

*Миле Ненадић**

КРИЗА СРПСКОГ ДРУШТВА ЗНАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Сажетак

У кризи је идеја образовања, а не сам систем. Она се преокренула у своју супротност. Модерно образовање још увек очајнички покушава да се супротстави унутрашњем и спољашњем варварству. У том покушају оно мора ићи против сила које су покретачи светске историје, а не само уз њих. Негујући рефлексивнији однос према свету оно помаже младима да делују субверзивније, а то значи да боље разумеју, да се критички односе, да целовитије спознају, да дођу до истине, да расветљава објективне структуре. Задатак наставника је да васпитавају у рефлексивном духу, а не за идеале у које се верује делимично или уопште не верује. Друштво знања од свога тога ништа не тражи.

Образовање је у кризи јер је осиромашено за своју основну идеју. Образовање без идеала је само себи највећи непријатељ. Рецентне реформе су се једна за другом усредсређивале на систем као систем, а не на изналажење нове идеје образовања.

На знање се данас гледа као на информације које „велочитерски“ или „дромолошки“, а то значи брзо застаревају. Сразмерно огромном расту информација расте и количина „баластног знања“.

* Педагошки факултет, Сомбор

*Посебан проблем кризе друштва знања представља реформа универзитета. Хушкачи на нову реформу националном високом образовању нуде америчку формулу *boutique-ing of higher education*, коју приватни универзитети громогласно, а државни ћутке прихватају. Факултети се претварају у јефтине „бутике“ за продају лошије или боље дизајнираних наставних програма и курсева.*

Дискрепанције између лако стечених диплома и тешко добијеног запослења, уз незауостављиви раст структуралне незапослености потпуно обесмишљава средњошколско образовање. Средња школа полако губи привилеговани статус система који класификује и хијерархизује, тако да се од традиционалног сертификацијског органа претворила у постмодерног дистрибутера безвредних диплома.

Студенти морају престати да симулирају знање, наставници предавања, а факултети дипломе. Морамо прекинути са демагогијом, лагањем и преварама, јер се ни у једном подручју није толико лагало као што се то и надаље чини унутар просветне политике.

Кључне речи: образовање, идеја образовања, криза образовања, друштво знања, стицање дипломе, незапосленост.

Криза образовања одражава спољни притисак који на образовне системе врше убрзане друштвене, технолошке и економске промене, али и *унутрашњу* потребу за променом нормативног модела који почива на сасвим одређеној идеји или идеалу образовања. Није исто указивати на превазиђеност једног образовног система и истицати потребу за удахњивањем нове идеје образовању. Суштински гледано, сваки дискурс о кризи образовања јесте дискурс о кризи вредности. И ова је криза, као и свака друга, комплексна или, како се то некада говорило, „замршена“.

Израз „криза“ има дубље значење од израза „реформа“. Померање са кризе образовања на његову реформу указује да је нужније померити се са критике на консеквенце, него обрнуто. Ако учесталост употребе речи „криза“, како у чланку „Krise“ у *Geschichtlich Grundbegriffe* констатује Рајнхарт Козелек, представља индикатор стварне кризе, онда бисмо нови век од почетка 19. столећа могли назвати епохом кризе,

онда то исто важи и за образовање и његове системе. Криза је појам који потиче од грчке речи *κρίσις* која је испрва означавала деобу, спор, затим и одлуку која окончава неки конфликт, као и суд, суђење. Ова грчка реч данас има значење како „објективне кризе“ тако и „субјективне критике“. Она значи суд, попут Страшног суда, али и право, попут судске одлуке. У латинском, *crisis* се односи на тело, посебно на његову болест: израз означава критичну фазу у којој одлука о даљем току, често о животу или смрти, пада, али још није пала. У том значењу се израз одржао до данас. „У суштини кризе садржано је то да је ситуација зрела за одлуку али да одлука још није донесена. Исто тако, за кризу је својствена отвореност у погледу тога која одлука ће бити донесена. Општа несигурност у критичкој ситуацији прожета је, дакле, извесношћу да – неодређено када, али ипак одређено, несигурно како, али ипак сигурно – предстоји крај критичког стања. Могуће решење остаје неизвесно, али сам крај, прекрет постојећих односа – претећи и очекиван са страхом, или са надом прижељкиван – за човека је изванредан. Криза формулише питање упућено историјској будућности“ (Козелек, 1997-175).

Појам кризе се не ограничава само на једну област живота, већ повезује искуство свих области. Појам се почео употребљавати на тај начин тек након 17. века. За модерно друштво које је окренуто сталном напретку, а данас већ и застрашујућој хитрости, можемо рећи да је криза његово иманентно стање, његова „структурална сигнатура“. Судајући по томе да су владајуће идеје образовања изум модерног друштва, образовним системима нема спаса, што не значи да ће пропасти: они ће се само променити, и то у још већем обиму и још већом брзином. Промене за које су некада требали векови данас пролазе као фантоми и окончавају се за месец или недељу. Све је, како се у једном писму у новембру 1825. године изразио Гете, постало „велоцитерски“ (л. *velociter*, брзо) или „дромолошко“ (л. *dromos*, тркалиште), како се изразио Пол Вирилио. Модерни свет је велоцитерски, само су његове промене трајне.

Учити се на традиционалан начин и за цели живот више нема смисла, а нити се има шта такво учити: све што се научи данас већ сутра „застарева“, и треба га *заборавити* пре

него што буде избачено из програма. Лета, река заборава, већ се разлила у океан заборава. Стари људи се труде да у све-му а не само у одевању изгледају млађи него када су имали двадесет, али не због носталгије, него зарад заборава. Смет-нули су с ума да се, како то Кјеркегор рече, „живот живи уна-пред, али само унатраг разуме“. Није намера заборавања прошлости да се затрпа традиција, покопа лешина, а нити да се одрекнемо „анамнетске културе“ (*сећања*), него је циљ крајње себичан: *убрзати садашњост*, што и јесте „централ-ни критеријум модерне“, како се изразио Рајнхарт Козелек.

Не само да данас нико не учи да би изграђивао свој ка-рактер и развијао свој ум, него се, како је приметио Лисман, и дословно укоренио појам „баластног знања“. На знање се гледа као на информације које брзо застаревају. Безизгледно је образовати се под диктатуром информатичког тренутка трајања. Да је ослобађање од „тираније тренутка“ гарант об-разовног успеха, знао је још и Цицерон. Данас се информације, које су директно пропорционалне знању, истини и свети шире брже од светлости, а проблем образовања је што се млади не могу морално социјализовати таквом запањујућом брзи-ном, оном која се мери пикосекундама. Похрањивање знања, остављање за после, његово *складиштиштење* или зиповање у компјутерску меморију још је један покушај свеопште по-хлепе да се свега има све више када затреба, а заборавања да у инфлацији знања „ускладиштено значи заборавањено“ (Harald Weinrich). Некада се образовање могло дефинисати „као до-говор групе људи о томе који се текстови из канона високе културе свакако морају прочитати“ (Асман: 2002:123), а у друштву знања оно се дефинише тиме где се може пронаћи, на којој мрежи или сајту. Свету у коме се не читају класици и који без отпора прихвата *new age culture* прети поновни повратак варварства. Франц Грилпарцер је у марту 1849. (у песми *Der Leopoldsritter*) прорекао: „Пут новијег образовања води од хуманизма преко национализма у бестијалност“.

Школе друштва знања заправо и немају чему да уче, а нити су у стању да образују. Шта је образовање? „Образовање захтева да Аушвиц не сме да се понови: свака дебата о идеа-лима васпитања је ништавна и безвредна уколико не говори о овом једном, о томе да Аушвиц не сме да се понови. Он је био варварство којем се супротставља све васпитање. Говори

се да нам прети варварство – али оно нам не прети, оно се већ десило у лику Аушвица. И варварство ће постојати све док постоје услови који су омогућили такав пад. То је оно што је страшно“ (Adorno, 2006:5-6). Перцепацију, коју износи Лисман, да би „образовање као образовање људи требало бити јамац за одбрану од унутрашњег и вањског варварства“ треба допунити Адорновом, да „ако се варварство крије у самом принципу цивилизације, онда има нечега очајничког у покушају побуне против њега“ (Lissmann, 2009:126; Adorno, 2006:6).образовање и није ништа друго него низ очајничких покушаја побуне против повратка у варварство. Сваки пут, када би успело или када не би успело, оно је морало ићи против сила које су покретачи светске историје. „Ићи против“, а то значи деловати субверзивно, разумети, критиковати, спознати, доћи до истине, „субјективно“ расветлити „објективне структуре“, а управо то што је деликатно уједно је и страшно.

Прелазак образовања са индивидуалног на објективни план нуди застрашујућу слику повратка у унутрашње и вањско варварство. „Не треба испустити из вида да проналазак атомске бомбе, која дословно једним ударом може уништити стотине хиљада људи, припада истом историјском контексту као и геноцид... То кажем само да бих назначио у којој мери су силе против којих се мора ићи управо покретачи светске историје. Пошто данас располажемо крајње ограниченим могућностима за измену објективних, то јест друштвених и политичких услова из којих измичу такви догађаји, тежња да се нешто чини против понављања Аушвица нужно мора бити одгурнута на субјективну страну“ (Adorno, 2006:6). Нови препород идеје образовања може почети само са индивидуалног плана, онакав какав је својевремено понудио Хумболт, који представља „непријатељско оличење свих образовних реформатора“. За њега је образовање „последњи задатак нашег постојања,“ (Lissmann, 2009:47). Субјективни или индивидуални идеал образовања ни једна реформа образовања не може довести у питање, јер је једини и парадигматски. Ни у рецентној образованој реформи идеја образовања није у кризи; у кризи је систем који се реформише у одсуству једне нормативне идеје образовања. У недостатку идеала образовања, који нас чува од необразованости и полуобразованости, образовање као образовање, оно које

је преокупирано планом објективних структура, може довести само до поновне провале варварства, до превладавања културне хипотеке над културним наслеђем. Потребно нам је велико одвраћање и раскринкавање образовања које под притиском владајуће општости и етаблиране моћи води разарању свега посебног и појединачног, скупа с њиховом снагом супротстављања. Васпитање је смислено само као васпитање за критичку рефлексију, а не за идеале у које се верује делимично, или се пак уопште не верује.

Уместо за одбрану од унутрашњег и вањског варварства, образовање друштва знања се определило за пројекат противпросветитељства и за идеју полуобразованости. Противпросветитељство и полуобразованост (масификација образовања и полуција диплома) су највеће опасности за образовање, а самим тим и за само друштво. Теодор Адорно је записао 1959. године у својој *Теорији полуобразованости*, да када хуманистичко образовање постане циљем људи којима недостаје првенствено доколице, када овлада животима у којима се $\sigma\chi\omicron\lambda\eta$ (доколица) није дистанцирала од $\alpha\sigma\chi\omicron\lambda\alpha$ (рада) тада мора завладати полуобразованост. образовање је било плод доколице све док није дошло до његове масификације. Школа друштва знања је престала бити место доколице, усредсређености, контемплације, *престала је образовати* и полако се претвара у необавезујућу забаву кроз умрежења, екскурзије, праксу, пројекте и излете. Свега што је „нерентабилно“, попут хуманистичких наука, и што потпада под стигму компетицијске неспособности, друштво знања се жели ослободити.

Замршеност у коју је доведено образовање тражи енергично самоограничавање на једну, и врло одређену средишњу тачку, на *одлуку* ($\kappa\rho\iota\varsigma\iota\varsigma$) о препороду идеје образовања у другачијем систему. Изнећу два подударна мишљења значају за такве одлуке. У предговору ревидираног издања своје књиге *Идеја универзитета*, изашле 1961. године, Карл Јасперс пише: „Или ћемо успети да очувамо немачки универзитет препородом његове идеје, одлучни да створимо нови организациони облик, или ће универзитет завршити у функционализму циновских институција за обуку и развој специјализованог научног и техничког знања.“ На овакву Јасперсову констатацију Јирген Хабермас даје следећи ко-

ментар: „Јасперс се и даље без оклевања ослања на премисе изведене из имплицитне социологије немачког идеализма. Институције су форме објективног духа. Институција може функционисати само дотле док у живој форми оваплоћује идеју која јој је инхерентна. Чим је напусти дух, институција се окамењује у нешто што је само механичко, као организам без душе, који се распада у мртву материју“ (Habermas, 1997-98:29). Управо се то и догодило: данашњи универзитет је биروقратизовани монструм без духа.

Препород идеје образовања мора почети трагањем за једном средишњом тачком, и то не зато да држи чињенице на окупу, него због опасности да се оне не распрсну ако се на њу не рачуна. Пројектовање не почива на голим чињеницама, већ на идеји која им је инхерентна и која их обавезује. Видели смо код Хабермаса да образовна институција може функционисати само дотле док у живој форми оваплоћује идеју која јој је инхерентна. Трагање за средишњом тачком је тражење *обавезујуће идеје, норме* која није дата, не може се наћи у садашњим институцијама, него је треба *створити*. „Норма која се признаје као света, узор (*Bild*) према коме се образовање (*Bildung*) оријентише, управо није нека вечита идеја, већ пре клица, диспозиција, одређење које тек треба испунити, остварити“ (Asman, 2002:80). Усредсређивање на једну централну тачку и ни на једну другу заправо је усредсређивање на један норматив идеје образовања који мора бити *од значаја* за општу представу о свету и за универзалистичку представу о човеку. Рецентна реформа се усредсердила на систем као систем, и зато је неуспешна. Свако европско друштво би могло исписати свој национални родослов школских реформи, све до актуелних компетицијски усмерених високошколских и школских реформи. Све оне указују на промене које имају за последицу то да се образовање појављује као непрекидан труд у погледу ширења, мењања структуре и прилагођавања.

Образовање које можемо, заједно са Асмановом, дефинисати као „специфичну форму културног памћења“ или као „индивидуално учешће у културном памћењу“ данас је изгубило сваки легитимитет. Корене кризе не треба тражити само у опозицији образовања и обуке, или стању необразованости и полуобразованости, а нити у „националним катастрофама које разарају културно памћење“, попут паљења књига 8. маја

1933. године или онога што се нама догодило 90-тих, него у одсуству сваке нормативне идеје образовања. Образовање без идеала је само себи највећи непријатељ. Све је више критичара актуелне реформе образовања који упозоравају на парадокс друштва знања, попут онога да „што се више призива вриједност знања, тим више знање губи на вриједности“ (Lissmann, 2009:8). Истина је у томе да компетицијски и компентенцијски усмерена реформа образовања не жели знати своју властиту политичку стварност. Она није воља оних који јој се одупиру.

Идеја образовања је увек подсећала „да није важно оно што већ *можемо*, него и оно што можемо да *будемо*, не само оно што *знамо*, него и оно што *јесмо*. Онога ко би због стручне обуке занемарио или чак у потпуности заборавио ову димензију образовања за човека (*Menschenbildung*) некада су сматрали простаком, потом фах-идиотом“ (Asman, 2002:9). Просветитељски идеал свеобухватног образовања за човека данас се напушта или губи на подршци, тако да обучавање (*Ausbildung*) добија примат над образовањем (*Bildung*). Као што се некадашње образовање у форми образовања народа (*Volksbildung*) претворило у „сурогат религије за људе без традиције“, тако се и данашње веома хваљено образовање у форми *lifelong learning* претвара у идеологију друштва знања. Образовање које се традиционално залагало за принцип аутономије, за рефлексију, самоодређење, самобитност и за не-саучешништво преокреће се у инструмент за искључивање, зависност, ауторитарност, саучешништво. Коначно, образовање се преокреће у „изобразбу“, како то кажу Хрвати. „Знање и образовање – како год нам то чудно изгледало – нису више циљ, него су средство које не захтева никакво даље промишљање све дотле док се даде оправдати само као средство: за просперитетна тржишта, квалификације за радна места, мобилност услуга, раст економије“ (Lissmann, 2009:129).

Најновији преокрет идеје образовања у своју супротност има своје име – зове се „друштво знања“ (*knowledge society*). У њему главни развојни ресурси нису сировине и природна богатства већ добро образовани и на развој оријентисани људи, тврде идеолози друштва знања. Појам друштва знања, у коме, по суду политичара, реформатора и неких педагога

ми данас живимо, има смисла само уколико то схватимо као шалу. Свако би очекивао да се ту ради о друштву које само себе дефинише „знањем“, али је управо супротно.

„Ниједно друштво није стога о знању говорило тако одбојно као друштво знања, јер му није стало ни до истине ни до образовања... Друштво које само себе дефинише ‘знањем’ могло би се замислити као друштво у којем су разум и увиђавност, просуђивање и опрез, дугорочно мишљење и паметно промишљање, научна радозналост и критичка ауторефлексија, прикупљање аргумената и приспитување хипотеза коначно добила превагу над ирационалношћу и идеологијом, празноверјем и умишљањем, појудом и одсутношћу духа. Сваки поглед на рецентно друштво показује, међутим, да знање тог друштва нема никакве везе с оним што се у европској традицији почев од антике повезивало с моралношћу: с увиђавношћу, животном практичном памећу и мудрошћу“ (Lissmann, 2009:23, 128).

Од друштва знања би очекивали да је то друштво слободно мислећих, просвећених и аргументовано-критички оријентисаних образованих људи који знају мислити својом главом и који су уз то довољно храбри и вољни да своје ставове јавно, јасно и гласно, артикулишу, а показало се да је оно тек пуки политичко-економски и тржишно-капиталистички *label* (етикета), самодопадљиви *brand* (марка) или логотип савременог друштва (Hromadžić, 2008). Док размишљамо о заблудама друштва знања западамо у тешке трауме.

Знање је постало једна од основних тржишних категорија, а менаџери знања су уверени да је знање ресурс који се може, као и свака друга сировина, куповати и продавати, гомилати, увозити, извозити и тако редом. Високо образовање, посебно у Сједињеним Државама, постало је саставни део индустријског комплекса и комерцијалног бизниса (Savić, 1997-98). „Меркантилизација знања не може да остави нетакнуту привилегију коју су имале и још имају Државе-нације у погледу производње и ширења знања... У свом облику информатичке робе неопходне производној моћи, знање већ јесте и биће велики, можда и најзначајнији чинилац у светском надметању за власт. Као што су се Државе-нације бориле да освоје територије, а затим да овладају располагањем и коришћењем сировина и јефтине

радне снаге, може се замислити да ће се у будућности борити за овладавање информацијама“ (Liotar, 1988:13). Више него икада раније, просперитет друштва зависиће од начина на који земље образују и усавршавају своје грађане.

Хушкачи на реформу високог образовања у Србији, а у име друштва знања, државне универзитете терају да се маркетиншки стилизују у форми америчких *boutique-ing of higher education*. Они би хтели да се они трансформишу у постмодерне „фабрике знања“, предузећа која производе и продају знање. Њихова парола је да је „у друштву знања у основи свега знање“, да је оно главни ресурс с којим се излази на тржиште. Ако немају шта друго да нуде нека продају наставне и научне услуге, а то значи програме, предавања, испите и на крају – дипломе. Приватни факултети су прихватили улогу „бутика знања“, и за велики новац нуде своје вешто дизајниране и добро упаковане наставне програме и курсеви. Након бржег продора секундарне писмености у „народне масе“ доћи ће на ред и телематичко образовање (виртуелни универзитети). Универзитети ће се поделити у две групе: на оне за стицање елитних научних знања (*reaserch universities*) и оне за примењене компетенције (*skill*). На нашим универзитетима највише ће се неговати оперативна знања која су подесна за перформативно стабилизовање референтног система. Од њих ће се тражити да негују знања која су компатибилна са природом целог система, и која у принципу служе као регулатор самих система. Ето зашто у Србији не постоји истинска критика болоњског процеса. Тако да нас и не изненађује да је књига Конрада Паула Лисмана, *Теорија необразованости - заблуде друштва знања* пропраћена ћутањем, као и то да ни један издавач није нашао интерес да она буде преведена и на српски, и ако је у Аустрији до пре две године доживела шеснаест издања.

Актуелна криза образовања проистиче из дискрепанције између значаја и значења самог образовања, између његовог разлога постојања (*raison d'être*) и постојања (*un être*) (Derida, 1997-98:17). Дискрепанција између суштине, идеала или идеје образовања и његове сврхе, смисла, оправдања или намене присутна је у свим ступњевима хијерархије образовања. Њене последице млади осећају кроз плаћање хипотеке једног паушалног обезвређивања диплома, односно једне грандиозно

промашене квалификације. За њих је дискрепанција између образовања и запослености доказ дубоке кризе. Као што индустријско друштво као *друштво рада* није смањило обим рада на рачун стваралачке доколице и васпитања, тако исто и постиндустријско друштво, кога хорски називају *друштво знања*, не повећава обим знања на рачун истине. Парадокс по коме друштво рада није могло досегнути доколицу као циљ рада – још је Аристотел истицао да је „циљ рата мир, а циљ рада доколица“ – него ју је кроз забаву траћио као копију радног процеса, пренео се и на друштво знања. Смисао сваке спознаје је долажење до истине или барем приближан увид, осим оне до које је стало друштву знања. Другачије речено, као што у друштву рада нико ништа није радио због рада самог него за вољу капитала, тако ни у друштву знања „нико не учи ништа више због знања, него за вољу самог учења“ (Lissmann, 2009:23).

Последице образовних дискрепанција су најдраматичније у несигурном и лабилном прелазу из образовног система у систем запошљавања, кога Урлих Бек назива „сивом зоном ризичне хипозапосленост“. Масовна незапосленост је радикално изменила ситуацију у образовању. У индустријском друштву, златном добу образовања у коме је образовни систем једини имао функцију расподеле статуса, професионално образовање је доминирало над образовањем као јединственим доживљајем налажења и обликовања себе самих, како су образовање најпре видели Хумболт, а касније и Ниче. Функција расподеле друштвеног и професионалног статуса давала је онакву моћ образовању какву су у предмодерном друштву имали само владари. Најгоре што се могло догодити модерном образовању јесте да изгуби функцију расподеле професионалног, а онда и друштвеног статуса. Губитком ове моћи, образовни систем губи и властиту политичку стварност.

Већ 70-тих година било је јасно да настава на универзитетима има обавезу да образује компетенције (*skills*, вештине) које нису потребне струци, већ систему: сада се тражи да образују *вештине*, а не више *идеале*, тако да сама диплома више није довољна да се дође до одређене позиције у професији и до одређеног дохотка и угледа. Упркос губитку функције расподеле социјалног статуса, школски систем

се као једино признати сертификацијски орган за доделу диплома напиње да сачува функцију школске *селекције* и *класификације*. Нажалост, анализа селективне функције образовних система није досад била у средишту истраживања школске неједнакости. „Али, свима њима је заједничка воља да објасне, различитим путевима, како је школски систем једини апарат за расподелу квалификација, који располаже мање или више великом аутономијом у односу на друштвену структуру. Кроз дужину школовања, кроз смерове, кроз природу диплома, школа класификује ученике и поставља их у хијерархију. Данас се тај механизам остварује у оквиру једног процеса масификације, са уласком нових ученика у дуго средње образовање, са умножавањем броја диплома и дипломираних, са све већим утицајем школе на стручне квалификације“ (Dibe, 2002).

Селективне механизме унутар школе не треба бркати са расподелом друштвених шанси, промоцијом и уздизањем. Након губитка функције расподеле статуса, углед школе неће бити спасен јачањем функције професионалне селекције. „Професионално програмирање образовног система све више и више постаје анахронизам. У том смислу је последњих година језгро образовног система ‘изван’, од оквирних услова, подвргнуто једној радикалној промени. У институцијама образовања то сада није довољно схваћено, да не помињемо педагошки третман. Ако се направи разлика између ‘*организације* образовања’ и ‘*значаја* образовања’ и ако се под организацијом подразумева институционални оквир, поредак, сведочанства, наставни планови и наставни садржаји, а под значењем образовања смисао који појединце повезује са њиховим образовањем, онда се може рећи: *организација и значај образовања су се одвојили једно од другог и осамосталили једно у односу на друго*“ (Веќ, 2000:258).

Када би школи одузели привилеговани статус да класификује и хијерархизује, она би престала да функционише као сертификацијски орган, а тада би у њу ишло мање људи него што их данас иде у цркву. У очају студената и наставника да дипломе служе функцији школе а не знању, они су се листом, уместо потраге за знањем окренули трагању за информацијама, али не у самој школи или њиховим библиотекама, него на глобалној мрежи Интернет. Није случајно

да се криза образовања поклапа са кризом штампаног медија (књигом). Из *Годишње анализе рада високошколских библиотека у Војводини*, коју сваке године доноси Библиотека Матице српске, види се да је, на пример, 2010. године у односу на 2007. годину за 45% смањен број кориштених књига.

Масификација постиндустријског образовања школу је довела у стање када она више није у могућности да свакоме осигура право на стицање квалитетног и целовитог образовања – од обданишта до докторских студија. Школа није више кондигна установа, она која санкционише награђујући или кажњавајући, а нити је установа која промовише и уздиже, врши дистрибуцију друштвених положаја и улога; није ни ауторитарна и насилна установа која немилосрдно потчињава у име одржавања суверене моћи и власти, као што није ни утилитарна установа коју органи нације-држава држе под надзором. У ситуацији у којој је добила озбиљног такмаца у пара-образовним телима попут Интернета, школа је постала имобилисани друштвени агенс који више не може да делује самостално.

Једну од најпотпунијих детекција садашњег стања у високом образовању дао је Жан Бодријар у невеликом есеју *Последњи танго вредности* још 1977. године. На самом почетку рецентне кризе он је упозорио да образовање функционише као глобални симулакрум: студенти симулирају знање, наставници предавања, а факултети дипломе. Рад студената, нека врста „алиби-кулука“, појављује се као симулакрум рада који је укалкулисан у симулакрум знања, а све то заједно у симулакрум диплома. Морамо престати са демагогијом, лагањима и преварама јер се, како би то рекао Лисман, ни у једном подручју није толико лагало као што се то и надаље чини унутар просветне политике.

На крају есеја Бодријар констатује: „Напросто, да би се избегло дубоко разочарење, да би се избегла катастрофа до које доводи губљење улога, статуса, одговорности, и невероватна демагогија која се на универзитету шири, у професору треба обновити бар само некаквог манекена знања и власти, бар неки делић законитости – иначе је ситуација несносна за све. На том компромису – вештачком изигравању наставника, сумњивом саучешништву студената – на том фантомском сценарију педагогије ствари се настављају и овај пут могу да

потрају бесконачно. Јер, постоји неки крај за вредност и за рад, али он не постоји за симулакрум вредности и рада. Свет симулације је прекостваран и прекомеран: ниједан доказ стварности га неће више окончати – ако то не учини тотално удружавање и клизање тла које остаје наша најлуђа нада“ (Bodrijar, 1991:152-154).

Када сам 1991., дакле, четрнаест година након што га је Бодријар написао, читао његов есеј нисам могао ни сањати да ћу се управо на њега позивати да би описао стање на нашим универзитетима. Исти „фантомски сценариј педагогије“ и иста „ментална анорексија“ влада и нашим високим образовањем. Транзиција је нешто сасвим друго. Сliku „менталне анорексије“ наших факултета допуњују студенти, погрдно названи „болоњци“, који се све више интересују само за број бодова, а не знање и оцене. Институција скупљања бодова на универзитету родитеље тих истих студената подсећа на доба социјализма, када су они „скупљали бодове за доделу стана“. Наиме, рођењем своје деце, садашњих студената, они су добијали бодове који су их стављали у бољу позицију на ранг листи за доделу стана. Као што је југословенско самоуправно друштво делило станове без *новаца*, тако се данас на јединственом европском образовном простору деле факултетске дипломе без *знања*. Заправо, као што се у самоуправном друштву станови нису добијали за нерад него за оданост идеологији, тако се и болоњске дипломе – да не наседамо – не добијају за нерад, већ за незнање које је постало идеологија друштва знања.

Рад студената је по свим основама нормиран и рангиран, као и све друго на универзитету. Високо школство је ухватила манија рангирања: све се мери и рангира до последњег бода, осим знања. Уосталом, друштво знања се противуречно и дефинише незаинтересованошћу за традиционалну сферу образовања, а то је иста она противуречност коју садашњи реформатори показују кроз отворену мржњу спрам традиционалне идеје образовања, а посебно спрам Хумболта. „Помисао да би људи могли показивати несврховито, сувисло знање, садржајно усмерено према традицијама великих култура, знање које их оспособљава не само да обликују карактер, него им подарује и тренутак слободе наспрам диктатима духа времена, за њих је очигледно ужас-

на... Оно што се реализује у знању друштва знања самосвесна је одсузност образовања“ (Lissmann, 2009:46,62). То што се на факултетима друштва знања остварује полуобразовањост која је постала самосвесна није најгоре, лошије од тога је што се с тим наставља и што то може трајати бесконачно (Bodrijar, 1991:154).

Плаузибилни образовни системи се не оптерећују чињеницом да репродукција друштвених неједнакости и даље у великој мери зависи управо од природе школског културног модела. Пијер Бурдије оптужује културни модел за мобилизацију једног скупа способности, културних и вербалних диспозиција, једног хабитуса блиског хабитусу доминантних класа захваљујући коме се унутар образовног система не преноси култура друштва као целине, како је то мислио Емил Диркем, него се уместо тога репродукује култура „владајуће класе“. Поред тога, он износи и тврдњу да су укуси – на пример, укуси у сликарству, филму, музици и јелу – и те како повезани с васпитањем и образовањем. Упоран је у доказивању како „постоји врло тесан однос који повезује културне праксе (или кореспондирајућа мишљења) и образовни капитал (мерен квалификацијама) и, секундарно, друштвено порекло (мерено очевим занимањем)“ (Bourdieu, 1984; Bourdieu and Passeron, 1977).

Образовни систем располаже фасцинантном способношћу – која заузима централно место унутар његовог скривеног наставног програма (*hidden curriculum*) – да под изговором образовања, које је по дефиницији повезано с нечим општим, задовољи интересе посебних владајућих група. „Управо због тога што ученици који потичу из друштвено и културно повлашћених средина располажу једном културном компетенцијом која им омогућава да овладају играма и школском културом, што такође имају и висок ниво амбиције – они на крају заузимају школски високе положаје. У тој перспективи, искуство ученика је схваћено као тест акултурације, сусрет између једне класне културе одређене друштвеним положајем актера и школске културе чија је културна и педагошка арбитрарност блиска културним оријентацијама доминантних класа“ (Dibe, 2002:13)..

Шта је у већој кризи: идеја или институција, *raison d'être* или *un être*, значење или значај образовања? Под првим

се мисли на смисао који појединци дају образовању и који их повезује са образовањем, а под другим се мисли на институционални оквир, поредак, сведочанства, курикулуме. Образовна политика се не може одредити за једно а против другог, јер су обе стране у једно срасле. Ипак, она се одредила за такву реформу образовног система која се неће оптерећивати ни са каквом идејом образовања, сматрајући да је свака анахрона и да би оптерећивала саму реформу, што се, с друге стране, може протумачити као бирократски хир владајуће елите. Уколико ствар стоји тако, онда се може рећи: „*Организација и значај образовања су се одвојили једно од другог и осамосталили једно у односу на друго*“ (Бек, 2001:258).

Обједињавајућа веза значења образовања и професионалног програмирања образовног система се распала. образовање је изгубило, како на истом месту истиче Урлих Бек, њему иманентно „*после тога*“, своју смисаону нит која га повезује са професијом, тако да људима не преостаје ништа друго него да покушају да даљим дошколовавањем и усавршавањем избегну претећој незапослености. Целоживотно учење (*lifelong learning*) је добило функцију тоталне комерцијализације знања. Урлих Бек с правом упозорава да „*дуготрајна структурална незапосленост омогућава да ситуација у професионално оријентисаном образовном систему постане контрадикторна*“ (Бек, 2000:254). Структурална незапосленост је у потпуности обесмислила средњошколску професионалну обуку у рецентном српском друштву.

Средњошколци, пре свих других, имају право да траже препород идеје образовања. Средњошколски свет је „*експлодирао*“. Од заглашујуће медијске буке и оштрих тонова затечених влада, које младе оптужују да су криминализоване групе, њихове поруке се не чују довољно јако. Истина, засад су њихове оптужбе јаке, али су им захтеви слаби. Како у *Средњошколцима* износи Франсоа Дибе, државна администрација њихово незадовољство разводњава „*преношењем*“ на материјалне захтеве, док ученицима односи са професорима и администрацијом изгледају много важнији. Средњошколци не знају ко им је, заправо, противник: зато је њихов бунт „*аномични неред*“, а тек понекад „*ритуални неред*“ (паљевина аутомобила, разбијање излога).

Али, то што њихове колективне акције не подразумевају заједничке вредности, не позивају се на идеју правде, што немају културне одреднице, што не упиру прстом у неприхватања и негодовања која сви деле, не значи да њихов *осветнички* „ритуални неред“ треба сврстати у „разуларено понашање криминалних банди“ које у бесу разбијају излоге и пале аутомобиле. Неред средњошколаца није ни предвиђен ни организован, он представља ограничени револт, изазван нагомилавањем тензија и аномичним карактером средњих школа.

Својим скретањем ка политици и ка културној критици, средњошколски покрет може да дефинише ученике као субјекте способне да укључе своје захтеве и своје демократске протесте у један критички и глобални пројекат који превазилази границе саме школе (Дибс, 2000:232-244). Сваки покушај да се хумболтовско-ничеовски начин гледања на кризу учени смисленим тумачи се као крајње субверзивна намера. Препород који има за циљ поновно откривање образовања као јединственог доживљаја налажења и обликовања себе самих, и поред свега, представља једини излаз из кризе. Прети ли нам поновно уништавање духовне заједнице, поновно спуштање на „нулту тачку културног памћења“ или се, пак, морамо бринути о културном препороду? За почетак би било добро афирмисати традиционалне елементе из дискурса либералне идеје образовања, строго водећи рачуна да раздвајање политике и културе може поново одвести у диктатуру. Универзитет се мора вратити, уколико није сасвим касно за то, на аполитичку либералну идеју образовања, на унутрашње индивидуалистичко усавршавање вођено истином, јер је она овог тренутка једина идеја која може послужити као ослонац (Asman, 2002:98,113)

Средњошколски покрети су у успону с разлогом, а то значи да ће престати да се понашају *uncommitteds* (они који се не обавезују), да ће прећи са дистанце према политици на политичку дистанцу. „Политички неангажовани адолесценти“ су незадовољни средњошколци који воде рачуна да их не поистовете са неком организованом политичком идеологијом. Масовно се не сврставају уз национализам или расизам. Ако не прихватају такве идеје, они то не чине у име неке чврсте идеологије, на пример идеологије људских права или новог

европског „братства и јединства“, већ у име једне транспарентне и „аутентичне“ комуникације. „У средњим школама се, дакле, наилази пре на `атмосферу` него на идеологију“, истиче Дибе. Као и њихови вршњаци у Француској, носталгични су за младалачким искуством једне друге, мање или више, анархичне генерације шездесетих. Ученици су уморни од, како кажу, „спонтаних а обавезних дебата које нису успели да избегну током школовања, чији је класични пример расправа о расизму, родним односима, енвайронментализму и сексуалној опредељености (Дибе, 2000:232-238).

Средњошколци, као ни њихови родитељи, нису претерано задовољни својим условима живота и рада. Они су свесни негативног утицаја селективне функције образовног система као и тога да су стрпани у цак дискрепанције између образовања и запошљавања. Знају да сведочанства која се дају у школском систему нису кључеви за систем запошљавања, „него су само кључеви за *предсобља* у којима се раздељују кључеви за врата система запошљавања... Делови образовног система који су погођени незапосленošћу данас све више и више личе на *аветињску жељезничку станицу* у којој возови више не саобраћају по возном реду. Ипак, све се одвија по старом обрасцу. Ко хоће да путује – а ко хоће ипак да остане код куће, где остати код куће значи немати будућност – мора да стане у неки ред пред шалтером на којем се издају карте за возове, који су ионако препуни или више не иду у означеном правцу. Као да се ништа није догодило, службеници образовања иза шалтера за карте уз велики бирократски утрошак времена деле возне карте за Никуда, а ред људи који се пред њима праве држе у шаху „претњама“: „Без путне карте *никада* нећете моћи да путујете возом!“ А најгоре је што су они још и у праву...!“ (Бек, 2000:253:54; Дибе, 2002:13).

У индустријском друштву стечена радничка права и угодности социјалне државе – стално запослењена неодређено време, социјално, здравствено и пензионо осигурање, јасно прецизирано радно време, право на годишњи одмор, регрес, синдикално организовање – нестају. Њих замењују флексибилни, често само хонорарни уговори на послове углавном нематеријалног, услужног и комуникацијско-информационог типа и то за одређени период, са све мањим бројем радних бенефиција. Исти процес односи се и на данашње образовање:

њему није циљ стицање знања и трагање за истином, него се усмерава на оперативно знање или вештине који су подесни за перформативно стабилизовање референтних система.

Прилог из дискусије

Чуо сам причу о таранском пастиру, скоро обневиделом и оглувелом старцу који од јајлага (тур. *yaŭlag*, летња планинска испаша) до гишлага (тур. *gishlag*, зимска испаша у низини) на Тари напаса стадо оваца целог села. Када у рано пролеће формира неуједначено стадо и крене у планину, он са собом поведе супругу да му помогне у утврђивању која ће се овца наметнути као предводница или овца-лидер. Након што утврде која је то овца, он је почиње „преваспитавати“. Навече када спрате овце он је издвоји и почне је жестоко ударати љесковим прутом, грмећи као из топа: „Ђећеш..., ђећеш“? То би понављао више дана, све док она на његов повик „ђећеш“ не почне застајкивати и толико успоравати стадо да га и он може пратити. Чим стекне поверење у ову овцу, нашем пастиру више нико не треба. На Западу пастири више воле упрегнути псе-овчаре него „преваспитавати“ своје овце-лидере.

Прича савршено илуструје стање у коме се донедавно налазило наше друштво, а које се добрим делом одржало до данас. Орвеловски гледано, ауторитарна друштва функционишу по принципу складних веза успостављених између веома интелигентних алфа-лидера (чобана), бета-поставки послушних следбеника (оваца-лидера) и, на крају, пасивне масе (стада). Чак и када уврежени ауторитети империја и идеологија почну коначно пропадати, људи из бивших тоталитарних друштава још увек нису психолошки спремни да изнађу себи неко друго, независно и неауторитарно одређење. Кажу да се медвед, који проведе више година у кавезу, након пуштања у слободни простор настави вртети у истом имагинарном кругу.

Образовање, његова идеја, не може се одвојити од прошлости друштва коме припада. То значи да оно није свемогуће. Њиме се не може променити свет. Оно га само може учинити смисленијим, лепшим и донекле подношљивијим. Од образовања не смемо захтевати превише:

- 1) Образовање је слаб основ за отпор ауторитарним друштвима и колективистичким митовима, а нарочито ако знамо да образовање није толико културно наслеђе колико је културна хипотека која се преноси с генерације на генерацију. Образовање које је било у функцији логистике у циљу спровођења холокауста не спада у културно наслеђе него представља културну хипотеку. Разлучити културно наслеђе од културне хипотеке најпречи је задатак образовне политике.
- 2) Од образовања не смемо тражити да руши све митове: слом националних митова, на пример, у овом тренутку може довести до слома културног памћења уопште. Отуда толика забринутост Срба за косовски мит, јер им је он велика нада. „Нада се ствара из памћења. Ако се избрише памћење, ње нема. Овде би многи да оперишу памћење и да остане само нада. Неодржив је концепт реалности у којем заборавиш Косово. То је исто као када би Американцима извадили Холивуд из срца, који је њихов митолошки постамент. Митолошки човек је једини човек који постоји“ (Кустурица, 2011). Они који би хтели да коначно сломе косовски мит као нешто анахроно и штетно заправо су представници једне нове врсте провинцијалности: провинцијалности у временском а не у просторном смислу. „За ову провинцијалност историја је пука хроника човекових намера, које су лепо редом испуниле своју сврху, па су потом бачене у старо гвожђе; за њу свет припада само живима, док мртви у њему уопште не учествују“ (Eliot, 1944:30). Временски провинцијалисти су реалисти који се одричу памћења зарад света који припада само живим генерацијама. Концепт реалности је неодржив чак и са позиције одрживог развоја. Експанзија провинцијалности у временском смислу је нови феномен који се јавља као одговор на утицај опште глобализације света.
- 3) Од образовања такође не смемо тражити да ради на укидању свих табуа: укидање једног, под изговором да је „ирационалан“, изазива домино ефекат укидања

осталих, а то би довело до слома свих вредности и утврђених образаца понашања. Ако је већина сексуалних табуа већ укинута, значи ли то да ће доћи на ред укидање и инцест-табу или педофилије (Колаковски, 1987:77)?

- 4) Познато је да либерална идеја образовања, која никада није заживела у нашем друштву, афирмише раздвајање политике и културе, али то не значи да би нас сама аполитична либерална идеја образовања одвела у демократију. Она може послужити само као идеолошки ослонац демократије.

Након поратног прокламовања коначног слома пренаглашених националних култура неки су веровали да ће Европа постати једна свеобухватна културна заједница. Насупрот томе, она је постала скупина нових ограничења: уместо свеобухватне културне заједнице претворила се у скупину нових национализованих култура, бљутаву етно-кашу у којој се одавно давимо. Сведоци смо како се у нашем културном окружењу „национализују“ језик култура, књижевна и друга уметничка дела, историја, религија, традиција, веровања, митови, предрасуде. Ствар је доведена до апсурда: културна добра се национализују, а материјалне вредности приватизују.

Друго, успостављање јединственог европског образовног простора и обезбеђивање несметаног развоја једне свеобухватне културне заједнице спада у један од највреднијих пројеката ЕУ, али се већ сада види да ће пропасти, јер се налази у отвореној колизији са идејом да култура, наука и образовање треба да служе порасту бруто друштвеног производа, а то значи да треба да служи економском, а не властитом развоју. Њиме се руши сама идеја универзитета. Тако је и са научним знањем.

И на крају, сведоци смо слома идеје о бесплатном јавном образовању. Тиме се додатно угрожава живот најсиромашнијих, али исто тако ризикује да ће наставници изгубити некадашњи осећај да подучавају као да то раде бесплатно, односно да васпитавају из љубави.

Ко се супротстави идеологији друштва знања ризикује да буде етикетиран да је субверзиван, али не на штету

идеологије друштва знања, него на штету своје заједнице, што је еуфемизам за велеиздају. Изволите, па бирајте!

Mile Nenadic

CRISIS OF SERBIAN SOCIETY OF KNOWLEDGE AND EDUCATION

Summary

It is an idea of education that is in crises, not the system itself. The idea turned into its opposite. Modern education still desperately tries to confront to inner and outer barbarity. In this attempt it must go against the forces that make world history, not just besides them. Nurturing the reflective relation towards the world helps youth to act more subversive, which means to understand better, to be critical, to comprehend entirety, to get to the truth, to put a light on the objective structures. A task for a teacher is to educate in reflective spirit, and not for the ideals in which is believed partially or not believed at all. Knowledge society asks for none of those things.

Education is in crises because it is impoverished, because its basis idea is missing. Education without ideals is its worst enemy. Recent reforms, one after another, focused on the system as a system, not on finding the new idea of education.

Knowledge today is considering as the information which are getting old in great velocity. Proportionally to the giant growth of information, grows the quantity of ballast knowledge.

A special problem in crises of knowledge society is reform of university. Proponents for new reform are offering to high education an American formula boutique-ing of higher education, which private universities accepted loudly, while state universities accepted it quietly. Faculties were turn into the cheep „boutiques“ for selling worse or better designed curriculumms and courses.

The discrepancy between situations where is easy to get a degree but hard to find a job, next to the unstoppable growth of structural unemployment, is completely taking away the meaning of high school education. High school slowly loses privileged status of the system which classifies and puts into hierarchy, and

it is being transformed from the traditional certifying organ to postmodern distributer of worthless diplomas.

Students must stop to simulate knowledge, teachers to simulate lectures, faculties to simulate diplomas. We have to stop with demagogy, lying and cheating because there is no other area where has been so much lying like within the educational politics.

Key words: education, idea of education, crises of education, knowledge society, getting a diploma, unemployment.

Литература

- Adorno, T. (2006): „Vaspitanje posle Aušvica“, *Pedagogija*, god. LXI, № 1., Beograd (Изворник: „Erziehung nach Auschwitz“, u Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, tom 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1977., s. 674-690)
- Asman, A. (2002): *Rad na nacionalnom pamćenju – Kratka istorija nemačke ideje obrazovanja*, Biblioteka XX Vek, Beograd
- Bek, U. (2001): *Rizično društvo – U susret novoj moderni*, „Filip Višnjić“, Beograd
- Bodrijar, Ž. (1991): *Simulakrum i simulacija*, Svetovi, Novi Sad
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*, Sage Publications, London and Beverly Hills
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Routledge, London
- Castells, M. (2000): *Uspon umreženog društva*, Golden marketing, Zagreb
- Derida, Ž. (1997-98): „Zenice univerziteta: princip razloga i ideja univerziteta“, *Beogradski krug/Belgrade Circle*, Beograd
- Dibe, F. (2002): *Srednjoškolci*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Eliot, T.S., (1944): *What is a Classic*, Faber & Faber Limited, London
- Habermas, J. (1997-98): „Ideja univerziteta – proces saznanja“, *Beogradski krug/Belgrade Circle*, Beograd

- (Изворник: „The Idea of the University: Learning Process“, u *The New Conservatism*, The MIT Press, Cambridge, Mass., 1884)
- Hromadžić, H. (2008), „Društvo znanja?: o čemu je zapravo reč I i II“ na <http://www.h-alter.org/vijesti/kultura/drustvo-znanja-o-cemu-je-zapravo-rijec-prvi-dio>
- Jaspers, K. (2003): *Ideja univerziteta*, Plato, Beograd
- Колаковски, Л. (1987): „Модерна на бесконачној проби“ у Михалски, К.: *О криз*, Књижевна заједница Нови Сад, Нови Сад
- Козелек, Р. (1997): *Критика и криза. Студија о патогенези грађанског света*, Плато, Београд
- Кустурица, Е. (2011): „Косовом не бих плаћао Европу“, интервју Милана Бабовоћа у Вечерње новости, 15. Октобар (www.novosti.rs/vesti/naslovna/aktuelno.69.html:349426-Kusturica-Kosovom--ne-bih-placao-Evropu)
- Liessmann, K. P. (2009): *Teorija neobrazovanosti – Zablude društva znanja*, Jesenski i Turk, Zagreb
- Savić, O. (1997-98): „Da li je univerzitet subjekt znanja“, *Beogradski krug/Belgrade Circle*, Beograd

Овај рад је примљен 25. августа 2011. године а прихваћен за штампу на састанку Редакције 28. новембра 2011. године.