

OBRAZOVANJE POTROŠAČA

Alen Tafra

Pula

Primljeno 10. prosinca 2004.

Širenje obveznoga općeg obrazovanja ubraja se među najvažnije demokratske promjene. Utoliko je promišljanje aktualne krize školstva potrebno smjestiti u širi kontekst duhovne situacije koja nastupa prije dva stoljeća. Kritika općega obrazovanja od svojih početaka vezana je tako uz kritiku fenomena sekularizacije, individualizma, egalitarizma, masovne kulture i medija (Nietzsche, Eliot, Hamsun, Spengler, Heidegger, Jaspers, Toynbee itd.). Druga individualistička revolucija kao druga faza potrošačkog društva (Lipovetsky) ukazuje na suvremenu iscrpljenost i revolucionarnih alternativa. No, liberalna kulturna paradigma potrošačke zadruge kao proizvodnje potrošača (Bauman) ipak ne ulijeva dovoljno povjerenja u sposobnost zapadnih društava da uopće proizvode pojedince koji su nužni za njihovo perpetuiranje. Naime, konzumistički i konformistički karakter kulture mladih čini cool pedagoška nastojanja sumnjivim (Nietzsche, Eliot, Hamsun, Spengler, Heidegger, Jaspers, Toynbee itd.). Nova vizualna kultura i novi izvori informacija mogu proizvesti i nove vidove mladenačke zabave, kao i staroga aleksandrizma. Nastojanje oko interdisciplinarnosti o odgoju mora se stoga suočiti sa svojom dugaćkom sjenom: kritikom ukupnoga senzualističkog (Sorokin) sociokulturnog sustava. Relevantan je to uvjet i svake optimistične odgojno-obrazovne prospektive, koju ovo područje nužno zahtjeva.

Ključne riječi: aleksandrizam, kritika obrazovanja, obrazovni pesimizam

»Jer očito je da smo do danas sasvim drukčije živjeli, da smo se sasvim drukčije obrazovali nego što je trebalo – ali što nam je učiniti da prijedemo ponor koji dijeli današnji dan od sutrašnjeg?«

(Friedrich Nietzsche, O budućnosti naših obrazovnih ustanova)

U srcu Velike Transformacije – ili velike krize – najbolje je mjesto za spoznaju principa i ustanova neke epohe¹. U krizi obrazovanja koja ruši fasade i predrasude, Hannah Arendt prepoznaje priliku za ulazak u srž našeg problema. Kako se širenje obveznoga općeg obrazovanja smatra jednom od najvažnijih demokratskih i uopće modernih promjena, jasno je da kriza obrazovanja može baciti posebno svjetlo na čitav niz aspekata našeg svijeta². Izbijanje krize koju Nietzsche upravo u jednom djelu posvećenom obrazovanju naziva prokletstvom modernosti, uobičajeno se datira negdje s drugom polovicom 19. stoljeća³. Držimo da tada začeta duhovna situacija predstavlja širi kontekst u koji bi valjalo smjestiti promišljanje aktualne krize školstva – kao što smo uostalom skloni činiti i u slučaju krize demokracije. Na samom početku treba napustiti patetičnu poziciju usamljenog autoriteta koji se sprema na publiku sručiti još jednom kritikom kulture na temu školstva. Nedostaje li nam strasti za iluzijom, suočavamo se s trivijalnom situacijom Žanra i priznajemo da je tu apsolutno sve već rečeno. S druge strane, ograničimo li naše ambicije na povijest, komentar i tumačenje, uočavamo kako je premalo prostora za ozbiljniju demonstraciju genealogije dotične grane kritike kulture. Preostaje zatražiti opravdanje za svojevrsni kondenzat sastavljen od dojmivih fraza i retoričkih figura posuđenih iz bogatog arsenala obrazovnog pesimizma. Ovaj pristup nameće se nakon iščitavanja tekstova povećeg broja autora koji ponavljaju identične kritičke obrasce i motive. Upravo zapanjujuća monolitnost i kontinuitet kritike modernog obrazovanja sugerira kako u samoj biti problema nikako nije riječ o trivijalnosti ili nekakvoj samorazumljivosti preko koje bismo mogli olako prijeći. Kritika općeg obrazovanja i pada njegove kvalitete od svojih je početaka do danas obično vezana uz kritiku pojmova kao što su sekularizacija, modernizam, individualizam, liberalizam, egalitarizam, masovna kultura i mediji. Kako bi se stvorilo uporište za situiranje krize obrazovanja u cjeloviti kontekst epohalne situacije koju nazivam aleksandrizam, skraćenom prikazu tipičnih fragmenata obrazovnog pesimizma prethodit će

¹ Vidi esej *La crisi dell'istruzione*, u: Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, prev. Tania Gargiulo, Garzanti Libri s.p.a., 1999., s. 229. Vidi i Reiner Schürmann, *Heidegger on Being and Acting: From Principles to Anarchy*, Indiana University Press, Bloomington 1990., s. 25, 30–32. »Zapravo je riječ o zalasku obrazovnog društva i njegove estetičke kulture koji nas u današnje industrijsko doba dovodi do tog pitanja« (Hans-Georg Gadamer, *Nasjede Europe*, prev. Kiril Miladinov, Matica Hrvatska, Zagreb 1997., s. 49.). Sintagma *Velika Transformacija* preuzeta je iz knjige *Der Junge Mann* Bothoa Straussa.

² Arnold Toynbee, *A Study of History*. Oxford University Press, Oxford, 1987., s. 291.

³ Fridrih Niče, *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, prev. Dušan Janić, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci – Novi Sad, 1997., s. 73.

usporedba razumijevanja tragičnosti kulture prema Zygmuntu Baumanu i Georgu Simmelu.

Proizvodnja potrošača i tragedija kulture: aleksandrizam

Zygmunt Bauman piše o rađanju vizije trajno nemirne i nepredvidive kulture koja se oštro razlikuje od okoštale hijerarhije njezine ortodoksne paradigme⁴. Tradicionalni model kulture usredotočen na stvaratelja Bauman zamjenjuje metaforičkim modelom koji naziva potrošačkom zadrugom (*consumer co-operative*). Dotični model preuzima od duhovnih otaca Društva pravednih pionira, koji su 1844. otvorili svoju prvu trgovinu u Rochdaleu u sjevernoj Engleskoj kao izraz protesta protiv logike nadjačavanja i bezdušne organizacije tvorničkoga Žvota. Slobodu koju nisu imali kao proizvođači, nastojali su vratiti u ulozu potrošača. Udio svakog člana u zadržanom dobru mjerio se količinom njegove potrošnje, a ne proizvodnim doprinosom. Drugim riječima, proizvodna linija potrošačke zadruge je *proizvodnja potrošača*⁵. Kako je potrošačka zadruga moguća jedino u tržišnom okružju, njezinu metaforičnost Bauman nadograđuje metaforom tržišta koje proizvodi sve brojnije i zahtjevnije potrošače. Na tržištu se odvija ne-instrumentalna igra potražnje i ponude, igra u kojoj se simultano formiraju robe i njihovi potrošači, i sve što je kulturno tek dobiva svoj smisao. Bauman tvrdi kako je tajna neutažive Židnje za sve širim potrošačkim izborom u tome što ista svoje zadovoljenje čini nemogućim.

⁴ Vidi esej *Culture as Consumer Co-operative*. u: Zygmunt Bauman, *Postmodernity and its Discontents*, Polity Press, Cambridge 1998.

⁵ »Istinska revolucija modernog društva događa se dvadesetih godina prošlog stoljeća, kad uspon masovne proizvodnje i vrlo velika potrošnja započinju preobražavati Život srednje klase. U stvari protestantska etika kao društvena stvarnost i način Žvota srednje klase biva zamijenjena materijalističkim hedonizmom, a puritanska ćud psihološkim eudaimonizmom« (Daniel Bell, *The Cultural Contradictions of Capitalism*. Basic Books, New York 1996., s. 74.). »Dakle, u istom trenutku kad se učinilo da tehnika – televizijom i kompjutorskim mrežama, može učiniti da sva znanja budu uvedena u svaki dom, potrošačka logika uništava kulturu. Riječ je tu, ali ispražnjena od svake obrazovne ideje, od otvorenosti prema svijetu i od brige za dušu« (Alain Finkielkraut, *Poraz mišljenja*. prev. Krunoslav Pranjić, Naprijed, Zagreb 1992., s. 137.). »Kulturne stvaratelje zahvaća tragično nezadovoljstvo kulturom i svim njenim dostignućima, ali to još ne osjećaju potrošači kulture – zato se svjetska kriza kulture i ne odvija u demokratskom pokretu, ne u masovnim revolucijama, već u aristokratskim, unutrašnjim revolucijama duha« (Nikolaj Berdajev, *Filozofija nejednakosti*. prev. Mirko Đorđević, Oktoih, Podgorica 2001., s. 196.). »... čovječanstvo kao potrošačka zadruga ili osiguravajuće društvo nije ideal koji bi i jednog jedinog mladog čovjeka, prepoznala li beznadnu plitkost, mogao povući za sobom; Život kao vrsta kozmičkog brodoloma i duh kao posljedica nužnosti tog brodoloma, ta povijest filozofije nije svjetonazor, već bolesno stanje duha vremena koje potiče od praznog ili pokvarenog Želuca sadašnjosti« (Franz Werfel, *Između gore i dolje*, prev. Daniela Tkalec, Naklada Moderna vremena, Zagreb 1999., s. 71.).

Naime, iako je naša sloboda izbora kao redukcija mogućnosti ujedno pokušaj ukidanja izbora, naša će se postulatívna potreba za slobodom uvijek još više reproducirati. Razblažujući Simmelovu tragediju kulture u aporičnost koja se ostvaruje poništenjem kulturnih roba nizom individualnih konzumacija na slobodnom tržištu, Bauman zapravo brani potencijale prospektívne otvorenosti kulture, dok u njenu tvrdoglavu buntu prema svim zgotovljenim stanjima kao da vidi famoznu Vattimovu šansu.

No, Simmel tragediju kulture vidi kao patološki dualizam pobrkanih sredstava i svrha, osoba i stvari, Žvota i kulture, subjektivnog razvoja i potencijalno neograničene zalihe kondenzata objektivnog duha⁶. Narasla zaliha svojom nepreglednošću provocira subjekt i zapliće ga u mreži odnosa bezbrojnih elemenata koje ovaj ne može asimilirati. Nesposoban da shvati objektivnu cjelinu koja ga pritišće, kao i da unese hijerarhiju vrijednosti u masu stvari, moderan je čovjek frustriran sve većim zaostatom za rapidnim tempom emancipacije objektiviranog duha. U svijetu složene podjele rada njegova je duša suočena s mehanizmom čiju diferenciranost nikako nije u stanju povezati u jedinstvo osobe. Simmel krajem Prvoga svjetskog rata drži kako Europljani ne mogu izbjeći okamenjivanje Žvota u nešto samostalno i Žvotu neprijateljsko – u stanje koje Spengler naziva civilizacijom ili smrću kulture. Kaos nepovezanih pojedinačnosti nužno vodi biblijskoj prisposobi kojom Simmel slika budućnost naše kulture – sudbini babilonskog tornja⁷. Stanje tragične diskrepancije objektivne i subjektivne kulture – bez premca u povijesti – o kojemu govori Simmelova sociologija, isto je stanje koje Nietzsche, Spengler i plejada drugih kritičara imenuje kao aleksandrizam⁸. Riječ je o odumiranju visokog kulturnog stvaralaštva upravo u blazirano vrijeme informacijskog izobilja i kulturne hiperprodukcije bez objektivnih kriterija. Ne treba dvojiti kako je ova situacija bitno određujuća i za pitanje krize odgoja i obrazovanja.

Kritika modernog obrazovanja do Drugoga svjetskog rata: Nietzsche i Jaspers

Na kojim mjestima u kritici modernog školstva valja potražiti kritiku aleksandrizma? Posvuda. Naravno, najranije kod Nietzschea, pravog oca

⁶ Vidi više eseja o kulturi stvari i kulturi ljudi, u: Georg Simmel, *Kontrapunkt kulture*, prev. Kiril Miladinov, ur. Vjeran Katunarić, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb 2001.

⁷ Isto, s. 85.

⁸ Nakon *Rođenja tragedije*, o ovom fenomenu – makar svi i ne koriste isti termin – pišu i Oswald Spengler, Arnold Toynbee, Jean Clair, Cornelius Castoriadis.

⁹ F. Niče, *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, s. 65.

rečenog pojma, koji začinje i sve načine kritike obrazovanja koje koristim u ovom radu. U kritici gimnazijske nastave klasičnih jezika utemeljene na historijskoj metodi, Nietzsche tako ocrnjuje gimnazije kao rasadišta učnosti koju uspoređuje s hipertrofiranom nadutošću bolesnog tijela⁹. Preobilna konzumacija krajnje posredovanog i Žvotu stranog znanja, obilježe je obrazovanja svedenog na sadržaj i unutarnji proces. Ono zapravo i nije obrazovanje, već samo neko znanje o obrazovanju, smatra Nietzsche. Gojazne i nesposobne učenike u prekobrojnim školama poučavaju »svi oni jadni profesori ... koje priroda nije obdarila za jednu istinsku kulturu«¹⁰. Nietzsche suviše profesore žali i kao Žrtve himera suvremenosti u liku plebejski samozadovoljnih novinskih povika o navodnom doseganju povišeg vrhunca kulture i obrazovanja. Naslute li jadni profesori da iza obećanja zapravo stoje najsramotniji oblici nekulture, preostaje im da poput nojeva sakriju glavu u »najtuplje, najfilistarskije, najsuše bavljenje znanošću«¹¹. S druge strane, gimnazijalci se moraju prikupljanjem vrlo različitih stvari pripremati za samostalnost koja ih očekuje na sveučilištu. No, u istom razgovoru *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, filozof se grozi upravo slobode sagrađene na »glinenim temeljima gimnazijskog obrazovanja«. Filozofsko čuđenje kao jedino plodno tlo za rast duboke i plemenite kulture, kod mladih ljudi instinktivno traži oslonac i vodstvo, no njega sputavaju upravo naštrebana barbarska samostalnost i njene samorazumljivosti¹². Umjesto dubokog tumačenja fundamentalnih problema, uvlači se neutralni historijski i filološki tretman filozofije. »Historija

¹⁰ Isto, s. 57, 60–61, 66–67, 70. Podsjeća nas to zasigurno na Heideggera iz *Doba slike svijeta* i njegovu oštru kritiku moderne opsjednutosti onim *Riesige* – »gigantskim« koje iz pukog kvantiteta preskače u kvalitetu po sebi. Kao što je poznato, isti elitizam ponukao je Heideggera da u razdoblju rektorata ustvrdi kako u Njemačkoj ima i previše profesora filozofije. Sorokin u kvantiteti usmjerenom gigantizmu – kao i »improviziranom i konfuznom« sinkretizmu – vidi najgora obilježja suvremene senzualističke kulture te jadikuje nad obrazovnim sustavom koji je sveden na »upumpavanje« najrazličitijih fragmentarnih informacija. Vidi Pitirim A. Sorokin, *La crisi del nostro tempo*, prev. Carlo Gambescia, Arianna Editrice, Casalecchio 2000., s. 219–231. »Neprestano čujemo ekonomske pojmove kao efijencija, strateški plan, *controlling*, *evaluation*, *bench-marking*... Tako da čovjek ponekad ima osjećaj da nismo na sveučilištu nego u nekoj tvrtki koja proizvodi sredstva za čišćenje ili nešto sl. Naravno, da je dobra organizacija važna, ali... Ne znam da je nešto bolje organizirano od npr. *McDonaldsa*, ali svejedno ne volim njegov proizvod. Postoje i mnogo bolji proizvodi, iako lošije organizirani. Ideja »universitas litterarum« je izgubljena. Onda se dolazi do toga da se pojam mora mijenjati, mora se skratiti vrijeme studija, studenti moraju završiti studij za određeni broj semestara... Sve je pod nekim 'morati'. A to stvara pritisak i uništava izvorni duh i ideju sveučilišta« (Peter Kampits, *Hrvatski list*, 30. rujna 2004.).

¹¹ F. Niče, nav. dj., s. 66.

¹² Za Nietzscheovu osudu lažnoga obrazovanja za samostalnost, kao i o samorazumljivosti, vidi: nav. dj., s. 8, 41–42, 44, 67, 89–90, 99–101.

kao dragocjeni suvišak znanja i luksuz« – pretjerivanjem u antikvarnoj vrlini uzrokuje da studenti fiziološki odbacuju jaku hranu prošlosti i obolijevaju od historijske groznice koja uspavljuje i degenerira¹³. Grozničava hiperaktivnost – rastrgana između sitničave specijalnosti i himeričnih sanjarija o slobodi – svršava u melankoličnoj opuštenosti i samopreziru pred monumentalnom prošlošću. Pri pokušaju pomirbe s dekadentnim ironičnim skepticizmom ili utjehe utilitarnim djelovanjem, pod nepodnošljivim teretom samoće konačno umire iluzija o slobodarskom otporu kulturi činovnika i slugu te pobjeđuje ideal obrazovanog filistra¹⁴.

Između odbojnosti spram prošlog i laž antikvarnog historizma kreće se Jaspersovo traganje za istinskoj povijesnosti primjerenijem obliku sjećanj¹⁵. O rješenju tog problema ovisi i u suvremenoj duhovnoj situaciji još moguće obrazovanje. Jaspers ipak naglašava vrijednost instinkta za očuvanjem koji Europu pretvara u veliki muzej povijesti zapadnjačkog čovjeka. I epigoni epigona svijetu obrazovanja koji živi kroz knjige i svjedočanstva prošlosti ne mogu pogriješiti dok kroz pouku ožvljuju i prenose sadržaj onoga čemu je već bio kraj. Protiv masi bliske hipertrofije pobrkanih sadržaja, Jaspers pledira radije za neki minimum usvajanja kao sjedinjenje oskudnoga i velikog – jer važnije je spasiti sposobnost da se bude duhovno dirnut¹⁶. U pozadini njegove analize leži postnietzschovsko žaljenje za izgubljenim nehistorijskim horizontom ili temeljem – na kojem tek može izrasti nešto zdravo i veliko. Rasulo povijesno naslijeđene supstancije cjeline čini odgojna nastojanja nesigurnim i rascjepkanim. Izgubljen je odgojni takt, a jalovo se pokušava nadomjestiti nespokojnim intenziviranjem pedagoških napora – no bez jedinstva ideje¹⁷. Kao samoprijegorna izvršenja državno-kulturnog interesa koji je Nietzsche formulirao kao maksimum znanja i obrazovanja, skokovito se izmjenjuju beskrajni pedagoški pokusi i nastavni planovi, gomila se literatura i dopunjuje didaktika. No, bez uspjeha, smatra Jaspers, jer napor nije usmjeren na cjelinu supstancijalnog odgoja – nedostaje jednostavna objektivnost stvari utemeljena u vjerovanju, koja bi jedina mogla stvoriti istinske, velike,

¹³ Isto, Grafos, Beograd 1986., str. 5–7.

¹⁴ Za odnos obrazovanja i usamljenosti, također vidi: F. Niče, *Šopenhauer kao vaspitač*, prev. Dragomir Perović, Grafos, Beograd 1987. O savezu inteligencije i vlasništva, vidi od istog autora i *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, s. 28.

¹⁵ Odnos prema povijesti Karl Jaspers razmatra u: *Duhovna situacija vremena*, prev. Vera Čičin-Šain, Matica Hrvatska, Zagreb 1998., s. 125–129.

¹⁶ Isto, s. 121.

¹⁷ Isto, s. 107. Još je Nietzsche u znanstvenoj podjeli rada vidio tendenciju uništenja obrazovanja, a slična nostalgija za arhaičnim jedinstvom kulture zamjetna je i u Heideggerovu *Rektorskom govoru*. Ovaj holizam karakterističan je za većinu kritika moderne.

plemenite dojmove i oblikovati biće učenika. Kako je duhovni bitak zami-
jenjen inteligencijom, forsiranje pukih mogućnosti učenja predstavlja je-
dini preostali način rada u školama bez pravog duha zajedništva, iza fa-
sada patetike¹⁸. Jaspers na djelu vidi paradoksalan pokušaj da odgajatelj
apsolutno posreduje nešto što već njemu samome više nije bezuvjetno, ili
još radikalnije: kao da iz ničega može opet nešto nastati¹⁹.

Suvremeni obrazovni pesimizam: Lipovetsky, Castoriadis i Lasch

Nakon Drugoga svjetskog rata kritici stanja u obrazovanju preostalo
je preorijentirati se na neke novije fenomene i pokušati nemoguće: radi-
kalizirati već ionako ekstremnu retoriku. Izdvojio bih ovom prilikom tek
nekoliko autora i teza. Gilles Lipovetsky s bizarnom vedrinom prihvaća
postmodernu ravnodušnost personaliziranog društva koje na raspolaga-
nje obrazovnoj potrošnji nudi besproturječnu koegzistenciju svih razina i
opcija²⁰. Ravnodušnost spomenuti autor prepoznaje u najvećoj mjeri u
srednjem školstvu, koje je, kako kaže, mumificirano, a nastavnici umorno
tijelo čiji ugled i autoritet nestaju munjevitom brzinom. Makinalnost na-
stave uspijeva neutralizirati učenička apatija kao kombinacija raspršene
pažnje i nehajnog skepticizma prema znanju. Lipovetsky pogađa bit kad
primjećuje da je diskurs nastavnika desakraliziran i banaliziran, no vjero-
jatno mu iskazuje pretjeranu počast vjerujući da je isti kod učenika još
izjednačen s jezikom medija. Gimnazija mu manje slični na vojarnu, a više
na pustinju u kojoj mladi životare bez snažne motivacije ili interesa²¹. Kao
i Jaspers ili Baudrillard – ili brojni drugi autori nakon Nietzschea – i
Lipovetsky ističe skandalozni paradoks po kojem što škola više prati želje
učenika – klišeizacijom inoviranja, liberalizma i participacije – interes
učenika tiho opada²². Moguće je da se Lipovetsky nije usudio izvući kraj-
nje konzekvence po sudbinu školstva u dobu praznine, kao i to da misli
ozbiljno dok tvrdi kako zbog pustinje ne treba očajavati – jer da je ova

¹⁸ Isto, s. 110.

¹⁹ Isto, s. 107.

²⁰ Gilles Lipovetsky, *Doba praznine: ogledi o savremenom individualizmu*, prev. Ana Moralić, Književna zajednica Novog Sada, 1987.

²¹ Isto, s. 34. Dojam neupućenome vjerojatno može približiti tumaranje likova-učeni-
ka kroz *highschool* hodnike u filmu *Elephant* redatelja Gusa Van Santa.

²² »... danas se to usiljeno preživljavanje, liječenje očaja, primjenjuje nad institucija-
ma kao i nad pojedincima; posvuda je to znak iste nesposobnosti sučeljavanja sa smrću.
‘Treba gurnuti ono što se ruši’, rekao je Nietzsche« (Jean Baudrillard, *Simulakrumi i simula-
cija*, prev. Zlatko Wurzberg, Naklada DAGGK, Karlovac 2001., s. 216.).

produkt i potreba sustava koji pogoduje hiperdiferencijaciji postmoderne individualizma. U tom slučaju treba očekivati još više *cool* zavoda i animiranja kako bi stvari sjele na svoje mjesto²³. Cornelius Castoriadis situaciju potrošačkog društva shvaća puno ozbiljnije te izražava sumnju u sposobnost potrošačkih društava da i dalje proizvode tip pojedinca koji je nužan radi njihova daljnjeg funkcioniranja²⁴. I on smatra da je kriza obrazovnog sustava najvidljivija u ravnodušnosti njegovih sudionika, no za razliku od Lipovetskya ne ustručava se stanje nazvati ubrzanim raspadaњem, a uzročnike prepoznati u konformizmu i konzumizmu, zlom odgoju medija, ili kako još preciznije upozorava: ni traga od religije, političkih ideja ili društvene solidarnosti. Castoriadis se nameće spominjani Nietzscheov alexandrizam kao pravi izraz za kulturu vremena – kako kaže, mješavinu modernističke laži i muzejizma – koja truje obrazovni sustav²⁵. Situacija je za Castoriadisa još gora obzirom na njegove radikalno demokratske stavove o demokratskom društvu kao ogromnoj obrazovnoj i samoobrazovnoj ustanovi građana. Kao i Castoriadis, i ponovno, kao i većina kritičara obrazovanja od Nietzschea nadalje – Christopher Lasch u krizi obrazovnog sustava uočava posljedice potrebe industrijskih društava za otupjelom populacijom²⁶. Masovno obrazovanje pokrenuto pod izlikom pokušaja demokratizacije visoke kulture, u konačnici je intelektualno otupilo i njene privilegirane nositelje te istodobno doprinijelo i općoj

²³ »Slobodne asocijacije, stvaralačka spontanost, nedirektivnost, naša kultura izražavanja, ali i naša ideologija dobrobiti i blagostanja stimuliraju raspršivanje na štetu koncentracije, privremenost na štetu volje, rade na usitnjavanju vlastitog Ja, na uništavanju organiziranih i sintetičkih psihičkih sustava. Nedostatak pažnje u učenika na koji se danas žale svi nastavnici samo je jedan od oblika nove *cool* i nehaјne svijesti, u svemu slične svijesti TV-gledatelja, privučenoj svim i ničim, u isti mah nadraženoj i ravnodušnoj, koja je bitna suprotnost voljne, introdeterminirane svijesti« (Gilles Lipovetsky, nav. dj., s. 50.). Izuzetno relevantan pojam za razumijevanje suvremenog odgoja i obrazovanja – *cool* – u pravilu znači ljubav, zabavu, izlaske, prijateljstvo i sl. (djevojke); ili pak nihilističku destrukciju, što u karikiranom obliku mogu ilustrirati već zaboravljeni američki *cartoon* školarci *Beavis & Butthead*, kao i nešto mlada družina iz *South Park*-a.

²⁴ Cornelius Castoriadis, *Uspón beznačajnosti*, prev. Frano Cetinić, Umetničko društvo Gradac, Čačak – Beograd 1999, s. 14.

²⁵ Isto, s. 15. Nastavlja se i anoreksija nastave povijesti, razapete između trivijalnog imperativa po kojemu je sve povijest – i profesora zbuњjenih divovskim programima. No, traga se za izlazima – po formuli: moderno i zanimljivo – pa se tako staromodni profesori pozivaju i na seminare gdje ih pokušava spasiti svestrani novinar – ljubitelj povijesti, znanstvene fantastike i Julesa Vernea. »Prošla kultura ne živi više u tradiciji, već je postala predmetom muzejskog znanja i modama diktiranih mondenskih ili turističkih znatiželja. Na ovom planu, i ma koliko to zvučalo banalno, nameće se izraz alexandrizam...« (Cornelius Castoriadis, s. 15.).

²⁶ Christopher Lasch, *The Culture of Narcissism*, W.W. Norton & Company, New York 1991., s. 126–127.

političkoj pasivnosti. Iako gubitak kulturnih tradicija prema Laschu opravdava i spominjanje novoga mračnog doba, i ovog autora fascinira koincidencija propadanja s informacijskom saturacijom i ekspanzijom znanja bez presedana. Lasch zasigurno pogađa bit kad naglašava da potonja progresija ne utječe na svakodnevno iskustvo niti oblikuje popularnu kulturu. Studenti stoga ostaju *Žrtve* konformističkih i konzumističkih obilježja masovne kulture, kojima na sveučilištu korespondira kulinarski ideal prosvijećene potrošnje, vladajući razvodnjeni eklekticism i modernistički *Žargon* pseudoemancipacije i kreativnosti²⁷.

Obrazovani pesimizam i demokracija: prijetnja masovne kulture

Kad je već riječ o kritici obrazovanja s obzirom na utjecaj masovnih medija, i ta je linija kritike s Nietzscheovom kritikom novinstva dobila svoj filozofijski dignitet.²⁸ Nietzsche u novinarima vidi ljepljivi sloj, koji u diferenciranim modernim društvima igra kohezivnu ulogu, povezujući svojim mediokritetstvom istodobno širenje i smanjenje obrazovanja. No, oni su zapravo zabludjeli studenti koji su se bez obrazovnog vodstva izgubili i izopačili, nevini krivci koji su iz očaja zamrzili kulturu. I gimnazija je

²⁷ Vidi Daniel Bell, nav. dj.; Lionel Trilling, *Sincerity and Authenticity*, Harvard University Press, Cambridge 1972.; Alan Bloom, *Sumrak američkog uma*, Prosveta, Beograd 1990. Gimnazijske zadaćnice iz hrvatskog jezika na slobodnu temu – kao institucionalizirani hir slobodne ličnosti (Nietzsche) – vrlo su prikladne za analizu egocentričnog bunta moderne, najraskrivenijeg upravo kod mladih anđela. »Vjenčanje prava, države-providnosti s konzumerizmom pridonosi dakle oblikovanju lakoma i nestrpljiva bića koje odmah hoće biti sretno i, ako sreća odugovlači, ono je sigurno da su ga nasamarili i da ima pravo na nadoknadu zbog svojeg okrnjenog sna. Na tome počiva općenita sveza između infantilizma i viktimizacije: oni se jednako temelje na istoj ideji odbacivanja duga, na istom nijekanju dužnosti, na istome pouzdanju kako raspolažu beskrajnim kreditom u svojih suvremenika« (Pascal Bruckner, *Napast nedužnosti*, prev. Višnja Machiedo, Nakladni zavod Matice Hrvatske, Zagreb 1997., s. 95.). »Ovdje smo proniknuli imanentističku zabludu. Ona je u vjerovanju kako su sloboda, nutarnost, duh po svojoj biti oprečni onom što nije jastvo, ona je u podvajanju *nutrine* i *izvanjskosti*; istina i život traže se jedino u čovječjem subjektu, sve što u nama potječe od onog što nismo mi, to jest od *drugoga*, to se smatra napadajem na duh i *iskrenost*« (Jacques Maritain, *Tri reformatora*, prev. Marko Kovačević, Laus, Split 1995., s. 52.). »Svaku opomenu kojom se obraćamo mladim osporavateljima kako bi ih spriječili da ne razore njihova najdragocjenija dobra, oni očekivano tumače kao podli pokušaj održanja omraženog sistema. Mržnja ne samo da zaglušuje i zasljepljuje, ona također nevjerojatno zaglupljuje. Bit će teško pružiti onima koji nas mrze pomoć koja im je potrebna. Bit će teško poučiti ih da je razvitak kulture oblikovao vrijednosti nadasve nezamjenjive i dostojne poštovanja kao što su to i one koje su se pojavile tijekom filogeneze; bit će teško poučiti ih da se jedna kultura može ugasiti kao plamen svijeće« (Konrad Lorenz, *Gli otto peccati capitali della nostra civiltà*, prev. Lucia Biocca Marghieri i Lore Fazio Lindner, Adelphi edizioni, Milano 1998., s. 108.)

²⁸ F. Niče, *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, s. 31, 38, 46, 55, 66, 106–107.

lažna obrazovna ustanova, zaključuje Nietzsche, jer umjesto kulture stvara pseudokulturu – školovanost kao način obrazovanja za novinstvo. Najgore je što novinar – temeljem svojega lažnog sveznanja i *up-to-date* ugođenosti – zauzima mjesto obrazovanja, istiskujući ujedno tip nesuvremenog genija i vječnog vodiča poput Schopenhauera. U razgovoru *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, mladi pratitelj Žali se filozofu na javlovost napora uvođenja učenika u pravu domovinu kulture, kad bi isti učenik »trenutak kasnije, dograbio novine, neki pomodni roman ili jednu od onih znanstvenih knjiga čiji stil već ima odvratni pečat današnjeg obrazovnog barbarstva«²⁹.

Tezu o zajedničkoj instrumentalnoj ulozi tiska i obrazovanja u demokraciji razrađuje Oswald Spengler, da bi je kasnije preuzeo još jedan filozof povijesti – Arnold Toynbee³⁰. Dok Spengler opće obrazovanje principijelno razobličuje kao privođenje mase novinskoj manipulaciji, Toynbee Žali za nedemokratskim ishodom ove sveze. Ipak, i on smatra kako je uvođenje demokratskog obrazovanja – bez tradicionalnoga kulturnog zaleđa – zapravo izručenje intelektualnoj tiraniji – sredstvima državne propagande ili morskih pasa masovne zabave u čija usta padaju opipljivi plodovi poluobrazovanosti. Toynbee navodi i primjer: Žuti se tisak pojavio u Engleskoj 1891. godine, upravo kad je prva generacija državnih škola u 21. godini stekla relevantnu kupovnu moć³¹. No, dojma smo da je

²⁹ Isto, s. 32.

³⁰ Vidi: Oswald Špengler, *Propast Zapada*, prev. Vladimir Vujić, knjiga IV., INP Književne novine, Beograd 1990., s. 241.; Arnold Toynbee, s. 292–293.

³¹ »Otuda potječe taj omiljeni stav i taj lanac zaključaka koji glasi približno ovako: maksimum znanja i obrazovanja, prema tome, maksimum potreba, prema tome, maksimum proizvodnje, prema tome, maksimum prihoda i sreće – tako zvuči zavodnička formula ... Zbog toga, obvezan zadatak suvremenih obrazovnih ustanova trebao bi biti da se svakom pomogne da koliko je to u njegovoj naravi, postane *kurentan*, da se obrazuje tako da mu vlastiti stupanj spoznaje i znanja pruži najveću moguću mjeru sreće i dobiti« (F. Niče, *Šopenhauer kao vaspitač*, s. 54.). Prezir prema filistarskom obrazovnom idealu srednje klase – *Licensed Victuallers* ili *Commercial Traveller's school* – izražava Matthew Arnold, u: *Culture and Anarchy*, Cambridge University Press, Cambridge 1993., s. 118. Kako je rečena formula kasnije utvrđena i konvencijom UNESCO-a, vidi u: »Notes towards the Definition of Culture«, u: T.S. Eliot, *Christianity and Culture*, A Harvest Book, San Diego (bez godine), s. 94. »Očigledno je da rezultat nije kultura mase, koja strogo po pojmu i ne postoji, već jedan masovni *entertainment* koji se hrani predmetima svjetske kulture. Vjerovati kako se takvo društvo može učiniti »kultiviranijim« kroz vrijeme i djelovanjem općeg obrazovanja, po momem je mišljenju fatalna pogreška. Društvo potrošača nikad neće znati preuzeti brigu za svijet i stvari koje pripadaju isključivo prostoru zemaljskih pojava, jer njegova temeljna pozicija prema svim predmetima – potrošnja – znači propast za sve što dotakne. (*La crisi della cultura: nella società e nella politica*, u: Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, s. 272.). »Mi smo stanovnici supermarketa koliko i polisa i naša je privrženost demokraciji u prvom redu privrženost neumjerenim prednostima blagostanja« (Pascal Bruckner, nav. dj., s. 68.).

tek na kraju prošlog stoljeća u kritici kolaboracije obrazovanja i masovnih medija Peter Sloterdijk uspio doseći Nietzscheov legendarni *forte*³².

Na tragu pravog smisla Nietzscheove kritike obrazovanja kao pripreme *non plus ultra* obrazovnog projekta, Sloterdijk diskurs o krizi obrazovanja uzdiže u visine temeljnog ontološkog pitanja i ujedno krajnje neizvjesnog pitanja antropodiceje. On ne samo da postmoderne masmedijske kodove potpuno odbija kao medijizam bez poruke, već i parodira dobroćudnost socijaldemokratskih nastojanja oko filozofijske i društveno-znanstvene legitimacije masovne kulture. Masa je tu crnilo od ljudi i prijeteća lavina *ressentiment*-a, koja i pri kompromisu s visokom kulturom ne nalazi izlaz iz pakla, ostajući snažno samoisključena iz boljega, zanesena lošim i pogrešnim³³. Opet kao i Nietzsche, Sloterdijk se zgraža nad plitkim bićima što se susreću u njemačkim školama i medijima. Univerzalna cinična erozija i entropija nipošto nisu poštedjele mlade, koji su zapravo psihički vrlo stari, adaptirani na dvotisućljetne starce. Ostvaren je Nietzscheov zahtjev da mladi dođu do riječi, no pokazali su se praznim anđelima³⁴. Njihov prirodni instinkt nije iscijelio izgubljeni raj, već ih je prije učinio žrtvom manipulacija. Ovdje dotičemo još jednu omiljenu pedagošku metu kritike postnietzscheanskoga obrazovnog pesimizma, koju Hannah Arendt formulira kao apsolutiziranje infantilnoga svijeta pogrešnim brisanjem razlike između rada i igre³⁵. Arendt projekt emancipacije djece drž napuštanjem i izdajom djece, za koju traži zaštitu od javnosti – kao elementa svijeta odraslih – i odgojne socijalizacije u obrazovnim ustanovama koje poučavaju umijeće življenja po etičko-sentimentalnom receptu: kako se slagati s drugima i kako postati simpatičan. Pretpostavka o postojanju autonomnog svijeta djece legalizira tiraniju većine u toj skupini i brisanje generacijskih razlika, što najviše šteti autoritetu nastavnika i sposobnijim učenicima, tvrdi Arendt.

³² Peter Sloterdijk, *U istom čamcu*, prev. Aleksandra Kostić, Beogradski krug, Beograd 2001.

³³ Isto, s. 136. »Opće obrazovanje je samo stupanj koji prethodi komunizmu: obrazovanje će na ovom putu biti toliko oslabljeno da više neće moći donijeti nikakvu privilegiju. Ono je najmanje lijek protiv komunizma. Najopćije obrazovanje, odnosno barbarstvo, upravo je preduvjet za komunizam« (F. Niče, *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, s. 118.).

³⁴ Isto, s. 216. »Na ovome mjestu, pomišljajući na *omladinu*, uzvikujem: 'Kopno! Kopno!' Dosta je i previše bilo strasno tragalačkog i lutajućeg putovanja po tamnim stranim morima!« (F. Niče, *O koristi i šteti istorije za život*, prev. Milan Tabaković, Grafos, Beograd 1986., s. 75–76).

³⁵ Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, s. 239. Kritiku permisivne pedagogije

Pitanje kurikuluma: »Velike knjige« vs. *Pop&Cool*

U zahtjevu za navodno relevantnijim kurikulumom u američkim školama i na sveučilištima, Christopher Lasch vidi isključivo zaobilaženje istinski relevantnoga intelektualnog rada i nesposobnost za koncentraciju na ono što transcendirira neposredno iskustvo³⁶. Bez dvojbe, Arendt i Lasch – kao i Leo Strauss i Allan Bloom te niz drugih autora, istinski intelektualni rad ne odvajaju od njegova utemeljenja u klasičnim izvorima, tzv. velikim knjigama. Na tragu Bellove kritike neposrednosti masovne zabave i moderne vizualne kulture – uvijek u kombinaciji s kritikom senzibiliteta šezdesetih – kreće se i noviji obrazovni pesimizam jednoga Alaina Finkielkrauta ili Rogera Scrutona³⁷. Potonji konzervativni autor kritizira konformističke i konzumističke aspekte popularne kulture mladih, ukazujući na realnu etabiliranost te kulture i potpuni gubitak subverzivnog potencijala u okoštaloj sirovosti njezinih gesta. Iako u kritici *pop*-a može potvrditi pokoju tezu lijevog autora Marka Terkessidisa, Scruton *pop* shvaća kao spontani odgovor na propast Eliotove opće ili obične kulture³⁸. Drugim riječima, sveprožimajuću religioznost, djelatnu ponajprije na nesvjesnoj razini, istisnula je – Bellovim riječima – dionizijska intoksikacija.

Obrazovni pesimisti poput Eliota i ovdje uglavnom slijede Nietzscheovo otpisivanje sreće najvećeg broja kao obrazovno beskorisne ili štetne, kao i Nietzscheov zagovor monaško-asketskog ili militarnoga kulturnog mentaliteta. Jaspers tako žali nad činjenicom da se pojedinac cijeni samo ako je interesantan te se zalaže za pravi odgoj kao strogu ozbiljnost i disciplinu kao kralježnicu obrazovanja³⁹. Baudrillard će tome nadodati dozu

³⁶ Christopher Lasch, *The Culture of Narcissism*, s. 149.

³⁷ »... dugi proces preobraćivanja potrošnje kakvu uvedoše zapadnjačka društva u hedonizam, danas doživljuje svoj vršak u idolatriji juvenilnih vrednota. Buržuj je mrtav, da živi Adolescent!... drugi prije svega hoće da se zabavi, da se opusti, da u dokolicu šmugne pred neumoljivošću škole, pa kulturalna industrija stoga u njem nalazi model čovječanstva do u tančine nalik svojoj vlastitoj suštini« (Alain Finkielkraut, nav. dj., s. 145.). Od istog autora vidi također: »Likvidacija nasljedaa«, prev. Srđan Rahelić, u: *Europski Glasnik*, Godište III, br. 3, Zagreb 1998. Za sličnu kritiku permisivne pedagogije, vidi: Pascal Bruckner, nav. dj., s. 75–98. Vidi i Roger Scruton, *An Intelligent Person's Guide to Modern Culture*, St. Augustine's Press, South Bend, Indiana 2000., s. 105–122.

³⁸ Vidi: *Notes towards the Definition of Culture*, u: T.S. Eliot, nav. dj.

³⁹ Karl Jaspers, nav. dj., s. 121. »I drama odveć slobodarskog odgoja, lišenog zabrane i nadzornih okvira, krije se u tome što on zapravo nije odgoj« (Pascal Bruckner, nav. dj., s. 98.). Konrad Lorenz piše o općem smekšavanju i gubljenju emocija, rastućoj netoleranciji prema bolu i nesavladivoj – potrošačkoj! – potrebi za trenutnim zadovoljenjem (*instant gratification*), o beskrajnoj dosadi koja se pri tome rađa; konačno, o popratnom fenomenu propadanja genetskog nasljedaa. Vidi Konrad Lorenz, nav. dj.

postmoderne ironije svojim proricanjem lijepih dana za fašističke i autoritarne metode na sveučilištu⁴⁰. Zabavu ili *entertainment* kao bitno načelo liberalnog obrazovanja u SAD-u detektirao je još davno Knut Hamsun⁴¹. Kritiku američkog obrazovanja kao instrumenta amerikanizacije imigranata – u dvostrukom smislu socijalne kontrole i obeshrabrenja njihovih kulturnih aspiracija – razvili su poznavatelji prilika iz prve ruke poput Arendt i Lascha. No, antiamerikanizam i ovdje nije nikakvo mišljenje, jer je kao dio Zapada amerikanizam i dalje nešto europsko. Stoga je američki entuzijazam stvaranja novog svijeta – na kulturnom temelju *tabulae rase* – tek povlaštena metafora za globalno stanje stvari.

Perspektive?

Odlučimo li ipak zaustaviti rijeku pesimizma, moramo se zapitati: koje su uopće perspektive obrazovanja u našoj duhovno-povijesnoj situaciji? Većina obrazovnih pesimista odavno se odrekla kolaboracije u korist nomada budućnosti i rezervirala mjesta u katakombama, ili čak nevidljivim crkvama visoke kulture. No, projekt odgoja neke nove elite posljednjih Rimljana, nietzscheovskih rušitelja, ili schillerovsko-ruskinovskih ekoesteta teško da itko više može doživjeti bez vladajuće ironije, a kamoli prihvatiti s romantičarskim žarom. Gorko, ali istinito zvuči Jaspersovo priznanje da »svaka povijesna situacija poznaje samo vlastite mogućnosti ostvarenja«⁴². Prema tome, puka negacija razdoblja nije dovoljna, niti Odgoj i Obrazovanje s velikim »O« mogu reformirati kulturu⁴³. Sudbina nam ovisi o vladajućoj definiciji kulture, a to je očito ona Baumanova, koja zatvara oči pred tragedijom kulture i nastoji crpiti što više optimističke energije za perpetuiranje sustava ovisnog o potrošnji i slobodnom izboru. Kao što kaže Baudrillard, društveni obzor vrijednosti i dalje postoji, makar te vrijednosti bile odvojene od sadržaja i djelatne u praznini. Iz te praznine želi se izaći, kao što se i dalje želi učiti i čitati. Kako da u postojećim uvjetima opstane čitateljska i učeničko-studentska zadruga? Jesu li doista začeci novih perspektiva subkulturno blokirani do daljnjeg, kao što to tvrdi Sloterdijk, koji ipak zaziva dobre knjige iz davnine kao svjetionike usred velike bijede koja se obušila na ljude?⁴⁴ Pod pret-

⁴⁰ Jean Baudrillard, nav. dj., s. 217.

⁴¹ Vidi Knut Hamsun, *La vita culturale dell'America moderna*, prev. Enrica Berto, Arianna Editrice, Casalecchio 1999., s. 132–138.

⁴² Karl Jaspers, nav. dj., s. 128.

⁴³ T. S. Eliot zagovara »Obrazovanje« u: nav. dj., s. 171–186.

⁴⁴ Peter Sloterdijk, *U istom čamcu*, s. 216.

postavkom da je konzervativizam esencijalni dio odgojnog djelovanja, Hannah Arendt upozorava na potrebu maksimalnog respekta prema prošlosti, obzirom na ekstremnu teškoću očuvanja i minimuma tradicije⁴⁵. No, osim preporuke vječnoga klasičnog kurikuluma, neki obrazovni kulturni pesimisti znaju se otvoriti i izazovima novih tehnologija. Toynbee je u tom smislu istaknuo *BBC* kao primjerni doprinos nastojanju da se podizanjem standarda masovnog obrazovanja polaznici učine otpornim na iskorištavanje i propagandu⁴⁶. Ostavimo li Nietzscheov veliki stil na čekanju do daljnjega, tu bi ponajprije bila naša suvremena zadaća – u odgoju za slobodu. No, treba zajedno s Romanom Guardinijem naglasiti – i za samo uz pomoć askeze dosežnu unutarnju slobodu od demonskog karaktera medijskog nasilja⁴⁷. Drugim riječima, iako sekularizacija čini temeljnu dinamiku modernog društva, a silazak s toga kolosijeka približava psihijatrijski simptomatičnome, rješenje i ovdje ne možemo izgatati zatvoreni u utrobi suvremenosti⁴⁸. I svaki se strpljivi pedagoški rad u borbi s rezignacijom ipak oslanja na neku vrstu utopije. Bilo bi doista neodgovorno pred mladima preuzeti odgovornost samo za nužnu istinu ovog svijeta. Dakle, do daljnjega se od profesora realno zahtijeva nemoguće⁴⁹.

⁴⁵ Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, s. 251. Ovo bi se moglo odnositi i na poštivanje starijih od strane mladih, no stoji i Baumanova teza: »... postmoderni muškarci i žene zamijenili su dio svoje moguće sigurnosti za dio sreće« (Zygmunt Bauman, nav. dj., s. 3.). Uspom stupnjevim slobode (Houellebecq) za starije osobe znači ponižavanje prisilnom prilagodbom i polaganu diskvalifikaciju. »S jedne strane hegemonijalni dio društva posvoji je koncepte mladeži i mladosti: ono što se ranije dovodilo u vezu s mladima – sloboda, kreativnost, samoozbiljenje, fleksibilnost, otvorenost – a za što su se omladinski pokreti napokon borili, danas je posvuda postalo prisilno mjerilo. Danas čovjek mora biti takav da bi preživio... Mladost je danas postala neka vrsta kontrolnog mehanizma za individue u društvu« (Mark Terkessidis, *Arkzin* 4, prosinac/siječanj 1998.). »Svijet koji poštuje samo mladost, malo-pomalo proždire ljudska bića«. (Michel Houellebecq). »Aktualni revolt mladih temelji se na mržnji: mržnji toliko snažnoj da nas podsjeća na mržnju koja je najopasnija i koju je najteže iskorijeniti: nacionalističku mržnju« (Konrad Lorenz, nav. dj., s. 93.).

⁴⁶ Arnold Toynbee, nav. dj., s. 293. Ovo je na tragu Simmelova savjeta da se iskoristi današnja mogućnost da ljudi bolje i brže doživljuju sadržaje objektivne kulture. Vidi *Kontrpunkti kulture*, s. 111.

⁴⁷ Romano Guardini, *Konac novoga vijeka*, prev. Boris Perić, Verbum, Split 2002., s. 90–91.

⁴⁸ Vidi: Peter Strasser, *Nedovršena sekularizacija umjetnosti*, prev. Tamara Marčetić, u: *Europski Glasnik*, Godište IV, br. 4, Zagreb 1998., s. 305. Izraz označen navodnicima je Nietzscheov. »Svijet stvari je kao i ideja o Bogu također samo dio moje svijesti. Kao djeca se kroz organsko nasljeđe ili odgoj budimo uz jednu, kao i uz drugu. Ako je oštećeno nasljeđe, nedostaje odgoj i nastaje idiot, bez obzira da li naspram zbilje ili naspram ideje o Bogu« (Franz Werfel, nav. dj., s. 63.).

⁴⁹ »... naše škole i nastavnici jednostavno ignoriraju moralni odgoj, ili se zadovoljavaju formalnostima; i sama riječ vrlina, a o čemu učitelj i učenik ne misle više ništa, predstavljaju

Zaključak

Očito, nismo u stanju ponuditi decidirane odgovore. Možda je na kraju bitno razjasniti jednu stvar: smatramo da pesimistički diskurs o suvremenom obrazovanju u svojoj jezgri sadrži ono što nazivamo kritičkom misli. Utoliko svaki od navedenih autora i tekstova može pomoći u tražanju za izlazom iz krize školstva. Jer kritika je i etimološki povezana s riječju kriza. Ona je u svojoj povijesti značila i spor i presudu, kao i trenutak liječnikovog donošenja odluke – nakon kojega bolesnik umire ili otpočinje izliječenje. Pojednostavljeno, pozitivna perspektiva svakako uključuje i multimedijalnu učionicu i nastavnike koji s ljubavlju obavljaju svoj plemeniti poziv. No, s obzirom na smještaj škole u interaktivnom okviru civilizacije, riječ je i o djelatnosti kojoj prijete realne opasnosti. O nekima od tih opasnosti – često i na ne baš korektan način – ponešto možemo naučiti i od citiranih mračnjaka ili kulturnih pesimista.

Citirana literatura

1. Arendt, H. (1999), *Tra passato e futuro*. Garzanti Libri s.p.a.
2. Arnold, M. (1993), *Culture and Anarchy*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Baudrillard, J. (2001), *Simulakrumi i simulacija*. Karlovac: Naklada DAGGK.
4. Bauman, Z. (1998), *Postmodernity and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
5. Bell, D. (1996), *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York: Basic Books.
6. Berdajev, N. (2001), *Filozofija nejednakosti*. Podgorica: Oktoih.
7. Bloom, A. (1990), *Sumrak američkog uma*. Beograd: Prosveta.
8. Bruckner, P. (1997), *Napast nedužnosti*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske.
9. Castoriadis, C. (1999), *Uspion beznačajnosti*. Čačak–Beograd: Umetničko društvo Gradac.
10. Eliot, T. S. (), *Christianity and Culture*. San Diego: A Harvest Book (bez godine).
11. Finkielkraut, A. (1992), *Poraz mišljenja*. Zagreb: Naprijed.
12. Groys, B. (1998), *Budućnost pripada tautologiji*. U: *Europski Glasnik*, Godište IV, br. 4, Zagreb.
13. Guardini, R. (2002), *Konac novoga vijeka*. Split: Verbum.

14. Hamsun, K. (1999), *La vita culturale dell'America moderna*. Casalecchio: Arianna Editrice.
15. Jaspers, K. (1998), *Duhovna situacija vremena*. Zagreb: Matica Hrvatska.
16. Lipovetsky, G. (1987), *Doba praznine: ogledi o savremenom individualizmu*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
17. Lorenz, K. (1998), *Gli otto peccati capitali della nostra civiltà*. Milano: Adelphi edizioni.
18. Niče, F. (1997), *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
19. Niče, F. (1986), *O koristi i šteti istorije za život*. Beograd: Grafos.
20. Niče, F. (1987), *Šopenhauer kao vaspitač*. Beograd: Grafos.
21. Schürmann, R. (1990), *Heidegger on Being and Acting: From Principles to Anarchy*. Bloomington: Indiana University Press.
22. Scruton, R. (2000), *An Intelligent Person's Guide to Modern Culture*. South Bend, Indiana: St. Augustine's Press.
23. Simmel, G. (2001), *Kontrapunkt kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
24. Sloterdijk, P. (2001), *U istom čamcu*. Beograd: Beogradski krug.
25. Strasser, P. (1998), *Nedovršena sekularizacija umjetnosti*. U: *Evropski Glasnik*, Godište IV, br. 4, Zagreb.
26. Spengler, O. (1990), *Propast Zapada*. knjiga IV., Beograd: INP Književne novine.
27. Toynbee, A. (1987), *A Study of History*. Oxford: Oxford University Press.
28. Werfel, F. (1999), *Između gore i dolje*. Zagreb: Naklada Moderna vremena.

EDUCATION OF CONSUMERS

Alen Tafra

The spread of universal compulsory education is one of the most important changes that has been brought about by democracy. This is why the reflection on the present educational crisis calls to be placed within the larger context of »spiritual condition« that we have been living in for two centuries. The critique of universal education is hence from its very beginning related to the critique of phenomena like secularization, individualism, egalitarianism, mass culture and mass media (Nietzsche, Eliot, Hamsun, Spengler, Heidegger, Jaspers, Toynbee etc.). »The second individualistic revolution« as »the second phase of the consumer society« (Lipovetsky) points towards the contemporary exhaustion of even »revolutionary« alternatives. Yet the »consumer co-operative« liberal cultural paradigm – as the »production of consumers« (Bauman) – does not infuse enough confidence in the capacity of western societies to

produce individuals that are indispensable for their perpetuation. Namely, the consumerist and conformist characteristics of youth culture make cool pedagogic endeavours suspicious (Arendt, Lorenz, Bloom, Lasch, Sennett, Scruton, Baudrillard, Castoriadis, Bruckner, Finkielkraut, de Benoist, Gehlen, Sloterdijk, Terkessidis etc.). The new visual culture and the new sources of information may also produce the new kinds of youth entertainment as well as the old »Alexandrianism«. Thus the aspiration about interdisciplinary science on education must confront its long shadow: the critique of the entire »Sensate« (Sorokin) sociocultural system. This is the relevant condition of each optimistic educational prospective – which this field urgently calls for.

Key words: Alexandrism, critique of education, educational pessimism