

## Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.*

Wien: Paul Zsolnay, 2006., 175 str.

Znanje, obrazovanje i društvo znanja tema su u ovom prilogu predstavljene knjige. Njezin autor, Konrad Paul Liessmann, profesor filozofije na Sveučilištu u Beču, analizira stvarnost koja je obuhvaćena pojmom “društva znanja”, odnosno problem znanja u današnjem društvu koje se poima kao društvo znanja. Već sam naslov knjige, kao i naslovi poglavlja, daju naslutiti da je riječ o pristupu problematiki koji odstupa od uobičajenih, opće nam poznatih pristupa što nastoje ostaviti dojam kako se u današnjem društvu vizija prosvjetiteljstva o sveopće obrazovanom pojedincu već ostvarila.

Propitivanje društva znanja autor počinje razmatranjem o znanju kao važnom elementu u zabavljačkoj industriji. Presentacija znanja, kako u znanstvenim televizijskim emisijama, tako i u zabavnima, primjerice u popularnim kvizovima znanja,

jedan su mu od pokazatelja kakvo je stanje sa znanjem u društvu znanja.

Znanje koje se pokazuje u pitanjima i odgovorima u tim kvizovima punktualno je znanje činjenica, bez konteksta, i jedino što ga povezuje je kontingentnost. Hijerarhija znanja i obrazovni kanon ovdje ne postoje (pitanje o određenom liku iz Goetheova Fausta jednako je vrijedno kao i veza neke filmske zvijezde). Ni sa znanjem koje prezentiraju obrazovne emisije ne stoji bolje. Predstavlja se ono što će privući publiku, radoznalost kao motiv znanja prisutna je, doduše, ali je usmjerena na proizvoljno, pojedinačno, neuobičajeno i nepotrebno, “temeljni konteksti i istine” ostaju po strani. “Površna radoznalost”, dakle, kako ju je već Wittgenstein svojedobno kritizirao. Poučnost takvih emisija autor ne osporava, problem je, međutim, da za (opće) obrazovanje, poimano kao “shvaćajno usvajanje temelja naše kulture”, ovdje nema mjesta (str. 21). Takvi pojavni oblici znanja u zabavljačkoj industriji vode prema pitanju - što društvo znanja uopće zna?

Odgovor se kristalizira kroz razračunavanje sa “zabludama društva znanja”, što slijedi u nastavku

knjige. Problem počinje već samim definiranjem današnjice pojmom “društvo znanja”. Propitivanje vladajućih odnosa, stajališta i vrijednosti u društvu pokazuje kako oni nisu utemeljeni na znanju, što podrazumijeva razum, znanstvenu znatiželju, kritičku refleksiju, racionalnost itd. Drugim riječima, znanje u društvu znanja nema puno zajedničkog s onim što se u europskoj tradiciji, od antike na ovamo, pod znanjem poima(lo). Problem definiranja društva kao društva znanja ide u korak, odnosno ima svoj razlog u zabludi koja leži u olakom poistovjećivanju pojma “društvo znanja” s pojmom “društvo informacija”. Upozoravajući na kvalitativnu razliku između “informacije” i “znanja”, autor pokazuje upitnost teze prema kojoj je društvo znanja stvarnost već time što živimo u društvu informacija (osim toga ono je, smatra autor, primjerenije opisano pojmom “društvo dezinformacija”). U preplavljenosti informacijama i podacima spas se traži u popularnoj paroli prema kojoj nije odlučujuće zna li se nešto, nego da se zna gdje se znanje može naći. “Znanje u društvu znanja je pohranjeno znanje. Ali znanje se ne da pohraniti” (str. 30). Uvjerenje kako znanje leži pohranjeno u arhivima i knjižnicama, odnosno u bankama podataka, zabluda je kao i uvjerenje da se njim može postupati na menadžerski način; ono se ne može ni konzumirati, a obrazovne ustanove nisu uslužne tvrtke koje nude znanje. Znanje je u čovjeku, ali i u njemu tek kad memorirane pojedinosti, podatci i informacije međusobno tvore osmišljenu povezanost.

Aktualna zabluda iz područja škole je u mišljenju da se iz nastavnih planova i programa može izbaciti “nepotreban teret znanja” i da se umjesto toga nastava može ograničiti na “učenje učenja”, što će učenika osposobiti da kasnije može učiti sve ostalo. Problem je, navodi autor, što pojam učenja uvijek pretpostavlja “ono nešto”, sadržaj, odnosno da učenja nema bez sadržaja. “To nešto” u današnjem se društvu, međutim, ne orijentira prema “ideji obra-

zovanja”, nego prema zahtjevima tržišta. Ideja obrazovanja žrtvovana je, dakle, interesima produkcije i tržišta. Da nitko više nije u stanju navesti što u škola zapravo treba učiti samo je jedna od posljedica koje proizlaze iz tog razvoja.

Pojmom “društvo znanja” upućuje se na proces pretvorbe industrijskog načina proizvodnje, specifičnog za industrijsko društvo, u društvo čiji su odnosi i proizvodnja određeni pojmovima obrazovanja i znanja. Na to uvjerenje zavodi i činjenica da u naprednim društvima nestaju cijele industrijske regije, a na njihovom mjestu nastaju središta uslužnih djelatnosti. Nestanak industrijskih peći, željezara i tvorničkih postrojenja nije dokaz tog transformacijskog procesa, nego rezultat njihova preseljenja u područja s jeftinijom proizvodnjom. To na kraju, smatra autor, nije ni odlučujuće; ključno je da je, unatoč digitalnoj revoluciji i znanstveno-tehničkom razvoju, temeljna struktura industrijskog načina proizvodnje ostala nepromijenjena. Tu tvrdnju autor potkrjepljuje napomenom kako bit industrijske proizvodnje ne čini pitanje koje se sirovine, kakvim postupcima i u koje proizvode prerađuju, nego da industrijski način proizvodnje “definira uopće jedan određeni način proizvodnje dobara svake vrste”. Za razliku od, primjerice, obrta koji obilježava “individualna proizvodnja neidentičnih proizvoda pod različitim uvjetima”, specifično za industrijsku proizvodnju je “tendirano mehanizirana i automatizirana proizvodnja identičnih proizvoda, pod identičnim uvjetima i identičnim sredstvima”. Načelno se svaki ljudski proizvod može industrijalizirati. Pod aspektom proizvodne logike, za svojedobni nastanak modernog društva nisu bila odlučujuća industrijska postrojenja, nego “standardiziranje, mehaniziranje i prilagođavanje ljudskih procesa na zadane procese”. Promatrano pod tim aspektom, očito je da društvo znanja ne zamjenjuje industrijsko društvo, nego naprotiv, znanje se industrijalizira (str. 38-39).

Primjere primjene načela industrijalizacije autor otkriva upravo u području obrazovnih odnosno visokoškolskih reformi. Tako je, primjerice, koncipiranje studija kao sustava modula u stvari prijenos “načela funkcionalno diferenciranih proizvodnih postrojenja na stjecanje znanja” (str. 42); studij je dobio izgled montiranja modula, a “teamworks” i istraživačke, odnosno “projektne grupe” novi su

naziv za proizvodne brigade s unaprijed zadanim ciljevima. To su samo pojedini od mnogobrojnih primjera koji pokazuju kako se pogoni ne pretvaraju u sveučilišta, kako bi u društvu znanja bilo za očekivati, nego se sveučilišta pretvaraju u pogone. Da se sveučilišta pri provedbi preferiranih, odnosno nametnutih reformi sve više utječu savjetnim službama, pokazatelj je slijepog pristajanja uz ideologiju “new managementa”.

Govoriti o društvu znanja opravdano je samo ako se pod tim podrazumijeva “znanstveno znanje”, budući da ono, a ne znanje samo po sebi, karakterizira naše društvo. Ta vrsta znanja i njime omogućen znanstveno-tehnički razvoj nedostatni su, međutim, da bi se moglo govoriti o društvu znanja. Isto bi bilo neutemeljeno industrijalizaciju znanja označiti kao društvo znanja. Primjerenije je govoriti o društvu u kojem je potpuno provedeno “podčinjavanje znanja pod parametre kapitalističke ekonomije” (str. 48-49).

Svoja očekivanja i nade društvo znanja polaže u obrazovanje i znanje. U svakoj se prigodi naglašava kako je znanje “resurs za budućnost”. Razumljivo da s tim ukorak idu i zahtjevi za reformama obrazovanja i obrazovnih ustanova. Svi zagovaratelji i nositelji reformi, koliko god se međusobno razlikovali s obzirom na pojedine aspekte reformi, slažu se u jednome - u “mržnji prema tradicionalnoj ideji obrazovanja”.

Autor skicira pojam i sadržaj obrazovanja u europskoj humanističkoj tradiciji kako je on konkretiziran i razrađen u, primjerice, Humboldtovoj i Hegelovoj teoriji obrazovanja. Njegova usporedba s poimanjem obrazovanja i znanja u društvu znanja autora dovodi do zaključka kako je u području obrazovanja došlo do paradigmatškog zaokreta. Taj paradigmatški zaokret, opisan autorovim pojmovima, konkretno znači da je razvoj u obrazovnom području tekao od “obrazovanja” preko “poluobrazovanja” do “neobrazovanja”. Obrazovanje u europskoj humanističkoj tradiciji bilo je ponajprije “čovjekovo samoobrazovanje”, “program postojanja čovjekom putem duhovnog rada na sebi i na svijetu” (str. 59). Kolizija modernog društva medija s pojmom i idealom obrazovanja prema humanističkom konceptu rezultirala je razvojem, odnosno odnosima koje je Theodor W. Adorno svojedobno sažeo i

analizirao pod pojmom “poluobrazovanje”. To znači da je “obrazovanje” i dalje postojalo kao normativna predodžba, ideali humanističkog obrazovanja još su se, dakle, proklamirali, ali su istodobno nestajali iz obrazovne stvarnosti. Razvoj se u međuvremenu spustio na razinu koju autor označava pojmom “neobrazovanje”. Ovim pojmom on sažima tvrdnju kako ideja obrazovanja danas nema nikakvu normativnu snagu, odnosno danas je više nema.

Pod neobrazovanošću autor ne podrazumijeva neznanje i glupost. Ona također ne znači ni intelektualni deficit, ni neinformiranost, ni nedostatak u kognitivnom pogledu, nego “nedostatak duha” (*Gestlosigkeit*) i “odricanje od toga da se uopće hoće razumjeti”. Duh, “koji je od Humboldta i Hegela navođeno funkcionirao kao subjekt i objekt obrazovanja” i koji je u Adornovo doba još bio nazočan barem kao “otuđeni duh”, u međuvremenu je nestao, nema ga. Bez duha, dakle, bez onog što je Adorno svojedobno nazvao “sadržajem istine kao posljednje reference obrazovanja”, o obrazovanju se ne može ni govoriti (str. 70). Ulogu koju je svojedobno imala ideja obrazovanja danas su preuzeli ponajprije tehnološki razvoj, tržište i borba za bolje mjesto na rang-listi. O obrazovanju se zapravo i ne govori, nego o “menadžmentu znanja”.

Taj razvoj autora vodi pitanju i odgovoru na pitanje o vrijednosti znanja uopće u društvu znanja. Stalnom uvjerenju o važnosti i vrijednosti znanja on suprotstavlja tvrdnju kako u društvu znanja znanje više nije vrijednost samo po sebi. Tretira ga se kao sirovinu, kao i svaki drugi proizvod, vrijednost mu se ne određuje prema njemu imanentnim kriterijima, nego prema njegovoj upotrebljivosti odnosno profitabilnosti. Znanje je sredstvo u gospodarskim i tržišnim rukama. Njegovo stjecanje nema za cilj znanje i obrazovanost, nego produkciju mozгова koji će biti u stanju raditi učinkovitije od konkurencije. Isto vrijedi i za pristup znanosti i znanstvenom radu. Njihovo se značenje promatra u kontekstu očekivanog profita. Takav će pristup ponajprije ugroziti razvoj duhovnih znanosti, budući su one pod aspektom profita nezanimljive.

Ne znanje i obrazovanje, “menadžment znanja” je čarobna formula, odnosno “novi spasiteljski nauk”. U tom je kontekstu posve razumljivo autorovo “heretičko” pitanje - kako to da je čovječanstvo

ključne napretke u spoznaji postiglo upravo u razdobljima u kojima se nije znalo za menadžment znanja?

Odbacivanje ideje obrazovanja autoru je najočitiije upravo u samim središtima obrazovanja: propagiranje sposobnosti i kompetencija (*skills*) – sposobnost za timski rad, fleksibilnost, komunikativnost itd. – kao obrazovnih ciljeva na štetu je upravo onih aspekata koji su svojedobno bili ključni čimbenici, odnosno ciljevi, obrazovanja: individualnost pojedinca, njegova autonomija, formiranost, jednom rječju obrazovanost.

Autor smatra da je PISA izraziti primjer nepostojanja obrazovnog koncepta te istodobno pokazatelj neobrazovanja. Njezina ustanova dovela je do preokreta u obrazovnoj politici: umjesto svojedobnih obrazovnih ciljeva, danas kao “jedini obrazovni cilj” glasi: “položiti PISU”, odnosno kod sljedećeg PISA-testa postići bolje mjesto na rang-listi. Ova kritička napomena nije usmjerena protiv natjecateljskog duha koji je u području školstva i visokog školstva oduvijek postojao. Problem je u tom što se promijenio motiv i sadržaj konkurencije. Dok je svojedobno predmet natjecateljskog duha bila znanost, njezine teorije i metode, danas se vodi konkurencija za bolje mjesto na rang-listi. U tom poremećaju autor vidi “opći moment svega neobrazovanja: fetišizaciju sporednoga (akcidentalnog)” (str. 81-82). Pritom se ne smije izgubiti iz vida i normativna snaga PISA-testova: nastava se koncentrirana na moguće teme u testovima, odstupajući tako od vrijedećih (nacionalnih) nastavnih planova i programa. Pod “autoritetom rang-liste” škole postaju “poligoni za skrivene nastavne planove OECD-ideologa” (str. 86).

Što je PISA za školsko, to je u određenom smislu Bolonjski proces za visokoškolsko područje. Svoju opravdanost Bolonjski proces, smatra autor, vidi u zamisli stvaranja jedinstvenog europskog prostora visokog obrazovanja, čime bi se olakšala i povećala mobilnost znanstvenika i studenata. U svom razmatranju argumenta bolonjskoga reformskog procesa autor pokazuje ne samo kako uniformiranje studija na europskoj razini nije ni jedini ni najjeftiniji put koji vodi prema promicanju mobilnosti i međusobnom priznanju studija (diploma), nego i prije svega upozorava na neuvjerljivost argumenta mobilnosti. On je poslužio kao dobrodošlo opravdanje forsira-

nog normiranja i uniformiranja europskog školstva, što bi se, nažalost, moglo pokazati kao njegova “deeuropizacija”. Istodobno proces uniformiranja organizacije, sadržaja i kriterija studija čini, budući da se onda posvuda može studirati isto i na isti način, zagovaranu mobilnost suvišnom.

Sudbonosnija od upitnosti argumenta mobilnosti je činjenica da Bolonjski proces praktički ukida zakonom zajamčenu mjerodavnost članica europske zajednice za područje obrazovanja te opravdana bojazan od negativnih posljedica tog preustroja (uniformiranje, normiranje i strukturiranje studija na školski način) za visoko školstvo. Autor ih vidi kako u gubitku slobode poučavanja, tako i u padu znanstvene razine (reduciranje bakalaureat-studija na čistu izobrazbu) te u ukidanju jedinstva istraživanja i poučavanja na sveučilištima.

Ukidanje jedinstva istraživanja i poučavanja kao bitnog obilježja modernog sveučilišta dodatno se, prema uzoru na američke odnose, forsira stvaranjem elitnih odnosno “istraživačkih sveučilišta”, nasuprot onim najbrojnijima koja se degradiraju u izobrazbene ustanove. U autorovu izlaganju dostatno je naglašena ambivalentnost koncepta elitnih sveučilišta i obrazovanja elite, kao i ambivalentnost afirmiranja engleskoga kao jedinog jezika znanosti. Manje uvjerljivi nisu ni njegovi kritički pogledi na znanstveni rad u “ekonomiziranom društvu znanja”, na praksu evaluiranja znanstvenih ustanova i znanstvenika, odnosno njihova znanstveno-istraživačkog rada, kao i odgovor na pitanje zašto, primjerice, Immanuel Kant, premda otac moderne teorije znanosti, na elitnom sveučilištu, odnosno u okolno-

stima bavljena znanošću, danas ne bi imao šanse. Sve su to jasni pokazatelji kako na prvi pogled uvjerljiv proces stvaranja jedinstvenog europskog visokog školstva ima i svoje naličje, naime “opraštanje od europske ideje sveučilišta” (str. 104).

Zaključak koji mu se nameće nakon analize odnosa i razvojnih tendencija u društvu znanja autor je sažeo u zadnjem poglavlju svoje studije, odnosno već u samom naslovu tog poglavlja: “Kraj reforme obrazovanja”. Taj zaključak biva razumljiviji i uvjerljiviji kroz autorovo razmatranje pojma reforme, njezine ideološke obojenosti danas, i upozoravanje na to kako pojedini ciljevi i sadržaji zagovaranih odnosno zadanih reformi u stvari predstavljaju “najveći korak unatrag u novijoj povijesti” (str. 164).

Ovu studiju karakterizira autorova svijest o odgovornosti prema europskoj kulturnoj i znanstvenoj tradiciji kao jednom od ključnih čimbenika njezina identiteta i (stoga) distancirani, propitivajući pristup stvarnosti obilježenoj pojmom “društvo znanja”. Iz njezinih redaka progovara opominjatelj analiza i poruka koji (najvjerojatnije) neće dobiti mjesto u kanonu obrazovnih reformi, budući da taj kanon određuju drugi prema njima svojstvenim kriterijima. Ali i apokrifi ne samo da imaju svoju draž, nego ih je i potrebno studirati kako bi se sadržaj kanona bolje razumio. Dokaz za to nudi nam upravo autorova “teorija neobrazovanja”, u određenom smislu “Pohvala ludosti” (Erazmo Rotterdamski) s početka 21. stoljeća.

Anto Prgomet