

MILAN UZELAC

**FILOZOFIJA
OBRAZOVANJA
II**



*Φ*2013

**Der Mensch wird nicht geboren,
sondern erzogen!**

Erasmus von Rotterdam

Uvod

Sredinom XX stoleća mnogo se raspravljalo o sličnosti između epohe poznog helenizma i vremena ranog kapitalizma (u prvih nekoliko decenija XIX stoleća); u oba slučaja nalažene su mnoge dodirne tačke: radikalna lom sa prethodnom epohom, smrt vodećeg filozofa i tvorca vladajućeg filozofskog pogleda epohe (Aristotel, Hegel), smrt najvećeg vojskovođe toga doba (Aleksandar, Napoleon), isticanje u prvi plan individuuma, pojedinca – njegovih prava i potreba (epikurejci, mladohegelovci).

Danas, nakon manje od pola stoleća, uočavamo jedan novi paralelizam: moguće je istraživati sličnosti između, vremena *pozne antike na njenom izdisaju*, a nakon što je neoplatonizam sa Proklom dosegao svoj zenit i imperator Justinijan zabranio škole u Atini (529), s jedne strane, i sa druge, *novog vremena*, koje počinje da se formira u naše doba, u poslednje dve decenije. I jedno i drugo doba karakteriše posustajanje i pad kulture, kriza ekonomije, bujanje religioznog misticizma i praznoverja, dominacija jevtinih narodnih zabava.

Nastojeći da objasne razloge kulturnog opadanja kraja antičke epohe, nakon zatvaranja filozofskih škola u Konstantinopolju, kao i motive naglog smanjenja nivoa obrazovanosti, mnogi su savremeni istraživači ukazivali na činjenicu da se u to vreme većina obrazovnih ustanova našla izvan zakona novog hrišćanskog obrazovnog sistema, te da su helenski filozofi bili lišeni mogućnosti da deluju javno i institucionalno, da su bili ostavljeni bez učenika,

prihoda i uticaja; često se navodi i ubrzano propadanje gradova, kriza u koju tada zapadaju državne ustanove, kao i prestanak finansiranja javnih objekata, pre svega škola, čemu je, u to vreme, presudno doprinelo smanjenje državnih dotacija.

Sve to jeste tačno, ali i dalje nedovoljno objašnjava svu složenost situacije u kojoj se našlo obrazovanje, a pre svega ljudsko znanje tog vremena; ne treba gubiti iz vida da Justinijanu, kada je doneo pomenutu odluku, nisu u prvom redu smetali toliko filozofi, koliko astrolozi, koji su se aktivno mešali u politiku, a s njima onda i pravnici; zato, svi oni, i filozofi i astrolozi, i retoričari i pravnici, behu jednim jedinim dekretom prognani iz Atine, a njihove škole zatvorene; s druge strane, činjenica je da filozofi o kojima se najviše govori, nisu ni bili „životno“ ugroženi samim zatvaranjem škole, čemu u prilog govori i to da su Damaskin Dijadoh i njegovi učenici napustili Atinu tek godinu i po dana nakon prestanka rada Akademije. Isto tako, treba znati da je u mirovnom ugovoru između Justinijana i persijskog šaha Hosrova, sklopljenom 532. godine, a poznatom kao „Večni mir“, bila i tačka po kojoj su atinski filozofi (koji su našli u međuvremenu u Persiji utočište), imali pravo da se vrate u Atinu, da im je bila obezbeđena lična neprikosnovenost, mogućnost izbora mesta boravka, korišćenje imovine i ispovedanje vere koju oni izaberu¹.

¹ Р.В. Светлов, Л.Ю Лукомский; *Дамаский Диадокх как представитель афинской школы неоплатонизма*, в кн: *Дамаский Диадокх: О первых началах*, СПб.: РХГИ, 2000, str. 771.

Razume se, potonja istorija, koja govori o godinama neposredno nakon povratka nekih od filozofa u Atinu, nama i dalje ostaje relativno tamna: o Damaskinu ne znamo mnogo, on je u vreme povratka iz Persije (532) imao već 74 godine i bio u poznom životnom dobu i teško da je mogao obnoviti rad Akademije u novoformiranom kulturno i psihološki nepijateljskom okruženju; njegov naslednik u Akademiji, Simplikije (490-560), otišao je u daleki Haran, na periferiju carstva, i ostao nam upamćen više kao komentator filozofskih spisa svojih prethodnika, no kao filozof velikog formata kakvi behu Damaskin Diadoh i Proklo; ono što je tu svakako najvažnije, a što mnogi ne ističu, jeste i to da se na učenike i neposredne Damaskinove i Simplikijeve sledbenike svalila milenijumska bogata tradicija platonizma i neoplatonizma koju oni više nisu mogli ni savladati, a još manje dalje je razvijati.

Ni najmanje ne treba gubiti iz vida da su se prilike u Vizantiji, ne samo ekonomske i političke, već i religiozne, početkom VI stoleća naše ere drastično promenile: poredni pohod hrišćanskog pogleda na svet pokazao se od presudnog značaja. No, moramo i to razumeti: ako je Porfirijev učenik Jamblih (280-330), u vreme kad je paganska religija već pripadala prošlosti, nastojao da stvori novi religiozni sistem u kojem je svoje mesto imalo čak 360 bogova, sistem, kojem je imperator Julijan nastojao da dâ svetsko-istorijsko značenje, jasno je da to beše samo jedna od poslednjih fantastičnih konstrukcija doskora velike kulture a sada na svome zalasku, te takvo viđenje sveta nije moglo imati mnogo poklonika, budući da je podrazumevalo vrhunsko

obrazovanje i životnu posvećenost stvari filozofije a ljudi za tako nešto više nije bilo.

Naspram toga, shvatanje o jednom bogu i nekoliko njegovih priprostih, ne mnogo obrazovanih pomoćnika (u kojima je većina običnog sveta mogla prepoznati sebe), bilo je idealno da bude i lako i široko prihvaćeno.

Konačno, mora se imati u vidu da je filozofija Prokla i Damaskina vrhunac filozofije pozne antike, filozofije koja nije podrazumevala neko površno prihvatanje osnovnih načela, već punu posvećenost čoveka i spremnost da se živi svim svojim bićem u celini filozofije kakva je bila filozofija neoplatonizma, a za šta je svojim životom najviši primer bio upravo Proklo.

Količina znanja se uvećavala tokom čitavog milenijuma da bi na kraju antičke epohe dospela do svoga zenita; nakon zatvaranja Atinske škole mi govorimo o padu, rastakanju i gubitku ranijih znanjâ, ali, tom padu nisu doprineli toliko Justinijan i njegova neposredna okolina kao i intrige na dvoru u Konstantinopolju, koliko nesposobnost Damaskinovih sledbenika da učestvuju u nakupljenom znanju, nesposobnost učenika da budu na nivou svojih učitelja i da ih mišljenjem ako ne, prevaziđu, makar na neko vreme dosegnu.

Nastupilo je vreme kad se znanje u svom napredovanju zaustavilo, kad se našlo u defanzivi, kad su ljudi osetili da im je, da bi preživeli, potrebno sve manje teorijskih znanja. Započeo je period u kome se znanje (pred agresivnim nastupom hrišćanstva i prihvatanjem lakih pragmatičkih životnih rešenja) povlači u drugi plan. Kriza

epohe, politička i ekonomska, odrazila se u opadanju znanja, u njegovoj nefunkcionalnosti i nepotrebnosti; to za posledicu ima pad nivoa obrazovanosti i *spremnost* savremenika da to prihvate kao činjenicu, posvećujući se drugim, svakodnevnim poslovima. Znanje više nije bilo najviši cilj, a pogotovo ne svrha života. Ideal teorijskog života zamenjuje se pragmatičkim, i *to* treba imati u vidu kad se bude govorilo o novom dobu (posebno o ovom današnjem u kojem mi živimo), budući da je pragmatizam u spoju s prihvatanjem linije manjeg otpora najbolje narkotizujuće sredstvo u funkciji otupljivanja oštrice kritičkog mišljenja.

*

Po mom dubokom uverenju, sredina proteklog , XX stoleća je u velikoj meri nalik situaciji kakva je nastala u vreme završne akumulacije i sistematizovanja znanja, u vreme uzdizanja obrazovanosti tokom druge polovine V i početkom VI stoleća u Atini, u vreme od Plutarha Atinskog do velikog Prokla i njegovih neposrednih sledbenika - Marina i Damaskina.

U prošlom veku celina znanja se svakih nekoliko godina udvostručavala, i naročito nakon II svetskog rata, bio je vidan nesporan progres u razvijanju većine nauka, posebno kad je reč o fundamentalnim disciplinama i znanjima u njima stečenim u neposrednoj pripremi².

² Nažalost, danas smo u situaciji da se mnogo od onog šta je postignuto pre pola veka ne samo ne može ponoviti, već smo i svedoci da današnji stručnjaci većinu naučne dokumentacije iz tog vremena više ne mogu ni pročitati. To, razume se, govori još o nečem: znanja nisu nešto što je

A onda, osamdesetih godina XX stoleća započeo je zastoj: počelo je sve učestalije da se govori o kraju nauka³, o tome kako su mnoge od fundamentalnih disciplina došle do svoga logičkog i smisaonog završetka (i da nam više nisu potrebne, da nema smisla ulaganje novca u dalja, posebno fundamentalna istraživanja), posebno je to isticano u slučaju istraživanja u modernoj fizici ili kosmologiji, u daljem razvijanju teorije superstruna ili inflacionoj kosmologiji, a sve to s obrazloženjem da ti rezultati više pripadaju estetici nego nauci, budući da se egzaktno ne mogu potvrditi; prednost je data primenjenim naukama koje su bile plodotvorne za uvećanje profita: pre svega reč je o *genetici* ili *primenjenoj hemiji*.

Sve promene koje su neposredno ili posredno ukazivale na lom vekovima uspostavljanog sistema vrednosti, po svim njegovim šavovima, behu propraćene komentarima o nužnosti nastupa kraja ideologije, o krizi i kraju istorije, o prognozama nadolaska ekonomske krize (za šta i nije bilo potrebno biti neki posebni prorok). Ideja

jednom i za uvek dato; ona se osvajaju, poseduju, ali ne-negovanjem i trajno gube. A u tom slučaju, do njih treba ići ponovo, često još složenijim putevima no što je to nekada bilo.

³ Videti veoma inspirativnu knjigu Džona Horgana *Kraj nauke* koja je u svoje vreme pobudila oštre polemike ali i dobila brojne privrženike [Horgan J. *The End of Science. Facing the Limits of Knowledge in the Twilight of the Scientific Age* 1996; rusko izdanje: Хорган Дж. Конец науки: Взгляд на ограниченность знания на закате Века Науки / Пер. с англ. М. Жуковой. — СПб.: Амфора, 2001. - 479 с.]. Pogledati i Horganov kasniji rad: Horgan J. *The Final Frontier* // *Discover*, Oct. 2006, p.57-62. Jedno kritičko shvatanje Horganove knjige izlaže: В.В.Казютинский, (2008). *Конец науки или переход к новым основаниям научного поиска?* <http://vox-journal.org/content/vox5kazutinskii.pdf>

progresna došla je do svoga kraja; tome je doprinela koliko sve više prihvatana teorija relativnosti, toliko i popularizovanje teorije haosa kao i postmodernističko odbacivanje supstancijalnosti i odustajanje od metode kao principa (Fajerabend).

Možda na prvi pogled izgleda čudno, ali, već na početku devedesetih godina XX stoleća, našli smo se u situaciji koja po mnogo čemu podseća na vreme kad je filozofija ukinuta u Atini. Humboltovska ideja obrazovanja došla je do svog definitivnog zalaska, mada su se simptomi, koji su je nagoveštavali, mogli nazreti već na samom početku stoleća, i to time što su se manifestovali sve intenzivnijim zahtevima za liberalizacijom i demokratizacijom obrazovanja⁴, ali i odustajanjem od principa da obrazovanje bude u funkciji države. Nimalo

⁴ Videti o tome izuzetnu knjigu: Ringer F. *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890—1933*. Hannover; London: The Wesleyan University Press, 1990. P. 448—449. Rusko izdanje: Рингер Ф. *Закат немецких мандаринов: Академическое сообщество в Германии, 1890—1933 / Пер. с англ. Е. Канищевой и П. Гольдина*. М.: Новое литературное обозрение, 2008, 648 с., ил. Razume se, po tom dubokom uverenju nije u razvoju obrazovanja bila od presudnog uticaja „svemoć“ profesora – „mandarina“ u kojoj vidi glavni uzrok problema ruski recenzent Ringerove knjige Daniil Aleksandrov (<http://magazines.russ.ru/nlo/2002/53/alek.html>), već nemoć Znanja da se zaštititi pred naletom profanizovanog „znanja“ kojem se niko nije mogao odupreti ni početkom prošlog veka, a kamo li na njegovom kraju. Ovome u prilog govorio je na svojim predavanjima iz Uvoda u filozofiju u Martin Hajdeger 1928/1929. godine u Frajburgu ističući kako je nakon I svetskog rata „svako verovao da ima sredstvo kojim bi mogao da reformiše univerzitet“; u knjizi: Heidegger, M.: *Einleitung in die Philosophie*, Gesamtausgabe Bd. 27, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 1996, str. 29.

slučajno pobornici starog sistema vrednosti, najobrazovaniji slojevi društva, bili su proglašeni „mandarinima“, a stari profesori univerziteta videli su već početkom XX stoleća nove tendencije i promene u sistemu obrazovanja; mogli su se tome suprotstavljati, ali ništa nisu mogli učiniti da se ma na koji način izmeni tok događaja i zaustavi „demokratizacija“ tadašnjeg sistema obrazovanja.

U predgovoru pomenute knjige F. Ringer piše: „idealni tip koji predlažem da se uvede, jeste „mandarin“. Izbor termina u našem slučaju nije bitan, mada ta teč treba da podseti na kinesku tradicionalnu elitu obrazovanih činovnika. Moje opredelenje da taj termin primenim na nemačke naučne krugove, bilo je pre svega uslovljeno sjajnim prikazom kineske prosvetene klase koji je dao Maks Veber. Primenjujući na Evropu, ja bi *mandarine* odredio kao socijalno-kulturnu elitu koja svoj status pre svega duguje obrazovanju, a ne naslednom pravu ili bogatstvu. U tu grupu spadaju lekari, advokati, ministri, državni službenici; svi oni poseduju naučne stepene dobijene savladavanjem određenog obrazovnog minimuma i davanjem ispita utvrđenih zakonom. „Mandarin-intelektualci“ (...) prvenstveno su univerzitetski predavači (...) i odgovaraju za obrazovni „racio“ elite. Oni određuju kvalifikacione standarde, neophodne za članstvo u grupi i istovremeno su predstavnici njenih interesa po pitanju kulture“.

Izgubivši podršku i zaštitu države, obrazovanje se našlo u zamci krupnog kapitala koji je uspeo da ga u poslednjih nekoliko decenija u potpunosti instrumentali-

zuje. Može to izgledati i apsurdnim, ali koliko god sistem obrazovanja po prirodi svojoj nosi u sebi oznake konzervativnosti, njegovo podrivanje i osporavanje prvi je znak da dolazi do dubokih i korenitih promena u društvu u celini.

Mada je progres u napretku znanja bio krajem osamdesetih godina zaustavljen, zahuktala se primena određenih a dotad nedomišljenih naučnih rezultata i to u vreme dominacije digitalnih tehnologija: upravo njima bilo je predodređeno da radikalno izmene celokupni pogled na svet savremenog čoveka.

Kao što na kraju antičke epohe imamo posustajanje koje se ogleda u napuštanju borbe za dostizanjem znanja u njegovom totalitetu, tako sada imamo tendenciju da se na mesto veličanja vrednosti znanja ističe prvenstvo borbe za njegovu primenu; ideja stvaralaštva, koja je još uvek zaokupljala teoretičare i mislioce i s početka osamdesetih godina XX stoleća⁵, sve više pada u drugi plan i to u isto vreme kad na teoriskom planu sve više osporavaju kritičnost i racionalnost. Na mesto želje za znanjem u prvi plan je stupila želja za dostizanjem što višeg društvenog statusa neophodnog u funkciji bogaćenja. Nastupilo je vreme kulta potrošnje i obrazovanja za potrošnju; u Panteonu koji je nekad znao za 360 bogova, sada se više nije moglo naći mesto ni za onog jedinog koji se dugo smatrao životom i istinom.

⁵ Nimalo slučajno, pitanje stvaralaštva beše centralna tema svetskog kongresa za estetiku u Dubrovniku 1980. godine (*techne, physis, poiesis*) koji je bio u organizaciji Estetičkog društva Srbije.

Do samo pre nekoliko decenija podrazumevalo se da je znanje nešto što ne podleže osporavanju i da mukotrpan put do njega (kao uvida u razne aspekte postojećeg, kao i ono što jeste kao takvo) jeste uslov njegovog posedovanja, ali i nešto najvrednije, nešto što je samo po sebi vredno najviših napora; danas je potraga za znanjem obesmišljena mogućnošću trgovine njegovim surogatnim formama te se današnji univerziteti, gde se do znanja doskoro najviše i dolazilo, samo simbolično, po nekakvoj inerciji, nazivaju i dalje „hramovima znanja“, a već duže vreme nalik su hramovima iz vremena starih fariseja.

Dugo sam pisao o pogubnom uticaju tzv. Bolonjskih procesa po ideju obrazovanja⁶, koji su u funkciji osporavanja znanja i potrebe obrazovanja; sada mi se čini da sve dimenzije ovog fenomena nisam do kraja sagledao. Sve sam više sklon mišljenju da je reč o jednom zakonitom, logičkom procesu, a da, do tzv. „Bolonje“ nije došlo, trebalo bi je „izmisliti“ a što se konačno i dogodilo: od neobavezne deklaracija dobili smo obavezujuću, koja se potom, svojom primenom, obrušila na niz već postojećih kvalitetnih, u praksi dokazanih, uspešnih obrazovnih sistema.

Zahtev za reformom obrazovanja, potekao devedesetih godina prošlog stoleća iz nekada velikog

⁶ U dve knjige pod naslovom *Metapedagogija I i Metapedagogija II*, objedinjenih potom u knjizi *Priče iz Bolonjske šume*, nastojao sam da odgovorim na pitanje zašto su po tradicionalno obrazovanje pogubni tzv. *Bolonjski procesi*; sada pokušavam da odgovorim na to zašto je do nekakve reforme obrazovanja, nezavisno od toga kako se ona nazivala, moralo doći, budući da su se izmenili i smisao i funkcija znanja pa time i odnos prema njemu.

srednjovekovnog univerzitetskog centra Bolonje, vremenski starijem i od Sorbone, prvobitno u formi preporuke, kad je reč o velikim zemljama i univerzitetima, a potom kao prisila i prinuda za sve one s kojima se može nekažnjeno manipulirati, izraz je sveopšteg odustajanja od viševjekovnog učešća u potrazi za znanjem, ali, u isto vreme, i izraz prihvatanja nove realnosti.

Bolonjska reforma naišla je na podršku kod svih koji nisu želeli da se dalje bave naukom ili umetnošću, vođeni unutrašnjim nagonom (pošto ovaj sa svim rizicima uvek donosi nemir i nesigurnost), već su unapred birali lagodan mir kakav pruža bogato potrošačko društvo u koje su se mogli uklopiti zahvaljujući novcu kojim su ih korumpirali tvorci novih „obrazovnih“ strategija i programa⁷.

Znatan deo današnje mlade generacije nema potrebu za znanjem, niti njeni pojedinci nastoje da budu bolji i savršeni u odnosu na druge (kako su o tome maštali humanisti i prosvetitelji), već samo hrle za ispraznim zabavama utilizujući slobodno vreme koje se nezasluženo svalilo na njih; ostatak nije sposoban za studiranje i učenje,

⁷ Osnovna karakteristika tih novih programa je u tome da se na mesto nacionalnih (patriotskih) vrednosti, nameću narodu strane i njegovom biću neprihvatljive vrednosti koje služe narušavanju suvereniteta države ali i preinačuju svest ljudi tako što im se briše istorijska pripadnost sopstvenom narodu, a što podrazumeva uklanjanje čitavog skupa vrednosti koje kao celina čine kulturnu baštinu jednog naroda. Reforma svesti kakvu imamo danas podrazumeva odbacivanje vrednosti kao što su dostojanstvo, poštenje, vernost, poštovanje institucije braka i porodice, patriotizam, a na njihovo mesto stavljanje egoizma, posesivnosti, nekontrolisane potrošnje, neodgovornosti, terorizma od strane agresivnih socijalno devijantnih manjina.

ali se sad našao u situaciji da usled jednakog porekla ima i jednak pristup znanju⁸.

I jednima i drugima su škole i fakulteti u sve većoj meri samo mesto međusobnog upoznavanja i razmena informacija o svakodnevnim životnim pitanjima, svojevrsni „klub“, a ne mesto gde bi s naporom tematizovali fundamentalna znanja koja su im koliko apstraktna, toliko i daleka od njihove monotone svakodnevice svedene na trku za najnovijim modelom mobilnog telefona.

Bio bih spreman da prihvatim kako tome doprinosi sama „apstraktnost“ znanja, no znam da će me odmah neko pitati: a „ko misli apstraktno?“ Ali, šta učiniti da te apstraktnosti u njenom lažnom vidu ne bude? Šta je njen uzrok? Mislim da je priprema odbojnog stava koji današnji učenici i studenti u sve većoj meri iskazuju spram učenja, ugrađena u sam obrazovni sistem, koji se u poslednje vreme svestrano nameće kao nešto što im „odgovara“, kao nešto što je „po njihovoj meri“.

I dok se na planu vaspitanja sve glasnije nameću juvenalni zahtevi koji podržavaju dečiju anarhiju (koja je postala moguća samo kao rezultat dovođenja do apsurdna ideje o uvažavanju „ličnosti“ deteta) i ruše osnovni stubovi vaspitanja (porodica, društvene institucije), tako se na planu obrazovanja (veličanjem prava učenika i studenata, njihovog slobodnog vremena od učenja, zabrane

⁸ Na univerzitetima u ranom srednjem veku nije se gledalo ekonomsko i društveno poreklo studenata već njihova sposobnost za studiranje, budući da se na univerzitet dolazilo radi znanja (koje je često imalo uzvišen, sakralni karakter) a ne radi potvrda da se tu boravilo.

memorisanja i „propisivanja“ koliko samo strana treba da pročitaju [a da se ne govori o tome šta bi trebalo i da zapamte]), ruše sami temelji koji čine smisao i razlog obrazovanja.

Učenici i studenti ne teže znanju. Ali, to nije njihova svesna odluka; tako nešto nametnuo im je sam sistem „novog“ obrazovanja i apstraktnim proglasio sve ono što je najneposrednije i najkonkretnije, a što oni nisu sposobni da vide. Tako nešto podržano je i novim sistemom ocenjivanja koji obrazovne institucije sistematski vodi u organsko rasulo.

Naše vreme, kao i vreme s početka VI stoleća je „umorno“ vreme; ljudi ne „žude“ za znanjem. Znamo da sud kojim počinje jedan od glavnih Aristotelovih spisa glasi: *pantes ánthropoi tou eidénai orégontai physei* (Met., A 980a); taj sud nije ni optimističan ni pesimističan; on jednostavno govori o čovekovoj prirodi. Nagon ka znanju je izvorni nagon, pri čemu samo saznanje jeste po svojoj prirodi nagon, nagon koji teži sebi samom; samo bivstvujuće moguće je zahvatiti na više načina: čulima, sećanjem, iskustvom, umećem, naukom i mudrošću. *Čulnošću* (aísthesis) se odlikuju sva živa bića, *sećanjem* (mnème) životinje i čovek, ali, samo se čovek iskustvom (empeiría) odnosi prema okolini, *umećima* (techné) prema bivstvujućim stvarima, *naukama* (epistemé) spram osnova bivstvujućeg, a *mudrošću* (sophía) spram osnove sveg bivstvujućeg. Reč je o jednom uspinjućem putu i na

različitim njegovim nivoima *paideia* priprema čoveka za život⁹.

Znanje nikog ne podstiče više na misaonu avanturu; savremeni pripadnici potrošačkog društva zadovoljavaju se običnim svakodnevnim stvarima, a sretni su kad u predvečerje mogu reći sebi da im je prošao još jedan u suštini besmisleni dan kojeg se sutra više neće sećati; njihov svet ne ispunjavaju ni bogovi ni svest o *gigantomachia peri ousias*, niti ih uznemirava misao o tome zašto su upravo tu gde jesu; savremeni potrošači velika su i sretna zajednica, manje ili više zadovoljnih korisnika mobilnih gadžeta, kancerogene jevtine hrane i odeće lažnog kvaliteta, sretni što još žive na velikoj državnoj farmi.

Isto tako, naše vreme je „umorno“ i od razorne delatnosti njegovih rušitelja. Ne zna se više da li je u većoj meri prisutan proces *desakralizacije znanja* ili proces *desakralizacije uloge učitelja*. U času kad je znanje prestalo biti sakralno, kad je izgubilo svoju unutrašnju „tajnu“, kad se učinilo da je svakom bez ostatka dostupno, ono je izgubilo i vrednost i svi ga vide „bezvrednim“. Bezvrednim se mnogima čini i delatnost učitelja i prvi znak tome je gubitak uvažavanja ka profesiji koja je oduvek bila visoko cenjena i poštovana.

U takvom svetu obrazovanje nema svoju predašnju funkciju ni misiju, a vreme velikih i poštovanih učitelja („mandarina“) je uveliko prošlo, i tek mali broj ljudi još

⁹ Opširnije: Fink, E.: *Grundfragen der antiken Philosophie*, Hrsg. Franz-A. Schwarz, Königshausen & Neumann, Würzburg 1985, S. 38-40.

uspeva da konstatuje kako ovom svetu više ni svojim mišljenjem ni svojim postupcima uveliko više ne pripada.

A taj gorak ukus u ustima, kod ostarelih profesora koji još uvek čitaju Livija, nosi u sebi uverenje da će znanje, makar i redukovano, osakaćeno, možda negde i preživeti, u formi *paideie*, namenjene retkima i duhom odabranima, ali, opet, u nekim malim oazama uma, na nekim tihim mestima, kao što to na početku nove epohe, koja je svedočila o padu Atinske škole, behu manastiri¹⁰.

Ako su mnoge knjige iz antičke epohe nepovratno nestale, ako najvećem broju spisa iz tog doba ni naslove ne znamo, s delima što nastaju u naše vreme, to neće biti slučaj: nove knjige nisu osuđene na potpuni nestanak već samo na privremeni zaborav, na boravak u nekim intermundijama, budući da za njima naši savremenici ne osećaju više nikakvu potrebu, i ne samo da nemaju nikakav interes za njihovim sadržajem, već nemaju ni najmanju potrebu za znanjem kao takvim.

Ljudi današnjice niti su sposobni, niti žele, da budu posvećenici u potrazi za znanjem koje bi davalo nadu da se dođe do odgonetke na novo pitanje sfinge, formulisano u delima savremenih filozofa, sa starim žarom a na novi način: *šta je to svet*.

Nastupa novo vreme s vrednostima koje mi još uvek nismo sposobni da formulišemo: neki govore o novom varvarstvu, o nastupajućoj epohi poluobrazovanosti, neki o

¹⁰ Ovde imam u vidu sjajni tekst Umberta Eka: *Srednji vek je već počeo*, u knjizi: *Il nuovo medioevo*, Milano: Bompiani, 1972 (con Francesco Alberoni, Furio Colombo e Giuseppe Sacco).

tome kako nastupa doba različito od svih prethodnih, vreme u kojem obrazovanje nema svoju staru svima poznatu funkciju, već neku novu formu s ciljem da znanje redukuje na njegove tragove, koje su neki retki, a dalekovidni ljudi, videli kao vreme „грядущего хама“ (D.S. Merežkovski).

Zasad, možemo samo konstatovati da obrazovanje u ovom času dobija novi, mada ne znamo kakav, još do kraja nedomišljen oblik, da ono i sada nastupa sa zahtevom da formira, oblikuje čoveka, no on svakako nije više znalac, mudrac, ličnost vredna uvažavanja i poštovanja, već neko sivo neodređeno biće koje nije ni individuum, ni mogući sagovornik u vremenu (ma kakvo ono bilo).

1. Nezakasneli **Prolog** „mandarina“

Prošlo je vreme nade u zlatno doba koje se u svojoj biti nikada nije realizovalo; nakon prvog velikog projekta kakav beše grčka *paideia*, kako u vreme renesanse, tako i u vreme prosvetećenosti, ljude je i dalje pokretala nada i vera u ostvarivost projekta univerzalnog obrazovanja. Ne načinivši više ni korak napred, ali pritom bar dva nazad, mi sada živimo u gvozdenom dobu, okruženi kompjuterima, mobilnim telefonima, spleteni nitima svetske paučine i kao kroz izmaglicu sećamo se onog što htelo se, a nije uspelo ostvariti. Najnovije generacije nemaju ni to (naše) sećanje jer žive u novom vremenu, bez iskustva *prethodnog*, koje nas još uvek ispunjava ali sve manje i manje nadahnjuje.

O onom što neumitno nadolazi, pisao je tridesetih godina prošlog stoleća Karl Jaspers u svojoj knjizi *Die geistige Situation der Zeit* (1931)¹¹; smatrao je da, posredstvom vaspitanja u faktičkom istorijskom svetu (u kojem pojedinac raste), kao i delovanjem roditelja, škole i drugih ustanova, pojedinac stiče obrazovanje, svoju drugu prirodu, koja mu daje znanje o celini sveta u kojem se nalazi. Smatrao je da obrazovanje, kao uzdizanje do veličine sveobuhvatne celine, nije ništa drugo do uvođenje pojedinca, kao i čitave njegove generacije, u duh celine kojim su determinisani življenje, rad i celokupna ljudska

¹¹ Jaspers, K.: *Die geistige Situation der Zeit*, Walter de Gruyter, Berlin 1946; srpsko izdanje: Jaspers, K., *Duhovna situacija vremena*, Književna zajednica Novog Sada, Novi Sad 1987.

delatnost¹². Ako je bit te celine, njen duh doveden u pitanje, tada je dovedeno u pitanje i samo obrazovanje kao oblik života. Antičko doba je, po rečima Jaspersa, ono što ljude Evrope određuje kao ljude, budući da je u Grčkoj „ideja o obrazovanju prvi put ostvarena i shvaćena onako kako ona otada važi za svakog ko je razume“¹³. Sva dalja istorija obrazovanja odvijala se u susretu i duhovnom „razračunavanju“ s idejom obrazovanja koju je uzdigla antička epoha i svako odustajanje od nje može voditi samo u varvarstvo. Ovde Jaspers ne propušta da istakne kako su u osnovi ljudstva u prvom redu vrednosti antičkog doba, a da je u drugom planu prošlost vlastitog naroda. I ovo, razume se, važi isključivo za evropske narode koji imaju, kako svoju istoriju, tako i neprekinutu duhovnu vezu s grčkom i rimskom kulturom.

Da bi se do kraja razumela pozicija koju zastupa Karl Jaspers, delujući kao profesor filozofije u Hajdelbergu (gde duh Hegela, i nakon stoleća pošto je prešao odatle u Berlin da drži predavanja i učestvuje u reformi sistema obrazovanja Pruske pa tako i celokupnog prostora nemačkog jezika, nikad nije izgubio svoju delotvornost), posebno, kad naglo iščezava obrazovni sloj (pod naletom širokih narodnih „demokratizovanih“ masa koje se zadovoljavaju osiromašenim znanjem), pa on pripada „mandarinima“ o kojima je kasnije pisao ovde pominjani F.

¹² Op. cit., str. 81.

¹³ *Op.cit.*, str. 91.

Ringer¹⁴, te stoga treba navesti sledeće Jaspersove reči iz već pomenutog spisa: „*Onaj ko je u mladosti učio grčki i latinski i čitao antičke pesnike, filozofe, historiografe, onaj ko je upijao u sebe matematiku, upoznao Bibliju, i mali broj velikih pesnika vlastite nacije, ispunjen je svetom koji mu u svojoj beskrajnoj pokretljivosti i otvorenosti daje sadržaj koji se ne može izgubiti i omogućava dostupnost svega drugog.*“¹⁵

Jaspers ukazuje na temelje humanističkog obrazovanja; odstupanje od u njemu sadržanih principa i napuštanje humanističkog modela obrazovanja (koji sledi antičku *paideiu*) i jeste pad u varvarstvo. Razume se, taj pad još uvek ne znači i sunovrat, budući da on može biti lagan, usporen i često racionalno „opravdavan i branjen“.

U vreme kad se svaki napor preduzima radi konkretnog cilja i neposredne koristi, kad se nastoji da do rezultata dospe se odmah, gore izloženi principi, koje pominje Jaspers, izgledaju ne samo neostvarivi već i beskrajno daleki; njih zamenjuje odsustvo i gubitak misli, *odricanje od pojmovnosti* i onog duhovnog koje je bilo inspirator i pokretač svakog kretanja, „mišljenje“ u slikama i zadovoljavanje pojedinačnim znanjima.

Danas ova konstatacija Jaspersa dobija sve vidniju potvrdu: sve je teže razumeti odakle našim savremenicima

¹⁴ Ringer F. *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community. 1890-1933.* Hannover; London: The Wesleyan University Press, 1990. Str.P. 448-449. Rusko izdanje: Рингер Ф. *Закат немецких мандаринов: Академическое сообщество в Германии, 1890—1933 / Пер. с англ. Е. Канищевой и П. Гольдина.* М.: Новое литературное обозрение, 2008.

¹⁵ Jaspers, K., *op. cit.*, str. 90-91.

sve manje sposobnosti da razumeju neki složeniji tekst ili da ga eventualno potom interpretiraju; ljudi poseduju sve manju sposobnost dokuče smisao nekog detalja, i sve veću infantilnost u proceni značaja nekog teksta a koja vodi gubitku sposobnosti samoograničavanja kad je reč o željama ili njihovim realizacijama. Ljudi postaju maksimalno nekritični, no ta nekritičnost je i krajnji cilj novog „obrazovanja“ koje stvara poslušne potrošače, a ne racionalne autentične ličnosti sposobne da se orijentišu u novonastalom svetu.

Možda ipak, glavni razlog leži u tome što ljudi *neće da znaju*, što smatraju da im je tako nešto nepotrebno; što i ne bi bilo strašno kad oni ne bi to svoje mišljenje silom nametali drugima tražeći da i svi drugi budu kao oni: prosti, primitivni, osrednji i vulgarni.

Usled sve ubrzanije trke za *informacijama*, u kojima većina prepoznaje jedine preostale i dostupne oblike znanja, gubi se sposobnost posmatranja, i smisao za ono bitno, ali isto tako, i to je još poraznije, gubi se sposobnost *čitanja* u kojem se sada slede samo sadržaji ali ne više i opisi koji su oduvek činili bitni momenat književnog dela; internet omogućuje brzo listanje, kakvo retki raniji čitaoci knjiga koji su čitali na preskok nisu mogli ni sanjati, no, time se menja kako sama priroda usvojenih znanja tako i dalji način njihovog sticanja, menja se i samo obrazovanje čije metamorfoze nastojimo ovde da izložimo.

Jasno zapažajući kako pred naletom *prosečnosti* na kojem insistiraju mase, duhovnost opada i to pre svega osporavanjem i potiskivanjem klasičnog obrazovanja, a to je

proces koji je u Nemačkoj trajao sve od osamdesetih godina XIX stoleća pa do vremena kad nastaje spis o kojem ovde govorimo, Karl Jaspers ističe kako u njegovo vreme „čovjek mase ima malo vremena, kako ne živi život u celini, ne želi više pripremu i napor bez konkretnog cilja koji pretvara u korist; on ne želi da čeka i dozvoli stvari da ona sama sazre; sve se mora odmah, sada zadovoljiti“.¹⁶ Mi to danas još jasnije vidimo: široko popularni romani sve su kraći, iako je kompjuterska tehnologija omogućila piscima da često budu neopravdano opširni; uprkos tome što danas romani s većim umetničkim ambicijama postaju duži ali i dosadniji, oni ne domašuju više svojom dužinom, a kamo li dubinom teme romana Lava Tolstoja, ili Tomasa Mana. Današnji čitaoci više nemaju vremena da slede za mislima autora, da uživaju u lepoti jezika i stilu autora (uostalom, gde se danas mogu uopšte još sresti lepota jezika i stil?). Za njih se i dela klasika prilagođavaju u kratka dajdzest izdanja s minimumom osnovnih informacija. Niko više nema snage i vremena da zaroni u strukturu romana *Ana Karenjina* ili u bitke koje je vodio *Don Kihot* a na način kako je o tome pisao poslednji veliki ruski pisac Vladimir Nabokov¹⁷.

Tridesetih godina XX stoleća mnogima prošlost nije bila dovoljna; možda stoga što su počeli nakon samo desetak godina da zaboravljaju strahote I svetskog rata koji je ostao

¹⁶ *Op. cit.*, str. 92.

¹⁷ Videti analizu strukture romana *Ana Karenjina* (Набоков, В.В. Лекции по русской литературе. – М.: Независимая газета, 1996, стр. 221-307), kao i predavanja Nabokova o Servantesovom *Don Kihotu* (Набоков, В.В. Лекции о „Дон Кихоте“. – М.: Независимая газета, 2002., posebno poglavlje: Победы и поражения, стр. 130-159).

za njima, a nisu mogli dovoljno jasno da naslute sve strahote rata koji se nad njima već preteći nadvijao; u svakom slučaju, ljudi su, kako je to relativno rano, a dobro primetio Jaspers, počeli da žude za *novinom*, za novim delima, za novom stvarnošću, novim osećajem života¹⁸.

Nešto slično zbiva se i danas, u vreme kad su ljudima jednako otupela čula, pa traže samo ono što je novo, interesantno, iznenađujuće i uzbuđujuće; u takvoj situaciji, po rečima Jaspersa, „obrazovan je onaj ko je nov, inteligentan i interesantan“¹⁹. Sve to praćeno je specijalizacijom znanja koje svoj smisao ima u konkretnim rezultatima. Cena koja se za to plaća (a u senci takve situacije je čitavo proteklo stoleće), jeste sporadičnost i fragmentarnost u opisivanju nekog problema; pojedinac ima uvid u neku ograničenu oblast istrgnutu iz konteksta koji čini samo celina nekog dela. Mogli bismo ići još i dalje, reći da celina postaje definitivno nedostižna, da se gubi veza s celinom obrazovane svesti koja je sve vreme činila osnov kulture čoveka.

Ne-obrazovanost sada dobija sve veći razmah, prostire se sve brže i brže pod maskom nove informativne „obrazovanosti“ koja ima za cilj da rudimentarne oblasti interneta predstavi kao jedini izvor znanja. Sam internet prepun je zamki različitog sadržaja i nivoa; jedna od

¹⁸ Istina, to nije bio i apsolutno nov, nepoznat fenomen; znamo ga iz istorije muzike s kraja XVIII stoleća kad su ljudi počeli da naslućuju kraj jedne velike epohe žudeći neprestano za novim i novim delima, budući da zadovoljstvo više nisu nalazili u ranije nastalim i odslušanim delima.

¹⁹ *Op. cit.*, str. 92.

najvećih je u *smišljeno neselekcionisanim informacijama* postavljenim u istu ravan: sve je zapravo tu, na domak ruke i problem je onda u pojedincu koji se u tome ne može razabrati i razlučiti ono što mu je bitno od onog nepotrebnog balasta i taloga koji zagušuje i često prekriva bitne stvari. A odista, koren problema leži u samom pojedincu: on nema razrađene strategije o tome kako da pristupi tom beskrajnom moru činjenica. Oni koji su se obrazovali na temeljima antičke literature, taj problem nisu imali: tamo su jasno bile postavljene koordinate i s njima bio je dat i način kako se kretati u vrednosnom sistemu večnoga sveta kojim su vladale kosmičke moći otelotvorene u hijerarhizovanom svetu bogova. Danas upravo toga nema: postoje beskrajne galerije ličnosti koje se načas javljaju i odmah nestaju, ali u svetu koji odlikuje odsustvo svake vrednosti i najvišeg smisla.

Karl Jaspers posebno naglašava značaj obrazovanja u usvajanju rezultata prošlosti a na kojima počiva savremeni svet; cilj obrazovanja nije osporavanje ili odbacivanje onog što je novo u sadašnjosti i što bi navodno bilo manje vredno; ne radi se tu uopšte o nekom poređenju ili konkurenciji, niti bekstvu od sadašnjosti. Svest o prošlosti počiva na snazi sećanja koje nema za cilj da ponovo uspostavi ono što je nepovratno prošlo, jer, kako je pisao Marks, „čovjek ne može da se vrati u detinjstvo sem da podetinja“²⁰, pa stoga, čovek mora da ostvari svoje vlastite mogućnosti u sadašnjosti i to sadašnjim sredstvima. No, za

²⁰ Marks, K.: *Osnovi kritike političke ekonomije I*, Prosveta, Marks-Engels: *Dela*, tom 19, Beograd 1979, str. 26.

tako nešto potrebno je više od onog što pruža savremeno obrazovanje redukovano poslednjim sveobuhvatnim reformama na njegov rudimentarni oblik.

Pored toga, postoji još jedan momenat koji nam iz naše današnje perspektive, dok čitamo ovaj Jaspersov spis, biva krajnje zanimljiv: to je njegovo pisanje o štampi, o njenom značaju i o odnosu koji je s početka prošlog stoleća još uvek postojao spram žurnalistike, a u doba kad je njen epohalni uticaj bio na zalasku. Nakon uspona kakav je žurnalistika imala u drugoj polovini XIX stoleća Jaspers još uvek ističe njen visok značaj i funkciju, ali jednako vidi i odgovornost žurnaliste koja ovom daje „osećanje sopstvene vrednosti i poštovanja prema sebi“²¹.

Ako Jaspers i ne vidi do kraja nastupajuću krizu štampe, on posve jasno zapaža da odgovornost i društveno stvaralaštvo u žurnalistici može biti dovedeno u pitanje usled zavisnosti žurnalista od potreba masa i političko-ekonomskih sila. Zadovoljavanje instinkta mase čitalaca, vodi bujanju senzacionalizma, plitkosti, trivijalnosti i brutalnosti. Sve to ima za posledicu svesno laganje i propagiranje snaga tuđih duhu, piše Jaspers. Uprkos tome, on smatra (a tu je ovaj nemački filozof, sa stanovišta funkcije medija, potpuno u pravu), da „ovaj svet ne može da živi bez štampe“²² i da u njemu žurnalista svoju sudbinu svesno upliće u sudbinu vremena.

Zašto se ovde pomenuti uvid Jaspersa danas čini aktuelnim? Prvenstveno stoga što je sve funkcije štampe u

²¹ *Op. cit.*, str. 98.

²² *Op. cit.*, str. 98.

poslednjih dve decenije preuzeo internet, prihvatajući da jednako „obrazuje“ i „oblikuje“, „vaspitava“ i „formira“ svest celokupnog ljudstva u istoj onoj meri u kojoj je to ranije činila štampa. Ciljevi se nisu promenili, ali su zato možda postali samo vidniji i prozirniji; iz temelja su se promenila samo sredstva.

U novonastaloj situaciji čovek se obrazuje i menja, a da toga nije svestan, i to već u času kad još nije ni izašao iz kuće, kad ni sa kim nije ni počeo razgovor; razgovor i dijalog sada potiskuje u drugi plan svetleći displej i za sebe jače veže čoveka no što to mogu i narkotici. Ono što tu najviše biva vidno, ali samo posmatraču koji se nalazi negde po strani, jeste iluzija da neko upleten u mrežu interneta²³ ima svoje mišljenje i da o nečemu može samostalno da prosuđuje. Pojedinaac ne može shvatiti da u svetskoj paučini protiv sebe nema nikakva konkretna bića, već sistem, lepljivu masu koju mu je pauk pripremio i u koju ga sve više zarobljava i uvija sa svakim prelaskom sa sajta na sajt, sa vesti na vest. Sve je isprogramirano, a obrazovanje završeno pre njegovog početka. No, nade ima, ali za retke među nama.

²³ O tome kako internet ubrzano vodi u novi srednji vek (kao formu svojevrsnog novog ropstva), videti: Калашников, М. Интернет - ускоритель прихода нового варварства, <http://forum-msk.org/material/power/9994977.html> ; http://www.za-nauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=7375&Itemid=39

2. Obrazovanje i duhovni telos evropskog humaniteta na pragu novog varvarstva

Sa pomenutim tekstom Karla Jaspersa u velikoj je rezonantnosti jedan tekst nastao nekoliko godina kasnije, čije su osnovne ideje po prvi put izložene u Beču, danas već davne 1935. godine. Reč je o predavanju²⁴ tada najpoznatijeg filozofa prve polovine XX stoleća Edmunda Huserla (1859-1938), filozofa koji i danas svojim epohalnim delom ne prestaje da privlači pažnju i inspiriše savremene mislioce kojih je brojem malo, ali koji i dalje čine svest današnje epohe.

U pomenutom predavanju Huserl tematizuje krizu u kojoj se nalazi duhovna Evropa, i to, polazeći od istorijsko-filozofske ideje evropskog humaniteta. On polazi od pitanja zašto tako bogato razvijene duhovne nauke nisu u stanju da Evropu i njeno ljudstvo izvedu iz svevladajuće i dominirajuće krize.

Za Huserla, koji je po Ringerovoj kvalifikaciji i sam pripadao pomenutoj „mandarinskoj tradiciji“, pojam Evrope nije se ograničavao njenim geografskim sadržajem, već je on pod tim pojmom podrazumevao jedinstvo duhovnog života, delovanja i stvaranja, pa tu spadaju sve duhovne tvorevine, institucije i organizacije kao i interesi koji podstiču ljude na

²⁴ Husserl, E.: *Die Philosophie in der Krisis der europäischen Meinsheit*, vorgetragen im Wiener Kultubund am 7. u. 10. Mai 1935, in: Husserl, E.: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Hrsg. Walter Biemel, Husserliana Bd. VI, M. Nijhoff, Haag ²1962, S. 314-348.

njihovu delatnost. Govoriti o duhovnom liku Evrope u tom slučaju, znači, pretpostavljati imanentnu teleologiju koja se iz aspekta univerzalnog humanizma vidi kao nastanak i razvoj jedne nove epohe, epohe čovečanstva koje hoće da živi i može samo da živi u slobodnom oblikovanju sopstvene egzistencije, sopstvenog istorijskog života iz ideje uma, iz beskonačnih zadataka²⁵. Unutrašnje jedinstvo duha evropskih naroda, uprkos svim razlikama i protivrečnim odnosima u kojima se oni nalaze, Husserl vidi u urođenoj entelehiji koja prožima sve promene evropskih oblika, dajući im poseban smisao, usmeravajući ih ka nekom idealnom obliku života.

U svemu tome neophodno je imati u vidu da duhovni *telos* evropskog ljudstva (u kojem su položeni posebni ciljevi raznih nacija i pojedinih ljudi) leži u *beskonačnom*, da je taj *telos* jedna beskonačna ideja kojoj na jedan skriven način teži celokupno duhovno biće (*Werden*) evropskog ljudstva²⁶.

Zašto se ovo pitanje u naše vreme iznova tematski problematizuje? Reklo bi se, upravo stoga da bismo bolje mogli razumeti zašto su svi pedagoški projekti, počev od grčke *paideie*, a do koje ćemo mi dospeti na kraju ovog izlaganja, ostali nedovršeni i do kraja nerealizovani.

Duhovno rodno mesto Evrope, Husserl vidi u jednoj naciji i njenim istaknutim pojedincima – u staroj Grčkoj VII

²⁵ Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie, Hrsg. Walter Biemel, Husserliana Bd. VI, Martinus Nijhoff, Den Haag ²1962, S. 319.

²⁶ *Op. cit.*, S. 321.

i VI stoleća pre naše ere, gde se rađa jedan novovrsni stav pojedinca spram okolnog sveta i sveta u celini; u to doba nastaju na jedan potpuno novi način posebne duhovne tvorevine koje ubrzo srastaju u jedan sistematski zatvoren kulturni oblik kojem su Grci dali ime *filozofija*;²⁷ ta reč precizno prevedena, u njenom izvornom značenju, označavala bi, po rečima Huserla, ništa drugo, do univerzalnu nauku, nauku o celini sveta, o jedinstvu sveg bivstvujućeg. Ubrzo taj interes za celinu i sa njim pitanje o sveobuhvatnom bivanju i bivstvovanju u bivanju, počinje da se menja; naglasak se prenosi na posebne oblike i regione bivstvovanja, i filozofija, od početka već formirana i shvatana kao *jedna nauka*, pretvara se u mnoštvo posebnih nauka.

U formiranju takve filozofije, koja je u sebi sadržala sve nauke, Huserl vidi prafenomen duhovne Evrope. Razvoj te filozofije i celokupno istorijsko kretanje, kojim je zahvaćena evropska celina odlikuje se kretanjem ka jednom normativnom obliku koji se nalazi u beskonačnosti; s jedne strane, reč je o trajnom i večnom zadatku, s druge, o cilju koji nikad ne može biti dostignut.

Tako nešto po prvi put javlja se kod Grka, s nastankom filozofije i filozofskih zajednica koje se tek uslovno mogu nazvati školama, u strogom, u međuvremenu formiranom značenju te reči. To za posledicu ima stvaranje jedinstvenog kulturnog duha grčkog naroda, koji će potom primiti i prihvatiti evropski deo čovečanstva i koji stvara

²⁷ *Op. cit.* S. 321.

budući horizont beskonačnosti negovanjem, razvijanjem i proizvođenjem ideja i normi života.

Jasno je da postoji mnoštvo različitih beskonačnih ideja, no one sebe iz beskonačnosti (s obzirom na njihove ciljeve, istinske vrednosti i valjanost), ostvaruju tek realizovanjem humaniteta uz pomoć filozofije koja tek kod Grka otvara novu stranicu duhovne istorije; tek s pojavom grčke filozofije imamo životno interesovanje na kosmološkom planu koje ima čisto teoriski stav. Izdvajanje onog što je čisto *teorijsko* specifičnost je grčkoga duha.

Na taj način stvara se poseban stav, poseban pogled na svet i stvari u njemu - *theoria*; prema tom stavu oblikuje se stil i način života pojedinca koji se sad razlikuje od neposredno formiranog stava kakav odlikuje nerefleksivno življenje koje je uvek usmereno na neposredno dati svet a koji tek sa pojavom filozofije postaje tema refleksije i to tako što biva „tematizovan“.

S pojavom filozofije, naspram praktično-teorijskog stava, kakav nalazimo u tematizovanju sveta kao totaliteta u mitsko-religijskoj ravni, ali shvaćenog tako da njime večno vladaju mitske i religijske sile, sada se javlja jedan „ne-praktični“, teorijski stav koji počiva na čuđenju kako to ističe Platon, a potom i njegov učenik Aristotel. Naspram praktičnih interesa tu se rađa jedan posve novi način posmatranja sveta vođen čistom teorijom, a onaj koji takav stav zastupa svojim neutralnim posmatranjem sveta i ko ima uvid u celinu sveta jeste filozof.

Oličjenje takvog filozofa nalazimo, po Huserlu, u Talesu koji vodi jedan svojevrsan, posve novi način života;

reč je o nekom ko stvara filozofski život živeći u teoriji i s čijom filozofijom nastaje jedan novovrsni oblik kulture. Ova novovrsna delatnost nailazi s jedne strane na pristalice, a s druge, među „ne-filozofima“, na sumnjičavost i podozrivost. S jedne strane nastaje zajednica, ili, bolje reći u množini, nastaju omanje zajednice filozofa, a s druge, zahvaljujući posebno sofistima, koji se okupljaju u Atini kad ova postaje središte grčkog sveta u vreme Perikla, nastaje sve šira zajednica obrazovanih ljudi čije „obrazovanje“ prožimaju teorijske ideje.

Filozofija, po rečima Huserla, omogućuje stvaranje novog duhovnog lika Evrope, i taj novi duh koji proističe iz filozofije i nauka jeste duh slobodne kritike i uspostavljanja normi, a biva podstaknut zadacima i ciljevima koji se nalaze u beskonačnosti; taj duh ima svojstvo da stvara nove ideale i nove zadatke koje su spremni da prihvate ne samo pojedinci, već i pojedini narodi. Na taj način filozofija, shvaćena ne kao neka istorijska činjenica, već kao ideja beskonačnog zadatka, dobija svoju arhontsku funkciju koja se prostire nad celo čovečanstvo.

Na kraju svog izlaganja Huserl dolazi do zaključka da se kriza evropskih nauka, o čemu se u njegovo vreme toliko mnogo govori, može razumeti u kontekstu teleologije evropske istorije čiju bit može razotkriti upravo filozofija.

Pojam Evrope može se stoga razumeti na tragu istorijske teleologije beskonačnih ciljeva uma, i time potvrditi kako je duh Evrope, odnosno, „evropski svet“, rođen iz ideje uma, iz ideje filozofije. U isto vreme, kriza koja se tako naglašeno oseća, posledica je u naše vreme

ugroženog racionalizma koji je od početka činio duh filozofije.

Nakon svega toga, kriza u kojoj mi živimo, i o kojoj se sve vreme govori, osam decenija posle Huserlovog spisa, i sada ima istu alternativu: *gubitak duhovnosti i pad u varvarstvo*, ili, *preporod iz duha filozofije, putem heroizma duha*. Pomenutu alternativu moguće je osvetliti iz Huserlu srodnog načina mišljenja, pozivanjem na prva posleratna predavanja njegovog učenika i asistenta Eugena Finka (1905-1975) iz 1946. godine²⁸, u kojima on nastoji da nam ukaže na bit obrazovanja i objasni njenu ideju postavljenu u temelj evropskog duha na način kako je ovu imao u vidu Edmund Huserl.

Sam pojam obrazovanja je višeznačan, u najboljem slučaju dvoznačan: jednom, ima se u vidu pristup obrazovanju, drugi put, njegov rezultat u obrazovanosti (*Gebildetsein*). Preciznije određivanje ovog pojma dodatno je otežano i njegovom različitom upotrebom, budući da se govori o nivoima obrazovanja, ili oblastima obrazovanja; nadalje, jednom je reč o sadržaju znanja, o tzv. *dobrima*, koje čine obrazovanost, o tvorevinama stvaralačkog procesa, što će reći, o naučnim teorijama, književnim i umetničkim delima, ali, što je onda posebno važno i o stanju duhovnog posedovanja pomenutih dela²⁹. Ako su pomenuta dela

²⁸ Fink, E.: Das Wesen der Bildung, in: Fink, E.: Zur Krisenlage des modernen Menschen: erziehungswissenschaftliche Vorträge / Eugen Fink. Hrsg. von Franz-A. Schwarz. – Würzburg : Königshausen u. Neumann, 1989; S. 132-174.

²⁹ *Op. cit.*, S. 133.

obrazovne tvorevine, onda je obrazovanje stvaralačko tvorenje teorijâ i umetničkih dela.

Tu se postavlja pitanje da li je i samo znanje o obrazovnim dobrima istovremeno i obrazovanje, ili je tu negde u osnovi znanja založen i sam proces vaspitanja. Ključno pitanje moglo bi se stoga formulisati na sledeći način: da li je neki čovek obrazovan, budući da poseduje određena znanja, da li to znači da je upoznat sa svim oblastima znanja, ili je neophodno da sva ta znanja budu povezana u jedan duhovni oblik, a da pritom čovek ne poseduje samo znanja, već i jedan duhovni svet, jedan duhovni stil, koji je rezultat formiranja samog sebe, rezultat vaspitanja? Odnosno, da li je vaspitanje kao formiranje čoveka moguće bez postojanja nekog pred-oblika (*Vor-Bild*), bez nekog pretpostavljenog čulnog oblika od kojeg formiranje polazi. Nije li obrazovanje samo čulni momenat *obrazovanja*, a ono *obrazovano* samo *ideal*?

Kada je reč o starim Grcima kod njih su se obrazovanje i vaspitanje ukrštali i presecali, i reklo bi se, bili sinonimni. Obrazovanje je podrazumevalo vaspitanost i obrnuto, jer se smatralo da se vaspitanjem dolazi i do bitnih znanja o svetu a da obrazovanje vodi određenom načinu života u skladu s idejom najvišeg dobra. Tek u naše vreme o vaspitanju i obrazovanju govori se na razne načine, kao o dvema raznim dimenzijama života, a na što nam ukazuje već i obični jezik: neko može biti lepo vaspitan a slabo obrazovan, ili veoma obrazovan a u odnosima sa svojom najbližom okolinom nevaspitan.

Neki savremeni filozofi, poput upravo pomenutog Eugena Finka (pod uticajem antičke) tradicije i danas dovode u blisku vezu obrazovanje i vaspitanje, pa ove termine ponekad (mada ne i uvek) koriste i sinonimno, polazeći od toga da je samooblikovanje čoveka njegovo sopstveno delo, da on utvrđuje jedan stil, duhovni oblik sebe samog na osnovu nacрта svoje sopstvene mogućnosti.

To znači da je obrazovanje jedan mogući način na koji čovek egzistira; ono nije sadržaj obrazovnih dobara (umetnosti, literature) i čovek nije obrazovan ako poseduje dobra obrazovanja; obrazovanje nije ni stanje duše, već *duhovni oblik*, ono je *odnos čoveka ka sopstvenoj obrazovanoj i utemeljenoj formi egzistencije*.

Obrazovanje i neobrazovanje povezani su s ljudskom slobodom; u čovekov slobodni izbor spada da li će sebe stvoriti kao jedan duhovni oblik ili će se zadovoljiti boravkom u tamnom memljivom haosu³⁰.

Stoga, možemo reći da je obrazovanje *slobodno duhovno samoobrazovanje čoveka u kojem on u sebi stvara životne forme jednog istinski otvorenog sveta*. Time bi možda najbolje bio formulisan jedan pred-pojam biti obrazovanja, koje nije shvaćeno kao sadržaj znanja, već kao *način posedovanja znanja*, kao *način života*. Na taj način u pokušaju određenja obrazovanja sreću se: čovek, ideal i delo. Obrazovani čovek je duhovno delo njegovog samoostvarenja oblikovano pomoću moći ideala koji ga u jednom momentu prosvetljava.

³⁰ *Op. cit.* S. 135.

Svet obrazovanja je otvorenost kulture, njena opšta pristupačnost svakom pojedincu; to znači da sadržaj otvorenih datih kulturnih tvorevina jesu dela, stvaralački procesi velikih pesnika, mislilaca, umetnika, naučnika, pred ljude postavljeni otvoreni ideali, koji svi zajedno obuhvaćeni, čine jednu jedinstvenu ljudsku tvorevinu. Svet obrazovanosti jeste jedno vreme, jedna epoha koja podleže promenama istorije, tokom koje dostiže određene visoke domete, i obrazovni svetovi bivaju vođeni obrazovnom idejom kao što je to u slučaju antike, humanizma ili nemačke klasike.

Stvar nije u tome da se zna mnogo, već da se zna ono što je bitno, ono što pripada svetu suština; uostalom, već je Heraklit ukazivao na to da mnogoznalaštvo ne čini čoveka mudrim, dostojnim opšteg uvažavanja (Diels, B 40); prednost nije u upoznatosti s mnoštvom materijalnih činjenica, već u *duhovnom iskustvu koje nas same menja i oblikuje ukoliko u procesu obrazovanja uspemo da nađemo put ka sebi*. Pred nama je zadatak da dospemo do one istine koja nas čini slobodnim i koja nam može dati duhovnu strukturu života.

Naspram obrazovanja je ne-obrazovanje, a neobrazovane ljude, kao što je poznato, Grci nazivahu varvarima. Pritom, mora se imati u vidu da varvari nisu bili primitivni ljudi, ili ljudi bez ikakvih znanja, naprotiv. Varvarima su nazivani ljudi koji su posedovali mnoga i razna znanja, ali, njihovo osnovno svojstvo beše to da oni nisu bili Grci i kao ne-Grci nisu bili sposobni da spoznaju *paideiu* budući da je ova pripadala biti grčkoga duha.

U tom smislu, danas smo svi mi varvari, varvari XXI stoleća; uprkos tome, neophodno je razumeti poreklo ovog našeg „varvarstva“, a što je pretpostavka za stvarno samorazumevanje želje za obrazovanjem koja donekle još uvek tinja u nama.

Smatram da je ovde potrebno ipak jedno dodatno objašnjenje, a tiče se već ranije pomenutog pojma *varvarstvo*. Pomenuti pojam mogao bi izazvati znatne nesporazume, posebno ako isti mislimo u njegovom istorijskom, socijalnom ili kulturnom značenju.

Ovde nije reč o povratku na neki raniji stupanj društvenog razvoja; i Huserl i Fink imaju u vidu sva tehnička i civilizacijska dostignuća savremene epohe i ne pada im na pamet da će ona preko noći nestati. Uopšte se ne radi o tome. Kleopatra je bila carica, govorila je osamnaest jezika i narečja, bila veoma obrazovana – ali bila je varvarka. A bila je varvarka jer nije bila Grkinja, što znači da nije bila prožeta grčkom kulturom, i nije imala nepogrešiv, istančan osećaj za ritam, harmoniju i meru.

Setimo se Talesove izjave kako bogovima je zahvalan za tri stvari: što je rođen kao slobodan čovek, a ne kao rob, kao muškarac, a ne kao žena i što je rođen kao Grk, a ne kao varvarin. Za stare Grke varvari su svi ne-Grci i tu nije reč o čovekovom političkom ili ekonomskom statusu.

Da je tako, dajući nam još bliže objašnjenje, govori nam sačuvana priča o poslednjm časovima Platonovog života; pred smrt ostareli filozof tražio je da mu robinja svira na flauti njegovu omiljenu melodiju. U jednom trenutku, ona je pogrešila i to je razgnevalo umirućeg

Platona. Tada mu je, navodno, neko od prijatelja prišao, nešto šapnuo, on je popravio raspoloženje i opušten, sa osmehom umro. Oni manje upućeni u filozofiju mogli bi se zapitati šta je to prisutni njemu prijatelj šapnuo? A rekao mu je da je flautistkinja Tračanka. To znači da je varvarka a ne Grkinja, pošto samo Grci mogu imati pravi osećaj za ritam i harmoniju i oni ne mogu grešiti kako je to svojstveno varvarima.

Platon je umro zadovoljan, ubeden da je njegova misija imala smisla, pa čak i u času kad su ga prodavali na Egini za roba. Varvari mogu posedovati mnoga znanja, mogu u tančine poznavati razna umeća, ali ne mogu biti istinski obrazovani, jer im zauvek ostaje strana grčka *paideia*.

Uvid u najviše dobro (*agathon*), uvid u ono što jeste, a što omogućuje samo dijalektika, odnosno filozofija, jeste u posedu retkih pojedinaca. U antičko vreme to beše privilegija samo Grka, a među njima samo onih koji su činili grčku *duhovnu aristokratiju*.

Tako je bilo tokom svih ranijih epoha, tako je i danas; filozofija, i sa njom najviša znanja, pripadaju neznatnoj manjini, duhovnoj aristokratiji jednog naroda. I kao što jedan narod može biti istorijski (teorijski) pod pretpostavkoma da na svom jeziku ima prevedenu *Bibliju*, tako jedan narod može biti filozofski ako na svom jeziku ima Aristotelovu *Metafiziku*.

Da li će se neko uzdići obrazovanjem iznad svoje varvarske prirode i osloboditi svoje varvarske duše, to je drugo pitanje. Ali, u svakom slučaju, za tako nešto

neophodan je beskrajni napor duha u uzdizanju ka svetlu i najvišem dobru. Izazovi našeg vremena o tome nam koliko neposredno, toliko i nedvosmisleno govore.

Lako je uočljivo da, s jedne strane, nijedno ranije vreme nije imalo teži put do obrazovanja, no što je to slučaj s našim; to može na prvi pogled biti krajnje paradoksalno, jer ni u jednoj ranijoj epohi nije se znalo toliko mnogo o svetu i čoveku u njemu, kao što je to slučaj danas, nikada dosad nije postojala bolja tehnička organizacija koja bi tako obimno oposredovala rezultate do kojih dolazi nauka i nijedna epoha nije imala tako dobre biblioteke, umetničke galerije, škole, univerzitete, ali i demokratičniji pristup njihovim sadržajima, no što je to danas.

Nesporna poboljšanja su vidna na svakom koraku, ali, u isto vreme, uz stare, manje ili više funkcionalne, stvaraju se i potpuno nove potrebe. Osnovni problem danas je prevashodno u inflaciji ne samo bitnih ili krajnje nebitnih činjenica već i *inflaciji potreba*, budući da se zadovoljava-njem jednih potreba, stvaraju druge, sve nove i nove potrebe. Tako se dospeva u situaciju da tehničko olakšavanje pristupa znanju i kulturnim dobrima uopšte, ne vodi nekom konkretnom boljitku već sve više otežava pristup istima.

I dok se varvarstvo ogledalo u nemogućnosti da se biće odredi putem duha, uvidom u ono što je večito i nepromenljivo, novo „varvarstvo“, kakvo imamo danas, u naše vreme, karakteriše se time da se biće *više ne* određuje iz sfere duha, pošto se stil života sada manifestuje sumnjičavošću prema svim rasapoloživim teorijama. Duh se

više ne vidi kao jedna životno određujuća moć, a znanje nije više obrazovni elemenat, pošto je svedeno na oružje u borbi za goli život. Moderno razduhovljenje života, pad sveta obrazovanja u poznu formu neobrazovanja – što zapravo i jeste varvarstvo – omogućuje državnom aparatu svake zemlje da uzme sve više maha i učvrsti svoju dominirajuću funkciju.

Bit modernog varvarstva, koje je sve više naša opšta sudbina, po rečima Finka, počiva u jednom krajnje neprijatnom fenomenu ljudske duhovne istorije, u „pomassovljenju“ (*Vermassung*), u jednoj novoj pojavi koju ne treba videti jedino kao posledicu nekog socijalnog procesa koji bi vodio promeni strukture ljudskog društva. Pomassovljenje ljudi je primer duševnog prestruktuiranja modernog čoveka – neposredna poslednja kriza njegovog moderniteta³¹.

Čovek mase nije primitivni član neke horde, niti je slobodna pojedinačna ličnost, a pogotovo ne društveno svesna ličnost. To je jedna nova, strašna forma čoveka koja ne pripada ni oblasti prirode, ni oblasti slobode. To je pojedinac koji ne može da se vrati nazad na primitivni stupanj nad kojim se u jednom istorijskom trenutku uzdigao, no koji više ne želi da pođe dalje, da sledi svoje teleološko naznačenje. Čovek mase je stoga, po rečima Finka, *otpadni produkt*, zastao na jednom od stupnjeva puta ka slobodi.

³¹ *Op. cit.*, S. 138.

Čovek mase ne želi da izađe iz sebe; on sâm nema više nikakvih ciljeva, nikakvih unutrašnjih životnih podsticaja i bilo kakvih planova; on voli ono što i sav ostali oko njega svet, zadovoljan je s malo zadovoljstava. Zato što žele „sve“ a to *sve* je sadržajno redukovano na *ništa*, masama se, kaže Fink, lako može upravljati i na njih se lako utiče i pošto one u sebi imaju *potrebu* da se njima upravlja, spremne su na odricanje od svakog životnog rizika; mase su labilne i zato se kreću kao obična lavina.

U vreme „omasovljenja“ modernog života, uočava Fink, ljudski život ne pripada više sebi samom, nema vrednost sam po sebi, jer se više ne egzistira u slobodi, on pripada *nikom* koji nije čak ni ništa, već strašna realnost: *masa*³².

Za prirodu mase, po mišljenju Finka, nije karakteristična toliko duhovna nesamostalnost (tako nešto svojstveno je mnogima – deci, primitivcima, onima koji su potčinjeni religioznom autoritetu), pošto čovek mase može biti visoko inteligentan, s velikom duhovnom pokretljivošću, ali, on u sebi ne poseduje „mitsku supstancu“, niti neko magijsko tlo: on je samo krajnje neprosvećen čovek; njegovi koreni su sasušeni i iskopani leže na svetlu dana; on nema sopstvenu sudbinu, ni sopstvenu smrt, jer njegova „sudbina“ utopljena je u milione sudbina - on živi i umire u masi. Pre svega on je „bezbožan“, nezainteresovan za

³² Fink, E.: Das Wesen der Bildung, in: Fink, E.: Zur Krisenlage des modernen Menschen: erziehungswissenschaftliche Vorträge / Eugen Fink. Hrsg. von Franz-A. Schwarz. – Würzburg : Königshausen u. Neumann, 1989; S. 141.

sukobe teista i ateista, živi bez uzmicanja pred podzemnim ili nadzemnim bogovima. On nema ni religiozno ni moralno verovanje koje bi ga moglo uzdići nad svakodnevicu u koju je potopljen; on je skeptičan, ironičan i umoran. I, konačno, njegovu prirodu karakteriše već pomenuta neistoričnost³³.

Naspram ljudstva koje čini masu, sada imamo aparat koji određuje ljudski život, a koji ne možemo jednostavno svesti ni na usko shvaćen državni sistem, ni na neku partiju ili neku od institucija, već na sve to u celini. Reč je o aparatu modernog života – o *državi*.

Fink ističe kako je prošlo vreme Hegela koji je o državi govorio da ona oličava moralnost; u naše vreme kojim dominiraju masa i aparati, država više ne izražava svetsku tvorevinu ljudstva (*Weltgestalt des Menschentums*); država nije više mesto gde se odlučuje o samorazumevanju opstanka, gde se utvrđuje šta je najviše dobro, šta je pravo, porodica, prijatelj i neprijatelj, vladar i sluga, uvažavanje i sramota, vrednost i nevrednost, i šta je cilj vaspitanja i obrazovanja građanina toga društva. Današnja država nije antički *polis* ili *sacrum imperium*, samopredstavljanje naroda, već aparatura koja pripada mega-aparaturi koja danas obuhvata svu našu planetu.

Fink nije imao nameru da razvija teoriju masa, to su pre njega učinili već mnogi, pre svega Ortega-i-Gaset; on samo hoće da ukaže na karakteristike čoveka koji pripada masi, a koje se nalaze u svakome, budući da *o-masovljenje*

³³ *Op. cit.*, S. 186-7.

modernih ljudi jeste posebna forma *ne-obrazovanja*, iz koje bi se morao tražiti put ka obrazovanju.

Bit obrazovanja leži u slobodnom samoostvarivanju čoveka, koje nije ništa drugo do utemeljivanje, „formiranje“ duhovnog oblika njegovog života; odnos ka *duhovnom* koje nas stvara, jeste odlučujuće kad se pitamo da li mi, na putu ka obrazovanju, tražimo odista istinske motive.

Ovo moderno varvarstvo nije ne-obrazovanje koje bi toga bilo svesno, a još manje je istinski duhovni način čovekove egzistencije; ono ima jednu posebnu formu, znanje, koje većina, mnoštvo ljudi, prihvata, ali to je znanje koje može biti duh našeg vremena ali ne i izraz visoke kulture kakvu bi ono moralo da ima. Sâmo pitanje: *da li je obrazovanje posed znanja ili poseban način života* (koji za sobom ima veliku izvornu moć i veliku duhovnu tradiciju, kao i sopstveno iskustvo života u svim njegovim aspektima,) jeste ključno pitanje i ono se uvek iznova i iznova mora postavljati.

Fenomeni *po-masovljenja modernog života*, kao i *ne-obrazovanost našeg vremena*, osnova su za razumevanje biti obrazovanja. Na osnovu uvida u dosadašnji tok istorije, moglo bi se, po mišljenju Finka, zaključiti da je vaspitanje temeljni fenomen ljudskog opstanka³⁴ i jedna od svetskih

³⁴ Danas, nakon objavljivanja niza Finkovih spisa, poznato je kako on u svojim predavanjima iz 1955. O temeljnim fenomenima ljudskog opstanka govori o pet fenomena (rad, borba, ljubav, igra i smrt). Taj broj se potom ustalio i Fink o pomenutim temeljnim fenomenima govori u nizu svojih knjiga studija i predavanja. No, činjenica je da on već 1953. godine u predavanju *Pädagogische Probleme unserer Zeit* (o čemu će kasnije biti više reči) govori o vaspitanju kao temeljnom fenomenu

moći kojima je moguće (pored religije) suprotstavljanje varvarstvu nastalom u XX veku; na osnovu tih moći formirana je naša zapadna kultura i na tom Zapadu, koji je u poznim spisima tako oštro tematizovao Huserl, jeste da sam donese odluku o sopstvenoj propasti ili budućnosti; izbor ostaje uvek otvoren jer svako ljudsko obrazovanje zaostaje za idealom smeštenim u beskonačnosti.

U svemu tome, obrazovanje ima svoje mesto i svoju društvenu ulogu, pri čemu ono nije neka privatna komponenta pojedinca, već produkt intersubjektivnosti, kooperativna stvar, kooperativno delovanje u kojem se ne mogu odmah i nedvosmisleno odrediti njegova aktivna i pasivna dimenzija, te, znatnim svojim delom vaspitanje kao i obrazovanje počiva na *autoritetu* i vrši se uz njegovu pomoć.

Sam autoritet može imati različito poreklo i može se oslanjati na različite izvore, te možemo razlikovati *prirodni autoritet* i *institucionalizovan autoritet*. Ovaj drugi imamo u slučaju kada je učitelj u službi države i determinisan njenim institucijama; zato je institucionalizovani autoritet zapravo delegirani autoritet, što nije slučaj kad govorimo o prirodnom autoritetu.

Prirodni autoritet, po rečima Finka, počiva na razlici starih i mladih, prosvećenih i neprosvećenih, znalaca i

(„*Erziehung*“ ist ein Urphänomen des Menschenlebens“), i potom desetak godina kasnije u dva maha (1960, 1963) na predavanjima o pedagoškim kategorijama kao temeljni fenomen ponovo ističe vaspitanje (*Erziehung*). Videti: Fink, E.: *Pädagogische Kategorienlehre*, Königshausen & Neumann, Würzburg 1995, gde Fink jasno kaže: „*Erziehung*“ ist auch ein Grundphänomen unseres humanes Seins“; S. 119.

neznalica, na razlici punoletnosti i nepunoletnosti, zrelosti i nezrelosti³⁵; tu se ne radi samo o generacijskim razlikama, pošto u prvi plan dospeva odgovornost za samo realizovanje vaspitanja. Prirodni autoritet nemamo samo u sferi vaspitanja, već i u oblasti društvenih odnosa i politike. Takav autoritet podrazumeva odmeravanje, znanje i poznavanje stvari. U tom smislu Fink navodi kao primer autoritet Temistokla u Atini pred bitku sa Persijancima kod Salamine (480. pre n. e), jer potrebno je bilo veliko ubeđivanje, veliki autoritet da se Atinjani, manje vični ratovanju na moru, ubede da odlučujuću bitku prihvate upravo na moru, a ne na kopnu, na „terenu“ gde su Persijanci bili tog puta daleko nadmoćniji. Istu vrstu autoriteta imamo kod retora, u borbi rečima, ili mudrih staraca; isto tako prirodni autoritet srećemo izražen u horu staraca u Platonovim „Zakonima“.

Poseban problem može se uočiti u sferi vaspitanja, posebno, kada se govori o odnosu *institucionalizovanog autoriteta* (koji poseduje učitelj, a koji, u suštini, nije slobodan i ne vodi slobodi) i *prirodnog autoriteta*; vidno je da svi odnosi autoriteta imaju određenu strukturu; sâmo vaspitanje je vladajući odnos vaspitača i vaspitanika putem vaspitne sile koju prvi od ove dvojice poseduje. Fink ovde podseća na razliku vladanja i vaspitanja koja se sreće kod Aristotela: dok je vladanje upravljanje nad slobodnim,

³⁵ Fink, E.: Begriffsbildung in Erziehungsfeld (1972), in: Fink, E.: Zur Krisenlage der modernen Menschen, Königshausen & Neumann, Würzburg 1989, S. 91.

vaspitanje je upravljanje nad onima koji još nisu slobodni, a koji će to u budućnosti biti (Aristotel, *Pol.*, 1255b).

Ova razlika se ogleda u tome što vaspitni odnos, za razliku od vladajućeg, ima tendenciju samoukidanja, budući da je „samonegacija vaspitnog autoriteta glavna karakteristika autoritarnog vaspitanja, a ne neko tiransko kršenje volje deteta“³⁶. Vaspitanje uvek ima tendenciju da se ukine i završi nastojeći da dete postane samostalno i slobodno biće, no dok se vaspitanje odvija, vaspitni odnos odlikuje sve vreme jedna specifična dijalektička napetost: koliko god vaspitanje pretpostavlja vladavinu, makar i u najblažoj formi, toliko ono u svim svojim oblicima teži sopstvenom kraju u kome dete postaje slobodno biće.

Čovek nije slobodan sam po sebi, od početka, već on takvim nastaje pod impulsima prirode i nagona; u nastojanju da nadvlada prirodne tendencije, on sopstveni položaj kao slobodnog bića zadobija tek u toku sazrevanja. Fink stoga uvodi pojam zrelosti (*Reife*) koji se u literaturi o problemima vaspitanja, obično uzima kao nešto što je samo po sebi razumljivo.

Premda zrelost u prvi mah asocira na završetak vegetativnog ciklusa, *akme* životnog puta, ljudski životni put (*Lebensgang*) je, po rečima Finka, fundamentalna pretpostavka svakog vaspitanja, *odrastanje, postajanje* u malom. Zato je vaspitanje koegzistencijalni odnos odrastanja i razvijanja, progresivna smena životnih doba. Bez svesti o postojanju i smeni životnih doba čoveka, bez

³⁶ *Op.cit.*, S. 92.

svesti o toku vremena, ne može biti nikakvog vaspitanja, budući da je upravo pomenuto smenjivanje životnih doba pretpostavka vaspitanja.

Stoga se i može vaspitanje razumeti kao odnos različitih sloboda, kao intersubjektivni susret sloboda različitih vrsta, a što je nešto sasvim drugo od zajednice prosvećenih. Budući da postoje razne vrste slobode kao što su sloboda mišljenja, verovanja, ili svesti, ovde se ima u vidu odnos čoveka i prirode. Čovek je, kao slobodno biće, uslovljen svojim odnosom spram prirode.

U antičko doba čovek je određivan s obzirom na dva bitna momenta: s jedne strane, on je *biće koje poseduje govor* (logos) (*zoon logon ehon*), a s druge, on je *biće koje živi u zajednici* (*zoon politikon*), odnosno, u društvenosti (*Geselllichkeit*); kao slobodno biće, čovek ima volju, on može slobodno da odlučuje, no to odlučivanje ima karakter principa; Fink, pozivajući se na Kanta, kaže da određivanje volje pomoću maksima, jeste cilj i pretpostavka svakog vaspitanja koje se odvija kroz četiri vida delatnosti: *disciplinovanje, kultivisanje, civilizovanje i moralizovanje*, pri čemu se pod moralizovanjem ne misli na moralizovanje uopšte, već na moralno vaspitanje oslanjanjem na kategorički imperativ, a što podrazumeva učenje o slobodi gde je sloboda imanentni sadržaj uma³⁷.

Vaspitanje, shvatano u razlici spram obrazovanja, već dugo vremena je ne samo empirijski već i naučni problem i to naučni u smislu novovekovnih nauka gde je

³⁷ *Op. cit.*, S. 96.

sama nauka o vaspitanju određena svojim predmetom i svojom metodom. Predmet ove nauke je vaspitna delatnost, a sama nauka je deo velike kulturne tradicije u kojoj se mi nalazimo. Stoga se *nauka o vaspitanju* nalazi pored *umetnosti, religije, filozofije*.

Duh svake nauke je skeptičan, pa izuzetak ne čini ni nauka o vaspitanju; tu je pre svega reč o njenom empirijskom momentu, budući da vaspitanje nije predmet samo teorije, već i jedne specifične duhovne prakse koja samu sebe iz sebe sebe osmišljava. Vaspitanje podrazumeva individualno i društveno delovanje, te je svako, zahvaljujući već samoj pripadnosti nekoj kulturnoj zajednici, iskusio na svom telu i u duši vaspitanje i imao priliku da ga sretne u svojoj neposrednoj okolini i to u krajnje različitim formama - kao subjekt ili kao objekt.

U naše vreme sam pojam nauke je višeznačan. U antičko doba od presudnog značaja beše izgled neke stvari i zato glavni organon beše gledanje (*theoria, contemplatio*), da bi se u novo doba situacija izmenila; pored posmatranja, sve veći značaj u istraživanjima dobija eksperiment. Novovekovne nauke u sve većoj meri postaju funkcionalne, dobijeni rezultati osnova su sve novih i novijih istraživanja i čije posledice omogućuju stvaranje novih dobara; umesto teorijskog, nauke dobijaju sve više pragmatički karakter; spekulacija pada u drugi plan a na prvo mesto dospeva praktična primena naučnih znanja. Istraživanje neba i kretanja nebeskih tela više nema za cilj saznanje unutrašnje strukture prirode, njene harmonije zatočene u muzici sfera, već ono ima sasvim praktični cilj:

omogućavanje uspešne plovidbe morima i osvajanje novih zemalja. Navigacija dolazi na mesto pitanja o tajni zvezdanog neba nad nama; trebaće još malo vremena kako bi se sa dnevnog reda skinulo i pitanje moralnog zakona u nama.

Pod uticajem burnog razvoja matematike od početka XVI veka, brojanje biva sve dominantnije, svet se zahvaljujući Dekartu ubrzano matematizuje, priroda se sve manje posmatra s neutralne i uzvišene distance, pa čovek nije više samo posmatrač, već se meša u prirodni tok, sve naglašenije utiče na prirodne procese i rezultati do kojih dolazi sve su manje objektivni i sve manje nezavisni od njegovog uticaja.

Do takve promene dolazi sa Galilejem koji nema više kao cilj opis biti kamena, niti određenje njegovog mesta u prirodi, već metrički egzaktno, matematički formuliše opis *načina* kako se nešto dešava³⁸. Stoga je novovekovno istraživanje prirode tehnički-pragmatičko: nauka omogućuje nastajanje i rad mašina, a ove sa svoje strane omogućuju dalji napredak nauke, usled čega dolazi do povratnog delovanja nauke na tehniku (koja u sebi ima sve manje tehničkog) pa savremena kultura dobija oblik naučne kulture³⁹.

³⁸ Fink, E., Die Rolle der Erziehungswissenschaft im Technischen Zeitalter (1962), in: Fink, E: Zur Krisenlage des modernen Menschen : erziehungswissenschaftliche Vorträge / Eugen Fink. Hrsg. von Franz-A. Schwarz. – Würzburg : Königshausen u. Neumann, 1989; S. 102.

³⁹ Op. cit., S 102.

Nauka je racionalni instrument u čovekovom životu, a ne sadržaj samog života, te sam naučni napredak ne donosi čovečanstvu neku posebnu sreću i stoga u ljudskom opstanku, u naše vreme, dolazi do napetosti kakvu ranije epohe nisu poznavale: sve izrazitijom biva narastajuća razlika između malobrojnih istraživača i ostalog mnoštva ljudi koji koriste rezultate njihove delatnosti.

Ljudski svet menja se tako što se menjaju njegove institucije; promene izazivaju lomovi, prekidi u istoriji, poput revolucijâ, kakva je, recimo, bila Francuska revolucija iz 1789. godine; svima je jasna razlika između dveju epoha koju je ona stvorila: od tog vremena industrijska proizvodnja dobija sve više tehnički karakter, politika počinje da govori jezikom tehnike, a sve to jednako važi i za ekonomiju (dajući joj sve izraženiji ideološki karakter).

Posledica tih promena je da i obrazovanje sve više poprima tehničku formu; vaspitanje postaje prvenstveno tehnički problem te se u njemu narastajući problemi počinju rešavati na nov, drugačiji način i to po uzoru kako se to čini u drugim oblastima gde se koriste tehnička rešenja, recimo, u građevinarstvu ili arhitekturi.

„Tehnizacija“ obrazovanja ogleda se u uvođenju efektivnih metoda u vaspitanje; novo doba ne odlikuje se nastajanjem „najviše vrednosti“, rađanjem neke nove zvezde na nebu, već pre sutonom, iza kojeg, kaže Fink, ne zna se da li će nastupiti neozvezdana noć ili neki novi istorijski značajan dan.

Moderni čovek dobija naučna znanja, ali ne i mudrost. On dobija ono što mu je potrebno i što je funkcionalno i korisno. Model otvorenog društva određuje novo doba, no to novo doba je doba zalaska klasične tradicije a ne praskozorje novog vremena.

Današnje obrazovanje više ne zavisi u celosti od kulturne tradicije, niti ima za uzor Grke i Rimljane, kao učitelje formiranja najvišeg moralnog bića, niti religiju, koja bi determinisala svest celokupnog ljudstva ukazujući na najviše i večno dobro.

Obrazovanje je danas uslovljeno, i o tome će još ovde biti reči, potrebama tehnike i industrije, potrebama multinacionalnih kompanija u njihovoj borbi za što većim profitom; ono nije više u funkciji kultivisanja duše i stvaralaštva muza; obrazovanje je određeno konkretnim potrebama budućeg zaposlenja najamne radne snage i ono je zapravo obrazovanje sasvim posebne vrste koje malo čega ima zajedničkog s obrazovanjem kakvo su imala u vidu ranija vremena.

Zato je Fink duboko u pravu kad govori da danas svi smo zapravo varvari, jer nismo istinski obrazovani, budući da pravo obrazovanje koje se jednom javilo kao *paideia* u našem svetu nije više aktuelno u toj meri da bi moglo biti makar povod za lament nad novim nadolazećim generacijama osuđenim da tumaraju po magli sa svojim varvarskim dušama; a Heraklit je stoga s razlogom govorio: *oči su ljudima loši svedoci ako imaju varvarske duše* (Diels, B 107).

3. Sumorna dijagnoza našeg vremena

Već ranih pedesetih godina, u predavanju održanom na Visokoj školi u Frajburgu⁴⁰, Eugen Fink s punim je razlogom počeo ukazivati na krizu modernog vaspitanja oko čije prirode su se upravo počeli razgovarati sve oštrije sporovi kako na teorijskom planu, podsticani od pedagoga i novih teoretičara obrazovanja, tako i praktičnom, kad se pavela reč o sprovođenju upravo predlaganih obrazovnih programa u šta su se sve glasnije počele uplitati državne institucije; razume se, ti sporovi behu posebne vrste, nimalo ograničeni akademskim kontekstom neke visoke, „načelne“ teorije, i zato su, u velikoj meri, sadržali u sebi neki posebni, alarmantni ton i jasno se osećalo da već pri samom pominjanju problema vaspitanja počinju da se otvaraju pitanja koja u prvi plan postavljaju smisao celine ljudskog života.

Pokazalo se da kriza vaspitanja nema za neposrednu posledicu samo negiranje školskih formi i pedagoških priprema vaspitača i učitelja, ili osporavanje autoriteta nastavnika od strane učenika, već da je po sredi nešto mnogo dublje – osporavanje ljudstva uopšte, osporavanje zapadnog ljudstva kojem se nakon dva i po milenijuma duge istorije sada iz dana u dan počeo odricati svaki mogući smisao.

⁴⁰ Fink, E.: Pädagogische Probleme unserer Zeit (1953), in: Fink, E.: Zur Krisenlage des modernen Menschen: erziehungswissenschaftliche Vorträge / Eugen Fink. Hrsg. von Franz-A. Schwarz. – Würzburg : Königshausen u. Neumann, 1989; S. 175-193.

Upravo stoga, po mišljenju Finka, svi pojedinačni problemi, koje danas nastavnik već u vazduhu oseća, imaju svoj koren u istorijskoj situaciji našeg duha, u trošnim institucijama koje su postale odraz svekolike trošnosti naše kulture⁴¹. U isto vreme, oblast koju čini vaspitanje, do te je mere velika, da sadrži mnoštvo formi i oblika; reč nije samo o vaspitanju učenika od strane nastavnika, jer dete vaspita i porodica, i okolina, i prijatelji i neprijatelji, a na kraju krajeva i samo dete vaspitava svoje učitelje i tako „sam vaspitač biva vaspitan“, kako to kaže Marks 1845. Svaki član ljudske zajednice deluje na druge u svojoj neposrednoj okolini: niko ne može biti izolovan od spoljašnjeg delovanja prirode i zajednice, svako ima pravo i ne-pravo, svako „uči“, ponekad bez ijedne reči, a samo svojim odnosom, ili ophođenjem, činjenjem, ili ne-činjenjem.

Svako je svakom vaspitač u dobrom ili lošem, kaže Fink, i u tom smislu *vaspitanje* i jeste prafenomen ljudskoga života⁴². Čoveka ne uče samo drugi ljudi, već ga uče i razne oblasti bivstvovanja za koje je on otvoren: zemlja u kojoj zrno klija, godišnja doba, zvezdano nebo nad nama, kao i drevni istorijski spomenici: piramide, hramovi, slike ljudi i bogova, svete knjige i pesme⁴³. Zato, smatra Fink, kao institucija, kao suština škole, vaspitanje je deo beskrajnog procesa koji kao živo znamenje prožima naš opstanak, pa stoga ako školsko vaspitanje ponekad i ne

⁴¹ *Op. cit.*, S. 176.

⁴² Videti napomenu br. 32.

⁴³ *Op. cit.*, S. 176.

dopire do dna bića vaspitanika, ono ipak u sebi i dalje čuva formu refleksije vaspitanja.

U ovome je sadržan prigovor da u školi ima mnogo „knjiškog“ i navodno „dosadnog“, a neko upućeniji, rekao bi mnogo „sholastičkog“, odnosno, tradicionalnog, a možda i sofisticiranog znanja; problem je u tome što se danas nepotrebni i balastom etiketiraju sva znanja koja nisu sama po sebi očigledna, odnosno, neposredno primenjiva, aktuelno i živo bi bilo samo ono što je neposredno „korisno“. Tako dospevamo u situaciju da sva znanja koja čine identitet, mesto prepoznavanja zapadne kulture, usled svog nepragmatičkog karaktera bivaju proglašena za izlišna. Sve što u sebi i dalje nosi stare elemente čuđenja, sve što počiva na *theoria* i ostaje deo čovekove unutrašnjosti, biva osporavano i odbacivano.

Ono što je u svemu tome najopasnije, jeste olako odbacivanje vrednosti na kojima je neko društvo bilo građeno; te vrednosti mogu biti razne, mogu različitom snagom povezivati članove nekog društva i u tome presudna pomoć dolazi od državnih institucija. Ako se institucije ruše i svestrano osporavaju, na njihovom mestu najčešće ne ostaje ništa osim zjapeće praznine, a ta praznina preti da proguta sve što joj se približi, i da bi potom izbacila iz sebe bezobličnu masu, koja ne sadrži više ni redukovane individuumne, ni moguće subjekte, pa tako ni supstancije koje bi bile nosioci pozitivnih kvaliteta.

Za ovo o čemu govorimo, škola kao institucija je odličan primer: ona nosi u sebi više puta pominjani usud koji prati održanje svakog znanja: škola jeste i ostaje jedna

konzervativna ustanova. Ali, upravo ta „konzervativnost“ jedan je od onih momenata na kojima počiva i opstaje neka ljudska zajednica, i ta opasnost o kojoj je ovde reč, istovremeno je i izazov, izraz tendencijâ da se škola po svaku cenu reformiše i „uzdigne“ na nivo epohe. U isto vreme, i uz prihvatanje potrebnosti reformisanja škole, ostaje i dalje otvoreno pitanje opravdanosti kritike njenih temeljnih principa, ali, isto tako, možda u još pregnantnijem smislu, postavlja se pitanje, iz kakvog razumevanja povesnog trenutka potiče zahtev za reformom, u kojoj je meri taj zahtev sam po sebi opravdan, i konačno, a što iz teorijskog aspekta nije ni najmanje zanemarljivo, u kojoj meri ma kakva reforma, o kojoj bi moglo biti reči, može doneti neko objektivno, realno poboljšanje.

Fink je s razlogom upozoravao da malo koja ranija epoha ima toliko „pedagoške“ literature kao što je slučaj s našom; ni u jednom ranijem vremenu nije bilo toliko eksperimenata i nije zastupano toliko raznih pristupa⁴⁴. Nikada sopstveni, posebni život deteta nije bio uvažavan pri obuci kao danas, no bez obzira na to, svi ističu, od nastavnika u osnovnim školama, do onih na univerzitetu, da pedagoški odnos učitelja i učenika nikad nije bio toliko doveden u pitanje kao danas, da nikad nije u procesu vaspitanja, među njegovim učesnicima, bilo toliko otuđenosti i to u tako velikoj meri kao što je danas.

⁴⁴ Imaju se u vidu *škola učenja, škola koja počiva na neposrednom iskustvu i doživljaju, učenje putem rada, vaspitanje umetnošću, grupna nastava, primena projektne metode...*

Tako se dešava da od učitelja dopiru sve glasnije žalbe kako su metodike u nastavi preteške, i to ne zbog zahteva koje postavlja znanje, već stoga što kod učenika nedostaju životne pretpostavke za obrazovanje, a to se zbiva u momentu kad nastavnici više ne osećaju pod nogama siguran duhovni temelj, budući da samo društvo ne poseduje noseću interpretaciju života, već nudi kaos sukobljenih različitih shvatanja unutar društva; u isto vreme, učenici ukazuju na nizak društveni položaj svojih učitelja, njihovu nemoć da budu uzor i primer, i da su njihove rutinske vežbe koje izvode, lišene svakog interaktivnog kontakta.

Ja ne mogu još jednom da ne ukažem na to da ove probleme vidi Eugen Fink, ranih pedesetih godina; simptomi na koje je tada ukazivao prisutni su i danas i nije ovde reč toliko o njihovoj aktuelnosti, koliko o njihovoj nerešenosti. Čovek se ne može oteti utisku da se tu radi o nekom trajnom stanju stvari, o stanju krize sistema obrazovanja u kojoj živimo i koju živimo.

Tako se nastavnik i učenik i dalje nalaze u jednom napetom odnosu, budući da su razorene veze poverenja i poštovanja autoriteta učitelja na kojem mora da počiva prava školska zajednica. Radikalno se izmenila uloga nastavnika, ali i učenika. Među njima nema uzajamnog poverenje pošto su se promenili životni odnosi, pa učenici misle da je krivica na nastavnicima, a ovi, obratno, na učenicima. U takvoj, iz osnova promenjenoj situaciji, uvek se traži „krivac“, mada uzajamno nerazumevanje nastavnika i učenika, jeste samo *simptom*, znak vremena,

kako to kaže Fink, te se mora postaviti pitanje šta je tu, kad se govori o vaspitanju, u osnovi „zakazalo“⁴⁵.

Svi oblici škole počivaju na principu „obrazovanja“, tj. na tome da se do duhovno-moralne forme ličnosti dolazi posredovanjem obrazovnih vrednosti svima nam zajedničke antičko-hrišćanske tradicije i ovladavanjem rezultatima novovekovnih nauka. Ako čovek modernog doba, kako je to tvrdio veliki nemački pesnik Gete, ima obavezu da polaže račune tri milenijuma dugoj tradiciji koja je za njim, taj i takav moderni čovek, ostaje obavezan i pred modernim naukama koje determinišu savremeni svet, a što znači da se ne smeju i ne mogu prenebregnuti elementarna znanja o naučnom odnosu svoje epohe spram realnosti⁴⁶.

Relativno kasno, dakle, tek u naše doba, podvlači Fink, postoje tendencije da škola za svoj vaspitni cilj postavi mnogovekovnu tradiciju, a sa namerom da se prihvate još živi impulsi koji nam dopiru iz prošlosti, kao i da se, u isto vreme, uspostavi protivteža onim usmerenjima na izučavanje prirodnih nauka i matematike koja se oslanjaju samo na usko im postavljene pragmatične ciljeve.

No, govoriti o biti obrazovanja, to znači vratiti se počecima istorije kulture Zapada – starim Grcima koji su čoveka tumačili kao mikrokosmos: struktura duše pojedinca odgovarala je strukturi države, a ova je bila shvatana po uzoru na strukturu kosmosa. U takvom odnosu *pojedinca*,

⁴⁵ *Op. cit.*, S. 178.

⁴⁶ *Op. cit.*, S. 178-9.

polisa i *kosmosa* formiran je nacrt obrazovanja, označen kao *paideia*.

Sam čovek nije za stare Grke do vremena Platona bio neka fiksirana veličina koja bi bila merilo države ili kosmosa, već obrnuto: u osnovi svega bila je kosmička borba nebeskih olimpijskih bogova i mračnih, titanskih moći zemlje. Sva preživljavanja antičkih Grka behu stoga uslovljena odnosom njihovim sa prirodom i kosmosom kao celinom sveg bivstvujućeg. Svi Grci nisu bili filozofi, ali su svi u manjoj ili većoj meri bili svesni svog odnosa sa svetom; filozofi su se među njima razlikovali samo time što su u svemu što se dešavalo prepoznavali zakonitosti kojima su bile podložne sve stvari, sva bića u kosmosu.

No, tokom vremena, taj početni stav koji su Grci imali spram sveta prelazi u svoju suprotnost: kosmološki pogled biva zamenjen antropološkim; više se struktura čoveka ne određuje s obzirom na strukturu kosmosa, već se kosmos počinje „ravnati“ spram strukture čoveka; sâm čovek koji postaje mera svih stvari, onih koje jesu da jesu, a onih koje nisu da nisu, kako je govorio slavni sofist iz Protagora; drugim rečima, čovek je mera svega što jeste, ali ne u nekom relativističkom smislu, kako su mnogi razumeli slavnog mislioca iz Abdere, vodeći sve u relativizam po kome sve je zapravo takvo, kako se kome čini; ovde nije mera čovek kao pojedinac, sa njegovim subjektivnim svojstvima, već čovek kao rodno biće, čovek kao Čovek, čovek uopšte shvaćen na nivou principa.

Međutim, ponavljam, ovo novo shvatanje čoveka, pripisivano Protagori, korišćeno je često kao argumet u

korist subjektivizma i relativizma; no da je tako nešto Protagora zastupao, da je smatrao da je sve onakvo kako se kome čini, on sigurno ne bi bio jedan od najpoštovanijih i najvažnijih ličnosti Periklovog vremena. Pogrešnoj slici o Protagorinom stvarnom učenju uveliko je doprinela Platonova pristrasnost i njegova borba protiv sofista koja se nije uvek odvijala u onom smislu koji bi izražavao objektivno stanje stvari.

Tako se i moglo dogoditi, kao što to biva pri interpretaciji svih velikih misli, da i ovde zavlada jedno drugačije, pogrešno shvatanje, da se ono, što je stremilo visini mišljenja, preokrene u nešto nisko, u svoju suprotnost.

U naše vreme (koje je po mnogo čemu suprotno antičkom), škola nije oblik ostvarenja zajednice obrazovanih, mesto gde bi se pojedinci uzdizali duhovno do znanja i uvida u ono najviše - u najviše dobro (*agathon*) - već institucija koja poseduje smisao nametnut joj od strane sredine u kojoj postoji; zato nikom više i nije do toga da humanitet čoveka bude ugrađen u sliku sveta po meri čoveka. Danas školski sistem ponavlja slojevitou strukturu društva: tri nivoa školskog obrazovanja (osnovno, srednje, visoko) odgovara podeli društva po pozivu. Škola ima zadatak da obrazuje ljude vaspitanjem, ali i da ih pritom priprema za budući poziv, a što podrazumeva da već u školi mlade ljude treba obučavati za njihovo mesto u društvu.

Ovo, razume se ima smisla i funkcioniše decenijama, ponegde i vekovima, ali, isključivo u stabilnim, strogo regulisanim sistemima, gde se radna mesta znaju unapred

za više decenija, deca rudara biće rudari, deca pekara pekari, deca zanatlija zanatlije. Razume se, postojali su i izuzeci, isključenja iz pravila, ali ti izuzeci nisu imali masovni karakter. Sve je to još uvek moguće u društvima sa strogom hijerarhijom i strogo regulisanim sistemom obrazovanja, sa strogo ograničenim, planiranim upisnim kvotama.

Samo stabilna društva, sa stabilnom strukturom, mogu imati projekat budućnosti i obrazovanje staviti u funkciju svog samoproizvođenja i opstanka. U protivnom slučaju, imamo haotično obrazovanje tempirano da ugrozi egzistenciju društva u celini. U jednom momentu država će ostati bez dovoljno rudara, u drugom momentu, bez metalostrugara, potom bez pilota, bez učitelja, bez stomatologa, ili inženjera. Tako će se dogoditi da ljudi budu izloženi na milost i nemilost stihiji svakodnevice i sve neizvesnijoj sudbini.

Razume se, sve to ne može a da ne dovede do oštrog sukoba školâ koje imaju za cilj obrazovanje i onih školâ koje pripremaju mlade osobe za određen poziv; čovek nije čovek time što je lekar, ratar ili preduzetnik, već suprotno tome: time što je lekar, ratar, ili preduzetnik, on postaje čovek. Obrazovanje, a o tome će ovde još biti reči, ne podrazumeva samo puko posedovanje znanja (znanje je tu samo sredstvo u procesu obrazovanja čoveka), već, *obrazovanje je*, na određen način, *način življenja iz slobode*.

Sve nedaće, koje nas i danas sa svih strana saleću, posledica su neadekvatnog, nepromišlnog planiranja i projektovanja vremena koje dolazi. Jasno je jedno: mi nismo

futurolozi, nismo ni proroci, ni navestioci nekakve projektovane budućnosti; ali, mi se jednostavno, ne možemo složiti s tim da treba podržavati samo one projekte i akcije koji donose neposrednu korist i profit. Stvar je u tome što nijedan izvor profita nije večan i što posle svakog takvog izvora ostane pusto polje na kojem trava više ne raste.

Ko ozbiljno i odgovorno hoće misliti o budućnosti, mora imati u vidu i one elemente koji trenutno ne donose dobit, možda su i gubitni, no koji će u budućnosti sebe primenom višestruko da isplate. Ako se hoće misliti na duge staze, jedino pravo i strateško ulaganje, jeste ulaganje u fundamentalne naučne discipline, i filozofiju koja će se tu obavezno naći, budući da za svoj cilj ima izgradnju čovečnosti.

Filozofija je i dalje duhovni prostor u koji se možemo uvek iznova vraćati; tu su stvari kristalno, odavno jasne: čovečnost, kako primećuje Fink, nije neka puka prazna opštost koja bi se nalazila pored posebnih životnih formi određenih pozivom, a to znači da bi zadatak škole bio u tome da svoju koncepciju uskladi s harmoničnim stanjem koje bi bilo odraz podele u društvu gde pozivi odgovaraju temeljnim mogućnostima ljudske egzistencije.

Ovo je praktično potrebno, no da li ima i dalje teorijsko opravdanje, budući da je tu reč o društvenoj подели koja pripada prošlosti, a sam obrazovni sistem koji danas imamo u velikoj meri i dalje pripada jednom uveliko nestajućem svetu. Smatram da je u ovome sadržana i sva aporetičnost našeg vremena.

Naime, s jedne strane imamo tradicionalno obrazovanje sa svojim metodama sticanja, koje se formiralo stolicima, i naspram njega današnje, tzv. „novo obrazovanje“ sa masom svojih metoda i načina usvajanja; ovo „novo obrazovanje“ nije se još uvek, do današnjeg dana, pokazalo kao dostojna alternativa tradicionalnom obrazovanju.

Za tradicionalno obrazovanje vezuje se i jasno određena količina znanja, dugo utvrđivana, vremenom fiksirana i koja se potvrđuje prenošenjem iz generacije u generaciju; današnja *nova* znanja, konglomerat su svega što se izdvaja ili kao znanje ili kao informacija ili kao njihova simulacija. U ovom drugom slučaju imamo „znanje“ bez granica: ono je neodređeno, i stoga relativno; time što je relativno, ono nije usvojivo u celini već samo u fragmentima; njihovi posednici to ne primećuju i prezasićeni pojedinačnim proglašavaju sebe podesnicima celine. Na taj način, novo „znanje“ izgubilo je racionalnu osnovu te je na mesto čistog, neempiriskog, racionalnog uma (Kant) sada stupio cinični um (Sloterdajk).

Društvo više nema slojeve koje smo znali ranije; nema ni klasa, ni pobornika klasne borbe (međutim, sve vladajući savremene teorije društva već na prvi pogled, po svojoj pojmovnoj aparaturi, i dalje, još uvek pripadaju XIX stoleću, polazeći od tadašnje strukture društva i odnosa u njemu, te i govore jezikom prošlog vremena). Već je istorija narednog, XX stoleća pokazala kako oslobađanje „klase“ određene radom vodi njenoj novoj eksploataciji od strane

njenih vođa i da se tu nešto bitno u odnosu na ranije stanje ne menja.

Međutim, ako hoćemo razumeti svu problematičnost današnjeg „novog“ obrazovanja koje sledi „novo“ znanje, moramo imati u vidu i sve faktore koji na njega posredno ili neposredno utiču; obavezni smo da i odnose u sferi iz koje isijava vlast imamo u vidu, jer nema drugog načina da razumemo, zbog čega je ideja *paideie* danas obesmišljena, zašto su na njeno mesto došli uzori koji nikakvog oslonca nemaju u svetlom i uzvišenom.

Pedagozi koji hoće da vaspitaju, moraju vaspitati na primerima i ko su uzori na kojima se danas mogu obrazovati deca? Da li su to još uvek Perikle i Temistokle, Katon i Brut, Scipion Afrikanac i Ciceron, Spinoza, ili Đordano Bruno, ili sumnjivi likovi iz petparačkih romana i skarednih televizijskih serija?

Sama realnost našeg modernog života sve je u većoj ideološkoj izmaglici, iako je moderno tvrditi kako ideologije posle kraja istorije više nema; sve je nejasnija priroda formiranja mogućeg života u zajednici od strane savremenih pedagoga ili sociologa; pedagozi su sve vreme nastojali da organizuju škole, da organizuju sistem obrazovanja i u tome su videli svoj osnovni zadatak; sad im se prigovara da je i sama škola postala „anahrona“, da je reč o jednoj istorijski istrošenoj formi.

S druge strane, nužnost vaspitanja u naše vreme nije posledica raznih od ranije nagomilanih nedaća, ratova, gladi, nestašice stanova, loših životnih uslova kojima je izložen naš opstanak, već, po mišljenju Finka, nužnost

vaspitanja svoj duboki osnov ima u promeni naših unutrašnjih odnosa života.

Jednako deluje na nas i tempo s kojim primamo sve nove i nove doživljaje; tok našeg života se uvećava i ubrzava, sve je u znaku promene, nema vremena za dokolicu i odmor, čovek juri od trenutka do trenutka; svedoci smo revolucija, ratova, i raznih glasnika apokalipse.

Istina, postoje još uvek religija, umetnost, filozofija, discipline koje su nekada određivale sadržaj kulturne tradicije, ali one više ne čine središte naše egzistencije; one se pokazuju kao preživljene, izgorele forme ljudskog opstajanja. Njih više niko ne uzima za meru i princip opstanka. Upravo stoga se i škole pokazuju kao ostaci prošloga sveta.

Zato, savremeni čovek nije više „istoričan“; doduše, on nije ni ne-istoričan, kako to behu nekada varvari; on je neistoričan, tako što je prezasićen istorijom, njegova neistoričnost je prosto zakasnela istoričnost. Današnjem vremenu je stoga preko potrebna pomoć: promena vaspitanja, promena škole koja bi nas oslobodila od pritiska nama nerazumljivog sveta, jer, nije tu reč o količini znanja s kojom se srećemo, koliko o tome što više i ne znamo ni šta s njim uopšte da činimo.

Osnovno svojstvo naše epohe, kako to smatra Fink, jeste u tome što svo ljudstvo čini masu, čak i onaj njegov deo koji sebe smatra elitom, a elite, u pravom značenju te reči, u savremenim društvima, u Evropi ili svetu, svejedno, *nema*, budući da elita može biti samo duhovna elita, duhovna aristokratija u jednom društvu, a ne surogatni poluobrazo-

vani polu-svet koji sebe proglašava izvikanjem u medijima za elitu.

Kad se govori o ljudima koji čine bezobličnu masu (a koja čini celinu savremenog društva), na što je već jednom ukazano, treba imati u vidu da tu nije reč o osobama koje su psihički primitivne, i koje bi posedovale neki predistorijski oblik života; nije tu reč ni o nekoj izniveliranoj kolektivnosti, već se ima u vidu posve specifičan skup pojedinaca, zajednica izolovanih individuuma koji su u svojoj izolovanosti potpuno nalik jedan drugom; za ljude mase karakteristično je da jedan na drugog liče, ali, da su pritom potpuno atomizovani, pošto su među njima pokidane sve međusobne veze, mada su, u isto vreme, uvučeni u „društveni“ sistem, za koji je karakteristično da je u njemu izgubljena sama organska komponenta društva.

Naše vreme u velikoj meri i dalje karakteriše ničim utemeljena vera u moć vaspitanja, a svemu tome treba dodati i mnoštvo rezultata koje nam daju sociološka istraživanja seoskih i gradskih škola, ili iskustvo do kojeg dolazi pedagogija izučavajući funkcionisanje različitih školskih sistema nastalih u poslednje vreme pod uticajem potreba nadnacionalnih korporacija.

Ipak, ostaje činjenica, a o tome je govorio i Fink, da o moći praktične pedagogije ne razmišlja samo vaspitač profesionalac, već je moć vaspitanja pod lupom partija, režima i mnogih koji su za to danas zainteresovani, a što u prvi mah može biti krajnje neobično.

Danas se logika stvari nije izmenila, ali je pomereno samo težište: za proces obrazovanja neposredno su

zainteresovane multinacionalne kompanije kao i banke koje iza njih stoje; oni u meko okupiranim zemljama, temeljno kontrolišu sprovođenje reformi obrazovnog sistema i oblikuju ga shodno svojim ciljevima i potrebama. To je i osnovni razlog što obrazovanje nema više nacionalnu, patriotsku komponentu koja je jedino sposobna da očuva jedan narod od njegovog uništenja (ili samouništenja).

Ratovi se ne završavaju sklapanjem mira već prevaspitavanjem pokorenog protivnika – pisao je pre skoro sedamdeset godina Fink. Problemi vaspitanja stoga su sredstvo politike, ideološke borbe, kao i pogleda na svet različitih grupa. Vaspitanje nije danas više umeće koje pretpostavlja srce i ljudskost; u prvom planu nije više ljubav ka čoveku, koja je odlikovala sve nekadašnje propovednike, već je pravi pedagoški interes sada skoncentrisan na mogućnost naučnog fundiranja vaspitnih tehnika.

Čovek bi *mogao* da se obrazuje i svestrano usavršava, ali bi prethodno moralo da se zna: za kakve *ciljeve*.

Postavlja se pitanje, šta je zadatak škole; da li ona treba da bude ograničena na čisto „formalne ciljeve“ koji odgovaraju pogledu na svet određenih društvenih grupa, ili bi se trebalo posvetiti delom i razvijanju moralnih ubeđenja, ili je, konačno, reč samo o vaspitanju za potrebe društvene zajednice.

Budući da se ciljevi ne mogu jasno i nedvosmisleno odrediti, da tu ima svega, samo ne samorazumljivosti, dolazi se do zaključka, da se više ne zna ni šta se misli pod

pojmom *obrazovanje*, jer i kad ciljevi izgledaju sadržajno jasni i nedvoznačni, brzo se uviđa kako su anahrono romantični. U vreme vladavine masa sve društvene forme se čine prošlim i zastarelim. No, ako se vaspitanje shvata kao samorazumevanje ljudskoga opstanka, ono svoje impulse mora dobiti iz istorijske istine koju stvara njeno vreme.

Smutnji koju stvaraju svet mase i svet državnog aparata, treba dodati i delovanje novovekovne nauke koja u poslednja dva stoleća dospeva u središte naše egzistencije. U njoj treba videti jedan od temeljnih momenata modernog sveta. Sama nauka nije neka nova pojava, ona je postojala i u vreme starih Grka, ali tada je imala bitno drugačiju prirodu: bila u vezi sa umetnošću, religijom i filozofijom; danas je situacija iz osnove drugačija – ranije veze su se izgubile, a nove još uvek nisu uspostavljene.

Naš odnos s realnošću i sada se prvenstveno uspostavlja s obzirom na nauku i na njoj zasnovane nove tehnologije koje omogućuju tehnički progres; doduše, pisao je Fink, postoje i dalje kultura i religija, umetnost i filozofija, ali ljudi kojima su one namenjene ostavljeni su bez jasne orijentacije kuda ići dalje.

Tako se u bespuću našla i savremena pedagogija koja više nema jasne ciljeve, kao što je to bio slučaj u ranijim vremenima. Mi nemamo jasan stav kakav obrazovani čovek treba da bude; nemamo više ni neku važeću i opšte prihvaćenu tablicu vrednosti. Javni život je razoren građanskim ratovima, sukobima ideologija, mešetarenjem raznih uticajnih grupa i organizacija.

Konačno, najteže od svega je izdržati besmisao u noći u kojoj nema svetlosti zvezde vodilje, nema nijedne vidne, prihvatljive, univerzalno važeće ideje.

Nauka ima svoje sopstveno mesto u polju institucija, ona postoji kao istraživanje i učenje na visokim školama i univerzitetima. Ali, danas nailazimo i na mnogo nesporazuma, posebno kada je reč o faktičkom mestu univerziteta⁴⁷ u nekom društvu, a s obzirom na njegov značaj.

⁴⁷ Univerzitet je doduše i sada „najviša škola“ ali sobom ne određuje najvišu mogućnost *biti* škole. Suprotno tome: univerziteti, pre svega oni privatni, nastali na privatnim interesima i radi privatne koristi, nisu više prirodni rezervat duha, a posebno nakon reformi koje su ih zadesile, uveliko su pretvoreni u javna mesta za kupoprodaju ispitnih potvrda i diploma.

4. *Metamorfoze paideie*

Ideja obrazovanja bila je na odlučan način tematizovana u nekoliko navrata tokom istorije; svako od prethodnih vremena (antika, renesansa, prosvetiteljstvo) nastojalo je da shodno svojim shvatanjima države, vlasti i politike formuliše svoju koncepciju obrazovanja. Naše vreme svoju koncepciju nije jasno formulisalo: imamo nagoveštaje, ali ne i celovit odgovor na pitanje kako obrazovanje treba da bude i koji je njegov osnovni cilj. Razloga tome ima mnogo, većina od njih su objektivni i opravdani.

Vraćajući se pitanju biti obrazovanja, treba reći da je do odgovora na njega nemoguće doći bez istorijskog uvida u antičku ideju obrazovanja, bez uvida u ideju humanizma i bez uvida u ideje doba nemačke klasične filozofije; sama bit obrazovanja je nešto što pripada prirodi čoveka, budući da se ona temelji u njegovoj slobodi koja je bitno istorična, ostajući sve vreme najviša čovekova mogućnost.

1. Paidea kao put najvišem dobru

Pretpostavku antičke ideje obrazovanja nalazimo u grčkom iskustvu opstanka, shvaćenom ne samo kao iskustvo jednog naroda ili epohe u jednom istorijskom periodu i koje je rezultat određenog znanja i shvatanja ljudi dotične epohe o svetu, dobru i zlu, već pre svega kao *temeljni način pristupa svetu*, kao način na koji ljudski opstanak prethodi svemu pojedinačnom i posebnom; reč je o

celini, koju čovek u sklopu kosmičkih sila i moći iskušava. To znači da je temeljno iskustvo ljudskoga opstanka uslovljeno opštim karakterom sveta i ljudskoga života, sudbine, božanstvenosti i opšte prirode stvari⁴⁸.

Iskustvo opstanka moglo bi se odrediti kao način na koji se pojedinac ili čitav narod otkriva ka celini bivstvujućeg, kao sadržaj temeljnog iskustva čovekovog života, prirode, bogova i vladavine sudbine⁴⁹; a takvo grčko iskustvo opstanka, izraženo u napetosti prirode i duha, jeste pretpostavka gčke ideje obrazovanja, *paideie*.

Ta napetost u prvo vreme ogledala se u večnoj borbi svetla i tame, olimpijskih bogova i zatočenih titana (u dubinama Hada), u sukobu duhovne mere i bezmernog, u borbi koja nema pobednika već je izraz večnog stanja stvari, trajne napetosti grčkog bića (opstanka) samo *obrazovanje* nije stoga najviši stupanj ljudskog bića, već *sâmo ljudsko biće*, njegova bit (*Mensch-Sein*).

Za stare Grke jedno je bilo nedvosmisleno; čovek može biti samo onaj ko je obrazovan, ko je Helen; ostali su, videli smo, varvari koje odlikuje zarobljenost prirodom, pa pola njihovog bića i dalje ostaje životinjsko, a njihov jezik je sirov i neotesan te oni stoga imaju svoj ropski karakter. Samo slobodan Grk koji je otvoren u svom bivstvenom iskustvu za nadmoć prirode i koji se potvrđuje u svojoj slobodi spram nje, može steći obrazovanje⁵⁰ koje beše nužnost života starih Grka.

⁴⁸ *Op. cit.*, S. 147.

⁴⁹ *Op. cit.*, S. 151.

⁵⁰ *Op. cit.*, S. 153.

Ideal obrazovanja Grci su predstavljali spojem lepog i dobrog – *kalokagathia* i on je opisan u mitskim slikama bogova i junaka u Homerovim epovima *Ilijada* i *Odiseja* čije je ponašanje bilo uzor za ponašanje ljudi. U suštini bogova i junaka, Grci su videli suštinu čoveka. Nebo, ili, bolje reći, kosmos beše model za tumačenje i ocenjivanje svega na zemlji. Tragedija stavlja bit čoveka u stanje ugroženosti, ukazivanjem na nadmoćne sile sudbine. Za to, u više navrata, u nizu svojih spisa, Fink navodi primer kralja Edipa koji je bez krivice kriv; interpretacijom njegove sudbine može se rastumačiti i sva potonja grčka filozofija u kojoj grčka ideja vaspitanja dolazi do punog izraza.

Filozofiranjem čovek svoju egzistenciju stavlja u celinu stvari, zadobija svoje mesto u kosmosu i smisao života. Pesničko-misaono izražavanje sveta, *paideia*, u osnovi je vaspitne i obrazovne ideje grčkoga sveta. Otelotvorenje grčke ideje obrazovanja i njen filozofski izraz, po mišljenju Finka, imamo u liku Sokrata.

Ideja *paideie* svoj najviši momenat ima u Platonovoj filozofiji, u njegovoj *Državi* koja opisuje idealnu državu, sa tri njena dela⁵¹, budući da je njena struktura analogna strukturi čovekove duše. Za ljude svakog dela države postoji posebno njima odgovarajuće vaspitanje; ideal grčkog obrazovanja oličen je u obrazovanju filozofa-vladara, pravih

⁵¹ Kada se ovde govori o *delovima* države, tada se o delovima može govoriti samo uslovno i u metaforičkom smislu, jer država ne može imati delova kao što delova nema u pravom smislu ni duša, koje nedeljiva, jedno i time večna, besmrtna. Večnost pripada kao svojstvo i idealnoj državi.

ljudi, onih najbližih bivstvovanju i istini. Grčka ideja obrazovanja u Platonovoj *Državi* shvata se kao vaspitanje čoveka za njegovu duhovnu samostalnost koja svoju najvišu formu dobija u filozofiji. Obrazovanjem obuhvata se celokupno čovekovo biće i omogućuje ostvarivanje njegove ljudskosti.

Antička *paideia* jeste put i način ostvarenja najviše obrazovanosti kako ju je Platon opisao u svom velikom dijalogu *Država*; ona je tu shvaćena kao svojevrsna sofokratija, u kraljevstvu filozofa kojim vladaju najumniji njeni članovi. Treba odmah, i po ko zna koji put, ponoviti: ovakvo viđenje države nije ni izraz neke Platonove ekscentričnosti, a još manje gordosti jednog od najvećih filozofa antike, već posledica sasvim određenog političkog/filozofskog stava kakav je postojao pre njega: ako um (*nous*) vlada kosmosom, kako je tvrdio već Periklov prijatelj Anaksagora, posve je razumljivo da, po analogiji, polisom mora, takođe vladati um, a taj može biti oličen samo u najmudrijim žiteljima grada.

Platonova zamisao idealne države nikada tokom potonje istorije nije ostvarena: neki su govorili da je to stoga što je idealna, a drugi, da je i dobro što nije, jer bi mnogima u takvoj državi bilo pretesno. Ipak, treba imati u vidu da Platon polazi od ljudske nejednakosti i stoga svi nivoi obrazovanosti, posebno oni najviši, ne mogu biti svima dostupni, jedna vrsta znanja potrebna je onima koji obrađuju zemlju, druga onima koji je brane, a treća onima

koji njom upravljaju⁵². Ovima poslednjima neophodni su najviši uvidi u ono što jeste na osnovu kojih će moći u svakoj situaciji da donesu najispravniju odluku za dobrobit države (*polisa*).

Ovo treba posebno imati u vidu u naše vreme. Iako je obrazovanje potrebno svima, svakome je potrebno obrazovanje njemu odgovarajuće, jer po svojim sposobnostima ljudi nisu jednaki; stoga, nisu svima potrebna sva znanja, posebno ne filozofska. Novovekovna vladavina ne počiva na umu, već na sili koja se temelji u ekonomskoj moći i koja nije vođena potrebama građana i težnjom najvišem dobru. Zato, filozofija, iako ne najkorisnija, može i danas biti najbolja, no odgurnuta na periferiju, gde joj je i mesto, budući da svojim sredstvima drugo mesto ne može sebi obezbediti. Ona je i ranije bila, a danas ponajviše, istinska potreba istinske duhovne elite koja živi povučena u sebe daleko od buke i dnevnih ispada primitivne „javnosti“.

Ako je osnovno, početno obrazovanje u staroj Grčkoj, koje obuhvata gimnastiku i muziku (pri čemu tu nije reč o muzici u njenom uskom današnjem smislu, već o umećima koje daruju svih devet muza), namenjeno u ranom životnom dobu svim budućim građanima *polisa*, već, viša tehnička umeća (kao što su aritmetika, geometrija astronomija i harmonika - koja ostaju priprema za *paideiu*, za

⁵² Ovde se mora po ko zna koji put naglasiti: Platon nije ni u jednom momentu osporavao potrebu obrazovanja i vaspitanja ratara, zanatlija i vojnika; on je samo smatrao da njima nije namenjena *paideia*, i da je ona privilegija vladajućeg sloja - vladara u državi.

obrazovanje budućih vladara u državi) namenjena su manjem broju članova idealne zajednice. Ta znanja, koja su usmerena na bivstvenu strukturu stvari, ostaju u sferi čulnog i čulnih stvari; njih Platon određuje kao mnjenje (*doxa*), budući da je mnjenju pristupačno samo ono što je i promenljivo (*genesis*), dok pravo znanje (*episteme*) odnosi se na ono nadčulno, ono je zapravo *noesis* i usmereno onom večnom i nepromenljivom, bivstvu (*ousia*), kojem je analogna ideja dobra (*agathon*).

Ovde zapravo srećemo po prvi put shemu trostepene podele znanja i njemu odgovarajućeg trostepenog sistema obrazovanja⁵³: Platon na prvom stupnju ukazuje na potrebu obrazovanja tela i duše (gimnastika i muzika), na drugom mestu, potom, reč je o tehničkom obrazovanju (aritmetika, geometrija, astronomija i harmonika) koje mladim ljudima pruža spoznaju čulnog i promenljivog, znanje osnovnih struktura konačnih stvari, a na trećem tek stupnju (dijalektika), dolazi se do uvida u ono večno i nepromenljivo, do pravog znanja o idejama, kao večitim, nepromenljivim savršenim oblicima sabranim u ideji dobra (*agathon*). Bitno mišljenje kojim se dospeva do ideja i ideje dobra zbiva se po mišljenju Platona u razgovoru (*dialegestai*) i zato se *dijalektičarem* može nazvati onaj koji poznaje pojam bitnosti svake stvari, kako to Platon kazuje u *Državi*.

⁵³ U Platonovoj podeli znanja lako je prepoznati kasniju Aristotelovu podelu znanja na poetička, praktička i teorijska, kao i još pozniju, stoičku podelu na logiku, fiziku i etiku, ili, čak i danas uobičajenu podelu na osnovno, srednje i visoko obrazovanje.

To znači da se najviše saznanje, pa samim tim i pravo obrazovanje, nalazi samo u razgovoru među ljudima, i to ne u bilo kakvom razgovoru, već u razgovoru o onom najvišem, u razgovoru o tome šta je *bivstvovanje*. S obzirom na *polis*, može se reći da je dijalektika njegova unutrašnja bitna osnova pa, kako Fink primećuje: „nije samo platonovska *paideia* „politička“, budući da i sama država u razvoju *paideie* nalazi svoj istinski fundament“⁵⁴.

Najviše obrazovanje (*paideia*), obrazovanje vladara u državi - odvija se pomoću dijalektike i zato se ona uči poslednja⁵⁵ i zato je ona kraljevska mudrost. Najviši oblik vaspitanja jeste misaoni razgovor koji se odvija u razlikovanju bivstvovanja i privida, pri čemu se strogo razlikuje put mnenja (*doxa*) i put pravog znanja (*episteme*) – ona dva puta na koje ukazuje već Parmenid u svojoj čuvenoj poemi. Tek tu mogu se jasno razlikovati odražavajući, senkoviti karakter promenljivih čulnih stvari i nepromenljivi pralikovi ideja kao i ona najviša među njima – ideja dobra (*agathon*) koja je izvor sveg bivstvujućeg, sveg pojavnog i promenljivog.

Danas, iz ove naše perspektive, ideja *paideie* nije neposredno razumljiva i kad se o njoj i govori, govori se ponajčešće posve pogrešno; naše vreme je bitno drugačije od antičkog i naše iskustvo malo čega ima zajedničkog s

⁵⁴ Fink, E.: *Metaphysik der Erziehung* im Weltverständnis von Plato und Aristoteles, V. Klostermann, Frankfurt am Main 1970, S. 149.

⁵⁵ A uči se poslednja, kad su ljudi već zreli, pošto dijalektiku u suprotnom slučaju, oni koji su za nju nespremni, nepripremljeni, mogu pretvoriti u sofistiku i zloupotrebiti.

antičkim, i to ne samo stoga što nas deli i epoha hrišćanstva, antici nepoznata, a danas još uvek prisutna: našim svetom dominiraju tehnika, nauka i rad koji su u svojoj osnovi bitno drugačiji od njihovih antičkih oblika; naše vreme je vreme velikih država i još više velikih društvenih, političkih i ekonomskih sistema, vreme ne samo lokalnih no i globalnih ratova vođenih na najrazličitije načine, najrazličitijim sredstvima za kakve antika nije znala; dimenzije naše kulture behu nepoznate starim Grcima čiji je svet bio omeđen granicama polisa.

U naše vreme filozofija je svedena na disciplinu među drugim disciplinama, na kulturni fenomen koji jedva da skoro i postoji; u antičko vreme ona beše najviša mudrost, način života, shvatana kao vaspitanje, a samo vaspitanje kao filozofija, jer, filozofija se tada izjednačavala koliko s umnim vođenjem države, toliko i sa umnim obrazovanjem (*paideia*).

Ideju obrazovanja Platon razvija kroz suprotstavljanje dotadašnjoj tradiciji njegovog vremena, kroz kritiku sofista, pesnika i još uvek dominirajućeg tragedijskog mitskog mišljenja; njegova veličina i izuzetnost je u tome što on na jedan radikalno nov način utemeljuje bit istine i kritikujući vladajuće mitove ukazuje na jednu novu strukturu sveta. Suprotstavljajući se duhu eleuzijskih misterija okruženih svetlom tame, on, slaveći prevlast uma (*nous*), izgrađuje, kako to Fink ističe, misteriju sunca i svetlosti, svetlosti više od čulne, obične dnevne svetlosti i stoga, Platonova ontologija ideja može biti shvaćena samo na tlu interpretacije bivstvovanja kao svetlosti.

Svoju teoriju sveta Platon gradi na razlici prolaznih stvari i onog neprolaznog što ih prožima; to *neprolazno*, istinski stvarno i delujuće, to *jedno* naspram mnoštva, *istinsko* naspram prividnog – jeste *svetlost*, a ona je metafora bivstvovanja. Upravo u tom ontološkom horizontu moguće je, po mišljenju Finka, razumeti *paideiu*; kao što se gledanje odnosi ka suncu, tako se mišljenje odnosi spram *ideje dobra*. *Dobro* je najviši cilj kojem je usmereno mišljenje i o tome na metaforičan način govori Platon na početku VII knjige *Države*; tu nalazimo u čulnom obliku izloženo novo ontološko iskustvo; iako Platon izlaže jednu zanimljivu, na prvi pogled zavodljivu priču, on tu više ne operiše čulnim slikama na način svojih prethodnika; u pozadini njegovog izlaganja je temeljno nastojanje da se iskusi sâmo bivstvovanje.

Eugen Fink s pravom upozorava da se u Platonovoj paraboli o pećini ne pokazuju samo filozofija i *paideia* kao „izokrenuti svet“ (s obzirom na svakodnevni život), već da tu imamo izraz njegovog odlučnog nastojanja da se suprotstavi mudrosti koju su u sebi sadržale misterije: reč je o „obrnutoj Eleusini“. U tom suprotstavljanju ranije znanim misterijama, Platon gradi jednu novu misteriju i naspram *znanja noći i zemlje*, on ističe *znanje svetlosti*. Ta nova misterija jeste misterija svetlosti (*phos*) i istine (*aletheia*), misterija sunca koja od tog časa počinje da dugoročno određuje istoriju zapadnog mišljenja. Naspram shvatanja

sveta kao sukoba svetla i tame, sukoba dana i noći, sad se svet tumači kao pobeda svetlosti i istine⁵⁶.

Platonovo mišljenje je analogijsko; vreme se prema svemu unutar-vremenskom, odnosi kao bivstvovanje spram bivstvujućeg, kao svetlost spram osvetljenog; sve to omogućuje Platonu da bivstvovanje, vreme i svetlost tumačio kao analogne svetu. Te analogije određuju čovekov odnos spram sveta čiji poslednji smisao izražava *paideia*. Njen najviši cilj je u tome da se dospe do uvida u to šta je dobro (*agathon*)⁵⁷. Tako je *paideia* kao najviša mogućnost čoveka usmerena na nešto što je krajnji cilj istinskog opstanka, i ona kao odlučno razumevanje, kao teorija, za svoj cilj ima dobro kao najvišu mogućnost, dobro oličeno u filozofskoj zajednici.

Čovek istinski postoji kao čovek, tek sa svešću o dobrom; on je jedino živo biće koje egzistira tako što razumeva bivstvovanje; njegov život odvija se u potrazi za bivstvovanjem i ta potraga za bivstvovanjem, opisana u već pomenutoj paraboli o pećini, jeste u isto vreme „istinska avantura čovekovog opstanka“⁵⁸. Ta potraga omogućuje mu uvid u strukturu sveta koja nije ništa drugo do *paideia*. Sama *paideia* ovde je mišljena bitno ontološki, *ne* humanistički; ona ima apsolutni, a ne relativni karakter, budući da ideal u državi nije Platonu ni čovek ni

⁵⁶ *Op. cit.*, S. 56-59.

⁵⁷ Treba imati u vidu da *dobro* za stare Grke nije ni moralno dobro, ni nešto što bi bilo upotrebljivo, već ono uvek ukazuje na ono što postoji na pravi način, na ono što nije pogrešno i što u sebi nema mana; reč je zapravo o ispravnom načinu bivstvovanja nekog bivstvujućeg.

⁵⁸ *Op. cit.*, S. 35.

humanizam, već istina i ideja dobra, dostupna samo filozofima vladarima, probranoj eliti koja jedino i dospeva do pravog i istinskog obrazovanja. Vaspitanje nije odnos među ljudima, delovanje primerima i određenim postupcima na mlade, a od strane starijih, delovanje mudrijih na manje mudre, učitelja na učenike; *vaspitanje je u prosvetljavanju života unutrašnjom svetlošću* i funkcija učitelja je u pružanju pomoći, ali ne u vođenju za ruku. Pritom, kao i danas, može se pomoći samo onom ko se nalazi u stanju da mu se može pomoći.

Ničem se ne može naučiti onaj ko neće da uči.

Kako je za Platona lepo pred-oblik istine, u ravni odnosa lepeg i istine odvija se Platonova kritika pesnika. Pesnici kao i sofisti daleko su od istine; no, u isto vreme, Platonova kritika nije u toj meri usmerena protiv sofista, koje on vidi samo kao karikature filozofa, već protiv Homera i tragedijskih pesnika u čijim delima su njegovi savremenici još uvek slušali govor kosmosa, posebno u teatru kao velikom kosmičkom glumištu; Homera i Hesioda, Eshila i Sofokla, Platonovi sugrađani i dalje su smatrali učiteljima i vaspitačima u pravom smislu te reči.

Platon ustaje protiv pesnika, koji su, na tragu ranih filozofa, mitova i misterija, svet tumačili kao sukob kosmičkih moći, odnosno, kao izvornu borbu dana i noći, ustaje protiv shvatanja na kojima počivaju Homerova i Hesiodova epska dela, kao i Eshilove i Sofoklove tragedije; svemu tome, Platon suprotstavlja jedno potpuno novo, Grcima dotad nepoznato tumačenje stvari, po kojem je svet rezultat pobede svetla nad tamom, pobeda reda nad

haosom, pobjeda uma nad predodređenošću i slepom sudbinom⁵⁹. Mitovima i tragedijama koji bogove prikazuju u njihovoj večnoj borbi, Platon suprotstavlja bogove viđene u njihovoj večnosti i nepokretljivosti. Istina nije u sukobu bogova, u njihovoj borbi ispunjenoj obmanama i nestalnošću postupaka, već u njima samima; oni su kao takvi istina u svojoj večitosti i nepromenljivosti. Upravo stoga, u pozadini Platonove odlučne kritike pesnika nalazi se „temeljna odluka o bivstvovanju, istini i svetu“⁶⁰.

Kako grčki čovek nije ni slika boga, ni odraz svevladajućih bogova, on je deo polisa kao organske celine, kao živog organizma, a polis, nije tek neka organizacija vlasti i života, već nešto daleko više, on je organizam, simbioza njegovih članova, koji nisu dovršeni kao životinje ili bogovi⁶¹, već su osuđeni na večno dovršavanje, na vaspitanje i oblikovanje (formiranje) putem *paideie*.

Sâm *polis* neraskidivo je povezan s čovekom i kosmosom i stoga je nemoguće govoriti o nekoj Platonovoj samostalnoj, na svojim osnovama izgrađenoj antropologiji ili nekakvoj filozofiji države; država je neposredno vezana s bivstvovanjem i tu vezu tumači i razjašnjava *paideia* koja se manifestuje u filozofiranju.

Paideia je forma vaspitanja namenjena retkim pojedincima, odabranim i „probuđenim“, napornim mišljenjem izvedenim iz tame pećine svakodnevlja i time iznova rođenim kao „političkim ljudima“. Imajući to u vidu

⁵⁹ *Op. cit.*, S. 92-3.

⁶⁰ *Op. cit.*, S. 102.

⁶¹ Ovu misao naći ćemo kasnije kod Aristotela u *Nikomahovoj etici*.

potpuno je jasno zbog čega Platonova ideja obrazovanja nema ništa lično u sebi, ništa personalno; tu nije reč o samooblikovanju individuuama, niti o pedagogiji kao pozitivnoj nauci - kakva je ona sve više danas; *paideia* je usmerena na one čiji je život već teorijski, na one što žive u političkoj opštosti koja se ogleda u oblikovanju čoveka po uzoru na državu; stoga *paideia* kao put, podrazumeva preokret duše u celini koji se sastoji u njenom uspinjanju i uzvišavanju na način kako se izlazi iz pećine kao metafore našeg čulnog, okolnog sveta.

To nadalje znači da za stare Grke čovek nije samom sebi cilj, da on nije projekat njegove slobode, već živo biće koje s razumevanjem prebiva u istini, u neskrivenosti bivstvovanja, odakle dobija svoju meru i da je čovek biće koje svojom strukturom ponavlja strukturu kosmosa⁶².

Platonovo učenje o *paideii* jeste vrhunac mišljenja obrazovanja antičke epohe i posve je razumljivo što njegov učenik Aristotel, po tom pitanju, u znatnoj meri ostaje u njegovoj senci; drugačije i nije moglo biti; ali, kada Aristotel naglasak prenosi sa dobra (*agathon*) na razboritost (*phronesis*), shvaćenu kao praktičnu duhovnu moć, koja vodi čoveka kroz život (a stoji spram mudrosti (*sophia*) kao čisto teorijske koja omogućuje čoveku uvid u ono što jeste), Stagiranin počinje da se kreće jednim drugim putem koji nam biva ne samo mnogo bliži već i realniji. Kako, odnos *phronesis* i *sophia* ukazuje na odnos političke i nadpolitičke egzistencije, na odnos ljudskog i nadljudskog života,

⁶² *Op. cit.*, S. 87.

razumljiva nam je Aristotelova odluka da naglasak prenese na *phronesis*.

U takvih situaciji - kad se *paidea* odvija u trouglu *physis, polis, logos* - vaspitanje ostaje bitan odnos prema umu, a ljudi se obrazuju tako, što se ne uče *pomoću* mudrosti, *nego za* mudrost. Cilj vaspitanja u idealnoj državi, za Aristotela, a za razliku od Platona, nije samo u tome da omogući čovekov život u zajednici, već i život u filozofiji koja daje misaoni uvid u ono večno, uvek postojeće.

Posledica toga je da Aristotel smisao čovekovog života vidi u životu u zajednici pa kao jedan od glavnih momenata takvog života ističe *prijateljstvo*, no uprkos tome, kako to Fink s pravom primećuje, i Platonu i Aristotelu zajedničko je da *paideiu* vide kao odnos ljudskog opstanka spram sveta⁶³ i ljudske zajednice u njemu, čime se pojam sveta pokazuje još jednom kao središnji pojam njihove filozofije.

2. Paideia u funkciji organizovanja vlasti

Videli smo da u antičko vreme najviše obrazovanje beše namenjeno najvišem društvenom sloju – vladarima, koje treba da odlikuje ne samo predanost najvišim interesima polisa, već i najdublji uvid u bit bivstvovanja, iz kojeg se jedino mogu donositi najispravnije političke odluke.

Platon, za čiju filozofiju se može reći da je sva zapravo jedna velika filozofija politike i smisla polisa,

⁶³ *Op. cit.*, 309.

smatrao je da na čelo države moraju doći filozofi (ako tu filozofi već nisu), ili da oni koji su se na tom mestu zatekli nekim drugim slučajem (zahvaljujući poreklu, ili uspešnoj uzurpaciji vlasti), postanu filozofi. O tome nam svedoče tri njegova puta u Sirakuzu ali i to da njegove stavove nisu promenile ni sve nedaće koje su ga zadesile na prvom povratku sa Sicilije 387. godine pre naše ere. Drugi Platonov put sirakuškom tiraninu Dioniziju (dvadesetak godina kasnije) govori samo o tome da on nije video mogućnost drugačijeg načina stvaranja idealne države; u pretpostavkama na kojima je počivala njegova teorija, on nije video bilo kakvo nesaglasje. Nejednakost među ljudima ali i nužnost njihovog saglasnog života u zajednici, behu nesporne premise za izgradnju idealne države na principu uma.

Tako je *paideia* sa svojim ciljem u tome da dospe do najviše ideje dobra (*agathon*) mogla biti dostupna samo jednom veoma uskom, probranom sloju ljudi koje je odlikovala sposobnost dijalektičkog mišljenja.

*

Ideju obrazovanja po drugi put srećemo u obliku humanizma, u tendenciji da se iznova otkrije antika. Humanizam je istorijsko prisećanje *paideie*. Grčki svet podrazumevao je sa sobom čisto utemeljenje; Grci nikog nisu imali pre sebe, nisu imali ni uzore ni nekog ko bi im mogao biti uzor; ideja obrazovanja kod njih podrazumevala je suštinsko utemeljenje, čist početak, stvaralački nacrt (*Entwurf*) jedne nove čovekove mogućnosti, utemeljenje čovečnosti kroz njegovo suprotstavljanje prirodi svojom

sopstvenom slobodom. Zato što grčki svet po prvi put utemeljuje ljudsko biće kroz ideju obrazovanja, kod Grka nemamo, po rečima Finka, nikakav humanizam, nikakvu kulturu refleksije, nikakvu zabrinutost oko izolovanog subjekta ili narcisoidni odraz samoga sebe.

Ono čime je grčki opstanak potresen jeste nadmoć bivstvjućeg, svemoć prirode i neumoljivost sudbine. Tako se, smatra Fink, čovek određuje tom nadmoćju, svemoćju i neumoljivošću⁶⁴, a ono što je za antiku bila životnost života, za renesansu je poniranje u jedan prošli, pokopani svet, susret sa starom formom obrazovanja.

Početak humanizma, stoga, određen je naknadnim prisećanjem i učenošću; to prisećanje otkriva jedan proživljen i odživljen stil života, koji se oslanjao na učenost s namerom da stvori neki novi način ljudske egzistencije.

Zato je humanizam ponavljanje negdašnjeg načina ljudskog bića kroz prisećanje na jednu prošlu epohu, kroz pokušaj da se iznova razvije grčko-rimski svet. Fink pritom upozorava, da tu nemamo samo čisto ponavljanje: humanizam je bitno određen i istorijskom situacijom, time što je povratak antici uslovljen krizom hrišćanstva, krajem srednjega veka, epohom koja nije poznavala nikakav humanizam, iako je briga čoveka bila usmerena spasu duše, no prava scena odvijanja života beše u to doba s one strane smrti, gde su bili uprti svi ljudski pogledi.

Ideja obrazovanja u vreme humanizma samo je odraz antike, ponavljanje antičkih formi bez napetosti koje

⁶⁴ *Op. cit.*, S. 157.

su one u sebi imale; stoga se tu ne radi o novoj kulturi, utemeljenju supstancijalno novoga života, već tu imamo pre svega sublimisanje i suptilno usavršavanje jednog već datog tipa ljudskosti. To je osnovni razlog što na više mesta Eugen Fink ističe kako je ideja obrazovanja epohe humanizma sadržana samo u ponavljanju antike, da je humanizam samo ponavljanje jedne istorijski prošle mogućnosti čoveka; sve to pokazuje da antički početak može biti ponovljiv ali ne može biti i nadvladan i zato je odnos spram njega opasan jer on ostaje najveći u istoriji čovečnosti.

Tako stvari izgledaju iz naše perspektive; renesansni humanisti, u svom velikom optimizmu, i s neviđenim optimizmom smatrali su da od materijala došlih do njih iz antičke epohe postavljaju temelje novog zdanja i da otvaraju novu stranicu na putu ljudskoga opstanka.

Nakon više od jednog i po milenijuma, naspram dotad vladajuće sholastike i njenog sistema vrednosti, u nastojanju da se obnovi antička filozofija, umetnost i kultura - nije bila izostavljena ni antička *paideia*.

U vreme Renesanse sistem obrazovanja čine tri elementa: klasično (antičko) obrazovanje, fizičko vaspitanje (zasnovano na principima viteškog vaspitanja) i građansko vaspitanje. Iz toga bi moglo slediti da tu nalazimo spoj antike, srednjovekovlja i elemenata nadolazećeg novog vremena. Izučavanje antike podrazumevalo je na prvom mestu izučavanje grčkog i klasičnog latinskog jezika, a što je imalo za posledicu porast uticaja političkih ideja (Aristotel), vojnog umeća (Cezar) i agronomskih znanja

(Vergilije). Sve veće stavljanje naglaska na grčku tradiciju i grčki jezik, znak je napuštanja srednjovekovne školske tradicije (oslonjene na Aristotela) i sve većeg rasta uticaja Platona i njegovog shvatanja *paideie* (za što velika zasluga pripada živoj tradiciji neoplatonizma, posebno firentinskog), kao i njegovog uvida u to da najviša znanja moraju biti u funkciji obrazovanja vladara⁶⁵.

Tako je *paideia*, zahvaljujući renesansnim misliocima, posebno Makijaveliju i Erazmu, ponovo dobila svoj najviši teorijski značaj, premda pritom nije bila obnovljena u njenom ranijem, filozofskom, dijalektičkom, već u redukovanom i suženom političkom obliku.

Već na prvi pogled jasno je da i Nikolo Makijaveli (1469-1527) i Erazmo Roterdamski (1469-1536) vide svoj cilj u obrazovanju vladara, ali sada ne za filozofiju, već pomoću filozofije, pošto je u obrazovanju pomeren naglasak i preformulisan cilj, koji više nije dobro (*agathon*), već *moć*. I jedan i drugi, pozivajući se na iskustva antičkih filozofa i istoriografa, svoju ulogu vide kao savetodavnu; i jedan i drugi nastoje da odgovore na pitanje: kako da se osvoji i sačuva vlast koju oni tumače u njenom kosmičkom smislu kao osnovni fenomen ljudskoga opstanka, oličenu u vlasti velikih pojedinaca kao samosvojnih individua.

⁶⁵ Kako u vreme helenizma vojno umeće dobija sve više u značaju, pa čak znamo i za podele umeća u kojima je najviše upravo *vojno umeće*, ne treba nas iznenaditi da na mesto uvida u bit bivstvjućeg i najviše dobro, o kojima je govorio Platon, sad dolazi poznavanje vojnog umeća koje bi u novom vremenu moralo biti najviše znanje vladara.

Ne treba pritom njima pripisivati isključivost, bilo bi to jednako pogrešno, kao kad bi se to htelo pripisati Platonu, te da su oni obrazovanje videli samo kao sredstvo podučavanja najviših slojeva društva, odnosno vladara. Oni su jasno videli potrebu osnovnog obrazovanja, posebno kad je reč o najširim društvenim slojevima, a za šta su potporu imali upravo u spisima Platona. Tako, zalažući se za opšte obrazovanje, Erazmo ističe značaj pobožnosti i moralnosti; širokim slojevima stanovništva, kojima nauke nisu dostupne, neophodno je religiozno vaspitanje, no, da bi svi mogli čitati Bibliju, neophodno je prethodno opšte obrazovanje koje obuhvata poznavanje gramatike, istorije, književnosti, geografije i prirodnih nauka.

Sve ovde pomenute discipline izučavaju se sve vreme na evropskim univerzitetima tokom epohe Renesanse i vode poreklo iz doba pozne antike; njihov sadržaj u znatnoj meri zavisio je od uticaja pod kojim se nalazio neki univerzitet ili škola u vreme Renesanse; naglasak na izučavanju pojedinih disciplina različito se stavlja na dominikanskim, jezuitskim ili protestantskim univerzitetima, među kojima se sve vreme vode borbe za primat u obrazovanju. No, govoriti o tome ovde, znači govoriti o nečemu što je opšte mesto u istoriji razvoja univerziteta s početka XII veka pa do vremena Kanta⁶⁶.

Lako će se uočiti kako većina savremenih pedagoških ideja ima svoje poreklo već u delima renesansnih

⁶⁶ O tome opširnije videti: Uzelac, M.: *Metapedagogija II*.

mislilaca⁶⁷. Uostalom, po pitanju opšteg obrazovanja, i njegovom načelnom značaju i u naše vreme, kada se temeljno, fundamentalno obrazovanje ukida, ili radikalno redukuje, a s obrazloženjem da svima i nije potreban uvid u celinu znanja, postoji opšta saglasnost. Razumljivo je i to da svi u glas govore kako je obrazovanje neophodno, kako mora biti opšte dostupno, i to je takođe razumljivo i nesporno: i samim vlasnicima kapitala i poslodavcima potrebna je i danas relativno opšte (niže) obrazovana (no poslušna) robovska/radna snaga.

Zato, ovde je reč o nečem sasvim drugom: nakon uvida u antičku *paideiu* kao uvid u ideju najvišeg dobra

⁶⁷ Reč je o nizu i danas prihvaćenih stavova, među kojima su: ravnomeran razvoj fizičkog i duhovnog vaspitanja (*Alberti*); povratak prirodi, napuštanje uske specijalizovanosti, insistiranje na enciklopedizmu i univerzalizmu obrazovanja, učenje kroz igru i takmičenje, vaspitanje radom (*Kampanela*); kritika primene mnoštva i neefektivnih pedagoških metoda u školi (*Rable*); dete nije kopija odraslog, kako to misle u srednjem veku, već je prirodna individualnost koja se formira razvijanjem sposobnosti kritičkog suđenja; veliki deo znanja koja se uče ne služe ničemu; učenik treba više da govori a učitelj više da sluša (*Montenji*), davanje jednakog značaja školskom i domaćem vaspitanju; neophodnost uzimanja u obzir psihofizičkih osobina učenika; jednak pristup u vaspitanju muške i ženske dece (*Vives*); vaspitanje počinje od prvih dana života; posvećivanje posebne pažnje izučavanju jezika; program obrazovanja ne sme biti preobiman da ne bi izazivao odbojnost kod učenika; izbegavanje fizičkog kažnjavanja i oslanjanje na zdrav razum učenika (*Erazmo*), harmoničan razvoj ličnosti; svakome omogućiti razvoj sopstvenih duhovnih moći; razvijati lične osobine, skromnost, dobrotu, vrednoću; vaspitanje u duhu morala koji odgovara interesima društva; opšte obrazovanje obezbeđuje stabilnost društva; školsko obrazovanje mora se oslanjati na praktično iskustvo (*Mor*), rušenje starih škola i stvaranje novih programa za narodno obrazovanje (*Mincer*), učenje na maternjem jeziku (*Luter*).

(*agathon*) do čega se dospevalo samo dijalektikom, sad, kad je reč o epohi renesanse, pitanje glasi *kakvo treba da bude najviše obrazovanje i kakvim ga vide vodeći humanisti i pisci tog doba*, odnosno, da li, *bitnu* promenu trpi ideja *paideie* kao najvišeg obrazovanja u vreme renesanse (u kojoj meri je promena radikalna, ili je samo formalna), odnosno, u kom će se obliku javiti u novo doba, u vreme prosvetljenosti (pre svega kod Getea i fon Humbolta) i konačno, kakav smisao *paideia* kao znanja onog najvišeg, može imati danas.

Ne bez razloga, mnogi istoričari u Makijaveliju vide prvog političkog mislioca novog vremena; on politiku ne odvaja od morala koji je njoj potpuno potčinjen; čak, moglo bi se reći da politika prožima sve i da ne ostaje ništa što bi ostalo od nje nezavisno. Politika u Makijavelijevom delu je do te mere sveobuhvatna da je ne možemo videti autonomnom u odnosu na bilo koju drugu sferu ljudskog delovanja.

Sve ovo jasno ukazuje na glavno svojstvo Makijavelijevog dela *Vladar* nastalog između jula i decembra 1513. godine (dakle, u vreme kad piše obimni spis *Razmišljanja o prvoj dekadi Tita Livija*, a posvećeno mladom Lorencu II Medičiju (1492-1519), koji je postao vladar tri godine nakon objavljivanja spisa), a to je – *pouka o vlasti*.

Dovoljno je obratiti pažnju na XIV glavu ovog spisa gde autor poučava vladara (svakog sadašnjeg a i budućeg) da je vojno umeće najviše umeće, a znanje ratovanja - najveća vrlina svakoga vladara. Makijaveli ovde govori o nerazdeljivosti praktičnog i teorijskog znanja o ratovanju

koje mora biti najviša vrлина vladara. Upravo u tom smislu i možemo govoriti da ovde imamo pojavu *paideie* u vreme Renesanse, i to *paideie* kao najvišeg umeća i najvišeg znanja o onom što je i po sebi najvrednije, a to je *znanje*, odnosno *moć*, te nije tek samo znanje moć, kako je tvrdio Bekon, već je moć u znanju, u uvidu u ono najznačajnije i ono najpreče, što je neophodno svakom uspešnom vladaru.

Tako, i u slučaju Makijavelija vidimo da *paideia* zadržava svoju konstantu uspostavljenu u antičko doba: znanje po svojoj prirodi je višeslojno, raznim svojim aspektima usmereno različitim društvenim grupama, a onim svojim najvišim delom duhovnoj eliti - filozofima-vladarima.

Za razliku od Makijavelija, koga nije krasilo najviše obrazovanje (grčki jezik nije znao, a i latinski kojim je pisao nije se odlikovao visokim stilom), Erazmo Roterdamski beše najobrazovaniji među humanistima svog vremena, prijatelj i crkvenih ljudi i njihovih protivnika, prijatelj ali i protivnik i katolika i protestanata, beskompromisni polemičar sa svima (da na kraju ni njemu samom nije bila jasna sopstvena pozicija), najveći latinista i znalac klasične starine (grčke i latinske literature), dakle, Erazmo Roterdamski, savremenik Nikola Makijavelija, autor više pedagoških spisa, nama bi morao biti interesantan, ne svojim praktičnim pedagoškim savetima, koji su u velikoj meri ponavljanje opštih mesta poznatih nam, od vremena antike pa do njegovog vremena, već spisom *Vaspitanje hrišćanskog vladara* (1515), koji je kao i Makijavelijev *Vladar*, namenjen najvišem obrazovanju, obrazovanju

vladara i koji se može posmatrati kao primer *paideie* u vreme Renesanse.

Odmah treba reći da i Erazmov spis ima konkretnu namenu: posvećen je budućem kralju Karlu V (1500-1558); spis izražava političke poglede Erazmove, bliske stavovima njegovog prijatelja Tomasa Mora, zasnovane na moralnim zakonima hrišćanstva, ali i kritiku Makijavelijevog spisa koji se pojavio dve godine ranije. Principu moći koji je u osnovi Makijavelijevog spisa, Erazmo suprotstavlja hrišćanske etičke vrednosti i, u zakonitosti i pravednosti vidi attribute vladarske vlasti.

Za razliku od Makijavelija, za Erazma, vladar je svetovni bog, on ne može biti ni tiranin ni životinja, već čovek koji se rukovodi moralnim zakonima i spreman je da vodi rat samo ako je to opšti stav, i samo u slučaju kada su sve druge mirne opcije iscrpljene. Ono šta je bog na nebu, a sveštenik u crkvi, to je vladar u državi. I kako se on ne može slobodno birati, mora se od rane mladosti vaspitavati, ali ni strogo, ni autoritarno, već s merom⁶⁸.

Ako imamo u vidu stav Erazma, da jedan vladar, dotičnu njegovu knjigu, sa savetima vladaru, ne bi trebalo da uzme u ruke da bi se rasonodio, već „da bi postao bolji“, kao i da je ta knjiga bila jedna od omiljenih knjiga

⁶⁸ „Der Erzieher des künftigen Herrschers muss imstande sein, wie Seneca so treffend sagt, zu tadeln ohne zu beschimpfen, zu loben ohne zu schmeicheln, damit jener ihn wegen der Strenge seines Lebenswandels verehrt und zugleich wegen der Liebenswürdigkeit seines Charakters liebt“. <http://de.inforapid.org/index.php?search=Die%20Erziehung%20des%20Christlichen%20F%C3%BCrsten>

austrijskog cara Ferdinanda I, jasno je da tu imamo za posla s delom namenjenim da ostvari uvid u ono najviše, odnosno, da je i ovde reč o istinskoj i najvišoj *paideii*.

U toj tački i spis Makijavelija i spis Erazma, iako po svojim namerama i intencijama antitetični, iako prvi utemeljuje princip moći, a drugi insistira na moralnom zakonu, imaju istu funkciju – uvođenje vladara u sferu za njega najviših znanja. To, uostalom, potvrđuju oba dela svojim sadržajem, pri čemu je to više očigledno kod Erazma, budući nesporno većeg erudite i stiliste no što to beše Makijaveli, koji nije uvek uspevao da spram humanista prikrije svoju duboku netrpeljivost.

Uprkos spoljašnjim razlikama, budući da je, po Makijaveliju, vladar vođen logikom moći, a po Erazmu, u prvom redu interesima građana, pa tek potom svojim – i jedan i drugi ostaju bliski Platonu i njegovoj *paideii* vladara.

3. *Paideia* u doba nemačke klasike (Gete)

Treći pokušaj da se realizuje antička ideja obrazovanja Fink nalazi u doba nemačke klasike. Za razliku od svojih renesansnih prethodnika Herder, Šiler i Gete nisu vođeni namerom da jednostavno ponavljaju antiku, pošto su svesni da se tako nešto nije više ne može učiniti. Tu je pre na delu jedan stvaralački svet obrazovanja, jedno prevladavanje naivnog renesansnog oduševljenja antikom⁶⁹.

⁶⁹ *Op. cit.*, S. 163.

Svoju duhovnu supstancu nemačka klasika nema u odnosu spram antike, već taj odnos otkriva iz sopstvene duhovne moći kakva se javlja krajem XVIII i početkom XIX stoleća; tako je nemačka klasika poslednji veliki svet obrazovanja evropske duhovne istorije. Obrazovanje za nju nije bilo stvar učenosti, posedovanje znanja, poznavanje starine, već pokušaj življenja, pokušaj da se ljudskost čoveka iznova obrazuje i omogući.

Čovekova egzistencija utemeljuje se u njegovoj stvaralačkoj moći – u pevanju i mišljenju, kao i u naučnom znanju; sve su to elementi koji čine novovekovnu *ličnost*. Takva ideja obrazovanja nemačke klasike realizovala se po mišljenju mnogih u samom Geteu. A to što je Gete svojom egzistencijom otelotvorio, to je kao duh vremena video Vilhelm fon Humbolt nastojeći da konkretizuje ideju obrazovanja organizovanjem novog univerziteta.

Kada govorimo o XVIII stoleću, mi obično ističemo kako je reč o dobu prosvećenosti; no, o kakvoj je tu prosvećenosti reč, kakvo je tu prosvetljivanje na delu? Sam ideal epohe prosvećenosti formulisan je već u vreme visoke renesanse, a ono što je najviše počelo ljude XVIII stoleća dovoditi u nedoumicu, jeste nesaglasnost realnosti i ideala: savremenici su bili kreatura „ideala“ - zamišljene, a neostvarene, idealne čovekove prirode. Zato su prosvetitelji svojim osnovnim zadatkom smatrali usavršavanje čoveka (čoveka pojedinca, ne svih ljudi!!), i zato su počeli poseban značaj da pridaju problemima vaspitanja ličnosti, što je potom dovelo do nastanka niza pedagoških teorija; problem nastanka, stvaranja, usavršavanja čoveka, nije postao samo

filozofski, a time i pedagoški problem, već je postao tema literature i za posledicu imao nastanak jednog novog literarnog žanra poznatog kao obrazovni⁷⁰ roman (*Bildungsroman*).

U većini slučajeva, tema te vrste romana je nastojanje glavnog njegovog lika da nađe svoje mesto među ljudima, tako što će se preoblikovati „iznutra“ - samousavršavanjem. Zato, glavni lik romana nije ni *junak* ni *heroj*, u pravom značenju te reči, on ima kako pozitivne, tako i negativne osobine, on nije sam u sebi nepromenljiv, već se menja u vremenu, usavršava; zato je on metaforično na putu, zato on stranstvuje kao Vilhelm Majster, ili Emil, Kandid, Robinzon Kruso, Tom Džons, Tristram Šendi; u svim svojim najrazličitijim oblicima obrazovni roman zapravo, metaforično, opisuje izlaženje iz pećine (čiji smo opis imali kod Platona). Sam završetak romana treba da nam prikaže glavnog junaka u novom životu kao najvišem smislu. Na taj način, mi i ovde imamo na delu *paideiu*, čiji je cilj pravi i istinski život. Dobar primer je Geteov junak

⁷⁰ Iako se pojam obrazovanja (*Bildung*) može naći znatno ranije već kod Majstera Ekharta, svoju širu upotrebu on dobija tek u XVIII stoleću u delima Herdera, Getea, Humbolta. „Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird „Bildung“ im geistesgeschichtlichen Umkreis der Aufklärung zum Grundwort einer sich aus traditionellen und religiösen Bindungen lösenden und nach Autonomie strebenden Vernunft - und zum Leitbegriff einer bürgerlichen Oberschicht. „Charakterbildung“, „Bildung der Persönlichkeit“, „allgemeine Bildung“ und Menschenbildung“ werden zum Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung.“ Opširnije: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Tagungsbeitraege/Antrittsvorlesung.PDF>

Vilhelm Majster koji stranstvuje svetom u nastojanju da harmonično oblikuje svoju prirodu, no on ne luta besciljno, pošto je svo njegovo kretanje (ponekad, na prvi pogled, besmisleno ili pogrešno), u funkciji usavršavanja, a što nam potvrđuju poslednje stranice *Godina učenja Vilhelma Majstera* gde, nakon završetka učenja, Vilhelm odlazi na put u potrazi za svojim istinskim oblikom života.

Kao što je svaka istinska gradnja večna, tako je to isto i kad je reč o čovekovom individualnom usavršavanju⁷¹; razume se, ni ovde nema se u vidu jednako obrazovanje svih ljudi bez izuzetka, već samo onih koje je izabrao sam duh i skinuvši im okove uputio ih ka istinskoj svetlosti.

Novovekovna ideja obrazovanja koju su imali u vidu mislioci nemačkog klasicizma, našla je svoj institucionalni oblik u organizaciji univerziteta kako ju je skicirao i realizovao uz podršku Hegela i najumnijih ljudi tadašnje Pruske, početkom XIX veka, Fridrih Vilhelm fon Humbolt (1767-1835); ta ideja doskora je u nekim segmentima

⁷¹ Ideja obrazovanja (*Bildung*), kako je vide Herder i Gete, može se po Heineru Barzu formulisati u pet tačaka: 1. Im Gegensatz zur von der Aufklärung bevorzugten Verstandesbildung wird die Entfaltung aller Kräfte, auch der Gemüts- und Phantasiekräfte Thema, 2. beinhaltet der Bildungsbegriff ein individualisierendes Motiv: postuliert wird die Herausformung einer individuellen Gestalt, 3. wird die innere Harmonie der Kräfte angestrebt und 4. zugleich ein harmonisches Verhältnis mit der Welt und mit der Gemeinschaft. Schließlich gilt 5. die Antike als Vorbild für innere Ausgewogenheit: „Jeder sei auf eigene Art ein Grieche, aber er sei's!“ (heißt es bekanntlich bei Goethe). Videti: Barz, H.: Bildung – Bemerkungen zur säkularen Wirklichkeit eines humanistischen Leitbegriffs, in: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Tagungsbeitraege/Antrittsvorlesung.PDF>

odolevala duhu novog vremena u više zemalja Evrope; ali, danas su se ljudi izmenili, oni više ne žive u svetu koji zna za ideju slobode, u svetu kojem bi ton davale velike ličnosti.

4. Današnje stanje stvari

Ako je obrazovanje i iskliznulo državi⁷² iz sfere moći njenog odlučivanja, pitanje je da li danas možemo još uopšte imati jednu ideju obrazovanja? Da li nam ona može doći iz budućnosti, ili se oslanja na veliku duhovnu tradiciju? *Čini se da uprkos svemu, uprkos izuzetno postignutom nivou nauka, i raznovrsnosti materijala kojima se one koriste, mi više nemamo ideju obrazovanja u njenom prvobitnom kulturno-istorijskom smislu. Od stare ideje obrazovanja moramo se oprostiti. U savremenom društvu za nju više nema osnove.*

Omasovljenje, kao posledica tehničke organizacije moderne kulture, preplavilo je čitav javni život, tako da bi pojedinac mogao da traži put ka obrazovanju, ali isključivo iz pozicije savremenoga varvarstva.

Mi više nemamo sopstvenu prošlost, niti budućnost kao ni ideje koje bi nas podsticale; a kako nema ni prošlosti,

⁷² Država i njeni instituti nisu toliko iracionalni da bi ospori sve temelje iz kojih su ranije crpli svoju moć; i dalje postoje, recimo, umetnost i nauka, no oni nisu i životna realizacija države, već samo spontano ispoljavanje duha – *koji duva tamo gde on hoće (der weht, wo er will)*. Fink, E.: Pädagogische Probleme unserer Zeit (1953), in: Fink, E.: Zur Krisenlage des modernen Menschen: erziehungswissenschaftliche Vorträge / Eugen Fink. Hrsg. von Franz-A. Schwarz. – Würzburg : Königshausen u. Neumann, 1989; S. 191.

ni budućnosti, nema više ni sadašnjosti. Ničega više nema što bi imalo nekakav smisao. U svetu u kome sve vidnijeg odsustva bogov (oličenih u večnim vrednostima), vladaju dosada, zamor i apatija – simptomi modernog nihilizma.

Propadanje i nestanak slobode - jedan je od odlučujućih događaja našeg vremena; otud biva jasno zašto danas više nema ideje obrazovanja, zašto više nemamo svet obrazovanja. Sloboda može izvorno postojati samo dok je usmerena spram neke *nad*-moći, protiv neke prisile. Životni duh slobode je u oslobađenju.

U antičko doba čovek se oslobađa od pritiska i moći prirode, u vreme renesanse od srednjovekovne teološke slike sveta, u doba nemačke klasike (koju je pripremio prosvetiteljstvo), čovek se oslobađa od svakog potčinjavanja i sloboda se tu javlja kao nešto što postoji samo po sebi i što se proklamuje kao bit čoveka⁷³.

Sloboda bi morala biti s one strane napetosti, a životna napetost je oduvek bila tajna što je ležala u osnovi stvaralačkog. I stoga danas, kad više nemamo neku opštu ideju obrazovanja, kad nemamo neku živu, delatnu tradiciju, nekakav duh vremena, i kad smo u opasnosti pada u nihilizam i varvarstvo, postoji, po mišljenju Finka, jedan izlaz budući da još uvek postoji *čovek stvaralac*. Pa čak ako bi se i svo nasleđe prošlosti pokazalo pogrešnim, postoji danas mogućnost novog utemeljenja obrazovanja od strane stvaraoaca.

⁷³ *Op. cit.*, S. 170.

Zato, ako je danas i razoreno pravo društvo obrazovanih, to, još uvek, ni u kom slučaju ne znači da ne bi moglo nastati jedno novo društvo i to delatnošću ljudi stvaralaca, delatnošću onih koji se na izvorni način odnose ka stvaralačkom duhu; u takvom slučaju, u realizaciji, mogla bi biti očuvana ideja obrazovanja.

Mogućnost obrazovanja počiva danas na pitanju jednog čistog pristupa čoveku u kojem živi sam duh vremena. Fink ima u vidu čoveka stvaraoca, koji stvarajući živi u blizini „božanskog“⁷⁴. Razume se, ljudsko stvaranje nikad ne može biti poput božanskog, budući da je uvek, po svojoj prirodi konačno.

Utemeljenje jedne nove ideje obrazovanja može se očekivati samo od čoveka-stvaraoca koji bi u buci moderne tehnike mogao da čuje muziku sfera koju su znali Pitagora i Platon. Takav *muzički* čovek, čovek muza (*musische Mensch*) je, smatra Fink, nada našeg vremena. Koliko dugo postoji makar mogućnost za njegovu pojavu, i koliko dugo postoji makar mogućnost da se božanska iskra upali u ljudskim srcima i mozgovima, toliko dugo postoji i mogućnost za obrazovanje.

Obrazovanje kao novi duh vremena može se samo lagano pojaviti u malim krugovima izvornih, *muzičnih* (u antičkom smislu) ljudi, koji bi bili uzor, ne u smislu nekog autoriteta kojem se treba potčiniti, već koji bi bili izraz *samostalno oblikovane duhovne slobode*.

⁷⁴ *Op. cit.*, S. 173.

5. Paideia u doba novog varvarstva, poluobrazovanosti i „грядущего хама“⁷⁵

Eugen Fink je u svojim predavanjima ranih pedesetih godina prošlog stoleća stanje obrazovanosti našeg vremena okarakterisao kao *novo varvarstvo*⁷⁶; u isto vreme, govoreći o obrazovanosti društva u celini, Teodor Adorno je upotrebio izraz *poluobrazovanost* (Halbbildung)⁷⁷.

⁷⁵ Naziv zbornika (1906) publicističkih spisa ruskog pisca Dmitrija Sergejeviča Merežkovskog (1866— 1941), koji je «грядущим хамом» nazvao „nadolazeće carsvo malogradanina“ Drugim rečima, radi se o zlobnim, neprosvećenim, nevaspitanim, neučtivim ljudima, koje karakteriše *prostaštvo* u čijoj osnovi ne neobrazovanost, neukost, neprosvećenost (*невещество*), no koji se time i ponose (a posebno time što prave regularne škole nisu završili), a koji će, kako se stvari razvijaju, igrati glavnu ulogu u društvu i određivati budućnost zemlje.

⁷⁶ Fink, E.: Das Wesen der Bildung, in: Fink, E.: Zur Krisenlage des modernen Menschen: erziehungswissenschaftliche Vorträge / Eugen Fink. Hrsg. von Franz-A. Schwarz. – Würzburg : Königshausen u. Neumann, 1989; S. 132-174. Potvrdu utemeljenosti Finkove konstatacije nalazimo u nekim uvidima već s kraja XIX stoleća, recimo, u autobiografiji velikog ruskog pesnika i mislioca Vjačeslava Ivanova, kako je njegov berlinski profesor, Teodor Momzen, na svojim predavanjima već sredinom devedesetih godina XIX veka, govorio kako sva velika dela treba što pre završiti jer dolazi doba varvarstva. Sećajući se predavanja koje je slušao Momzena, Vjačeslav Ivanov piše „Нередко и на лекциях (по эпиграфике и государственному праву), и в беседе с участниками семинария обращался он к своей постоянной мысли о том, что вскоре должен наступить период варварства, что надлежит спешить с завершением огромных работ, предприятий гуманизмом девятнадцатого века; о причинах же предстоящего одичания Европы ничего не говорил.“ Иванов, В.: Автобиографическое письмо, u knjizi: Иванов, В.: Собрание сочинений. Том II, Брюссель 1974, стр. 17.

⁷⁷ Adorno, Th.: *Theorie der Halbbildung*. (1959) In: ders.: *Gesammelte Schriften* Band 8. Soziologische Schriften I, S. 93 – 121.

http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/adorno_halbbildung.pdf

Savremena kriza obrazovanja nije posledica stanja u savremenoj pedagogiji, još manje u sociologiji, kao što nije posledica ni primena raznoraznih obrazovnih metoda koje niču na sve strane u XX stoleću. Nauka nije i ne može biti uzročnik krize, već samo sredstvo njene dijagnostike i stoga izlazu iz ove krizne situacije, po rečima Adorna, ne mogu doprineti ni izolovane reforme obrazovanja koje se povremeno vrše, budući da iste zaoštavaju sasvim drugi socijalni faktori koji dolaze iz vanpedagoške realnosti, a njima, što se može učiniti i paradoksalnim, pripada i sama kategorija obrazovanja⁷⁸.

Problem obrazovanja stoga nije ni problem pedagogije ali ni problem sociologije; danas se on manifestuje kao bitno politički problem, opterećen prizemnim političkim mešetarenjem i to u doba kada bi mogao biti rešen samo u ravni filozofije. Budući da danas ne postoji nijedna dodirna tačka između politike i filozofije, a takvom se ni u kom slučaju ne javlja obrazovanje, te problemi koji su se našli pred njim ne mogu biti razrešeni u naše vreme. Ali, ako već ne mogu biti rešeni i prevaziđeni, oni mogu biti mišljeni iz filozofije. To mišljenje danas ne može imati uticaj na političku praksu, no to ne znači da tako nešto ne može biti moguće u nekom budućem vremenu u kojem će politika postati svesna sebe i svoje zavodničke, obmanjujuće prirode.

Ovo je već lakše razumeti, budući da ideja istinske *paideie* može biti i svoj istinski cilj samo u jednom umnom i

⁷⁸ *Op. cit.*, S. 93.

slobodnom društvu. Kada je reč o slobodi, reč je o slobodi posebne vrste i njoj odgovarajućem društvu, ne o savremenom liberalizmu u kojem svako smatra da je za sebe dovoljno obrazovan. Posebno, mora se imati u vidu da danas obrazovanje nije više ni znak emancipacije i distanciranja jedne manje grupe u odnosu na celinu društva, pa ne može biti ni privid privilegije u današnjem građanskom društvu koje mu je poslednji smisao temeljno osporilo.

Međutim, stanje društva u kojem danas živimo nije logička posledica evolucije njegovog prethodnog stanja, već kvalitativno potpuno izmenjena realnost, budući da počiva na mreži od ranije nam neizvesnih vrednosti. Smena prethodnog sistema vrednosti konglomeratom normi koji se ne može nazvati sistemom, budući da su sastavni delovi krajnje uslovni i podložni višestrukim promenama, nezavisno od uticaja drugih delova, uslovlila je nastanak potpuno novih potreba za novim, specifičnim znanjima.

Ne može se izbeći utisku da se čovečanstvo, u nekim svojim bitnim aspektima, vraća svom početku, samo na jednom višem nivou koji obezbeđuje tehnička civilizacija. Do, po formi, sličnog zaključka dospelo sam pre desetak godina u istraživanju o muzici⁷⁹ zaključivši kako se nova muzika vratila svojim pitagorejskim korenima, samo na višem nivou, u delima novih kompozitora kao što je pre svih Ksenakis.

⁷⁹ Filozofija muzike, Stylos, Novi Sad 2004.

Paralelnost promena u sferi muzike, dakle, umetnosti i sferi obrazovanja, upućuje na to da se radikalne promene odvijaju u svim oblastima kulture, da sama kultura menja svoje pojavne forme; ako bi bilo samo ovo poslednje, to još i ne bi bilo ono, po čovečanstvo, najtragičnije. Ono odlučno počinje da se zbiva kada počinju da se menjaju temelji; a drugi temelji zahtevaju i drugu zgradu nad njima.

Zato je nemoguće današnje stanje obrazovanosti, a i njegovu novonastalu sliku, objasniti samo pozivanjem na simptome i karakteristike savremenog društva „mase“; izgleda, da bi takav pristup bio previše jednostavan za razumevanje složenosti nastale situacije i u njoj uspostavljenih odnosa.

Obrazovanje po svojoj biti jeste i ostaje kultura, ali, *kultura* i dalje ima dva aspekta: s jedne strane, reč je o duhovnoj kulturi (*Geisteskultur*) i do nje se može doći emancipacijom čoveka, pri čemu se kultura shvata kao ostvarenje slobode; tu se zapravo radi o kulturi shvaćenoj kao sferi vrednosti pri čemu se kultura javlja kao samosvrha. S druge strane, imamo shvatanje kulture kao realnog života. Filozofska ideja obrazovanja morala bi se ogleđati u načinu formiranju ljudskog opstanka, dakle u harmonizovanju prirode i duha u njemu.

Stoga, obrazovanje kao bitni uslov svog opstanka pretpostavlja autonomiju društva koje ga vidi kao svoj glavni zadatak; ono podrazumeva samostalnost jednog društva koje samo određuje svoje ciljeve i sledi ih formiranjem svojih institucija za njihovo postizanje i

formiranjem vrednosti koje kretanje ka njima podržavaju. Koliko je tako nešto moguće danas, u vreme kad se brišu granice među državama i kad im se ukida svaki oblik suvereniteta, posebno je, ali i odlučujuće pitanje.

Obrazovanje je i po mišljenju vladajućih slojeva društva neophodno, posebno u njegovim rudimentarnim oblicima jer se njegovim nitima vežu široke narodne mase i pripremaju za uloge poslušnih potrošača robe bačenih na tržište koje ostaje osnovno mesto bogaćenja velikih multinacionalnih kompanija.

Vladajuća društvena struktura veoma uspešno uspeva da preformuliše kulturne vrednosti, nakon čega je lako, poluobrazovanoj većini, nametnuti nove „smerove“ obrazovanja i potčiniti je sopstvenim interesima. Tako se prigušuju istinski smisleni ciljevi, odstranjuju se pomeranjem u daljinu, i time na neodređeno vreme bivaju „paralizovani“.

U tom kontekstu puni smisao ima govor o poluobrazovanosti, budući da je obrazovanost smišljeno blokirana od strane samog državnog sistema. Ali, s druge strane, da bi država uopšte mogla opstati, njoj je neophodna jedna samorefleksija, jedno odlučno, kritično promišljanje poluobrazovanosti koju je izabrala za model sopstvene egzistencije.

Na početku ovog poglavlja ukazali smo na stanje suprotno obrazovanosti koje se manifestuje neukošću, neobrazovanošću, neprosvećenošću (*невежество*), a koje je kao glavnu nadolazeću opasnost uočio već prvih godina XX stoleća značajni ruski književnik D.S. Merežkovski

najavljujući kako najveća opasnost društvo i kulturu dolazi od „грядущего хама“ kojeg karakterišu bezličnost, osrednjost, vulgarnost, prostaštvo, neotesanost⁸⁰.

Neukost (*невежество*) je treći sinonim (pored *varvarstva* i *poluobrazovanosti*) kojim se da opisati fenomen suprotstavljanja *paideii*. A problem se svodi na to da ljudi nisu svesni svog neznanja, da nisu u mogućnosti da kao pojedinci dođu do svesti o neznanju [čemu je pokušao svoje sugrađane da pouči Sokrat], i što ne žele da se obrazuju⁸¹. Samo onaj ko je svestan svog neznanja može znanje kao takvo videti kao problem i shvatiti da mu zato što ne zna preostaje da celog svog života teži znanju, da teži usavršavanju.

Neprosvećenost je bitno svojstvo našeg vremena; znanja u svojoj potencijalnoj postojbe po knjigama i bibliotekama, ali ne u ljudskim glavama i zato se s pravom može dovesti u pitanje njihova aktuelna dimenzija.

Na drugoj strani, sama obrazovanost, shvaćena na izvorni i pravi način kao *paideia*, ostaje daleki cilj i

⁸⁰ „Одного бойтесь — рабства худшего из всех возможных рабств — мещанства и худшего из всех мещанств — хамства, ибо воцарившийся раб и есть хам, а воцарившийся хам и есть черт, — уже не старый, фантастический, а новый, реальный черт, действительно страшный, страшнее, чем его малюют, — грядущий Князь мира сего, Грядущий Хам“. См.: Мережковский Д.С. Грядущий Хам // Полярная Звезда. — 1905. - №3 (30 дек.), стр. 190. Takođe, videti: <http://relig-library.pstu.ru/catalog/509/book-509.pdf>

⁸¹ Videti: Justin Kruger, David Dunning: *Unskilled and unaware of it. How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 77, Nr. 6, 1999, S. 1121–1134.

neprevaziđeni zahtev. Čovek po svojoj prirodi ne može odustati od potrage za prirodom svoje biti, on ne može izaći iz filozofije ako je odlučan da sebe ne izda. Sadržavajući u sebi zahtev za *uvidom u najviše bivstvujuće*, kako je to bilo kod Platona, ili u najvišu meru *moći i pravednosti* u vreme renesanse, ili u najšire shvaćenu formu čovekove *univerzalnosti i slobode*, kako je to u novo doba – sama ideja *paideie* ne može izgubiti svoj značaj i smisao ni u naše vreme.

Pritom, moramo biti svesni jedne stvari: obrazovanost i nije neka amorfná masa raznoraznih znanja pristupaćnih na jednak naćin svima; ona je višeslojno biće dostupno svojim različitim nivoima različitim društvenim slojevima. Svaki sloj društva dobija sebi odgovarajući sloj obrazovanosti; niži slojevi obrazovanosti su najdostupniji, a najviši, najnedohvatljiviji.

Da bi jedna zemlja bila velika po duhu (nije obavezno da to bude i po teritoriji), ona mora u svojim temeljima imati veliku nauku (*episteme*) koja proistiće iz velike objedinjujuće nacionalne ideje.

Paideia upravo o tome svedokuje. Jedan veliki narod može postojati samo na tlu svesti o najvišoj ideji (*agathon*) koja ga vodi njegovom najvišem i jedinom smislu, a koji je ostvariv samo na tlu filozofije, koja, bila je i ostala privilegija duhovne aristokratije narodâ (koji su je izabrali za svoj put u svim epohama), nezavisno od naklonosti koju neko vreme za pojedine narode ima.

Epilog

Živimo u vremenu koje još uvek nema svoju jasnu i razgovetnu definiciju i koje se još uvek ne može precizno odrediti u kontekstu celokupne dosadašnje istorije. Ta definicija će se pojaviti, no kasnije kad za to dođe vreme, kad se pojam našeg vremena ispuni s dovoljno sadržaja u za njega određenim granicama.

Živimo u vremenu koje još nije osmislilo svoju bit, svoje temelje, svoj novi kulturni sadržaj. Do toga će svakako doći, pre ili kasnije, čim se stvori minimalna istorijska distanca. Živimo u vremenu koje se radikalno razlikuje od svih njemu prethodećih „vremena“, kao i od perioda koji mu je neposredno prethodio, a koji su neki videli kao doba kraj istorije, kraja ideologije ili doba postmoderne.

U očekivanju da se do kraja manifestuju sve objektivne pretpostavke za stvaranje kulturno-istorijske definicije upravo nastajućeg, ovog „našeg“ vremena, možemo (a i dužni smo) da izrazimo o njemu svoj subjektivni sud:

Naše vreme karakteriše se temeljnim lomom humanističke paradigme vrednosti i ciljeva. Usled kraha te dugo vladajuće paradigme, radikalno se menjaju kulturno-istorijske institucije koje su počivale na negovanju i održavanju doskorašnjih vrednosti i ciljeva (a među njima, posebno mesto, u svim epohama, imalo je i obrazovanje). Naše vreme, sa njegovim *novoformirajućim* vrednostima i ciljevima, može se zasad odrediti samo na negativan način,

kao *novo varvarstvo*, kao odpadanje od vekovima stvaranih kulturnih dostignuća.

Ipak, to odpadanje ima i svoj „pozitivni“ karakter: ono je početak jedne „nove kulture“ u kojoj već žive, živeće i stvaraće *svoje* vrednosti težeći *svojim* ciljevima *novi varvari* nemoćni da dalje nose kulturni teret akumuliran u poslednja dva i po milenijuma.

Kakav će biti taj „novi svet“?

Kakva će biti njegova „nova kultura“?

Kakvi će biti nosioci te „nove kulture“?

Odgovor ja ne znam.

Jovan Hristić

VARVARI

*Kai tora tha genoume horis barbarous
Oi anthropoi autoi esan mia kapota lysis.
Kavafi*

Najzad, glasnici su došli i rekli: Varvari dolaze.
U gradu se spremaju da ih dočekaju:
Oduševljeni mladići već uzvikuju njihova imena
I žure da slave nove bogove.
Ne govore li pesnici kako su oni neko rešenje?
Sad pišu pesme u njihovu slavu
I čekaju dan kad će ih glasno čitati
Dok zadivljeni varvari (pod oružjem)
Budu pljeskali i učili ih napamet.
Već vide svoje pesme velikim slovima ispisane
Okačene u pročeljima hramova
Iz kojih će izgnati onemoćala božanstva,
Vide biblioteke prepune svojih knjiga
Iz kojih će izbaciti priče što više nikom ništa ne govore.

Ali ne znaju pesnici da će oni prvi biti obešeni na gradskom trgu
Zajedno sa mladićima što su požurili da otvore kapije
I puste u grad one koje su tako željno očekivali.

Jer varvari su varvari, i nisu nikakvo rešenje.

(Iz knjige: *Stare i nove pesme*,
KZNS, Novi Sad 1988. Str. 84)



Sadržaj

Uvod

1. Nezakasneli *Prolog „mandarina“* 19
2. Obrazovanje i duhovni telos evropskog humaniteta na pragu novog varvarstva 28
3. Sumorna dijagnoza našeg vremena 52
- 4 . Metamorfoze *paideie* 69
5. *Paideia* u doba novog varvarstva, poluobrazovanosti i „грядущего хама“ 99

Epilog

Ilustracije:

Str. 1: Hans Holbajn: Erazmo Roterdamski (1523)

<http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/171164>

Str. 109: Albreht Direr: Erazmo Roterdamski (1526)

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:ErasmusDurer.jpg>

СIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад
37.013.73

УЗЕЛАЦ, Милан, 1950-

Filozofija obrazovanja. 2. [Elektronski izvor] / Milan Uzelac . – Novi Sad : M. Uzelac, 2013

Način dostupa (URL) : www.uzelac.eu . Nasl. sa nasl. ekrana . –

Opis zasnovan na stanju na dan 15. 11. 2013.

ISBN 978-86-89715-00-2

a) Filozofska pedagogija

COBISS.SR-ID 281450759