

KONRAD PAUL LIESSMANN

Teorija neobrazovanosti

Zablude društva znanja

Apoteka:



Obrazovanje, poluobrazovanost, neobrazovanost

Znanje je moć. Ovom rečenicom Francisa Bacona započinje projekt moderne. Znanstveno znanje i pridružene mu tehnologije nadomještaju od tada na svim razinama tradicionalne instancije tumačenja i svladavanja svijeta: religije, kultove, misterije, mitove, magije i ideologije. Počevši od razvitka modernih društava, ni u jedno se područje života nije polagalo toliko nade kao u područje obrazovanja. Obrazovanje je bilo utopija malograđanina koji je mislio da bi između plaćenog rada i kapitala mogao postojati još i neki treći oblik egzistencije; obrazovanje je bilo nada radničke klase da će znanjem dosegnuti onu moć koju su joj uskratili neuspjele ili pak izostale revolucije; obrazovanje je bilo i jest sredstvo kojim treba emancipirati i integrirati niže slojeve, žene, migrante, osobenjake, osobe s invalidnošću i potlačene manjine; obrazovanje slovi kao žuđeni resurs u borbi za odredišta informacijskog društva; obrazovanje je sredstvo kojim treba sprečavati predrasude, diskriminacije, nezaposlenost, glad, sidu, nehumanost i genocid, sredstvo kojim treba svladavati izazove budućnosti te onako usput usrećiti djecu i učiniti odrasle sposobnima za zaposlenje. I upravo zato što to ne polazi za rukom,

ni u jednom se području nije toliko lagalo kao što se to i nadalje čini unutar prosvjetne politike.²⁵

Obrazovanje je postalo ideologijom sekularnih društava koja se ne mogu osloniti ni na religijsku transcendenciju ni na revolucionarnu imanenciju; obrazovanje je tako od samog početka bilo motor za modernizacijske pomake, istodobno, međutim, i utjeha za modernizacijske gubitnike, kako ih se bestidno naziva, koji su, budući da su bili bez obrazovanja, na taj način skrivili i svoju sudbinu; obrazovanje djeluje kao stimulans i sredstvo za umirenje u jednom: ono čovjeka mobilizira, ali ga kao trajno obećanje za bolja vremena, što djeluje kao prijeteći imperativ, istodobno i priječi da se mobilizira; obrazovanje uopće ne smije uspjeti, jer bi tada postala jasna i njegova ograničenost: ono nije dostatno za kompenzaciju izgubljenih utopija, a nije baš nikakav jamac za besprijeckorno funkcioniranje ekonomija usmjerenih na efikasnost. Zbog toga su i obrazovne ustanove permanentno u krizi, u pravilnim razmacima moraju se proglašavati prijeteće obrazovne katastrofe, pa tako upravo zbog permanentne reforme raste reformni pritisak na obrazovne sustave.

Kaže se da stare obrazovne pojmove i obrazovne institucije valja zamijeniti novima. Zadaci škola i sveučilištâ kao da su se promijenili. Postupa se tako kao da se na početku 21. stoljeća moramo boriti protiv prašnjavih prosvjetnih ideala 19. stoljeća. Nema nijednog gospodarstvu bliskog sveučilišnog reformatora koji se ne bi lišio Humboldta, koji iz škole ne bi htio protjerati faktično znanje, zahtijevajući umjesto obrazovno-građanske umnosti blizinu prakse i fleksibilnost. Premda neskloni neoliberalnom diskursu, i posljednji romantički reformni pedagozi rado pristaju uz ovu kritiku, samo što bi umjesto učinka i konkurentnosti radije htjeli integraciju, emocionalnost i ukidanje školskih ocjena. Postupno se širi viđenje da za

²⁵ U vezi sa samozavaravajućim vokabularom prosvjetne branše usp. Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (priř.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Beč 2006.

sadašnje slabosti obrazovnog sustava nisu odgovorni Humboldtovi obrazovni ideali nego obrazovne reforme koje su u brzom slijedu inicirane počevši od 60-ih godina.

Situacija je protuslovna. Dok s jedne strane već iznova nesuvremeni reformatorski pedagozi od "stoljeća djeteta" brzo pokušavaju spasiti ono što se još spasiti daje, dotle moderni obrazovni reformatori pod natuknicom "blizina prakse" rade na ponovnom uključivanju poluodrasle mladeži u radni proces; dok je s jedne strane još uvijek riječ o socijalnom učenju, motivaciji, ciljanoj koedukaciji i stručno specifičnom razdvajanju spolova radi podupiranja djevojaka, drugi propagiraju globalne, spolno neutralne i neumoljive testove znanja kako bi se razjasnilo pitanje obrazovnih ciljeva; dok jedni još uvijek sanjaju o školi kao idili solidarnog zajedništva i nekonfliktne integracije, drugima nikad dosta nadmetanja, konkurencije, testova, međunarodnih rankinga, evaluacija, mjera za osiguranje kakvoće i tečajeva usmjerenih na efikasnost; dok jedni još govore o unapređivanju, drugi već odavno iziskuju zahtijevanje. Jasno je da se sve neće moći dobiti. Obrazovne debate sadašnjosti obilježene su široko zacrtanim manevrima samoobmane.

Ono što objedinjuje obrazovne reformatore svih smjerova njihova je mržnja spram tradicionalne ideje obrazovanja. Pomisao da bi ljudi mogli pokazivati nesvrhovito, suvislo znanje, sadržajno usmjereno prema tradicijama velikih kultura, znanje koje ih osposobljava ne samo da oblikuju karakter, nego im podaruje i trenutak slobode nasuprot diktatima duha vremena, za njih je očigledno užasna. Obrazovani bi, naime, radije bili sve drugo samo ne fleksibilni, mobilni i za timski rad sposobni klonovi koji besprijeckorno funkcioniraju, a mnogi bi upravo to rado vidjeli kao rezultat obrazovanja.

Onaj tko zamišlja da je u vremenskom zenitu, danas stoga više ne govori o obrazovanju koje se uvijek ravnalo prema pojedincu i razvitku njegovih potencijala, nego o "managementu znanja". Ne radi se o obrazovanju, nego o znanju koje se poput neke sirovine

treba proizvoditi, prodavati i kupovati, kojim treba upravljati i odlagati ga; radi se – zanemarimo li posebne programe za znanstvene elite – o letimičnom fragmentarnom znanju koje upravo dostaje za to da ljude održava fleksibilnima za radni proces i raspoloživima za zabavnu industriju. Razlika između avansiranih oblika znanstvenih spoznaja i općeg stanja u obrazovanju ne bi se stoga smjela smanjiti, nego bi se prije morala povećati.

Redovito proglašavanim obrazovnim katastrofama na taj se način suprotstavljaju velike obrazovne laži. One nas velikim riječima obmanjuju, gledajući pravih mogućnosti i svrha obrazovanja. Dok se s jedne strane znanje prodaje kao resurs budućnosti koji se munjevito povećava, o čemu svjedoči glupa metafora o eksploziji znanja, dotle s druge strane opće znanje opada tempom koji nas ostavlja bez daha. Rupe u obrazovanju takozvanih političkih elita u vezi s najjednostavnijim povijesnim ili kulturno-povijesnim pitanjima eklatantne su, a trijumf žurnalizma temeljenog na mišljenjima tamna je strana činjenice da više nitko ništa ne zna. Vjera u hrpe podataka pohranjenih na tvrdim računalnim diskovima nadomješta mišljenje, sveprisutnost informacija u mrežama podataka sugerira demokratizaciju znanja, premda bi njegovo globalno rasprostiranje valjalo samo konstatirati. “Ono što svi znaju” – pisao je Nietzsche – “svi zaboravljaju”; a onda je dodao: “[...] kad ne bi bilo noći, tko bi još znao što bi bilo svjetlo”.²⁶ Ako je znanje moć, onda ga nećemo naći tamo gdje su svi. A ako je tamo, ono tada više neće biti nikakva moć.

U takozvanom društvu znanja i informacija samo je “obrazovanje” postalo difuznim pojmom kojim se mogu imenovati stjecanje i posredovanje različitih znanja i kvalifikacija podjednako kao i tome pripadne ustanove i postupci. S prvotnim značenjskim poljem “obrazovanja” to ima malo veze. Nije to slučajno tako. Zapravo se na području obrazovanja posljednjih godina naznačuje znatna smjena paradigmi.

²⁶ Friedrich Nietzsche: *Nachgelassene Fragmente. Kritische Studienausgabe* (KSA) prir. Giorgio Colli i Mazzino Montinari. München 1980, sv. 10, str. 419.

Obrazovanje koje se ravna prema antičkom idealu i humanističkom konceptu prije svega je slovalo kao program čovjekova samoobrazovanja, kao formiranje i razvijanje tijela, duha i duše, talenata i nadarenosti, ono što bi pojedinca trebalo dovesti do stupnja razvijene individualnosti i do svjesnog dioništva u zajednici i njezinoj kulturi. Istodobno je obrazovanje slovalo kao jedina mogućnost da se čovjeka iz barbarstva povede u civilizaciju, iz neodgovornosti u autonomiju. Mjerilo i izraz za to bilo je bavljenje paradigmatskim sadržajima koji se nisu pokoravali ni načelu slučaja niti pak diktatu aktualne iskoristivosti. Važnost, primjerice, drevnih jezika, književni kanon, poznavanje filozofskih, estetskih, kulturnih i religioznih tradicija ravnalo se prema konceptu “duha”, kako je to u svojoj filozofiji egzemplarno pokazao Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Umjetnost, religija i znanost kod njega se javljaju kao opredmećenja duha u kojima se artikulira ono što premašuje slučajno i subjektivno te je kao zahtjev za istinom koja sve povezuje središnje za svaki obrazovni proces. Obrazovanje na taj način uvijek predstavlja posrednički posao između individualnih razvojnih mogućnosti i općenitih zahtjeva, uvriježenosti objektivnog duha. Za Wilhelma von Humboldta obrazovanje je kao neprijateljsko oličenje svih obrazovnih reformatora jednostavno bilo “posljednji zadatak našega postojanja”; u svojoj *Teoriji čovjekova obrazovanja* odredio ga je rečenicom vrijednom razmišljanja: “Pojmu čovječstva u našoj osobi, kako tijekom vremena našega života tako i izvan njega, tragovima živoga znanja što ga za sobom ostavljamo priskrbiti što je moguće veći sadržaj”; to je ideja koja nije značila ništa drugo doli “povezivanje našega Ja sa svijetom do najopćenitije, najpoticajnije i najslobodnije interakcije”. Taj je koncept obrazovnim programom htio učiniti ono što prema Humboldtu odlikuje čovjekovu težnju općenito. “Promatrano u konačnoj namjeri”, čovjekovo je spoznajno mišljenje uvijek samo “pokušaj njegova duha da pred samim sobom bude razumljiv”, njegovo je djelovanje napor njegove volje da “u sebi postane slobodna i neovisna”, dok se pak njezina “radišnost” pokazuje kao težnja da u

sebi ne mora ostati u dokolici. Čovjek je aktivno biće; a budući da svekoliko djelovanje i mišljenje mora imati neki predmet, čovjek pokušava "obujmiti što je moguće više svijeta i povezati ga sa sobom što tješnje može".²⁷

Na ove Humboldtove rečenice valja podsjetiti zato što dokumentiraju da okrenutost od svijeta nipošto nije srž Humboldtove ideje obrazovanja – baš naprotiv. Spoznati svijet, prilagoditi svijet, raspolagati prirodom: program moderna znanstvenog poimanja svijeta i ovladavanja prirodom nalazi u njemu svoje mjesto isto tako kao i poslovno djelovanje, ali ne kao zadnje ciljeve, nego kao sredstvo za postizanje one krajnje namjere koja se slijedi u obrazovanju: samospoznaja i sloboda. Svekoliko znanje tim određenjem zadobiva smisao. Čovjekov duh želi se bolje razumjeti, a sva znanost i tehnika trebaju čovjeka učiniti slobodnijim u djelovanju.

Nedvojbeno su stupnjevi nestanka toga koncepta još uvijek osjetni i u znanosti. Uzbuđenja u vezi s rezultatima istraživanja mozga još se hrane programom samospoznaje, pa se tako barem kao ideologija nijedna tehnička inovacija ne pojavljuje bez upozorenja da se time povećavaju opcije i potencijali čovjekova djelovanja. Prigovor što ga je, primjerice, Günther Anders u ime slobode i samospoznaje iznio protiv moderne tehnike, jer se njezina uznapredovala primjena i provedba prvotne namjere izvrću u svoju suprotnost, pa se tako iz jednog medija, od jednog sredstva promeće u svrhu koja svime vlada, uzaludno je pokušao spasiti ideju obrazovanja od onih instancija koje u ime slobode i u ime spoznaje upravo njih cinički likvidiraju.²⁸

Humboldtova razmišljanja, nastala otprilike 1793. godine, u obrazovanju su vidjela na djelu prožimanje općega i posebnoga, pojedinca i zajednice, svestrano formiranje i razvitak subjekta prilago-

²⁷ Wilhelm von Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*. U: *Werke*, sv. I, str. 235.

²⁸ Günther Anders: *Die Antiquiertheit des Menschen I+II*. München 1956. odnosno 1980.

đavanjem i pokretanjem onoga što je 18. stoljeće emfatično nazivalo čovječstvom. Rezultat ove ideje obrazovanja bili su humanistička gimnazija i humboltovsko sveučilište, oboje u sjeni nepovjerenja praktički otkako postoje. Humanističko obrazovanje – a drugo ni ne postoji – nije, dakako, značilo općenito ili neobvezujuće usmjerenje na ideje humanosti, čovječnosti ili ljudskog dostojanstva. Za neohumanizam su ove predodžbe strogo vezane na proučavanje antičkih jezika, osobito pak starogrčkoga i antičke kulture.

Kod Humboldta koji se kao teoretičar i reformator obrazovanja najintenzivnije poistovjećivao s ovim programom to se zasigurno ne događa zbog nekritičkog, idealističkog štovanja starine, nego iz opravdanih razloga. U svom značajnom članku *O proučavanju starine i grčkoga osobito (Über das Studium des Altertums, und des Griechischen insbesondere)* iz 1793. godine o tome se između ostalog kaže: "Obilježje koje grčki karakter izvrsno odlikuje jest [...] neobičan stupanj izobrazbe čuvstava i mašte u još vrlo ranom razdoblju kulture, a još vjernije očuvanje djetinje jednostavnosti i navičnosti u još prilično kasnijem razdoblju. Stoga se u grčkom karakteru pokazuje ponajvećma prvotni karakter čovječanstva općenito, samo prožet vrlo visokim stupnjem profinjenosti, kao da bi možda svagda bilo moguće. [...] Proučavanje takva karaktera mora u svakom položaju i u svakom razdoblju osobito ljekovito djelovati na ljudsko obrazovanje, jer ono ujedno sačinjava i osnovu ljudskog karaktera općenito. Osobito pak to mora biti ljekovito u razdoblju gdje je uslijed bezbroj združenih okolnosti pozornost više usmjerena na stvari negoli na ljude i više na mase ljudi negoli na pojedince, više na izvanjsku vrijednost i korist negoli na unutarnju ljepotu i užitak, a tamo gdje se visoka i raznolika kultura uvelike odvojila od prve jednostavnosti valja pogledavati na nacije kod kojih je sve ovo upravo bilo gotovo obrnuto."²⁹

²⁹ Humboldt; *Werke*, sv. II, str. 18 f.

Misao do koje mu je stalo Humboldt je jasno istaknuo: kultura Grka ima obrazovno-teorijsku prednost, jer se ta kultura može nazvati paradigmatskom za čovječanstvo općenito, a u svojoj usredotočenosti na unutarnju ljepotu i estetski užitek ona primjeniteljskom mišljenju moderne može podastrijeti kritičko zrcalo. Dvostruko značenje humanizma pritom jasno dolazi do izražaja: humanističkom je obrazovanju stalo do poznavanja onih kompleksnih formâ i oblika u kojima se može realizirati čovječstvo; budući pak da je nemoguće tu raznolikost barem upola obuhvatno empirijski i povijesno cjelovito proučiti, Humboldt predlaže metodu koja se čini posve modernom: učenje na primjerima.

Učiti na primjerima, međutim, doista se može samo tamo gdje se nešto pojavljuje modelski i u osobitoj mjeri tipično oblikovano. Temeljna teza neohumanizma jest, dakle, to da se čovjekova važnost upravo s obzirom na njegovu raznolikost i mogućnosti najbolje daje proučavati na primjeru one kulture koja je prvi put stavila u središte svojih estetskih, političkih i moralnih nastojanja čovjeka kao pojedinca. U grčkoj je antici Humboldt još vidio ostvarenim zanimanje za samog čovjeka, što u jednakoj mjeri nije više bilo dano u drugim kulturama u kojima je čovjek bio podređen eksternim moćima, određen, dakle, nečim stranim – bilo religijom, diktatom politike ili ekonomije u moderni. Tako bi se, prema Humboldt, o čovjekovu karakteru, o njegovim mogućnostima i granicama i prije svega o njegovoj individualnosti i jedinstvenosti na primjeru Grka još uvijek mogla dobiti presudna gledišta, jer se u toj kulturi ponajprije na obzoru kulturalnog i duhovnog bavljenja pojavio čovjek kao svrha samome sebi, kao autonoman subjekt.

Iz ove perspektive obrazovanje opisuje program postajanja čovjekom kao duhovni rad na sebi i na svijetu. To, međutim, označuje i paradigmatiku prilagodbu znanja o sebi i svijetu kao i osmišljeno bavljenje tim znanjem. Ideja znanosti kao duhovnog prožimanja svijeta za volju spoznaje ne da se odvojiti od emfatične ideje obrazo-

vanja. U Hegela su na koncu obrazovanje, religija, znanstveno znanje i spoznavanje općenito pojmovi čiji se smisao nadaje tek iz njihova međusobnog odnosa. *Fenomenologija duha* (*Phänomenologie des Geistes*) može se, primjerice, čitati kao obrazovni proces koji ne samo da ocrtava i reflektira razvitak jedne individualne svijesti nego i povijesni razvitak vrste, prikazujući, međutim, na taj način i pravi obrazovni proces. Obrazovanje nije ništa izvanjsko duhu, nego je medij u kojemu se duh uopće može realizirati. Duh je ono što se obrazuje, i samo ono što se obrazuje može se nazvati duhom. Činjenica da je pojam duha iz modernih znanosti i koncepata kulture bio pobjedonosno ispraćen iz ovog se očista može čitati kao iskazana volja da se obrazovanja odričemo.

Nikakav prigovor protiv humanističke koncepcije obrazovanja ne znači da se ono organizacijski moglo ostvariti samo s nedostacima te je kao ideal ipak ostalo nedostižno. S Hegelom bismo uz to uvijek mogli reći: tim gore za zbilju. Neuspjeh humanističkog zahtjeva za obrazovanjem konstatirao je, međutim, već mladi Friedrich Nietzsche kada je, tek što je bio imenovan profesorom klasičnih jezika na sveučilištu u Baselu, 1872. godine u obliku javnih predavanja rezonirao na temu *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*. Nietzsche je konstatirao beskrajnu razliku između preuzetnosti kojima se humanistička škola više ili manje dragovoljno izlagala i njezine odveć bijedne realnosti. S obzirom na zahtjevnost viša škola želi posredovati “obrazovanje”, pa čak i “klasično obrazovanje”, ali je u realnosti ta stvar za mladog filologa izgledala drukčije: “Gimnazija po svojoj prvotnoj formaciji ne [odgaja] za obrazovanje nego za učenost, a to odnedavno [poprima] smjer kao da najednom više ne želi odgajati za učenost nego za žurnalistiku.”³⁰

Ono čega se Nietzsche bojao odavno se, dakako, dogodilo. Gimnazija u međuvremenu ne samo da odgaja za žurnalistiku nego i uz pomoć žurnalistike. A to se tada zove mediji u nastavi.

³⁰ Nietzsche: KSA 1, str. 677.

Nietzscheov pravorijek nije, doduše, bio optužba nego nalaz. Humboldtova je gimnazija jednostavno promašila svoj cilj, jer se on činio nedostižnim: "Uistinu 'klasično obrazovanje' jest nešto tako nečuvano teško i rijetko te zahtijeva toliko kompliciranu nadarenost da je ili naivno ili bestidno obećavati ga kao dostižan cilj gimnazije."³¹ O općem obrazovanju, o obrazovanju općenito u međuvremenu se može slično govoriti. A mješavina naivnosti i bestidnosti i nadalje karakterizira svaki opći zahtjev za obrazovanjem. Ono što je u Nietzschea zapravo bilo i ostaje zbunjujuće jednostavno jest tvrdnja da je obrazovanje vezano na individuaciju te nije prikladno za popćavanje. No ako se to ipak pokuša, Nietzscheu su tada jasne neizbježne konsekvencije: "Najopćije obrazovanje upravo je barbarstvo."³² Nietzsche je kao malo tko gurnuo ruke u ranu ideje općeg obrazovanja. Kako god se tu radi o pojedincu i njegovu razvitku, obrazovanje se ipak ne da poopćiti. Tamo gdje ono uistinu postane općim obrazovanjem mora se ono spram pojedinca i njegovih mogućnosti ponašati općenito. Nema višeg oblika obrazovanja koji bi ostao slobodan od ovog protuslovlja.

Sve to ne znači da ne mogu i ne moraju postojati mjesta izobrazbe u kojima se ljudi pripremaju za zvanja, za više ili manje stereotipne djelatne i radne procese, stječući određene socijalne i komunikativne kompetencije. Znao je to već i Nietzsche: "Što se mene tiče, poznajem samo jednu pravu suprotnost: *ustanove obrazovanja* i *ustanove životne nevolje*: u drugu vrstu spadaju sve postojeće, a ja, međutim, govorim o onoj prvoj."³³ Naše su škole ustanove životne nevolje u smislu koji uvelike nadilazi Nietzscheovu kritiku. Nevolja života u međuvremenu ih sili na to da prihvate sve zadatke koji se pred njih postave: nadomjestak za obitelji u raspadanju, zadnje mjesto emoci-

³¹ KSA 1, str. 682.

³² KSA 1, str. 668.

³³ KSA 1, str. 717.

onalne komunikacije, institucija za zaštitu od droga i side, prvo terapijsko mjesto, mjesto seksualnog i inog prosvjetljenja, zavod za rješavanje problema u vezi s pitanjima svijeta odraslih počevši od za gađivanja okoliša pa do ratova, od integracije useljenika do borbe kultura, od bijede Trećeg svijeta do europske natjecateljske ideologije. Pritom su bespomoćno izručene ubrzanom razvitku na rast usmjerene ekonomije i tehnologije, uvijek su preplavljene najnovijim dostignućima tehnike i uvijek za time kaskaju, formalno rastrgane između zahtjeva da posreduju kognitivno znanje za sve i da pritom biraju bez selekcijskog pritiska. I baš tu, međutim, valja Nietzscheovu riječ ozbiljno shvatiti: nije sve ono na što nas sili nevolja već zbog toga krepost.

Obrazovališta su za Nietzschea bila "suprotnost" spram ustanova životne nevolje. Mjesta koja nisu obilježena oskudnostima i potrebitostima života, mjesta slobode zbog toga što su oni koji se tamo nalaze kao poučavatelji i učenici slobodni od prisile na korisnost, na relevantnost prakse, na relevantnost života, na aktualnost – jednom riječju: bila su to mjesta dokolice. Na taj je način Nietzsche školi samo vratio prvotni smisao te riječi. *Škola* se preko latinskoga *schola* dade svesti na grčku riječ *shole*, a prvotno je značila "ustrajavanje u radu". Mudrost jezika često je veća nego što to naša zaboravljena jezična kultura može sanjati: škola koja je prestala biti mjestom dokolice, usredotočenosti, kontemplacije prestala je biti školom. Ona je postala mjestom životne nevolje. A u njoj zatim dominiraju projekti i praksa, iskustva i umreženja, ekskurzije i izleti. Vremena za razmišljanje nema.

U središtu kontemplativnog obrazovališta za Nietzschea se, međutim, ne nalaze sadržaji, nego (u tome je on sasvim moderan) dvije "sposobnosti", danas zvane kompetencijama: govor i mišljenje. I tu su se po njegovu shvaćanju nalazili deficiti takozvanih obrazovališta njegova doba: "Sve u svemu: gimnazija se do sada propušta baviti prvim i najbližim predmetom od kojeg počinje pravo obra-

zovanje: materinskim jezikom: zato joj nedostaje plodno tlo za sva ostala obrazovna nastojanja.”³⁴

Jezična kompetencija kod Nietzschea nema nikakve veze s time da mladenački subjekt smije artikulirati svoje neposredne potrebe u suženom kodu, nego sa stilom, retorikom, pjesništvom, mjerom klasične literature i podvrgavanjem svemu tome, a sve to sa sviješću da je u jeziku i po jeziku pojedinac sa zajednicom povezan isto tako kao i s poviješću, s predmetom jednako kao i sa svojom nutrinom; tamo pak gdje se jezik kvari, kvare se i ti odnosi. Stoga i Nietzsche, anticipirajući Karla Krausa, gimnazijama svoga vremena podrugljivo može doviknuti: “Svoj jezik uzimajte ozbiljno!... Ovdje se može pokazati koliko visoko ili kako malo cijenite umjetnost i do koje ste širine srodni s umjetnošću ovdje u obrađivanju našega materinskog jezika. Ne vinete li se dotle da spram stanovitih riječi i izraza naših žurnalističkih navika osjećate fizičko gađenje, okanite se težnje za obrazovanjem...”³⁵

Fizičko gađenje spram žurnalističkog jezika! Koji bi se još pedagog usudio formulirati to kao prvi obrazovni cilj nastave materinskog jezika i viših obrazovnih ustanova općenito? Ne misli se tu samo na podražaj povraćanja koji čovjeka nužno spopadne pri pogledu na neke blistave magazine, nego da bi se taj podražaj možda mogao uspostaviti prilikom čitanja takozvanih kvalitetnih novina. Uzeti ozbiljno jezik u Nietzscheovu smislu značilo je povrh toga svladavanje jezika u sintaktičkoj diferenciranosti i semantičkoj širini izraza, respekt spram njegove povijesti, poštivanje njegove nastale strukture koja je stoga vjerno zrcalo razvitka jedne kulture, čuvajući na isti način njegove visine i dubine. To, naravno, nikad nije moglo i ne može značiti da bi jezik valjalo zamrznuti na jednom razvojnom stadiju; Nietzscheu koji je i sam jezični tvorac visoke razine nešto

³⁴ KSA 1, str. 683.

³⁵ Nietzsche, KSA 1, str. 676.

slično ne bi nikad ni palo na pamet. To, međutim, ne može značiti da izražajne i razlikovne mogućnosti jezika treba žrtvovati bilo kojem modernizmu i ma kakvom reformatorskom stavu, ma kako se on napredno i globalizirano izražavao.

A mišljenje? U djelu *Ljudsko, suviše ljudsko* (*Menschliches, Allzumenschliches*) Nietzsche je podjednako jednostavno i izazovno mogao napisati: “Škola nema važnijeg zadatka od poučavanja strogog mišljenja, opreznog suđenja, konsekventnog zaključivanja: zbog toga se mora okrenuti od svih stvari koje nisu prikladne za ove operacije, na primjer od religije. Pa ona može računati na to da će ljudska nejasnoća, naviknutost i potreba ipak kasnije iznova smanjiti napetost luka suviše krutog mišljenja.”³⁶ Izuzmemo li invektivu protiv religije u kojoj Nietzsche, naravno, ima pravo (kao vjera religija nije stvar mišljenja; stoga u zbiljskom obrazovalištu može postojati samo religijsko-znanstvena propedeutika koja uvodi u sve velike religijske sustave, ali ne i konfesionalno određen vjeronauk), u ovim se razmišljanjima pokazuje i poznavanje ljudi kakvo danas bolno propuštaju steći mnogi navodni čovjekoljupci. Upravo zato što će svakodnevnost života ponovno izbrusiti točnost mišljenja koja može napredovati samo u dokolici, u relativno bezbrižnoj igri, [ta točnost] može se mirne savjesti vježbati u školi.

Danas se iz ovog nalaza obično izvlači suprotan zaključak: ono što ionako nije bilo zbratimljeno s praksom i njome izbrušeno, uopće niti ne treba učiti. Odatle mržnja spram predmeta u kojima se mogu iskusiti i uvježbavati oblici mišljenja koji nemaju izravna odnosa s ma kakvom praksom: drevni jezici, filozofija, matematika, klasične književnosti, likovna umjetnost i glazba. Svi pokušaji da se ovim predmetima sačuva legitimnost upozoravanjem na njihovu korisnost za naporni život u natjecateljskom društvu mogli su se poduzimati do mile volje, ali su oni na koncu ipak samo neugodni.

³⁶ Nietzsche, KSA 2, str. 220.

Nietzscheova kritika obrazovnih ustanova imala je, doduše, i jednu političku komponentu. Pogađala je društvenog nositelja tih ustanova: obrazovano građanstvo. Uistinu obrazovano građanstvo koje je, barem se teorijski oslanjajući na filozofiju i pedagogiju njemačkog idealizma, svoju manjkavu ekonomsku imućnost i malu političku moć kompenziralo posjedovanjem obrazovanja i silom raspolaganja obrazovnim dobrima. To je dakle onaj društveni sloj koji je ideji klasičnog obrazovanja barem za neko vrijeme priskrbio kakvu-takvu realnost. Državne birokracije stekle su u 19. stoljeću, prije svega u njemačkim zemljama i u Habsburškoj Monarhiji veliku važnost, i jedan od prototipova ovog sloja građanstva otjelotvorio se u pojavi visokog ministarstvenog službenika, dok je drugi prototip nastao pobjedničkim hodom modernih znanosti u obliku službe sveučilišnog profesora.

Za obrazovano građanstvo, obrazovanje nije toliko slovalo kao preduvjet ekonomskog uspjeha nego više kao vrijednost po sebi čije je usvajanje trebalo biti honorirano odgovarajućim društvenim i novčanim priznanjem. Srž građansko-humanističkog pojma obrazovanja bio je kanon egzemplarnih djela književnosti, likovne umjetnosti, glazbe i filozofije, s jakom usmjerenošću na stilotvorna djela klasične antike.³⁷ Ovo razumijevanje umjetnosti došlo je do izražaja u stvaranju nacionalnih književnosti i u građanskim likovnim zbir-kama, u izgradnji nacionalnih kazališta te u prilagodbi i građenju opernih kuća i koncertnih dvorana, sve u svemu, dakle, u onim hramovima muza koji su postali arhitektonski i društveni centri njegovanog građanskog stila života, a na taj način i bitno obilježje identiteta toga građanstva.

Obrazovano je građanstvo uistinu zahtijevalo da ta kultura s jedne strane ostane ograničena na ekskluzivni sloj, ali bi s druge strane trebala važiti kao norma i mjerilo za kulturu jedne zemlje općenito. To

³⁷ Manfred Fuhrmann: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt na Majni 1999.

je pak iznjedrilo pojam obrazovanja kojemu zahvaljujemo baštinjenje klasičnih umjetnina bez kojih se estetska moderna ne bi ni mogla razviti. To je, međutim, dovelo do karikature obrazovanog građanina kojemu se Nietzsche ruga, građanina koji se osjeća uzvišenim nad ostatkom svijeta, jer svoje klasike smatra citatnim blagom i ne propušta priliku da ga pljačka, izopačujući mu smisao. Ekonomski moćna buržoazija i mnogi predstavnici poslovnog i trgovačkog svijeta nisu, uostalom, ove ideale nikada zbiljski priznavali, a svoju su djecu oduvijek prije slali u trgovačke i tehničke škole, pa se tako obrazovno građanstvo moralo konstituirati kao vlastiti sloj čija se ekonomska slabost suzbija nadasve bizarnim konstrukcijama duhovnog obrazovanja elite.

Obrazovano građanstvo koje se na taj način privremeno nije samo etabliralo kao samosvojan stalež, nego je usto građanskom društvu uzmoglo dati više ili manje obvezujuću kulturu koja je postala mjerilom težnje vrijednog obrazovanja općenito, u međuvremenu je iščezlo. Likvidacija humanističke gimnazije i humboltovskog sveučilišta, demontaža činovničkog staleža uslijed siromašenja države i sukcesivna de pragmatizacija akademskog profesorstva primjerom pokazuju prosvjetno-političku i staleško-pravnu stranu ovog procesa; razvlašćivanje građanske kulture kao uzora i mjerila kulturne aktivnosti općenito indicira estetski normativnu dimenziju toga gubitka značenja.

S nestankom toga građanskog kanona i njegovim nadomještanjem uz pomoć važeće paradigme svih estetskih izraza, s transformacijom kulture u stil života, nekadašnja se vodeća građanska kultura preobrazila u tanak segment globalne kulture događanja koji čak više nije u stanju podariti lik i sadržaj ostacima građanskih životnih oblika. Na mjesto ministarova savjetnika sklonog umjetnosti koji je s avangardistima željnima subvencija pun znanja žustro ćaskao o Heimitu von Dodereru i Franzu Kafki stupio je *event manager* koji ta imena u najboljem slučaju rabi s obzirom na njihovu promidžbeno-stratešku upo-

rabivost. A kada premijerna publika Salzburških svečanih igara usred arije Violette u prvom činu Verdijeve *Traviate* nemilosrdno zaplješće, jer operu jednostavno više ne poznaje pa stoga više ni nema sluha za glazbenu cezuru, moralo bi tada i posljednjem izdanku građanske kulture biti jasno da je s njom ostario jedan lik duha, srozavši se na delikatesu za medijski zasićeno društvo promatrača sa strane.

Pa ipak: kolizija modernog medijskog društva s idealima i normama obrazovanog građanstva proizvela je onaj pojam "poluobrazovanja" uz pomoć kojega je Theodor W. Adorno analizirao nezgodne prosvjetne odnose poratnog društva. U uvjetima kulturne industrije obrazovanje postaje – kaže Adorno – socijalizirano poluobrazovanje kao sadašnji pojavni oblik "otuđenog duha".³⁸ Koliko god se još u ovom stadiju retorički zazivaju stari ideali humanističkog obrazovanja, ipak se oni u realnosti osjećuju opredmećivanjem obrazovanja. Obrazovanje, barem teorijski živi obračun duha sa samim sobom i svijetom, transferira se u mješavinu kulturnih dobara koja se zacijelo mogu steći i konzimirati, ali se više ne daju prilagoditi: "U klimi poluobrazovanja preživljavaju robno postvareni sadržaji obrazovanja na račun u njemu sadržane istine i njegova živog odnosa spram živih subjekata."³⁹

Ovakvo postvarenje Adorno je vidio na djelu u onim gimnazijama u kojima se obrazovni kanon kruto učio napamet, ali se ipak još uvijek učio. Redukcija kanona na nekoliko krilatica koje se didaktički razrađuju i brzo usvajaju, a da se pritom ne razumije nikakav njihov suodnos markirala je za Adorna tu stranu poluobrazovanja: "Napola razumljeno i napola iskušeno nije predstupanj obrazovanja nego njegov smrtni neprijatelj."⁴⁰ Poluobrazovanje ostaje takvo nerazumijevanje jer se ipak vezuje uz kategorije obrazovanja i suvereno

³⁸ Adorno, GS 8/1, str. 93.

³⁹ Adorno, GS 8/1, str. 103.

⁴⁰ Adorno, GS 8/1, str. 111.

želi zapovijedati nečemu što više ne može shvatiti. Elementi obrazovanja još su tu, ali su za svijest postali savršeno izvanjski. Gdje se nešto još jedva razumije, mora se tim tvrdoglavije tvrditi: "Stoga je poluobrazovanost razdražljiva i ljutita; znati sve o svemu ujedno znači i htjeti pametovati."⁴¹

Nedvojbeno je da su tragovi poluobrazovanja onako kako ih je dijagnosticirao Adorno još uvijek svuda vidljivi. Tko god je počevši od šezdesetih godina bio socijaliziran u godinama obrazovnih reformi, odrastao je u tom konceptu, nemajući ga priliku izbjeći. Prosvjetno-politička polazišta tih godina, svejedno koja ih frakcija izlagala, osjećala su se obveznima ideji poluobrazovanja, makar su je vrlo rijetko poimence spominjali. To se moglo očitati prema tome što je obrazovanje kao normativna predodžba postojalo jednako kao i gimnazija, ali je sama stvar postupno ostala izvan vidokruga. Ono što se propagiralo kao neophodan demokratizacijski pomak i kao otvaranje obrazovnih sustava imalo je svoju cijenu: institucionalizaciju poluobrazovanja.

Mnogo toga što se podvodilo pod naziv didaktike pokoravalo se jednostavnom načelu: dopustiti da sadržaji klasičnog obrazovanja propadnu kao izvanjska, spram tobožnjih potreba mladeži skrojena, napola atraktivna mješavina podražaja, pristupa, poticaja i kojekakvih dodataka. To je počelo kad se umjesto Goetheova *Werthera* u školi čitao danas već zaboravljeni Plenzdorfov roman *Nove patnje mladoga W. (Die neuen Leiden des Jungen W.)*, a završilo je supstitucijom nastave povijesti gledanjem filma Stevena Spielberga *Schindlerova lista*. Sve su te strategije još poznavale motiv da se time spasi nešto od obrazovanja, čak ako je to u konačnici značilo kvarenje obrazovanja njegovom aktualizacijom i medijalizacijom.

"Neobrazovanost" nasuprot tome znači da je ideja obrazovanja u svakom pogledu prestala ispunjavati normativnu ili regulativnu funk-

⁴¹ Adorno, GS 8/1, str. 116.

ciju. Ona je jednostavno nestala. Otušeni duh koji se kod Adorna još povlačio u obrazovnim dobrima što su spala na razinu rekvizita nekadašnjih obrazovnih zahtjeva pretvorio se u aklamiranu nestašicu duha. Osamdesetih godina s mnogo dosjetljivosti i raskoši propagirano protjerivanje duha iz humanističkih znanosti i njihovo preimeno- vanje i transformacija u kulturološke studije nije se pokoravalo ni modi, ali ni spoznajnom napretku. U tome se artikulirao program koji nije htio imati nikakve veze s onim duhom koji je od Humboldta i Hegela djelovao kao subjekt i objekt obrazovanja. Bez duha, bez pokušaja, dakle, da se tvrda kora empirije prožme i svede na refleksivni i autorefleksivni pojam, bez onoga, dakle, što je Adorno kao posljednju referencu obrazovanja nazivao sadržajem istine – o obrazovanju više ne može biti govora.

Neobrazovanost u našem smislu ne znači, dakle, odsutnost znanja ili čak i glupost. Prošla su vremena kada su se ovi fenomeni mogli ne samo dijagnosticirati nego i smjestiti, dok je diferencija obrazovanja i neznanja ujedno bila i razlikovanje između urbanih središta i više ili manje ravne zemlje. Tamo gdje se još danas kao i u povijesnim vremenima prosvjetiteljstva vodi herojska borba protiv gluposti ljudi koji još uvijek premalo znaju, koji su neprosvijećeni i ne umiju ispravno argumentirati, koji ostaju zarobljeni svojim predrasudama i podliježu stereotipima, koji se ne odvajaju i ne žele se odvajati od ideologijskih okova, okultizama, religioznih fundamentalizama, misticizama i iracionalizama, ove pučko-pedagogijske vježbe djeluju donekle ganutljivo.⁴² Ne zato što ne bi bilo ničega što valja prosvjećivati, nego stoga što program prosvjetiteljstva više nema nikakve pravne podloge. Svaka ideja odgovornosti prema kojoj treba krenuti iz kako god skrivljene neodgovornosti predmnijeva upravo onaj koncept obrazovanja kojemu se više ne daje nikakva kredibilnost.

⁴² Alois Reutterer: Die globale Verdummung. Zum Untergang verurteilt? (Sa zbirkom citata na temu glupost.) Beč – New York 2005.

Odvraćanje od ideje obrazovanja najjasnije se pokazuje tamo gdje se to možda ponajmanje pretpostavlja: u središtima samog obrazovanja. Već poodavno pokrenuto preusmjeravanje obrazovnih ciljeva na sposobnosti i kompetencije [*skills*] bremenit je indikator za to. Onaj tko kao obrazovne ciljeve naviješta sposobnost za timski rad, fleksibilnost i komunikacijsku spremnost, zna o čemu govori: o suspendiranju one individualnosti koja je nekoć bila adresat i akter obrazovanja.

Smetnemo li s uma pikantni prigovor da se kompetencije poput sposobnosti za timski rad kao osobina mogu beskontekstno stjecati, razvijati školovanjem i prakticirati – očigledno je timski sposoban čovjek sposoban kako bez tima tako i u svakom timu – uočljivo je da metaforičke prosvjetno-političke vodilje naših dana demonstrativno dovode u pitanje upravo one ciljeve koji su svojedobno motivirali klasični obrazovni diskurs: autonomiju subjekta, suverenost pojedinca, odgovornost jedinice. Samo ne misliti vlastitom glavom – baš to čini se tajnim programom izobrazbe danas. Tko nije spreman djelovati u timovima i mrežama i fleksibilno se prilagoditi svemu što se javlja kao izazov (uostalom, nikad od ljudi, nego uvijek od tržišta, globalizacije ili pak od budućnosti), taj više nema nikakve šanse udovoljiti zahtjevima društva znanja. Nisu, dakle, različite osobine ili sposobnosti, nego njihova distanciranost od duha ono što ih čini dokumentima neobrazovanosti. Tko, primjerice, stalno trabunja o umreženosti, uopće ne pomišljajući koliko konformizma time odaje, uspijeva se pokoriti duhu vremena ali ne i zahtjevu donekle suverenog razuma.

Neobrazovanost danas nije stoga nikakav intelektualni deficit, nije nedostatak informiranosti, nije defekt kognitivne kompetencije (premda će sve to i nadalje postojati), nego je odricanje od htijenja da se nešto uopće razumije. Gdje god se danas govori o znanju, radi se o nečemu drukčijem od razumijevanja. Ideja razumijevanja, nekoć osnova duhovno-znanstvene djelatnosti po sebi, u najboljem slučaju

prezimpljuje u politički korektnoj frazi o razumijevanju drugoga kao izrazu iznuđene tolerancije. Inače se radi bilo o razvitku tehnologija koje olakšavaju ovladavanje prirodom i čovjekom ili pak o produkciji označujućih brojki koje s predmetom o kojem se pritom navodno raspravlja imaju sve manje veze.

Ono što se tvrdokorno još uvijek naziva obrazovanjem sada se više ne ravna ni prema mogućnostima i granicama pojedinca, ni prema invarijantnim resursima znanja kulturne tradicije, pa čak ni prema modelu antike, nego prema eksternim čimbenicima kao što su tržište, sposobnost upošljavanja [*employability*], kakvoća odredišta i tehnološki razvitak, što sada postavljaju one standarde koje "obrazovan" čovjek treba dosegnuti. Iz toga se očista "opće obrazovanje" čini isto tako zanemarivim kao i "formiranje osobnosti". U svijetu koji se brzo mijenja, u svijetu u kojemu se kvalifikacije, koncepcije i sadržaji znanja navodno stalno mijenjaju, čini se da je "odsutnost obrazovanja", odricanje od suvislih misaonih tradicija i klasičnih obrazovnih dobara postalo krepošću koja pojedincu omogućuje da brzo, fleksibilno i neopterećen "obrazovnim balastom" reagira na stalno promjenjive zahtjeve tržišta. U društvu znanja – tako čujemo – i samo je znanje stalno u mijeni te iziskuje strategije za svoju produkciju i prilagodbu koje su posve drukčije od one ideosinkrazije 19. stoljeća koja se nazivala obrazovanjem. Znanje društva znanja ponajprije se definira na temelju njegove udaljenosti od tradicionalnih sfera obrazovanja; no ono se više ne pokorava stavovima poluobrazovanja. Ono što se realizira u znanju društva znanja samosvjesna je odsutnost obrazovanja.