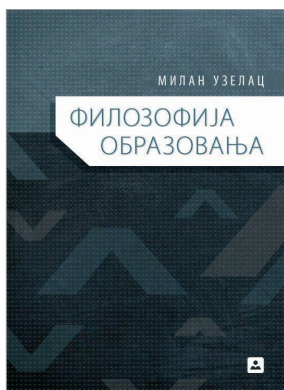


Александар М. Петровић¹
Универзитет у Приштини с привременим
седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет, Катедра за филозофију
Косовска Митровица (Србија)

37.013.73(049.32)
Осврћ
Примљен 10/09/2020
Прихваћен 14/09/2020
doi: [10.5937/socpreg54-28347](https://doi.org/10.5937/socpreg54-28347)

ФИЛОЗОФИЈА ОБРАЗОВАЊА

(Милан Узелац, *Филозофија образовања*. Београд: Завод за уџбенике, 2016, 385 стр.)



Сажетак: Широки увод у сам проблем образовања, аутор разматране студије, Милан Узелац, извео је раз-уђено и са рашчлањеним моментима, који његову предметност социјално и историјски конституишу. Оно до чега долази реално осликава стања у данашњем систему образовања, те готово да изазива разочараност, али из осећаја безнадежности избија увид у сам смисао његовог појма, одакле се идеја образованости опет уздиже до највише равни посматрања.

Кључне речи: филозофија, образовање, историја, реформе школства, исходи

Монографија *Филозофија образовања* настала је почетком трећег миленијума овог нашег века (2003–2012), али њена актуелност није прошла, будући да све више долазимо до сазнања о дубини промена до којих је у савременом образовању дошло. Њих у систему образовања анализира аутор кроз феномене убрзане глобализације и владајуће неолибералне економије у првом делу књиге, увиђајући да они доводе до тога, да потребе у образовању следе диктат међународних финансијских институција за развој и мултинационалних компанија. Тачније речено, потребе за функционисањем тржишне економије у великој мери су одредиле профиле образованости према репродукцији и умножавању капитал-односа на светскоисторијској равни. Једна од уочљивих последица је и тзв. реформа образовања, која је подразумевала снижавање нивоа образовања, постигана притисцима на наставнике да сниже критеријуме оцењивања, као и обима литературе за задовољавање достигнутог знања. Ово прати и поприличан клише одређења карактера као социјалног феномена: код нас су такве реформе кренуле са великим замахом на административном плану, са добро плаћеним и награђиваним актерима који су (када су та средства мало пресахла)

¹ karuzasin@gmail.com

и сами касније почели да говоре о томе како реформа не даје очекиване резултате, те се од њених зајапурених заговарача претварали у резигнисане критичаре, клонећи се одговорности кроз скривања властитог удела у њеном спровођењу.

Како су у том процесу организовање и успешност овладавања предодредили и пожељност оних знања која то омогућавају, на тај начин је испрагматизован и сам смисао пожељног типа образовања, који није истицан у први план, али чије је доминантно окружење евидентно. Милан Узелац није пропустио да нагласи како то подразумева и разне утицаје који су у XIX веку одвајали педагогију од философије, подвлачећи да спекулативност философске теорије (критична умственост у дијалектичким заплетима са оним што јесте) ограничава важност истраживања у педагогији и сузбија изградњу и окретност примене приземних наставних метода и принципа. Срицања оптужби које су погађале етосне корене спекулативности, махом према девизи – „коме је до морала нека иде у Цркву”, уводила су поцепане светове у његово јединство, да би са њима збуњивала неодлучност и распростирала своју препоћ. А управо је то спорно. С таквом тактиком, преовлађујућа секуларизација покушавала је да исходује своје неутемељено право на превласт у јавности, као наводно незаобилазном фактору развоја људских друштава, занемарујући чињенице да право на веру и достојанство живота спада у основна људска права на међународном плану. Та се неутемељеност радно заснивала на једностраној утилитарној подлози тзв. природног права, оног где 'јачи тлачи', и где је 'човек човеку – вук', аспектујући разне примене модела 'друштвених уговора' као типа цивилизовања, где је тзв. 'грађанског човека', као обескорењеног члана 'градске целине' државности, везаног углавном за бетон, метал и стакло, допунски раскорењивала као сламке на ветру разним утицајима и фаворизацијама, било како артикулисаних 'нових тежњи' у интересно самодопадљивим вредновањима тзв. цивилних друштава.²

² У тој доминацији интереса, изазови теорије образовања су вирулентни: „Данашње мноштво педагошких концепција говори о завршености системско-универзализујућег приступа, што је непосредно везано с кризом просветитељских представа о прогресу, друштву, образовању и васпитању. Очигледна потврда томе су и 'либерални' покушаји реформе образовања, окретање мултикултурализму и политкултурном образовању. У свим тим случајевима преовлађују идеје индивидуализације, избора и варијанти. Криза савремене педагогије пропраћена је кризом савременог друштва и хуманистичког знања (криза философије, криза историје, смрт аутора, или смрт човека). Моменат у којем се криза најнепосредније манифестује јесте општа тенденција да се у питање доводи вредност целокупне досадашње традиције; доскора, док су свет одређивали континуитет и једнозначно одређена традиција – вредности су биле стабилне константе и оријентира социјализације; међутим, од момента кад су почели да доминирају дисконтинуитет и фрагментарност, далеко већи значај имају локални животнообразовни оријентира, а много мање они стабилни. У таквим околностима, кад се убрзано врши дифузија вредности, праћена распадом културе, решење нерешених питања педагогије почиње да се тражи с оне стране педагогије, у сфери *трансџедајоџије*... Ланчана реакција, трансформација, виртуелност, мешање поступака, распад, замена једне сфере деловања другом – све су то нови појмови који игром својих смислова допринесе обликовању простора транспедагогије, чија је образовно-педагошка сфера све мање одређена... свуда почиње да се простире мрежа информација смишљених с намером да се у сваком моменту мултиплицирају додиром с другим информацијама, а само стога да би упркос својој једнодимензионалности и површности онемогућиле критичко разабирање диференцираних елемената.” (Uzelac, 2016, str. 134–136)

У Србији је симптом урушавања образовања видљив по све мањој општој образованости ученика и студената, па је наш аутор закључио да реформа није погодовала само наставницима, због слабљења захтева за истраживачком активношћу (а то је била важна компонента универзитета с краја XIX и почетка XX века), него и студентима који су на лагоднији начин долазили до потребних диплома. Анализа првобитне идеје образовања, настале у Европи током XII и XIII века, структуру академског образовања показује у светлу вођства питања универзитета (такође и у Византији, где важи од оснивања Пандидактериона Магнаур Свеучилишта у Константинопољу 835. године), јер оно указује на опстанак друштва, који је могућ у мери школовања и образовања његових активних чланова или ареалу присутних држављана у околном живљењу света.

На том питању се показује и оспособљеност данашњег човека за живот, везана за могућности да се прате и координишу сопствене мисли у управљању квалитетом образовања, према условима високо конкурентивног глобалног тржишта и новообликованих стратегија одрживог развоја. Предност се ту не огледа у томе да се промишљање задржава на адаптивним одговорима окружењу, него допушта и да се у основама промена наглашавају радне компетенције које условљавају сам процес и утичу на његове исходе. Савремена философија се и иначе концентрисала око промишљања сложености смисла датости феномена света, а са наглим избијањем његовог друштвеног аспекта у први план, у херменеутичким (као критичним и умствено-дијалектички осмотреним) фактичким садржајима заједница комуникативних интеракција, пронађене су и компатибилне димензије са концепцијама педагошких, методичких и социјално-психолошких искустава. Читава европска традиција са културним достигнућима почива на духу који су изаткале духовне науке (философија, социологија, психологија, педагогија, историја), а њима се у наше време готово надређују економска и менаџментска знања због енормног нагомилавања несувислих потреба, које као алати за пословање у организовању тржишта просто прекривају тежње за достизањем основа образованости који не подразумевају једино организациону успешност.

Проблем који проистиче из успешног организовања повећава се са поверењем у тезу да ће теорија накнадно да дође током практичног рада, те да је приоритет практичног деловања неупитан, јер је могуће његово кориговање (а да се притом за негативне консеквенце таквог рада не одговара исто тако практично), па тешко да може да се стигне даље од посмодернистичких симулација, да се и не помиње степен деперсонализације који то извољевање подразумева (Uzelac, 2016, стр. 126). У самодовољном потрошачком свету само тематизовање знања ни не недостаје јер се, у ситуацији појачаног одсуства потребе за самим мишљењем, оно потискује у све дубљу анонимност. Међутим, сва наталожена знања која су историјски достизавана и очуванана обавезују идеју образовања да се преиспитују и доводе до освеженог разумевања у савременим условима. То ипак не значи само удовољавање потреби да се буде 'информисан', јер то није исто што и расветљавање достизаних знања, па су информационе технологије с једне стране олакшица, али с друге, и то с оне која некако претеже, праве проблем који не води обликовању образованог човека. У том смислу су многе педагошке теорије у Филозофији образовања Милана Узелца с правом оцењиване као архаични сведоци прохујалих времена, јер је у њима васпитање и образовање изгубило свој доскорашњи смисао и значај. С тиме се кретало на нарушавање устаљених

и проверених начина стицања знања, а с тиме су се успостављале и карактеристичне црте друштвених система који производе разорне последице (и са иновацијом тзв. друштва знања, где ће његова циркулација бити појачана и наводно несметана). То је је смишљано за смештања у његово „унутрашње иностранство”, у поравнавајући докетизам коме мишљење служи као декоративан параван за деструктивна самоприказивања, а досадашња традиција за нихилистичка трпања у вреће, по којима се произвољно удара свом силином. Свој пандан оно има и у егзистенцијалној реалности, где интернет мрежа сама нуди своје форме алтернативног образовања, своја „брендовања” чињеница и њихове интерпретације, а са којима као идеолошким програмом хоће да регулише структуру погледа на свет, који је и иначе у филозофији недовољан за сезање у битије, као и за осведочавајућа искуства у погледу његових значења.

Учесници на друштвеним сајтовима стичу утисак да се путем групног учествовања на електронској мрежи мења и друштвена ситуација (револуционише само битије), те да су они с тим учешћем заслужни за те промене. У ствари, мења се тек јачина илузорног уверења која индивидуализам и отуђеност похрањује самоцитирањима и подсећањима других на своја властита истицања решења, до тога да се најчешће тек сам учесник види на друштвеној мрежи, по искључивању свих који се са њиме не слажу, укидајући тако икакав дијалог и комуникацију. Те промене су такође предвидљиве и за вертикалну социјалну субординацију, јер су већ проучене и контролабилне при пуштању у оптицај, а све што заиста засмета бива електронски отклоњиво, све до укидања непожељних сајтова и прогањања њихових арбитра, са констатацијама о томе да човек живи у хиперреалном свету симулација, те да подлеже процени валидности интерпретација које су независне од реалности, која регулише државни систем имагинарним „друштвеним уговором”. То има за последицу да су морала да се мењају и сама човекова самосазнања, као и смисао и значај карактеризација знања као таквог преко пласирања такве појаве. Уз неудобне рестриктивне праксе са опозивајућим бодљама, поткопавани су тако темељи европског система образовања, јер је путем њих спровођена идеја оспоравања аутономије личности, као и не одмах обелодањен крајњи циљ самог процеса образовања (Uzelac, 2016, str. 274). То и није значило *a contraria* механизацију процеса предавања знања учитеља ученику кроз генерисање новина у променама околности, где и сам васпитач ваља да буде васпитан јер је сам систем знања условљен стањем познавања у сфери знања, као и његовог основаног опстајања и напредовања.

Милан Узелац је истанчано приметио како се знање учитеља сусреће са представама ученика о свету, а да погледи на свет, као суочавање два искуства света као „знања”, обично изазивају неспоразуме. С обзиром на карактер домаћег васпитања и удела утицаја јавних сервиса (усмерене сугестије тв-рекламе, спотови, видео-игрице виртуелног света) на мишљење појединаца, збива се процес који их усмерава да више не мисле у појмовима него у сликама, примајући само просте, али не и сложене проблематике, без исказних скраћеница и емотивних дефиниција. Добра вест у том процесу је да смисао знања и даље лебди изнад тих ограничења, те да је на њих извесно несводив.³

³ Узелац упозорава да само знање не би требало да представља тек материјалну грађу састављену од образовних добара у виду литературе или уметности, него и начин разумевања интерпретативних валенција значења те грађе као основа њеног усвајања (Uzelac, 2016, str. 302).

У погледу регулације наставе, аутор напомиње како предавања могу да се виде и као нешто „старомодно”, али алтернатива томе је да ученици науче оно што им се предаје и да то критички усвоје, што ипак није пронађено, ако се изузму симулације кумулативних квантификовања установа високог школства и интернет продукције (Uzelac, 2016, стр. 144). Нека друга знања могу да замене она високоизворна, али аутор наглашава да су неминовне последице урушавање здравља пацијената, цурења и погубне радијације атомских реактора, мостови који падају и деформисани асфалтни путеви одмах након њихове изградње и пуштања у рад. Систем који не омогући свима да нађу себе и своје место у друшту на основу уложених напора и достигнутих знања, који онима што достигну висока знања не враћа и висок ауторитет у повећању друштвеног статуса, осуђен је на властита урушавања са губљењима тих знања, колико год сам ауторитет бивао релативан.⁴ Учестала појава показивања одбојности ученика према стицању знања свакако изазива немир, покрећући на сагледавања која увиђају непримерености и неусклађености.

Да би се било шта прихватило, неопходно је да постоји неко претходно знање које тополошки омогућава уклапање нових знања, јер без тог контекста чињенице остају да лебде у недефинисаном простору неразумљивости и страности. Одређена заинтересованост, жеља и спремност на усвајање у комуникативном деловању, дакле и емотиван однос, сачињава и претпоставку усвајања која није механичка и рутинска радња. Тако унутрашњост не остаје нема и не осећа пострадавање у преживљавању трансформација смисла света живота, сходно захтеваним метаморфозама. Услови усвајања неког знања су, пре свега, постепеност у приступима и

Образовање тиме представља и начин на који човек егзистира, па човек није образован по стањима душевних расположења или пак ако тек поседује добра образовања (књиге, уметничка дела), него ако стекне сопствени духовни облик у стваралачкој форми отвореног света, те учини личним садржаје знања који карактеришу сам начин живота његовог „ја” (самосвесно мислим и осећам: Aristotle, 2003, 9. књ. *Ник. Еџике*). За то је потребно да изађе из себе и сусретне се са страним и непознатим, у дубинској димензији свог постојања, а што „човек масе” процењује као животни ризико и избегава услед потребе да буде управљан, изједначавајући то са оријентисаношћу. Наш аутор ту уочава ону димензију деперсонализације модерног живота (Uzelac, 2016, стр. 312) у време „омасовљења” и до развратности, где људски живот више не припада себи самом, не подразумева мисаону слободу егзистенције, него страшну реалност колективних укалупљености, коју је давно дубински прозreo Еуген Финк (Fink, 1989, р. 141).

⁴ Идеја образовања почива на смислу самог знања, па: „Највећа опасност за знање прети у могућности да оно буде изгубљено, и то неповратно. А тако нешто збивало се током читаве историје, у разним облицима, у мањој или већој мери.” (Uzelac, 2016, стр. 145) Институционализовани ауторитет који поседује учитељ јесте проблематичан, јер је његов положај нужно подређен систему друштвене владавине, па он може да буде сасвим индиферентан према појму слободе, као и социјално комотан у размишљањима о њему. На разлику владања и васпитања снажно је упозорио Аристотел, истичући да је владање управљање над слободним људима, а васпитавање управљање над онима који још нису слободни, а који би то у будућности могли да постану (Aristotle, 2003a, *Политика*, 1255b). Враћање ауторитета учитељу кроз слободу деловања у јавности његовог посла, као и ослобађање јавних медија од партикуларних интереса дневнополитичких обрачуна за одговорно информисање, у том смислу није само масовна, него и социјално правична идеја изражене људске солидарности, а с тиме и услов за исправнији (не-робујући) начин живота.

рашчлањеност градива, те прелажење нижих степеника да би се пењало ка оним вишим. Узелац стога држи да је безуспешно, па и контрапродуктивно, упознавање необразованог човека са највишим достигнућима људске културе, јер на њих делују одбојно и неадекватно, па се окрећу радовима масовне културе и осредњег укуса. Има се у виду ерминевтички приступ реалном животу, где дете или одрастао човек полази од упознавања са савременом културом чији је и сам представник, гледајући на прошлост очима садашњости (по одсуству брзине размене информација и мобилним телефонским дискурсима). Савремена култура јесте претпоставка на којој се формира историјско образовање и знање о прошлим културама, тј. она је у могућности да је види у другачијем светлу, али је неопходан и стваралачки импулс компетенције осветљавања и довођења до разумевања оног што је осветљено, без чега се пада у јалову непосредност општих банализација, са дебилизовањем духовних ликова (Uzelac, 2016, str. 143).⁵

Наша знања и сазнања сачињавају јединство релативне и апсолутне истине, разрешавајући заблуде које се одбацују током његовог даљег развоја, али потпадајући под вердикт инсуфицијентности његове целовитости, указују и на тенденције губљења. У инсуфицијентност знања се залази његовим постављањем у функцију успешности интегрисања у околни свет, када се намећу партикуларни појединачни ставови, из којих може да се добије нека непосредна корист, а занемари општија и виша. Знање припада области духа, оно је ствар универзалног карактера света, па потуђивања у приватизоване секторе сачињавају од њега само такмичарски препад на неискусан дух или оруђе поробљавања недовољно освештених људских бића у служби коруптивне стране савремене педагогије. То су знања која служе премошћавањима у социјететним статусним котирањима, и њихова успешност спровођења увек иде на штету наивности која се хвата за изјаве о добрим намерама, када се не гледа на то на шта се односе. Первертовања знања у том смислу ваља да буду обухваћена питањима о генерално заступаним ставовима који воде у бруталност натурализма (јачи тлачи) или у епистемолошки скептицизам (одбацујем све што не доноси уживање), тј. у удобност и комодитет који се тражи по сваку цену.

⁵ С тиме искорак из природног процеса, који се више не потчињава иманентним законитостима генералног става као општераширеног својства природне јединке, подразумева напуштање самоувереног и самодовољног става наивности који у томе влада, али не и превладавања са насилним утеривањем знања, која би била неопходна за овладавањем смислом битисања у свету живота. Феноменологизовањем саме феноменолошке методе доспело се и до разумевања наивности која влада на трансценденталном тлу радикалног освештавања као солипсистичка саморазумљивост, јер битије света не може да се стави у заграде, будући да из њега потиче и само трансцендентално сазнавање. Оно зависи од егзистенцијалног суперлатива који изворније одређује ствари, попут потчињености језику и његовим условима изражавања (временујемо казивањем речи за речју, окончајемо знаке као жеље /умну вољу/, која кроз нас бива жељена промишљу Великог Другог из божанске сфере), као похрањено пред-знање путем којег се уопште и креће на истраживање, суштински га условљавајући. Оно што је ту важно, састоји се у томе да се кроз суспрезање и редукцију трансценденталне субјективности свет не губи, не нестаје или не престаје сасвим да постоји (барем као Ху-серлова корелативна структура), јер ту заиста нестаје тек наша примордијална везаност за њега, са губљењем оних ограничења која нам намеће „природни став”.

Аутор сматра да је таква мотивисаност изазвала оспоравање донедавно важеће идеје образовања реформисањем гимназијских програма и увођењем техничких факултета у високо школство, као и доласком нацизма на власт 1933. године, променом друштвених норми након Другог светског рата 1945. године, те оних 1968. године са фамилијарним тапшањима наставника по рамену, са коначним ударцем почетком нашег миленијума кроз „болоњске процесе”, у којима се, сем још непознате врсте образовања, у експериментисању све више огољава лик надолазећег неоварварства. Суочавања са оваквим новим изазовима нису више само ствар философа, који се крију у сенкама укорееености у самоспознају, него и свих оних који мисаону слободу претпостављају повлађивању заслепљених сила егзистенције у непредвидивим играма сила земље и неба. Да бисмо у њој могли да се одомаћимо, и да бисмо икако били, потребно нам је упознавање са тим мишљењем које само кроз образовање можемо да истанчамо, сазревајући за бића оспособљена за смисао одговорности на речима и делима. Ова студија Милана Узелца је развејала многе донедавно важеће предрасуде у домену светскоисторијског развоја идеје рационалности и њене повезаности са савременошћу педагошких теорија, па с правом може да доспе и до истраживачког духа заинтересованих читалаца.

Aleksandar M. Petrović¹
University of Priština with temporary
Head Office in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Philosophy, Department of Philosophy
Kosovska Mitrovica (Serbia)

PHILOSOPHY OF EDUCATION

(Milan Uzelac, *Philosophy of Education*. Belgrade, Institute for Textbooks, 2016, 385 pages)

(*Translation In Extenso*)

Abstract: Milan Uzelac, the author of this study, has written a broad insight into the problem of education itself with detailed and elaborated moments that constitute its social and historical aspects. What the author reaches is the real reflection of the state in today's educational system, and almost causes disappointment, but the feeling of hopelessness creates an insight into the meaning of the notion itself, from where the idea of being educated rises to the highest plane of observation.

Keywords: philosophy, education, history, school reforms, outcomes

The monograph *Philosophy of Education* was written at the very beginning of the third millennium (2003–2012), but it continues to be quite relevant because we increasingly reach the knowledge of the depth of the changes occurring in contemporary education. The author analyses them in the first part of the book through the phenomena of accelerated globalisation and the prevalent neoliberal economy, realising that they lead to the needs in education beginning to follow the dictate of international financial institutions for the development and of multinational companies. More precisely, the needs for the functioning of market economy have largely determined the profiles of education in respect of the reproduction and multiplication of capital relations at the world history level. One of the evident consequences is also the so-called school reform, which involved the lowering of the level of education achieved through exerting pressures on teachers regarding their evaluation criteria, as well as the scope of literature necessary for accomplishing necessary knowledge. Moreover, this is accompanied by a major cliché of determining the character as a social phenomenon: in our country these reforms began on a large scale at the administrative level, with well-paid and awarded actors who (when the funds dwindled) started saying that the reform did not achieve the expected results, thus turning from its staunch supporters into its resigned critics, avoiding the responsibility through hiding their own part in the implementation of the reform.

¹ karuzasin@gmail.com

Since organisation and success of mastery in this process also determined the desirability of the knowledge ensuring it, the very meaning of the desired type of education was pragmatically defined and, despite not being emphasised as a priority, its dominant environment is evident. Milan Uzelac goes on to underline that it also implies different influences which separated pedagogy from philosophy in the 19th century, emphasising that the speculativity of the philosophical theory (critical mentality in dialectical plots with what it is) limits the importance of research in pedagogy and suppresses the construction and agility of the application of basic teaching methods and principles. Expressing accusations which affected the ethos roots of speculativity, mainly guided by the motto “Those who care about morality should go to church”, united the torn-apart worlds in order to confuse indecisiveness and spread its dominance with them. That is exactly what causes dispute. With such tactic, the prevailing secularisation attempted to obtain its unsubstantiated right to dominance in public as an allegedly inevitable factor of the development of human societies, ignoring the fact that the rights to religion and dignity of life are fundamental human rights at the worldwide level. This lack of substantiation relied on actually unilateral utilitarian grounds of the so-called law of nature where “the stronger can oppress the weaker” and where “a man is a wolf to another man”, aspecting various applications of the model of “social contracts” as a type of civilising. In it, the so-called “civil man” as a disenfranchised member of the “city whole” of statehood, mainly bound to concrete, metal and glass, was further scattered, like twigs in the wind, by different influences and favouring, by differently articulated “new tendencies” in interest-based self-indulgent evaluations of the so-called “civil societies”.²

In Serbia, the symptom of the deteriorating education is visible in the increasingly reduced education of schoolchildren and students, so our author concludes that the reform did not suit only teachers, due to the reduction of requirements for research activities (as

² In such domination of interests, the challenges to the theory of education are virulent: “Today’s multitude of pedagogical conceptions indicates the completeness of the systemic-universalising approach, which is directly connected with the crisis of enlightenment notions of progress, society, education and upbringing. This is obviously upheld by ‘liberal’ attempts of the education reform and turning towards multiculturalism and political-cultural education. All these cases are dominated by ideas of individualisation, choice and variants. The crisis of modern pedagogy is accompanied by the crisis of the modern society and humanistic knowledge (crisis of philosophy, crisis of history, death of tradition or death of man). The moment when the crisis is most directly manifested is the general tendency of questioning the value of the overall tradition so far; until recently, when the world was determined by continuity and unambiguously defined tradition, the values were stable constants and landmarks of socialisation; however, from the moment when discontinuity and fragmentation prevailed, local living and educational landmarks became much more important, while the stable ones became less important. In such circumstances, with the accelerated diffusion of values, accompanied by the collapse of culture, the solution to the unsolved issues of pedagogy began to be searched from the side of pedagogy relying on the sphere of *transpedagogy*... A chain reaction, transformation, virtuality, intertwining procedures, collapse, replacing one sphere of action with another – all these are new notions which in the play of their meanings contribute to the shaping of the sphere of *transpedagogy*, whose educational-pedagogical sphere is less and less determined... Hence there is a spreading network of information intended to multiply at every moment in the contact with other information, with the single aim of preventing critical distinction of differentiated elements despite their being one-dimensional and superficial.” (Uzelac, 2016, pp. 134–136)

an important component of universities at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century), but also students who can obtain necessary degrees in a more relaxed way. The analysis of the original idea of education that emerged in Europe during the 12th and 13th centuries, the structure of academic education is shown in the light of the issue of university management (also in Byzantium, where this idea became valid with the establishment of the University of the Palace Hall of Magnaura in Constantinople in 835 AD). Namely, it points to the survival of the society that is possible with the schooling and education of its active members or the area of citizens present in the surrounding world.

It is in relation to this issue that the capacity of today's man for living is shown, in connection with the opportunities of following and coordinating one's own thought in the education quality management to the conditions of the highly competitive global market and newly-formed sustainable development strategies. Its advantage does not lie in the fact that reflection stops at adaptive responses to the environment, but allows that work competences are emphasised in the essence of the changes, thus conditioning the process itself and influencing its outcomes. Modern philosophy is generally concentrated on reflecting the complexity of the meaning of the given world phenomenon, and with the abrupt emergence of its social aspect to the fore, in hermeneutic (as critical and mentally-dialectically observed) factual contents of the communities with communication interactions, compatible dimensions were also found with the concepts of pedagogical, methodical and social-psychological experiences. The entire European tradition with its cultural accomplishments is founded on the spirit woven by spiritual sciences (philosophy, sociology, psychology, pedagogy and history), and in our era they are almost inferior to economic and management knowledge, due to the enormous accumulation of unreasonable needs, which as business tools in market organisation simply suppress the tendencies towards reaching the basics of education that do not imply organisational success.

The problem arising from successful organisation increases with the trust in the thesis that theory will subsequently come during practical work, and the priority of practical action is unquestionable because it can be corrected (whereas negative consequences of such work do not demand the same responsibility as for practical work), so one can hardly go further than postmodernist simulations, let alone the degree of depersonalisation implied by such excessive demands (Uzelac, 2016, p. 126). In the self-sufficient consumer world, there is no lack of thematisation of knowledge as it is because, in the situation of increased absence of the opinion itself, it is suppressed into deeper anonymity. However, all the accumulated knowledge achieved and preserved historically oblige the idea of education to question it and lead it to the refreshed understanding in contemporary conditions. Nonetheless, it does not only mean fulfilling the need of being "informed" since it is not the same as elaborating achieved knowledge, so informational technologies are, on one hand, a benefit, but on the other hand and somehow more conspicuously, they create a problem that does not lead to the formation of an educated man. In that respect, many pedagogical theories in *Philosophy of Education* by Milan Uzelac have rightfully been assessed as archaic witnesses of the long gone times because upbringing and education have lost their previous meaning and importance in them. That also marked the beginning of deteriorating the established and examined methods of acquiring knowledge, and thus the characteristic features were established of the social systems producing disastrous consequences (and with the innovation of the so-called knowledge society, here its circulation

will be increased and supposedly unobstructed). That was intended for the placement in its “domestic abroad”, into the aligning docetism that uses the opinion as a decorative cover for destructive self-presentation, whereas the previous tradition uses it for nihilistic putting into bags on which it arbitrarily thumps with all its might. It has a counterpart in existential reality, where the Internet network offers its own forms of alternative education, its “branding” of facts and their interpretation, with which, as an ideological program, it wants to regulate the stricture of the worldviews – in philosophy is generally insufficient for reaching into the being, or for the testifying witnesses in respect of its meanings.

The participants on social media get the impression that through group participation on the electronic network the social situation is also changed/is being itself is revolutionised, and that they are responsible for such changes through their participation. In fact, what is only changed is the strength of the illusory belief that preserves individualism and alienation by self-citation and reminding others of one’s own emphasis of solutions, to the fact that the participant himself/herself is most often seen on the social network, after excluding all those that disagree and thus suspending any dialogue and communication. Those changes are also predictable for vertical social subordination because they were already studied and controllable when released into circulation, whereas everything that is really bothering is electronically removable until the suspension of undesired sites and prosecuting their arbiters, while stating that a many can live in the hyper-real world of simulations, thus being subject to the assessment of the validity of interpretations that are independent of reality, which regulates the social system by the imaginary “social contract”. Consequently, even man’s self-knowledge had to be changed, including the meaning and importance of the characterisations of knowledge as it is through the placement of such phenomenon. Along with uncomfortably restrictive practices with the recalling “thorns”, the foundations of the European educational system were undermined because through them the idea of disputing autonomy of a person was implemented, as well as the ultimate aim of the educational process itself, not revealed immediately (Uzelac, 2016, p. 274). That did not mean *a contraria* mechanisation of the process of passing the teacher’s knowledge on to the student through generating novelties in the changed circumstances, where the educator himself/herself should be well brought up because the system of knowledge is conditioned by the status of familiarity in the sphere of knowledge, as well as its substantiated survival and progress.

Milan Uzelac subtly noticed that the teacher’s knowledge encounters the notions of students about the world, while the worldviews, as the facing of two experiences of the world as “knowledge” usually causes misunderstanding. Having in mind the character of family upbringing and the share of the influence of public services (directed suggestions of TV commercials, video-clips, video-games of the virtual world), on the individual’s opinion, there is a process guiding them not to think in notions but in images, receiving only simple instead of complex problems, with no expressive abbreviations and emotional definitions. The good news in the process is that the meaning of knowledge is still well above those restrictions and that it certainly cannot be reduced to them.³

³ Uzelac warns that knowledge itself should not represent only the building material composed of educational goods in the form of literature or art, but also the manner of understanding interpretative valences of the meaning of that material as the basis of its adoption (Uzelac, 2016, p. 302). Therefore education also represents the manner in which man exists so man is not educated

Regarding the regulation of teaching, the author points out that lectures may also be seen as something “old-fashioned”, but the alternative is for students to learn what they are taught and adopt it critically, which has not been found after all, if simulations of cumulative quantifications of high-education institutions and Internet production are exempted (Uzelac, 2016, p. 144). Some other types of knowledge may replace those highly original ones, but the author emphasises the inevitable consequences of patients’ health deterioration, nuclear reactor leaks and disastrous radiation, bridges falling and asphalt roads being distorted immediately after their construction and release into circulation. The system which does not enable everyone to find themselves and their place in the society based on the invested efforts and achieved knowledge, the system which does not return the high authority in improving the social status to those who reach high knowledge, will be condemned to personal deterioration with losing such knowledge, no matter how relative the authority itself is.⁴ The frequent occurrence of students showing resistance to obtaining knowledge certainly causes disturbance, moving towards perceptions that observe inadequacies and inconsistencies.

In order to accept anything, it is necessary to have some previous knowledge that topologically enables fitting new knowledge because without such context the facts remain to float in the non-defined space of incomprehensibility and strangeness. Certain interest, desire and willingness to adopt knowledge in the communicative acting, therefore the emotional relation as well, constitute the assumption of adoption that is not a mechanical and routine action. In that manner, inwardness does not remain mute and does not feel suffering in the survival of the transformations of the meaning of the world of life according to the required metamorphoses. The conditions of adopting some knowledge

according to the states of his mental moods or if he just possesses educational goods (books, works of art etc.), but if he gains his own spiritual form in the creational form of the open world, and if he makes them his personal contents of knowledge characterizing the very way of life of his “I” (I think and feel self-consciously: Aristotle, 2003, Book 9, *Nicomachean Ethics*). It entails going out of oneself and meeting the strange and unknown, in the deep dimension of one’s existence, which is assessed as a life risk by the “man of the mass” and avoided due to the need to be managed, equalising it with orientation. There our author observes that dimension of depersonalisation of modern life (Uzelac, 2016, p. 312) at the time of “massification” and towards obscurity, where human life no longer belongs to itself, does not imply mental freedom of existence, but the terrible reality of collective moulding, which had been deeply understood as early as Eugen Fink (Fink, 1989, p. 141).

⁴ The idea of education relies on the meaning of knowledge itself, so: “The greatest danger to knowledge is posed by the possibility of its being lost, irrevocably at that. And something like that has occurred throughout history, in various forms, to a larger or smaller extent.” (Uzelac, 2016, p. 145) The institutionalised authority possessed by the teacher is problematic because his position is necessarily subordinated to the system of social rule, so he cannot be completely indifferent towards the notion of freedom or socially comfortable in his reflections about it. The difference between ruling and upbringing was strongly emphasised by Aristotle, underlining that ruling is the governing over free people while upbringing is the governing over those who are still not free but might become free in the future (Aristotle, 2003a, *Politics*, 1255b). Returning authority to the teacher through freedom of acting in the public sphere of his job, as well as the liberation of public media from particular interests of daily political clashes for responsible informing, in that respect is not only a mass but also a socially just idea of the expressed human solidarity, therefore the condition for a more proper (non-slave) way of life.

are, first of all, gradualness in approaches and the breakdown of teaching material, as well as covering lower steps in order to climb the higher ones. Therefore, Uzelac believes that it is unsuccessful, even counterproductive, to make an uneducated man meet with the highest achievements of human culture because he will react with resistance and inadequacy, and even turn to the works of mass culture and mediocre taste. This refers to the hermeneutic approach to real life, where a child or an adult starts from becoming familiar with modern culture which he/she also represents, looking at the past through the eyes of presence (with the absence of speed of information exchange and mobile telephone discourses). Modern culture is a premise on which historical education and knowledge about past cultures are formed, i.e. modern culture is able to see it in a different light, but the creative impulse is also necessary of enlightenment and leading to the understanding of what is enlightened, and without which one would fall into the futile immediacy of general banalities, with the debilitation of spiritual characters (Uzelac, 2016, p. 143).⁵

Our knowledge and learning constitute the unity of relative and absolute truth, resolving misconceptions that are rejected through its further development, but falling under the verdict of insufficiency of its completeness, integrity, they also indicate the tendency of loss. The insufficiency of knowledge begins with its placement in the function of successful integration into the surrounding world, when particular individual attitudes are imposed, from which some direct benefit may be gained while neglecting the more general and the higher benefit. Knowledge belongs to the sphere of spirit; it is a matter of universal world character and its alienation into privatised sectors make it only a competitive assault on the inexperienced spirit or a tool of enslavement of insufficiently conscious human beings in the service of the corruptive side of modern pedagogy. Those are types of knowledge that serve for bridging in societal status ranking, and their implementation success is always at the cost of naivety that accepts statements about good intentions without questioning what they refer to. In that respect, perverted knowledge should be included in the questions about the generally represented attitudes that lead to the brutality of naturalism (the stronger oppress) or to epistemological scepticism (I reject everything that does not bring enjoyment), i.e. to comfort and convenience which are searched at all costs.

⁵ Namely, the step forward from the natural process that is no longer subordinated to immanent laws of the general attitude as a widespread feature of the natural individual, involves leaving the self-confident and self-sufficient attitude of naivety that rules in it but does not prevail with the violent imposition of knowledge that would be necessary for mastery of the sense of being in the world of life. The phenomenologising of the phenomenological method itself led also to the understanding of naivety ruling on the transcendental ground of becoming radically conscious as solipsistic self-comprehension because the being of the world cannot be put into brackets since transcendental learning derives from it as well. It depends on the existential superlative that determines things more originally, like subordination to the language and its conditions of expression (we time by saying word for word, we finalise signs as desires / mental will that through us becomes desired by the contemplation of the Great Other from the divine sphere), as stored pre-knowledge via which one moves towards research in general, essentially conditioning it. What is important here is that through restraint and reduction of transcendental subjectivity the world is not lost, it does not disappear or ceases to exist (at least like Husserl's correlational structure), because it is where just our primordial connection with it actually disappears, with the loss of those restrictions imposed by the "natural attitude".

The author believes that such motivation led to the dispute of the recently valid idea of education through the reform of grammar school curricula and the introduction of technical faculties in the high education system. The same refers to the rise of Nazis to power in 1933, the change of social norms after the Second World War in 1945 as well as those in 1968, with the patting of the teachers on their shoulders in a patronizing way, with the final blow at the beginning of our millennium, through “Bologna processes” in which, except for a still unknown type of education, the experimentation tends to expose on a larger scale the character of the oncoming neobarbarianism. Confronting these new challenges is no longer only a matter of philosophers who hide in the shadow of being rooted in self-knowledge, but also all those who put mental freedom beyond indulging in blinded forces of existence in unpredictable games of power between the earth and the heaven. In order to become comfortable in it and to be in it in any way, we need to familiarise with such opinion that can be refined only through education, maturing into the beings enabled for the sense of responsibility both in theory and in practice. This study by Milan Uzelac dispels many biases validly existing until recently in the domain of the world history development of the idea of rationality and its connection with the modernity of pedagogical theories, so it may rightfully reach the inquisitive spirit of interested readers.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА:

- Aristotle (2003). *Nicomachean Ethics*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića [In Serbian]
- Aristotle (2003a). *Politics*. Beograd: BIGZ [In Serbian]
- Fink, E. (1989). *Zur Krisenlage des modernen Menschen: Erziehungswissenschaftliche*. F. A. Schwarz (ed). Würzburg: Königshausen u. Neumann. [In Deutsch]
- Uzelac, M. (2016). *Philosophy of Education*. Beograd: Zavod za udžbenike [In Serbian]