

Pravica do izobraževanja v funkciji znanja: med formalizmom in konceptualizmom

Andraž Teršek

Inštitut Ustavnik – Pravni inštitut dr. Andraža Terška

andraz.tersek@gmail.com

Pravna politika in praksa glede univerz sta razlog za veliko zaskrbljenost. Enako velja za etično samorazumevanje učiteljskega kadra. Primanjkuje zavesti o pomenu in nujnosti aktivnega državljanstva in kritično prevpraševalne države, zlasti do države. Univerze so se podredile agresivni neoliberalni in neokapitalistični tržni miselnosti, ki vrednost univerzitetnega pedagoškega kadra pretežno ocenjuje s tržno (prodajno) vrednostjo dela, znatno manj pa z vsebino, intelektualnostjo in s srčnostjo. Univerze ustavno zagotovljene in zapovedane avtonomije ne zahtevajo in se zanjo ne borijo. V pomanjkljivo osredotočenost na vsebino, etiko in srčnost univerze silijo »krempljivi« države, ki zlasti na državne univerze gleda kot na svojo last. Učiteljski kader se je pasivno in apatično podredil zbirokratiziranosti in tehnokratskemu razčlovečenju jedra univerze kot javne ustanove, v funkciji občega dobra in zaščite moralnega sebe. Univerze znatno premalo skrbijo za vzgojo kritično mislečih in civilno pogumnih državljanov. Ob tem pa pozabljajo na čustva in srčnost, na socialno inteligenco. To je treba spremeniti.

Ključne besede: univerza, visokošolski zavodi, znanje – kot vrednota in cilj izobraževanja, avtonomija univerz in fakultet (visokošolska avtonomija), visokošolski (univerzitetni) učitelji/učiteljice, srčnost

Uvod

Razpravljal bom o družbeni vlogi in o izbranem cvetniku perečih vprašanj ali bolje »problemov« univerze – ne ene same univerze, pač pa univerze kot *koncepta*. Opreديل se bom tudi do tistega »nečesa«, kar na eni strani razumem kot bistvene lastnosti in elemente (sestavne dele, »sestavine«) visokošolskega okolja, na drugi strani pa kot družbeno funkcijo, smoter in cilje poučevanja in izobraževanja.

»Univerza« seveda ni *le beseda*; gre za *koncept*. In *vrednoto*. Postavljam jo v funkcijo in »služenje« znanju, razgledanosti, obveščenosti, mišljenju (kar ni isto, kot »razmišljanje«) in védenju. Nanjo gledam kot na institucionalizirani prostor in okolje, namenjen predstavljanju, pridobivanju in krepitvi znanja, razgledanosti, kakovostne obveščenosti, mišljenja in védnosti. Na vrh po-

stavljam »izobraženost«.¹ Zato vprašanje »kakovosti univerze« razumem kot predpogoj »napredka«.²

Tematika ima ustavnopravni kontekst, ker gre za koncepte, ki so ustavna kategorija. V ustavnem pravu se odražajo kot vsebinski sestavni deli temeljnih *človekovih* pravic in svoboščin ter temeljnih *ustavnih* pravic in svoboščin.³ Tudi tu (pri temeljnih pravicah in svoboščinah) imamo opraviti s *konceptom*.

Te koncepte bom poskusil povezati v sklenjeno celoto. Ta celota pogojuje kakovost tistega, kar označujeta koncepta »demokracija« in »politika«.⁴ Stopnja napredka pri zavzemanju za »demokracijo« in »politiko« pogojuje izhodiščne možnosti za vzpostavitev »politične skupnosti«, ki je koncept z znatnim preseganjem koncepta »(gola) družba« (glej Simmel 1993; Kuzmanič 2015a; Arendt 1996; 2006).

Pravica do znanja in izobraževanja kot temeljna človekova pravica

Na začetek postavljam pojmovno opredelitev, kot jo najdemo v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2014):

Formalizem -zma m (i) pretirano poudarjanje oblike ali predpisov na škodo vsebine: tako ravnanje vodi v formalizem; birokratski formalizem / ekspr. gre za čisti, goli formalizem / formalizem in površnost pri obrav-

¹ Četudi gre morda za banalno pojasnilo, ga vseeno dodajam: seveda tudi »izobraženost« kot lastnost osebe – in hkrati kot predpogoj za »mislečega človeka«, pri katerem kakovostno, raznoliko, bogato in razvejano »znanje«, v kombinaciji s »pametjo« in »modrostjo«, omogoča vse naštetu razvijati, nadgrajevati in uporabljati kot »vrlino«; glej npr. Aristotel (2016) – ni isto kot »formalna izobrazba«. Podobno, kot pojem »intelektualec« ni vsebinsko enak pojmu »izobraženec.« Glej npr. Sartre (1981), Rancière (2005), Foucault (2008).

² »Družbeni napredek« (angl. *progress*, tudi *evolution*) je – ponovno – nekaj drugega kot »družbeni razvoj« (angl. *development*). Prvega označujejo predvsem pojmi, kot so znanje, moralna ozaveščenost, etična razsvetljenost, duhovnost, kultura ipd., drugega pa predvsem pridevnika »gospodarski« in »tehnološki«. Za razlago pojmov glej npr. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<https://plato.stanford.edu/>).

³ Temeljne človekove pravice in svoboščine so zapisane v mednarodnopravnih dokumentih/aktih. Ustavnopravna teorija jih označuje kot »minimalne standarde«, ki morajo veljati v vseh državah podpisnicah teh dokumentov (glej Zupančič 2003). V evropskem prostoru je temeljni in osrednji dokument te vrste *Evropska konvencija o človekovih pravicah*, na temelju katere odloča Evropsko sodišče za človekove pravice v Strasbourgu. Temeljne ustavne pravice in svoboščine so tiste, ki so zapisane v nacionalnih ustavah. Te ustave so znatno obsežnejše kot npr. omenjena konvencija, vsebujejo več določb in izrecno določajo več pravic in svoboščin. Slovenska ustava je dober primer ustave, ki v poglavju o pravicah in svoboščinah tako rekoč naslavlja vse vidike zasebnega in javnega življenja. Podrobno o tem v Teršek (2014).

⁴ Mislim na koncept »politike« v pravem, pristnem pomenu, zato ne mislim na »dnevno« ali »strankarsko« politiko. Glej Aristotel (2010), Arendt (2006), Kuzmanič (1996; 2015a; 2015b).

navanju napak // dajanje prednosti obliki umetniškega dela pred vsebino: v liriki je vladal formalizem / spočetka se je izgubljal v formalizmu in epigonstvu.

Konceptualizem -zma m (i) filoz. srednjeveška filozofska smer, ki trdi, da splošni pojmi niso samo besede, temveč obstajajo tudi v razumu.

[Dodajam: Formi je treba dodati vsebino. Ta naj bo zadeva umnosti in čutnosti.]

Iz te pojmovne opredelitve izhajam, ko znanje in izobraževanje mislim kot zadevo formalizma in kot zadevo konceptualizma. S poudarkom, da naslavljam predvsem drugi pojem, znanje in izobraževanje kot koncept.

Za izhodišče prepričanja, tudi kategorične in nedvoumne konvencije, da je »znanje« ena od najpomembnejših človekovih vrlin in družbenih vrednot, zadošča spomin na antiko. Ob tem pa na spise republikanca Platona in demokrata Aristotela.⁵ Znanje kot tako se mi prepričano zdi trajno največja inovacija človeške družbe. Zato ga opazujem, mislim in razumem skozi prizmo »napredka«, kulturno in etično (ne nujno filozofsko), ne z zornega kota »razvoja« (tehničnega in tehnološkega). To je moje izhodišče.⁶

Pravica do znanja, ali malo drugače, pravica do izobraževanja – in to v najširšem pomenu besede – ima status temeljne človekove pravice. V pravnem jeziku to pomeni, da jo kot temeljno pravico določajo najpomembnejši mednarodnopravni dokumenti, ki naslavljajo temeljne človekove pravice in svoboščine. Tudi ideja te ali takšne pravice, enako kot ideja o političnem in pravnem pripoznanju in priznanju obstoja določenih pravic in svoboščin kot *nečesa*, kar že samo po sebi, po »naravi stvari« in v tem smislu samoumevno pripada vsem ljudem, zato je tudi vsem družbenim slojem prebivalstva, je med pomembnejšimi pridobitvami razsvetljenstva (glej Cassirer 1998). V tem oziru

⁵ Zadošča vpogled v Platonovo delo *Država* (delo z naslovom »Država« je sicer neposrečeno naslovljeno, z ozirom na ustavnopravno teorijo in politično filozofijo bi bil pravilni izraz »Republika«, ker država (angl. *the state*) in republika (angl. *the Republic*) nista sopomenki; kot nista sopomenki republika in demokracija – v tem oziru je bil Platon republikanec, Aristotel pa demokrat; o tem podrobno v Teršek in Kuzmanič (2015) in v Aristotelovih delih (2010; 2016)). Zlasti Aristotel je razlikoval med pojmi, kot so znanje, pamet, modrost, izobrazba in védnost (glej tudi Laertski 2016).

⁶ V tem članku ne bom razčlenjeval koncepta »znanje«. Glede koncepta »nerazumevanja«, za kaj pri neki zadevi »zares gre«, predvsem v razmerju do koncepta »politike«, glej Rancière (2005). Za globino filozofskega iskanja, spraševanja, samospraševanja in prevpraševanja glej Wittgenstein (2014). Za kognitivno znanstveno analizo »uma« in »umnosti« pa glej Varela, Thompson in Rosch (2017).

besedo »pridobitev« uporabljam prav za oznako ne le politične, ampak predvsem »pravne«, torej »normativne« pritrditve in potrditve, da obstaja točno določeno »nekaj«, kar pomeni *temeljne in univerzalne človekove pravice ter svoboščine* (glej Zupančič 2006a; 2006b; Radburch 2001; Habermas 1998; Teršek 2014).

To, na drugi strani, pomeni, da je treba temeljnim človekovim pravicam in svoboščinam zagotoviti učinkovito pravno zaščito. Zaščita teh pravic je *dolžnost*.⁷ Primarno dolžnost vsakokratne javne oblasti, države, javne uprave. Nacionalne in nadenacionalne. Izvrševanje te dolžnosti pa mora biti podvrženo »nadzoru«. In prav to je temeljna naloga in odgovornost vseh družbenih akterjev: vzpostaviti, ohranjati in razvijati kakovosten in učinkovit *nadzor* nad dnevnopolitičnimi (odločevalci v zakonodajni in izvršilni veji oblasti), družbenimi (medsebojna razmerja med pravnimi subjekti) in pravnimi praksami (delovanje in odločanje javne uprave ter sodne veje oblasti). Ta nadzor mora biti pravni (sodna veja oblasti, z vrhom pri ustavnih sodiščih, in druge nadzorne javne institucije; tiste s formalnim – npr. informacijska pooblaščenka – in tiste z neformalnim nadzorom in pristojnostmi – npr. varuh človekovih pravic) in civilni (splošna javnost, civilna družba, predvsem pa mediji kot neformalna »četrti veja oblasti« ter novinarji in drugi t. i. »javni psi čuvaji«).⁸ To je *normativna dolžnost*: pravna dolžnost vseh državnih in vseh naddržavnih institucij oblasti.⁹ Z vidika *etike politike*¹⁰ pa tudi dolžnost vseh ljudi s statu-

⁷ Pravni filozof Gustav Radbruch, čigar pravni nauk se poučuje na slovenskih pravnih fakultetah v okviru predmetov o teoriji in filozofiji prava, je lepo pojasnil, da pravo ne služi morali s pravnimi dolžnostmi, ki jih nalaga, temveč s pravicami, ki jih podeljuje. »Posameznikom podeljuje pravice zato, da bi ti lahko kar najbolje zadostili svojim moralnim dolžnostim [...] Moja pravica je pravzaprav pravica, da storim svojo moralno dolžnost. In nasprotno, moja dolžnost je, da varujem svojo pravico. S svojo pravico se človek bori za svojo moralno dolžnost, za svojo osebnost.« (Radbruch 2001, 78–79)

⁸ Tudi zato je pomembno vedeti, da stalna sodna praksa Evropskega sodišča za človekove pravice v Strasbourgu (ESČP) takšnega »nadzornega«, zato pa posebej varovanega statusa, ne priznava le lastnikom medijev, urednikom in novinarjem/novinkarkam (glej npr. sodbo ESČP v primeru *Handyside proti Združenemu kraljestvu* iz daljnega leta 1976 ali sodbo v primeru *Observer in Guardian proti Združenemu kraljestvu* iz leta 1991, ob tem pa še številne druge sodbe tega sodišča, ki naslavlajo to vprašanje), ampak tudi javno aktivnim in kritičnim predstavnikom znanosti in civilne družbe, kadar ima njihovo delo podoben značaj in družbeni pomen kot delo novinarjev, zlasti preiskovalnih novinarjev, zato se jim priznava tudi enakovreden status »javnih psov čuvajev« (glej sodbo ESČP v primeru *Magyar Helsinki Bizottság proti Madžarski* iz leta 2016).

⁹ Seveda tudi (pozitivna) dolžnost vseh pravnih subjektov: zasebnikov, pravnih oseb zasebnega prava in pravnih oseb javnega prava. Podrobno o tem v Teršek (2014, 312–322). Za »učbeniško« predstavitev sodnega prava ESČP glej Mowbray (2007).

¹⁰ Za analizo »etike politike« z vidika ustavnosti glej Teršek (2018a). Za odlično analizo konceptov »morale« in »etike« glej Rus (1976).

som »javnega psa čuvaja«. Tako – in samo tako – je mogoče pravice in svoboščine, določene s pravnimi akti, *učinkovito*¹¹ varovati tudi v praksi: v okviru pravnega reda in pravnega režima – za natančno, četudi zahtevno analizo problema »podtmoderne etike« glej Bauman (2016).¹²

Pri pravici do znanja in do izobraževanja gre torej za temeljno človekovo in ustavno pravico. *Vsebinska* te temeljne človekove in ustavne pravice vključuje tudi pravico do učenja in »trajnega izobraževanja« in do t. i. »strokovnega usposabljanja«.¹³

Učenje *per se* je teoretično opredeljeno kot »kompleksen pojav«, ki pa je ob obsežnem raziskovanju in preučevanju še vedno dokaj izmuzljiv pojem in fenomen. Definicij učenja je več. Ena od teh pravi, da je učenje »vsaka dejavnost, namerna in nenamerna ali naključna, s katero posameznik spreminja samega sebe. Pri tem vplivajo nanj kulturno okolje, dejavnosti, ki jih sprejema ali se jih udeležuje, ali pa njegova načrtna dejavnost, da vire učenja iz okolja tako ali drugače strukturira in jih prilagodi svojim potrebam.« (Vuković in Miglič 2006, 20)

Učenje pa ni samo pridobivanje novega znanja. In samih načinov za pridobivanja znanja je več. Učeči se človek novo znanje pridobiva predvsem s pomnjenjem besed in stavkov, zlasti pa z razumevanjem zapomnjenega (si-

¹¹ Zagotavljanje »učinkovitosti« uresničevanja pravic in svoboščin v praksi je eno od temeljnih pravnih načel. Navsezadnje sam pojem »učinkovitost« pri uresničevanju pravic in svoboščin *de facto* pomeni pravico. To je pojasnjeno v odločitvah najvišjih nacionalnih in nadnacionalnih sodišč, kot so vrhovna sodišča, ustavna sodišča in Evropsko sodišče za človekove pravice. Za teoretično utemeljitev temeljnega pravnega učenja glej Pavčnik (2001).

¹² Pojem »pravni red« zadeva pravno ureditev kot tako, pojem »pravni režim« pa vključuje tudi način uresničevanja pravnega reda in pravnih politik v praksi (prim. Supiot 2013). Pomembno je poudariti, da ta nadzor že dolgo ni več odvisen samo od političnega procesa in pravnega reda, oziroma »pravnega režima« posameznih držav, ampak se izvaja tudi nadnacionalno, s strani naddržavnih sodnih institucij. Za evropske države sta to ESČP (ki je dejansko vseevropsko in naddržavno ustavno sodišče) in Sodišče EU, za države sveta pa (poslovenjeno) Meddržavno sodišče (pravice) (angl. *International Court of Justice*) v Haagu. Glej Zupančič (2003) in Teršek (2014).

¹³ Prim. Teršek in Medved (2018). Pojem »usposabljanje označuje razvijanje znanja, sposobnosti in spretnosti, ki jih človek potrebuje pri opravljanju nekega konkretnega dela« (Vuković in Miglič 2006, 22). Usposabljanje naj bi bilo sestavljeno iz sistematično načrtovanih programov, namenjenih povečanju uspešnosti posameznikov ali skupin pri spreminjanju njihovih stališč in vedenja glede na zahteve dela ter organizacijske cilje. Za razliko od »poklicnega izobraževanja« je »usposabljanje« usmerjeno k reševanju konkretnih težav v konkretnih okoliščinah, zato naj bi pomenilo nadgradnjo poklicnega izobraževanja. Pri njem so učni dogodki sistematično načrtovani in povezani z delovnim okoljem, namenjeni pa so učenju posebnih spretnosti in postopkov delovanja. Temu služijo različne oblike usposabljanj, kot so tečaji, seminarji in delavnice.

cer gre le za golo pridobivanje informacij). Človek se lahko določene tematike ali določenih spretnosti (na)uči tudi brez razumevanja načina, kako je do te (na)učenosti prišel. Zato je za razlago, kaj je učenje, nemara dovolj predpostaviti, da učenje prinaša sposobnost narediti nekaj, česar pred tem posameznik ni bil sposoben. V izhodiščnem pomenu je zatorej učenje pridobivanje znanja ali spretnosti. A pojem »znanje« nujno vključuje tudi »razumevanje.« Temeljni proces pridobivanja znanja je zatorej razmišljanje, pridobivanje spretnosti pa vključuje ponavljanje uporabe znanja, da to postane samodejno, rutinsko (Vukovič in Miglič 2006). Tudi organizacija UNESCO ponuja definicijo učenja, ki pravi, da je učenje »vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (UNESCO 2012).

Pravica do izobraževanja je pravica vseh ljudi. Opredeljena je bila že davnega leta 1948, ko je generalna skupščina OZN sprejela *Splošno deklaracijo človekovih pravic* (2018; prim. Lampe 2010, 78).¹⁴ Pravice, ki jih izrecno poimenuje in vsebinsko začrta ta deklaracija, med njimi pa je tudi pravica do izobraževanja, so morale države članice OZN in podpisnice te deklaracije prenesti v nacionalne pravne sisteme. Člen 26 te deklaracije naslavlja pravico »splošne dostopnosti do izobraževanja.«¹⁵ Države pogodbenice morajo zagotoviti pogoje za brezplačno in obvezno izobraževanje na začetni stopnji, nadaljnje šolanje pa mora biti splošno dostopno (Lampe 2010, 85).

Nekaj let kasneje je Generalna skupščina Združenih narodov sprejela še »Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah« (b.l.).¹⁶ Ta v 13. členu povzema splošna (pravna!) načela iz *Splošne deklaracije človekovih pravic* (2018) in določa, da mora biti »obvezno šolanje omogočeno tudi tistim skupinam mladostnikov, ki so bili iz kakršnega koli razloga izključeni iz izobraževalnega sistema ali pa osnovnega šolanja niso imeli možnosti za-

¹⁴ Za podrobnejšo razlago, glede na slovensko ustavo, glej Šturm (2002, komentarji k 57., 58 in 59. členu Ustave Republike Slovenije), tudi Avbelj (2019, komentarji k navedenim členom Ustave Republike Slovenije).

¹⁵ *Splošna deklaracija človekovih pravic* (2018) v 26. členu določa: »(1.) Vsakdo ima pravico do izobraževanja. Izobraževanje mora biti brezplačno vsaj na začetni stopnji. Šolanje na začetni stopnji mora biti obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno. (2.) Izobraževanje mora biti usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospeševati mora razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi in med rasami in verskimi skupinami ter pospeševati dejavnost Združenih narodov in ohranitev miru. (3.) Starši imajo prednostno pravico pri izbiri vrste izobraževanja svojih otrok.«

¹⁶ Sprejeta (davnega) 16. decembra 1966.

ključiti«. Ob tem pa morajo države pogodbenice »tudi zagotoviti izhodiščne materialne pogoje za delo učnega osebja in jih poizkušati izboljševati«. ¹⁷ Ob tem pa ta pravica izrecno vključuje tudi pravico staršev, da – ob javnih šolah – »otroke šolajo v nejavnih šolah in jim privzgajajo verska ter moralna načela, ki so v skladu z njihovim lastnim prepričanjem«. ¹⁸

V Republiki Sloveniji je pravica do izobraževanja in učenja, pa tudi do znanstvenega in akademskega dela, urejena v ustavi, zakonih in podzakonskih predpisih. Torej gre za ustavnopravne kategorije in koncepte. Država formalno zagotavlja, da ima vsaka oseba z državljanstvom prost dostop do izobraževalnih programov. Zakonodaja ureja tudi možnosti šolanja in izobraževanja za tujce. Tudi pravice in dolžnosti delavcev in delodajalcev glede izobraževanja in usposabljanja so določene z delovnopravnimi predpisi, s kolektivnimi pogodbami in z individualnimi pogodbami o izobraževanju. ¹⁹

Izdelava pravnih politik, opredelitev strategij in vpeljava programov strokovno-tehničnega in poklicnega izobraževanja za mlade in odrasle, ki jih naslavljajo omenjeni mednarodnopravni dokumenti, naj bi bila v funkciji pridobivanja ustreznega in praktično uporabljivega »znanja«, to pa naj bi zagotovilo osebni in kulturni razvoj posameznika ter družbe. Formalni okvir pravice do znanja, šolanja in izobraževanja je na ravni najvišjih mednarodnopravnih aktov postavljen in je zadovoljiv. ²⁰

¹⁷ To je ena od najpomembnejših nalog in pravnih obveznosti »socialne države.« Glej Avbelj (2019).

¹⁸ Izmenjevati mnenja, stališča in refleksije o tem vprašanju je v našem civilizacijskem okolju postalo tako rekoč zadeva »samoumevnosti.« Ob tem pa npr. UNESCO v svojih letnih poročilih ugotavlja, da predvsem t. i. nerazvite države še vedno ne izvajajo sprejetih mednarodnih obvez glede pravice do izobraževanja in njenih podrednih razsežnosti. V večini teh držav ni načrtnega razvijanja institucionalnih možnosti in materialnih zmožnosti prebivalstva za izobraževanje, ker se večina prebivalstva dnevno trudi za golo preživetje. Zato sta izobraževanje in strokovno usposabljanje postavljena na obrobje pravnih politik in proračunskih načrtovanj (UNESCO 2011).

¹⁹ Na tem mestu ne gre navajati velikega števila zakonov, podzakonskih aktov in kolektivnih pogodb, ki urejajo to materijo. To tudi ni osrednji namen tega članka. Velja pa omeniti, da naj bi, za razliko od *učenja*, *izobraževanje* pomenilo »dolgotrajen in načrten proces razvijanja posameznikovih znanj, sposobnosti in navad« (Jereb 1998, 177). Oziroma, »izobraževanje pomaga posamezniku pri intelektualnem razvoju, pri odkrivanju in razvijanju talentov in mu izboljšuje njegovo delovanje in razmišljanje. Koncepti, vrednote in ideje spreminjajo posameznikov način mišljenja, izboljšujejo sposobnost reševanja problemov in razčiščujejo vrednote.« (Vukovič in Miglič 2006, 21) Izobraževanje naj bi bilo potemtakem sestavljeno iz pripravljenih, strukturiranih in organiziranih okoliščin, v katerih se posameznik uči in sprejema informacije.

²⁰ Na mednarodnopravni ravni je torej vprašanje izobraževanja in usposabljanja obsežno in vsestransko naslovljeno, z več resolucijami, pakti in konvencijami: splošnimi, ki obsegajo vse temeljne človekove pravice in svoboščine, in posebnimi, ki podrobneje naslavljajo posamezne

Formalni vidik ne predstavlja večje težave. Zlasti ne na ravni najvišjih nacionalnih (ustave) in mednarodnopravnih aktov (glej Zobec 2019, 485). Konceptualizacija tega formalnega okvira pa je drugo vprašanje. In je problem, predvsem na ravni univerzitetnega izobraževanja.

Prepričan sem, da brez razumevanja, »za kaj (zares) gre«, in brez »mišljenja« (ki je nekaj, kar predstavlja znatno več od golega »razmišljanja«; podobno kot je »mnenje« nekaj povsem drugega kot »znanje«, »védnost«) ni mogoče priti do »znanja«, do »védnosti«, »védenja«.²¹ Zato je za konstruktivno razpravo o znanju in izobraževanju treba vedeti, za kaj zares gre pri univerzi – »akademiji« (o razvoju slovenske univerze glej Benedetič 1999).

Univerze v funkciji demokracije in pristne politike

V tem članku ne naslavljam problema predšolske vzgoje ter vzgoje in izobraževanja v osnovnih in srednjih šolah, zato bom samo vzporedno omenil, da sta v slovenskem ustavnem redu izobrazba in šolanje ustavni kategoriji ter ustavni pravici.²² Nadgradnja teh pravic so univerza in druge visoke šole, ki so tudi ustavne kategorije v slovenskem ustavnem redu.²³ A preden preidem na osrednji del članka, ki je problematiziranje univerze (akademije), želim najprej spregovoriti o pomenu univerze (akademije) za demokracijo in pristno politiko (razumljeno v aristotelovskem smislu).

pravice in svoboščine, tudi njihove posamezne segmente. V tem oziru velja npr. omeniti konvencijo št. 140 o plačanem dopustu za izobraževanje (»Paid Educational Leave Convention« 1974). V njej je npr. zapisano, da je treba ustrezno urediti plačani dopust za vseživljenjsko izobraževanje in usposabljanje delavcev. V prvem členu konvencije je pojasnjen pojem »plačani dopust za izobraževanje«, ki pomeni dopust delavca zaradi izobraževanja med delovnim časom, ob zagotovljenem plačilu za čas odsotnosti z dela in z določeno dobo trajanja. Plačani dopust za izobraževanje naj bi pripadal vsem delavcem/delavkam. Prispevati bi moral k nadgradnji znanj in prilagajanju poklicnih sposobnosti delavca, s tem pa naj bi povečal varnost zaposlitve. Pravnoformalno, v teoriji, je tako. Nedvoumno in jasno. Prepogosta težava prakse pa je njeno odstopanje od teorije – tudi, ko gre za pravice in svoboščine, obravnavane v tem članku.

²¹ Ker me v tem članku zanimata predvsem »znanje« in »izobraževanje« kot koncepta v družbeni (zatorej pristno »politični«) funkciji, zlasti v funkciji demokratizacije in legitimizacije političnega procesa, pravnega reda in družbenega življenja, torej v najširšem smislu »vedeti, za kaj res gre«, napotujem na izbor del: Arendt (1996), Aristoteles (1999), Rutar (2003), Rancière (2005), Arendt (2006).

²² Ta pravica je določena s 57. členom Ustave Republike Slovenije: »(izobrazba in šolanje) Izobraževanje je svobodno. Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev. Država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo.« (Ustava Republike Slovenije 1991)

²³ Glej 58. člen Ustave Republike Slovenije (avtonomnost univerze in drugih visokih šol): »Državne univerze in državne visoke šole so avtonomne. Način njihovega financiranja ureja zakon.«

Integralni del etičnega samorazumevanja univerzitetnih učiteljev in raziskovalcev bi moral vključevati tudi t. i. civilni pogum (Sruk 1986). Z drugimi besedami, ljudje »akademije« (tako občasno imenujem univerzitetne učitelje in raziskovalce, ob spominu na antiko in začetke moderne univerze; glej Ridder-Symoens 1992 in 1996; Rüegg 2004) bi se morali v večji meri in v večjem obsegu zavedati tudi pomembnosti družbene vloge aktivno delujočih in kritičnih državljanov – »političnih živali« po Aristotelu (2016; prim. Kuzmanić 2015a). Tudi na ta način bi morali pedagoško vplivati na študirajoče mlade ljudi in se truditi, da bi se v njih krepila zavest o pomenu in vlogi aktivnega ter kritičnega državljanstva. Študirajočo populacijo je treba naučiti in motivirati za vzpostavitev zanimanja za splošna ter aktualna družbena vprašanja; hkrati pa v mladih generacijah prebuditi voljo in pogum za aktivno državljansko držo. Mlade je treba učiti in vzgajati v smeri razmišljujočih ljudi, ki se zavedajo odločilne pomembnosti postavljanja vprašanj in iskanja odgovorov: o sebi, družbi, svetu, političnih procesih, odločevalskih praksah itd. Treba jih je naučiti, da si morajo prizadevati za »vedeti, za kaj v določenem trenutku družbenega stanja pri določeni zadevi zares gre« – za »védnost«, ne le »obveščenost« (»informiranost«). Pri tem jim je treba pomagati, predvsem pa jih je treba za to dnevno motivirati. In znati motivirati. Samo na ta način je mogoče dolgoročno kljubovati problemu »množičnega nemišljenja« in »antipolitike« (Kuzmanić 1996; Konrád 1988), ki je že dolgo časa epidemični družbeni problem. Ali drugače, v času t. i. postpolitike (Dolar v Teršek 2018b), postdemokracije (Crouch 2013) in postetike (Bauman 2016) in postfaktičnosti (Teršek 2018a) je to še toliko pomembnejše. Brez ponotranjenosti pomena takšne drže učiteljev, študentske populacije in imetnikov univerzitetnih diplom sicer nujna zamenjava vseh naštetih postkonceptov, predvsem pa zamenjava antipolitike za *pristno politiko*,²⁴ ostane nemogoče, neizvedljivo podjetje. Zatečenega družbenega stanja ne bo mogoče preseči; pri tem seveda izhajam iz teze, da bi ga bilo nujno preseči (Balluch 2011). Razlog je dokaj enostaven: kot se ne gre zadovoljiti z golo formalno diplomom in »izobrazbo« (kar je nekaj povsem drugega kot »izobraženost«), se tudi ne gre zadovoljiti s formalno demokracijo (Arendt 2006) in formalno svobodo. Ta in podobna vprašanja nas morajo še kako zanimati – učitelje, raziskovalce in študente. Moramo iskati odgovore na ta vprašanja. Še posebej na univerzah (Močnik 2010).

»V svojem filozofskem življenju nisem imel želje, da bi svet zgolj poznal, temveč je željo po znanju vedno spremljala želja, da bi svet spremenil,« je za-

²⁴ O tem, kaj je mišljeno kot »pristna politika«, podrobno v delih Aristotela (1999; 2010; 2016), Arendtove (1996; 2006), Žižka (2007; 2012) in Kuzmanića (1996; 2015a; 2015b).

pisal Berdjajev (1998, 5) v knjigi o človekovi svobodi in zaslužjenosti. Glasbeni umetnik Nick Cave je v filmski mojstrovini o 20.000 dneh na zemlji izgovoril zapisa in zapomnitve vredni misli: tisto, kar že razumem, me ne zanima več. In bolje je imeti kakršno koli, še tako noro idejo, kot ne imeti nobene ideje.²⁵ Eden največjih umov človeštva, morda celo največji um človeštva, Einstein, pa naj bi nekoč izjavil: *ideja, ki se sprva ne zdi nora, ni vredna pozornosti*. In prav za to gre. Za učenje, vzgojo in motivacijo biti zainteresiran za ideje in za sposobnost oblikovati ideje. Ob tem pa za pogum za javno izražanje idej – četudi norih idej, samo da so utemeljene z mišljenjem in znanjem. In s srčnostjo, ki vključuje socialno inteligenco (glej Goleman 2010; Galimberti 2009; Marinoff 2011; o »moči najstniških možganov« glej Siegel 2014).²⁶

Sposodil si bom še kratek dialog iz kultnega (in pri vseh generacijah zelo priljubljenega) filma *The Matrix* (Rutar 2003, 110):

Morfe: »Kljub vsemu njihova moč in hitrost še vedno izhajata iz pravil, na katerih stoji svet. Prav zaradi tega ne bodo nikoli tako močni in hitri, kot si lahko ti.«

Neo: »Kaj mi hočeš povedati – da se bom lahko izogibal kroglam?«

Morfe: »Ne, Neo, rad bi ti povedal, da se ti ne bo treba, ko boš pripravljen.«

Naslednji komentar odraza bistvo – za kaj zares gre (Rutar 2003, 110):

To ni opis naključnega delovanja. Ko bo Neo pripravljen, bo čutil, vedel bo, da je pripravljen, gotov bo [...] Išče ga odgovor in Neo ga bo sprejel, ko bo pripravljen, ko bo želel. Znašel se bo v posebnem položaju [...] odprl bo usta, skozi njega pa bo govoril bog. Neo se mora samo pripraviti, vendar priprave ne morejo postati objekt znanstvene vednosti. V radikalnem smislu Neo ne more vedeti, kaj mora narediti, da bo pripravljen. Le želei mora, toda njegova želja mora biti čista, neposredovana; Neo mora biti njen podložnik, prepustiti se ji mora, zaupati mora nezavednemu. Znebiti se mora vseh strahov, predsodkov, klišejev in drugega, kar bremeni njegov um; s tem se bo odprl resnici kot dogodku.

²⁵ Gre za (statusno že kultni) dokumentarni film o življenju, osebnosti in delu Nicka Cava z naslovom *20.000 dni na Zemlji* iz leta 2014 (angl. *20,000 Days on Earth*) režiserjev Iaina Forsythja in Janea Pollarda.

²⁶ Nevarnost, da zaradi pomanjkljivosti pri vzgoji in izobraževanju, ki zadevajo »srčnost«, »čustva« in »socialno inteligenco«, mladi dokaj kmalu posežejo tudi po pomirjevalih, ne samo po zatekanju v zabave, alkohol in spolnost – kot beg iz moreče realnosti.

V navedenih citatih prepoznam srčiko tistega, za kar bi si morala prizadevati akademija: človek mora biti iskalec, spraševalec in *prevpraševalec*: sebe, drugih in družbe. Odpirati se mora prihodu znanja, razumevanja in védnosti. To ga mora »zanimati.« Za to mora biti opolnomočen. In temeljna funkcija univerze (ali »akademije«) je prav *opolnomočenje* posameznika, da bo do tega razvil hotenje in potrebo, tudi strast, predvsem pa voljo, zanimanje/interes, seveda tudi pogum in odločnost. Nobena inovacija se mi ne zdi inovativnejša in pomembnejša od zavesti (zavedanja) o pomenu te vrste opolnomočenja in od tega (družbenega in javnega) početja (v javnem interesu in za obče dobro). Zato se mi tudi nobena druga inovacija ne zdi bolj v funkciji »znanja« in »védnosti« (s tem pa v funkciji *napredka*).

Družba, kjer univerza in njeni pripadniki (ali predstavniki) ne ozavestijo tega problema in tega integralnega dela svoje družbene vloge, ne more ustvarjati ne pristne demokracije, ne pristne politike, ne dejanske svobode (strnjeno in »drugače«, a izvirno, o teh konceptih v Žižek 2012; Salecl 2010 in 2020). Tovrstna aktivna in kritična drža univerze je nujna predpostavka za sam koncept »svobode« – že po definiciji (prim. Foucault 2008). Brez prave svobode pa ne more biti ne demokracije ne politike, še manj *politične skrupnosti* (ki je nekaj povsem drugega kot gola *družba*) (glej Teršek in Kuzmanič 2015; Kuzmanič 2015a; Simmel 1993 idr.).

Navsezadnje je to tudi edina pot k tistemu, kar moralno, vrednostno in normativno uokvirja demokracijo, svobodo in politiko.²⁷ kakovostni oznaki in koncepta »ustavna demokracija« in »vladavina prava« (podrobno o tem v Teršek 2014). Kajti vse bolj velja (in razlog, da to vse bolj velja, je prav zgoraj omenjeno), da je res tako, kot je zapisal prof. Žižek (2007, 66): »Sartrova poanta je v tem, [...] da se konec koncev sledi pravilu, da je treba pravila prekršiti, kar se stori tako, da se jim pretirano sledi.« Oziroma (Žižek (2012, 25) navaja H. B. Urbana:

[...] kršitev javnih pravil ni akt zasebnega jaza, pač pa proizvod istih javnih pravil, ki so v sebi podvojena. Natanko to je tisto, kar tovrstne kršitve razlikuje od drža tolerantne modrosti, ki dopušča zasebne transgre-

²⁷ O »moralih« in »pravičniškem umu« kot konceptih glej Haidt (2013). Odlična knjiga za razumevanje, utemeljeno na znanstveni analizi, zakaj se nekatera prepričanja in moralni odzivi pri ljudeh tako močno razlikujejo, zakaj največje podobnosti pogosto prepoznamo tam, kjer pričakujemo največje razlike, in kaj je treba vedeti o morali, da bi lahko bolje razumeli pojme politične filozofije, kot so levica, desnica, liberalnost, konservativnost, nova levica, skrajnost, naprednost ipd. Zagotovo delo, ki bi ga moral natančno prebrati vsaj vsak študent/šudentka družboslovnih in humanističnih študijskih programov.

sije, transgresije zunaj dosega javnega pogleda (primer tega je katoliška drža ignoriranja – celo sugeriranja – občasnih epizod nezvestobe, če le pripomorejo k ohranjanju zakonske zveze). Kdaj zares odrastemo? Ko vemo, kdaj kršiti izrecna pravila, ki smo jim izpostavljeni.

Že samo »božansko nasilje meri prav na [takšne] brutalne vdore pravičnosti onstran Zakona« (Žižek 2007, 147). Ob družbeni aktualnosti (pandemija, posebni pravni ukrepi, ulični protesti ipd.) – o tem zelo podrobno in večrazsežnostno Teršek (2020b) – gre k temu dodati še opazko, ki je na mestu: »Vrednost protestov se meri po tem, kar ostane dan za tem, po spremembi našega normalnega vsakdana« (Žižek 2007, 213). In če aktualiziramo še vprašanje »svobode«, ki jo naslavljata tako »sistemsko nasilje« in »represivna ravnanja uradnih oseb v službi sistema« kot »protesti« in »upor proti nasilju«, je na mestu tudi naslednja opazka (str. 291): »Formalna svoboda je svoboda izbire znotraj koordinat obstoječih razmerij oblasti, dejanska svoboda pa vznikne s spremembo samih koordinat izbire.« Ob tem velja dodati retorično vprašanje, »ali ni to žalostno dejstvo, da se odpor proti sistemu ne more artikulirati v formi realistične alternative, ali vsaj kot smiseln utopični projekt, ampak zgolj kot brezpomenski izbruh, najmočnejša obtožba našega predikamenta? Kje je opevana svoboda izbire, ko pa je mogoče izbirati le med igro v skladu s pravili in (samo)destruktivnim nasiljem, ki je usmerjeno skoraj izključno proti lastnim ljudem.« Zato se je »treba upreti hermenevtični skušnjavi: iskanju globljega pomena ali sporočila, skritega v izbruhih. Tisto, kar je najtežje sprejeti, je natanko njihova skrajna brezpomenskost.« (Žižek 2007, 72). »Ultimativna razlika med radikalno-emancipatorno politiko in tovrstnimi izbruhi impotentnega nasilja je v tem, da je avtentična radikalna politika aktivna, nalaga, vsiljuje svojo vizijo, medtem ko so izbruhi impotentnega nasilja v temelju reaktivni, odziv na motečega vsiljivca.« (str. 146).

Brez univerze, ki bo ozavestila, kaj je njena temeljna družbena funkcija, brez predruženja *etičnega samorazumevanja* predstavnikov univerze (vodstva, učiteljev/učiteljic in raziskovalcev/raziskovalk, končno pa študentov/študentk), brez vsebinskih sprememb, ki se bodo začele kot rahlo obračanje stran od retorike in politik »razvoja« ter se bodo nadaljevale kot odločno in osredotočeno zavzemanje za *napredek*, bo mesto konceptualizacije znanja in izobraževanja (kot pravic, vrednot in vrlin) monopolno zasedel vzgojno-izobraževalni in znanstveno-raziskovalni formalizem. In da se to ne bi zgodilo, se je treba vrniti na začetek, v samo ustavnopravno izhodišče univerze kot ustavnopravne kategorije: k vprašanju njene *avtonomije* (prim. Svetlik 1996; Zgaga 2018; Bennetot Pruvot in Estermann 2017).

Avtonomija univerze kot pogoj optimalne konceptualizacije znanja in izobraževanja

Univerza je v Sloveniji ustavna kategorija. Ob tem, ko je pravica do univerzitetne avtonomije v ustavnih demokracijah na splošno uveljavljena in priznana, pa ni tudi izrecno zapisana v vseh ustavah držav članic EU in Sveta Evrope. Tam kjer ta pravica ni posebej zapisana v ustavo, je varovana kot del akademske svobode, svobode znanosti in izobraževanja (Avbelj 2019, 493).²⁸ Tesno je povezana s pravico do svobodnega izobraževanja (57. člen Ustave Republike Slovenije 1991) in svobodo znanosti ter umetnosti (59. člen); te tri pravice tvorijo celoto, ki že na ustavni ravni varuje znanje in izobrazbo kot materialna koncepta, šolanje in izobraževanje pa kot procesna. Za ustavno zaščito te materije je bistveno, da država ne sme posegati v avtonomijo državnih univerz in visokih šol (negativni vidik pravice), po drugi strani pa mora finančno in organizacijsko, tudi kadrovsko in programsko, sprejemati ukrepe, ki univerzam tudi dejansko, resnično, učinkovito omogočajo obstoj in delovanje (pozitivni vidik) – podrobno o ustavnopravni *doktrini o pozitivnih obveznostih države* Teršek (2014, 312–322) in Mowbray (2004). S temi ukrepi mora država zagotoviti, da je avtonomija univerz varovana tudi v praksi (Avbelj 2019, 494). Vsekakor pa besedilo Ustave, ki naslavlja vprašanja univerze, ne zadeva samo državnih univerz, ampak vse univerze, ne glede na ustanovitelja oziroma ne glede na javnopravni ali zasebnopravni status (pritrjujem Avblju 2019, 496–497; prim. Breznik 2011).²⁹

Avtonomija univerz je hkrati pravica posameznikov, ki delujejo na njih. »To pomeni, da avtonomnost univerze predstavlja tudi posameznikovo ustavno pravico pozitivnega statusa, ki od univerze, prav zato, ker je avtonomna, zahteva določeno ravnanje.« Zato je to »institucionalna in posameznikova pravica pozitivnega in negativnega statusa, ki učinkuje v vertikalnih in horizontalnih razmerjih«. Tudi zato je položaj univerzitetnih profesorjev poseben in

²⁸ Za kratek pregled pravnih aktov, ki ščitijo avtonomijo univerze, glej Avbelj (2019, 493). Za primerjalni pregled glej Estermann in Nokkala (2009).

²⁹ Razpravljam o »avtonomiji« univerze *per se*. V tem članku ne razpravljam podrobno in posebej o vprašanju »financiranja.« Je pa to vprašanje obravnavalo tudi že Ustavno sodišče Republike Slovenije (US RS), prvič davnega leta 1994, v odločbi št. U-I-22/94. Kasneje tudi v odločitvah št. U-I-34/94, U-I-243/95 in U-I-162/97. Glej Teršek in Žgur (2010). V odločitvah št. U-I-269/12 in U-I-110/16 je US RS obravnavalo pravno vprašanje financiranja vzgojno-izobraževalnih zavodov, zato ti odločitvi nimata neposrednega pomena za vprašanje financiranja univerz in fakultet. Tudi zato v tem članku ne obravnavam pravnega vprašanja o financiranju javnih in zasebnih univerz in fakultet, tudi ne pravnega vprašanja o reguliranju števila univerz in fakultet. »Prav vsega« pač ni mogoče obravnavati v enem članku. Za ustavnosodno razlago »avtonomije« univerz glej odločitve US RS št. U-I-22/94, U-I-243/95, U-I-162/97, U-I-370/06 in U-I-146/12.

jih »ni mogoče primerjati z drugimi poklicnimi skupinami« (Avbelj 2019, 496–497).

Vsebina avtonomije univerze pomeni pravico, da univerza sama odloča o svojih zadevah (Odl. US RS št. U-I-34/94, tč. 26). Ustavno sodišče je zakonodajalcu dopustilo zakonsko urejanje te pravice, zato slednja pomeni »predvsem avtonomnost v smislu znanstveno-pedagoške komponente delovanja univerze« (Avbelj 2019, 395).³⁰

A to je izmuzljivo in drseče področje pravnih politik (prim. Freitag 2010; Bennetot Pruvot in Estermann 2017; Zgaga 2018). Načeloma avtonomija pomeni samostojnost in svobodo odločanja o tistem, kar je temeljna funkcija, pomen in vsebina univerze. Zato je »del univerzitetne avtonomije tudi pravica do določanja meril in postopkov za izvolitve v nazive« in velja, da »univerza lahko s svojim statutom ureja vse, česar ji zakon ne prepoveduje« (odl. US RS, št. U-I-370/06; Avbelj 2019, 495). In tu nastopi težava: vprašanje, kako daleč sme iti zakon pri urejanju vprašanj univerze? To vprašanje je še posebej problematično za državne univerze, zato je treba njihovo avtonomijo prav posebej zavarovati: državi se ne sme dopustiti, da bi državne univerze razumela kot »svoje« (Avbelj 2019, 496). Zato bi moral »glede na to, da ustavno besedilo izrecno ne vsebuje zakonskega pridržka, [...] vsak poseg v avtonomijo univerz v znanstveno-pedagoški ter organizacijsko-institucionalni komponenti [...] prestati strogi test sorazmernosti. Drugače velja glede financiranja univerz [...] poseg v to finančno komponento [...] bi moral prestati milejši test.« (str. 496) Država sicer lahko z zakonodajo ureja tudi vprašanja, ki zadevajo »kakovost« delovanja univerz, vendar pa bi moral biti organ, ki izvaja evalvacijo delovanja univerz in fakultet, »samostojen in neodvisen od visokošolskih zavodov, ministrstev in drugih interesnih skupin« (glej odl. US RS, št. U-I-370/06; Avbelj 2019, 498).

A četudi je obveljalo stališče o ožjem razumevanju avtonomije univerze, še vedno velja, da odsotnost posebnega zakonskega pooblastila univerzi ne pomeni, da tega pooblastila univerza nima – ima ga, *zaradi* avtonomije (glej odl. US RS št. U-I-243/95). Ob tem pa bi moral zakonodajalec opredeliti pojem javne službe, ko gre za delavce na univerzi.³¹

Glede omejitev zakonodajalca pri posegih v delovanje univerz sem na-

³⁰ Za podrobno razčlenitev glej celotni komentar 58. člena Ustave Republike Slovenije v Avbelj (2019, 492–500). V članku se osredotočam samo na določene konceptualne poudarke. Za ustavnosodno presojo določenih vprašanj avtonomije univerz glej predvsem odločitve US RS št. U-I-22/94, U-I-243/95, U-I-162/97, U-I-370/06 in U-I-146/12.

³¹ Glej odl. US RS št. U-I-156/08, s katero je US tudi *razveljavilo* pravno podlago za financiranje univerz. Ta odločba še vedno ostaja neuresničena!

klonjen ustavnopravnemu mnenju, ki je v preteklih letih na Ustavnem sodišču ostalo v manjšini in avtonomijo razlaga široko. Univerze gre razumeti kot »neprofitne« avtonomne organizacije. Namesto tega pa Zakon o visokem šolstvu »predstavlja značilen primer socialistično-birokratskega nezaupanja in prer regulacije, ki je vedno potuha mediokritetam, (samo njim) podvržena univerza pa je lahko predmet arbitrarne politizacije« (tako v odklonilnem ločenem mnenju k odločbi US RS št. U-I-34/94 tedanja sodnika US, prof. dr. B. M. Zupančič in prof. dr. T. Jerovšek; glej Avbelj 2019, 499). Po tem stališču je »zakonsko urejanje organizacije in delovanja univerze v nasprotju z Ustavo. Univerza naj sama ureja svoje notranje odnose, način volitev v nazive, način razdeljevanja sredstev in notranjo hierarhijo ter položaj oddelkov, kateder in fakultet do univerze.« (Tako v odklonilnih ločenih mnenjih k odločbi US RS št. U-I-34/94 prof. dr. L. Ude, dr. M. Geč-Korošec in prof. dr. T. Jerovšek; glej Avbelj 2019, 500.)³²

A temeljni problem avtonomije univerz in posledično kakovosti univerz v obstoječem sistemu ter institucionalni politiki, zlasti v postsocialističnih državah, ni slovenska posebnost. Tudi zato se stanje akademije že dlje časa opisuje kot »zaton« (glej Freitag 2010; Zgaga 2018). Popolna podreditev državnih univerz pravilom, merilom in kriterijem, ki jih sprejemajo državne agencije in komisije, nima tako rekoč ničesar več opraviti z avtonomijo (glej Teršek 2020a). Država obvladuje – ker ji akademija to dovoli – proces določanja družbene vloge in poklicne vrednosti učiteljev (od plačne politike in zaposlovanj do napredovanj), financiranje izobraževalnih ustanov in vse temeljne segmente univerzitetnega študija. Vključno z načinom financiranja univerz, ki ga je ustavno sodišče že leta nazaj opredelilo kot protiustavnega (prim. Teršek in Žgur 2010). Ob tem pa država svojo politiko do univerz še vedno utemeljuje s slogani in politiko, kot da bi na področju vzgoje, izobraževanja, študija in raziskovanja res šlo za stvarno utemeljeno domnevno o »nujnih varčevalnih ukrepih« in o »tržni naravnosti univerz« in dela profesorjev – konceptualno zmotno in dolgoročno škodljivo.

Temeljna opredeljujoča dejstva in temeljne značilnosti slovenskega univerzitetnega okolja so očitna in neposredna posledica državne pravne politike – ali bolje neustrezne politike (Krašovec 2015). Univerze *dejansko* niso avtonomne. Njihovo avtonomijo skoraj onemogočajo, v najboljšem primeru pa znatno ožijo državne agencije in komisije, pri tem pa, podobno kot dr-

³² Vprašanje, v kolikšni meri univerza uresničuje to avtonomijo, je široko odprto. Do odnosa univerze do njene avtonomije sem zelo kritičen. Za podrobnejšo obravnavo tega vprašanja glej Teršek (2020a).

žavna administracija na splošno, delujejo pretirano formalistično, tehnokratsko okorno in iritirajoče birokratsko.

Univerze bi se morale temu odločno upreti. Združeno in organizirano. Upreti bi se morale diktatom države in njenih agencij pri vseh tistih vprašanjih, ki posegajo v samo jedro univerzitetne avtonomije in njenih logičnih izpeljav. Tudi glede kriterijev za izvolitve posameznikov v raziskovalne in pedagoške nazive. Na tem področju so univerze brez odpora in izrazito nekritično prevzele sistem nevzdržno formaliziranih, po področjih znanosti in ved neuravnoteženih, intelektualno nekritičnih, življenjsko neprimernih in hiperbirokratskih kriterijev, ki s pristnimi vsebinskimi kriteriji, pogoji in merili skorajda nimajo neposredne vsebinske zveze (prim. Močnik 2010).

Univerze bi se morale upreti tudi agresivni neokapitalistični tržni logiki, po kateri naj bi bil pripadnik akademije »koristen«, če lahko akademiji zagotovi denar s prodajo svojega dela »na trgu«. Univerze bi morale tudi izdelati premišljen predlog za spremembo sistemske pravne ureditve delovanja in financiranja univerz, ki bi jim končno zagotovila dejansko avtonomijo. Dokler tega ne storijo, podarjajo legitimnost besedam političnih odločevalcev, da si univerze pravzaprav ne želijo avtonomije na tem področju, da se zanj ne čutijo sposobne in da zanj tudi ne želijo prevzeti odgovornosti (prim. Teršek 2011).

Samoumevno je, da morajo univerze, poleg trajne skrbi za pravno pravilnost delovanja in poslovanja, tudi odgovorno, skrbno in učinkovito skrbeti, da pri njihovem notranjem delovanju ne prihaja do neetičnih ravnanj. Slediti morajo prepričljivim izobraževalnim potrebam, v funkciji kakovostnega znanja kot vrednote. Študente morajo »poslušati« in »slišati«: njihovo razmišljanje, čutenje, hrepenenje, stiske in potrebe – glej Galimbertijev (2019) odločni apel v smislu »dajte besedo mladim«; Marinoff (2011) sijajno pojasni, kako lahko »filozofija« nadomesti – četudi je morda slišati tako, tu nikakor ne gre za banalnost niti za pretiravanje – »pomirjevala«. Postati in biti institucionalni zgled – glede moralnega, etičnega in pravnega ravnanja, v funkciji javnega interesa in občega dobra – bi moral biti kategorični imperativ univerzitetnega okolja in slehernega pripadnika akademije.

Zatorej ne bi bilo korektno skleniti, da je odgovornost za neobstoje avtonomije univerz zgolj pri dnevni strankarski politiki. Univerze lahko izbirajo primerne(jše) poti za dvig kakovosti delovanja, študija in diplomantov, lahko krepijo svojo družbeno vlogo tudi v obstoječem pravnem redu in ob pravnih politikah, ki univerze držijo zaprte v kletki (prim. Boelen in Woollard 2009). A če se že akademija temu ne upre, si mora prizadevati za dvig kakovosti izobraževalnega procesa in za dvig kakovosti znanja, kar vendarle mora biti in ostati njen osrednji cilj (glej Wallerstein 2004; Kant 2006; Bauman 2016). Ne

glede na pravno politiko države se mora akademija zavedati svoje enkratne funkcije in privilegiranega poslanstva, tudi svoje odgovornosti za stanje duha v družbi in za kakovost družbenega življenja na splošno (prim. Sartre 1981). Zavedati se mora svoje odgovornosti za demokracijo, za vsebino razpravne demokracije, razpravljajoče ustavne države in socialne ustavne demokracije (glej Teršek 2014). Ne zdi se pretirano trditi, da je za kakovost in napredek demokracije (glej Finley 1999; Canfora 2006; Zupančič 2011), tudi za »meje demokracije« (Štrajn 1995), odločilna prav kakovost vzgojnih in izobraževalnih ustanov, procesov in politik.³³

Dnevni strankarski politiki sintagma »družba znanja« ni tuja. A če kdo, potem je univerza tista, ki se mora zavedati, da je z obstoječo univerzitetno politiko in prakso »družba znanja« neuresničljivo podjetje. In univerza mora, v skladu s svojimi zmožnostmi in (oziroma »predvsem«) v funkciji svoje družbene vloge, za to prevzeti odgovornost. Predvsem z oziroma za mlade generacije, ki jih že predolgo in usodno prepušča dosegu nihilizma in krizi smisla (glej Galimberti 2009; 2019).

Tezo, ki jo zapišem, razumem kot sklep, utemeljen z logično nujnostjo: brez dejanske, pristne avtonomije univerze in akademije je znatno težje ohranjati, varovati in razvijati »znanje« kot vrednoto. S tem pa je znatno težje uresničiti cilj univerze, če naj bo ta cilj konceptualizacija znanja kot vrednote. Univerza brez dejanske in pristne avtonomije se lahko osredotoča na znanje kot vrednoto in na njegovo konceptualizacijo le tam in tako, kjer in kolikor ji je to dopuščeno s pravnimi predpisi, ki jih sprejme javna oblast (država); z zakoni, ki jih sprejema vsakokratna koalicijska večina v parlamentu (Državni zbor), in s podzakonskimi predpisi (zlasti uredbami in pravilniki), ki jih sprejema vsakokratna izvršna veja oblasti (vlada in ministrstva), ali pa z internimi akti, ki jih sprejemajo strokovne komisije in agencije, ki jim država (koalicijska večina v parlamentu in vlada, zlasti pa ministrstvo, ki pokriva področje izobraževanja in znanosti) ne zagotavlja in ne omogoča strokovne avtonomije in neodvisnosti. Posledično je polje univerzitetne svobode, neodvisnosti in avtonomije zoženo že iz tega razloga.

Obseg avtonomije, ki je nujen predpogoj za ohranjanje, zaščito in razvoj

³³ Za ostro kritiko obstoječih meril in postopkov, ki določajo izvolitve v nazive na javni univerzi glej Teršek (2019). Seveda je procesna kakovost tesno povezana s strukturno kakovostjo. Torej s pogoji, ki jih – lahko – zagotavlja financiranje: prostori, kadri, ustrezno število študentov na profesorja in število študentov v letniku ipd. A ne gre se ne slepiti ne sprenevedati: kakovost učnega procesa je in bo vselej neposredno ter v največji meri odvisna od učiteljev in učiteljic: od načina in kakovosti njihovega dela, od njihovega odnosa do poučevanja in do študentov, na splošno pa od njihovega etičnega samorazumevanja lastne družbene vloge.

znanja kot vrednote, za zagotavljanje prednosti konceptualizacije pred formalizmom, je pomembno zožen, če univerza deluje v pravnoformalnem okviru, ki ga določa javna oblast, v tem zoženem okviru pa potem univerza išče (bolj ali manj odločno in bolj ali manj uspešno) možnosti za – ne zares samostojno, ne dovolj avtonomno in ne dejansko svobodno – odločanje o tistih vprašanjih, od katerih sta odvisna kakovost in akademski značaj delovanja univerze. Z drugimi besedami, če namesto tega, da bi sama odločala o vseh bistvenih vprašanjih, ki pogojujejo njeno kakovost, akademskost in naprednost – kar je funkcija njene, ustavno zagotovljene, avtonomije, neodvisnosti in svobode –, univerza lahko odloča le o tistih vprašanjih in le toliko, kot ji to dopuščata pravna ureditev in pravni režim,³⁴ se odločanje o znanju kot vrednoti in možnosti za njegovo kakovostno in optimalno konceptualizacijo zoži na obseg, ki je univerzi določen vnaprej s tehniko prava, ki ta obseg oži; namesto da bi univerza o zadevah, ki določajo tako njeno avtonomijo kot njeno kakovost, odločala *dejansko*, *zares* samostojno, pravo pa bi takšno univerzo in takšno delovanje univerze – zgolj – učinkovito varovalo.

O konceptih »profesor« in »študent«

Če razpravljamo o konceptualizaciji znanja in izobraževanja, se ne smemo izogniti problematiziranju vloge profesorja in učitelja v času, ki ga živimo. S kolegom, izr. prof. dr. Tončijem Kuzmaničem, se pogosto pogovarjava o *univerzi* oziroma »akademiji«, ker spoštovani in dragi kolega raje – in s stvarnim razlogom – uporablja drugi izraz. Očitava ji, da je postala predvsem proizvodni obrat obrazcev, potrdil in enosmerne *nemišljenske nekritičnosti*. Tudi oglevalo golega razvoja v tehnološkem in tehničnem smislu, s tem pa primer odmiranja pogojev in meril družbenega napredka. Govoriva o profesorjih kot kariernih samopromotorjih in papiroloških ponavljalcih. In o študentih kot ujetnikih nemišljenja in birokracije, tudi ubiranja birokratskih bližnjic h končnemu produktu – diplomu. Pa o primerih, ko je sklicevanje na »znanost« lahko manipulacija, poudarjanje »branja« pa stigmatizirano kot ekscentričnost. Enega od teh pogovorov sem zapisal (glej Teršek 2020b, 59–79, prirejeni del objavljenega magnetograma ustnega pogovora).

V pogovoru sem se navezal na Galimbertija (2009) in na njegovo kritiko, ponujeno kot svarilo in izraz zaskrbljenosti glede dogajanja v šolah in na univerzah. Gre za problem odsotnosti pristne vsebine in mišljenja, za uzurpacijo akademske sfere s tistim, kar Galimberti imenuje *gola tehnična racionalnost*.

³⁴ Velja ponoviti: s pojmom »pravni red« so mišljeni veljavni pravni predpisi, s pojmom »pravni režim« pa je mišljeno tudi to, kako se ti predpisi razumejo in uresničujejo v družbeni praksi.

Torej, skoraj se ne pogovarjamo več o *vsebini*, pač pa predvsem o *poti* do poenostavljenega cilja. Ta cilj je gola pridobitev nekega obrazca, neke forme v obliki diplome ali česa podobnega. Ta diploma pa v resnici ne odraža ničesar vsebinskega, nikogar neposredno ne nagovarja in ničesar ne zagotavlja. Je samo rezultat, končni produkt nekega procesa, v katerem je vse do konca zbanalizirano, tehnično (tehnizirano), racionalno (racionalizirano), administrativno (administrativizirano), birokratsko (birokratizirano) in papirološko. Kuzmanić pojasnjuje (Teršek 2020b):

Tisto, kar jaz mislim, da bi bilo treba posebej poudariti, je smrt univerze. Skratka, mi gremo iz predpostavke, da univerza pač »je«. Gremo iz predpostavke, da profesorji enostavno »so«. In gremo iz predpostavke, da tudi študenti pač »so«. To so samo prazne forme in lupine, tako kot nastanek študenta. Nastanek študenta je tole: gre za to, da je formalno vpisan in da ima formalni status in da formalno pride do tega, kar si ti rekel – papirja. Vemo, da ta papir ni nič več vreden. To nam je danes vsem jasno, jutri pa bo še manj vreden. Zadeva je šla na ravni vsebine tako daleč, da imamo danes idilične podatke ljudi, ki pričajo o tem, da gimnazijka, gimnazijski maturant napiše doktorsko tezo na univerzi. Hujših zadev ni, na ravni profesorja. Prej smo govorili samo o tej galimbortovski postavitvi pa bom šel korak naprej. Pomembno je poudariti to: na ravni profesorja mi spregledujemo, da več nimamo profesorja – zato, ker je bil prisiljen, da je postal raziskovalec. Mi več nimamo profesorja. Redki smo. In tako kot dr. Primož Šterbenc nima telefona, tako jaz nimam »raziskav« in tudi ti ne. Danes imamo strategije izbire, to so vprašanja svobode in politične odločitve. Če nekdo danes hoče imeti denar, obstati na univerzi, ne zadošča samo, da ima reference, mora imeti tudi »projekte«. Če ima projekte, pa ne more biti profesor! Če je profesor, potem predava tisto, kar dela na projektih. Kaj ti lahko predavaš ultra specializirane zadeve na svojem projektu nekomu, ki ti pride v prvi letnik? Kaj bi pričakoval v prvem letniku? Če je sociolog – splošne kategorialne aparature in temeljni diskurz družboslovja, kritiko tega. Če je filozof, Grčijo. On pa bo, nasprotno, prišel – bom na ravni filozofije govoril – in bo govoril o specialistični študiji, neki lacanovski tematiki v zvezi z željo in malim a-jem. V prvem letniku fakultete?! Potem pa boš imel diplomiranega filozofa pa ga boš vprašal, kako stoji zadeva resnice pri Aristotelu, pa bo on rekel – ne vem. On še za Aristotela niti ni slišal. Če pa ga »vklopiš«, pa ga vprašaš nekaj o Lacanu in Žižku, pa bo na pamet povedal vse. Žižek in Lacan nista filozofa. To nima zveze s filozofijo. To je kve-

čjemu nekaj takega, kot je kulturno paberkovanje po psihoanalizi, ali pa psihoanalitsko teoretiziranje v zvezi s kulturo in morebiti filozofijo. Ampak to je to, kar imamo.

Postavim mu vprašanje, kaj je rezultat vsega tega dogajanja, oziroma stanja. Kuzmanić že ponujeni odgovor dopolni:

Nimamo univerze. Smrt univerze. V čem je finta smrti univerze? Finta smrti univerze je, da tako, kot si študentska populacija domišlja, da študira, dejansko ne bere ničesar. Današnja študentska populacija ni zmožna prebrati enega temeljnega teksta, pa naj je to Spinoza ali pa prej omenjeni, meni ljubi, Aristotel. Pa naj je to Marx ali pa kdor koli. Niso zmožni prebrati oziroma niso tovrstno pismeni. Zakaj? Ker jih profesorji niso naučili pravilno in resnično brati. Tako kot si študentska populacija domišlja, da so študentje, tako si tudi profesorji domišljajo, da so profesorji. Dejansko so raziskovalci, obrtniki in zaslužkarji. Kaj je rezultat? To, kar jaz imenujem smrt univerze. Problem je v tem, da ko ti to danes rečeš, se to jemlje, razume in interpretira kot: ah, saj ni tako hudo, saj pretiravaš. Ne. Za to gre. Gre za vprašanje, ali smo pripravljeni pogledati žival, s katero imamo opravka, to človeško žival, ki se ji reče družbeno bitje. Ta »obupec«. S tem imamo opravka. Ni problem to izgovarjati v tehničnem jeziku in reči, da imamo opravka s tehniko, s tehnično formo in tako naprej. Problem je, da to moraš spraviti, tako kot sem zdaj jaz naredil, na raven konkretnih ljudi. To pomeni, da gre za mojo generacijo profesorjev, o meni ta štorija govori in o nas. In o študentski populaciji.

Poglej, o čem se danes pogovarjamo, pa stavim, da tu³⁵ ni pet študentov. Kaj to govori? To, kar mi delamo, to, o čemer se mi danes pogovarjamo kot o problemu, to sploh ni problem študentske generacije, ker študentska generacija nima nobenega problema. In tudi vse skupaj ni problematično za njih, ampak za nas, ki smo že v odhajanju. V tem smislu je fakulteta, je univerza, je akademija mrtva. Ni drugega izhoda kot odpiranje »mikeja«. S Platonom in platonizmi se ne bo dalo nikamor več priti, treba se bo odpreti proti politiki, političnemu delovanju in Aristotelu. Ne bo se dalo več: kultura je tu in kultura je tam in mi smo zelo kulturni in mi smo zelo družbeni. Kajti, to so končno primeri fundamentalizmov in ti tukaj gospodujejo, to so fundamentalizmi

³⁵ Pojasnilo: šlo je za nekdanjo knjigarno Modrijan v Ljubljani, kjer sem nekaj časa prirejal in vodil tematske pogovore pod imenom »Brutnskopija« – izpeljanka naslova mojega romana *Brutalci*.

ekonomske provenience. Tukaj gospoduje ekonomski tip jezikanja in »nenačrtno« blebetanje. Iz tega pa ni lahko priti ven. Akademija je vsa potopljena v ekonomske substancializme in v managerske tipe blebetanja o trgu, tehniki, učinkovitosti, napredku, produktivnosti ... To so tudi številni miti iz njegove debelejšje knjige.

Kuzmanić misli na Galimbertijevo knjigo *Miti našega časa* (2011). In ga vprašam, če govoriva o ciljih in smotrih. Pojasni:

Galimberti ne razlikuje med cilji in smotri. Moja strategija bojevanja je torej drugačna. Jaz sem namreč kot profesor zadnjih dobrih dvajset let odkril nekaj fascinantnega, zame ubijajočega in poraznega, kar sem že ubesedil tu in drugje, zato bom zdaj govoril samo o tem, kako se tega lotevam. Moja temeljna ugotovitev iz mojega četrto stoletja trajajočega delovanja in dela s študentkami in študenti je, da so študenti nepismeni. Da so dejansko nepismeni. Tega nisem rekel slučajno in vem, kaj govorim. Jaz govorim empirično, iz dela, ki je utemeljeno v zadnjih 25 letih s študentsko populacijo. Oni že znajo prebrati nadaljevalko in tisto, kar spodaj piše. Ampak ko jim ti daš nek določen strokovni, znanstveni, filozofski, etični, politični tekst, takrat so nepismeni. Ne morejo se prebiti iz stavka v stavek. To je temeljna ugotovitev. Se pravi, če je nekoč, v moji generaciji, veljalo za srednjo šolo »no, dobro, saj bodo že na fakulteti brali«, danes mi na fakulteti dobimo otroke, ki ne da so leni, ne da ne bi hoteli, da ne bo nesporazumov. Niso zmožni. Niso opremljeni za to, da berejo nekoliko bolj zahteven tekst. Pa tu ne gre samo za tujke. Ne zmorejo tega. Jaz si to interpretiram, kot da so generacija slik. Ampak to je spet druga zgodba.

Zanimalo me je, če obstaja zdravilo za to, če se je proti temu mogoče boriti in kako. Kuzmanić brez pomišljanja odgovori:

Zelo enostavno: učim jih brati. Kaj pa naj drugega naredim? Če sem na fakulteti, če imam študentsko populacijo, če ne znajo brati, kaj naj drugega počnem? Morda mislite, kot je bilo to slišati med poslušalci in hihitanjem, kot da se jaz hecam in da tega ne počnem. Ne, jaz točno to počnem. Jaz sem celo izdelal nek določen program, s pomočjo svojih kolegov, ki so tudi šli skozi to turo branja, samo malo težjega branja: Aristotela, Marxa, Heideggerja, Hannah Arendt, oni so šli skozi to torturo. Smo naredili ekipo, ki uči, v tem trenutku, recimo, brati prvi

utemeljitveni tekst managerskih teorij. Se pravi *The Principles of Scientific Management*. Ampak pazite, na ravni univerze, v programu katedere koli fakultete ne boste našli te možnosti, da bi nekoga tega učili. Jaz sem dolga leta nazaj, dvajset, petindvajset let nazaj, na Fakulteti za družbene vede učil brati tekst *Pojem političnega* pri Carlu Schmittu. Od stavka do stavka. Ampak prosim, da to resno jemljete – drugače ne gre. Tako kot se učitelji sprenevedajo, da vedo, pa so polpismeni. Učitelji so danes polpismeni intelektualci v kategorijah še pred tridesetimi leti. Posledično je še bolj nepismena, polpismena študentska populacija, ki si samo domišlja to, da so študentje in da razumejo.

In kako bi Kuzmanić opisal ta čas, to dobo?

Mi živimo v dobi laganja, domišljanja, imidžev in sprenevedanja. S tem imamo opravka. Skratka, zadeva je neskončno bolj resna. Brutalno bolj resna, kot se zdi. Od tukaj je potem potreba po tem, da si lep, da imaš urejene nohte, od tukaj je zelo pomembno, ali ti smrdi pod pazduho ali ne; to, ali bereš knjige, ne šteje. To, ali razumeš, ne šteje. Vse, kar šteje, je pojava. Poglejte si samo reklame in boste videli enormne količine lepih obrazov. Ti obrazi so polpismeni, to so zelo resne stvari. Za nas je to nekaj novega, za Ameriko je to nekaj običajnega. Tukaj je to nekaj novega, o čemer se mi lahko sprašujemo kot o problemu. Za Ameriko ne. V tem smislu se mi zdi neskončno bolj resno. Nisem se vdal. Bojujem se sto na uro. Žal tako, da učim brati.

Zanima me, ali po njegovem prepričanju še obstaja tisto, kar bi v javnem prostoru legitimno označili kot »diskurz«. Kuzmanić odgovori, da ta diskurz sicer obstaja, ampak je zelo redek. In nadaljuje:

Recimo, ljudje, o katerih se tukaj pogovarjamo, so predvsem Heidegger, Hannah Arendt, Günther Anders. Heidegger je prisoten, ampak je okupiran s strani slovenske desnice in funkcionira kot najbolj črna točka, črna ovca. V tem smislu ga ne moreš dobiti kjer koli na univerzi. Hannah Arendt na univerzo ne more priti, ne spodobi se. To so ključni argumenti tukajšnje leve scene. Günther Anders ne obstaja. Skratka, to je popolnoma nova paradigma in v tem smislu sem na začetku rekel, da prinaša v slovenski prostor nek nov vetrček. To ne bo več nabijanje na Lacana, nabijanje na Marxa, pač pa nekaj drugega. Freud sicer je prisoten, ampak ne kot nabijanje na Freuda, pač pa je nekaj novega. To, kar

je nekaj novega, ni toliko govorjenje o knjigi, ampak njene interpretacije. Npr. moj profesor Andrej Kirn, ki se je ukvarjal s tem. Ampak, kdo pa sploh bere Kirna? Nekaj malega je bilo rečeno med ljudmi na desnici, med Urbančičem in Hribarjem, ampak to tudi ni nekaj takega, kar *se bere*. Problem je to, da se na tako imenovani altersceni sploh ne bere. Kdo na altersceni bere Hannah Arendt? Kdo je zmožen prebrati njeno knjigo *Vita Activa*? To so drugi tipi govorjenja.

Ali pa, da se vrnemo na začetek, da tudi to slišite, ker ni hudega. To je pot, ena od možnih poti, proč iz platonizmov, proti Aristotelu. Glejte en podatek. Ali se vam ne zdi hecno, da pol stoletja, ali pa šestdeset let, niti enega doktorata ni na temo Aristotela? Na ljubljanski univerzi? Pojdite prešteti, koliko jih je o Freudu in Lacanu. Pa niti Freud niti Lacan nista filozofa. Kako to, da temeljni filozof, Aristotel, na Filozofski fakulteti nima vsaj enega doktorata v dobrega pol stoletja? Nekaj je hudo narobe, nekaj je zelo resno narobe. Skratka, obstaja neka določena paradigma, znotraj katere se gibljemo, obstajajo neki določeni zaprti horizonti, znotraj katerih smo in hodimo po lastnih labirintih. In potem smo odkrili kapital in sedaj bomo naredili revolucijo proti kapitalu? Zame je to infantilizacija populacije. Infantilizacija. Zelo resna je odgovornost levece za to, kar se tukaj dogaja. Zelo resne odgovornosti so to. In namesto da bi se pogovarjali o odgovornosti, se oni sončijo in so popularni in vse obvladajo in se jih bere.

Četudi je kritika dr. Kuzmanića v nekaterih delih ostrejša, kot bi si jo privoščil sam, sva pogovor o univerzi in akademiji končala brez večjih nesoglasij.

Sklepne misli: univerze morajo krepiti »akademskost,« resnico pa odkrivati tudi s srcem

Sklenem s tezo, da univerze znatno premalo skrbijo za vzgojo kritično mislečih državljanov, opolnomočenih s široko razgledanostjo, kakovostnim znanjem in suvereno védnostjo – Blais, Gauchet in Ottavi (2011) tezi pritrujejo (glej tudi Splichal 2002; 2010). Univerze morajo skrbeti za razvoj samospoštovanja ljudi, ki študirajo na univerzi in ki bi morali pomeniti mislečo in na temelju umnosti delujočo skupnost (glej Kant 2006). Pomanjkanje te skrbi je mlje vrednost in moč znanju kot vrednoti. Ob tem pa znanje in izobrazbo razumem kot nekaj, kar je moralno utemeljeno in racionalno prepoznano kot dobro samo po sebi, zato je kot cilj akademije in izobraževalnega procesa (in v tem oziru pomeni nasprotje od presoje vrednosti domnevnega ali dejanskega znanja s pretiranim poudarjanjem njegove tržno izmerljive vredno-

sti).³⁶ S tem se znanje in izobrazba pretirano formalizirata in hkrati dekonceptualizirata (prim. s študijo o »marketizaciji izobraževanja« v Faganel in Trnavčević 2016). V takšnem okolju ni več prostora za »srčnost« in »čustveno inteligenco«, posledično tudi ne za »socialno inteligenco« (glej Goleman 2010).

Te in takšne odgovornosti univerze ne bodo mogle uresničevati pristne in ustavno »zapovedane« avtonomije. Kot je ne bodo mogle uresničevati s profesorji in profesoriciami, ki morajo biti hkrati še »projektanti«, vodje in/ali izvajalci »projektov« in pisci člankov, ki so pretežno v funkciji golega »nabiranja točk.« Pričakovanje, da bo ista oseba vse to in da bo vse to opravljala z odliko, ni razumno. Še manj je samoumevno (četudi postaja vse samoumevnejše). In če postane povsem nerazumno, tudi ni več *dostojno*.³⁷ In obratno, ne zdi se samoumevno in ni razumno pričakovati, da bo odlični raziskovalec hkrati tudi odličen univerzitetni učitelj, ki bo svoje delo opravljal srčno, hkrati pa srčnost prebujal v študentih. Odnos do učnega procesa in do študentov navsezadnje znatno vpliva tudi na oblikovanje »navad« pri študentih (učnih, miselnih, vedenjskih, socialnih itd.), ki jih je skoraj nemogoče spremeniti, ko so enkrat izoblikovane.³⁸

Velja omeniti (ob tem pa ne biti ravnodušen), da marsikatera znanstvena revija na račun prisiljujoče nujnosti nabiranja točk z objavami v revijah iz točno določenih baz revij opravlja dobičkonosno poslovno dejavnost. Za moj okus je to etično sporno, če ne celo zavržno početje. Ob tem si bom dovolil še opazko, da je vztrajanje na »citatih« kot enem izmed odločilnih pogojev za izvolitve v najvišje univerzitetne učitelje nazive najmanj nerazumno; citat je, zlasti na področju družboslovja in humanistike, lahko pokazatelj kakovosti, ne pa nujno. Predvsem pa je *citiranost* nekaj, kar je odvisno predvsem od volje tistega, ki citira, in ni neposredno pogojeno s kakovostjo dela tistega, ki je (ki naj bo, ker – zaradi tega pogoja – »mora« biti) citiran. Te vzporedne kritične opazke sklenem z mnenjem, da sistem ne deluje optimalno, če je mogoče biti urednik, avtor in najpogostejši citiranec v isti reviji, ali če je objavljanje v tujem jeziku in s tem v tujih revijah kvalificirano pogojeno s finančnimi sredstvi, ki jih ima predstavnik akademije na voljo za ta namen (razlike

³⁶ Pravzaprav na vsa vprašanja odgovori Galimberti (2009; 2011; 2016; 2019) – dela, ki bi jih moral prebrati vsak učitelj in vsaka učiteljica.

³⁷ Postavljam tezo, da se tudi na ta način lahko *krni* osebno dostojanstvo in zaposlitveno varnost univerzitetnega učitelja ali učiteljice, posledično pa sama svoboda in avtonomija znanstvenega samouresničevanja, delovanja in ustvarjanja.

³⁸ Za analizo »navad« (ki se jih domnevno ni mogoče znebiti, jih je pa mogoče nadomestiti z novimi navadami, ki se jih mora človek preučiti) glej Duhigg (2015), za analizo »prepričanj« (ki se še trdovratnejša in jih je še težje opustiti kot navade) pa Gilbert (2013).

so enormne, gibljejo se med »veliko« in »nič«), najmanj neposrečeno pa se mi zdi tudi dejstvo (sicer neformalno, a praksa ga potrjuje), da je vse napisano, kar se objavi v tujini, vredno več od tistega, kar se objavi v domovini; če domovina sama ne spoštuje in ne ceni truda za »prinašanje, prenašanje in delitev« znanja v domovini, to nekaj pove o fenomenu samospoštovanja. Še posebej, če se ta pojav odvija istočasno z glasnim zavzemanjem za »zaščito slovenskega jezika, ustvarjanja in ustvarjalcev« na nekih drugih, pretežno komercialnih (poslovnih) področjih družbenega življenja in javnega delovanja.

Univerze morajo postati, kar bi morale biti (prim. Türk 2008). Zaradi človekovega moralnega sebstva (podrobno analitično Bauman 2016), ki se jedro oblikuje, odraža in krepi pri znanstvenem, učiteljskem in umetniškem delu. Tudi pravice do znanja in izobraževanja. Kakovost njenega uresničevanja v praksi, institucionalne in normativne možnosti za njeno optimalno uresničevanje v praksi pogojujejo družbeni napredek. In nenazadnje, od pravne politike izobraževanja in etičnega samorazumevanja svoje družbene vloge pri pripadnikih akademije je odvisna prihodnost demokracije in politike. Očitno je, da brez znanja kot koncepta, pravice in vrednote ni mogoče ustvariti »demokratske politične skupnosti«. In te naloge ni mogoče dobro obravnavati, če se študente obravnava kot telesa, nemara celo kot statistične elemente, pri tem pa se zanemari srčnost in čustva.

Morda ni treba počakati, da izredno družbeno stanje mine in se razglas epidemije umakne korakom v smeri postopne normalizacije družbenega stanja in življenja, preden bi se tudi sistem vzgoje, šolanja in izobraževanja razbremenil osredotočenosti na ocene in ocenjevanje kot nečesa, kar je prepogosto samo sebi namen, in bi se znatno bolj osredotočil na znanje – kot vrednoto. Morda je prav čas do konca izrednega družbenega stanja priložnost za to.

Literatura

- Arendt, H. 1996. *Vita Activa*. Prev in spremna študija V. Jalušič. Ljubljana: Krtina.
- . 2006. *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*. Prev V. Jalušič. Ljubljana: Založba Krtina.
- Aristoteles. 1999. *Metafizika*. Prev., uvodno besedilo, opombe in glosarji V. Kallan. Ljubljana: Založba ZRC.
- . 2010. *Politika*. Ur., spremna beseda, komentar in prev. M. Hriberšek. Ljubljana: GV Založba.
- . 2016. *Nikomahova etika*. Prev., uvodno besedilo, opombe in terminološki slovarček K. Gantar. Ljubljana: Slovenska matica.
- Avbelj, M. 2019. »58. člen (avtonomnost univerz in drugih visokih šol).« V *Komentar Ustave Republike Slovenije*. 1. del, *Človekove pravice in temeljne svo-*

- boščine*, ur. M. Avbelj, 492–500. Nova Gorica: Nova univerza, Evropska pravna fakulteta.
- Balluch, M. 2011. *Upor v demokraciji: državljanska nepokorščina in konfrontacijske kampanje*. Prev. M. Bratina in M. Kisner. Ljubljana: Krtina.
- Bauman, Z. 2016. *Postmoderna etika*. Prev. U. Tarman. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Benedetič, A. 1999. *Poti do univerze*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Bennetot Pruvot, E., in T. Estermann, ur. 2017. *University Autonomy in Europe III: The Scorecard 2017*. Bruselj: European University Association.
- Berdjajev, N. 1998. *O človekovi zaslužjenosti in svobodi: personalistični pogled na človeka*. Prev. F. Podobnik. Celje: Mohorjeva družba.
- Blais, M. C., M. Gauchet in D. Ottavi. 2011. *Opogojih vzgoje*. Prev. M. Marek. Ljubljana: Krtina.
- Boelen, C., in B. Woollard. 2009. »Social Accountability and Accreditation: A New Frontier for Educational Institutions.« *Medical Education* 43 (9): 887–894.
- Breznik, M. 2011. »O čem pravzaprav govorimo, ko govorimo o avtonomiji.« *Delo, Sobotna priloga*, 19. februar.
- Canfora, L. 2006. *Demokracija: zgodovina neke ideologije*. Ljubljana: / *cf.
- Cassirer, E. 1998. *Filozofija razsvetljenstva*. Prev. A. Učakar. Ljubljana: Claritas.
- Crouch, C. 2013. *Postdemokracija*. Prev. B. Cajnko. Ljubljana: Krtina.
- Duhigg, C. 2015. *Moč navade*. Prev. S. Kodrič. Ljubljana: UMco.
- Estermann, T., in T. Nokkala. 2009. *University Autonomy in Europe I: Exploratory Study*. Bruselj: European University Association.
- Faganel, A., in A. Trnavčević. 2016. *Diskurz marketizacije javnega visokošolskega izobraževanja skozi časopisne članke*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Finley, M. I. 1999. *Antična in moderna demokracija*. Prev. B. Cajnko. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, M. 2008. *Vednost – oblast – subjekt*. Prev. T. Erzar. Ljubljana: Krtina.
- Freitag, M. 2010. *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Prev. K. Kraigher. Ljubljana: Sophia.
- Galimberti, U. 2009. *Grozljivi gost: mladi in nihilizem*. Prev. V. Simoniti. Ljubljana: Modrijan.
- . 2011. *Miti našega časa*. Prev. M. Venier. Ljubljana: Modrijan.
- . 2016. *O ljubezni*. Prev. M. Venier. Ljubljana: Modrijan.
- . 2019. *Besedo imajo mladi: dialog z generacijo dejavnega nihilizma*. Prev. M. Venier. Ljubljana: Modrijan.
- Gilbert, D. 2013. *Spotikanja o sreči*. Prev. N. Lisac in D. G. Žigon. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Goleman, D. 2010. *Socialna inteligenca*. Prev. M. Vodušek. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Habermas, J. 1998. *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity.
- Haidt, J. 2013. *Pravičniški um: zakaj dobre ljudi ločujeta politika in religija*. Prev. J. Penca. Ljubljana: UMco.
- Jereb, J. 1998. *Teoretične osnove izobraževanja*. Kranj: Moderna organizacija.
- Kant, I. 2006. *Zgodovinsko-politični spisi*. Prev. S. Tomšič, R. Riha, M. Golob in M. Hribar. Ljubljana: Založba ZRC.
- Konrád, G. 1988. *Antipolitika: srednjeevropske meditacije*. Prev. M. Dobnikar. Ljubljana: Univerzitetna konferenca ZSMS.
- Krašovec, P. 2015. »Neoliberalni politični projekt teži k politični formi, ki bi bolj gladko shajala s kapitalizmom.« *Mladina*, 27. februar.
- Kuzmanič, T. 1996. *Ustvarjanje antipolitike*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- . 2015a. »Demokracija ni isto kot republika: proti razpiranju nekaterih možnosti politike danes.« V *Možnosti politike danes*, ur. A. Teršek in T. Kuzmanič, 21–48. Koper: Annales.
- . 2015b. »K razumevanju »možnosti« v primeru politike.« V *Možnosti politike danes*, ur. A. Teršek in T. Kuzmanič, 9–17. Koper: Annales.
- Laertski, B. 2016. *Življenja in misli znamenitih filozofov*. Prev. Ž. Borak, G. Pobežin in M. Hriberšek. Ljubljana: Beletrina.
- Lampe, R. 2010. *Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Marinoff, L. 2011. *Raj Platona kot pomirjevala!: kako z večno modrostjo reševati vsakodnevne težave*. Prev. N. Neubauer. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- »Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah.« B. I. https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_OZN/Mednarodni_pakt_o_ekonomskih_socialnih_in_kulturnih_pravicah/Mednarodni_pakt_o_ekonomskih_socialnih_in_kulturnih_pravicah.pdf
- Močnik, R. 2010. »Spremna beseda: ob koncu univerze.« V M. Freitag, *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*, 291–327. Prev. K. Kraigher. Ljubljana: Sophia.
- Mowbray, A. 2004. *The Development of Positive Obligations under the European Convention on Human Rights by the European Court of Human Rights*. Oxford in Portland, OR: Hart.
- Mowbray, A. 2007. *Cases and Materials on the European Convention on Human Rights*. 2. izdaja. Oxford: Oxford University Press.
- »Paid Educational Leave Convention.« 1974. https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C140
- Pavčnik, M. 2001. *Teorija prava*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Platon. 1995. *Država*. Prev. J. Košar. Ljubljana: Mihelač.

- Radbruch, G. 2001. *Filozofija prava*. Prev. A. Maček Mergole. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Rancière, J. 2005. *Nerazumevanje: politika in filozofija*. Prev. in spremna beseda J. Šumič-Riha. Ljubljana: Založba ZRC.
- Ridder-Symoens, H., ur. 1992. *A History of the University in Europe*. 1. zv., *Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , ur. 1996. *A History of the University in Europe*. 2. zv., *Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rus, V. 1976. *Etika in socializem*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rutar, D. 2003. *Matrica forever: totalna analiza filmske trilogije*. Ljubljana: UMco.
- Rüegg, W., ur. 2004. *A History of the University in Europe*. 3. zv., *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salecl, R. 2010. *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- . 2020. *Strast do nevednosti: kdaj in zakaj ne želimo vedeti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sartre, J. P. 1981. *Filozofija, estetika, politika*. Prev. M. Hribar, M. Novak in M. Vasič. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Siegel, D., J. 2014. *Vihar v glavi: moč najstniških možganov; vodnik po mladostnikovi duševnosti od 12. do 24. leta*. Prev. L. Lučovnik. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Simmel, G. 1993. *Temeljna vprašanja sociologije: individuum in družba*. Prev. F. Klampfer. Ljubljana: Škuc in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2014. 2., dopolnjena in deloma prenovljena izd. Ljubljana: ZRC. <https://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>.
- Splichal, S. 2002. »Kaj je narobe z univerzo? Kapitalistični bogovi so padli na glavo.« *Dnevnik, Objektiv*, 30. november.
- . 2010. »Zaton univerze kot javne ustanove.« *Delo*, 20. februar.
- Splošna deklaracija človekovih pravic*. 2018. Prev. L. Potpara, A. Polak Petrič in K. Nastovska. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije in Založba FDV.
- Sruk, V. 1986. *Morala in etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Supiot, A. 2013. *Duh Filadelfije: socialna pravičnost proti totalnemu trgu*. Prev. K. Rotar. Ljubljana: /*cf.
- Svetlik, I. 1996. »Avtonomija in integracija univerze.« V *Slovenska smer*, ur. M. Crnkovič, 119–133. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Štrajn, D. 1995. *Meje demokracije*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Šturm, L. 2002. *Komentar Ustave Republike Slovenije*. Ljubljana: Fakulteta za podiplomske državne in evropske študije.
- Teršek, A. 2011. »Premalo odgovornosti neavtonomnih univerz.« *Dnevnik, Objektiv*, 5. februar.

- . 2014. *Teorija legitimnosti in sodobno ustavništvo*. Koper: Annales.
- . 2018a. *Etika politike: esejistični komentar ustave, z novo ustavo*. Ljubljana: UMco.
- . 2018b. »Odločilna je npravnost – veljava nenapisanih zakonov.« *Ius Info*, 11. maj. <https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/kolumne/220432>.
- . 2018c. *Svoboda izražanja, mediji in demokracija v postfaktični družbi: filozofske, teoretične in praktične refleksije*. Ljubljana: GV Založba.
- . 2019. »O neavtonomiji in nadzbirokratiziranosti univerz in fakultet (tudi) pri postopkih izvolitev v akademske nazive.« *Ius-Info*, 21. junij. <https://qlinebreakwww.iusinfo.si/medijsko-sredisce/kolumne/244733>.
- . 2020a. »Public Universities in Post-Socialist States Could Become 'Un-Academic' after 2020 Pandemic.« *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 31 (3/4): 139–165.
- . 2020b. *Zapisi ustavnika v karanteni*. Ljubljana: Sanje.
- . 2020c. *Misleče in poučno o današnji družbi*. Nova Gorica: Nova univerza.
- Teršek, A., in T. Kuzmanič. 2015. *Možnosti politike danes*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Teršek, A., in J. Medved. 2018. »Pravica delavcev do dodatnega izobraževanja – v teoriji in praksi.« *Pravna praksa: časopis za pravna vprašanja* 37 (5): II–VIII.
- Teršek, A., in M. Žgur. 2010. »(Finančna) avtonomija univerze.« *Revus* 14:73–85.
- Türk, D. 2008. »The Purpose of Academic Freedom Today.« Predavanje predsednika republike dr. Danila Türka na slovesnosti ob 20. obletnici Magne Charte Universitatum. Bologna, Italija, 18. september. <http://www2.gov.si/up-rs/2007-2012/turk-ang-arhiv.nsf/dokumentiweb/2a01ed8d775bf3d7c12574cd0032926f?OpenDocument&Click=>.
- UNESCO. 2011. *UNESCO and Education: Everyone Has the Right to Education*. Pariz: UNESCO.
- . 2012. *International Standard Classification of Education (ISCED 2011)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Ustava Republike Slovenije. 1991. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 33. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1991-01-1409>.
- Varela, F. J., E. Thompson in E. Rosch. 2017. *Utešeni um: kognitivna znanost in človeško izkustvo*. Prev. K. Armeni in S. Vörös. Ljubljana: Krtina.
- Vukovič, G., in G. Miglič. 2006. *Metode usposabljanja kadrov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Wallerstein, I. 2004. *The Uncertainties of Knowledge*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wittgenstein, L. 2014. *Filozofske raziskave*. Prev. E. Strniša. Ljubljana: Krtina.
- Zgaga, P. 2018. »Autonomy and Accountability in Higher Education, Eastern Europe.« V *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, ur. P. Teixeira in J. Shin. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_161-1.

- Zobec, J. 2019. »57. člen (izobrazba in šolanje).« V *Komentar Ustave Republike Slovenije. Del 1: Človekove pravice in temeljne svoboščine*, ur. M. Avbelj, 484-491 Nova Gorica: Nova univerza, Evropska pravna fakulteta.
- Zupančič, B. M. 2003. »Constitutional Law and the Jurisprudence of the European Court of Human Rights: An Attempt at a Synthesis.« *Revus* 1:57–61.
- . 2006a. »On Universality of Human Rights.« Predavanje sodnika Evropskega sodišča za človekove pravice Boštjana M. Zupančiča na delavnici z naslovom »Učinki odločitev Evropskega sodišča za človekove pravice (UČP) v zvezi s Turčijo«, 22. september.
- . 2006b. »O univerzalnosti človekovih pravic.« *Pravna praksa* 25 (39–40): 9–11.
- . M. 2011. *Tembatsu: druga od suhih krav*. Strasbourg: samozaložba.
- Žižek, S. 2007. *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- . 2012. *Življenje v času konca*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

The Right to Education in the Function of Knowledge: Between Formalism and Conceptualism

The legal policy and practice concerning universities is a matter of great concern. The same applies to the ethical self-understanding of the teaching staff at the universities. There is a lack of awareness of the importance and necessity of active citizenship and a critically questioning attitude, especially towards the state. Universities have submitted to an aggressive neoliberal and neo-capitalist market mentality, which judges the value of teaching staff mainly according to the market value of their work and far less according to the content and intellectuality. Universities do not demand and fight for constitutionally guaranteed and commanded autonomy. The teaching staff do not focus enough on the content and ethics of the work processes. They are forced to do so by the clutches of a state which considers the state universities in particular to be its property. Teaching staff have become passive and apathetic subordinates of the ultra-bureaucracy and technocratic dehumanization of the university core as a public institution in the function of the common good and protection of the moral self. The universities do not pay enough attention to the education of critical and civically courageous citizens. They also forget about emotions and compassion, about social intelligence. This must change.

Keywords: university, higher education institutions, knowledge – as a value and goal of education, autonomy of universities and faculties (higher education autonomy), higher education (university) teachers/professors