoje delovanje i ka dimenziji transfera znanja. Na primeru Univerziteta u Beogradu i Univerziteta u Novom Sadu, kao dva najviše rangirana univerziteta iz Srbije na međunarodnim listama

(Bodroški-Spariosu, 2015; Lungulov, Milutinović i Trivunović, 2020), evidentno je da se ovi ciljevi realizuju najpre kroz saradnju i razvoj *start-up* i *spin-off* kompanija, transfera tehnologije i podsticanja inovacija, realizaciju ugovorenih i kolaborativnih istraživanja, kao i širim spajanjem nauke i privrede.

Međutim, značajno je naglasiti da rezultati međunarodnog rangiranja univerziteta prema *U-Multirank* metodologiji pokazuju da oba univerziteta imaju najniže ocene kada je u pitanju dimenzija transfera znanja, u odnosu na nastavnu i naučnu dimenziju, kao i dimenzije internacionalne i regionalne saradnje. Univerzitet u Beogradu u dimenziji transfera znanja nije ocenjen iz tri indikatora, dok četiri indikatora imaju niže ocene. Za Univerzitet u Novom Sadu evidentan je nedostatak podataka u čak pet indikatora, dok su za preostala četiri takođe dobijene niže ocene (Lungulov, Milutinović i Trivunović, 2020). Ovi podaci ukazuju da je kod oba najviše rangirana univerziteta u Srbiji neophodno dalje ulaganje, podrška i razvoj u okviru dimenzije transfera znanja, a koja beleži znatno niže ocene u odnosu na preostale četiri dimenzije kvaliteta visokog obrazovanja.

Pored dimenzija preduzetništva i inovacija, u okviru treće misije posebno je važna socijalna dimenzija visokog obrazovanja. Savremeni društveni trendovi u domenu obrazovnih politika zato ukazuju na potrebu jačanja socijalne dimenzije i demokratičnosti visokog obrazovanja kao osnove za razvoj otvorenog društva, povećanje dostupnosti i unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja (Lungulov, 2015a). Lisabonskim procesom 2000. godine, započete su promene sa ciljem unapređenja socijalne politike i politike zapošljavanja u okviru Evropske unije (Lisbon Convention, 1997). Ti ciljevi posebno su intenzivirani tokom prethodne decenije nakon Ministarske konferencije u Luvenu 2009. godine, kada je istaknuta potreba za razvojem socijalne dimenzije i otvorenosti visokog obrazovanja za sve (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué, 2009).

Naime, dotadašnje promene koje su se odnosile na usaglašavanje i ujednačavanje sistema i politike visokog obrazovanja su u velikoj meri realizovane u svim zemljama potpisnicama Bolonjske deklaracije (Cardoso, Portela, Sà & Alexandre, 2008; Veiga & Amaral, 2008). U skladu sa tim je predviđeno da se naredni period do 2020. godine usmeri na kontinuirani razvoj visokog obrazovanja u Evropi u pravcu povećanja demokratičnosti i socijalne dimenzije. Kao najznačajniji aspekti razvoja istaknuti su: pravednost u obrazovanju, celoživotno obrazovanje, jačanje potencijala svakog pojedinca i potpuna posvećenost i ulaganje u visoko obrazovanje kao nosioca razvoja i napretka društva (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué, 2009).

Društvena odgovornost univerziteta ogleda se u stvaranju uslova za otvoreniji pristup visokom obrazovanju podržavanjem studenata iz nereprezentativnih grupa i kreiranjem odgovarajućih uslova za završetak studija za njih. Rezultati istraživanja ukazuju da su to najčešće osobe nižeg socijalno-ekonomskog statusa, pojedinci koji žive u ruralnim sredinama, pripadnici marginalizovanih grupa, pripadnici pojedinih nacionalnih manjina, osobe sa invaliditetom i sl. (Archer, 2003; Archer, Hutchings & Ross, 2003; Bowers-Brown, 2006; Cooke, Barkham, Audin & Bradley, 2004; Greenbank, 2007). Razlika između bogatih i siromašnih pojedinaca prilikom uključivanja u sistem visokog obrazovanja postala je sve veća i značajnija u brojnim društvima, dok vlade mnogih država nekritički smatraju da otvoren pristup visokom obrazovanju zaista nudi jednake mogućnosti svim

građanima (Eggins, 2014). Međutim, moguće je tvrditi i da visoko obrazovanje ima potencijal za dodatno osnaživanje društvenih nejednakosti zato što ono, po definiciji, nije otvoreno za sve i nije obaveznog karaktera (Lungulov i Letić, 2015). Još je Burdije (Pierre Bourdieu) isticao da obrazovanje doprinosi reprodukciji društvene nejednakosti (Bourdieu & Passeron, 1990) i da obrazovni sistem u modernim društvima samo reprodukuje distribuciju kulturnog kapitala u interesu vladajućih klasa (Bourdieu, 1996).

Istraživanja zaista ukazuju na značaj društvenih, ekonomskih i kulturnih karakteristika potencijalnih studenata (Farnell & Kovač, 2009) i njihovog stečenog socijalnog i kulturnog habitusa (Puzić, Doolan & Dolonec, 2006; Reay, Davies, David & Ball, 2001) kao izvora nejednakosti u visokom obrazovanju. U skladu sa promenom demografske strukture studentske populacije i pojavom „manjinsko većinskih“ država, fakulteti, osoblje, univerziteti i kampusi treba da reflektuju sve veću različitost svetske populacije i u tom smislu homogenost ne može predstavljati alternativu (Evans, Chun, 2007: 4). Konceptija i realizacija inkluzivnog, multikulturnog i interkulturnog obrazovanja u velikoj meri zavisi i od nastavnih sadržaja, modela, strategija, kao i dizajniranja kurikuluma prema sve većoj integraciji svih učesnika (Hrvatić, 2011).

U tom smislu, društvena jednakost svakako jeste jedan od tri kriterijuma kvaliteta nacionalnih sistema visokog obrazovanja pored efektivnosti i efikasnosti (Baldwin & James, 2010). Univerziteti i dalje predstavljaju najznačajnije društvene institucije za održavanje i osiguranje pluralističke i globalno nezavisne demokratije (Chickering, 2010). Politika visokog obrazovanja zato treba da obezbedi trajan i pravičan socijalni sistem i društvenu odgovornost, kao i da bude konceptualizovana u skladu sa humanističkim principima (Walker, 2010), a čije epistemološke i moralne osnove postavljaju upravo društvene i humanističke nauke.

Zato je danas neophodno sociološki kontekstualizovati i pitanja o kompetencijama studenata, tj. upitati se ka kakvoj vrsti društva (znanja) se zaista „reformski“ teži? Za koga, sa kojim ciljevima i prema kakvim kriterijumima (Rychen & Salganik, 2000: 66)? Sociolog nauke Stiv Fuller (Steve Fuller) tada kritikuje razdvajanje tri istorijske funkcije (misije) univerziteta (poučavanje, istraživanje i usluge za šire društvo), i razmatra pretnje koje po autonomiju univerziteta predstavljaju neoliberalne tržišne sile (Fuller, 2003). U tom kontekstu spekuliše i o „kraju univerziteta (kakvog poznajemo)“, aludirajući na sudbinu visokog obrazovanja u carstvima Indije i Kine koje je zaostalo (za Evropom), zato što je umesto razvoja teorijskog znanja bilo isuviše vezano jedino za rešavanje praktičnih, privrednih ili tehnoloških pitanja (Fuller, 2003: 233).

U kontekstu treće misije i socijalne dimenzije univerziteta u Srbiji, Spasojević, Branković i Kleut (2012) u svojoj analizi zaključuju da je Srbija u pokušaju da odgovori zahtevima Evrope, nedovoljno svesna ušla u proces reforme visokog obrazovanja. Od univerziteta u Srbiji se očekuje da budu tržišno orjentisani i preduzetni, da doprinesu razvoju privrede ali da istovremeno odgovore na socijalne nejednakosti (Spasojević, Branković, i Kleut, 2012). Oni ispravno zaključuju da na univerzitetima u Srbiji demokratizacija ipak ostaje na marginama, dok se delovanje nastavnika odvija izvan institucionalnih okvira. Dodatno, univerzitetski nastavnici smatraju da pojedini aspekti reforme i ključne akcione linije Bolonjskog procesa nisu doživeli svoju punu afirmaciju u obrazovnoj praksi kada su u pitanju

visokoškolske institucije u Srbiji (Lungulov, 2015b). Takođe, ističu i da je važno da se unapredi kvalitet nastave, ali i da se obezbedi transfer znanja od univerziteta ka industriji (Demirović, Cimbaljević, Radosavac, 2018).

Takođe, Jarić (2019) u svojoj analizi o ulozi univerziteta u Srbiji u procesima evropskih integracija ukazuje na značaj poštovanja akademskog integriteta i specifičnih etičkih principa u procesu transformacije univerziteta. Naglašava da je značajna društvena odgovornost univerziteta upravo ka zajednici, odnosno da je najznačajniji njihov međusobni odnos. Svoju analizu slučaja plagijarizma na univerzitetima u Srbiji zaključuje tvrdnjom da je univerzitetima neophodna saradnja sa zajednicom, kao i njen korektivni potencijal. U tom smislu, ističe da „brisanje granica između univerziteta i zajednice, u slučaju univerzalnih univerziteta, treba da se uključi u buduće strategije razvoja univerziteta“ (Jarić, 2019: 92). Na osnovu proučavanja delatnosti univerziteta u Srbiji koja se odnose na treću misiju, može se zaključiti i da je primetna njihova veća tržišna usmerenost i veće ulaganje u dimenziju preduzetništva i dimenziju inovacija, u odnosu na socijalnu dimenziju.

Najzad, prateći globalne trendove, savremene obrazovne politike teže i revidiranju ciljeva i pravaca promena, a obrazovne institucije nastoje da se reorganizuju tako da se što bolje i brže adaptiraju aktuelnim društvenim procesima. U skladu sa tim, smatramo da bi neki od pravaca promena ili reformi visokog obrazovanja morali da uključe aktivnosti koje se odnose na: (1) usmeravanje više pažnje na razvoj veština kao što su kritičko mišljenje i analitičke sposobnosti; (2) uključivanje novih medija i savremene literature u obrazovne programe; (3) implementaciju nastavnih metoda koje podrazumevaju iskustveno učenje i veština poput sposobnosti za saradnju sa drugima, te grupni i timski rad; (4) razvoj kompetencija za doživotno učenje; (5) interdisciplinarno učenje koje omogućuje studentima razvoj veština i znanja o različitim temama (Davies, Fidler & Gorbis, 2011).

## **Univerzitet u društvenoj zajednici: ka institucionalnim i interakcionim osnovama znanja o društvu**

Umesto aistorijske hronike kreativnih ideja o društvu i ljudskom društvenom ponašanju, svaku relevantnu istoriju rasta, razvoja i institucionalizacije društvenih nauka neophodno je dovoditi u kontinuiranu i kauzalnu vezu sa onim realnim društvenim ili socioistorijskim činjenicama poput razvoja naučnih i obrazovnih institucija kao što je to univerzitet. Neke od tih činjenica jesu i porast racionalne i mekdonaldizovane (Ritzer, 2013) birokratije u vladajućim strukturama evropskih država, fluktuirajuća reforma i ekspanzija univerziteta, centralizacija i sekularizacija školstva uopšte, a zatim i njihova (neo)liberalna deregulacija i orijentacija ka privredi, profitu ili čak komodifikaciji znanja u savremenom dobu.

Kao podjednako relevantne društvene činjenice za pojavu društvenih nauka otkrivaju se i intenzifikovana, kompetitivna i konfliktna društvena interakcija naučnika među sobom, ali i sa širim društvom u istoriji. Smatramo da takva interakcija predstavlja teorijsku, praktičnu i istorijsku osnovu savremenih reformskih poziva na treću misiju univerziteta, odnosno zahteva za bližom komunikacijom univerziteta sa društvenom zajednicom. Nasuprot popularnim zamislama o intelektualcima kao kreativnim genijima ili revolucionarnim idejama u filozofiji i društvenim naukama (Collins, 1998), neophodno je da se pažljivije

analiziraju socioistorijske karakteristike društvenog konteksta koji uopšte omogućuje pojavu i ekspanziju određenih ideja među (društvenim) naučnicima.

Pojava treće misije univerziteta u polju aktualnih obrazovnih politika možda i jeste značajna ili relevantna misija savremenog doba. Ali činjenica je da je uvek postojala društvena aktivnost univerziteta u zajednici, te univerziteta kao društvene zajednice. Na to ukazuju analizirane činjenice u vezi sa procesima društvene proizvodnje znanja (o društvu), ali i činjenica kontinuirane komunikacije univerziteta sa društvenom zajednicom u istoriji. Kao što je bilo diskutovano, svi elementi treće misije: transfer otelovljenog znanja u industriju i u preduzetništvo, ko(mo)difikacija znanja u formi intelektualne svojine, kontakti univerziteta sa privredom i javnim telima, učešće u donošenju odluka i javnim politikama, uključenost u društveni i kulturni život, i interakcija sa širim društvom (vidi Laredo, 2007: 447), odlikovali su i funkcionisanje i organizaciju univerziteta u društvenoj istoriji. S tim u vezi, postoji i „svojevrsna ironija“ kada je reč o potrebi da se univerziteti povežu sa eksternim svetom i/ili privredom – pošto je u pitanju veza koja je postojala gotovo oduvek (vidi i Merton 1973). Upravo zato, neophodna je i dodatna socioistorijska intepretacija ili kritička refleksija prema tendencijama u obrazovnoj politici ujedinjene Evrope.

Univerzitet *po sebi* jeste „društvena tehnologija“ za proizvodnju znanja (Fuller, 2003). Za svako adekvatno razumevanje istorijske pojave nauka o društvu ali i savremenih obrazovnih politika, važno je usredsrediti se i na društvene i obrazovne promene u evropskim društvima i u 18. i 19. veku, kao i usvojiti pristup koji u izučavanju nauke Ben-Devid naziva *institucionalnim* (Ben-David, 1972). U pitanju je vezivanje nauke za institucionalne varijable kao što su: (re) definicija uloge naučnika u pojedinim društvima, veličina i struktura naučnih organizacija i univerziteta, različiti oblici ekonomskog i političkog sistema, te široko shvaćena religija i ideologija (Ben-David, 1986: 20).

Istovremeno, važno je zadržati i jedan mikrosociološki ili interakcionistički ugao u analizi pojava ideja o društvu. Intelektualne zajednice, poput i svih ostalih društvenih grupa, participiraju u ritualima društvene interakcije i vezuju se za simbole koje tom prilikom stvaraju i/ili perpetuiraju (Collins, 1998, 2004). Distinktivni rituali interakcije intelektualaca su situacije u kojima se oni susreću radi profesionalne konverzacije: časovi, predavanja, konferencije, simpozijumi, promocije, tribine itd., a čiji je cilj dirkemovska društvena solidarnost (Durkheim, 1995; Henry, 2001). Zajednički simbol koji je ishod tih susreta jeste „sveti predmet“ ove specifične društvene zajednice: naučna istina (o društvu). Ovakve društvene interakcije ili susreti ostaju elementarno ili fundamentalno značajni i njihova forma se u mnogome ne menja već nekoliko hiljada godina. U 19. veku u Nemačkoj, baš kao i u 5. veku pre nove ere u antičkoj Grčkoj, intelektualci se okupljaju u određene grupe i epistemičke zajednice, dok odnosi između eminentnih učitelja/profesora i eminentnih učenika/studenata kreiraju društvene veze između različitih generacija (Collins, 1998: 25).

Kao što je to bilo navedeno, univerziteti se nalaze u središtu društvene evolucije (znanja) još od svog nastanka u srednjem veku, i kao takvi su neodvojivi deo svetske istorije (Montesinos et al., 2008). Od svojih institucionalnih početaka, univerzitet je oduvek komunicirao sa društvenom zajednicom i bio je u društvenoj zajednici. Savremeni reformski pozivi na njegovu treću misiju zato su

tek obnovljena refleksija jedne dugotrajne i istorijske društvene funkcije, odnosno uloge i utemeljenja univerziteta kao zajednice u društvenoj interakciji. Nuspojava ovakvog socioistorijskog konteksta bila je i proliferacija i diverzifikacija modernih društvenih nauka i profesionalnih društvenih naučnika. Ironija savremenog doba u tome je i što se relevantnost društvenih i humanističkih nauka neretko minimizira u okvirima pojednostavljeno shvaćene treće misije, i to uprkos argumentovanim tvrdnjama da danas živimo u „zlatnom dobu“ društvenih nauka (Buyalskaya, Gallo & Camerer, 2021). Upravo zato, smatramo da je od izuzetnog značaja socijalna dimenzija treće misije, posebno u smislu demokratizacije, angažovanosti i inkluzivnosti znanja u društvenoj zajednici.

Na osnovu svega navedenog, možemo da zaključimo da su najmanje dva elementa neophodna kako bi se u nekom društvu razvilo objektivno znanje o društvu. Prvo, ta društva moraju biti moderna, odnosno „raščarana“ u veberijanskom smislu racionalizma kulture Zapada (Levine, 1995: 106; Weber, 1978). Masovniju svest o činjenici da društvo nije samo puki proizvod božanske promisli ili tradicionalnih i nepromenljivih načina života tada nužno prati i razvoj i rast naučne misli o društvu. Drugo, neophodne su i pojava i porast specijalizovanih intelektualnih grupa koje će stvoriti zasebnu epistemičku ili obrazovnu zajednicu poput univerziteta. To jest, ključna je pojava *društvene zajednice* unutar koje će potraga za znanjem (o društvu) dobijati intragrupnu i intergrupnu afirmaciju, a u čemu centralnu ulogu igra upravo univerzitet.

Zaključujemo i da univerzitet zato jeste društvena zajednica koja je nastala u specifičnim socioistorijskim okolnostima (Fuller, 2003), predstavljajući „kolektivno ostvarenje čovekove osnovne namere da zna“ (Jaspers, 1959: 2). U savremenom procesu reformi i aktuelnih transformacija, univerzitet još uvek predstavlja centar ličnog i profesionalnog rasta i razvoja individue, društveni prostor ili *topos* koji pruža mogućnost pojedincu da upozna sebe i vidi svet očima nauke, da zaintrigira ljudski razum i aktivira kritičko mišljenje. Pored brojnih (ne)argumentovanih kritika, manjkavosti i optužbi usmerenih ka savremenim reformskim procesima u visokom obrazovanju, valja razumeti i činjenicu da obrazovati nekog predstavlja možda i najveći izazov u današnjim globalnim društvima. Univerzitet zato još uvek nudi neponovljiva iskustva i intelektualne izazove, predstavljajući onu retku društvenu instituciju koja (ritualno) ujedinjuje ljude u interaktivnu zajednicu koja je u potrazi za naučnom istinom o prirodi, baš kao i o društvu.

*Zahvalnica:* Rad je nastao kao rezultat rada u okviru projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ br. 179010 i projekta „Značaj participacije u društvenim mrežama za prilagođavanje evrointegracijskim procesima“ br. 179037, koji se realizuju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu i finansirani su od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## Literatura

- Allan, Joanna. 1996. Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, god. 21, br. 1: 93–108.
- Amaral, Alberto, Magalhães, Antonio. 2004. Epidemiology and the Bologna saga. *Higher Education*, god. 48, br. 1: 79–100.

- Archer, Louise. 2003. Social class and higher education, u: Archer, Louise, Hutchings, Merryn, Ross, Alistair (ur.). *Higher Education and Social Class*, London and New York: Routledge Falmer.
- Archer, Louise, Hutchings, Merryn, Ross, Alistair. 2003. *Higher Education and Social Class*. London and New York: Routledge Falmer.
- Baigrie, Brian. 2000. Rapid discovery, crossbreeding networks, and the Scientific Revolution. *Philosophy of the Social Sciences*, god. 30, br. 2: 257–273.
- Baldwin, Gabrielle, James, Richard. 2010. Access and Equity in Higher Education, u: Peterson, Penelope, Baker, Eva, McGaw, Barry (ur.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier.
- Bauman, Zygmunt. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Ben-David, Joseph. 1986. *Uloga znanstvenika u društvu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ben-David, Joseph. 1972. Science and the university system. *International Review of Education*, god. 18, br. 1: 44–60.
- Ben-David, Joseph, Sullivan, Teresa. 1975. Sociology of science. *Annual Review of Sociology*, god. 1: 203–222.
- Biggs, John, Tang, Catherine. 2011. *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does*. Maidenhead: Open University Press.
- Bohman, James. 2007. We, heirs of Enlightenment: Critical theory, democracy, and social science, u: Turner, Steven, Risjord, Mark (ur.). *Philosophy of Anthropology and Sociology*. Oxford: Elsevier.
- Bodroški-Spariosu, Biljana. 2015. Kriterijumi i indikatori kvaliteta delatnosti univerziteta: *U-Multirank* pristup, u: Hebib, Emina, Bodroški-Spariosu, Biljana, Ilić-Rajković, Aleksandra (ur.). *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Bodroški, Biljana. 2012. Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja i različiti pristupi osiguranju kvaliteta. *Nastava i vaspitanje*, god. 61, br. 4: 645–661.
- Bologna Declaration. 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999. Preuzeto sa: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)
- Bourdieu, Pierre. 1996. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publication.
- Bowers-Brown, Tamsin. 2006. Widening participation in higher education amongst students from disadvantaged socioeconomic groups. *Tertiary Education & Management*, god. 12, br. 1: 59–74.
- Buyalskaya, Anastasia, Gallo, Marcos, Camerer, Colin. 2021. The golden age of social science. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, god. 118, br. 5: e2002923118.
- Cardoso, Ana Rute, Portela, Miguel, Sà, Carla, Alexandre, Fernando. 2008. Demand for Higher Education Programs: The Impact of the Bologna Process. *CESifo Economic Studies*, god. 54, br. 2: 229–247.
- Castells, Manuel. 1996–1998. *The Information Age: Economy, Society and Culture*, vol. I-III. Cambridge: Blackwell.

- Chickering, Arthur. W. 2010. Our Purposes: Personal Reflections on Character Development and Social Responsibility in Higher Education. *Liberal Education*, god. 96, br. 3: 54–59.
- Clark, Burton. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: IAU Press and Pergamon.
- Clark, George. 1980. Socijalni i ekonomski aspekti nauke. *Marksizam u svetu*, god. 7, br. 9–10: 304–323.
- Collins, Harry M. 1983. The sociology of scientific knowledge: Studies of contemporary science. *Annual Review of Sociology*, god. 9: 265–285.
- Collins, Randall. 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Collins, Randall. 1994. *Four Sociological Traditions*. New York: Oxford University Press.
- Collins, Randall. 1998. *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, Randall. 2004. *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Cooke, Richard, Barkham, Michael, Audin, Kerry, Bradley, Margaret. 2004. How social class differences affect students' experience of university. *Journal of Further and Higher Education*, god. 28, br. 4: 407–421.
- Ćulum, Bojana, Ledić, Jasminka. 2011. *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Dale, Barrie. 2003. TQM: An overview, u: Dale, Barrie (ur.). *Managing quality*. Malden: Blackwell Publishing.
- Davies, Anna, Fidler, Devin, Gorbis, Marina. 2011. *Future Work Skills 2020*. Phoenix: University of Phoenix Research Institute.
- Demirović, Dunja, Cimbalević, Marija, Radosavac, Andriana. 2018. Universities-industry partnership and the development of the third mission of universities. *Megatrend Review*, god. 15, br. 2: 195–212.
- Doherty, Geoffrey. 2005. Introduction: The concern for quality, u: Doherty, Geoffrey (ur.). *Developing Quality Systems in Education*. London: Taylor & Francis.
- Durkheim, Emile. 1995. *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press.
- Eggs, Heather. 2014. Questions of access, u: Eggs, Heather (ur.). *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- ENQA. 2009. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Preuzeto sa: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG\\_3edition-2.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf).
- Etzkowitz, Henry. 1998. The norms of entrepreneurial science: Cognitive effects of the new university-industry linkages. *Research Policy*, god. 27: 823–833.
- Etzkowitz, Henry, Leydesdorff, Loet. 2000. The dynamics of innovation: From national systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government relations. *Research Policy*, god. 29, br. 2: 109–123.
- European Council (2000). *Presidency conclusions, Lisbon March 23–24*, Preuzeto sa: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)



- Evans, Alvin, Chun, Edna Breining. 2007. The theoretical framework: Psychosocial oppression and diversity. *ASHE Higher Education Report*, god. 33, br.1: 1–26.
- Farnell, Thomas, Kovač, Vesna. 2009. Uklanjanje nepravednosti u visokom obrazovanju: prema politici »proširivanja sudjelovanja« u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, god. 17, br. 2: 257–275.
- Fuller, Steve. 2003. The university: a social technology for producing universal knowledge. *Technology in Society*, god. 25, br. 2: 217–234.
- Garvin, David. 1984. What Does “Product Quality” Really Mean. *Sloan Management Review*, god. 26, br. 1: 25–43.
- Geuna, Aldo. 1999. *The Economics of Knowledge Production*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Gibbons, Michael. 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. New York: Oxford University Press.
- Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Green, Diana. 1994. What is quality in higher education? Concepts, policy and practice, u: Green, Diana (ur.). *What is Quality in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Greenbank, Paul. 2007. Higher education and the graduate labour market: The ‘class factor’. *Tertiary Education and Management*, god. 13, br. 4: 365–376.
- Gross, Neil. 2000. Review: „The Sociology of Philosophies“ by Randall Collins. *Theory and Society*, god. 29, br. 6: 854–859.
- Hazelkorn, Ellen. 2011. *Rankings and the reshaping of higher education – The Battle for world-class excellence*. London: Palgrave-McMillan.
- Henry, Paget. 2001. Randall Collins, ideas and ritual solidarity. *Sociological Forum*, god. 16, br. 1: 167–174.
- Hoy, Colin, Bayne-Jardine, Charles, Wood, Margaret. 2005. *Improving Quality in Education*. London: Taylor and Francis.
- Hrvatić, Neven. 2011. Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagoški istraživanja*, god. 8, br. 1: 7–18.
- Hussey, Trevor, Smith, Patrick. 2003. The uses of learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, god. 8, br. 3: 357–368.
- Hussey, Trevor, Smith, Patrick. 2008. Learning outcomes: A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, god. 13, br. 1: 107–115.
- Jarić, Isidora. 2019. The University and its role in the process of European integrations – The dystopian fairytale of Serbian university. *Politeja*, god. 63, br. 6: 81–93.
- Jarić, Isidora, Đerić, Miloš. 2019. Kurikulum i tržište rada: Uporedna analiza kurikularnih iskoda studijskog programa sociologije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu i traženih kompetencija na tržištu rada. *Sociologija*, god. 61: 718–741.
- Jarvis, Peter. 2000. Globalisation, the learning society and comparative education. *Comparative Education*, god. 36, br. 3: 343–355.
- Jaspers, Karl. 1959. *The Idea of the University*. Boston: Beacon Press.

- Kennedy, Declan. 2007. *Writing and Using Learning Outcomes*. Cork: University College Cork.
- Kehm, Barbara. 2003. Internationalization in higher education: From regional to global, u: Begg, Roddy (ur.), *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. New York: Kluwer.
- Kišjuhas, Aleksej. 2011. Network Theory of Randall Collins: Towards a Microsociology of Creativity, u: Petlevski, Sibila, Pavlič, Goran (ur.), *Spaces of Identity in the Performing Sphere*. Zagreb: Fraktura.
- Kišjuhas, Aleksej. 2019. *Ideje, sukobi i rituali: Integrisana teorijska sociologija Rendala Kolinsa*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Knight, Jane. 2004. Internationalization remodeled: Definitions, rationales and approaches. *Journal for Studies in International Education*, god. 8, br. 1: 5–31.
- Knight, Jane. 2007. Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges, u: Forest, James, Altbach, Philip (ur.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Laredo, Philippe. 2007. Revisiting the Third Mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, god. 20, br. 4: 441–456.
- Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué. 2009. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, preuzeto sa [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf)
- Levine, Donald. 1995. *Visions of the Sociological Tradition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lisbon Convention (1997). Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, preuzeto sa <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>
- Lukes, Steven. 1981. *Emile Durkheim: His Life and Work*. Harmondsworth: Penguin.
- Lungulov, Biljana, Milutinović, Jovana, Trivunović, Bojana. 2020. Interkulturalna dimenzija procesa rangiranja univerziteta u Evropi: studija slučaja dva univerziteta u Srbiji, u: Živančević Sekeruš, Ivana (ur.). *Susret kultura*. Novi Sad: Filozofski fakultet. (u štampi)
- Lungulov, Biljana. 2015a. Demokracija i dostupnost visokog obrazovanja: formalni okvir i socijalna dimenzija reformskih procesa. *Pedagoška stvarnost*, god. 61, br. 2: 228–239.
- Lungulov, Biljana. 2015b. *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lungulov, Biljana, Letić, Milena. 2015. Društveni faktori socijalne ekskluzije i inkluzije u visokom obrazovanju. *Pedagoška stvarnost*, god. 61, br. 4: 677–691.
- Martindale, Don. 1960. *The Nature and Types of Sociological Theory*. Cambridge: Riverside Press.
- McDonald, Lynn. 2000. *The Early Origins of the Social Sciences*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Merton, Robert. 1968. *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Merton, Robert. 1973. *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Milutinović, Jovana, Lungulov, Biljana, Trivunović, Bojana. 2018. Efekti rangiranja univerziteta na koncept kvaliteta u visokom obrazovanju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, god. 53, br. 2: 121–133.
- Molas-Gallart, Jordi, Castro-Martinez, Elena. 2007. Ambiguity and conflict in the development of Third mission indicators. *Research Evaluation*, god. 16, br. 4: 321–330.
- Montesinos, Patricio, Carot, Jose Miguel, Martinez, Juan-Miguel, Mora, Francisco. 2008. Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher Education in Europe*, god. 33, br. 2: 259–271.
- Moon, Jennifer. 2002. *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page.
- Newton, Jethro. 2007. What is quality?, u: Bollaert, Lucien, Brus, Sanja, Curvale, Bruno et al. (ur.). *Embedding Quality Culture in Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Nisbet, Robert. 2004. *The Sociological Tradition*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Nolan, Patrick, Lenski, Gerhard. 2006. *Human Societies: An Introduction to Macrosociology*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Palfreyman, David. 2008. The legal impact of Bologna implementation: Exploring criticisms and critiques of the Bologna process. *Education and the Law*, god. 20, br. 3: 249–257.
- Pusztai, Gabriella, Szabó, Peter. 2008. The Bologna Process as a Trojan horse restructuring higher education in Hungary. *European Education*, god. 40, br. 2: 85–103.
- Puzić, Saša, Doolan, Karin, Dolenc, Danijela. 2006. Socijalna dimenzija 'Bolonjskog procesa' i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Sociologija sela*, god. 44, br. 2–3: 243–260.
- Qiang, Zha. 2003. Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, god. 1, br. 2: 248–270.
- Reay, Diane, Davies, Jacqueline, David, Miriam, Ball, Stephen. J. 2001. Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, god. 35, br. 4: 855–874.
- Ritzer, George (2013). *The McDonaldization of Society*. 20th Anniversary edition. Los Angeles: SAGE.
- Ross, Dorothy. 1991. *The Origins of American Social Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossides, Daniel. 1998. *Social Theory: Its Origins, History and Contemporary Relevance*. New York: General Hall.
- Rychen, Dominique, Salganik, Laura. 2000. Definition and selection of key competencies, u: *The Fourth General Assembly of OECD Education Indicators Programme*. Paris: OECD.
- Shapin, Steven. 1995. Here and everywhere: Sociology of scientific knowledge. *Annual Review of Sociology*, god. 21: 289–321.
- Sica, Alan. 2007. Defining disciplinary identity: The historiography of U.S. sociology, u: Calhoun, Craig (ur.). *Sociology in America: A History*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Siza, Remo. 2019. The sociologist: a profession without a community. *International Review of Sociology*, god. 29, br. 3, 378–389.
- Small, Mario. 1999. Departmental conditions and the emergence of new disciplines: Two cases in the legitimation of African-American Studies. *Theory and Society*, god. 28, br. 5: 659–707.
- Solé-Parellada, Francesco, Coll-Bertran, Josep, Navarro-Hernández, Teresa. 2001. University design and development. *Higher Education in Europe*, god. 26, br. 3: 341–350.
- Spasojević, Dušan, Kleut, Jelena, Branković, Jelena. 2012. Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija univerziteta u Srbiji. *Teme*, god. 36, br. 3: 1157–1172.
- Sporn, Barbara. 2003. Management in higher education: Current trends and future perspectives in European colleges and universities, u: Begg, Roddy (ur.). *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. New York: Kluwer.
- Teichler, Ulrich. 2004. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, god. 48, br. 1: 5–26.
- Teichler, Ulrich. 2010. Internationalising higher education: Debates and changes in Europe, u: Mattheou, Dimitris (ur.). *Changing Educational Landscapes*. London, New York: Springer.
- Trencher, Gregory, Yarime, Masaru, McCormick, Kes, Doll, Christopher, Kraines, Steven. 2014. Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, god. 41, br. 2: 151–179.
- Veiga, Amélia, Amaral, Alberto. 2008. Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, god. 57, br. 1: 57–69.
- Walker, Melanie. 2010. A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy. *Journal of Education Policy*, god. 25, br. 4: 485–501.
- Weber, Max. 1978. *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.
- Westerheijden, Don, Kohoutek, Jan. 2014. Implementation and translation: From European standards and guidelines for quality assurance to education quality work in higher education institutions, u: Eggins, Heather (ur.). *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- White, William. 2001. A communication model of conceptual innovation in science. *Communication Theory*, god. 11, br. 3: 290–314.
- Zilsel, Edgar. 1980. Socijalni izvori nauke novog veka. *Marksizam u svetu*, god. 7, br. 9–10: 76–144.
- Zomer, Arend, Benneworth, Paul. 2011. The rise of the university's Third Mission, u: Enders, Jurgen, de Boer, Harry, Westerheijden, Don (ur.). *Reform of Higher Education in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.