

U proteklom razdoblju vjerujem da nismo razočarali brojne ljubitelje rimske i grčke, te, dakako, latinističke književnosti: časopis je na svjetlo dana iznio brojne stranice prijevoda iz tih književnosti neprekidno popunjavajući bijeline našeg poznavanja antike. Ovaj broj donosi posebno iznenađenje: prijevod Zlatne legende koji je napravio kolega Stjepan Pavić.

Želja nam je, dakako, bila da većinu praznina popunimo brzo i kvalitetno. Bili smo svjesni da su postignuća prethodnih generacija bila ograničena, što ni u koliko ne umanjuje njihovu vrijednost. Stoga je i časopis, od samog početka izlaženja, neprekidno donosio prijevode s latinskog i grčkog jezika. Rubrika Prijevodi »prelila« se prije trideset i dvije godine u cijele knjige, njih gotovo stotinu. No naša želja za brzinom »prekrivanja« bijelina na karti našeg poznavanja grčke i rimske književnosti pokazala se iluzornom. Pa premda smo znatno smanjili naša *pia desideria*, ostaje pred nama zapravo golem posao.

Znanstveni i stručni radovi objavljeni u našem časopisu pokazivali su i pokazuju da *studia classica* u Hrvatskoj imaju velik potencijal. U cijeloj povijesti hrvatske klasične filologije nismo imali toliko mnogo tako kvalitetnih stručnjaka, a časopis LATINA ET GRAECA bilo je njihovo vjerno ogledalo. Oni su pak ispisali tisuće stranica silnog spektra pitanja iz klasične filologije, povijesti, arheologije, lingvistike...

U slijedećim ćemo brojevima nastojati još jače istaknuti upravo taj znanstveni potencijal naših stručnjaka i znanstvenika. Teme koje donosimo u ovom broju za to su najbolji dokaz.

Na kraju, ali nipošto najmanje važno: od samog početka pa do broja koji držite u ruci oslanjali smo se na krug čitatelja profesionalno naklonjenih ovoj publikaciji: učiteljima i profesorima u našim školama. Njima smo također uputili brojne stranice našeg časopisa zahvaljujući im na entuzijazmu kojim održavaju, ne uvijek u povoljnim prilikama, plamen klasičnog obrazovanja. O značenju tog obrazovanja pisali smo i pisat ćemo, jer upravo u turbulencijama novoga doba klasično obrazovanje – koje neki smatraju davno potrošenim – pokazuje da jedino – ili upravo – takvo obrazovanje postaje najbolja garancija pouzdanog puta u život. Neizvjesnost budućnosti amortizira se najbolje profondnim i solidnim obrazovanjem: ima li u tomu boljeg od klasičnog obrazovanja?

Ovim retoričkim pitanjem zaključujemo – bez imalo svećarskog ili samohvalnog – naš uvod u dvadeseti svezak nove serije časopisa LATINA ET GRAECA.

Sve je ostalo, kao i uvijek, na tebi, *candide lector!*

Ivan Bubalo

Obrazovanje duha ili obučavanje za zvanje*

Ideja humanističkog obrazovanja

Na pragu novoga vijeka, točnije 1531. godine, bliski Lutherov suradnik, teolog i pedagog Philipp Melanchton, u svojoj najavi predavanja o Homeru poziva na njih samo one koji hoće studirati *liberaliter et virtutis amore*, odbijajući pritom »banauze«: one koji se bave znanošću bez ljubavi prema njoj, imajući na umu samo *quaestuosas artes*¹ – vještine stjecanja materijalne dobiti. Godinu dana poslije njegove smrti rodit će se Francis Bacon koji će svojom krilaticom »znanje je moć« smisao znanosti svesti isključivo na instrument postizanja znanju izvanjskih svrha – bilo to ovladavanje svijetom, profit, ili nešto treće – što je, dakako, ne samo Melanchton smatrao njezinim krajnjim poniženjem. Borba između ta dva suprotstavljena koncepta znanja, klasičnog i novovjekog, određivat će povijest modernog obrazovanja, da bi se ono u naše vrijeme pretvorilo (definitivno?) u sustav za stjecanje spomenutih *quaestuosas artes*.

Melanchton je govorio iz duha klasične kulture unutar koje je istinsko znanje shvaćano kao uvid u bit istine i kreposti kao vrednotâ po sebi, po čemu se čovjek uzdizao u slobodno biće u duhovnom smislu prema načelu da *istina oslobađa*. Onaj tko nastoji oko spoznaje istine, oslobađa se zabluda i predrasuda, robovanja onom prividnom i prolaznom, ovisnosti o površnom većinskom mišljenju i podložnosti najrazličitijim manipulacijama. Ujedno se odupire potpunoj instrumentalizaciji spoznaje u izvanjske svrhe, prije svega u svrhu ostvarenja apsolutiziranih ekonomskih interesa i zadovoljenja gole volje za moći – umjesto obrazovanja vlastitog duha i služenja općem dobru zajednice.

Na tim klasičnim humanističkim zasadama temeljila se moderna ideja humanističkog obrazovanja koju je razvio W. v. Humboldt, idejni i praktični utemeljitelj Berlinskog sveučilišta 1810. godine, iz čije je reforme obrazovanja »proizašla humanistička gimnazija u svom današnjem obliku«². U svojoj humanističkoj usmjerenosti ta je ideja bila vođena antičkim uzorima ostvarenog čovječstva. U antičkoj

* Skraćena verzija opširnijeg teksta pod naslovom »Bolonjska reforma obrazovanja kao dvostruko »probljavanje« znanja« koji bi uskoro trebao biti objavljen u zborniku radova sa znanstvenog skupa održanog na Franjevačkoj teologiji u Sarajevu 2009. godine u povodu stote obljetnice Teologije.

¹ Nav. prema: Johannes HIRSCHBERGER, *Geschichte der Philosophie*, Freiburg i. B. 1991, II, str. 50.

² Georgi SCHISCHKOFF (ur.), *Philosophisches Wörterbuch*, Stuttgart 1991, str. 312.

je kulturi naime – za razliku od svih drugih – po prvi put u središte duhovnih i društvenih nastojanja stavljen *sam čovjek* kao autonomni subjekt principijelno neovisan o izvanjskim, političkim, religijskim ili nekim drugim autoritetima. Stoga su se, prema Humboldtovu uvjerenju, tek na primjeru Grka mogli steći odlučujući uvidi o čovjekovim bitnim svojstvima, mogućnostima i specifičnostima.³

Primarni je cilj humanističkog obrazovanja oblikovanje slobodnog i odgovornog subjekta koji se putem znanosti orijentira prema onome što u stalnom napredovanju spoznaje kao u sebi *istinito* i *dobro*. Prema tom konceptu, obrazovanje je, kako kaže K. P. Liessmann, »naprosto program postajanja čovjekom putem duhovnog rada na sebi i na svijetu«, što, drugim riječima, znači da u taj program znanost nužno ulazi ukoliko je se shvati »kao duhovno prožimanje svijeta poradi spoznaje«. Obrazovanje dakle »nije ništa izvanjsko duhu, nego je medij u kojemu se on uopće tek može realizirati. Duh je ono što se obrazuje, i samo ono što se obrazuje može biti nazvano duhom.«⁴

Humanističko obrazovanje – a drugo, kako kaže Liessmann, i ne postoji – »nije značilo općenito ili neobvezujuće usmjerenje na ideje humanosti, čovječnosti ili ljudskog dostojanstva. Za neohumanizam te su predodžbe strogo vezane uz proučavanje antičkih jezika, osobito pak starogrčkoga i antičke kulture.«⁵ Zašto? Zato što prema Humboldtovoj ideji grčka kultura ima obrazovno-teorijsku prednost u odnosu na druge. U grčkoj antici nalazio je zanimanje za samoga čovjeka kao čovjeka, za razliku od drugih kultura u kojima je čovjek bio određen nečim izvan sebe, nečim stranim – bilo religijom, bilo diktatom politike, ili ekonomijom, kao u moderni. Drugim riječima, u toj kulturi pojavio se čovjek kao samosvrha, kao autonomni subjekt.⁶

Mladi se čovjek obrazovanjem osposobljuje za kritičko mišljenje i samokritičku refleksiju te za odgovornost prema općem dobru i profesionalan pristup poslu. U tom smislu pokazuje se zapravo nerazdvojna povezanost znanstvene i moralne dimenzije, ponajprije u smislu specifičnoga znanstvenog etosa određenog istinoljubivošću te bezuvjetnog poštovanja ljudskog dostojanstva, kao i odgovornosti prema općem dobru.

³ Usp. Konrad P. LIESSMANN, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien 2009, str. 58-59 [50]. Pri citiranju iz ove knjige upućujem i na njezino hrvatsko izdanje: Konrad P. LIESSMANN, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, prev. Sead Muhamedagić, Zagreb 2009, navodeći broj odgovarajuće stranice prijevoda u uglatoj zagradi.

⁴ K. P. LIESSMANN, nav. mj., str. 59 [50-51].

⁵ Isto, 57 [49].

⁶ Usp. isto, 58-59 [50]. – Ako se danas na jedinoj klasičnoj gimnaziji u BiH, onoj Franjevačkoj u Visokom, i od samih profesora može čuti prigovor da se previše daje mjesta klasičnim jezicima – »to je teško, đaci nemaju za to volje, a neće im kasnije ni trebati pa bi bolje bilo više učiti engleski...« – onda se iz toga jasno vidi koliko je i u ostacima ostataka klasičnog obrazovanja prevladalo pragmatično i instrumentalno shvaćanje obrazovanja.

Time je ujedno rečeno da znanost i obrazovanje moraju, doduše, biti slobodni od površnih svrha kao što je umijeće stjecanja što veće materijalne dobiti, ali to ni pošto ne znači izoliranje obrazovanja od svijeta i bijeg u neku »bjelokosnu kulu«⁷ niti znači zapostavljanje ozbiljne pripreme za kasnije zvanje u životu. Obrazovanje nije nikakva beskorisna, larpurlartistička *igra staklenim perlama*: »Studij u slobodi koji je posvećen istini dapače je enormno *koristan* – ako se korist ne shvati površno kao ekonomski output.«⁸ Može se obrazovanje, naravno, reducirati na profesionalnu izobrazbu budućih liječnika, biologa, sudaca ili svećenika time što će ih se, kako kaže A. Morkel, obučiti za rad s alatima njihova zanata. Međutim, smatra isti autor, od zanatlija genske tehnike, prava, medicine ili dušobrižništva društvo nema velike koristi⁹, jer svi oni moraju dodatno postaviti i ono bitno pitanje koje nadilazi razinu same stručnosti.

Moraju naime »preuzeti odgovornost za svoje djelovanje i zato moraju postaviti pitanje istine«¹⁰, veli J. Krautz, a to znači postaviti i pitanje bezuvjetne moralne obligacije s njezinom univerzalnom valjanosti sa stajališta metafizičke ili transempirijske istine o čovjeku i njegovu životu. Isti autor u tom smislu nastavlja: »Biolog ne smije jednostavno samo dalje razvijati i prodavati gensku tehniku, nego mora ujedno uzeti u razmatranje te učiniti javnim i pitanje o njezinim etičkim problemima. Sudac mora suditi nepotkupljivo, mora se orijentirati prema pravu, i ako tužiteljstvo, pravničko javno mnijenje ili mediji traže drugačije. Liječnik mora i u vremenima smanjivanja zdravstvenih usluga, uvjetovanih reformom zdravstva, biti na uslugu pacijentima, ne smije kršiti svoju zakletvu da će spašavati život. Svećenik mora ostati vjeran obvezi prema evanđeoskoj istini, mora ublažavati duševne nevolje i mora se zalagati za kršćanske vrednote i protiv rastućeg otpora. Učitelj mora braniti interes svojih učenika i njihovo pravo na ljudski odnos i obrazovanje, pa i protiv kontraproduktivnih reformi.«¹¹

Neoliberalni obrat: obrazovanje kao stvaranje ljudskog kapitala

Prema tradicionalnom shvaćanju znanje dakle uvijek stoji u bitnom odnosu prema istini kao vrednoti po sebi koja ujedno ima i nezamjenjivo značenje za individualno i opće dobro. Nasuprot tome, prema danas prevladavajućem mišljenju znanje nije »ni mudrost ni samospoznaja u smislu grčkoga *gnothi seauton*, pa

⁷ Jochen KRAUZ, *Ware, Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*, Kreuzlingen/München 2007, str. 33.

⁸ Isto.

⁹ Usp. Arnd MORDEL, *Theorie und Praxis. Die Aufgabe der Universität*, u: *Forschung & Lehre*, 8/2000, str. 397; nav. u: J. KRAUZ, nav. mj., 33.

¹⁰ J. KRAUZ, isto.

¹¹ Isto.

čak ni duhovno poimanje svijeta kako bismo bolje razumjeli njega i njegove zakone¹², nego ono stoji u instrumentalnom odnosu prema interesima neoliberalnog gospodarstva.

Znanje o kojemu je ovdje riječ zapravo je ukupnost informacija korisnih u gospodarskom poslovanju. Ono svoj pravi smisao zadobiva transformacijom u intelektualni kapital, koji T. A. Stewart u svom pionirskom članku na tu temu iz 1991. godine definira kao »sumu svega što svi u vašoj tvrtki znaju, a što vam daje konkurentsku prednost na tržištu«, navodeći pritom pod znanjem »patente, procese, vještine rukovođenja, tehnologije, informacije o kupcima i dobavljačima, te stečeno iskustvo«¹³. Unutar intelektualnog kapitala razlikuju se tri osnovna elementa: na prvom mjestu *ljudski kapital*, u koji spadaju »različita znanja, vještine, sposobnosti i iskustvo zaposlenih kojima se oni koriste u poslovnom procesu«, zatim strukturalni – »patenti, procesi, baze podataka, organizacija, itd.« – i na koncu potrošački – »odnosi s potrošačima i dobavljačima«¹⁴.

Prema teoriji o ljudskom kapitalu gospodarski se rast temelji prije svega na investicijama u područje obrazovanja, jer taj rast danas može proizići samo iz tehničkog napretka koji, naravno, počiva na znanstvenom napretku.¹⁵ To je onda dovoljan razlog da se kategorije ekonomskog mišljenja bez ikakvog oklijevanja prenese na područje obrazovanja. Jer: »S dobrim će se obrazovanjem mikroekonomski kao i makroekonomski zaraditi puno novca. Nije nepristojno, nego je naprosto nužno, 'humani kapital' promatrati kao čimbenik proizvodnje u koji se investira tim više čim su više očekivane rente.«¹⁶

Naravno da nije »nepristojno« prema novoj, ekonomističkoj slici o čovjeku koja proizlazi iz neoliberalne ideologije, ali je uz pretpostavku klasične paradigme obrazovanja, koja je bila određena humanističkom slikom o čovjeku, to ne samo nepristojno nego, dapače, skandalozno. Na ovom se primjeru pokazuje kako ekono-

mistička ideologija degradira ljudsko dostojanstvo i baca ga pod noge neograničenoj pohlepi za profitom. Nema te vrednote u sebi koja neće biti kontaminirana u svojoj biti samo ako to traži ekonomski interes. Posve jasno to pokazuje, na primjer, jedan tekst OECD-a u kojemu se sva važnost »socijalnih odnosa« utemeljuje isključivo ekonomistički: »Obrazovanje socijalnog kapitala je važno«, jer su »dobri međuljudski odnosi [...] sve važniji i za gospodarski uspjeh« ukoliko trebaju služiti »društvenim i profesionalnim zahtjevima globalnog gospodarstva i informacijskog društva.«¹⁷ A i druga bitna svojstva, kao što su kreativnost, sposobnost mišljenja, zdrava emocionalnost, ukratko kompletna ljudska osobnost, bivaju »utemeljeni« u zahtjevima što većeg rasta profita.¹⁸

Negacija klasičnog obrazovanja

Tako je obrazovanje u novom značenju postalo sustavom za stvaranje ljudskog kapitala, znanje transformirano u ekonomski resurs, a sve to u okviru »društva znanja« koje se ne orijentira prema znanju kao spoznaji istine, nego se temelji na gospodarstvu zasnovanom na znanju kao resursu. Sve te transformacije izraz su progresivnog postvarenja duha i njegova izobličavanja u robu, što za sobom povlači posvemašnju transformaciju kvalitativne dimenzije zbilje u kvantitativnu te reduciranje svih vrednovanja na kvantitativno mjerenje i računanje onoga što zapravo nije moguće kvantificirati.

U vladajućoj bučnoj retorici na području obrazovanja, prepunoj ponavljanja kulturnih riječi kao što su npr. »izvršnost«, »evaluacija« ili »osiguravanje kvalitete«, redovito se ni ne uočava kako je posrijedi kvantitativno razumijevanje tih eminentno kvalitativnih određenja. Danas, u »društvu znanja«, pod kvalitetom se naime ne misle pozitivna, samom obrazovanju imanentna, bitna i karakteristična svojstva, nego se podrazumijeva efikasnost u smislu ekonomske isplativosti. A o isplativosti »ne odlučuje prvenstveno kakvoća proizvoda (kvaliteta u primarnom smislu), nego odlučuje nešto kvantitativno, naime »odnos cijene i rezultata, te konkurentnost na tržištu (kvaliteta u tržišnoprivrednom smislu)«¹⁹. Jasno je da takvo shvaćanje »kvalitete« nema na umu obrazovanje kao takvo, nego ciljeve obrazovanja

¹² K. P. LIESSMANN, nav. mj., str. 26 [23].

¹³ Thomas A. STEWART, »Brainpower: Intellectual capital is becoming corporate America's most valuable asset«, *Fortune*, June 3, 1991. – Zanimljivo je da se Stewart u svom naglašavanju konkurentskog značenja intelektualnog kapitala poziva i na jednu, u to vrijeme objavljenu encikliku Ivana Pavla II, u kojoj se ističu nove važne forme vlasništva: »posjedovanje know-how-a, tehnologija i stručno znanje«.

¹⁴ Marko KOLAKOVIĆ, »Teorija intelektualnog kapitala«, *Ekonomski pregled*, 54 (11-12), 2003, str. 937.

¹⁵ Usp. J. KRAUTZ, »Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen«, 2, www.societyofcontrol.com/.../Krautzoekonomisierung.pdf, str. 3. – Ta ideja o profitabilnosti ulaganja u obrazovanje, kada se čovjeka neposredno shvati kao »objekt ulaganja«, može imati i svoje pomalo bizarne konkretizacije. Nobelovac Milton Friedman u svom djelu *Kapitalizam i sloboda* iz 1962. godine – »Bibliji« neoliberalnog shvaćanja gospodarstva – obrazlaže zašto je isplativo ulagati u obrazovanje: studentima se kreditira njihovo obrazovanje kako bi se doživotno uzimalo dio njihova dohotka. (Usp. J. KRAUTZ, »Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung« u: *Fromm Forum*, 13/2009, str. 91)

¹⁶ Thomas STRAUBHAAR, »Humankapital: Devisenquelle der Zukunft«, nav. u: J. KRAUTZ, »Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung«, nav. mj., str. 3.

¹⁷ OECD: »Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen«, Zusammenfassung 2005, www.oecd.org, str. 14; 12; nav. u: J. KRAUTZ, »Bildung als Anpassung?«, nav. mj., str. 94.

¹⁸ Usp. OECD, isto 10s; nav. u: J. KRAUTZ, isto. – U istom duhu manipuliraju tzv. *event manageri* (u eri sveopće »menadžerizacije« postoji čak i nešto što se tako zove!) odgovarajućim fragmentima općeg obrazovanja kada kao organizatori različitih »eventa« *zabavljaju i fasciniraju* društvo prikladnim citatima iz literature ili anegdota iz života velikih ljudi – koje su tokom studija »pokupili« u okviru određenih »modula« baš u svrhu nekog takvog »menadžeriranja«. Časkanje npr. o svadljivosti Sokratove žene ili o Kantovoj pedantnosti nema, doduše, neke bitne veze s filozofskim »zadnjim pitanjima«, ali ona u takvim prigodama nikoga ni ne zanimaju. Važno je da se time stvara dojam upućenosti čak i u filozofiju te da pridonosi zanimljivosti zabave i uspjehnosti dotičnog *event managera*.

¹⁹ Lutz KOCH, »Eine neue Bildungstheorie«, str. 8, <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.122>; nav. u: J. KRAUTZ, »Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung«, nav. mj., str. 4.

shvaćene kao tržišno konkurentna svojstva, sposobnosti i vještine koje se, kao nešto u biti kvantitativno, dadu mjeriti.

Transformacija stare paradigme obrazovanja u novu ogleda se, među ostalim, u potiskivanju tradicionalne terminologije posve novim pojmovima uglavnom s područja ekonomije, kao što su ljudski kapital, menadžment znanja, standardizacija, kompetencije, bilanca znanja, evaluacija, rangiranje i dr. Ako je znanje doista *resurs*, onda se ono može »optimirati, distribuirati, uvezivati, uvoziti, izvoziti i dijeliti poput drugih sirovina i postupaka«²⁰. Može ga se dakle »menadžerirati«, pa je posve logično da se nova, pomodna retorika i terminologija na području obrazovanja i znanja preuzima ponajviše iz svijeta menadžmenta. Tako je »menadžment znanja« promoviran u neku vrstu nove soteriologije u pitanjima znanja i obrazovanja, u skladu s kojom će »menadžer znanja« – bilo to u ulozi stručnjaka za obrazovanje, pedagoga ili znanstvenika, bilo na položaju *Chief Knowledge Officer*-a, što god se krilo iza toga nezgrapnog naziva u duhu anglosaksonske poduzetničke kulture – nastupati s paradoksalnom pretenzijom da, uz isključenje iritirajućih pitanja istine i valjanosti znanja, otkrije ono znanje koje je potrebno za rješavanje problema njegova poduzeća.²¹

U današnjoj civilizaciji, predominantno određenoj slikom čovjeka kao *homo oeconomicus*-a, više ne vrijedi kao neupitno Aristotelovo temeljno uvjerenje izrečeno u prvoj rečenici njegove *Metafizike*: »Svi ljudi teže znanju po naravi.« Više od znanja po sebi, kao onoga što dovodi u odnos prema apsolutnim vrednotama istine i dobra, današnjeg čovjeka zanima znanje u instrumentalnom smislu, ukoliko služi za postizanje ljudskom duhu izvanjskih ciljeva – u ekonomiziranom svijetu, dakako, ponajprije za ostvarenje profita. Cilj obrazovanja više nije autonomni i odgovorni subjekt niti su intelektualno poštenje i vrlina istinoljubivosti ideje vodilje znanstvenog istraživanja, nego je sve podvrgnuto kriteriju profitabilnosti i osobne materijalne koristi. U tom smislu postoji opasnost apsolutizacije utilitarnog interesa »s onu stranu dobra i zla«, odnosno opasnost suspendiranja moralnog kriterija na znanstvenom području.

Naravno, nitko razuman neće tvrditi da obrazovanju nisu potrebne nikakve reforme. Pitanje je međutim s kojom se idejom-vodiljom one poduzimaju. Ako postoji neki zajednički nazivnik suvremenih reformatora obrazovanja, onda je to njihov prezir spram tradicionalne ideje obrazovanja kao i spram tradicionalnog znanstvenika posvećenog nastojanju oko spoznaje istine kao vrednote u sebi. I u tome je glavni problem svih suvremenih reformskih nastojanja. Jer, kako kaže Liessmann, vladajuće reformatore ništa ne užasava kao pomisao »da bi ljudi mogli pokazivati neko od svrha slobodno, suvislo znanje, sadržajno usmjereno prema tradicijama velikih kultura, koje ih ne samo osposobljava da oblikuju karakter

²⁰ K. P. LIESSMANN, nav. mj., str. 151 [130].

²¹ Usp. isto, str. 149-152 [128-130].

nego im nudi i moment slobode naspram diktata duha vremena. Obrazovani bi, naime, radije bili sve drugo samo ne oni fleksibilni, mobilni i za timski rad sposobni klonovi koji besprijekorno funkcioniraju, a mnogi bi upravo to rado vidjeli kao rezultat obrazovanja.«²²

Klasične forme obrazovanja potiskuje i nadomješta »propisivanje na recept« malih lako probavljivih doza znanja pogodnih za polaganje učestalih parcijalnih ispita, bez postizanja dugoročnih obrazovnih rezultata u smislu stjecanja fundamentalnog uvida u smislenu cjelinu nekog gradiva. Kratkoročni rezultati najbolje se postižu upravo tim razbijanjem većih smislenih cjelina u *module*, koncipirane ne prema nutarnjem ustrojstvu neke znanosti i iz njega izvedene didaktike prema nastavno-teorijskim zahtjevima, nego prema modelu elemenata slagalice koji se mogu različito kombinirati i zamjenjivati.²³ Tako je znanje zapravo »fragment – na brzinu ga se može proizvesti, brzo se usvaja i lako opet zaboravlja«²⁴.

Konačni rezultat sveukupne transformacije obrazovanja jest dakle »porobljavanje« znanja u dvostrukom značenju te riječi: znanost, ponajprije, više nije vrednota u sebi, nego je svedena na ponižavajući status *ropkinje* nekontrolirane volje za profitom, koja je usto još »porobljena« i u tom smislu što je pretvorena u *robu* na tržištu. Ono što je nekad oslobađalo, danas je samo porobljeno, a znanost više ne služi *obrazovanju* u smislu oblikovanja cjelovite, slobodne i odgovorne osobe, nego je isključivo u funkciji profesionalne *obuke* kao osposobljavanja za što unosniju poziciju na sveodređujućem tržištu kapitala. Sva tragedija znanosti pokazuje se u tome što se ona nakon duge borbe ipak othrvla nastojanju da je se zadrži u položaju *ancillae theologiae*, kako bi potom pala u još gore ropstvo totalnog tržišta iz kojega jedva ima nade da će se ikada osloboditi u okviru jedne ekonomističke civilizacije, kakva je naša današnja.

Početkom 2009. godine dotadašnji profesor na Katoličkom teološkom fakultetu u Mainzu Marius Reiser, kao jedini dotad, podnio je ostavku – koja je potom i usvojena – na mjesto sveučilišnog profesora iz protesta protiv bolonjske reforme sveučilišnog obrazovanja. Osvrćući se na »Bologna Reader«, što ga je objavila njemačka Konferencija rektora visokih škola, Reiser kritički primjećuje: »Ni na jednom jedinom mjestu [u toj publikaciji, prim. I. B.] ne radi se o duhu koji teži za obrazovanjem. Nigdje nije riječ o tome da su znanje i spoznaja i pamet vrednote za kojima se teži i prema kojima se gaji ljubav radi njih samih. Na to inicijatori novoga sustava vjerojatno još nikad nisu ni pomislili. Čitavu knjigu prožima duh turobnog materijalizma i utilitarizma. Studij je izobrazba za zvanje, uči se za

²² K. P. LIESSMANN, nav. mj., str. 52-53 [45].

²³ Usp. isto, str. 112 [95-96] ņ Uz to su ti moduli na globalnoj razini standardizirani prema američkim uzorima, tako da se »posvuda u svijetu prodaju jedne te iste nastavne jedinice poput McDonald'sovih hamburgera« (Richard MÜNCH, *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey&Co.*, Frankfurt/M 2009, str. 88).

²⁴ K. P. LIESSMANN, nav. mj., str. 8 [8].

određenu svrhu, znanje se mora isplatiti, sve drugo je besmislica, lijepoga duha: to je filozofija, mogli bismo reći i – dogmatika, koja sada regulira sveučilišta. Zato čitavo nastavno gradivo treba isjeći na male nastavne i ispitne jedinice te strogo kontrolirano davati. Jer, u Europi znanja ne vjeruje se doduše u neovisni duh, ali se vjeruje u „nürnberški lijevak“ kojim se na brzinu ulijeva znanje u glavu. I uskoro će sveučilište poznavati još samo Schillerova „stručnjaka za zaradu kruha“, onoga „koga snage svoga duha pokreće samo zato da time poboljša svoje materijalno stanje i zadovolji uskogrudno slavohleplje“.«²⁵

To što Reiser kaže o sveučilišnom obrazovanju vrijedi, naravno, za sve razine obrazovanja u vremenu i duhu neoliberalne globalne civilizacije.

Stjepan Pavić
Zlatna legenda
 Jakobusa de Voragine

Jakobus de Voragine, Jakov iz Varazzea (Varazze nedaleko od Genove, oko 1230 – Genova, 13. ili 14. srpnja 1298), navodi se i pod imenom de Varagine. U Dominikanski je red stupio 1244. Bio je profesor teologije na učilištima Reda, vrstan govornik, putujući propovjednik i u dva navrata provincijal Lombardijske dominikanske provincije (ukupno šesnaest godina). Za nadbiskupa Genove posvećen je 1288, da bi na tu dužnost stupio tek 1292. Na zahtjev pape Honorija IV posredovao je između zaraćenih gibelina i gvelfa, pa je gotovo pet stoljeća kasnije kao mitrotvorac proglašen blaženikom Katoličke crkve. Njegov se spomendan slavi 13. srpnja. Grob mu je u crkvi svetoga Dominika u Varazzeu.

Napisao je slijedeća djela:

Sermones de sanctis de tempore

Defensorium contra impugnantes Fratres Praedicatores

Summariium virtutum et vitiorum

De operibus et opusculis Sancti Augustini

Kronika Genove

Legenda aurea ili Legenda sanctorum

Historia de septem dormientibus.

Dakako, kudikamo najpoznatija među njima jest *Legenda aurea*, s podnaslovom *Legenda sanctorum*. Nastala je šezdesetih godina 13. st., a autor ju je dopunjavao i dotjerivao sve do svoje smrti.

Propovijedanje je bilo dužnost i privilegij isključivo biskupa i opata sve do pojave dvaju novih redova u 12. st., Dominikanskoga i Franjevačkoga, od kojih se jedan, onaj Dominikanski, izrijekom nazvao Ordo Praedicatorum – Red propovjednika. U propovijedi pak sve donedavno, kod tradicionalista i danas, veliku ulogu igraju *exempla* – zgode iz života svetaca. Da udovolji toj njihovoj potrebi, osobito misleći na svoju braću dominikance, Jakov se dao na sastavljanje svoje *Legende*. Njoj su temelj činila mnoga prethodna djela, počevši od brojnih *passiones* (izvješća o mučeništvu pojedinih svetaca sa samog početka kršćanstva) pa sve do proglašenja svetim Petra Mučenika 1253., a on ih je spretno i sretno kompilirao. Obilno se pritom služio i djelima svoje subraće Jeana de Mailly (*Adbreviatio in gestis sanctorum*) i Bartolomea da Trento (*Liber epilogorum in gesta sanctorum*). Koncem 13. st. *Legenda aurea* bila je, kako veli redaktor najnovijeg latinsko-talijanskoga izdanja iz 2007. Giovanni Paolo Maggioni, svojevrsni bestseller, o čemu najbolje svjedoči osamdesetak njezinih rukopisa do 1320, od kojih je najstariji nastao tek nekoliko

²⁵ M. REISER, „Warum ich meinen Lehrstuhl räumei, u: *Frankfurter Allgemeine (FAZ.NET)*, 20. 1. 2009: <http://www.faz.net/s/RubC3FFBF288EDC421F93E22EFA74003C4D/Doc~E55AD24...>, str. 3.