

АЛЕКСАНДАР М. ПЕТРОВИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ФИЛОЗОФИЈУ

ИДЕЈА ОБРАЗОВАНОСТИ И САВРЕМЕНИ СВЕТ²

САЖЕТАК. Широки увод у сам проблем образовања и васпитања, аутор разматра не студије – *Филозофија образовања* (Београд: Завод за уџбенике, 2016), проф. др Милан Узелац, написао је разуђено и са рашчлањеним моментима, који социјално и историјски конституишу његову предметност. Основа нацрта образовања је феноменолошка, методолошки разрађена према самој њеној појави. Реално осликавање стања у данашњем систему образовања готово да изазива разочараност, али из осећања безнадежности избија увид у сам смисао његова појма, одакле се идеја образованости опет уздиже до највише равни разматрања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: филозофија, образовање, историја, реформе школства, исходи.

¹ karuzasin@gmail.com

² Рад је резултат истраживања у оквиру научноистраживачког пројекта ИИИ 47023 *Косово и Метохија између националне идентитетске и евроинтеграција*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Осврт је примљен 13. априла 2016, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 22. августа 2016.

У средишту истраживања обимно написане студије *Филозофија образовања* нашао се однос философије и педагогије у испреплетаној и сасвим рецентној форми. Оно што ова два важна чиниоца савремене културе међусобно сачињавају, отворило се као питање које раскрива широко поље научних истраживања, износећи на видело готово неуочене или пак ретко тематизоване феномене. Битан повод било је и значење НАТО бомбардовања Србије 1999. године, након чега су наступиле и убрзане реформе као културно-политичка новина која је задесила наш простор, мењајући до тада постојећи просветни систем, посебноустанове васпитања и образовања, од основне школе до факултета. Пратећи унутрашње противречности тог процеса, проф. др Милан Узелац је раније објавио и књиге студија – *Мешаједатоција* I, II (2008, 2009), *Приче из Болоњске шуме* (2009) и *Филозофија образовања* I, II (2012, 2013). У њима су дотицана и отворана опширна питања изградње идеје универзитета и његова урушавања, дубинског смисла педагошких идеја у светско-историјској димензији, те саме идеје образовања и васпитања у српској култури (и њој припадајућој философији), с обзиром на важне чиниоце који су их конституисали.³ У новоизашлој, студиозној књизи *Филозофија образовања*, сви ти моменти се доводе у непосредну везу, тако да се многоструко исказују с обзиром на паидеолошко друштвено битије и егзистенцијалне структуре значења појединца у примордијалној личностној релацији, а такође и у затечености светом живота, у ком спроводе своје намере и одређује циљеве свог образовног постојања. Хоризонт тих идеја подразумева појаве међу којима се кретање мисли збива кроз постављање питања сврхе или циља образовања и васпитања самог по себи, а које није издвојиво у административне кутије за бирократско решавање проблема, или сводљиво на утилитарна пројектовања успешности која би маркетиншки могла да „затворе конструкцију”. Овде се ради о сасвим другој врсти конструкције, оној феноменолошкој, која се не креће стазама утаданим приземним интересима, него ’путем ка истинском сазнању, кроз темељни претрес самих идеја као таквих, идеја које су градиле очовеченост људског света, где су конструктивна фунгирања карактерисала њихову ’сијавост, као надавање смисла који се очекује, па и докучује.⁴ Свестрано и васпитавањем узорно образовање има за последицу успешност у друштву, али успех не мора да јемчи и оно што сам тај процес претпоставља – стабилност у знањима и адекватно прилагођавање околностима. Знања на којима се сам процес образовања засни-

ва, према добром увиду Милана Узелца, имају дугу историју преношења и неговања, а сами преноси и ликови неговања много-струке видове испољавања. Њихово обухватање припада фило-софији као изазов разумевања времена, а такође и као артикули-сани начин доспевања до самопросветљавања унутар тако виђе-ног размештања појава, које човека не претвара у огољену

- ³ Стога Милан Узелац види кризу образовања у покушају да се знање 'уједна-чи', да се нивелише квантитативним параметрима и уклоне специфично-сти у којима се огледају исконски корени појединих националних култура, као скупови духовних тековина и вредности. Процес назван глобализација ту је родно место могуће катастрофичности, јер: „... одлучно иступа против права националних држава на самосвојност и, ограничавајући чак и огра-ничени суверенитет, без устежања брише националну компоненту у васпи-тању, истичући као идеал *йржишије младима без йраница...* Традиционалне вредности на којима су досад почивале друштвене заједнице сада бивају апстраховане, сведене на празне појмове, на средства испразне реторике, на елементе језика којим се говори а да се више ништа не казује. Ти празни пој-мови, речи, што се више ни на шта не односе, јесу – знакови језичке игре која за циљ има само једно; уништавање свега што је на било који начин од тоталитарних европских система неконтролисано и што има елементе нечег здравог и позитивно субверзивног у свету којим све јаче доминира задах информационо-технолошких депонија.” (Узелац, 2016, стр. 15–16). Техно-кратски концепт образовања оријентисан је на стварање професионалног идиотизма и интелектуалног медиокритетства, како истиче и Урош Шува-ковић у свом виђењу транзиције високог образовања у референтној анализи 'болоњског процеса' (Шуваковић, 2014, стр. 205–228). Код нас је и иначе настала збрка на размеђу неолибералног и социјалног модела устројства друштва, утискивања вредности које почивају на бентамовској успешности и доминацији над другима (софистикованој експлоатацији), а да су оне притом лишене патриотског и родољубивог смисла, као и оног који га под-разумева у повезаности са друштвеном правдом и солидарношћу, али са приметним мантрањима о 'европском путу'. Ту навијачку страст ('уфања'), он посматра из визуре евроскептичности, јер такав 'европски процес при-друживања' скрива условљеност социјалне и политичке пожељности, али и интересима заузету економску конкурентност: „... ми вредности имамо, али оне, очигледно, нису 'европске'. Само тако је могуће да прелазимо мир-но преко тога кад нам се каже: у *Евроју се може, али након обрачуна с мафијом* (јер у Европи мафије нема); у *Евроју се може, али након унишћавања канала гроје* (јер у Европи дроге и наркомана нема); у *Евроју се може, али након разра-чуна са организованим криминалом* (јер тога тамо нема); у *Евроју се може, али након изручења свих йредседника и йолишичара* (јер у Европи тога нема)... а што се заправо од нас очекује, јесте да будемо тржиште за извоз другоразредне европске робе; наша глад требало би да абсорбује њихове родне вишкове или робу пред истицањем рока трајања (што смо и досад чинили) и тако у критичним рецесивним тренуцима покрене посусталу европску привреду (након што потпуно уништимо сопствену привреду попут неких наших су-седа, или последњих земаља које су ушле у Европску унију)” (стр. 29–30).

чињеницу, него путем њеног синопсиса сагледава дубље претпоставке изворнијег његовог утемељивања.

Уобичајено је, у ново доба, да се преиспитивањем педагошких схватања баве теолози (још од *Didactica magna* Јана Коменског), будући да су се педагошки процеси од средњовековља одвијали углавном под црквеним покровитељством. То се подједнако уско обликовало на Истоку као и на Западу Европе, формирањем интелектуалних кружока без већег утицаја на народ, тако да је тек појавом просветитељских тежњи да се образовање 'одвоји од црквеног патроната', наступило и другачије занимање за школство. У то је био уплетен и феномен борбе око превласти између Цркве и Државе (у Византији су оне биле у прихватљивој симфонији), те се оно спроводило и постепеним уграђивањем ренесансног одушевљења за осамостаљивањем структурације бића у растући индивидуализам, путем којим се покренуо енормни развој наука, као и 'нова' постигнућа обликовања зацртаних програма образовања. Од тада су објективизам и скептицизам заузели много више простора, увлачећи тако науку у далеко сировије материјалије натуралистичких разматрања, чиме су јачани пориви за овладавањем природом, да би се то истакло као напредовање по широком видокругу предметног деловања. Примена ових до-

⁴ Сам појам „конструкције” имао је и привук нечег вештачког, са чиме се давно позадавио Еуген Финк у својој студији о феноменологији феноменологије (VI-а картезијанска медитација), где је ставио у питање само методичко полазиште феноменолошке редукције, тумачећи га као нову врсту наивности и аналитичке противречности. Свако тражење претпоставља важење некаквог знања о оном истраживаном, па је и важење света живота у преднаучном подручју такође у природном ставу, у коме није дат трансцендентални субјект напосто, него важење које може да се искључи у смислу ограничености природног става који условљава везаностима за свет. Природни став као трансценденталан важи по себи (али не и за себе), па пробуджени трансцендентални субјект у извршењу редукције тематизује природни свет као свој корелат. Трансцендентални его тако релативизован универзум укључује у синтетичко јединство поимања у трансценденталној јединици монада, без јединства природе у онтолошкој форми, без саморазумљивог хоризонта предметне датости која нам се показује у генерализованости природног става. Утолико сама „конструкција” не остаје наивна, али је њено важење оно променљивог производа бесконачне рефлексije трансценденталног јаства, које свет феноменологизује у садржајне ситуације, јер свет није конкретна представа (Fink, 1988, str. 61–74). Игра крећућег битија у свем дјелствујућем кроз однос коначног и бесконачног, као изворна истина свега што јесте, код Милана Узелца је расветљена у темељној расправи о епохалном значају Финкове философије, чиме се завршава његова сјајно написана *Историја филозофије* (2004, стр. 616–618).

мета увиђања Хусерлове феноменологије плодно је остварена у анализама педагошких теорија у студији *Филозофија образовања*, постављајући ваљаност психозоизма као регулативну, јер је, у стварности, образовање вазда сам народ који се образује, те свесно уговара правце у њему, према неотуђивим законима света појава. Утолико томе услеђује и примерена метода преиспитивања која ће моћи да допре до њихове суштине и покаже све оно што тај свет заиста и сачињава.⁵

Организовање и успешност овладавања предодредили су и пожељност оних знања која то омогућавају, прагматизујући на тај начин сам смисао пожељног типа образовања. 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 ограничава важност истраживања у педагогији и сузбија изградњу и окретност примене наставних метода и принципа. Овако срочена оптужба која је погађала етосне корене спекулативности, са девизом „коме је до морала нека иде у Цркву”, уводила поцепане светове у његово јединство, да би са њима збуњивала неодлучност и распростирала своју премоћ, свакако да је спорна. Том тактиком преовлађујућа секуларизација покушавала је да исходује своје неутемељено право на превласт у јавности, као наводно незаобилазном фактору развоја људских друштава. Неутемељеност је радно заснована на утилитарној подлози тзв. 'природног права', где 'јачи тлачи' и где је 'човек човеку – вук', аспектујући разне примене модела 'друштвених уговора' цивилизовања, где грађанског човека као обескорењеног члана 'градске целине', везаног углавном за бе-

⁵ Крајњи задатак и обавеза да се у неотклоњивости процеса разградње педагошких теорија, као поузданих носилаца васпитања и образовања, ипак сам тај процес довољно добро разуме, зарад самог значаја идеје образовања, Милан Узелац је видео као властити задатак да се у студији позабави истраживањем: „надахнуто непревазиђеним дијалектичким методом, који у свом рационалном облику увек изазива љутњу и ужасавање (знамо чије), а о којем Карл Маркс, у *Појовору* другом издању *Кайијала* (1873), изванредно јасно и прецизно каже: 'Начин излагања формално се мора разликовати од начина истраживања. Истраживање има да у танчине овлада материјом, да анализира њене различите облике развитка и да изнађе њихов унутрашњи спој. Тек кад је овај посао готов, моћи ће се стварно кретање изложити на одговарајући начин. Пође ли то за руком, и буде ли се живот материје огледао у идеји, онда не мари ако буде изгледало као да имамо посла с каквом конструкцијом а приори' (Карл Маркс – Фридрих Енгелс *Дела*, том 21, 1977, стр. 24–25)” (Узелац, 2016, стр. 80–81).

тон, метал и стакло, допунски раскорењују као сламку на ветру разни утицаји и опредељења, било као артикулисаних 'нових тежњи' у интересно самодопадљивим цивилизацијским вредно-вањима.⁶

Изузетан увид студије *Филозофија образовања* Милана Узелца је сте у томе што је са мултиперспективном наставом ширина захвата у појам образовања проширена до крајњих потенција односа човека и света, све до тематизације крајњег смисла бесконачних задатака самог процеса образовања. Ситуативност у њему подразумева спремност за спреле промене, тако да се ангажује око умне флексибилности и способности толерисања неизвесности, односећи се пре свега на спремност преузимања ризика кроз иницијативу и иновативност. Ту се показала способност везана за могућности да се прате и координишу сопствене мисли у управљању квалитетом образовања, према условима високо компетитивног глобалног тржишта и новообликаних стратегија одрживог развоја. Предност оваквог приступа огледа се у

⁶ 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 филозофије, 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 оријентир социјализације; међутим, од момента кад су почели да доминирају дисконтинуитет и фрагментарност, далеко већи значај имају локални животнообразовни оријентир, 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 *трансепедагогије*... Ланчана реакција, трансформација, виртуелност, мешање поступака, распад, замена једне сфере деловања другом – све су то нови појмови који игром својих смислова доприносе обликовању простора трансепедагогије, чија је образовно-педагошка сфера све мање одређена... свуда почиње да се простира 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 разабарање диференцираних елемената” (Узелац, 2016, стр. 134–136).

томе да се промишљање не 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 на промишљања сложености феномена света, а наглим избијањем његовог друштвеног аспекта у први план, у херменеутичким и дијалектичким садржајима социјалног праксиса пронађене су компатибилне димензије с концепцијама педагошких, методичких и социјално-психолошких искустава.

Милан Узелац истиче да се философија оваквим ангажманом обрела у иновативном и сасвим предметном пољу истраживања, те да, учествујући у распри око суштине образовања (доспевањем до непосредног проблема стицања знања као знања), појачано учева и растућу кризу самог система образовања одређивањем његових задатака и циљева. Будући да педагогија без близине философије, напуштањем философских темеља у виду тзв. „позитивне педагогије”, не може да задовољи ни минималне захтеве које је пред собом поставила, она је на њу просто упућена. Истина је да је њена релативна самосталност, која је потекла од ослањања на нарасли позитивизам и пратећи дихејвиоризам и структурализам, носила и извесну тенденцију омаловажавања способности философије за релевантна научна истраживања. Мада то условно осамостаљивање, које се односи на доминацију структуралног функционализма, преузетог из разрађеног научног корпуса психологије и социологије, уноси и извесну слободу експерименталног значаја, оно није самим тим увек и најцелиходније. Појавом постмодерниста и њиховим иступима против „диктата теорије”,⁷ те залагањем за плурализам и деконструкцију педагошких теорија, имамо и интенцију да се ствар доведе до наводног самосвојног и слободног остваривања појединца у мањим друштвеним групама. Неспоразум у вези са појмовима аутентичности и слободе ту је сасвим евидентан.

Нововековне стратегије у теоријским приступима феномену образовања подразумевале су да се садржај образовања рађао у духу човека и развијао његовим даљим васпитањем кроз који се обликовао. Сама знања нису једном заувек дата, него се увек и изнова освајају и усвајају (могу и да се изгубе), тако да нема континуитета, па Милан Узелац уводи важну каутелу, да оно што је било предметно и појмовно јасно ранијим генерацијама, не мора да тако буде за нас (Узелац, 2016, стр. 145). Већина савремених теоретичара види задатак васпитања у целовиту развијању човека

(мишљења, имагинације, воље), свих његових стваралачких аспеката који усмеравају људску делатност. Овај логички (онтолошки), естетички и етички аспект тзв. „свестраног” развијања човека, ваљало би да води и ка јединствено оствареној целини, тј. да оно што треба да буде образовано или формирано у човеку као индивидуи, јесте његов дух. У том смислу сама природа образовања остаје понајвише философски проблем, а метода образовања не може да се усваја без познавања циља или постављања програма, који није тек утешни неостварив идеал (Узелац, 2016, стр. 132), него антрополошки заснован и суштински недвосмислен у погледу интерпретације.

Антрополошко знање о душевним карактеристикама човека одређивало је и одраније његову ипостас или укупни појединачни склоп, преко обраћања његовој унутрашњости, са знањем да се „тврди да се мора делати и говорити оно што ће човеку унутар оног човека дати највећу снагу и владарску моћ над оном многоглавом животињом. – *ἔθεν τοῦ ἀνθρώπου ὁ ἐντὸς ἄνθρωπος ἔσται ἐνκράτέστατος*⁸ (Платон, 1976, стр. 291). То људски најјаче унутар човека ваљало би да буде извојевана победа врлинских знања над приземним интересима, који титанске црте карактера умеју да

⁷ Из одговора Жан Франсоа Лиотара на питање шта је постмодернизам, јасно је пре свега то да се тражи обнова 'заводљивог језика', разраде стратегија завођења из информисања по лажном представљању у удобности бирања. У том смислу он и Хусерлов свет живота тумачи као емпиризам (зид је жут???) (Лиотар, 1980, стр. 47). По њему модернизам може још само да се пародира, а интелектуалци као кривци за епохални удес химера 'велике философије' бивају суспендовани у прозаичности садашњице: „Скупо смо платили чежњу за целином и једним, за измирењем појма и чулности, за транспарентним и комуникативним искуством... Рат целини, сведочимо непредстављивом, активирајмо разлике, спасимо част имена” (Lyotard, 1984, стр. 113). Ако ову поруку упоредимо с познатим Хусерловим бечким предавањима о кризи европског духа из 1935. године, уочићемо сужавања капацитета рационалности и ограничења обухватности појма образовања. Посрнућа духа код њега подразумевају јединство стварности духовног живота, деловања и стварања која обликују институције и организације које подстичу људе на њихову духовну делатност, а не објаве ратова и интелектуалне сујете (Husserl, 1962, стр. 314–348.) Та делатност и стваралачки доприноси дају се у бесконачним задацима. Социолошки образац за сличан постмодерни трансфер је израђен у студијама познатог америчког социолога Талколта Парсонса (1902–1979), који је економизацијом школства прагматизовао емпиријске методе потцењивањем и запостављањем других, па су његове објективизације у смислу феноменолошке конституције предметности ипак саморазумљиво остале у једнодимензионалности савременог света.

претворе у рогобатне обресе 'многоглаве животиње'. Основ човековог јаства је живљење у свету који помирује субјективни и објективни приступ, достизањем знања у историјској димензији интерсубјективног кретања и обележјима компетентних евиденција према критеријумима карактеристика присуства. У том настајању истине кроз таложeње критеријума оприсутњених садашњости у нашем животу, конституишући смисао је појам бића према пореклу његова смисла у дијалектици евиденција, достигнутој као постигнућа корените умности јаства у свету живота. Како је свет конкретно животно дати свет за сву могућу праксу, то је он и у антици кроз појам јаства, који ту није посебно тематизован, такође иманентно присутан, па се позивања на високе узор ан-тичке паидеје у списима Платона и Аристотела не могу окарактерисати као нека давно прохујала прошлост.

Монадолошки оквир јаствене субјективности сазнања и увида, са осведочењима у оним што је присутно у појавности („тутство” од *Da-sein*), конкретизује се у свету живота као освештено јаство, тј. као она одређеност властитог бића, која са светом саучеснички испуњава интуиције у целини, или пак у идеји, и у којој свет тек и може да постоји по претпостављеној целовитости.⁹ Таква конкретизујућа форма трансценденталне егологије, њена евидентно ја-

⁸ Уобичајено се ово сопство или психофизиолошки састав појединца касније именује и појмом личности. Зато, према Платону, „слободан човек не сме ни једну науку изучавати ропски [...] Јер телесни напори, чак и кад се врше насилно, не чине тело нипошто горим, док се у души не задржава никакво наметнуто знање (τὸν ἐλεῦθερονί βίαιον οὐδέν ἐμνονον μάθημα)” (Платон, 1976–78, р. 536, l. e1-4).

⁹ У *Кријици чистој ума* Кант именује „умни појам форме целине” који се као идеја никада не односи на нешто непосредно опажајно и његову сликовитост, него на оно неусловљено с обзиром на тоталитет услова, као темељ синтезе свега условљавајућег у постојању. Као представе неусловљене целовитости дивствовања, идеје су видљиве као ствари по себи и као појаве, а опет збир свих предмета могућег искуства и као збраност свих појава, Кант именује светом, одређујући и његов нужни појам: „Све трансценденталне идеје, уколико се тичу апсолутног тоталитета у синтези појава, називам појмовима света” (Кант, 1990, А 407; Б 435). Расправљајући о човеку као стожеру поретка света, Радивоје Керовић је лепо напоменуо: „Свијет је схватан и као цјелина стварности и хармонично устројен систем. Он је поред поља стварности обухватао и подручје још непостојећег и могућег. Код Канта је, на примјер, означавао и садржај могућег искуства и трансценденталну идеју свијета као услов могућности искуства. Не треба сметнути с ума ни Кантову природну импресију и задивљеност свијетом, звјезданим небом над њим и моралним законом у њему” (Керовић, 2015, стр. 148).

ствена редуктивна основа, или како каже Аристотел, њена прва суштина (πρώτη οὐσία) – Сократ, Калија, Платон,¹⁰ ослобађа за оно што данас зовемо обликовањем личности. Бивствујуће се тако казује многоструко, тј. у свим видовима бића исказиваним коришћењем подмета (вршиоца радње), прирока (извршног вида) и повезаности ствари (реалних претпоставки) (субјекта, предиката и копуле). Ако се за неки субјект може рећи да је нешто (τόδη τί), или то управо бивствујуће (ὡπερ ὄν), да би се ишта приближније о њему могло објаснити, неопходна је употреба категорија којима то које бивствује лежи у основи као највиши, свеобухватни род, који не спада у дефиницију (Aristotelis, 1978, 1045^b); а то важи и за једно и суштину који су једнаки (Aristotelis, 1978, 1053^b15-20). Шта нешто јесте означава прву суштину као πρώτη οὐσία, и у том смислу обухвата и како јесте то што јесте као δεύτερα οὐσία, а то значи двозначно, где роду као оном што одређује шта јесте, припадају несамостална својства за оно што се на некој ствари показује. Издизање из ове двозначности (прве) философије ипак је могуће и по непосреднијим, психолошким структурама значења, где је традицијом уобличена рационална онтологија проширива 'простинолошким' структурама, тј. 'психолошким' садржајима онтолошких датости из односа 'спрам чега', у којима би се преструктурирала према постојеће датом карактеру слободне појављивања унутар самих појава, а што би такође значило и према ликовима односа трпног и активног ума, задобијаних према фактичностима сагледаваних суштина 'унутрашњег иностранства', које се испостављају као самериве према људској умности и чулности у излагању.¹¹ Без те перспективе креће се у нарушавање устаљених и проверених начина стицања знања, а тиме успостављају и карактеристичне црте друштвених система који производе разо-

¹⁰ „Отуда је јасно да уопште не треба постављати облике у смислу праузора (а они би се најпре ту могли потражити јер су суштине у највшем степену), него је довољно да се уведе то што рађа, тј. узрочност лика у твари. А већ то целовито, тај такав лик у таквим костима и месу, јесте Калија или Сократ” (Мей., 1034^a6-7).

¹¹ Изворно сагледавање човека код Аристотела подразумевало је и психолошко протоуисиологично схватање: „Него очигледно је и то да је душа прва суштина, а да је тело твар, док су човек и животиња то из одоје као нешто опште; а Сократ и Кориск, ако је чак и душа Сократ, јесу нешто двоструко (они су с једне стране као душа, а с друге стране као то збирно), а ако су напосто ова душа или ово тело, тада су као то опште и то појединачно” (Мей. 1037^a6-10).

рне последице иновацијом тзв. 'друштва знања', где ће његова циркулација да буде појачана и наводно несметана. Она је заправо тада смештена у његово унутрашње иностранство, у докетизам коме мишљење служи само као параван за деконструктивна самоприказивања. Уверењем у тезу да ће теорија накнадно да се обликује током практичног рада, те да је приоритет практичног деловања неупитан, јер је могуће његово кориговање (а да се при том за негативне консеквенце таквог рада не одговара исто тако практично), тешко да може да се стигне даље од посмодернистичких симулација, да се и не помиње степен деперсонализације који то извољевање подразумева (Узелац, 2016, стр. 126). Феноменолошка реконструкција таквог феномена открива, да у самодовољном потрошачком свету само тематизовање знања не недостаје, али се у ситуацији појачаног одсуства потребе за мишљењем, оно потискује у све дубљу анонимност.

У наше време је развијање постмодернистичких стратегија постало и помодно, тако што се под симулакрумом 'постфилософске ере' заступа теорија одвојена од питања слободе као претпоставке развоја духовне делатности. То се обелодањује прикривеним али ефикасним техникама оспоравања и потискивања слободе, кроз инкрустације аматеризма и приметног дилетантства у артикулацијама форми привидног смисла.¹² Свој пандан оно има и у егзистенцијалној реалности, где интернет сам нуди своје форме алтернативног образовања, своје 'брендовање' чињеница и њихове интерпретације, којима као идеолошким програмом хоће да регулише структуру погледа на свет. То се збива након наводног 'краја' свих идеологија, па се тиме пружила илузија којом се у основи онеспособљавају људи за самостално критично размишљање. Учесници на друштвеним сајтовима стичу утисак да се путем групног учествовања на електронској мрежи мења и друштвена ситуација, те да сузаслужни 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 само сам учесник види на интернету по искључивању свих који се са

¹² Запажајући многе обрте, много тога што плени својом 'оригиналношћу' у постмодерни, која 'лебди у празном простору и не служи ничем', Милан Узелац закључује: „И сваки постмодерниста ће то прихватити с поносом: замерке су априорно немогуће као што је немогућа критика с других позиција, сем постмодернистичких, а постмодернизам, као што смо рекли, нема своју позицију; он је све и тиме, ништа” (Узелац, 2011, стр. 325).

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 арбитара (Сноуден, Викиликс, итд.) (Узелац, 2016, стр. 127).

Постмодерна је нападала тзв. 'потрошачко друштво' и његове вредности, именујући их схизофреничним, али прихватањем тих вредности, с друге стране, показало се да из њих ни сами не може да изађе. Остајући заробљеници таквих вредносних односа, уз прилично оштроумну критику недостатака друштвених механизма свакидашњице, као и вредносне неутралности одређених научних судова и нестабилности света који су њима изазвани, констатација о томе да човек живи у хиперреалном свету симулација, те да подлеже процени валидности интерпретација које су независне од реалности, има за последицу промену самих човекових самосазнања, као и смисла и значаја и самог знања као таквог. Представници постмодернизма су таквом својом незрелом критиком поткопали темеље европског система образовања, спроводећи идеју оспоравања аутономије личности као крајњи циљ самог процеса образовања (Узелац, 2016, стр. 274).

Љубав према мудрости као и позитивне вибрације смисла од тога издвљају, одустајањем од пречица и пренагљених закључака. За стварање је неопходан дар и новина се састоји у томе да он није само људског порекла, него да је проводник израза божанског стварања, са чиме се отварају шире перспективе и услови за сачињавање нових теоријских синтеза које пружају основ за различите правце развоја образовног процеса, у далеко сложенијој форми од уобичајених изгледа у први мах. То не значи механизацију процеса предаје знања учитеља ученику, него и генерисање нових искустава поседовања и стицања знања, тј. новина и за једног и за другог, у људским променама околности, у којима сам васпитач ваља да буде васпитан, јер је сам систем знања условљен стањем познавања у сфери знања, као и његовог основаног напредовања. Систем образовања, његова енциклопедијска ширина и продубљеност као култура у њеном напредовању, јемче и општедуховни развој унутар неке људске заједнице, а не тек неко тренутно стање ствари унутар неке научне области. Милан Узелац истанчано примећује 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 појединца, 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. Смисао знања и даље лебди изнад тих ограничења и несводив је на њих.¹³

У погледу регулације наставе, Милан Узелац напомиње како предавања могу да се виде и као нешто 'старомодно', али алтернатива томе да ученици науче оно што им се предаје и критички усвоје, ипак није нађена, ако се изузму симулације кумулативних квантификовања установа високог школства и интернет продукције (*истио*, стр. 144). Тешко да смислено може да се дискутује о некој теми пре него што се њоме овладало, па претпоставка да се научи прописано градиво има своје важење и ван легитимисања субординативног функционерског прописивања пожељности (у наше време израженом симпатијом према либертинизму приватних универзитета као социјалним апанажама протежираних), па постављање питања у настојању да се да допринос уоченим проблемима, не може да буде продуктивно ван самог процеса изучавања и овладавања тим проблемима. Нека друга знања могу да замене она висока и права, али Милан Узелац наглашава да су неминовне последице урушавања здравља пацијената, цурења и погубне радијације атомских реактора, мостови који падају и деформисани асфалтни путеви након њихове изградње и пуштања у рад. Систем који не омогући свима да нађу себе и своје место у друштву на основу уложених напора и достигнутих знања, који

¹³ Милан 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 основ њеног усвајања (*Фил. образ.*, стр. 302). Образовање тиме представља и начин на који човек егзистира, па човек није образован по станима душевних расположења или пак ако тек поседује добра образовања (књиге, уметничка дела), него ако стекне сопствени духовни облик у стваралачкој форми отвореног света, учини личним садржаје знања који карактеришу сам начин живота његовог „ја”. 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 се њиме управља. Милан Узелац ту уочава ону димензију деперсонализације до разврата у време 'омасовљења' модерног живота (*исто*, стр. 312), где људски живот више не припада себи самом, не подразумева мисаону слободу егзистенције, него страшну реалност колективних укалупљености коју је дубински прозрео Еуген Финк (*Fink, 1989, str. 141*).

онима што достигну висока знања не враћа и висок ауторитет у повећању друштвеног статуса, осуђен је на властита урушавања са гудљењима тих знања, колико год сам ауторитет бивао релативан.¹⁴ Учестала појава настанка одбојности ученика према стицању знања ваља да изазове немир, да покрене на сагледавања која увиђају непримерности и неусклађености.

Да би се било шта позитивно прихватило, неопходно је да постоји неко претходно знање које пружа контекст за уклапање нових знања, а без тог контекста чињенице остају да лебде у недефинисаном простору неразумљивости и страности. Одређена заинтересованост, жеља и спремност на усвајање у комуникативном деловању, дакле емотивни однос, сачињава и претпоставку усвајања која није механичка и рутинска радња. Тако унутрашњост не остаје нема и не осећа пострадавање у преживљавању трансформација смисла унутрашњег живота и сходно захтеваним метаморфозама. Услови усвајања неког знања су пре свега постепеност у приступу и рашчлањеност градива, те прелажења прво нижих степеника, да би се пењало ка оним вишим. Безуспешно је, па и контрапродуктивно, упознавати необразованог човека са највишим достигнућима људске културе. Она ће на такве деловати одбојно и неприхватљиво, а на неке трпељивије неадекватно, јер ће се након тога окренути радовима масовне културе и осредњег укуса. Има се у виду ерменевтички приступ да у реалном животу дете или одрастао човек, полази од упознавања са савременом културом чији је и сам представник, те на прошлост гледа очима садашњости, јер је савремена култура прет-

¹⁴ 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” (Узелац, 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 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 (Аристотел, 1976–78, 1255b). Враћање ауторитета учитељу кроз слободу деловања у јавности његовог посла, као и ослобађање јавних медија од партикуларних интереса дневно-политичких обрачуна за одговорно информисање, у том смислу није само масовна, него и социјално правична идеја изражене људске солидарности, а са тиме и услов за исправнији (не-робујући) начин живота.

поставка на којој се формира историјско образовање и знање о прошлим културама, тј. види је у другачијем светлу.

Милану Узелцу време превласти дигиталних технологија над разговором 'живом речи', мобилне телефоније која изручује 'што на уму то на друм', без размишљања о смислу оног што се казује, указује на опомињући степен зависности од дигитализованих медија и пад у јалову непосредност без стваралачких порива и могућности (*исџо*, стр. 143). Искорак из природног процеса који се више не потчињава иманентним законитостима власти генералног става као општераширеног својства јединке, подразумева напуштање самоувереног и самодовољног става наивности који у томе влада, али који не може да се превлада насилним утеривањем знања, а које је опет неопходно да би се овладало смислом постојања света. Феноменологизовањем саме феноменолошке методе долази се и до наивности која влада на трансценденталном тлу радикалног освештавања, да постојање света не може да се стави у заграде јер из њега потиче и трансцендентално сазнање, па и пред-знање којим се и креће на истраживање. Оно што је поента, коју је истакао Еуген Финк, састоји се у томе да се кроз суспрезање и редукацију свет не губи, не нестаје, него да нестаје наша примордијална везаност за њега, те да се губе она ограничења која нам намеће природни став.

Изгледа да се све више огољава истина, да светом данас може да се влада и без њему сходног знања, изузимајући оно специјалистичко, за господарење и манипулацији медијумима (рецимо, целодневним проучавањем страначких рејтинга и дограђивања уградњи на пожељним местима), тако да протезе лако замењују тезе, а да се на тим путевима без повратка оставе традиционалне представе знања на споредним колосецима. Дата знања у дубинским димензијама света живота ту су виђена као дисипативне структуре реликта прошлости, а са тим визурама се остаје и без адекватне слике постојећег динамизма историјског догађања самог смисла јединства стварности. На тај начин, 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 занемарује општија и виша. Тиме се

врши замена теза поводом увида који доспевају до очигледности и опипљиве расположивости, са онима који се пласирају као приватан посед успешности. Знање припада области духа, оно је ствар универзалног карактера света, па потуђивања у приватизоване секторе од њега сачињавају само такмичарски препад на неискан дух, или оруђе поробљавања недовољно освештених људских бића. То би могло да се именује и перфидном формом или сурогатом методичке примене стицианих знања и дидактички померено зацртаваних његових оквира, којом се служи коруптивна страна педагогије. То су знања која служе премоћавањима у 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 шта оне носе испод себе. 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. Ову ситуацију погађа у само средиште књига Милана Узелца *Филозофија образовања*, која је нашла начина да се суочи са оваквим новим изазовима, што више нису само ствар философа који се крију у сенкама укорењености у самоспознају, него и свих оних који мисаону слободу претпостављају повлађивању заслепљених сила егзистенције у непредвидивим играма сила земље и неба. Затвореност земље и отвореност неба може да се доживи и као радост, ако људско мишљење ту још може нешто да каже и допринесе, и ако у односу на њу ми сами нисмо ништа. 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, sazревајући за бића оспособљена за смисао одговорности на речима и делима. Јер, човек је, тврди Еуген Финк – *Sinn der Erde*. Научна студија *Филозофија одржавања* Милана Узелца, на том трагу је изнашла нарочит приступ и пристала опхођења са овим не баш утешним, али приступачним феноменима, тако да обилује пажљиво изабраним тематизацијама проблема и њиховом аргументацијом, а стил излагања са израженом естетичком висином писања, више је него уочљив. С тиме она, по својим оригинарним доприносима, не само да размеђава многе до недавно важеће предрасуде у домену светско-историјског развоја идеје рационалности и њене повезаности са савременошћу педагошких теорија, него има и све

претпоставке да доспе до срца и умова (истраживачког духа) за-интересованих читалаца.

- ЛИТЕРАТУРА Aristotelis (1978). *Metaphysica recognovit brevique adnotatione critica instruxit W. Jaeger* (прев. Б. Гавела, 1975; Т. Ладан, 1987; С. Благојевић, 2007). Oxonii.
- Aristotelis (1978). *Categoriae et Liber de interpretatio, rec. L. Minio-Pauello*. Oxonii.
- Aristotel (1965). *Organon* (К. Anastasijević, prev.). Beograd.
- Кант, И. (1990). *Критика чистіої ума* (Н. Поповић, прев.). Београд: БИГЗ.
- Керовић, Р. (2015). *Самодійносіи и госііојансііво*. Стари Бановци: Бернар ; Бања Лука: Ризница духовног блага.
- Лиотар, Ж.-Ф. (1980). *Феноменолоіја*. Београд: Бигз.
- Platonis (1976-78). *Opera, recognovit brevique adnotatione critica instruxit Ioannes Burnet*. Oxoni – Т. 4, *Respublica, Timaeus*.
- Узелац, М. (2004). *Исііорији филозофије*. Нови Сад: Stylos.
- Узелац, М. (2011). *Главни іравци савремене филозофије*. Вршац: Висока струковна школа за образовање васпитача.
- Узелац, М. (2016). *Филозофија образовања*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Fink, E. (1988 /1932¹/). *VI Cartesianische Meditation: Teil 1 - Der Idee einer transzendentalen Methodenlehre, Husserliana, Bd. II/1*. Dordrecht: Kluwer academic publishers
- Fink, E. (1989). *Zur Krisenlage des modernen Menschen*. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Хусерл, Е. (1991). *Криза европских наука* (Зоран Ђинђић, прев.). Београд: Дечје новине.
- Шуваковић, У. (2014). *Транзиција: ірилоі соціолошком ірочучавању грушій-вених іромена*. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.

ALEKSANDAR M. PETROVIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, FACULTY OF PHILOSOPHY

SUMMARY

THE IDEA OF EDUCATION AND THE CONTEMPORARY WORLD

In a copious introduction to the very problem of education, the author of the study – *The Philosophy of Education* (Belgrade: Serbian State Publisher of Textbooks, Belgrade, 2016), Milan Uzelac, describes all the main articulated moments, which formed and directed the development of education on a social and historic level. The bases of his conceptions of education are phenomenological, elaborated in a methodological continuum. Through a thoroughful critical review of the current, in general very disappointing state of education in our country, Uzelac points to new, possible directions of development of education.

KEY WORDS: Philosophy, education, history, educational reforms.