

БОГОЉУБ ШИЈАКОВИЋ

ОБРАЗОВАЊЕ У „ДРУШТВУ ЗНАЊА”: ИЗМЕЋУ ИРОНИЈЕ И НОСТАЛГИЈЕ

1. *Образовање као културни идеал и његова социјална функција*

То да „сви људи природно теже знању” као фундаментално човјеково својство истакнуто је на саморазумљив начин управо првом реченицом Аристотелове *Меџафизике* (А 1. 980^a 21: πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει). Знање се организовано и систематично задобија у процесу образовања, чији је резултат образованост.¹ *Образовање* је усвајање културних норми и идеала и овладавање знањима и вјештинама да би се човјекове разне и свестране способности развиле према неком узору прихваћеном у датој култури. У начелу образовање би се могло одредити као начин остваривања људских могућности, и то упркос свим ограничењима са стране природе, генетске диспозиције и животних околности. Отуд се вриједност и смисао образовања односе на моћ самоодре-

¹ У овом тексту користим и проширујем поједине уводне формулације из своје студије „Универзитет и теологија: Православни богословски факултет у културно-историјском и проблемско-систематском контексту образовања” (2007/2010), у: Б. Шијаковић, *Присујиносћ ирансценденције: хеленсџво, хришћансџиво, философија исџиорије*, Београд: Службени гласник – ПБФ 2013, 211–233; такође као прво поглавље у: Б. Шијаковић, А. Раковић, *Универзитет и срџска џеолоџија: Исџиоријски и џросветџни конџексџи оснивања Православноџ боџословскоџ факултета у Беоџраду: Исџираживања, докуменџиација, библиоџрафија*, друго, допуњено издање, Београд: Православни богословски факултет 2014 (2010), 7–33. Неке основне идеје у сажетој форми приложио сам као писано учешће у анкети „Шта је основна улога образовања у Србији и који су неопходни услови за њено остварење?”, у: *Образовање – развојни џиџиенџијал Србије*, зборник радова са научног скупа одржаног 23. и 24. новембра 2012, ур. Александар Костић, Београд: Српска академија наука и уметности 2015, 299–300.

Ћења човјека и самообликовања личности, што је у директној вези са људском слободом, аутономијом и напретком. Образовање схваћено уже као стицање знања потребује на комплементаран начин *васпийтање* као обликовање моралне воље ради исправног хтијења и поступања. У овом свом персоналистичком аспекту васпитање је дјелатност која човјека посматра као самосврху и обликује га као културну и слободну личност (у когнитивном а посебно у моралном погледу), док је у функционалистичком аспекту васпитање дјелатност која изражава потребу заједнице да промишљено репродукује свој друштвени и духовни идентитет сходно вриједностима и нормама те заједнице и циљевима људског знања и хтијења. У контексту образовања и васпитања *култура* има двоструки смисао: с једне стране културу затичемо као објективисане вриједности и добра, а са друге култура се остварује као комплексни процес настајања културног субјекта, као напор самоусавршавања према социјалним узорима (који су традиционално схватани као божански и стога утемељени на култу и у крајњем исходишту на жртви). Одговоре на питања о суштини и смислу образовања, васпитања и културе требало би да формулише једна *филозофија културе*², *изведена из једне филозофске антропологије*. Наиме, овдје прво и последње питање гласи: каква слика човјека се налази иза савремене образовне, васпитне и културне теорије и праксе?

Образовањем човјек конституише свој *динамички* идентитет, будући да овај настаје у размјени и узајамности. Управо образовање понајбоље илуструје способност субјекта, који иначе постоји

² Тако је нпр. Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner, 1854–1932) педагогију схватио као филозофију културе (упор. његову *Theorie der Bildung*, Leipzig: Teubner 1926, ²1928, ³1931 = *Теорија образовања*, прев. М. и Ж. Ђорђевић, Београд: Геца Кон 1939). – Уопште уз проблем видјети Шелеров (Max Scheler, 1874–1928) спис *Die Formen des Wissens und die Bildung*, Bonn 1925 (прештампано у Шелеровој књизи *Philosophische Weltanschauung*, Bonn: Friedrich Cohen 1929 = Bern, München: Francke ²1954, ³1968 = *Gesammelte Werke*, Bd. 9: Späte Schriften, hg. v. M. S. Frings, Bern, München: Francke 1976, 85–119 = „Forme znanja i obrazovanje”, прев. Darko Hohnjec, *Luča*, II/1–2 (Nikšić, 1985) 187–212), који се завршава увјерењем да је све знање у крајњој линији од Божанства и за Божанство. – О религиозним исходиштима њемачког појма Bildung (образовање) и његовом каснијем развоју видјети Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (1960), *Gesammelte Werke*, Bd. 1, Tübingen: Mohr ³1986, 15–24: „Bildung” = H. G. Gadamer, *Istina i metod: Osnovi filozofske hermeneutike*, прев. B. Zec, Beograd: Fedon 2011, 38–49: „Образovanje”; упор. Ernst Lichtenstein, „Bildung”, *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel, Stuttgart: Schwabe, Bd. 1 (1971) 921–937; „Bildung”, *Theologische Realenzyklopädie*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, Bd. 6 (1980) 568–635: 569–582 (R. Lennert), 582–584 (D. Michel), 584–595 (N. Oswald), 595–611 (P. Riché), 611–623 (I. Asheim), 623–629 (K. Dienst), 629–635 (R. Leuenberger). – Корисно је консултовати чланак: Aleksandar Dobrijević, „Bildung – pojam, koncepcija, ideal”, *Filozofija i društvo*, br. 2 (2007) 101–119 = A. Dobrijević, *Između obrazovanja i samoobrazovanja*, Banja Luka: Art print 2010, 11–38.

у идентитету и диференцији, да себе моделује тако да не добије коначну затворену форму. Образовање је модус дјеловања и остваривања културе у субјекту, оно је процес настајања културног субјекта (који је претпоставка културног објекта, и као његов стваралац и као прималац); образовање је процес самоуспостављања културне личности.

Појам образовања претпоставља одговор на питања у ком правцу, са којим циљем и за коју сврху се образовати, па је отуд образовање чврсто повезано с друштвеним нормама, вриједностима, идеалима, тј. с питањем смисла живота у заједници. О томе говори образовна традиција, која је на темељу философских (а не само педагошких) циљева образовања одавно развила посебан образовни дискурс. С тим у вези је увјерење да је философија надређена педагогији не само због методичке фундаменталности и тематске општости (то је проблем утемељења педагогије као науке) него и због природе образовања и васпитања као предмета науке (то је проблем објашњења педагошких феномена). Тако је Дилтај (Wilhelm Dilthey, 1833–1911) мислио да васпитање као једна од институција објективације живота потребује педагогију као духовну науку (Geisteswissenschaft)³, а Наторп (Paul Natorp, 1854–1924) је у новокантовском духу тврдио да је философско заснивање педагогије последица аксиолошке заснованости васпитања.⁴

Образовање као процес човјековог самообликовања одвија се не само *штелеолошки*, наиме сходно општим сврхама образовања у смислу усвајања културних норми и идеала као услова настајања културног и образованог субјекта, него и *функционално*, наиме сходно реалним потребама друштва у смислу овладавања знањима и вјештинама да би се човјекове способности развиле према узорима и комплексним потребама прихваћеним у датој заједници. Човјек је у социјалном контексту образовања вишеструко функционализован и економизован, а такве су већ и образовне инсти-

³ Нпр. W. Dilthey, „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“, *Gesammelte Schriften*, Bd. 6, Stuttgart, Göttingen ⁵1968, 56–82. – Упор. U. Herrmann, *Die Pädagogik Wilhelm Diltheys*, Göttingen 1971; R. B. Huschke-Rhein, *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

⁴ P. Natorp, *Sozialpädagogik: Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Stuttgart 1899, ⁶1925, Paderborn ⁷1975; *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*, I–III, Stuttgart 1907, ²1922; *Pädagogik und Philosophie: Drei pädagogische Abhandlungen*, Paderborn 1964. – Упор. J. Ruhloff, *Paul Natorps Grundlegung der Pädagogik*, München, Freiburg 1966; Erwin Hufnagel, *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik: Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald*, Würzburg: Königshausen & Neumann 1990 = *Filozofija pedagogike: Studije o Kantovom, Natorpovom i Hönigswaldovom temeljnom pedagogičkom nauku*, Zagreb: Demetra 2002, 157–294.

туције. Захтјев да образовање промишљено (ре)продукује *друшћивени и духовни иденћишћейи* заједнице сходно у њој прихваћеним вриједностима и нормама стоји пред изазовом универзализације, што не смије бити схваћено апстрактно, јер је смисао вриједности и норми у њиховом конкретном важењу. А захтјев да образовање промишљено (ре)продукује *ћривредни и безбједносни инћегришћейи* заједнице сходно њеним економским и популационим потребама и могућностима стоји пред изазовом конкретизације, што не смије бити схваћено фрагментарно, јер су интереси друштва као комплексне заједнице организмички испреплетени и међузависни.

У погледу реализације социјалних функција образовање је условљено знањем и слободом одлучивања елите која има институционалну легитимацију и компетенцију у области образовања. Уколико та елита уважава знање (до ког се долази кроз научне и стручне процедуре и које важи интерсубјективно а не приватно) и има слободу одлучивања (која је израз аутентичне а не индуковане политичке воље и која је усмјерена на опште добро), онда су тиме задовољена два основна услова за реализацију улоге образовања и образовних институција. Онда би брига била усредсређена на добре услове за рад у културно-образовним институцијама, а добробит појединаца у њима била би последична. То би значило да образовна дјелатност има карактер највеће друштвене вриједности. Остали услови су углавном техничке природе и потребују одговарајућу финансијску потпору. Будући да је улога државе, једноставно речено, да становништву на одређеној територији обезбиједи мир, правду и просперитет – наиме, држава би уз стабилан демократски политички поредак и паметно коришћење ресурса и произведених добара морала да брине превасходно о здрављу и образовању становништва – онда статус културно-образовних, као и правних и здравствених институција, представља неку врсту аутобиографије сваког друштва.

2. Проблем образовања данас – иронија

Она прва реченица Аристотелове *Мећафизике* да „сви људи природно теже знању” данас би у редакцији неког образовног реформатора могла да гласи: „сви људи принудно теже да буду ресурс на тржишту рада”. Иронија наше образовне стварности састоји се у первертовању еманципаторске улоге образовања у инструмент овладавања. Савремени образовни мит о „друштву знања”, које би требало да буде карактеристика богатог и тиме бољег и праведнијег друштва, изведен је из „друштва информација”. Термин „информација” (informatio) имао је два основна значења: давање облика

(форме), обликовање (формирање) и подučavaње, образовање поучавањем, да би од четрдесетих година XX вијека све више означавао „преношење вијести”. У „друштву знања”, у ком је образовање сведено на технички аспект условљен доминацијом економских вриједности, у ком су „тржиште” и „конкуренија” обавезни рефрен у мелодијама образовних идеологија, знање је постало способност репродуковања атомизованих информација и њиховог утилитарног повезивања у сврху профита. Химна данашњег глобализованог човјечанства гласи „Economy über alles”. Наука и образовање постали су ancillae oeconomicae.

Прокламовано „друштво знања” није превладавање индустријског друштва већ се заправо догодило индустријализовање знања: наиме, настоји се да се производи знања што брже трансферишу у технологије тј. у сферу економске искористивости, па се стога догађа да се универзитети трансформишу у предузећа. Ово је само једна од многих кристализованих теза у већ утицајној књизи Конрада Лисмана *Теорија необразованости: Заблуде друштва знања*.⁵ Необразованост која је својствена „друштву знања”, подвлачи Лисман, није интелектуални дефицит ни недостатак информисаности, нити дефицит когнитивне компетенције, већ одрицање од хтијења да се разумије и осмисли сопствена ситуација (данас знање не укључује разумијевање и критичко мишљење), што је нужна консеквенција капитализације духа (Kapitalisierung des Geistes) а не тек резултат погрешне образовне политике; тако је необразованост постала наш усуд (Schicksal). Дескрипција стања коју критички развија Лисман постала је нападно видљива као глобални феномен: знање као такво и образованост више не представљају вриједност, немају сврху по себи, него се третирају као квалификација на тржишту рада и средство за економски просперитет. Последица је морална индиферентност знања. Елиминише се усмјереност на сазнање истине као битно одређење знања, а доминира познавање информација и података ради економске добити и искористивости комплексних научних истраживања у привреди. Знање је комерцијализовано и под притиском конкурентности и услужне мобилности. Због тога су многобројне реформе образовног система усмјерене на индустријализовање и економизовање знања, студије се прагматизују по начелу „примјенљивости”, растерећују се наводно непотребне теорије и комерцијализују према начелу „запосливости” (employability), па су тиме

⁵ Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien: Paul Zsolnay Verlag 2006 = *Теорија необразованости: Заблуде друштва знања*, прев. S. Muhamedagić, Zagreb: Jesenski i Turk 2008.

представе класичних теорија образовања преокренуте управо у своју супротност. Реформе с циљем да се скрати вријеме студирања и повећа број академски образованих грађана претварају универзитете у високе струковне школе повезане превасходно са привредом (последица је да се свакаква високошколска импровизација данас назива универзитетом упркос томе што је не одликује ни научност ни рефлексивност) и тако се деструише традиционална идеја и природа универзитета. Дискурс реформе образовања карактеришу појмови „елита” и „изврност” у којима су садржане представе о науци уско повезане с инвестирањем у тржишно исплатива подручја. Друштво знања је заправо друштво необразованости које у име економске ефикасности и контроле оставља мало простора за мишљење слободно од предузетничке идеологије.

Упоредо с трансформацијом образовања у стручну инструктажу која економизује знање и чини га потрошном робом, већина свјетске популације је необразована, а све више „образованих” не може да нађе посао упркос „стручности” или служе за једнократну употребу, уколико су укључени у систем експлоатације, било као „људски капитал” било као потрошачи.⁶ Држава, која би требало да ограничи приватне интересе и кад је у питању сфера образовања, подређена је финансијским и економским елитама, чијим незаситим жељама мора да удовољава. Многе државе, да би биле у стању да економски преживљавају, зависе од благонаклоности инвеститора, а инвестиције се добијају само онда ако се привредни и социјални систем дотичне државе допада инвеститорима, ако та држава води политику по вољи инвеститора. Економску зависност таквих држава прати њихова образовна и академска зависност.⁷ Ово узрокује да су и универзитети данас предмет функционалне манипулације у циљу економске ефикасности и профитне искористивости знања, што не одговара изворном смислу универзитета нити суштински говори о квалитету универзитетског образовања, које се под притиском тржишта сада вреднује кроз процедуре компаративне квантификације.⁸ Тако је парадоксално могуће да истовремено расту незнање/необразованост и хиперпродукција научних радова, да „знање” постаје масовно и истовремено банално.

⁶ Упор. Vinej Lal, Ašis Nandi, *prir., Budućnost znanja i kulture: Rečnik za 21. vek*, Beograd: Clio 2012, 218–223; Gustavo Esteva, Madu S. Prakaš, „Образовање”.

⁷ Видјети: Syed Farid Alatas, „Academic Dependency and the Global Division of Labor in the Social Sciences”, *Current Sociology* 51.6 (2003) 599–613 = Sajed Farid Alatas, „Академска зависност и глобална подела рада у друштвеним наукама”, *Трећи програм Radio Beograda*, br. 150 (2011) 247–261.

⁸ Више о томе: Ivana Gačanović, „Problem globalnog rangiranja univerziteta ili o iskušenjima savremenih visokoobrazovnih sistema”, *Етноантрополошки проблеми*, год. 5, св. 2 (2010) 185–204.

Ријалити шоу (reality show, reality television), који настоји да реализује симболику „животињске фарме”, има свој пандан у академском контексту „друштва знања”, које се тривијализује до „фарме знања”. Развија се провинцијална идолатрија према sci-листима часописа, према тзв. „видљивости” у научној периодици и цитираности као апсолутном критеријуму; ствара се илузија да постоји неки јединствени свјетски центар научног знања као нека „база”; високо се вреднују скупи међународни научни скупови а дискриминаторно се спречава слободан приступ знању; без објашњења се форсира публикување чланака (посебно на енглеском) а суспендује писање научних монографија; долази до (планираног?) губитка научног интерпретативног суверенитета, нарочито у историографији и културалним и идентитетским студијама; глобални феномени се третирају као научно фундаментални итд.⁹ У истраживању и објашњавању друштвених појава доминира квантитативни приступ и чак опсесија фактографијом (емпиријским подацима и бројкама које остављају утисак сазнајне јасноће а заправо замагљују социјалну стварност), што је социолог културе Питирим Сорокин (1889–1968) као патологију у друштвеним наукама назвао „квантофренија” (quantophrenia).¹⁰ Квантификација, мјерљивост, ефикасност, изврсност – све то говори о истраживачу као врсти робе и ресурса. Менаџери тј. кадрови рјешавају све! – што би рекао Лењин-Стаљин-Тито.

Дакле, умјесто образовања добили смо обучавање, умјесто факултетских студија имамо струковне инструктаже. Изван „тржишта”, више се не поставља питање сврхе и смисла знања и учења. Наше фрагментаризовано и функционализовано знање губи интегритет и моћ синтезе, своди се на информисаност која нас удаљава од мудрости: „многозналост не учи памети” (πολυμαθία νόον οὐ διδάσκει), давно је изрекао опомену Хераклит (фрг. 40). Друштвено-хуманистичке науке боре се за опстанак тако што постају сервис за брзе идеолошке услуге. То што се из образовања избацују логика, философија и класични језици само је илустрација да је питање будућности хуманистичких наука драматично заоштрено.¹¹

⁹ О свему томе детаљно у: Ivan Kovačević, *Antropologija između scijentizma i disolucije*, Beograd: Srpski genealoški centar, Odeljenje za etnologiju i antropologiju Filozofskog fakulteta 2010; 67–167; Ivan Kovačević, „Lažne dileme srpskih društveno-humanističkih nauka”, *Antropologija* 13.3 (2013) 163–175; Ivan Kovačević, Miloš Milenković, „Članak vredniji od knjige?! Razaranje interpretativnog suvereniteta srpskog društva”, *Етноантрополошки проблеми* 8.4 (2013) 899–925.

¹⁰ Pitirim A. Sorokin, *Fads and Foibles in Modern Sociology and Related Sciences*, Chicago: Henry Regnery 1956.

¹¹ Више о томе Душан Крцуновић, „Humanitas rediviva”, *Луца / Sociološka luča*, бр. 1 (Никшић 2014) 34–43. Упор. Ivan Bubalo, „Образовање духа или обучавање за звање”, *Latina et Graeca*, n. s. br. 20 (2011) 5–12.

„Најлакши начин да подигнете рангирање [универзитета] је да оборите хуманистичке науке” (the easiest way to boost rankings is to kill the Humanities) – каже Елен Хазелкорн (Институт за технологију из Даблина).¹² Ово је владајући контекст у ком треба поновити питање: каква слика човјека се налази иза савремене образовне, васпитне и културне теорије и праксе? Универзитет је под притиском да се лиши хуманистике, а човјек се принудно лишава хуманости. Осим кад је „хуманост” бизнис. Дошао је моменат када поново треба писати расправе на тему *de hominis dignitate*. Онда са носталгијом треба да се присјетимо хуманистичког схватања образовања, утаног у модерну идеју универзитета, образовања које је имало сврху да обликује слободну мислећу личност.

3. *Насијанак идеје универзитетиа – носителџија*

Разумијевање образовних установа (њихове природе и историје) изузетно је важно не само за поимање културног самообликовања човјека у процесу учења, или пак за процјењивање заједнице из њеног односа према образовању, него и за докучивање смисла и улоге људског знања уопште. Јединствен и еминентан изум кад је ријеч о образовним институцијама је универзитет. Сигурну основу за изградњу универзитета у европском средњовјековљу представљало је хеленско и хришћанско духовно, научно и културно-образовно наслеђе. Од XIII вијека појам *universitas* као корпоративна заједница оних који поучавају и оних који уче (*universitas magistrorum et scholarium/studentium*) ознака је универзитета као образовне установе. Ово слободно удружење које би се у одређеном граду бавило студијама имало је на располагању *libertas scholastica*, једну задржну аутономију која се касније развила у слободу поучавања. Као корпорација привилегована од стране папе и/или цара, средњовјековни универзитет је настао као јасно *хришћанска* и прилично *аутономна* институција.¹³

¹² Ellen Hazelkorn, *Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge*, Paris: UNESCO 2009; E. Hazelkorn, „Rankings and the (re)Construction of Knowledge”, International Symposium on University Rankings, University of Leiden, 6–7 February 2009 (<http://www.oecd.org/edu/imhc/rankings>).

¹³ О настанку и развоју средњовјековних универзитета: Heinrich Denifle, *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400*, Berlin 1885 = Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt 1956; епископ др Викентије Вујић, „Европски универзитети од постанка им до хуманистичких покрета”, *Богословски гласник*, год. XI, књ. 21 (1912) 26–31, 145–152, 236–246, 344–353, 425–443; Jacques Verger, *Les universités au Moyen Age*, Paris 1973; Alan B. Cobban, *The Medieval Universities: Their Development and Organization*, London: Methuen 1975; Jacques Le Goff, *Pour un autre Moyen Age*, Paris: Gallimard 1977 = Žak Le Gof, *Za*

Појави универзитета претходиле су *манастирске школе* (неки универзитети, нпр. Кембриџ, развили су се управо из њих, као посебно одјељење за свјетовне ђаке: *schola externa*). У овим школама је његовано опште (енциклопедијско) образовање (*ἐγκύκλιος παιδεία*) наслијеђено из позне антике у виду седам слободних вјештина (*septem artes liberales*) разврстаних у нижи *trivium* (граматика, реторика и дијалектика као *artes sermocinales*) и виши *quadrivium* (аритметика, геометрија, астрономија и музика као *artes reales*).¹⁴ Слободне вјештине, тај подразумевајући општеобразовни садржај, ушле су у структуру раних универзитета као најнижи и припремни факултет, назван отуда артистички (*facultas artium*). Наиме, рашчлањење унутрашње универзитетске научне структуре на четири струковна факултета (термин „факултет” у смислу колегијума наставника и ученика једне струке употребљен је изгледа већ 1219) извршио је најприје Универзитет у Паризу (почетком XIII вијека), и то тако да је теолошки факултет имао највиши ранг, потом слиједе правни па медицински и најзад артистички. (Овај *modus Parisiensis*, париски модел, важио је прилично дуго као узоран.) Подјела на факултете изражава уједно вредновање наука којим су свеколика знања структурисана први пут у толиком степену потпуно и систематично. Притом, не само да су теолошки факултети заузимали почасно мјесто по рангу свог предмета (као *scientia rerum divinarum*), него је значај великог броја старих универзитета у дужем периоду њиховог историјског развоја био засниван на њиховим теолошким факултетима. Поред ове историјске важности и организмички схваћеног односа четири универзитетске струке (адекватно друштвеним сталежима: духовнички, судијски, љекарски и касније наставнички), теолошке науке су и суштински биле повезане с философским, филолошким, историјским, правним и медицинским наукама на осталим факултетима.

Касније измјене у рангу факултета упућивале су на промјене у структурисању цјелокупног знања и у поимању самог знања,

jedan drugi srednji vek: Vreme, rad i kultura Zapada, prev. M. Radović, Novi Sad: Svetovi 1997, 171–193: „Kakvu svest ima srednjovekovni univerzitet o sebi?“, 194–220: „Univerziteti i državne vlasti u srednjem veku i renesansi“, Walter Rüegg, Hg., *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. I: *Mittelalter*, München 1993; M. J. F. M. Hoenen, J. H. J. Schneider, G. Wieland, eds., *Philosophy and Learning: Universities in the Middle Ages*, Leiden, New York: E. J. Brill 1995; J. Verger, „Universität“, *Lexikon des Mittelalters*, Stuttgart, Weimar: Metzler, Bd. VIII (1997) 1249–1255; Zoran Dimić, *Radanje ideje univerziteta*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića 2013 (diss. Zagreb 2010).

¹⁴ Видјети: „*Artes liberales*“, *Lexikon des Mittelalters*, Bd. I (1977–1980), Stuttgart, Weimar: Metzler 1999, 1058–1061 (G. Bernt), 1061–1062 (L. Hödl), 1062–1063 (H. Schipperges); Олег Георгиев, „Свободните изкуства и Средновековието“, *Архив за средновековна философия и култура XIII* (София 2007) 139–161.

посебно научног. Универзитет у Халеу, основан 1694, уступио је прво мјесто Правном факултету, па је Артистички факултет требало да буде припрема за студије права а не више теологије. Био је то израз новог, просвјетитељског схватања науке – оријентисане на праксу, на свјетовне ствари и корисност. Убрзо су посвећеност свих наука свјетовним проблемима и статутарно јемство универзитетске слободе мишљења (слободе од цензуре и слободе поучавања) помогли Артистичком факултету (од позног XVII вијека он се назива Философски факултет) не само да се изједначи с вишим факултетима него и да успостави првенство, да му се наиме призна способност да просуђује све остале, како је то истакао Имануел Кант (1724–1804) у расправи *Спор међу факултетима* (1798): философски факултет се мора замислити као слободан и треба да стоји само под законодавством ума (као способности да се слободно суди сходно принципима мишљења); он служи да контролише три виша факултета, који морају подносити његове приговоре и сумње; његов интерес је истина, коју ставља на употребу вишим факултетима; он се пружа на све дјелове људског знања чинећи их предметом испитивања и критике ради добити за науке.¹⁵ Овим су такође положени програмски темељи новохуманистичко-идеалистичке идеје универзитета, која је оснивањем Универзитета у Берлину 1810. добила своје остварење узорно до дубоко у XX вијек. У том духу Јохан Готлиб Фихте (1762–1814), иначе први изабрани ректор Берлинског универзитета (1811/12), сматра да више училиште треба да буде „школа вјештине научне употребе разума” (*eine Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauches*)¹⁶, а за Шлајермахера (1768–1834) се „научни дух” састоји у томе што:

¹⁵ Immanuel Kant, *Der Streit der Facultäten in drey Abschnitten*, Königsberg: Friedrich Nicolovius 1798 = Kant's gesammelte Schriften, hg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. VII, Berlin: Georg Reimer 1907, 1917 (= Kants Werke, Akademie-Textausgabe, Berlin: Walter de Gruyter 1968, Bd. VII), 1–116: 27–29 = I. Kant, F. W. J. v. Schelling, F. Nietzsche, *Ideja univerziteta*, izabrao, preveo i predgovor napisao Branko Despot, Zagreb: Globus 1991, 19–122: I. Kant, *Spor fakulteta u tri odsjeka*, 41–43. – Уз овај спис, важан за конституисање модерних универзитета, видјети: Ernst Cassirer, *Kants Leben und Lehre*, Berlin 1918, ²1921 = Gesammelte Werke, Bd. 8, Hamburg: Meiner 2001 = Е. Касирер, *Кант: Живот и учење*, прев. А. Буха, Београд: Хинаки 2006, 400–406; G. Söhngen, *Die Einheit in der Theologie: Gesammelte Abhandlungen, Aufsätze, Vorträge*, München 1952, 2–21: „Die Theologie im Streit der Fakultäten”; Ralf Selbach, *Staat, Universität und Kirche: Die Institutionen in der Systemtheorie Kants*, Frankfurt/M 1993; Gerd Irrlitz, *Kant-Handbuch: Leben und Werk*, Stuttgart, Weimar: Metzler 2002, 435–440. – Контекстуализацију Кантовог детронизовања теолошког факултета и проблематизацију његовог схватања теологије подробно и одмјерено излаже Walter Sparr, „Die öffentliche Aufgabe der Theologie: Pro und Contra Immanuel Kants Enthronung der 'Ersten Fakultät'”, *Philotheos* 5 (2005) 294–311.

¹⁶ Johann Gottlieb Fichte, „Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt” (1807) § 5, *Gesamtausgabe* der Bayerischen Akademie der Wis-

„Универзитет мора дакле да обухвати све знање (alles Wissen), и на тај начин, као што брине за сваку поједину грану, да изрази свој природан унутрашњи однос према цјелокупности знања (Gesamtheit des Wissens)¹⁷. Вилхелм фон Хумболт (1767–1835), који читаву спољашњу организацију универзитета изводи из само слободом условљеног увида у чисту науку (die reine Wissenschaft), приликом оснивања Универзитета у Берлину додијелио је овоме свеобухватну надлежност за науке и уз то одредио универзитет као институцију за коју је истраживање (Forschung) услов наставничке дјелатности (док нас школа учи само готовим знањима).¹⁸ Свеукупност и јединство свих наука као ново универзитетско утемељење појма знања сада се све чешће именује и као universitas litterarum.

Дуго важење ових представа учинило је да још Карл Јасперс (1883–1969), након катастрофе коју је приредио националсоцијализам, има снаге да вјерује да будућност универзитета почива на обнови њиховог изворног духа, у повратку нашим најбољим традицијама.¹⁹ Ово очекивање је убрзо изневјерено студентским протестима шездесетих година XX вијека, након којих је универзитет – као корпорација у чијем управљању учествују студенти, асистенти и професори заступајући своје посебне интересе – требало да буде саображен „духу времена”, потом да одговори „потребама друштва” и најзад да „изађе на тржиште” и да се комерцијализује²⁰ – али све вријеме и још увијек без једног озбиљног новог појма универзитета. Утолико је Јасперсово настојање да рехабилитује традиционалну идеју универзитета важније, не само као самосвијест о прошлости подупрта надом за будућност него и као опомена на садашње стање. Јасперс сажима универзитетско предање: институција универзитета је слободна заједница истраживача посвећена безусловном трагању за истином кроз служење науци као

senschaften, Reihe II, Bd. 11: Nachgelassene Schriften 1807–1810, Stuttgart (Bad Cannstatt): frommann-holzboog 1998, 87.

¹⁷ Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn” (1808), *Kritische Gesamtausgabe*, Bd. 6, Berlin, New York: de Gruyter 1998, 43.

¹⁸ Wilhelm von Humboldt, „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin” (1810), *Gesammelte Schriften*, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Bd. 10, Berlin 1903, 251, 256. – О кризи хумболтовске идеје универзитета пише Небојша Грубор, „Универзитет – идеја у кризи: Анализа институције полazeћи од Ј. Хабермаса”, *Theoria*, год. 51, бр. 4 (2008) 43–57.

¹⁹ Karl Jaspers, *Die Idee der Universität*, Berlin: Springer 1946, 6 = K. Jaspers, *Ideja univerziteta*, prev. D. Basta, Beograd: Plato 2003, 7.

²⁰ Видјети: Derek Bok, *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton 2003 = *Универзитет на тржишту: Комерцијализација високоског школства*, prev. J. Popovic, Beograd: Clio 2005; Reinhard Brandt, *Wozu noch Universitäten?*, Hamburg: Meiner 2011.

облику духовног живота у ком се очитује истина²¹; упркос научној дисциплинарности, омогућавајући сарадњу наука универзитет остварује јединство свих наука као један космос знања (10–11) а не њихов агрегат (79–80); јединство наука као задатак обликовања цјелине знања произлази из једне философске идеје (94); скуп наука уређених у једну цјелину оличен је у скупу факултета на универзитету; факултети репрезентују цјелину знања и треба их разумјети под идејом реалног представљања космоса наука (99); дакле, универзитет треба да буде обухватна цјелина а не агрегат стручних школа и специјалности.²² Уколико Јасперсово рекапитулационо-идеалистичко-идеалистичке идеје универзитета може да обнови питање о истини, о смислу знања, о циљевима науке, о смислу живота, онда оно треба да има обавезујући карактер. Јасперс зна да је истина више од науке (11), јер наука није кадра да одговори на питање о свом сопственом смислу нити да пружи животне циљеве (22); отуда научно знање треба да има свијест о границама знања (174), а и сам човјек је вазда више него што се о њему сазна, – и нема истинске слике човјека без Бога (176). Овдје се отвара простор за *философију*, која науци даје утемељење, и *тхеологију*, која даје сврху и смисао. Но универзитетски простор за теологију Јасперс (додуше донекле инспириран Кантом) јасно види и са становишта ума, без обзира на то што теологија (као уосталом и јуриспруденција и медицина) има једну сврху изван науке, која је међутим таква да постаје предмет науке; наиме: у теологији се *ћомоћу ума* додирује граница *надумно̄* (100).

Носталгија за хуманистичком идејом универзитета, чијој традицији Јасперс жели да удахне обновљени смисао, не треба да буде тек чежња за неповратно минувим идеалом већ мотивација за одбрану универзитета као једне важне цивилизацијске вриједности. Сврха универзитета је да буде универзитет, а не да се боље

²¹ Jaspers, *Ideja univerziteta*, 9–10, 47. – Надаље се у самом тексту упућује на странице српског издања.

²² K. Jaspers, *Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main, Hamburg: Fischer 1967, 9–17 = Jaspers, *Ideja univerziteta*, 168–179: „Obnova univerziteta” (1945), 179. – На распад универзитетског јединства научних знања као израз кризе универзитета и уопште мишљења упозорио је Мартин Хајдегер (1889–1976) у резонантном предавању „Шта је метафизика?” (*Was ist Metaphysik?*, Bonn: Friedrich Cohen 1929): „Научне области потпуно су раздвојене. Начини на које науке обрађују свој предмет сасвим се разликују. То разбијено мноштво научних дисциплина данас се држи на окупу само посредством техничке организације универзитета и факултета и има неког значаја једино захваљујући практичном циљу који себи постављају струке. Па ипак, атрофирала је укорјењеност наука у њиховом суштинском тлу.” (M. Heidegger, *Wegmarken*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann ²1978, 103–121: 104 = M. Хајдегер, *Пућини знакови*, прев. Б. Зец, Београд: Плато 2003, 96–112: 97).

прода на тржишту, као што здравље и доброта имају сврху по себи а не да бисмо били успјешнији у стварању профита. Безинтересно трагање за истином, добром и љепотом, чему би требало да је посвећен универзитет, јесте вриједност по себи.

4. Поново еманципаторска улога образовања?

Данашњи образовни реформатори, промотери бескрајних и бесциљних реформи, имају нескривену нетрпељивост према традиционалној идеји универзитета, а с тим у вези је фрапантни дефицит образовности у „друштву знања”. Универзитет постаје институција за технологију обучавања у зготовљеним знањима подобнима за интересну прагматику, као нека виша политехничка школа у којој се подражавањем мајсторских вјештина стиче занат („стручно усавршавање”). Умјесто научног изучавања и умјетничког стварања добили смо подучавање које човјека своди на робу: образујемо се да бисмо били објект експлоатације и субјект у повећању профита егоистичних власника капитала. Носталгија за хуманистичким образовним идеалима треба да нас подстакне да поново актуелизујемо питање о суштини знања и образовања као вриједностима, да у новим временима поставимо стари проблем.

Историјска морфологија образовања има свој утемељујући почетак у античком хеленском идеалу образовања – *paideia* (παιδεία: културни идеал, највише вриједности и норме, човјеково самообликовање у човјека)²³. Притом је овај идеал образовања увијек подразумијевао човјеково самообразовање – самообликовање слободне и мислеће личности у заједници. Први такав захтјев формулисао је нико други до делфски Аполон: „Познај самог себе!” (γνῶθι σεαυτόν).²⁴ На овај изазов одговорио је Хераклит изјавом „истражих/испитах самог себе” (φρ. 101: ἐδίζησάμην ἐμεωυτόν), а потом су се Сократ и Платон zaloжили да образовање одбране као „бригу за душу” (ψυχῆς ἐπιμελεῖσθαι)²⁵ и као „његовање душе” (ψυχῆς θεραπεία)²⁶, јер: „неистражен/неиспитан живот није човјеку

²³ Темелјно о томе Werner Jaeger, *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen* I–III, Berlin 1934–1944–1947; Berlin: Walter de Gruyter 1973, 1989 = Verner Jeger, *Paideia: Oblikovanje grčkog čoveka*, prev. O. Kostrešević i D. Gojković, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada 1991, нарочито стр. 7–14: „Uvod: Položaj Grka u povesti ljudskog vaspitanja”.

²⁴ О овом налогу и његовим духовно-историјским и проблемским импликацијама писао сам у чланку „Антрополошки смисао самопознања: Уз аполонски захтјев ‘Познај самог себе!’” (1985/1994), у: Б. Шијаковић, *Присујности ирансценденције*, 79–95.

²⁵ Platon, *Apologia Socratis* 30ab.

²⁶ Platon, *Laches* 185e; уз ово и *Gorgias* 464c, 513d.

вриједан живљења” (ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ).²⁷ Ови узори гурају се данас у заборав.

Данас, у доба епохалне и глобалне кризе образовања²⁸, када се „универзитет више не темељи на идеји универзитета већ на чистом функционализму и спремности да се уклопи у административне потребе државе или потребе тржишта”²⁹, поново би требало инсистирати на еманципаторској улози образовања, наиме на томе да образовање заправо обликује аутономну културну личност, која је способна да критички мисли и да вреднује своје и туђе поступке, као и да нам помогне да живот испунимо смислом.³⁰ Ханс-Георг Гадамер (1900–2002), ауторитет који сабира искуство традиције, реагује на изазове неизвјесне будућности универзитета и опомињући подсјећа да је васпитање заправо васпитати себе а образовање одомаћивање у свијету³¹ (који је за нас стран и у ком постајемо странци једни другима).

Ако нас примијењена научна знања и техника не чине слободнијима већ нас посредством логике профита заробљавају, онда је тим важније да изнова промислимо наше образовне институције и посебно универзитет³², његову традиционалну способност да развија критичко и креативно мишљење аутономног субјекта знања и културе у људском социјалном контексту, да истрајно трага за истином (без које често нема ни правде, као услова за мир), да бисмо разумјели свијет и историју, што значи да бисмо разумјели себе у свијету и историји, да бисмо се заштитили од манипулације и

²⁷ Platon, *Apologia Socratis* 38a.

²⁸ Упор. Владимир С. Костић, „Глобализација и образовање”, у: *Образовање – развојни потенцијал Србије*, 177–189.

²⁹ Како закључује у подрбној студији Зоран Димић, *Rađanje ideje univerziteta*, 257.

³⁰ Упор. хуманистички инспирисане формулације у: Martha C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press 2010 = Marta Nussbaum, *Ne za profit: Zašto je demokratiji potrebna humanistika?*, прев. А. Јовановић, R. Dinić, Beograd: Fabrika knjiga 2012, 11–22.

³¹ У предавању одржаном 19. маја 1999. у једној њемачкој гимназији: Hans-Georg Gadamer, *Erziehung ist sich erziehen*, Heidelberg: Kurpfälzer Verlag 2000 = „Васпитање, то је васпитати себе”, *Књижевни лист* 19 (март 2004) 2–3 и *Pedagogija* 60.3 (2005) 305–314. Упор. J. Cleary, P. Hogan, „The Reciprocal Character of Self-Education: Introductory Comments of Hans-Georg Gadamer’s Address ‘Education is Self-Education’”, *The Journal of the Philosophy of Education* 35.4 (2001) 519–527; Saša Radojić, „Образовање као облик hermeneutičkog iskustva”, *Норма XV* 1 (Сомбор 2010) 9–16.

³² Видјети веома обавијештено и промишљено излагање у: Владимир Гвозден, „Савремени универзитет: Фрагменти критичког речника”, *Лейпциг Машице српске*, год. 190, књ. 493, св. 5, мај 2014, 628–649, нарочито 633–643. Упућујем на још два вриједна прилога на истом мјесту: Зоран Димић, „О идеји универзитета – extra muros”, 597–608; Драган Проле, „Идеал изврности и идеја филозофског факултета”, 609–627.

одбранили од маркетинга. Ако би савремено рехабилитовање еманципаторске и просвјетитељске улоге образовања пробудило макар скептичку наду, која разлоге за сумњу сучељава с радикализацијом наде у доба безнађа и индиферентности, био би то важан импулс да себе боље разумијемо и учинимо слободнијима и паметнијима у нашем мишљењу и дјелању.