

Tonći Kokić

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Sinjska 2, HR–21000 Split
tkokic@ffst.hr

Industrijalizacija sveučilišta i dehumanizacija

Sažetak

Tradicionalno sveučilište utemeljeno na Humboldtovoj ideji ima obrazovne ciljeve u dobrom temeljnom obrazovanju, razumijevanju načela znanosti i obuci za određeno zanimanje, te usmjeravanju pojedinačne naravi prema slobodi i neovisnosti. Ova koncepcija pretpostavlja samostalnog profesora koji slobodno i stvaralački traži istinu, prenoseći znanje u osobnom odnosu sa studentima u zajednici učitelja i učenika (universitas). Industrijalizaciju sveučilišta označavaju masovni upis na skraćeni studij, nestanak sveučilišne zajednice i obrazovni ciljevi oblikovani u stjecanje vještina potrebnih za natjecanje na tržištu rada. Industrijalizirano sveučilište gubi svoju izvornu narav, postajući samo jednom od gospodarskih djelatnosti koja proizvodi i trguje svojom robom. Industrijalizirano sveučilište razotkriva mit tzv. društva znanja o ostvarenju pravednog i boljeg društva jer masovno i površno poučavanje lako kvarljivih i promjenjivih vještina čovjeka čini oruđem gospodarstva i profita. Čovjek tako postaje sredstvom gdje njegova vrijednost ovisi o izvanjskim materijalnim ciljevima, a industrijalizacija sveučilišta znači masovnu dehumanizaciju.

Ključne riječi

društvo znanja, Wilhelm von Humboldt, industrijalizacija, obrazovanje, sveučilište

Uvod

Politička, gospodarska i društvena previranja krajem 20. i početkom 21. stoljeća prenijela su se na sveučilišta koja pod njihovim pritiskom moraju preoblikovati svoj položaj, ulogu, smisao i način djelovanja. Narav tradicionalno određenog sveučilišta kao vodeće institucije u slobodnom stvaranju znanja i poučavanju, zajednice učitelja i učenika, koja je programski i dijelom stvarno sve do našeg doba ostala javno dobro, to više ne može biti. Usporedba idealne paradigmatke europske humboldtvske koncepcije s idealnim suvremenim programom buduće poželjne sveučilišne koncepcije otkriva razlike u tim pristupima visokoškolskom obrazovanju, omogućava utvrđivanje mogućih motiva promjena smjera i posljedice koje iz toga mogu proizaći. Nova koncepcija sveučilišta poprima industrijalizirani oblik djelovanja (svejedno je nazove li se to i drugačije: taylorizam, fordizam ili menadžerizam), uniformirajući »alate« (profesori), »proizvodne procese« (metodologiju) i »proizvode« (studenti). Takav oblik industrijaliziranog visokog školstva razara zajednicu učitelja i učenika, podvrgavajući ih interesima gospodarstva, trgovine i profita, a ne stjecanju znanja i putu prema zrelosti, slobodi i neovisnosti. Zbog toga treba vidjeti što bi trebalo biti sveučilište ili barem kako ga zamišljamo da bi trebalo biti, što potiče njegovu industrijalizaciju ili koji su joj razlozi, kakva je narav tako ustrojene sveučilišne koncepcije, što ona pretpostavlja i koje su joj posljedice, te je li tako reformirani pristup visokoškolskom obrazovanju moguće konstruktivno preoblikovati na korist čovjeka.

1. Što bi trebalo biti sveučilište?

Povijest i razvoj ideje sveučilišta (*universitas*)¹ može se pratiti od antike (Despot, 1991), preko bolonjskog (1088. god.), pariškog (1160. god.) ili oxfordskog (1167. god.) sveučilišta do njemačkih i francuskih sveučilišta 18. i 19. stoljeća. Upravo kod njemačkih i francuskih sveučilišnih koncepcija 18. i 19. stoljeća mogu se prepoznati glavna obilježja paradigme tradicionalnog sveučilišta na čija se obilježja i danas pomisli kada se spomene sveučilište. Tradicionalno shvaćeno sveučilište i njegova narav mogu se višestruko definirati i opisati, no ta ideja uvijek uključuje pojmove znanja, univerzalnosti (univerzalnosti znanja, istine, razuma i diskursa), istraživanja, poučavanja, studenta i akademske slobode. Ideja sveučilišta također pretpostavlja, barem u njemačkoj, humboldtovskoj tradiciji koju baštine europska i hrvatska sveučilišta te na kojoj su utemeljena najbolja svjetska sveučilišta poput Harvarda ili Stanforda (Leissmann, 2008): dobro temeljno obrazovanje (poznavanje činjenica kojima se prosuđuje o svijetu: povijesti, politike, kulture, jezika, religije), znanstveno obrazovanje ili obrazovanje o razumijevanju načela znanosti te na kraju obuku za pojedina zanimanja. Tradicionalno sveučilište tako leži na tri temeljna funkcionalna stupa (moći rasuđivanja – *Urteilkraft*, povijesnom znanju i znanju načela) usmjerena obrazovanju pojedinaca koji trebaju doprinosti društvu svojom osobnom i profesionalnom slobodom, znanjem i stvaralaštvom. Slično naravi obrazovanja na drugim razinama, ideja sveučilišta u sebi pretpostavlja različito određena postignuća ili svrhe: put pojedinačne naravi svakog čovjeka prema njegovoj istinskoj punoći, Rousseauovo dolaženje u sklad s učenjem prirode, Kantov izlazak iz nezrelosti u sposobnost korištenja vlastitoga razuma, Neillovo činjenje čovjeka sretnijim, sigurnijim, manje neurotičnim i bez predrasuda, Lockeovo slijeđenje zapovijedi uma (Standish, 2006) i Humboldtov opis obrazovanja kao napora čovjeka volje da u sebi postane slobodna i neovisna, da se svijet obujmi i poveže sa sobom (Liessmann, 2008). Raznolika određenja ipak dopuštaju izvlačenje zajedničkog antropološkog i etičkog nazivnika prema kojem je odgoj nužna pretpostavka postajanja čovjekom zbog čega on treba biti dostupan svima. Odgoj jest nužda za postajanje čovjekom, no ljudi imaju različite odgojne filozofije koje obuhvaćaju općeniti sustav pedagoških stavova oslonjenih na neki filozofski utemeljeni odgojni cilj. Različiti teorijski pravci i teorijske orijentacije u pedagogiji (hermeneutička znanost o odgoju, empirijska znanost o odgoju, kritička znanost o odgoju i neki drugi nacrti znanosti o odgoju poput postmoderne i normativne teorije) ipak ostavljaju dvojbenim i nejednoznačno određenim konačni cilj odgoja, kako ga odrediti i kojom procedurom, te na kraju koga bi trebalo odgajati, koliko, kako i pod kojim uvjetima (Žarnić, 2001).

2. Poticanje industrijalizacije sveučilišta

Razlozi industrijalizacije sveučilišta mogu biti trojaki: za većinu su oni izvedeni iz vjere da moć obrazovanja može promijeniti svijet nabolje, za druge su u nepoznavanju odgojnih znanosti, a za treće u svemoći kapitala i profita. Prvi razlog ću razjasniti u ovome poglavlju, a drugi i treći razmatraju se u četvrtom poglavlju koje govori o pretpostavkama industrijalizacije sveučilišta i njezinim posljedicama. Suvremeni svijet većinom drži *obrazovanje* i *znanje* ključnim riječima suvremenog svijeta u nadi za njegov razvoj, društvenu pravdu i blagostanje. Liessmann (2008: 43) piše o nadi u svemoć obrazovanja u nakani stvaranja pravednoga društva:

»... obrazovanje je bilo nada radničke klase da će znanjem dosegnuti onu moć koju su joj uskratili neuspjele ili pak izostale revolucije; obrazovanje je bilo i jest sredstvo kojim treba emancipirati i integrirati niže slojeve, žene, migrante, osobenjake, osobe s invalidnošću i potlačene manjine (...) sredstvo kojim treba sprečavati predrasude, diskriminacije, nezaposlenost, glad, sidu, nehumanost i genocid...«

Moć obrazovanja povećava se porastom njegove razine, pa je onda moć sveučilišnoga obrazovanja najveća, kao najviše obrazovne razine gdje nastaje znanje visokoga statusa (*high-status knowledge*) koje zahtijeva posebne vještine i stvaralačku slobodu, utemeljenu na racionalnim, znanstvenim načelima. OECD² (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj) zato preporučuje više kvote akademskih obrazovanih ljudi, a *Bijela knjiga*³ EU o Obrazovanju i obukoslovlju nada se obrazovanjem ostvariti takva postignuća. Pri tome, neke pretpostavke *Bijele knjige* su sporne jer tvrde da obrazovanje i obuka trebaju biti u kontekstu veće i brže zapošljivosti, dok s druge strane tvrdi da je ključni cilj obrazovanja i obuke u osobnom razvoju i očuvanju kulturnog naslijeđa. Noviji dokumenti na temu obrazovanja u Europi još su precizniji pa se u točki 4.5 dokumenta *The Concrete Future Objectives of Education Systems* (2001) jasno upućuje na financijsku učinkovitost i iskoristivost znanja. Povećanje udjela visokoobrazovnih nužno pretpostavlja masovni upis na sveučilišne studije uz skraćivanje trajanja studija po industrijskom načelu koje pretpostavlja standardiziranu i automatiziranu alatnu proizvodnju prema jasnim uputama, štedeći radno vrijeme proizvođača u tvorbi istovjetnih proizvoda – pojedinaca opskrbljenih lako kvarljivim znanjem. Druga važna sastavnica postizanja visokog učinka je u pretpostavci da se rješenje svih problema i djelotvornost u svim poljima djelovanja, pa i javnom sektoru poput obrazovanja, može postići vještinom upravljanja ili menadžerizmom (Fitzsimons, 2012). Takva vještina upravljanja, pa i ona u području odgoja i obrazovanja, pretpostavlja visoku učinkovitost, visoku produktivnost, najveće moguće smanjenje troškova, natjecanje i, naravno, stvaranje profita. Cilj menadžerističkog poduhvata u području obrazovanja ne mora se iščitavati isključivo iz perspektive profita niti se može svoditi samo na njega, iako ga sasvim sigurno uključuje, ideologija rješivosti problema putem upravljanja može imati opsežnije nakane i posljedice. Poduzete sveučilišne reforme polaze od pretpostavke da tradicionalno sveučilište ne može obaviti menadžeristički zadatak. Naime, njegove pretpostavke bitno su drugačije jer uključuju načela poput povjerenja, poštenja, odgovornosti i nepristranosti.

Ova pitanja u novije doba imaju jasnije odgovore. Potvrđujući antropološku pretpostavku o nužnosti odgoja, *Bijela knjiga EU o Obrazovanju i obukoslovlju* iz 1995. smatra da je u budućem djelovanju posebno važno poticanje jačeg povezivanja obrazovnog sustava i poslovnog sektora (uz stjecanje novih znanja, inkluziju, učenje dvaju europskih jezika i podjednak odnos prema kapitalnim investicijama i investicijama obučavanja). Jače povezivanje obrazovnog i poslovnog sektora trebalo bi smanjiti nezaposlenost i tako donijeti boljitak novozaposlenima po toj osnovi i cijelom društvu. Prije spomenuti

¹ *Universitas magistrorum et scholarium* (zajednica učitelja i učenika).

² Hrvatska nije član OECD-a.

³ *Bijela knjiga* je dokument koji sadrži prijedloge budućih djelovanja zajednice u određenom

području. Nakon prihvaćanja od strane Vijeća Europe može postati program djelovanja Unije u određenom području. *Bijela knjiga o Obrazovanju i obukoslovlju* (*White Paper on Education and Training: Teaching and Learning*) je raspoloživa na URL: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf.

Dokument (1995: 10) navodi kako čovjek ne smije postati oruđem gospodarstva, no Standish (2006: 221) smatra da se događa upravo to:

»Prema tome, *Bijela knjiga EU o Obrazovanju i obukoslovlju*: prema društvu znanja, samouvjereni tvrde da je rasprava o obrazovnim ciljevima sada dovršena: cilj obrazovanja je u službi gospodarstva.«

Kako u društvu znanja,⁴ koje koristi znanje i tehnologiju za proizvodnju gospodarske koristi, napredak ovisi o obučenosti u vještinama potrebnima suvremenom gospodarstvu, cilj odgoja je očit. U društvu znanja ono je tako alat, ali je i proizvod koji se proizvodi i kojim se trguje. Još noviji dokument Europske komisije iz 2010. godine – *Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth* – podređuje pojmovni okvir društva znanja tržištu, poduzetništvu i rastu, a na stranici 10 zahtijeva ne više društvo utemeljeno na znanju nego gospodarstvo utemeljeno na znanju. Ove pretpostavke nisu samo europske nego se slično promišlja i u Sjedinjenim Državama i Kini (Zhao, 2012). Za Standisha ovaj prikaz neodoljivo podsjeća na učinkoviti društveni sistem Adama Smitha koji u *Bogatstvu naroda* opisuje ključnu ulogu i korist obrazovnih institucija. Napredno gospodarstvo i civilizirano društvo utemeljeno na podjeli rada nužno pretpostavlja obuku za različite poslove. Koja je onda zamišljena, a koja stvarna uloga i obilježje sveučilišta u nastupajućem vremenu, prepoznatom po neviđenoj promjenjivosti i nesigurnosti? Zamišljena uloga europskih sveučilišta u nastupajućem vremenu je višestruka. *Bijela knjiga o Obrazovanju i obukoslovlju* na stranici 56 kao prvi zadatak postavlja pokušaj sprječavanja nezaposlenosti, pretpostavljajući izravnu vezu između postignute razine obrazovanja i nezaposlenosti:

»Opće je pravilo (s izuzetkom Grčke i Italije) da postoji izravni odnos između obrazovanja i stope nezaposlenosti: što je prva viša, druga je niža među mladima...«

Ovaj zadatak podrazumijeva masovni upis studenata na preddiplomske studije prema američkom uzoru, povećavajući broj visokoobrazovanih i obučenih za uspješan pronalazak posla u vremenu koje zahtijeva brzu prilagodbu novim tehnologijama. Tako se strukovno obrazovanje prebacuje na prvu razinu visokog obrazovanja u nadi da će pomoći u bržem i masovnijem zapošljavanju mladih te agilnijem prilagođavanju potrebama suvremenog gospodarstva. Međutim, sama ideja preddiplomskog studija kojim se stječe obuka potrebna za posao izvedena je iz američkog studija za stjecanje diplome prvostupnika (bakaleurata) koji zapravo ima sasvim drugačiji smisao jer podrazumijeva stjecanje općenitog temeljnog obrazovanja prije odabira daljnjeg smjera studiranja. Drugi zadatak je u snažnijem povezivanju s gospodarstvom, u zahtjevu za sudjelovanjem u komercijalnim djelatnostima, privredi i industriji te općenito u učinku istraživačkih projekata na širu zajednicu:

»Od sveučilišta je zatraženo da u oblikovanju svojih programa angažiraju sastavnice izvan akademije, posebno one iz svijeta trgovine i industrije, i zatraženo je da osiguraju utjecaj svojih projekata na širu društvenu zajednicu. Znanje nastalo na sveučilištima postaje dijelom nosivog znanja u i za 'društvo znanja'.« (Barnett, 2006: 561)

3. Narav industrijaliziranog sveučilišta

Društvo znanja podrazumijeva proizvodnju znanja, njegovo mjerenje, upravljanje i korištenje. Međutim, sveučilišta više nisu isključivi izvor stvaranja znanja visokog statusa s kojim se povezuje tehnološki napredak i gospodar-

ski rast. Barnett (2006) piše da to više nije slučaj jer sveučilišta više nemaju monopol u proizvodnji znanja; sveučilišno znanje nije nešto posebno jer više nije jednoznačno određeno što je to znanje visokog statusa, znanje se pretvara u informaciju – postaje uglavnom iskustveno i mora imati vidljive učinke u svijetu; i jer je sveučilišno znanje univerzalno, no svijet je razdijeljen, znanje je umnoženo i prošireno pa sveučilišno znanje postaje tek jedan njegov dio koji sam unutar sebe nije jedinstven. Pojmovi vezani uz sveučilište se mijenjaju pa se naukovna osnova (*curriculum*), koja obuhvaća preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja (cilj, zadaće, sadržaji, organizacija, metode, mediji, strategije), preoblikuje u zahtjev za obukom vještina koje bi trebalo steći tijekom sveučilišnog obrazovanja. Barnett (2006: 562) smatra da je tu pretpostavljeno stjecanje ključnih vještina (komunikacija, računanje, korištenje informacijske tehnologije, učenje učenja); kognitivnih vještina (razumijevanje metodologije ili sposobnost kritičke analize); i specifičnih vještina (npr. rada u laboratoriju). I ovdje se otkriva instrumentalnost znanja jer se njegova vrijednost procjenjuje prema ciljevima koji se njime postižu. Slične su očekivane sposobnosti koje trebaju steći američki učenici (Zhao, 2012: 163–164). Društvo znanja, a s njim i sveučilišta koja bi mu s drugim izvanakademske sastavnicama trebala služiti, u novom dobu barata samo privremenim brzo potrošnim znanjem koje lako zastarijeva i tako gubi svoju vrijednost. Cilj društva znanja nije u znanju samome, kako piše Liessmann (2008: 24):

»Cilj društva znanja nije ni mudrost ni samospoznaja u smislu grčkoga *gnothi seauton*, pa čak ni mentalno prožimanje svijeta kako bismo ga bolje razumjeli... U njemu, u tom društvu nitko ne uči nešto više zbog znanja, nego za volju samog učenja.«

Drugi pojmovi i odnosi vezani uz sveučilište također se mijenjaju pa studenti postaju korisnici usluga ili klijenti (McMillan i Chaney, 1996; Molesworth et al, 2009), oni više ne moraju biti fizički prisutni na nastavi (*on-line* učenje) niti poznavati nastavnika. Digresija koja može pomoći u razumijevanju razilaženja novih zahtijeva od tradicije je Sokratova tvrdnja kako on podučava⁵ izravno, štoviše, čak dodirom. Osobni odnos nastavnika i studenta kao temeljni odnos u stjecanju znanja u visokom obrazovanju postaje nepotreban, takav odnos pripisuje se predindustrijskom dobu, dobu obrtništva i osobnom odnosu između majstora i naučnika. Nastavnik je u Humboldtovoj ideji sveučilišta bio usamljeni i slobodni znanstvenik, njegov rad nije bio standardiziran jer je njegova osobnost, nadarenost i sloboda stvaralaštva izmicala pokušajima institucionalizacije. Akademska sloboda kao temeljna pretpostavka sveučilišta u stvaranju općeg dobra mora omogućavati slobodu istraživanja i izražavanja (Simon, 2006: 569):

»... učilišta i sveučilišta postoje zbog poticanja općeg dobra a ne interesa pojedinih nastavnika ili institucija. Međutim, izjava tvrdi 'Opće dobro ovisi o slobodnoj potrazi za istinom i njezinom slobodnom iskazivanju'.«

4

Koncept društva znanja je, između ostalih, 1966. godine koristio američki sociolog Robert E. Lane (*knowledgeable societies*). Američki sociolog Daniel Bell popularizirao je koncepciju društva znanja 1973. u studiji »The Coming of Post-Industrial Society«. Karakteristike društva znanja su: 1) znanje je strateški resurs u proizvodima i uslugama; 2) znanje u budućnosti je umreženo, decen-

tralizirano i interdisciplinarno; 3) učinkovito korištenje znanja je ključni faktor konkurentnosti; 4) znanje postaje tržišno dobro.

5

Ovo je dvojbeno tvrdnja jer je sam Sokrat tvrdio da ne može podučavati jer ništa ne zna, osim da ništa ne zna.

Suprotno tome, u industrijskim poduzećima za proizvodnju znanja, premda se govori o izvrsnosti koja pretpostavlja izuzetnost, odstupanja nisu poželjna. Društvo u industrijski organiziranom sveučilištu potiče timski rad i proizvodne brigade koje standardiziranim protokolima proizvode novu vrijednost – znanje. U tako organiziranom sveučilištu bili bi nepoželjni neki od najvećih umova čovječanstva. Liessmann navodi Kantov primjer: zahtjev za mobilnošću je u suprotnošću s Kantovom vezanošću uz rodni grad; dobio je mjesto na sveučilištu bez ikakvog međunarodnog iskustva (dapače, odbijao je namještenje čak i izvan rodnog grada); umjesto stalnog objavljivanja on deset godina nije objavio ništa (od namještenja 1770. do 1781.); umjesto sudjelovanja u međunarodnom i interdisciplinarnom projektu, sam je domišljao složeno i teško razumljivo djelo. Liessmann (2008: 77) tvrdi da bi sudbina takvog znanstveno-nastavnog radnika danas bila jasna:

»Tako bi Kant u društvu znanja usmjerenom na iskoristivost proigrao i svoj zadnji kredit: nerazumljivo, preteško, neprikladno za korisnike i najzad beskorisno – uz ovakve attribute ne bi se dala dobiti ni dodatna sredstva, niti bi bilo moguće mobilizirati širu javnost. Mora li se, dakle, govoriti o sreći zbog toga što Sveučilište u Königsbergu još nije moglo prakticirati danas svuda prisutne metode evaluacije?«

Naravno, ovo je poseban slučaj koji potvrđuje da genijalnost nije nešto što se može naučiti, ali i to da društveno-humanističke znanosti zbog svoje metodologije zahtijevaju drugačiju mjerljivost od gospodarskih poduhvata. No, tvorcima industrijaliziranog sveučilišta ionako imaju drugačiju nakanu zahtijevajući da obrazovne institucije proizvode kadrove za brzo promjenjivo tržište rada i smanje (ne)zaposlenost. Prava narav ovog zahtjeva pokazuje se u neuspjehu takvog poduhvata jer nezaposlenost raste bez obzira na takve mjere (možda upravo zbog njih?), a ako netko ne uspije u zapošljavanju unatoč prekvalifikacijama, onda je to zato jer to jednostavno nije dosta – mora se i dalje prekvalificirati. Već jednostavno proučavanje uzročne veze proizvodnje radnika za promjenjivo tržište rada i porasta nezaposlenosti ukazuje na očitu nevaljanost takvog zaključivanja i nužnost postavljanja obratnog pitanja: prvo, možda u barem nekim društvima ili državama takve mjere dovode do porasta nezaposlenosti; i drugo, snose li odgovornost za to oni koji su odredili koji su smjerovi zapošljivi i koji su ukinuli obrazovanje kao način očuvanja kulturnoga naslijeđa?

4. Pretpostavke i posljedice industrijalizacije sveučilišta

Suvremena reforma sveučilišta isprva se čini kao puka standardizacija prema kalupu, za pretpostaviti je »boljih« motiva, kriterija i posljedica. Standardizacija po sebi nije loša jer pretpostavlja racionalno-izaciju, a ne mora biti loša niti u odgojnim i obrazovnim sistemima. Međutim, industrijalizacija sveučilišnog života puno je više jer je namjera uniformiranja »alata« (profesora), »proizvoda« (studenata i diplomaca) i »proizvodnih procesa« (metodologije sveučilišnoga rada) po svom učinku biološki štetna, a teorijski je znanstveno nevaljana: ljudi nisu jednaki niti ih je moguće učiniti takvima; također, metodološki je pogrešno po naravi stvari i životnom iskustvu različite ljude (profesore i studente) podvrći istom »proizvodnom procesu«. Metodologija, ili metodo-logika sveučilišnog djelovanja, pretpostavlja isti proizvodni proces s krivo pretpostavljenim istim »alatima« u nemogućem poduhvatu proizvodnje istih »proizvoda«. Takva metodo-(ne)logika u sebi je proturječna jer raznovrsno želi podvrgnuti istoj mjeri i mjeriti nemjerljivo: tko i kako izračunava radno opterećenje sadržano u ECTS bodovima, i vezano uz to, je li smisle-

na aritmetička sredina ili prosječna sposobnost studenta? Koliko je smisleno mjerenje rada profesora? Da je ova metodo-logika nevaljana otkrivaju rezultati sveučilišne reforme prema industrijskom obrascu: masovno visokoškolsko obrazovanje u skraćenom studiju nije smanjilo glad i nezaposlenost, ukinulo različite diskriminacije, pospješilo put prema zrelosti, slobodi i neovisnosti niti proizvelo magičnu izvrsnost. Dapače, industrijalizirano sveučilište s nepovjerenjem gleda na izlazak izvan okvira kuhnovske faze normalne znanosti, a makar vjerojatno nije krivo za to, nezaposlenost se globalno povećava. Prema tome, jasno je da obrazovanje po sebi nema svemoć koju mu neki pridaju, a također i da se može sumnjati da pokretači industrijaliziranog sveučilišnog obrazovanja razumijevaju narav čovjeka i odgojnu znanost. U suprotnome, ako bi reformatori imali takvo znanje, a rezultati sveučilišne reforme upućuju na preoblikovanje javnog dobra u sredstvo kojim čovjek postaje sredstvo, njihovo je djelovanje nemoralno. Kant je tu jasan svojom inačicom kategoričkog imperativa u *Zasnivanju metafizike morala*: umjesto sredstva čovjek mora biti smisao ili svrha. Iz ove perspektive moglo bi se tvrditi da industrijalizirano sveučilište jest projekt koji na umu ima učiniti čovjeka sredstvom i da to čini, da ga degradira na biološku osnovu bez morala i tako dehumanizira. Iz druge, kršćanske perspektive, može se ponoviti misao iz Staroga i Novoga zavjeta da čovjek ne živi samo o kruhu zemaljskom. Posljedice industrijalizacije sveučilišta su teško sagledive, no čini se da je dehumanizacija masovnih razmjera neizbježna.

Zaključak

Politička, gospodarska i društvena previranja zadnjih dvadesetak godina u Europi prelila su se i na visokoškolsko obrazovanje koje se pod njihovim utjecajem preoblikuje u industrijski način djelovanja, barem od 1999. i potpisivanja *Bolonjske deklaracije*. Standardizacija lako prepoznatljivih stupnjeva visokoškolskog obrazovanja, masovniji upis na fakultete uz striktno praćenje studentskoga rada, poticanje razmjene studenata i profesora u međunarodnoj suradnji radi jačanja konkurentnosti europskog visokoškolskog sustava, uvođenje jedinstvenog bodovnog sustava i zahtjevi za povezivanjem s poslovnim sektorom te druge mjere oznaka su industrijskog pristupa visokom školstvu. Zahtjevi za novom sveučilišnom koncepcijom znače preoblikovanje položaja, uloge, smisla i načina djelovanja visokoškolskih ustanova koje se potiče i na jači utjecaj na društvena zbivanja. Sve ove mjere ciljaju na što jeftiniju »proizvodnju« velikog broja visokoobrazovanih prema uniformnom načelu koje svaku individualnost smatra preprekom. Uloga pojedinca u industrijaliziranom sveučilištu je gubitnička, on mora biti uniformiran i neosoban, pretvoren u »jednog« od gomile istih, sredstvo u postizanju ciljeva koji se mogu svesti na puki profit. Ovakav čovjek kojemu je oduzeto čovječstvo ukazuje na tako radikalno preoblikovanu sveučilišnu koncepciju koja više nije u službi čovjeka nego nečega drugoga, a takvu je teško moguće preoblikovati na njegovo dobro.

Literatura

Barnett, R. 2006. »Universities in a Fluid Age«. U: Randall, C. (ur.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing, Malden, MA, 561–568.

The Concrete Future Objectives of Education Systems. 2001. Pregledano 15. travnja 2013. Raspoloživo na URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/concrete-future-objectives_en.pdf.

Despot, B. 1991. »Predgovor: Univerzitet kao znanstvena ustanova ili čovjek kao znanstveno robovanje«. U: Despot, B. (ur.) *Ideja Univerziteta*. Zagreb, Globus.

Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. 2010. Pregledano 15. travnja 2013. Raspoloživo na URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.

Fitzsimons, P. 2012. »Managerialism«. *The Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Pregledano 20. lipnja 2012. Raspoloživo na URL: http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=managerialism_and_education.

Liessmann, K. P. 2008. *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.

McMillan, J. J. i Cheney, G. 1996. The Student as Consumer: The Implications and Limitations of a Metaphor. *Communication Education*, 45(1), 1–15.

Molesworth, M., Nixon, E. Scullion, R. 2009. Having, Being and Higher Education: The Marketisation of the University and the Transformation of the Student into Consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277–287.

Peters, O. 1983. »Distance Education and Industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline«. U: D. Sewart, D. Keegan and B. Holmberg (ur.) *Distance Education: International Perspectives*. London and New York: Croom Helm Routledge, str. 95–113.

Simon, R. L. 2006. »Academic Freedom«. U: Randall, C. (ur.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing, Malden, MA, 569–582.

Standish, P. 2006. »The Nature and Purpose of Education«. U: Randall, C. (ur.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing, Malden, MA, 221–231.

White Paper on Education and Training: Teaching and Learning. Pregledano 1. srpnja 2012. Raspoloživo na URL: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf.

Zhao, Y. 2012. *Sustizati ili voditi: Američko obrazovanje u doba globalizacije*. Zagreb, Educa.

Žarnić, B. 2001. Learning to Learn: An Epistemological Paradox in Education. *Synthesis philosophica* 16, 355–362.

Tonći Kokić

Industrialisation of the University and Dehumanisation

Abstract

The traditional university, as founded upon Humboldt's idea, derives its educational aims from a solid basic education, the understanding of the principles of science, and training for a particular profession, as well as directing the individual nature towards freedom and independence. This conception presupposes an independent professor/lecturer; freely and creatively searching for truth, transmitting his/her knowledge to students through a personal contact in a community of teachers and students (universitas). Industrialisation of the university, conversely, is marked by a mass admission to condensed courses of study, a disappearance of the university community, with educational aims being solely directed towards acquiring the skills required for the competition in the labour market. The industrialised university is bound to lose its original nature and role, thereby being merely reduced to one of the many economic activities, producing and selling its own goods. The industrialised university thus unveils the myth of the so-called society of knowledge, aimed at creating a just and better society, since a superficial teaching of easily degradable, not to say perishable, and variable skills, is bound to result in converting making man into no more than a tool in the hands of economy and profit. Man is thereby inevitably reduced to a mere tool, his value dependent upon external materialistic goals. Consequently, industrialisation of the university will undoubtedly result in a mass dehumanisation.

Key words

knowledge society, Wilhelm von Humboldt, industrialisation, education, university