

ЗОРАН ДИМИЋ

О ИДЕЈИ УНИВЕРЗИТЕТА – EXTRA MUROS

С коликогод ентузијазма приступали данас истраживању идеје универзитета, у ушима нам неумитно одзвањају Лиотарове (J. F. Lyotard) речи: „L’idée de *franchise universitaire* est aujourd’hui d’un autre âge”.¹ Хабермас (J. Habermas) нам осамдесетих година 20. века поручује нешто слично: „... *der Idee der Universität könne nur noch extra muros neues Leben eingehaucht werden*”.² Данас се заиста чини да су нови путеви у промишљање ове идеје прилично закрчени.³ Али, како разумети ово *extra muros* (изван зидина)? Дакле, не изван зидова какви нас обично окружују у нашем стамбеном или радном простору, већ зидина какве су кроз историју штитиле становнике старих утврђених градова или замкова! Откуд зидине око институције универзитета? Ко их је и са каквом намером саградио? Са којим су циљем оне подигнуте и кога имају да штите?

Удахнути идеји универзитета живот *изван зидина*, говорити о универзитету *extra muros* – како то да схватимо? Латинска фраза *extra muros*, настала вероватно у раним средњовековним временима, за становнике је утврђених градова имала јасно значење: *hors de la ville, outside the walls, outside the city*. Она се јасно односила

¹ „Идеја независног универзитета припада прошлим временима”, Lyotard, J. F., „La condition postmoderne”, Les Editions de Minuit, Paris, 1979, p. 83. (Ако у тексту није другачије назначено, сви преводи су ауторови.)

² „Идеји универзитета нови живот се може удахнути једино још изван зидина”, Habermas, J., *Eine Art Schadensabwicklung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1987, S. 80.

³ Види детаљније о томе моју студију: Зоран Димић, *Рађање идеје универзитетџија*, Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци – Нови Сад 2013, 7–49.

на простор изван зидина, изван града. Ићи у шетњу изван градских зидина значило би ступање у свет с оне стране, у којем се више не осећамо потпуно сигурно, извесно и безбедно. Таква би шетња у себи носила извесну привлачну драж какву обично носе радње које су опасне, које се радо чине али увек са извесном нелагодношћу, под тензијом. Шетња *extra muros* носи према томе извештан узбудљив набој, готово авантуристички. Што су зидине монументалније, односно, што су опасности које нас чекају с оне стране веће, то је тај поменути, авантуристички доживљај интензивнији. Међутим, боравак *extra muros* може бити и погибелјан. Сви су становници зидинама утврђених, древних градова, кроз читаву историју јасно били свесни чињенице да је шанса за опстанак већа *intra muros*, дакле, унутар зидина, унутар града.

Истовремено, термин, *extramural* (енг.), тј. екстрамуралан, односи се и мало непосредније на контекст наше расправе. Он, као што смо видели, има значење нечега што се дешава изван зидина или граница неког града, али се истовремено односи и на радњу, односно, деловање које се обавља изван универзитета или неке друге школске установе.⁴ Екстрамуралне наставне активности би најпре биле оне које се збивају изван универзитетских зидина, али су заправо суштински под његовим окриљем. Слично томе, екстрамуралне студије се односе на студенте који студирају ван кампуса, дакле, физички ван универзитета, односно, на оне студенте који напросто нису у могућности да похађају наставу. У једном ширем значењу, екстрамурално студирање и учење би се могло односити на студирање и учење који се не дешавају искључиво под окриљем универзитета, већ се збивају заједно са нашим животом. У том бисмо смислу могли рећи да студирамо и учимо од других људи, од заједнице и друштва у коме живимо, на темељу искуства са људима, догађијима и стварима. Ако се добро присетимо то и јесте била модерна идеја образовања (*Bildung*), онако како је схватао и развио нпр. Гете (J. W. Göthe) у свом роману *Године учења Вилхелма Мајстера*. Свесни неопходности супротстављања традиционалистичким ауторитетима разних врста, а слично Гетеу, Песталоци (J. H. Pestalozzi) и Фихте (J. G. Fichte) су непрестано истицали да књига није више једини извор студирања и стицања знања. Иако то можда звучи помало неочекивано, модерни појам образовања не ставља у своје средиште књигу, односно, писани облик чувања и размене знања, већ живу реч, непо-

⁴ <http://www.merriam-webster.com/dictionary/extramural> (приступљено 15. 03. 2014. г.)

средну комуникацију и активну универзитетску расправу између професора и ученика.

Стога започињемо овај наш *extra muros* говор о идеји универзитета, праћењем једног Хабермасовог трага. Наиме, он каже да се данас „интегративно саморазумевање корпоративног тела универзитета” може засновати једино на „комуникацији”,⁵ дакле, „у самом научном процесу који се непрестано диференцира”, у „комуникацијским облицима научне аргументације” (*die kommunikativen Formen der wissenschaftlichen Argumentation*). По узору на Шлајермахера, Хабермас поново актуализује оно што су још Грци афирмисали у својим првим школама – да, наиме, потрага за истином и учењем увек имплицирају један организован, заједнички рад, односно, „јавно комуницирајућу заједницу истраживача” или, другим речима, „кооперативну потрагу за истином”. Тако, на извештан начин, заједништво наставника и студената, које, између осталог, чини једну од основних поставки хумболтовског универзитета, још увек живи и, штавише, према Хабермасу представља један од стубова савременог универзитета, додуше, можда на нешто измењен начин, али то очигледно не смета Хабермасу да управо на том месту положи највеће наде у будућност високошколских установа. Позивајући се на Хумболтов опис односа наставник–студент, он утврђује да стара идеја универзитета још представља здрав оквир за знање и учење.⁶ Одбијајући да „комуникацијску, универзитетску заједницу”, по узору на немачке идеалисте, прогласи за узор читавом друштву, Хабермас на крају долази до тога да је зарад будућности универзитета ипак нужно да живот и рад на њему задрже неку форму заједничког живота и рада посвећеног знању, учењу и истраживању.

Стога у фокус наше расправе стављамо непосредну комуникацију. Жива реч, разговор, дискусија, дијалог – то подразумева да учесници међусобно разговарају, да једни другима говоре, али и да се истовремено слушају. Исто тако као што није могуће да се гледа и види, а да се повремено не трепће, односно, да се очи склапају затварајући на тренутак наш поглед, исто се тако се не

⁵ Habermas, J., *Eine Art Schadensabwicklung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1987, S. 95.

⁶ Хабермас детаљније објашњава како замишља тај рад: „Чак и изван универзитета, научни процес учења задржава нешто од свог изворног универзитетског облика (*universitären Ursprungsform*). Сви они (семинари на факултету и институтима) живе од стимулативне и продуктивне моћи дискурзивне дебате, која са собом носи обећање изненађујућег аргумента. Врата остају отворена. У сваком тренутку може се појавити једно ново лице, нова мисао која наступа сасвим неочекивано.” Habermas, J., *Eine Art Schadensabwicklung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1987, S. 97.

може говорити а да се истовремено не слуша. Дете учи да говори говорећи, али и слушајући своју мајку и остале људе у својој непосредној околини. Човек говори и детерминише свој говор у односу на спољне околности, које перципира посматрањем људских лица којима се обраћа, али и слушањем и ослушкивањем онога што они говоре или мрмљају. Истовремено, он слуша и себе – шта и како говори. Човек не би био у стању да говори, а да истовремено није у стању и да себе слуша и чује. Такође, слушањем он стално коригује своје говорење. Исто тако као што слепи миш гледа и види захваљујући свом врло осетљивом слуху, човек смислено говори слушајући и чујући. Своје изненађење и запрепашћење оним што неко говори, врло често изражавамо ускликом – да ли ти себе чујеш!? Дакле, неко ко није у стању да себе слуша и чује, не говори смислено и пада у опасност да не говори за друге и због њих, већ само себи и за себе. Говорити због себе и само себи – то, дакле, значи не бити у стању да се други слушају и чују.

Према томе, ако Хабермас сматра да се савремена криза идеје универзитета, односно, криза саме институције и њених актера, најбоље очитује преко проблема комуникације, то би онда требало да значи да се данашњи чланови универзитетске, академске заједнице, професори и студенти, међусобно не слушају, тј. да једни другима говоре али се не чују. Другим речима, професори и студенти говоре сами себи и због себе. Будући да се тежиште кризе институције универзитета, већ негде од друге половине 19. века, помера на однос шире друштвене заједнице према овој високошколској институцији, али и обратно, онда је јасно да овај универзитетски шум одјекује много шире. Разноразна министарства образовања и просвете, тј. установе сличног карактера, медији итд. говоре све више громогласно о савременим проблемима високошколског образовања и универзитетске институције, а да се међусобно не слушају. Дакле, тамо где се људи међусобно не слушају, говори се гласно, заглашујуће. Гласно говорење заглашује слух. Гласно говорење суспендује слух. Тамо где се превише гласно говори, јасно можемо чути само мук.

Према томе, ако хоћемо да нас слушају и чују тамо где се гласно говори, морамо причати муком. Слично томе, тамо где сви превише гласно говоре имамо веће могућности да нас слушају и чују ако не говоримо гласно, већ напротив, тихо, сасвим тихо. Исто онако као што се доктори у својој лекарској пракси често одлучују да говоре *extra muros*, излазећи из ординације да би пред вратима о пацијенту говорили нечујно и тихо. Говорећи *extra muros*, доктори претпостављају да пацијента треба заштити од истине, тј. да му не треба рећи праву истину о природи његове

болести. Говорити *extra muros* о идеји универзитета и самој институцији, односно, о професорима и студентима, значило би у том случају о „пацијенту” и његовој болести говорити тихо, тј. не суочавати га са правим стањем његове „болести”.

Али да ли је заиста данашња криза идеје универзитета, високошколске институције, односно, врло конкретна криза у којој се налазе професори и студенти, достигла такве размере да се о њима мора говорити *extra muros*? Да ли је стање „пацијента” заиста такво да је за њега боље да није упућен у природу своје болести? Да ли је „болест” тако далеко одмакла да је једино преостало да о њој говоримо тихо, *extra muros*, дакле, изван универзитетских зидина? Да ли то значи да би говор о универзитету *intra muros*, за актере универзитетске драме био погибелан, тј. да они не би могли поднети праву истину о стању у коме се тренутно налазе? Супротно ранијој историјској пракси употребе синтагме *extra muros*, у смислу рискантног изласка ван зидина, изван града, изван оквира заштите, дакле, у нешто небезбедно, несигурно и неизвесно, данас нам се чини да би даље тврдоглаво истрајавање на *intra muros* говору о идеји универзитета управо водило ову институцију у ново продубљивање кризе, које би за саме структуре универзитетске институције можда могло постати и погибелно.

Како данас, на трагу поменутог универзитетског шума, дакле, након констатације да данашњи чланови универзитетске институције имају одређених проблема са слушањем, треба мислити смисао нашег односа према идеји универзитета? Како уопште можемо говорити о идеји универзитета а да је не слушамо, ослушкујемо, односно, да за њу немамо слуха? На који уопште начин говоримо о томе да универзитет има своју идеју? Може ли универзитет имати своју идеју, своју сврху, независно од субјекта универзитета, независно од наставника и студената, говорника и слушаоца идеје универзитета? Може ли се дакле, идеја универзитета налазити у институцији, универзитетским зградама, зидовима универзитета, библиотекама, архивама? У том бисмо случају морали претпоставити да би онда свако од нас долазио у универзитетску зграду по идеју универзитета, те да би га смисао, сврха универзитета, његов принцип разлога, „чекао” негде по ходницима и амфитеатрима!? У том би се случају идеја универзитета, попут грба или заставе универзитета, могла носити као некакав привезак, брош, беџ или можда као минђуша (earring).

Међутим, ми бисмо се радије zaloжили за то да данас уместо да универзитет носимо на себи као минђушу (earring), за идеју универзитета развијемо одличан слух (hearing). Имати одличан слух за идеју универзитета – то би могло бити наше разумевање

могућег отварања новог хоризонта пред овом идејом. Али, како смо уопште дошли у ситуацију да за ову идеју имамо слаб слух, да су, дакле, идеја универзитета, тј. корпоративна комуникација и култура слушања изван опсега нашег слуха? Постоји ли уопште у историји проблема образовања, односно, историји академских и универзитетских установа, свест о значају слушања? Да ли нам таква сведочанства могу отворити нове могућности промишљања ове идеје?

На основу Јамблиховог навођења делова Аристоксенових списа о питагорејским начелима, стичемо врло конкретан утисак о смислу питагорејског појма очишћења: „Питагорејци су, како каже Аристоксен, за очишћење тела примењивали медицину, а за очишћење душе музику.”⁷ Из опште историје музике знамо да су питагорејци одиграли велику улогу у обликовању првих нотних лествица у западноевропској култури. То њихово интересовање, наравно, кореспондира и са генералном питагорејском опседнутошћу бројевима и хармонијом. Одувек је у разним културама, на западу, а поготову на истоку, било познато благотворно дејство музике на људску психу. У савременом се добу, у западноевропској медицини, музика све више узима као легитимно терапијско средство у лечењу појединих душевних стања и болести. Питагорејски увид у моћ музике као средства очишћења душе, темељи се, сасвим сигурно, на сличним сазнањима. Међутим, тај увид о музици крије још нешто што ће се овде показати врло важним. На почетку већ цитираног параграфа Аристоксен каже: „... Да су (питагорејци) били ћутљиви и навикнути на слушање; и да је код њих био хваљен онај ко је умео да слуша.”

Тако, уз помоћ Питагорејаца спознајемо сву важност уха, односно, слушања, за васпитно-образовни и наставни рад.⁸ Предање каже да су Питагорејци на почетку свог учења били обавезни да пет година само ћуте и слушају, те да чак нису били у прилици ни да виде Питагору, јер је овај, наводно, држао ноћна предавања.⁹ Међутим, ставимо у страну мистериозне слојеве овог предања и фокусирајмо се на његов дидактички аспект. Нека нам водиља буде изненађујући Исократов коментар о питагорејском обичају ћутања (*ēhēdēmosúne*). Дакле, Исократ, један од највећих грчких говорника, каже да се: „... још и сада људи више диве онима што ћуте, а кажу да су Питагорини ученици, него онима који

⁷ Diels, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Weidmann, 1974, 58, D. 1.

⁸ О значају слушања код Питагорејаца упореди, такође, Burnet, J., *Early Greek Philosophy*, Meridian library, NY, 1959, p. 93–96.

⁹ Лаертие, Д., *Животи и мишљења истакнутих филозофа*, БИГЗ, Београд 1979, 269–270.

су стекли велику славу говорничком вештином.”¹⁰ Има ли указивање на значај слушања у једном васпитно-образовном, наставно-дидактичком процесу, већу тежину него када га изрекне неко ко, пре свега, зна да лепо и убедљиво говори, а не да ћути и слуша, као што је то случај са Исократом?! На овом месту наслућујемо дубљи смисао чина очишћења, односно, оне његове аспекте који се односе на научно-образовну праксу. Смисао дугог, почетничког учениковог ћутања и слушања не треба тражити у некаквом покушају чувања тајности учења, већ првенствено у одржавању специфичне дисциплине неопходне за теоријски начин живота. Дуги процес слушања и ћутања, лишен могућности говора, односно, коментарисања и постављања питања на учитељево предавање, поспешује и интензивира буран унутрашњи, мисаони рад код ученика. У немогућности да према споља „празни” своје мисли и дилеме, ученик је усмерен на то да сâм себи поставља питања и да стално преиспитује она претходно постављена. Строга се мисаона дисциплина, усмерена на посматрање (*teoría*), односно, генерисање питања и њихово касније преобличавање, овде снажно појачава чињеницом да се мишљење истовремено не „троши” на своју манифестацију, тј. на гласно постављање питања, његово реторичко убличавање и каснији развој дискусије. Уз то, свака говорна манифестација се мање или више увек „трудити” да остави добар утисак о себи. У том смислу, ученик је, такође, „поштеђен” разорног деловања дубоко укоренење потребе да се буде у праву, односно, да се саговорник „победи” у разговору. Сврха боравка у удружењу, школи, на почетку учења, је да се иницира и покрене стварање сопственог унутрашњег теоријског живота, односно, да се припреми тло за сопствени пут спознавања. Будући да су Питагора и његови ученици слушању, ћутању, теорији и истраживању, посвећени на један целовит начин, који потпуно заокупља читав њихов живот, можемо рећи да су они и сâмо своје удружење, или ако хоћемо, школу, схватили као место где се живи на начин слушања, дискутовања и истраживања.

На темељу претходно реченог постаје јасно да научно-образовној и филозофској пракси, већ у рано доба грчке културе, није било страна јасно разумевање односа говорења и слушања. Чак и више од тога, питагорејци су, чини се, јасно уочили да истинско образовање на једној наставној институцији нужно претпоставља развијање својеврсне дисциплине говорења и слушања. Студен-

¹⁰ Цитирано према: Burnet, J., *Early Greek Philosophy*, Meridian library, NY, 1959, p. 95.

тов успех у Питагорејској школи, управо је био једнак његовој способности да пронађе и одржава баланс између ове две радње.

У развијену античку свест о значају слушања за васпитно-образовни и наставни процес можемо се уверити и кроз улогу роба-педагога у животу детета које се образује. У потпуности посвећени деци својим служењем и о-слушкивањем њиховог бића, грчки робови-педагози су властитом делатношћу указавали на кључни огран учитељске професије – ухо. Важност слушања увиђамо посредно и кроз најважнији став Сократове филозофије, *Ја знам да ништа не знам*, којим се утврђује формални примат слушања над говорењем.

Међутим, античку способност да се наставно-образовни проблеми мисле екстратурално, тј. без патерналистичког притиска потребе за непотребном заштитом студената од стране професора, видимо из следећег примера. Другим речима, доказ о томе да су научници и филозофи у антици имали слух за слушање, јасно се осведочава и приликом избора места за оснивање прве филозофске школе, Платонове Академије, најпознатијег универзитета античког доба. Оснивање прве истинске школе десило се тек онда када је, под пресијом све већег ширења потребе за самообразовањем, тј. појаве све већег броја људи који су живели теоријским начином живота, требало одредити мирно, тиховито и сеновито место на коме се може практиковати слободна теоретска наука. Сасвим једноставно бисмо могли рећи да се прва школа јавила тек онда када је требало пронаћи место за *биос теоретикос*. Али, каквог је значаја у свему томе имало слушање?

До Платонове Академије се од Дипилонских врата, која су кроз северо-западни део Атине водила према Елеусини, стизало за неких пола сата лаганог хода. Своје име је Платонова школа наследила од мистичног хероја Академа, према коме је сâмо место добило назив. Ту се уједно налазило његово светилиште. Хипарх, Пизистратов син, касније је око гаја саградио зидине, а у парку статуе и храмове. Многи су богови временом ту добили своје жртвенике: Атина, Хермес, Ерос итд. Према Плутарховом сведочењу (*Атински државници*, Кимон, 13), Кимон је изместио ток реке Кифисос, засадио платане и маслине, те тиме од једног сувог и безводног места Академов гај претворио у пријатан врт са довољно воде, пуно зеленила и много сеновитих стаза за физичке активности и шетање. Он је уједно ту направио један од три најпознатија гимназијума у Атини, где су се атински грађани окупљали ради телесног вежбања. Будући да у то време није постојало никакво друго стално место за окупљање филозофа, овај гимназијум је због свог изгледа био идеално место

за редовна састајања људи из атинских интелектуалних кругова. Будући да представља широк гај, отворен према свим странама света, Академију морамо мислити с оне стране средњовековне, односно, модерне дихотимије *инџира* и *ексџира мурос*. Наиме, с обзиром на то да је кроз егзотерична предавања она била отворена за све грађане, а не само за студенте и наставнике, у Академију се слободно могло ући односно изаћи.

У анализи слуха за слушање, какав је према нашем уверењу негован у Платоновој Академији, послужићемо се следећим ставом из Платоновог дијалога *Проџаџора* (320 а). Величајући, у контексту критике софистичког односа према учењу врлине, Периклеове васпитно-образовне способности, Платон наводи да је он младе људе „лепо и добро васпитавао и образовао у свему што је зависило од учитеља, а у чему је он mudar, то их ни сам не може васпитати и образовати нити их он даје другима на васпитавање и образовање, него сами тумарају као пуштено стадо не би ли се негде сами од себе на врлину намерили”. У наставку, и поред све своје вере у снагу *џаидеие*, Платон помирљиво признаје њену немоћ пред кључним питањем задобијања врлине. Много је примера у којима добар човек, пун врлина, није могао учинити бољима нити своје ближње, нити своје ученике.¹¹ Ова слика нам може послужити као парадигма за општи однос учитеља према ученицима у Академији. Иако нама то данас делује веома грубо и, могло би се рећи, чак неодговорно, у Платоновом схватању васпитања, образовања и наставе, није било места за превелику „бригу” према ученицима и, уопште, васпитаницима. Наиме, Грци су, што је крајње индикативно, генерално испољавали готово потпуну незаинтересованост за децју, односно, адолесценску психологију. Све фазе одрастања, рано детињство, дечаштво и младићко доба, схватане су искључиво као фазе развоја човека, дакле, обликовања једне зреле особе. На тај начин постаје мало јаснија суровост са којом су се односили према деци, односно, јака дисциплина у којој су ови васпитавани. Деца су била предмет интересовања само као потенцијални „мали људи”, те је отуда разумљиво зашто у читавој античкој култури нема нити једне студије, нити једног текста о нечему што би подсећало на психологију деце и адолесцената. Такође, имајући у виду савремена учења из ове области, претпостављамо да модерни психолози и педагози вероватно остају запањени Платоновом компарацијом ученика са *џуџиџеним стадом*. Заговорници данашњих,

¹¹ Ово није једино место у Платоновим дијалозима где он говори о томе како добри очеви нису успели да своју децу учине таквима. Упореди: *Менон*, 93 д.

тако популарних, прогресивних, интерактивних дидактичких метода вероватно би били згранути када би којим случајем требали да супервизирају античку педагошку праксу. Као што је циљ детета да што пре трансцендира себе и развије се у зрелог човека, тако је и циљ ученика да што пре започне пут у своју науку. Супротно децјем инстинкту да се привија уз старије, односно, инстинкту ученика да буду уз учитеља, Платон очигледно сматра да је за њих корисније да буду *йушииени као сѣадо на йашињаку*.

Да бисмо тачно разумели шта, заправо, Платон жели овом метафором, морамо мало погледати оригинални текст. Реченица „*hōsper aphetoi, ean pou automatoi perituchōsin tēi aretēi*”, заиста се сасвим легитимно може превести са „него сами тумарају као пуштено стадо не би ли се негде сами од себе на врлину намерили”. Придевски облик, *aphetēos*, (треће лице једнине од глаголског придева од *afēmi*) доиста се углавном користи у контексту описа стада које је пуштено на пашу.¹² Међутим, смисао глагола *afēmi* уводи нас тек на прави начин у оно што Платон жели да каже. Његово основно значење треба тражити у глаголима *йусѣиѣи*, *оѣијусѣиѣи*, али се, такође, користи и у контексту лађе која се отиснула на пучину,¹³ односно, попуштања коњских узди, дакле, ослобађања, шире схваћеног. Неко ко је *aphetēos*, према томе, јесте неко ко се налази на некој ливади, чистини, ширини, отвореном мору, отпуштен, слободан, неко ко је, такође, *herrenlose*, без господара, дакле, кога нико не омета својим вођством, односно, својом вољом. То је неко ко је на тој великој ширини препуштен сам себи и својој вољи. Та ширина, чистина, по којој ученици иду тамо амо, тумарају, лутају, то је, дакле, контекст у коме једино могу стећи врлину. На тој ширини нема путева и стаза. Ученици се крећу, као и животиње на паши, сами од себе, *automatoi*, и управо то наизглед бесмислено кретање у коме ови следе своју вољу, а не вољу свог господара-учитеља, једино гарантује успех, јер само тако могу доћи до истинског знања.

Према томе, ученици морају бити *aphetoi* од учитеља, дакле, ослобођени, „пуштени на пучину”, препуштени сами себи, не би ли тако задобили право васпитање и образовање. У том смислу учитељ нема пуно разлога да се превише упушта у душу свог васпитаника, детета или младића. Његов је задатак управо да

¹² Ту логику следи и већ поменути немачки преводилац Klaus Schöpsdau. Он то место преводи са: „sondern sie gehen auf sich gestellt hierhin und dorthin, wie herrenlose Tiere auf der Weide...”, Ibid. S. 25.

¹³ Према легенди о Аргонаутима, ови су се у потрагу за златним руном упутили из једне мале луке у Магнезији (област планине Пилио), која је од онда добила назив Afetai.

помогне ученику да што пре трансцендира стање своје робовске природе, тј. своје везаности за учитеља. Задатак свих задатака самог учитеља је, парадоксално, да буде остављен, тј. да га ученик напусти. Тек тада је овај постигао своју сврху као учитељ. Тако је, дакле, ово *aphetéos*, уједно стање које је пожељно и за самог учитеља. И у томе су учитељ и ученик слични – наиме, обојица постају оно што јесу тиме што бивају остављени, тј. тиме што се поново враћају на отворено. Тако се и учитељ стално креће између стања своје везаности за ученика и стања напуштености од њега. Савремени суфицит интересовања за дечју и адолесценску психологију могао би се онда схватити као жеља да се васпитаници софистицирано држе под контролом, *инџира мурос*, поред себе, тј. у „мирној и сигурној луци”. То, међутим, одлаже њихово сазревање у недоглед, али уједно учвршћује и „ропску” страну учитеља, тј. његову зависност од ученичког следбеништва. Све су то различите стране једне модерне стратегије псеудонаучне легитимизације моћи, тј. посесивне потребе за владавином над младим нараштајима и, истовремено, нагонске и несвесне жеље ових за што дужом јувелинизацијом. Поменуте стратегије стално изно ва потвђују генералну образовну склоност савременог света – наиме, држати студенте и ученике што је више могуће *инџира мурос*. Дуги боравак ових у простору који је изван „зидина”, *екџира мурос*, нужно води у њихову мању пријемчивост за безрезервни патернализам, тј. њихову мању доступност за разновразне политичке, економске и медијске манипулације.

Насупрот ученицима софиста који су стално око својих учитеља, *mathetés* Академије треба да буде *aphetéos*. Он, доиста, пуно времена проводи у школи поред свог учитеља, али је на свом *methodosu*, ипак, суштински сâм. Стога је, заправо, чистина, ширина, отвореност гајева и паркова, простор и контекст у коме се он природно најбоље осећа. На темељу свега тога стоји горе изнесена тврдња да је Академија прва школа која, у наглашеном смислу, има своје место (*tópos*). Овде сада постаје јасан Платонов избор локације на којој ће основати школу. Дакле, не урбани део uzavреле Атине, не тргови на којима се окупљају софисти, не бучне и препуне пословне, градске улице, већ широки зелени гајеви, хладовина маслињака, мир и тишина. Морāju занемети гласови, мора престати градски жагор, дакле, мора се дати простора тишини како би се уопште слушало. А, где се може боље слушати и чути, него у муку отворености и тишине. Људска душа може ту, несметано, да иде тамо амо, тумара и лута. Тако нам карактер места на коме се налази Академија, посредно говори о врхунцу античке културе слушања. Стога је, такође, јасно зашто пре

Академије и Ликеја не може бити речи о настави у наглашеном смислу речи. Ова се, наравно, утемељила тек онда када је схваћено да *mathetés* мора бити *aphetéos*, тј. када је остварен увид у фундаментални значај бивствовања у отворености, чистоти, тишини, како би се уопште теоретизирало, посматрало, слушало и чуло, тј. како би се сазнавало.

Отвореност и слушање су услов наставе и *paideue* у Платоновој Академији. Иако данас више нисмо сасвим сигурни чему тачно служе савремени универзитети и високе школе, паркови и зелене површине које се налазе у њиховим кампусима немо сведоче о почетку развоја школе и универзитета, чија је архитектонска целина онда још увек стајала у чврстом јединству са последњим сврхама образовања и наставе. У, мање или више, развијеном облику научне заједнице, са људима са којима се дели заједничка страст према стицању знања и истини, неговање способности слушања показује се као *conditio sine qua non* образовнонаставне праксе. Иако наше доба има склоности да у свеопштој хистерији глорификације „демократских принципа” нагласак у наставном процесу стави на стварању услова у којима свако треба да се слободно изрази и изнесе своје мишљење, античко васпитнообразовно искуство указује на ухо као кључни орган наставне праксе. О томе јасно сведочи највећа мисао читаве античке културе – *Gnōthi seautón* (Сјознај самога себе). Морам, међутим, да приметим да је време у коме живимо изгубило свест о важности оног првог, те да смо данас много мање склони томе да немо и у миру усмеравамо своју пажњу на „слушање” и „ослушкивање” свега онога што нам долази споља. Стога данас не можемо да на све стране света гласно заговарамо „демократију” и „реформе” на универзитету, а да се истовремено не заложимо за афирмацију слушања. У том нам се смислу сваки напор актера универзитета, професора и студената, да се идеја универзитета мисли и продукује *екси́тра мурос*, чини правим одговором на свеопшту тенденцију савремених субјекта моћи да нас, наводно зарад нашег добра, безбедно и протекционистички држе, управо супротно, *инт́ира мурос*. У простору *инт́ира мурос*, нажалост, као што смо видели, влада заглушујући мук прегласног говорења, односно, потпуни недостатак слуха за слушање.