

IDEJA SVEUČILIŠTA I INFLACIJA ZNANJA: OPĆI KONTEKST
THE IDEA OF THE UNIVERSITY AND KNOWLEDGE INFLATION
- GENERAL CONTEXT

Sažetak

Francuska revolucija je imala veliki utjecaj na razvoj modernog obrazovnog sustava. Javna sveučilišta, stvorena i strukturirana za vrijeme prosvjetiteljstva, utemeljena su na dva pilastra: ekonomskom i intelektualnom (Ken Robinson). Ova je obrazovna paradigma utjecala na moderni obrazovni sustav. Europski model je kasnije usavršen u Sjedinjenim Američkim Državama, u kojima obrazovne strukture savršeno odgovaraju potrebama tržišta.

Drugi dio rada uočava granice ove obrazovne paradigme. Granice ekonomske i industrijske paradigme očituju se kroz činjenicu da tehnološki napredak generira dijelom i iracionalne društvene tendencije (primjer Weimarske Njemačke), a ekonomska paradigma svodi pojam znanja na pojam robe, što generira ograničenost pojma znanja, njegovu svojevrsnu inflaciju. S druge strane, intelektualizam koji karakterizira visokoobrazovne strukture pokazuje znakove elitizma i izolacionizma – u suprotnosti s izvornim pojmom znanja.

Ključne riječi: *javna sveučilišta, ekonomska paradigma, društvo znanja, inflacija znanja*

Summary

The French Revolution had a major impact on the development of the modern educational system. The public universities, conceived and structured in the Age of Enlightenment were based on two pillars: economic and intellectual (Ken Robinson). This educational paradigm influenced on the modern educational system, made possible for it to grow and progress. This European model was later perfected in the United States, where the educational structure perfectly fits market needs.

In the second part of this paper, we emphasized the limits of this educational paradigm. The limits of the economic and industrial paradigm can be seen through the fact that the technological advances can generate irrational social tendencies

(Weimar Germany). The economic paradigm reduces the concept of knowledge to the notion of commodity, which give birth to knowledge inflation. On the other hand, intellectualism that characterizes higher education structure shows signs of elitism and isolationism - in contrast to the original concept of knowledge.

Key words: *Public University, economical paradigm, knowledge society, knowledge inflation*

Ideja sveučilišta i defetizam

Tendencija opisivanja sadašnjeg trenutka često se kreće u defetističkoj domeni. Niti opisivanje ideje i realnost sveučilišta nije imuno na ovakav pristup. Dok se, s jedne strane, lamentira o nikad gorim općim okolnostima i pojedinačnim problemima koje sveučilišni svijet susreće (djelom vjerojatno i istinite), glorificira se aktualni obrazovni standard, funkcionalno-futurističke naravi.

Ključne riječi kojima se opisuju akademske strukture su poznate svima; produktivnost, konkurentnost, *millestones*, *syllabus*, *curriculum*, *benchmarking*, ECTS bodovi, ranking, *webometrics*: sve dominantni standardi kojima se mjeri važnost i vidljivost same akademije. Terminološki, ovo je prvi kontakt s obrazovnim jedinicama danas. Budući da obrazovne strukture imaju naglašenu i organizacijsku funkciju, ovakvi kvantificirajući faktori su zasigurno od koristi prilikom normiranja nastavnih programa i planova i inog drugog. Nepotpunost ovog funkcionalnog pristupa obrazovnim strukturama treba tražiti u naglasku na empirijskoj strani obrazovanja. Ova dihotomija sadržajnog, s jedne strane, i formalnog okvira u kojemu se obrazovni sistem kreće odražava jedan dublji problem, problem znanja.

No, problematike su postojale oduvijek. Primjerice, srednjovjekovna sveučilišta, shvaćena često kao kolijevke akademskog života, su, gledano kao cjelina, dijelovi i izrazi socijalnog okruženja.¹ Često ne baš ugodnog, korisnog ili bukolikog. Društvena uloga srednjovjekovnih sveučilišta se sastojala primarno od formiranja racionalnijih oblika izvršavanja autoriteta u crkvi, vlasti i društvu. Sveučilišno obrazovanje je postala posebnost profesionalnih elita kojima je namijenjena briga za duše, pravne aktivnosti,

¹ O argumentu usp. Rüegg, W. (1992), „Themes“. U: Rüegg W. (ur). *A History of the University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages*, Cambridge University Press, Cambridge, str. 8.

administraciju, državnu upravu, medicinsku skrb i obrazovanje. Obrazovanje služi kao svojevrsna društvena diskriminanta.²

Francuska revolucija donosi promjenu obrazovne paradigme, koja tada postaje javna i sekularna, a ne, riječima Fureta, kao u *ancien régimeu*, opskurna i vezana za crkve.³ Na egzemplaran način vidljiv je ovdje utjecaj “demokratskog sistema” na obrazovnu sferu. Sve školske discipline se revolucionarno remodeliraju u odnosu na dominantni znanstveni i politički standard s naglašenim racionalnim elementom.⁴

1. Ideja sveučilišta u kontekstu

1.1 Prosvjetiteljski akademski standard

Dominantna ideja prosvjetiteljstva, u koju konfluiraju novovjekovne paradigme, je da, ako građani budu prosvjetljeni, i dakle razumni, racionalni, oni neće željeti ništa drugo nego opće dobro, koje je i njihovo. Furet smatra kako je upravo ovo dalo snažan impuls obrazovanju, naslijeđen iz prvih godina Francuske revolucije. Škole, kao prototip obrazovnih struktura postaju esencijalno sredstvo regeneriranja građana, njihovog ponovnog stvaranja ili uobličavanja na način prihvatljiv novoj društvenoj strukturi.⁵ Prosvjetiteljski mislioci shvaćaju obrazovanje kao intelektualni laboratorij u kojemu se nove ideje o prirodi uma, čovjeka, mogu testirati te upisivati na *tabula rasa*, slijedeći postulate empirizma. Obrazovne strukture preko sadržaja koje promiču utječu na građanstvo a time i na samo društvo.

Do Francuske revolucije europska su sveučilišta, iako podijeljena po njihovoj povezanosti s katoličkim ili protestantskim suverenom, bila organizirana na sličan način, dakle poprilično uniformirana, i na njima su se predavali isti predmeti. Rousseau se žalio još 1772. kako “danas ne postoji više Francuza, Nijemaca, Španjolaca ili Engleza, unatoč tome što kažu: oni su samo Europljani. Svi imaju iste ukuse, iste strasti, isti moral, budući da nitko od njih nije primio nacionalno oblikovanje od partikularnih institucija.”⁶

² Usp. Rüegg, 1992, str. 21–22.

³ Usp. Furet, F. (1996), *The French Revolution, 1770–1814*, str. 193.

⁴ Usp. Furet, 1996, str. 193–194.

⁵ Usp. Furet, 1996, str. 193.

⁶ J.-J. Rousseau, *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, ed. Jean Fabre, *Ouvres complètes*, ur. B. Gagnebin i M. Raymond (Paris, 1964), vol. III, 620; preuzeto iz: Rüegg, W. (2004), *Themes*, str. 4.

S početkom devetnaestog stoljeća pojavila su se dva nova sveučilišna modela kojima se otvorio put prema reformi onih tradicionalnih. Francuski model je karakteriziran nastajanjem posebnih kolegija s gotovo vojnom disciplinom, organizirani i kontrolirani prosvijećenim despotizmom koji je to najsitnijeg detalja oblikovao famozni *curriculum*.⁷ Njemački je pak model vezan za Wilhelma von Humboldta, koji je ustanovio Berlinsko sveučilište još 1810. na liberalnim teološkim i filozofskim idejama. Naglasak je bio na akademskoj slobodi, koja je i u ondašnjim povijesnim trenucima često dolazila u sukob s financijskom nezavisnošću.⁸

Sve ove tranzitorne promjene pokazuju kako su sveučilišta postala podjarmljena državnoj birokraciji, čija su ista i bila kompetencija kao dio nacionalne obrazovne politike.⁹ Navedena veza visokoobrazovnih struktura s državnim okvirom u kojem nastaju se može pratiti i kroz osnivanja ministarstava obrazovanja s ciljem svojevrsne kontrole. Francuski obrazovni model 1808. biva reguliran centralnom organizacijskom jedinicom *Grand Master of the University*. Onaj njemački nešto kasnije, 1817., kada Pruska osniva Ministarstvo za bogoštovlje, javno obrazovanje i medicinsko djelovanje. Ministarstva javnog obrazovanja su konkretna forma akademske uvjetovanosti, smatra Gerbod.¹⁰ Da li je moguće promatrati znanje odvojeno od dominantnog društveno-političkog sustava?

1.2 Mogućnost obrazovanja kao neutralni čin

Moderni svijet je oblikovan znanjem. Znanje je esencijalni sastojak moderne administracije, diplomacije, ekonomije. Posljedično, nacionalni obrazovni sustavi su igrali centralnu ulogu u životu samih država i njihovom rastu.¹¹ Ipak se čini kako obrazovanje nikada ne može biti neutralni pothvat.

Michael W. Apple je razradio ovu vezu, smatrajući kako obrazovanje nikada nije neutralni pothvat, već je uvijek involvirano u politički čin. Apple potvrđuje ove tvrdnje na način da kaže kako edukator nikada ne može

⁷ Usp. Rüegg, 2004, str. 4.

⁸ Usp. Rüegg, 2004, str. 5.

⁹ Usp. Rüegg, 2004, str. 8.

¹⁰ Usp. Gerbod, P. (2004), „Relations with Authority“. U: Rüegg W. (ur). *A History of the University in Europe. Volume III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, Cambridge University Press, Cambridge, str. 90.

¹¹ Usp. Hammerstein, N. (2004). „Epilogue: Universities And War In The Twentieth Century“. U: Rüegg W. (ur). *A History of the University in Europe. Volume III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, Cambridge University Press, Cambridge, str. 640.

potpuno udaljiti svoju obrazovnu aktivnost od institucionalnih aranžmana i oblika svijesti koji dominira.¹²

Apple portretira “strukturalne aranžmane [*structural arrangements*]” – bazični način na koji institucije, ljudi dominiraju kulturni život. Svoje teorije temelji na tezama Basila Bernsteina koji je utvrdio kako strukturiranje znanja i simbola u našem obrazovnom sistemu intimno povezano s načelima društvene i kulturalne kontrole u društvima.¹³ Apple drži kako je riječ o procesu selektivne tradicije, u kojemu efektivna dominantna kultura izabire, selektira određene poruke, određena značenja, dok drugi dio zanemaruje. Ovo se lako može aplicirati i na obrazovni proces. Selektivnost sadržaja je ključ po kojemu obrazovni proces reflektira dominantnu paradigmu, društveno-političkog reda.

Apple smatra kako je potrebno sagledavati obrazovnu aktivnost kroz etičku, političku i ekonomsku prizmu. No, politika distribucija znanja, kako je naziva Apple, vezana za selektivne tradicije, otežava kritički pogled na obrazovanje.¹⁴ Najbolji orijentir za analizu obrazovanja unutar društvene strukture je prizma hegemonije, ideologije i selektivne tradicije – svojevrsna relacionalna analiza.¹⁵

Althusserova teza je, s kojom se teško ne složiti, kako “obrazovno-ideološki aparat” postaje dominantni način borbe protiv starog dominantnog ideološkog državnog aparata.¹⁶ Na primjeru Francuske revolucije, a kroz borbu protiv rudimenata starog režima, ovakva postavka postaje i više nego očita.

Althusser navodi kako su širi slojevi stanovništva opremljeni ideologijom koja im je potrebna za ispunjenje svoje društvene funkcije, primjerice *agenti eksploatacije* (sposobnost ljudskih odnosa, komunikacija), *agenti represije* (naređuju i izvršavaju bez pogovora) i *profesionalni ideolozi*, koji se svjesno pozivaju na moral, vrlinu, transcendenciju, naciju itd. Ovo moderno ideološko predstavljanje u obrazovnim strukturama je zamijenilo monopol

¹² Usp. Apple, M. W. (2004), *Ideology and curriculum*, Routledge, New York, str. 1–3.

¹³ Usp. Bernstein, B. (1975), *Class, Codes and Control*, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions, London, str. 158. Preuzeto iz: Apple M. W. (2004), *Ideology and curriculum*, str. 2.

¹⁴ Usp. Apple, 2004, str. 12.

¹⁵ Usp. Apple, 2004, str. 13.

¹⁶ Usp. Althusser, L. (2012), „Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation)“. U: Žižek S. (ur). *Mapping Ideology*, Verso, London – New York, str. 116.

koji je imao *ancien régime*.¹⁷ Vidljivo je iz ovoga kako postulirana neutralnost znanstvenog standarda, apliciranog na samo obrazovanje, ima konotacije različite od neutralnih.

Također, povijesno gledano, nastankom modernih sveučilišnih struktura dolazi se do dualizma između škole, zadužene samo za nastavu, dok obrazovanje postaje zadaća obiteljskih domaćinstava. Iz ovoga je uslijedilo da škole postaju isključivi prijenosnik znanja.¹⁸ No, oko 1800. nastaju odgojne nastave; nastava i odgoj spajaju se u jedan sistem, doduše hibridnog karaktera, primijetit će Luhmann. Od tada se očekuje da škole prenose uvijek najnovije stanje znanja.¹⁹ Znanstvena kriteriologija, aplicirana na obrazovanje, tekovina Francuske revolucije, pretendirala je biti neutralnija, šira, generalnija, ali je obrazovni sistem dominantno inspiriran onim političkim.

2. Granice prosvjetiteljske obrazovne paradigme

2.1 Pozadina znanja, tehnologija i iracionalnost

Prosvjetiteljska obrazovna paradigma je utjecala po mnogočemu i na aktualne obrazovne modele. Ken Robinson smatra kako se svi nacionalni obrazovni sistemi temelje na dva modela, ekonomskom i intelektualnom, koji su međusobno povezani. Ekonomski model razvio se iz konkretnih potreba industrijske revolucije i društva njome oblikovanom. I same obrazovne strukture, iz organizacijske perspektive, uređene su po standardima specijaliziranih tvornica. Teoretski je pak plan, kako i postulati prosvjetiteljstva nalažu, temeljen na racionalnoj sferi i utemeljen i na intelektualnoj kulturi. Akademizam je svojevrstni pandan intelektualizma, prema riječima Robinsona. I samo prikazivanje ova dva modela upućuje već na njihove nepotpunosti. Neovisno o istima, važnost i vrijednost ove prosvjetiteljske obrazovne paradigme bila je u tome što se njome rađaju javne obrazovne strukture koje su zasigurno oplemenile moderna društva kako na praktičkoj tako i na teoretskoj fronti. Iz sadašnje perspektive, oba pilastra obrazovnih sustava su dobroano zastarjela.²⁰ Neadekvatnost

¹⁷ Althusser, 2012, str. 119–120.

¹⁸ Usp. Luhmann, N. (2011), *Društvo društva*, II. svezak, poglavlje 4-5, Naklada Breza, Zagreb, str. 834.

¹⁹ Usp. Luhmann, 2011, 836.

²⁰ Usp. Robinson, K. (2011), *Out of our minds: Learning to be creative*, John Wiley & Sons, str. 90–93.

obrazovnih struktura se zrcali kroz želje da trenutno gotovo sve zemlje na svijetu pokušavaju reformirati vlastite obrazovne sustave.

Iracionalnost. Ideje prosvjetiteljstva vezane za samo obrazovanje pokazuju svoju nepotpunost kako na teoretskom planu tako i na onom praktičnom. Recentnija povijest isto obogaćuje teoretski okvir promišljanja konkretnim sadržajem. Povijesno utemeljeni primjer ovoga su sveučilišta Weimarske Republike koja su nerijetko povezala antimodernistički nastrojenu, iracionalističku i tradiciju njemačkog romantizma s najvećim racionalnim dosezima i tehnološkim ostvarenjima toga vremena. Jeffrey Harf nastavlja svoju analizu tvrdnjama kako je njemačko povezivanje tehnologije i iracionalnog elementa, koji će biti pilastar nacizma, započelo na tehničkim sveučilištima.²¹ Dakle, sveučilišta kao strahovito produktivna, inovativna, takva su odreda bila njemačka sveučilišta, imala su kao nusprodukt iracionalna shvaćanja koja su osvojila i cjelokupnu društvenu sferu.

Peter Berger opisuje ove fenomene vrlo pronicljivo. On smatra kako sve specifično znanje ima pozadinu, koju fenomenolozi nazivaju obzor ili horizont (eng. *horizon*).²² Ona je nešto poput općeg okvira referencije (eng. *general frame of reference*).²³ Moderni život je na vrlo visokoj razini pluralizacije kako na teoretskom tako i na praktičnom planu.²⁴ Na teorijskom planu postoje znanstvene discipline koje nisu u stanju komunicirati, dok je na praktičnom planu specijalizacija rada dovela do toga da su pojedina zanimanja postala potpuno nerazumljiva jedna drugima. Primjerice, podjela rada sa svojom nemjerljivom složenosti u tehnološkoj ekonomiji implicira da je svako specijaliziran za točno određeni dio posla, kojega izvršava po automatizmu. On je poput karike u produkcijskom lancu, te sa ostalim karikama nema nužno nikakvog kontakta. Zaključujemo da se nemogućnost

²¹ Usp. Herf, J. (1998), *Reactionary modernism. Technology, culture, and politics in Weimar and the Third Reich*, Cambridge University Press, Cambridge, str. 1–18. Herf smatra kako je ovo produkt “neadekvatne i parcijalne inkorporacije prosvjetiteljstva u njemačko društvo”.

Plastičan primjer ovoga je i sam naslov jednog poglavlja Herfove knjige naslovljeno “Inženjeri kao ideolozi”. Herz donosi primjer Franza Neumanna kojemu je bio konceptualno nespojivo ujediniti “najracionalnije zvanje” s iracionalnim tendencijama (str. 153–188).

²² Zanimljiv je tekstualni afinitet ove fenomenološke koncepcije s novim programom Obzor 2020 (Horizon 2020) Europske unije za istraživanje i inovacije za razdoblje od 2014. do 2020. godine koji objedinjuje aktivnosti Sedmog okvirnog programa (FP7), inovacijske aspekte Programa za konkurentnost i inovacije (CIP) i EU doprinos Europskom institutu za inovacije i tehnologiju (EIT) (<http://www.obzor2020.hr/obzor2020/sto-je-obzor-2020>).

²³ Usp. Berger, P., B. Berger, H. Kellner (1973), *The homeless mind: Modernization and consciousness*: Pelican books, str. 21.

²⁴ Usp. Berger i dr., 1973, str. 63.

komunikacije prenijela i u praktičnu sferu.²⁵ Ipak, utočište čovjek nalazi u svom privatnom, kućnom svijetu (*home world*).²⁶ Upravo je taj kućni svijet često vrlo iracionalno utemeljen.

2.2 Integracija, društvo znanja?

Stavljanjem u odnos europskih integracija nakon Drugog svjetskog rata i sveukupne obrazovne reforme, također u integrativnom ključu, lakše je uočiti deficitarnosti ovog ekonomski utemeljenog obrazovnog modela.

Period nakon Drugog svjetskog rata praćen je na Starom kontinentu integrativnim procesima koji bi se tehnički mogli označiti neofunkcionalizmom. Ova je metoda korištena prilikom izgradnje nove zajednice, a bazirala se na mišljenju kako će ekonomska zajednica postati samoodrživa te će kao takva postati temelj buduće federalno-političke strukture u Europi. Takav funkcionalistički pristup ponekad se nazive i Monnetov pristup, po Jeanu Monnetu, jednom od otaca Europske zajednice za ugljen i čelik.²⁷ Ako je mjeriti ekonomski, Zajednica za ugljen i čelik se pokazala vrlo uspješnom te je gospodarski oporavak u ratu devastirane Zapadne Njemačke nazvan ekonomskim čudom, *Wirtschaftswunder*.²⁸ Smatra se da su i europska sveučilišta bila ključne institucije u Europi, unatoč divergirajućem karakteru te raznim posebnim tradicijama. Integracija Europe, u funkcionalnom ključu, bila je praćena i akademskim dinamikama, također tržišno i funkcionalno usmjerenima.

Već spomenuti industrijski pilastar obrazovnog sustava, kao odgovor na konkretne društvene zajednice, zrcali se u integrativnim procesima europske zajednice nakon Drugog svjetskog rata. No, sama industrijalizacija često dovodi do posljedica suprotnih željenoj modernizaciji samog društva. Industrijalizacija često pojačava socijalne razlike te se povećava društvena fragmentacija. Naime, umjesto da se industrijalizacijom ubrza proces integracije društva, događa se podjela unutar same zajednice. Kao posljedica, društvo je podijeljeno na moderan, dinamični industrijski sektor i onaj

²⁵ Usp. Berger i dr., 1973, str. 64.

²⁶ Usp. Berger i dr., 1973, str. 73.

²⁷ Usp. Majone, G. (2005), *Dilemmas of European Integration: The ambiguities and pitfalls of integration by stealth*, Oxford – New York, str. 43, 143. O argumentu "Monnetov funkcionalizam" usp. isto, str. 4–5; 22, 33, 42, 143–144, 150–151, 159, 204, 209.

²⁸ Usp. Wasserstein, B. (2007), *Barbarism and Civilization. A History of Europe in Our Time*, Oxford University Press, str. 459.

tradicionalni, statičan, nazadan.²⁹ Dovoljan je letimičan pogled na polaritete sjever – jug te istok – zapad kako bi se potvrdila teza o industrijalizaciji kao socijalnom čimbeniku koji pospješuje razlike svake vrste. Gledano samo s ekonomskog stajališta, početni jak razvoj koji je uslijedio premještanjem rada, iz primarnog sektora poput agrikulture u industrijski, vremenom se usporava. Kronološki, tzv. *zlatno doba* napretka Europe je trajalo negdje do ranih sedamdesetih godina prošlog stoljeća.³⁰ Lyotard koncizno analizira ove pojavnosti konstatirajući kako promjene izazvane ekonomskim i industrijskim mijenjaju sastav aktivnog stanovništva u najrazvijenijim zemljama i što “predstavlja usko grlo za zemlje u razvoju”.³¹ U postindustrijskom i postmodernom dobu, navodi Lyotard, znanost će zasigurno još više osnažiti svoju važnost u poticanju produktivnih mogućnosti nacionalnih država, ali će se jaz prema zemljama u razvoju u budućnosti neprestano povećavati.³² Rezimirajući možemo reći kako primjena jednog standarda, ekonomskog pa onda i obrazovnog, odozgo (eng. *top-down*) nije najzahvalnije rješenje za recipijenta. Akademski standard se oblikuje iz *bottom-up* perspektive. Primjer Sjedinjenih Američkih Država potvrđuje navedeno.

Peter Drucker je smatrao kako je znanje temeljni pokretač modernih ekonomija toliko da govori o ekonomiji znanja.³³ Primijenjeno je na obrazovni sustav s ciljem ukazivanja na već navedenu nepotpunost. Naime, važna komponenta europskih visokoobrazovnih institucija je i američki model koji je preuzeo elemente europskih obrazovnih tradicija te ih uzdignuo na istraživačku razinu gotovo korporativnog tipa. Plod ovoga je da su Sjedinjene Američke Države svijetu dale moderna istraživačka sveučilišta. Također su stvorile i fenomen masifikacije visokog obrazovanja, kao plod potreba ekonomije za višim spoznajama i dijelom društvenom željom za napretkom. Masifikacija visokog obrazovanje je takva da broj brućoša na godišnjoj razini raste brže nego kupovina najvećeg potrošačkog dobra, automobila.³⁴

²⁹ Usp. Camerana, L. I. (2006), „Industrializzazione“. U: Bobbio, N., N. Matteucci, G. Pasquino, *Dizionario di politica*, 2, Fil – Pau, Novara, str. 252.

³⁰ Usp. Baines, D., N. Cummins, M.-S. Schulze (2010), „Population and living standards, 1945–2005“. U: Broadberry, S., K. H. O’Rourke (ur.), *The Cambridge Economic History of Modern Europe 2. 1870 to the Present*, New York, str. 404.

³¹ Usp. Lyotard, J.-F. (2005), *Postmoderno stanje: Izvještaj o znanju*, Ibis grafika d.o.o., Zagreb, str. 18.

³² Usp. Lyotard, 2005, str. 19.

³³ Usp. Drucker, P. F. (2013), *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*, Elsevier, str. 247–249.

³⁴ I poznati tjednik *The Economist* (vol. 414, br. 8931) od 28. 3. 2015. na naslovnici ističe temu broja “The whole world is going to university. Is it worth it?”. Zanimljive su analize

2.3 Inflatorni karakter društva znanja

Znanje je nešto što se smatra, gotovo univerzalno, općim dobrom i dalje nešto što mora biti podržano. Znanje kao takvo nikada nije problematično, nikada ga se ne dovodi u pitanje. Iz ovoga proizlazi i društvo znanja. Znanje je u ovom kontekstu shvaćeno kao vladalačko, kao društvena moć koja dovodi do ekonomije znanja formirajući time samo društvo. Ekonomije utemeljene na znanju, produktivnosti, konkurentnosti su postale standard kojemu se teži. Sloterdijkova interpretacije dobro rezimira ovaj znanstveni standard:

“Ova promjena forme znanja nije inovacija 20. stoljeća, iako je točno da se tek tada počelo eksplicitno govoriti o ekonomiji znanja i kognitivnoj privredi da bi se došlo sve do hibridnih koncepata kao što je 'društvo znanja'. Po samoj stvari proces znanja je postavljen na kapitalu analognim temeljima sve od kako je zaliha znanstvenih spoznaja, koja je u danom trenutku aktualno dostupna, počela biti korištena za proširenu reprodukciju pomoću organiziranog istraživanja.”³⁵

Liotard pak smatra kako znanje mijenja svoj položaj kada društva ulaze u postindustrijsko doba i kulturu koju on naziva postmodernom.³⁶ Ako tražimo pandan ovih tvrdnji u stvarnosti, nije teško uočiti konstantni impuls k novim spoznajama, znanjima, tehnologijama – novim znanstvenim paradigmama. Upravo mnoštvo funkcionalnih, tehnoloških spoznaja utječe i na samu prirodu znanja, pa slijedom toga i na istraživanje i prijenos spoznaja, smatra Lyotard.³⁷ Francuski filozof navodi da kriterij, onaj funkcionalnog tipa, nalaže da sve ono što može biti prevedeno u konkretno stanje bude

već spomenutog američkog obrazovnog modela koji se pokušava gotovo imitacijom primijeniti i na ostalim kontinentima. Ipak, ovaj funkcionalni uzor američkog obrazovnog sustava se u samim Sjedinjenim Američkim Državama pokazuje djelomično problematičan. Problematika je shvaćena većinom u ekonomskoj računici. Primjerice, 45% američkih studenata u prve dvije godine na sveučilištima ne zarade ništa. Troškovi studiranja, akademskih taksi i ostalog su se udvostručili u posljednjih 20 godina. Skupoća akademskog života potiče studentske zajmove koji iznose oko 1.2 trilijuna dolara. Statistički, dvije trećine ukupne studentske populacije mora se zadužiti kako bi završili studij, a prosječno nakon okončanja studija budu cca 26,600\$ u crvenom (<http://www.forbes.com/sites/specialfeatures/2013/08/07/how-the-college-debt-is-crippling-students-parents-and-the-economy/>).

³⁵ Sloterdijk, P. (2007), *Srdžba i vrijeme: Političko-psihološki ogleđ*, Izdanja Antibarbarus d.o.o., Zagreb, str. 126–127.

³⁶ Usp. Lyotard, 2005, str. 1.

³⁷ Usp. Lyotard, 2005, str. 2–3.

iskorišteno, ostalo odbačeno. Znanje se proizvodi kako bi ga se prodavalo, time ono nije više samo sebi svrha. Ovakva *optio fundamentalis* implicira kako staro načelo obrazovanja duha (njem. *Bildung*) nije više aktualno.³⁸ Lyotard veže pojam znanja za pojam moći, smatra znanje protagonistom svjetske utrke za moć.³⁹

Moguće je pomisliti kako bi vraćanje sveučilišta svojoj izvornoj misiji bio dobar početak. No, smatramo kako je akademski svijet uvijek bio pod utjecajem javne sfere. Složit ćemo se kako ljudi različitih pristupa stvarnosti u većini slučajeva nisu u stanju komunicirati, makar ne produktivno. Dovoljno je pomisliti na bilo koja dva ekstrema i na dva pojedinca koji iste zastupaju. Onemogućena im je komunikacije, zasigurno. Habermas smatra kako je upravo ovo nazadovanje u komunikaciji između subjekata patologija modernog doba.⁴⁰ S jedne strane, moderni svijet karakteriziraju brojne podjele, svjedočimo tome i sami, od nutarnjih čovjekovih podjela, do političkih, državnih i inih. S druge strane, sveobuhvatna globalizacija se profilira kao zajednički kontekst tog istog modernog društva. Sve se stavlja u taj globalizacijski žrvanj, počevši od obrazovanja, ekonomije, medicine, tehnike. Ovo nije ni neka novost, već svima nam poznata činjenica. Naravno da su nam svima poznate opće značajke kako društva tako i vremena u kojemu živimo. Iako, većina spoznaja koje ljudi imaju bi se mogle nazvati primljenim znanjem, koje omogućuje pojedincu da se provuče kroz osnovne transakcije u društvenom životu. Dovoljno je samo pomisliti na činjenice, često i vrlo naporene, kako su svi stručnjaci u nogometu, politici, vjerskim pitanjima, popularnoj znanosti, povijesnim disciplinama, kvizovima.⁴¹ Potrebno je naglasiti kako, budući da je riječ o primljenom znanju, ono se većinom ne dovodi u pitanje, već se jednostavno prihvati i s njime se čovjek provlači kroz svakodnevicu.

I intelektualni krugovi su veliki generatori tog vida znanja. Intelektualnom kružoku se pripada ako smo u stanju prihvatiti tipičan jezik, fraze i interpretativne sheme.⁴² Upravo zbog toga današnja je znanost većinom potpuno nerazumljiva. Budući da temeljni rječnik znanstvenih disciplina varira od discipline do discipline, logično je da se znanstvene grane ne mogu sporazumjeti o značenju. Komunikacija im je gotovo onemogućena, ali s druge strane, omogućen je napredak svake pojedinačne discipline, izoliran

³⁸ Usp. Lyotard, 2005, str. 4.

³⁹ Usp. Lyotard, 2005, str. 5–11.

⁴⁰ Usp. Habermas, J. (1987), „The Theory of Communicative Action“, Volume 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason, Cambridge, str. 142.

⁴¹ Usp. Berger i dr., 1973, str. 12.

⁴² Isto.

doduše. Ortega y Gasset je koristio sintagmu “barbarizmi specijaliziranosti” kako bi označio ove pojavnosti.⁴³ Poznato nam je kako danas svaka znanstvena disciplina ima svoje posebne pojmove, metodologiju i svrhu. Jednom teologu pojam neograničenog nije isto kao primjerice matematičaru. Za jednog taj pojam predstavlja Boga, drugome je pretpostavka za rješavanje jednadžbi. Važnije od ovog banalnog primjera je otežana komunikacija između znanstvenih disciplina. Čak i poddiscipline, poput recimo ove ili one teologije, filozofije, sociologije, ne mogu više komunicirati na konstruktivan način budući da se ne mogu složiti oko elementarnih pojmova. Dok, s jedne strane, stalno slušamo fraze kako je naše društvo – društvo znanja, mišljenja smo kako je obratno. Liessman smatra kako društvo znanja pretpostavlja tip društva u kojemu su mišljenje, uvidavnost, znanstvena radoznalost, kritička autorefleksija i, općenito, razumska djelatnost prevagnuli nad iracionalnošću, ideologijom i praznovjerjem; pogled na aktualnu društvenu situaciju pokazuje da ne može biti govora ni o kakvom osobito pametnom društvu.⁴⁴ Nije teško složiti se s Liessmanom.

3. Umjesto zaključka: sveučilišta kao odraz javne sfere

Sveučilišta su mjesta na kojima se očituje sva deficitarnost javne, društvene sfere. Teoretski okvir Karla Jaspersa, koji sveučilište promatra kao “državu unutar države” te “svijest jedne epohe”, služi kao izvrstan okvir pri analizi obrazovnih struktura.⁴⁵ Izbjegavajući defetizam, analizirali smo obrazovnu paradigmu koja je u temeljima velike većine obrazovnih struktura. Nepotpunost ove paradigme plod je redukcionističkog shvaćanja koncepta znanja. Znanje, kao cilj i sredstvo svakog obrazovnog procesa, uvjetovano je umnogome društvenim i inim faktorima. Ovaj realni aspekt znanja, ako pod istim smatramo praktične, funkcionalne i konkretne implikacije, nužni je pratitelj svakog obrazovnog procesa. Mogućnost budućeg zaposlenja, produktivnosti, karijere i ostalog su sve redom faktori koji parcijalno trebaju utjecati na svekolike obrazovne strukture, a posebno na one najvišeg reda, one sveučilišnog tipa. No, redukcionistički pogled na znanje, koji isti složeni fenomen znanja svodi na samo jednu od komponenata, onu ekonomske pozadine, dugoročno je devastirajući. Tako odabir budućeg zanimanja u ekonomskom ključu dovodi (tržišno gledano) do neumjerenog suficita određenih najpopularnijih studija. Paradoksalno, odabir ekonomski

⁴³ Usp. Ortega y Gasset, J. (1988), *La ribellione delle masse* (publicirano 1930), TEA, Milano, str. 132.

⁴⁴ Usp. Liessmann, K. P. (2006), *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien, str. 127.

⁴⁵ Usp. Jaspers, K. (1959), *The idea of the university*, Owen, London, str. 121.

poželjnog studija, često upravo aterirajući u tržišnu zbilju, pokazuje svoje realno lice. Sama produktivnost je u tim slučajevima minimalna što i ne začuđuje budući da okvir mehaničkog tipa, u kojemu je smješteno “znanje”, ne ostavlja previše mjesta za toliko potrebnu akademsku i ekonomsku kreativnost. Naprosto, redukcionistički pogled na samo znanje, osim nominalne i teoretske inflacije, dovodi i to realnih i praktičnih ograničenja. Redukcionistički okvir znanja onemogućuje kreativnost (poradi vlastitog rigidnog okvira), potiče negativni akademizam (obrazovne strukture uređene po kastinskom sistemu), nastupa odvojeno od legitimnih tržišnih zahtjeva (tržišta su mnogo otvorenija nego uske paradigme), a često stvara i veliki jaz između znanstvenog svijeta i onog zdravorazumskog, favorizirajući time dualizme svake vrste.

Promjena paradigme, napuštanje izoliranog akademizma i isključivog funkcionalnog aspekta je vrlo vjerojatno dobra početna točka za prijelaz prema nekom novom standardu, utemeljenom na inovativnošću, kreativnosti i vrednovanju vlastitih obrazovnih tradicija.

Literatura

1. Althusser, L. (2012), „Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation)“. U: Žižek S. (ur), *Mapping Ideology*, Verso, London – New York, 100–140.
2. Apple, M. W. (2004), *Ideology and curriculum*, Routledge, New York.
3. Baines, D. N. Cummins, M.-S. Schulze (2010), „Population and living standards, 1945–2005“. U: Broadberry, S., K. H. O’Rourke, (ur.), *The Cambridge Economic History of Modern Europe 2. 1870 to the Present*, New York, str. 404.
4. Berger, P., B. Berger, H. Kellner (1973), *The homeless mind: Modernization and consciousness*, Pelican books.
5. Camerana, L. I. (2006), „Industrializzazione“. U: Bobbio, N., N. Matteucci, G. Pasquino, *Dizionario di politica*, 2, Fil – Pau, Novara.
6. Drucker, P. F. (2013), *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Elsevier.
7. Furet, F. (1996), *The French Revolution, 1770-1814*, Blackwell Publishers Inc, Oxford.
8. Gerbod, P. (2004), „Relations with Authority“. U: Rüegg W. (ur), *A History of the University in Europe. Volume III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, Cambridge University Press, Cambridge, str. 83–100.
9. Habermas, J. (1987), „The Theory of Communicative Action“, Volume 2. *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, Cambridge.

10. Hammerstein, N. (2004), „Epilogue: Universities And War In The Twentieth Century“. U: Rüegg W. (ur), *A History of the University in Europe. Volume III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, Cambridge University Press, Cambridge, str. 637–672.
11. Herf, J. (1998), *Reactionary modernism. Technology, culture, and politics in Weimar and the Third Reich*, Cambridge University Press, Cambridge.
12. Jaspers, K. (1959), *The idea of the university*, Owen, London.
13. Liessmann, K. P. (2006), *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien.
14. Lyotard, J.-F. (2005), *Postmoderno stanje: Izvještaj o znanju*, Ibis grafika d.o.o., Zagreb.
15. Majone, G. (2005), *Dilemmas of European Integration: The ambiguities and pitfalls of integration by stealth*, Oxford – New York.
16. Ortega y Gasset, J. (1988), *La ribellione delle masse* (publicirano 1930), TEA, Milano.
17. Robinson, K. (2011), *Out of our minds: Learning to be creative*, John Wiley & Sons.
18. Rüegg, W. (2004), „Themes“. U: Rüegg W (ur.) *A History of the University in Europe. Volume III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, Cambridge University Press, , Cambridge, str. 3–31.
19. Sloterdijk, P. (2007), *Srdžba i vrijeme: Političko-psihološki ogled*, Izdanja Antibarbarus d.o.o., Zagreb.