

»NOVI UNIVERZITET« I ORIJENTACIJSKO ZNANJE – NEKA RAZMATRANJA

Sandra Radenović

Medicinski fakultet, Univerzitet u Beogradu,
Katedra humanističkih nauka, Srbija
sandra.radenovic@mfub.bg.ac.rs

Primljeno: 13. 1. 2013.

Autorica obrazlaže osnovne ideje koncepta tzv. seminarskoga fakulteta u djelu Alfreda Northa Whiteheada. Riječ je o kritici ex-cathedra koncepta nastave i tzv. predavačkoga fakulteta, a u korist »Novog Univerziteta«, točnije – seminarskog fakulteta i živoga, stvaralačkoga znanja. Je li koncept orijentacijskoga znanja (Jürgen Mittelstraß) kompatibilan konceptu stvaralačkoga znanja i seminarskoga fakulteta? Autorica razmatra ovo pitanje.

Ključne riječi: seminarski fakultet, predavački fakultet, stvaralačko znanje, orijentacijsko znanje

1. Univerzitet – uvodna razmatranja¹

Sama riječ *univerzitet* potječe od latinskog naziva *universitas* u značenju velike škole, sveučilišta te najviše nastavne ustanove koja u svome sastavu ima više fakulteta (Vujaklija, 1996/1997, 919). Kako upućuje Popović, od osnivanja do danas univerzitet je ostao (ili bi to svakako trebao biti) nositelj najvišega znanstvenoga i kulturnoga obrazovanja, prostor razvoja znanstvene i društvene kritike, plodno tlo za razvoj naprednih ideja koje se tiču svih sfera ljudskoga života (Popović, 2008, 98–104). Podsjetit ćemo i na osnivanje takozvanih *narodnih univerziteta*, u razdoblju nakon Drugog svjetskog rata i to prvenstveno u javnom prostoru bivše SFRJ, kao ustanova kojima je osnovni cilj bio

¹ Tekst je napisan u okviru rada na projektu III 41004 (Retke bolesti) koji je podržan od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, na kojemu je autorica suradnica.

populariziranje umjetnosti i znanosti. Dakle, od svoga osnivanja univerzitet je nositelj sveobuhvatnoga znanstvenoga i kulturnoga obrazovanja određenoga društva, no u odnosu na druge oblike školskih ustanova ima svoje specifičnosti koje se u prvome redu tiču razvijanja posebnih predispozicija koje će kod određenih pojedinaca eskalirati kao samoinicijativna potreba i nastojanje za bavljenje znanstveno-istraživačkim radom (Popović, 2008, 98).

Podsjetimo ukratko na korijene univerziteta kao zajednice učenih ljudi, predanih kontemplaciji i istraživanju, koje odgajaju podmladak i koje su bile poznate u drevnoj Kini, drevnoj Indiji te u antičkoj Grčkoj (Platonova Akademija i Aristotelov Licej), ali i na prave preteče suvremenih univerziteta, postavljenih na starogrčkim osnovama, koje su nastale u zapadnoj Europi u 12. i 13. stoljeću kao zajednice profesora i studenata. Na univerzitetima osnovanima u Salernu, Bologni i Paviji stjecala su se znanja za samo jedno konkretno zanimanje (recimo, u Salernu se studirala samo medicina, dok se u Bologni studiralo samo pravo, itd.). No, znanja koja su se stjecala bila su pod značajnim utjecajem vjerskoga sadržaja (Popović, 2008, 98–99). Kasnije, u razdoblju humanizma i renesanse, kako s pravom primjećuje Popović, u razumijevanju univerziteta očituje se spoj iskustva Platonove Akademije, Aristotelova Liceja i kritičkoga promišljanja smisla ljudskoga bivanja, a što praktično znači da se na univerzitete polako počinju uvoditi i laički predmeti čijim se izučavanjem ostvaruje temeljni obrazovni i odgojni cilj renesansnoga univerziteta, kao i ondašnjega sustava obrazovanja – stvaranje slobodnoga i aktivnoga pojedinca (Popović, 2008, 101–102). Popović dalje podsjeća na mogućnost sagledavanja i tumačenja razvoja univerziteta kroz prizmu preoblikovanja vrijednosti koje je univerzitet isticao u prvi plan: to su najprije bile tradicionalne vrijednosti i oblici mišljenja koji su ispunjavali sadržaje religije, morala, filozofije, da bi se krajem 19. stoljeća situacija radikalno promijenila. Naime, kako u potonjem razdoblju dostignuća eksperimentalne znanosti osvajaju školstvo, teološki fakultet gubi svoj utjecaj, biva ukinut ili pak ostaje sa zanemarivo malim brojem studenata, a tradicionalni način mišljenja uklanja se s fakulteta (Popović, 2008, 102). Točnije, tijekom 19. stoljeća pod utjecajem Humboldtove ideje univerziteta, srednjovjekovni univerzitet doživljava suštinsku reformaciju: poslije Humboldtove reforme univerzitet nije više, kao u Srednjem vijeku, predstavljao konfesionalnu obrazovnu instituciju, već je postao mjestom sekularnoga univerzalnoga obrazovanja (Lolić, 2009, 41–59).

Spomenimo ukratko da je Humboldtov model univerziteta jedna od najstarijih, ali još uvijek aktualnih koncepcija organizacije univerziteta koja naglašava akademsku slobodu i neraskidivu povezanost obrazovne i znanstvene funkcije univerziteta. Kako upućuje Popović, Humboldtov model je europski model univerziteta usmjeren na europsku tradiciju i prema humanističkim znanostima, a koji pretpostavlja očuvanje samouprave univerziteta te činjenicu da je stjecanje znanja kroz učenje i znanstveno istraživanje svojevrsna kulturna vrijednost društva i uopće čovjeka kao ljudskoga bića (Popović, 2008, 103). No, kako podsjeća Lolić, prvi znaci krize koji su najavili opadanje Humboldtove ideje univerziteta pojavili su se već u drugoj polovini 19. stoljeća, a sredinom prve polovine 20. stoljeća dolazi do njene kulminacije kada je univerzitet izgubio svoju autonomiju i bio stavljen u službu nacističke ideologije (Lolić, 2009, 42).

Najzad, podsjetimo i na Jaspersovu ideju univerziteta. Naime, u svome spisu pod nazivom *Ideja univerziteta*, Jaspers rasvjetljava Humboldtov koncept univerziteta te ističe da univerzitetski život nikada ne smije biti zadovoljan onime što jest, već da bi »ideja univerziteta« trebala biti istovremeno i regulativni i konstitutivni princip, cilj kojemu se stremi, uzor koji bi trebao neprestano nadahnjivati duh profesora i studenata (Jaspers, 1959, prema Lolić, 2009, 43). Osim što smatra da univerzitet, iako teži očuvanju i proširenju svoje autonomije, ipak ovisi o društvenoj sredini u kojoj izvršava svoju znanstvenu i duhovnu misiju, bitno je istaknuti da Jaspers posebnu pažnju u razmatranju ideje univerziteta posvećuje karakteru zajednice koja čini duh univerziteta. Kako upućuje Lolić, Jaspers posebno razmatra organizaciju rada, način predavanja, oblike komunikacije između studenata i njihovih nastavnika, te kriterije i procedure za izbor nastavnika i prijem studenata na univerzitet (Lolić, 2009, 44). Kako su za naše tematiziranje odnosa predavačkoga i seminarskoga fakulteta ključna upravo spomenuta razmatranja različitih oblika komunikacije između studenata i nastavnika, valja ukratko naznačiti Jaspersov stav da student na univerzitetu ne treba samo slušati predavanja nego i sudjelovati u istraživanju te na taj način steći znanstveno obrazovanje koje će opredijeliti njegov život. No, da bi studenti postali samostalni i samoodgovorni istraživači koji kritički slijede svoje nastavnike, neophodno je da institucija univerziteta omogući i njeguje slobodu učenja i znanstvenoga rada (Jaspers, 1959, prema Lolić, 2009, 47).

Nakon uvodnoga pregleda značajnijih shvaćanja univerziteta, prijedimo na razmatranje odnosa predavačkoga i seminarskoga fakulteta koje čini okosnicu ovoga rada.

2. Predavački vs. seminarski fakultet

Najprije istaknimo činjenicu da je štivo koje nas je navelo da se upustimo u razmatranje ove teme zapravo jedna vrsta programskoga teksta iz 70-ih godina 20. stoljeća u kojemu je obrazložena mogućnost reforme univerziteta. Riječ je o knjizi Dimitrija Sergejeva *Za Novi Univerzitet* koju čine tekstovi posvećeni aktivnome studiranju, kritici postojećeg i viziji novog univerziteta. Tekstovi su nastali u razdoblju od 1965. do 1970. godine u formi referata ili diskusija na znanstvenim savjetovanjima o krizi i reformi univerziteta u okviru rada tradicionalnih Aprilskih susreta filozofskih fakulteta Jugoslavije. Ono što nas je potaklo na razmatranje teme odnosa predavačkoga i seminarskoga fakulteta tiče se činjenice da je problem organiziranja nastave, rada s velikim i/ili malim grupama studenata te aktivnijeg uključivanja studenata u nastavni i istraživački proces zapravo uvijek aktualan problem kojime su se bavili, kako smo vidjeli, neki od najznačajnijih filozofa. Ovaj problem prisutan je i danas, kako u okviru rasprava o efektivnosti i kvaliteti Bolonjskoga procesa tako i u svakodnevnome radu onih nastavnika i suradnika koji posvećeno pristupaju svojim fakultetskim obvezama organiziranja nastave (predavanja i vježbi) te koji smatraju, na Jaspersovu tragu, da je »ideja univerziteta« cilj kojemu se stremi, uzor koji bi trebao neprestano nadahnjivati duh profesora i studenata.

Kako navodi Sergejev, nezadovoljstvo školskim sustavom i visokoškolskom nastavom prisutno je širom svijeta, a ključne ideje u vezi s organizacijom nastave koje obrazlaže Alfred North Whitehead mogu biti vrlo značajne i korisne za buduću reformu visokoškolskoga sustava (Sergejev, 1977, 9). Alfred North Whitehead istaknuti je engleski pedagog, filozof i matematičar, čiju misao odlikuje širina pogleda, snaga argumenata i smjelost sagledavanja novih vidika, oslobođenih negativnih manifestacija tradicije (Sergejev, 1977, 10). Whiteheadova knjiga eseja *The Aims of Education*, objavljena davne 1928. godine u SAD, gdje je Whitehead radio kao profesor filozofije na sveučilištu Harvard, stalni je i još uvijek aktualan poticaj razmišljanju o suštinskim pitanjima organizacije univerzitetske nastave. Osnovna Whiteheadova teza odnosi se na prisustvo, točnije, dominaciju takozvanoga »mrtvoga znanja« te

»inertnih ideja« u visokoškolskom obrazovanju. Naime, riječ je o besmislenom akumuliranju preciznoga znanja, koje je zapravo inertno i neiskorišteno te načinjeno od ideja koje se samo primaju u svijest, bez primjene, bez provjeravanja i stavljanja u nove kombinacije. Nasuprot inertnim idejama i usvajanju gomile podataka kojima se postiže mrtvo i neprimjenjivo znanje koje se teško usvaja a lako zaboravlja, Whitehead ističe živo, stvaralačko, primjenjivo te oduhovljeno znanje koje može objasniti brojne kombinacije činjenica (Whitehead, 1967, prema Sergejev, 1977, 10–11). Dihotomije »živo, stvaralačko znanje« nasuprot »mrtvome znanju i inertnim idejama«, kao i »moć korištenja znanja« nasuprot »znanja«, Whitehead koristi za objašnjenje osnovnih postulata *seminarskoga* nasuprot *predavačkome* univerzitetu. Seminarski fakultet, odnosno univerzitet, pretpostavlja seminar kao osnovnu metodu nastave u kojoj samostalnost i aktivnost studenata dolaze do većeg izražaja. Nasuprot seminarskome fakultetu, srž predavačkoga fakulteta čini shvaćanje prema kojemu se uloga nastavnika izražava prvenstveno u predavanjima pa su u okviru ovoga tipa fakulteta dominantna predavanja kao osnovna metoda nastave. Predavački univerzitet sa svojim metodama pretpostavlja pasivnoga studenta i profesora,² koji svoju ulogu ispunjavaju, prije svega, u predavanjima. To znači da je uloga studenta vezana prvenstveno za inertno prihvaćanje velikoga broja podataka koje profesor predočava na svojim *ex cathedra* predavanjima, dakle bez ikakve mogućnosti za *diskusiju* koja je osnova svake komunikacije. Kako upućuje Sergejev razmatrajući Whiteheadove dihotomije te postulate seminarskoga i predavačkoga univerziteta, spomenuto shvaćanje da se uloga nastavnika izražava prije svega u predavanjima dolazi iz jedne stare i preživjele kulture, a to je kultura Srednjega vijeka (Sergejev, 1977, 21). Naime, činjenica je da srednjovjekovni korijeni predavačkoga fakulteta podrazumijevaju istovjetnost žive riječi i dugačkoga predavanja: knjiga ne postoji, zato se rukom moraju prepisivati tekstovi prema kojima se kasnije uči, a nastava je predaja istine slično božjem stvaranju svijeta iz ništavila posredstvom riječi – na početku je bila riječ, a ne djelo, zato se istina predaje, a ne stječe radom (Sergejev, 1977, 22). Nasuprot predavačkome fakultetu čiju srž čini *ex-cathedra* koncept nastave, okosnica seminarskoga fakulteta je, kako je spomenuto, *seminar* kao osnovna metoda nastave, a koja pretpostavlja *diskusiju*. Otuda

² Napominjemo da pod 'profesorima' i 'studentima' podrazumijevamo profesore i profesorice te studente i studentice.

Sergejev podsjeća na Platona i Aristotela i njihove radove kao značajne dokumente plodnog i sadržajnog odnosa profesora i studenta koji je kompatibilan predloženom konceptu seminarskoga fakulteta (Sergejev, 1977, 21). Naime, Platonu i Aristotelu nikada ne bi palo na pamet popeti se na govornicu i govoriti, odnosno predavati, puna dva sata, a zatim otići kući bez prethodne provjere jesu li ih slušatelji razumjeli. Oni bi uvijek najprije provjerili što njihovi studenti znaju, a zatim bi kroz formu dijaloga, odnosno diskusije, napredovali do novih spoznaja te istraživali i najteža pitanja. Platonova *Država* je, kako upućuje Sergejev, najljepša ilustracija starogrčke metode koja je, dodajmo, zapravo okosnica Whiteheadova shvaćanja seminarskoga fakulteta (Sergejev, 1977, 21). Dakle, u Platonovoj *Državi* je prvo postavljen problem odnosno pitanje o suštini pravednosti, a zatim razni diskutanti iznose svoje teze. Glavno lice u dijalogu, Sokrat, razmišlja o tezama, pobija ih i postepeno priprema teren za vlastitu tvrdnju da je pravednost pojava kada svaki čovjek obavlja posao za koji je najsposobniji, itd. Dakle, kako zaključuje Sergejev, iskustvo antičke Grčke izraženo u Platonovoj *Državi* pokazuje da predavanja nisu jedina i vječna metoda nastave, kao i da se najteži problemi nastave mogu izložiti drugim metodama, prvenstveno metodom diskusije (Sergejev, 1977, 22).

Možemo primijetiti da je, na osnovu Whiteheadovih promišljanja i interpretacije Sergejeva, okosnica formiranja seminarskoga fakulteta koja je zaslužna za usmjeravanje studenata ka stjecanju živoga, stvaralačkoga znanja – odnos profesora i studenta oslobođen apriornog, neupitnog autoriteta profesora.³ Naime, asimetrija u odnosu profesora i studenta, izazvana dominacijom apriornog autoriteta profesora, karakteristična je za predavački fakultet koji ne poznaje diskusiju kao osnovnu nastavnu metodu. Nasuprot predavačkome fakultetu, seminarski fakultet pretpostavlja diskusiju kao osnovnu nastavnu metodu u kojoj su *ravnopravno* zastupljeni profesor i student. Odnos profesora i studenta u okviru diskusije oslobođen je neupitnog autoriteta profesora, jer diskusija pretpostavlja ravnopravno sudjelovanje diskutanta bez obzira na autoritet koji diskutantni posjeduju. To zapravo znači da profesor svojim autoritetom znanja i položaja usmjerava studenta na traženje

³ Spomenimo ukratko i mogućnost uspoređivanja odnosa profesora i studenta i odnosa liječnika i pacijenta. Ovo su, naime, specifični odnosi koji se mogu uspoređivati na osnovu kriterija asimetrije koji se očituje u posjedovanju apriornog, neupitnog autoriteta od strane profesora/liječnika (detaljnije u: Radenović, 2012, 71).

odgovora na postavljena pitanja te na taj način omogućava studentu stjecanje živoga, stvaralačkoga znanja, kao i mogućnost postavljanja novih problema u istraživačkome procesu. Dakle, u okviru seminarskoga fakulteta ne dominira više takozvana *predaja znanja*, *predaja istine*, karakteristična za predavački fakultet, nego je naglasak na *diskusiji*. Tako se ne nude konačna rješenja i formule, nego se otvaraju nova pitanja i problemi te potiče i profesore i studente na promišljanja iz perspektiva različitih znanstvenih disciplina.

3. Orijehtacijsko znanje i stvaralačko znanje

Razmotrimo koncept orijentacijskoga znanja kako ga obrazlaže Jürgen Mittelstraß 80-ih godina 20. stoljeća i izlaže u knjizi *Znanost kao oblik života – Govori o filozofskim orijentacijama u znanosti i na sveučilištu* (1982).

Kako upućuje Čović, Mittelstraß definira znanost kao poseban oblik društvene djelatnosti u kojemu se stvara znanje, a univerzitet kao mjesto na kojemu se ono stvara i posreduje. Pritom uočava kako je pala u zaborav izvorna ideja prema kojoj znanost i univerzitet nisu samo institucije koje proširuju znanje nego i institucije koje pružaju orijentaciju u društvenom životu (Čović, 2006, 7–12). Zapravo, u modernim industrijskim društvima, koja Mittelstraß naziva *tehničkim kulturama*, gotovo je u potpunosti iščeznuo orijentacijski oblik znanja te otuda, u analitičke svrhe, Mittelstraß utvrđuje pojmovnu razliku između »(parcijalnoga) znanja o ovladavanju prirodom i društvom« i »(univerzalnoga) znanja o orijentiranju u prirodi i društvu«, a što se upečatljivo sažima u kategorijalnom razlikovanju između *Verfügungswissen* (uporabno, instrumentalno ili tehničko znanje) i *Orientierungswissen* (orijentacijsko znanje) (Čović, 2006, 10). Najzad, kako zaključuje Čović razmatrajući domete Mittelstraßova kategorijalnoga razlikovanja uporabnoga i orijentacijskoga znanja, bez obzira na okolnost da Mittelstraß problem ne razmatra u epohalnim razmjerima, nego u domeni suvremenoga društva, on ga definira precizno dosežući i njegove krajnje epohalne konsekvence (Čović, 2006, 10). No, zadržat ćemo se na predloženoj mogućnosti razmatranja kompatibilnosti Mittelstraßova koncepta orijentacijskoga znanja i Whiteheadova koncepta stvaralačkoga znanja. Oba filozofa svoja teorijska razmatranja mahom vezuju za probleme univerziteta i znanosti uopće pa je sasvim opravdano promisliti mogućnost kompatibilnosti spomenutih koncepta. Spomenimo i to da bi svakako trebalo

imati na umu činjenicu da se svaki od spomenutih koncepata primarno promišlja u okviru dihotomija *uporabno–orijentacijsko znanje* i *mrtvo znanje*, *inertne ideje* nasuprot *živoga, stvaralačkoga znanja* te bi analiziranje kompatibilnosti orijentacijskoga i stvaralačkoga znanja izvan okvira spomenutih dihotomija bilo svojevrsno »kidanje«, to jest odvajanje od konteksta promatranih koncepata. Zato ćemo prvo pokušati promisliti moguću kompatibilnost u okviru ponuđenih dihotomija.

Ove dihotomije odnose se na različite tipove znanja koji jesu ili mogu biti dominantni u okviru univerzitetske nastave: uporabno znanje je parcijalno znanje o ovladavanju prirodom i društvom, a mogli bismo ga opisati izrazom 'puko stjecanje znanja'. Ono, za razliku od orijentacijskoga znanja, ne pruža orijentaciju u sveobuhvatnom društvenom životu te stoga ne može biti univerzalno znanje o orijentiranju u prirodi i društvu. S druge strane, mrtvo znanje i inertne ideje, kako smo vidjeli, dominiraju u okviru predavačkoga fakulteta. Takav tip znanja mogli bismo opisati izrazom 'puko akumuliranje preciznoga znanja', za razliku od živoga, stvaralačkoga znanja koje dominira seminarskim fakultetom i koje može objasniti brojne kombinacije činjenica. Ono otvara nova pitanja i probleme te potiče na njihova promišljanja iz perspektiva različitih znanstvenih disciplina. Dakle, uporabno znanje kao »puko stjecanje znanja« može biti kompatibilno mrtvome znanju kao »pukom akumuliranju preciznoga znanja«, dok orijentacijsko znanje može biti kompatibilno živome, stvaralačkome znanju, imajući na umu kriterij svojevrsne statike, odnosno dinamike. Naime, kako u slučaju uporabnoga, to jest mrtvoga znanja, tako i u slučaju orijentacijskoga, to jest stvaralačkoga znanja, statičnost odnosno dinamičnost određuje tip znanja. Kod »pukog stjecanja znanja« i »pukog akumuliranja preciznoga znanja«, statičnost ovih tipova znanja jasno određuje njihov karakter (studenti inertno primaju u svijest ovakve »mrtve ideje« bez mogućnosti kombinacije primljenih ideja). Glavna karakteristika orijentacijskoga i stvaralačkoga znanja je dinamičnost (studenti ovakvim znanjem mogu objasniti brojne kombinacije činjenica, otvarati nove probleme i promišljati ih vrlo dinamično).

No, ono na što bi trebalo ukazati jest odnos između profesora i studenta koji je neizostavna stavka, točnije, još jedan kriterij u promišljanju kompatibilnosti spomenutih tipova znanja. Na njemu bi trebalo inzistirati u budućim razmatranjima kompleksne problematike znanosti i univerziteta uopće. Dakle, uporabno, to jest mrtvo, znanje kompatibilno je onome načinu stjecanja znanja koji se vezuje za prvenstveno

ex-cathedra osnovnu metodu nastave koja pak dominira, kako smo vidjeli, u predavačkome tipu fakulteta. S druge strane, orijentacijsko, to jest stvaralačko, živo znanje kompatibilno je onome načinu stjecanja znanja koji se vezuje za seminar kao osnovnu nastavnu metodu, a koja dominira u seminarskome tipu fakulteta. Odnos profesor–student zapravo je okosnica promišljanja ovih suprotstavljenih tipova znanja, kao i tipova fakulteta, odnosno kriterij na osnovu kojega možemo razlikovati spomenute tipove znanja i fakulteta. To praktično znači da jedan prvenstveno inertan odnos profesor–student, dakle odnos u kojemu student ima pasivnu ulogu isključivog slušatelja profesora, predavača koji predaje nastavne jedinice, pretpostavlja studenta kao isključivog primatelja mrtvoga znanja i inertnih ideja, koje služi prikupljanju određenog broja bodova, dobivanju profesorova potpisa, polaganju ispita i dobivanju ocjena. Ovakav odnos profesor–student možemo označiti ne samo inertnim nego i oportunističkim (lat. *opportunus* – povoljno, odgovarajuće) jer u najmanju ruku, bez mnogo posvećivanja i zalaganja kako od strane profesora tako i od strane studenta, ovakav odnos omogućava da student dođe do svoga cilja (bodovi, potpis, ocjena), a da profesor ispuni svoju predavačku obvezu. Ovakav odnos profesor–student kompatibilan je stjecanju uporabnoga, točnije inertnoga, mrtvoga znanja, i odgovara konceptu predavačkoga fakulteta. S druge strane pak, jedan dinamičan odnos profesor–student, kao dominantan u okviru koncepta seminarskoga fakulteta, omogućava ne samo da student dođe do bodova, potpisa i ocjena, te da profesor ispuni svoju predavačku obvezu, nego ih oboje i potiče na permanentno otkrivanje i promišljanje novih pitanja i problema u dinamičnome i obostranome procesu stjecanja i prenošenja znanja.

Smatramo da je promišljanje i razmatranje odnosa profesor–student neopravdano zanemareno u kompleksnoj problematici znanosti i univerziteta uopće te bi mu svakako ubuduće trebalo pristupiti ne samo iz Jaspersove i Whiteheadove perspektive nego i iznova, iz perspektive novih problema stvorenih nakon, recimo, aktualnog Bolonjskog procesa te ulaska univerziteta na slobodno tržište itd.

4. Zaključak: Orijetacijsko znanje, stvaralačko znanje i Univerzitet

Cilj ovoga rada nije bio ponuditi konačna rješenja i formule koje bi bile najefikasnije i najefektivnije u organizaciji i uspostavljanju mogućih koncepata univerzitetske nastave i samoga odnosa između profe-

sora i studenata, već ukazati na razlike između koncepta predavačkoga i koncepta seminarskoga fakulteta. Uz to, pokušala se istaknuti kompatibilnost orijentacijskoga znanja i stvaralačkoga, živoga znanja. Još jedan cilj rada ticao se ukazivanja na potrebu budućih razmatranja odnosa profesor–student koji je svakako neizostavan element u analiziranju konceptata seminarskoga i predavačkoga fakulteta, te orijentacijskoga i stvaralačkoga znanja.

Iako plediramo za koncept seminarskoga fakulteta te orijentacijskoga, odnosno stvaralačkoga, živoga znanja, smatramo da o svakome profesoru ali i studentu ponaosob ovisi na koji način će se ostvarivati dominantni koncept nastave u okviru konkretnoga fakulteta, točnije konkretnih fakultetskih, nastavnih obaveza. Naime, iako možemo pretpostaviti jedan *idealnotipski*, veberovski govoreći, model seminarskoga fakulteta, te orijentacijskoga, stvaralačkoga znanja koje se stječe u okviru fakulteta zahvaljujući kako angažmanu profesora tako i individualnim zalaganjima svakoga studenta, to opet ne mora biti garancija da će svaki profesor odnosno student posvećeno pristupiti svojim fakultetskim obvezama te doprinosti potpunom ostvarivanju koncepta seminarskoga fakulteta i stjecanju orijentacijskoga, stvaralačkoga znanja. Najzad, odabir prenošenja i stjecanja znanja te odgovornost za posvećenost nastavnim i fakultetskim obvezama ostaje na svakome profesoru i svakome studentu bez obzira na osnovnu nastavnu metodu koja dominira konkretnim fakultetom. No, smatramo da bi svaki profesor i svaki student tijekom permanentnoga procesa ispunjavanja svojih nastavnih i fakultetskih obveza trebao imati na umu neke opće smjernice i određenja univerziteta koje se tiču uloge i zadataka univerziteta, bez obzira na prihvaćenu osnovnu metodu nastave. Zato bismo ova razmatranja zaključili podsjećanjem na sljedeće važne smjernice te određenja uloge i zadataka univerziteta:

»Sveučilišta imaju zadaću njegovati kritičko i kreativno mišljenje, neophodno za znanstveni rad i javnu djelatnost, pružati naobrazbu za cijeli život i ustrajati u traženju spoznaje i istine. Sveučilišta imaju zadaću poticati fundamentalne znanosti, znanstvena otkrića i tehničke izume, razvijati osobnost profesora, znanstvenika i studenata, kao i služiti kao savjetodavne ustanove društvu, gospodarskim subjektima, političkim i vladinim tijelima, sve radi općega napretka, slobode, očuvanja prirode i zajedničkoga dobra. Ona moraju ostati predana svojem poslanju i odgovornosti, a država i društvo moraju ih poduprijeti i omogućiti im da ispune svoje zadaće.« (*Deklaracija o ulozi sveučilišta*, 2012)

Literatura

- Čović, Ante (2006), »Pluralizam i pluriperspektivizam«, *Filozofska istraživanja*, god. 26, sv. 1, str. 7–12.
- Deklaracija o ulozi sveučilišta* (2012), izjava sudionika simpozija »Ideja sveučilišta«, 21. *Dani Frane Petrića*, Cres, Hrvatska, 23–26. rujna 2012. Dostupno na: <http://www.hrfd.hr/>, pristup: 14. veljače 2013.
- Lolić, Marinko (2009), »Jaspersov pokušaj rehabilitacije ideje univerziteta«, *Filozofija i društvo*, sv. 3, str. 41–59.
- Popović, Mirjana (2008), »Razvoj univerziteta od ideje do institucije – sociološki aspekti«, *Sociološka luča*, god. 2, sv. 2, str. 98–104.
- Radenović, Sandra (2012), *Bioetika i medicina: Odnos lekar–pacijent u paradigmi integrativne bioetike*, Novi Sad: Akademska knjiga.
- Sergejev, Dimitrije (1977), *Za Novi univerzitet*, Beograd: BIGZ.
- Vujaklija, Milan (1996/1997), *Leksikon stranih reči i izraza*, Beograd: Prosveta.

“NEW UNIVERSITY” AND ORIENTATION KNOWLEDGE – SOME CONSIDERATIONS

Sandra Radenović

The authoress exposes basic ideas of the conception of so-called seminary faculty in the work of Alfred North Whitehead. It is about the critique of ex-cathedra classes and so-called teaching faculty and it pleads for “New University” or, more precisely, for seminary faculty and alive, creative knowledge. Is the conception of orientation knowledge (Jürgen Mittelstraß) compatible with the conception of creative knowledge and seminary faculty? The authoress considers this question.

Key words: *seminary faculty, teaching faculty, creative knowledge, orientation knowledge*