

<i>Osvrti</i>		
	Damir Salopek: In memoriam Bratoljub Klaić	135
	Dubravko Škiljan: Što bi na to rekla Marina Venur?	137
<i>I to je antika</i>		
	Latinski danas: vojska (priredio Damir Salopek)	140
	Anegdote: Katon Stariji (preveo Darko Novaković)	142
	Skandalozna kronika (preveo Darko Novaković)	143
<i>Nove knjige ...</i>		
	Ante Romac: Latinske pravne izreke (Zlatko Šešelj)	144
	Boris Ilakovac: Rimski akvedukti na području sjeverne Dalmacije (Damir Salopek)	145
<i>... i časopisi</i>		
	Dubrovački horizonti 23/83 (Zlatko Šešelj)	148

UMJESTO UVODNIKA

ANTIČKI MODEL OBRAZOVANJA DANAS

Svako se društvo, ma kako se daleko vraćali u povijest čovječanstva, zacijelo zasniva i na prenošenju iskustava i spoznaja s jedne generacije na drugu; svako društvo, dakle, u nekom obliku poznaje obrazovne procese i ima — premda ne uvijek u smislu koji tom izrazu pridaje suvremena pedagogija ili sociologija — više ili manje artikuliran obrazovni sistem, prilagođen vlastitim potrebama i mogućnostima. Izučavanje obrazovnih sistema pojedinih društava nesumnjivo je i zanimljivo i korisno, jer nam otvara bolji uvid u neke aspekte čovjekova života koji inače mogu ostati neuočeni.

Razmatranje obrazovnih procesa i sistema može, dakako, obuhvaćati njihove različite dimenzije i aspekte i polaziti s različitim stajališta, ovisno o tome što se nalazi u žarištu istraživačeva interesa. U jednoj gruboj i ni u kojem slučaju iscrpnoj shematskoj podjeli mogli bismo zamisliti da je ovakva analiza u osnovi ili sinkronijska ili dijakronijska. Sinkronijskim izučavanjem obrazovanje se može zahvatiti kao zaseban, iz društvenog konteksta izdvojen fenomen, i tada se — da upotrijebimo lingvističku terminologiju — izučavanje okreće bilo njegovoj formi bilo njegovu sadržaju, ili i jednome i drugome. Na razini forme obrazovni se procesi prikazuju kao sistem paralelnih ili sukcesivnih elemenata koji najčešće u određenim točkama međusobno interferiraju: analizom se uočava odnos među tim elementima, njihova povezanost, njihova koherentnost i integriranost i, napokon, njihova prohodnost sa stajališta sudionika tih procesa. Na nivou sadržaja promatra se skup znanja koji se stječe u toku obrazovanja u različitim podsistemima cjelokupnog sistema i, eventualno, u njegovu totalitetu. Za praktičku analizu zacijelo je najzanimljivije uspostaviti relaciju prema društvenom kontekstu unutar kojeg određeni obrazovni sistem izrasta: tada se, na primjer, može ispitivati na koji se način društveno-ekonomski odnosi prelamaju u obrazovanju, kako je taj sistem financiran, u kojoj su mjeri pojedini njegovi elementi dostupni pripadnicima određenih društvenih grupacija, koliko populacije on obuhvaća na nekoj svojoj razini, pa i koliko je efikasan, dakle koliko zadovoljava društvene i individualne potrebe. Ovakva analiza nužno je uvijek nepotpuna, jer zahtijeva uvođenje vrlo istančanog instrumentarija i golemog broja parametara; osim toga, što je vrijeme u kojem se promatrani obrazovni sistem realizirao udaljenije u prošlosti, to je, dakako, teže rekonstruirati neke od neophodnih skupova podataka.

Ovaj nedostatak postaje još očitiji u dijakronijskom istraživanju, koje ispituje sve navedene aspekte obrazovnih sistema i njihovih odnosa prema društvu, ali ih promatra u toku vremena obuhvaćajući i promjene koje se u njima događaju. Svaka je dijakronijska analiza u biti zapravo i komparativna, jer u krajnjoj konsekvenciji uspoređuje bar dva različita stanja sistema; ali moguće je zamisliti i takvo usporedno ispitivanje dvaju ili više obrazovnih sustava koje nije usredotočeno na vremensku dimenziju, već u promatranim sustavima otkriva tipološke sličnosti i razlike i u formi i u sadržaju i u determinantama društvenog konteksta. Upravo ovakvo izučavanje, čini mi se, najlakše dovodi do toga da se uoče neke univerzalne konstante obrazovnih sistema, ako takve konstante uopće postoje; osim toga, na taj način jasno se ukazuju oni elementi koji — ma koliko bili u dvama sistemima različiti u svojoj pojavnosti — imaju u njihovim strukturama jednaku ili približno jednaku funkciju. Nesumnjivo je da se u svakom istraživanju obrazovnih procesa, a posebno ako je riječ o akronijskoj komparativnoj analizi, realan sistem obrazovanja u nekom društvu mora svesti na svoj često veoma reduciran model, u kojem se zadržavaju samo one relacije, elementi i determinante što ih smatramo bitnima u optici određene ciljevima ispitivanja.

4 Samo uz ove pretpostavke i pod tim uvjetima može se dopustiti da se veoma kompleksni procesi obrazovanja u antici svedu na sasvim jednostavan model koji — upravo zbog svoje reducirane jednostavnosti — nigdje konkretno nije bio primijenjen. Naime, obrazovanje se u antici — kao što je poznato — realiziralo u čitavom nizu međusobno veoma različitih sistema, i ako antikom obuhvatimo cijelo razdoblje od postanka grčkih gradova-država do propasti Zapadnog Rimskog Carstva, čini se da su razlike u vremenu i prostoru tolike da je teško pronaći svim tim obrazovnim sistemima zajednički nazivnik. Ipak, gledano u cjelini, riječ je o sustavima u kojima su kao učenici mogli sudjelovati u principu samo slobodni građani, i koji su bili daleko zatvoreniji (osobito u višim svojim stupnjevima) ženskoj nego muškoj djeci i omladini. Osim toga, kako su se obrazovni procesi financirali većim dijelom iz privatnih individualnih sredstava a samo na elementarnom nivou uglavnom iz državnog budžeta, očito je da je vertikalna prohodnost sistema bila mnogo veća za pripadnike bogatijih društvenih slojeva nego za one iz siromašnijih grupacija. Uz to, djelomično iz istog razloga, granica između institucionaliziranog i neinstitucionaliziranog obrazovanja bila je mnogo slabija nego u modernim društvima, tako da je, s jedne strane, bilo nerijetko moguće čitav obrazovni proces dovršiti izvan školskih ustanova, na primjer uz kućne učitelje, a s druge je strane državna kontrola i legislativa u domeni obrazovanja bila mnogo manja nego danas. Nepotpunost podataka onemogućuje nam da realno procijenimo obuhvatnost i efikasnost sistema, no — prema svjedočanstvima iz antike — možemo zaključiti da je on nesumnjivo zadovoljavao vitalne društvene potrebe i da su, bar u grčkim gradovima-državama, svi muški slobodni stanovnici u načelu stjecali osnovnu naobrazbu; u rimskom je imperiju stanje zacijelo variralo od provincije do provincije i od grada do grada, ali u onim većim urbanim sredinama koje su funkcionirale kao koherentne društvene zajednice sve do kasne antike situacija je vjerojatno bila slična, a elementarnim je obrazovanjem nerijetko bio obuhvaćen i ženski dio populacije.

S formalne strane antički su obrazovni sistemi, uza sve razlike koje su među pojedincima od njih postojale, već od ranog klasičnog perioda Grčke pa sve do kasnog razdoblja Rimskog Carstva redovito bili trostepeni: elementarno se obrazovanje stjecalo najčešće u javnim školama od sedme do dvanaeste ili četrnaeste godine, srednji je stupanj trajao otprilike do 17. ili 18. godine učenikova života, a visoko je obrazovanje u retorskim ili sofističkim učilištima trajalo do 20. godine u Rimu, a u Grčkoj obično i nešto duže, čak i do 25. godine života. Granice među pojedinim stupnjevima u konkretnim je slučajevima ponekad teško odrediti, i one su ovdje ponovo samo elementi općenitog modela: razlike između udjela državne kontrole i privatne inicijative u realnim sistemima obrazovanja katkada su značajno utjecale i na pomicanje granica između stupnjeva sustava.

Još je teže odrediti kakav je bio stvaran korpus znanja koji se stjecao u tim obrazovnim procesima. Nesumnjivo je da se i on u toku vremena i od jednog grada do drugog, čak i unutar rimske države, bitno mijenjao, ali izgleda da je jedna od njegovih konstanti bila raspodjela cjelokupnog „nastavnog plana i programa“ (ako se ovi suvremeni termini mogu upotrijebiti i u antičkim relacijama) na temeljna područja a ne na predmete — obrazovni i odgojni ciljevi dosizali su se daleko više sintetičkim nego analitičkim sredstvima. (Odgoj i obrazovanje bili su, dakako, i u antici neraskidivo povezani, i čini se da je ta veza u drevna vremena bila čvršća nego što je to ponekad danas: dva osnovna obrazovna cilja antike — *καλοκάγαθία* i *ἐγκύκλιος παιδεία* — zapravo su izrazito edukativnog karaktera.) Tri fundamentalna područja elementarnog školovanja — gramatika (koja je uz čitanje i pisanje obuhvaćala i temelje matematike, budući da su se brojke pisale slovima), muzika i gimnastika — u kasnijim su se etapama samo proširivala i nadopunjavala: tako se u drugom stupnju aritmetika i geometrija izdvajaju iz gramatike i književnosti, a u trećem stupnju filozofija teži za tim da opet objedini u sebi sve ono što nije obuhvaćeno retorikom, gimnastikom i umjetničkim obrazovanjem. Kad promatramo iz današnje perspektive antičke sisteme, tada najprije upada u oči nedostatak institucionaliziranog specijaliziranog školovanja za pojedina zanimanja. Samo za neke visokospecijalizirane poslove, kao što su to medicina, veterina ili gluma, na primjer, postojale su ponegdje posebne škole, no i one su, čini se, većim dijelom bile praktičnog karaktera. U Rimu je pravo bilo uključeno u visoko obrazovanje i djelomično je zamjenjivalo i nadopunjavalo retoričku i filozofsku nastavu. Nasuprot tome, ovladavanje obrtničkim znanjima i vještinama postizalo se u samoj majstorovoj radionici, tako da je većina dječaka, u ovisnosti o financijskim sposobnostima svojih roditelja, napuštala u nekom trenutku srednju školu i počinjala se praktički učeći baviti određenim zanatom ili kakvim drugim poslom.

Ako je ovo otprilike i samo u nekim elementima sinkronijski presjek modela antičkog obrazovanja, u dijakronijskoj je perspektivi nemoguće zaniijekati njegovu osobitu važnost: naime, on je ishodište cjelokupne evropske pedagoške tradicije i u kulturološkom je smislu predstavljao jednu od najvažnijih tekovina antike u kasnijim razdobljima. Čitav se srednji vijek oslanjao na ovu tradiciju, i zapravo su njezini temelji narušeni tek pedagoškom revolucijom J. A. Komenskog.

Ali želimo li antički model obrazovanja komparativnom analizom usporediti s današnjim stanjem u toj domeni, može se učiniti da se bavimo uzaludnim poslom čija je jedina motivacija želja za isticanjem vrijednosti antike. I doista, vidljivo nasljeđe antičkog obrazovanja u današnjici predstavlja na prvi pogled jedino trostepenost sistema, iako je i njezin karakter bitno izmijenjen. Naime, promijenjene su praktički sve determinante sustava, i one koje ga određuju iznutra i one koje izvana definiraju njegovo funkcioniranje. O tome da je društveni kontekst antike i u socijalnom i u ekonomskom pogledu sasvim drugačiji od konteksta suvremenih civilizacija, zacijelo jedva da je i potrebno govoriti. Ako pažnju usredotočimo na razvijena moderna društva, uključujući i naše vlastito, očito je da se temeljno izmijenio i odnos prema obrazovanju, da je veoma ojačala njegova institucionaliziranost, zakonska reguliranost i načini financiranja i da je silno porasla njegova obuhvatnost, što ne znači da se razmjerno tome povećavala i vertikalna prohodnost: ona je još uvijek, bar djelomično, premda su mehanizmi nerijetko suptilniji, ovisna o pripadnosti društvenoj grupi, klasi ili sloju.

6 I ne ulazeći u detalje kompleksne relacije između sistema obrazovanja i njegova društvenog konteksta, zapažamo također da su i zahtjevi i potrebe društva različiti od onih u antici. Naime, podijeljenost i specijalizacija radnih procesa, osobito nakon industrijske revolucije, dovele su do bitnih pomaka i u formi i u sadržaju obrazovnih sistema. Zapravo, osnovni se pomak — čini se — dogodio u samom cilju školovanja, i tome je osobito mnogo pridonio građanski koncept obrazovanja, koji je s jedne strane silno proširio socijalnu bazu sudionika obrazovnih procesa (čak i zakonski propisujući obavezno elementarno školovanje za sve, pozivajući se na jednakost svih ljudi), a s druge je strane, u težnji za ostvarivanjem što veće produktivnosti (u krajnjoj konsekvenciji, dakako, u funkciji povećanja profita), izvršio zaokret k pragmatičnoj usmjerenosti obrazovanja: u jednom ne odviše metaforičkom viđenju moglo bi se reći da je antička škola obrazovala za život u društvu a građanska za rad u društvu (o mogućoj identičnosti ovih dvaju pojmova bit će riječi kasnije, ali naglasak je ovdje na tome da antičko obrazovanje nije insistiralo na ovladavanju elementima radnog procesa već na spoznavanju mjesta pojedinca u društvenim odnosima, u najširem smislu te riječi).

Zbog svega toga suvremeni obrazovni sistemi i formalno iskazuju veliku raznolikost specijaliziranih institucija, koje su usmjerene prema raznim radnim procesima i njihovim dijelovima i koje imaju veoma različite stupnjeve prohodnosti, osobito na prijelazu iz srednjeg u viši nivo obrazovanja: što je prohodnost i otvorenost nekog obrazovnog podsistema manja, to je, dakako, jače izražen zahtjev za njegovom završnošću. Ova se situacija odražava i na planu sadržaja obrazovnih sistema, to više što je opći kvantum znanja i informacija kojima čovječanstvo raspolaže danas toliko mnogostruko veći negoli je bio u antici da je nemoguće i zamisliti da bi se njime moglo ovladati bilo u kakvu obrazovnom procesu. Tako su napušteni *ἐγκύκλιος παιδεία* i sintetičko obrazovanje u područjima koja su od antike sve do kraja srednjeg vijeka nadahnjivala sve školske trivije i kvadrivije i *septem artes*, i zamijenjeni su analitičkim učenjem predmeta čija je usitnjenost i specijaliziranost, pa i autark-

tičnost, to veća što je bliži završetak pojedinog obrazovnog ciklusa. I napokon, premda je to teško realno procijeniti, izgleda da je efikasnost obrazovnog sistema, ako je promatramo kroz prizmu zadovoljenja deklariranih društvenih potreba (a njih deklariraju svakako društvene grupacije koje imaju vlast nad sredstvima za proizvodnju), bila u antici nešto veća nego što je danas, sudimo li bar po nezadovoljstvima koja suvremeni sistemi svuda u svijetu izazivaju: možda to, uostalom, proizlazi i iz toga što su zahtjevi antičkog društva bili formulirani sasvim na drugom planu.

Pa ipak, usprkos svim tim evidentnim razlikama, postoje li neke sličnosti ili paralele između antičkog i suvremenih obrazovnih sistema? Za nas bi u ovom trenutku bile, dakako, najzanimljivije eventualne analogije s našim vlastitim obrazovnim sustavom koji, tražeći svoj identitet, doživljava stalne promjene. Naime, kod nas je nesumnjivo još uvijek i te kako prisutan građanski koncept, a u osnovama intencija reforme bilo je zacijelo upravo stvaranje takva sistema obrazovanja koji bi se s pravom mogao nazvati socijalističkim i samoupravnim. No zanimljivo je da smo u praktičnom provođenju te reforme, u prvom njezinu naletu, pod parolom „obrazovanje za rad“, podrazumijevajući pod radom konkretan radni proces a ne čovjekovu društvenu praksu, doveli građanski koncept do njegova vrhunca: „razmrvljeni rad“ reproducirao se u do krajnosti razmrvljenom i analitičkom obrazovanju i na taj je način nesumnjivo pridonosio tome da se umjesto društvene svijesti o totalitetu rada i života razvija parcijalizirana svijest, koja — vjerujem — ni na koji način nije adekvatna našem socijalističkom društvu. Nije stoga čudo što se već u drugom, aktualnom koraku reforme naslućuju prilično jasne paralele s antičkim sistemom obrazovanja: mislim ovdje prvenstveno na činjenicu da se od predmeta kao temeljnih jedinica nastavnih programa okrećemo područjima. Ovaj je zaokret u osnovnim školama sasvim eksplicitan (iako u praksi još zapravo neproveden), u srednjim se školama provodi u obliku zamjenjivanja usmjerenja za zanimanje usmjerenjem za struku, dok se na visokoškolskim institucijama bar deklarativno sve više govori o interdisciplinarnosti: u svakom slučaju analitički model će se vjerojatno transformirati u sintetički.

7 Time se približavamo još jednom, mislim, važnom problemu: naime, „razmrvljeni“, parcijalizirani čovjek ukazuje se kao čovjek određene vještine, a potpun čovjek kao čovjek koji posjeduje znanje. Antička razlika između pojmova *τέχνη* i *ἐπιστήμη* danas postaje ponovo aktualna, to više što, nakon razdoblja u kojem su vještine u radnim procesima bile ponekad prilično komplicirane (pa je obrazovanje za njih bilo dugotrajno), nastupa, zajedno sa sukcesivnim tehnološkim revolucijama era u kojoj se gotovo svakim elementom konkretnog radnog procesa može ovladati za sasvim kratko vrijeme. No za stvarno ovladavanje vještinom potrebno je znanje s pomoću kojeg se sagledava ne samo mjesto pojedinog dijela procesa u cjelini proizvodnje nego i funkcija te proizvodnje u ukupnosti društvene prakse. Prema tome, kao i u antici, trebalo bi se vratiti obrazovanju za *ἐπιστήμη*, napuštajući građansko školovanje za *τέχνη*, u kojem je realno znanje rezervirano samo za malobrojne.

Povlačenje ovih potencijalnih paralela između antičkog i našeg suvremenog modela obrazovnog sistema ni u kojem slučaju ne može značiti zalaganje za povratak drevnom modelu: to je i nemoguće, jer su se okolnosti u tolikoj mjeri promijenile da bi bilo sasvim iluzorno očekivati da se ikoji dio antičkog sustava može uspostaviti u svojoj funkciji u sadašnjosti. Riječ je, dakako, o nečem drugom. Naime, jedan od najopćenitijih ciljeva obrazovanja kod nas trebalo bi zacijelo da bude težnja k dezalijenciji čovjeka, a ona se u ovom segmentu društvenog života postiže i nadilaženjem otuđenosti samog sistema obrazovanja i njegovih procesa i relacija. Drugim riječima, naše bi obrazovanje moralo biti u funkciji formiranja slobodnog čovjeka, čovjeka kojem će rad kao praksa zasnovana na znanju biti integralan dio života, spoznat u totalitetu društvenih i individualnih relacija a ne izdvojen iz te cjeline. I premda je slobodan čovjek antike bio nešto sasvim drugo nego slobodan čovjek u socijalističkom samoupravnom društvu, i premda je antički obrazovni sistem u najmanju ruku bio otuđen u socijalnom i klasnom smislu, ipak ne bi trebalo zaboraviti antičku pouku o sintetičkom integralnom obrazovanju za integralnog čovjeka koji razumije vlastiti društveni kontekst, to više što moramo pretpostaviti da su neki konstitutivni elementi čovjekove slobode ostali nepromijenjeni od antike do danas.

Dubravko Škiljan

TEME

RAZLOG I BASMA

(Prilog raspravi o neutemeljenosti europocentričnosti)

Svjedočanstvom Klementa iz Aleksandrije (Clementa iz Alexandreje) (*Στροματεῖς* V 141/II 421, 4) sačuvan nam je prvi spomen riječi φιλόσοφος u Heraklita (Hērakleita): *χρή γὰρ εὐ μάλα πολλῶν ἱστορας φιλοσόφους ἀνδρας εἶναι καθ' Ἡράκλειτον* "Po Heraklitu (Hērakleitu), mudroljubi muževi valja da budu ispitivači vrlo mnogočega" (*Diels, Vors.*, B 35). Ipak, navod iz Diogena Laertija (*Βίοι καὶ γινῶμαι* IX 1) ukazuje da "polihistor" nije tek mnogoznalica jer *πολυμαθὴ νόον ἔχειν οὐ διδάσκει*. "Mnogoukost ne uči umnosti" (*Diels*, B 40), već *εἶναι γὰρ ἐν τῷ σοφῶν, ἐπίστασθαι γινῶμην, ὅτι ἐκυβέρνησε πάντα διὰ πάντων* "da je mudro jedno: znati misao koja prokrmani sve kroza sve" (*Diels*, B 41). Heraklit (Hērakleit) određuje mudro, prema Hipolitu (Hippolytu) (*Ἐλεγχος κατὰ πασῶν αἰρέσεων* IX 9), još i ovako: *οὐκ ἐμοῦ ἀλλὰ τοῦ λόγου ἀκούσαντες ὁμολογεῖν σοφῶν ἔστιν ἐν πάντα εἶναι* "poslušavši ne mene, nego riječ/razlog mudro je složiti se da je sve jedno" (*Diels*, B 50), te u skladu s time *γινῶμη* "misao", kakvu posjeduje božanska naravn, a ljudska je ne posjeduje (usp. *Diels*, B 78), naziva, prema doksografu Ivanu (Ioannu) Stobljaninu (*Ἐκλογαί* I 179), i νόμος "zakon": *τρέφονται γὰρ πάντες οἱ ἀνθρώπειοι νόμοι ὑπὸ ἐνὸς τοῦ θεοῦ· κρᾶτεῖ γὰρ τοσοῦτον ὄκρον ἐθέλει καὶ ἐξαρκεῖ πᾶσι, καὶ περιγίνεται* "svi se, naime, zakoni ljudski hrane od jednoga božanskog: on, naime, vlada toliko koliko hoće, i dosta je svemu/svima, i još /sve/ premašuje" (*Diels*, B 114).

Tu misao, koja je jedinstven zakon svemu, naziva dakle Heraklit (Hērakleit) "mudrim". Takvo "mudro" ljube filozofi, teže mu, traže ga, raspituju se kroz mnogošto o njemu jedinome.

Ali ono je skriveno. U govorima Temistijevim (Themistijevim) (5, 69) sačuvana nam je Heraklitova (Hērakleitova) izreka: *φύσις κρύπτεισθαι φιλεῖ* "priroda se voli kriti" (*Diels*, B 123). Stoga se i Heraklit (Hērakleit) o tome izražuje mitskim govorom; po Plutarhu (Plutarkhu) (*Περὶ τοῦ μὴ χρᾶν ἔμμετρα νῦν τὴν Πυθίαν* 18, 404 D): *ὁ ἀναξ, οὗ τὸ μαντεῖόν ἐστι τὸ ἐν Δελφοῖς, οὔτε λέγει οὔτε κρύπτει ἀλλὰ σημαίνει* "Gospod, kojemu je proročište u Delfima (Delphima) niti kazuje, niti krije, već daje znake" (*Diels*, B 92), pričem Sibila (Sibylla) prodire glasom kroz tisuće godina (*ibid.* 6, 397; B 92); još izraziti je u Klementa (Clementa) (*Στροματεῖς* V 116/II