

**Predrag Krstić**

*EMANCIPOVANO OBRAZOVANJE – OBRAZOVANJE KAO EMANCIPACIJA*

*APSTRAKT: Ovaj rad odnos obrazovanja i emancipacije tematizuje odstupajući od uobičajenog pitanja dometa obrazovanja u funkciji ovog ili onog cilja emancipacije i pita se za značenje i mogućnost „emancipovanog obrazovanja“. Prvi deo rada izlaže pojam emancipacije u istorijskoj meni njegove ideje i njegovog društvenog statusa i izražava sumnju u pogledu mogućnosti njegovog jednoznačnog zahvatanja. Oslonjen na Liotarovu kritiku „velike priče o emancipaciji“, drugi deo rada proverava diskurzivnu održivost i manje ili više fatalne praktične posledice „volje za emancipacijom“. U završnoj elaboraciji se skicira vizija jednog kardinalno emancipovanog obrazovanja i obračunavaju potencijalne prednosti i opasnosti koje proizilaze iz takve njegove radikalne autonomizacije. Zaključuje se da tek potpuno emancipovano obrazovanje, samo naizgled paradoksalno, može ne samo da prestane da bude instrument različitih projekata emancipacije, nego i da upravo postane praksa emancipacije.*

*KLJUČNE REČI: obrazovanje, emancipacija, autonomija, prosvetiteljstvo, Liotar*

Uobičajeno je pitanje dometa obrazovanja u funkciji ovog ili onog emancipatorskog cilja, pitanje koje obično pretpostavlja da je takav uticaj obrazovanja na emancipaciju moguć, postojeći i poželjan. To pitanje ima dugu i značajnu tradiciju, tradiciju zagovaranja ili, bolje, podrazumevanja obrazovanja koje oslobađa, pri čemu se obično misli da je sticanje znanja nekako automatski blagotvorno. Namera nam je da iskušamo prirodu i nosivost emancipatorskog potencijala koje se pripisuje znanju. Stoga ćemo prvo skicirati model emancipatorske koncepcije obrazovanja, a potom se osvrnuti na osporavanja emancipacije putem znanja ili na kritiku emancipatorske instrumentalizacije obrazovanja. Završna razmatranja variraće temu nije li bolje emancipovati obrazovanje i od zahteva emancipacije, a ne obrazovati imajući u vidu ovakvu ili onakvu emancipaciju. Odnosno – u jednom „dijalektičkom“ obrtu – nije li (naj)bolje doslovno shvatiti emancipovanje obrazovanjem i izjednačiti ta dva pojma?

## Sazrevanje

Kada se danas kaže „emancipacija” obično se misli na razvrgavanje nekih društvenih – običajnih, pravnih ili političkih – ograničenja, i pride najčešće na emancipaciju nekog kolektiva. Isprva je to, gotovo naprotiv, uglavnom bila „porodična stvar”. Drugačije rečno, pre nego što je postao društvena metafora, kao totem ili vlast (cf. Frojd 2014), stvarni *otac* je bio meta ili negativni oslonac emancipacije: pre nego što je došla na red emancipacija zajednica, emancipovala su se deca od roditeljskog autoriteta. U rimskom pravu *emancipare* je pre svega značilo izuzimanje, dakako sina, iz vlasti i kontrole (*patria potestas*), iz pravnog nadležstva *pater familias*-u – njegovo prepuštanje da idu svojim putem. Etimološki bi to bilo jedno „isporučivanje, prenošenje ili prodaja” – *mancipum* – „vlasništva”, „svojine”, te njeno uzimanje (*capere*) u svoje ruke (*manus*).

Proširenje značenja potom je pošlo od tog oslobođenja maloletnika od kontrole staratelja, pa preko davanja slobode robovima, sužnjima ili „marginalizovanim grupama” uopšte, dospelo sve do oslobađanja čitavih zemalja, država od strane uprave ili potčinjenosti tiraniji. Emancipacija tako postaje uspostavljanje sebe slobodnim, slobodnim od ma kojeg nadzora, od zapreka samoodređenju ma koje vrste, uključujući najzad, ili pre svega, i „unutrašnje” prepreke – kao kada se kaže da se ličnost emancipuje od predrasuda ili sujeverja. Ova poslednja vrsta emancipacije u moderni će biti rezervisana za obrazovanje.

Kao model emancipacije obrazovanjem s razlogom se uzima prosvetiteljska misao.<sup>1</sup> Ona je, međutim, manje imala u vidu organizovano obrazovanje, osim možda vladara (Kant 1968d: 92), a više nediferencirano i manje ili više postupno prosvetličvanje pojedinaca i naroda (Nikolić, Cvejić & Krstić 2017). Ako i nije direktno društveno funkcionalizovano, ako i nema javnu dimenziju, mislilo se, ono svakoga ko mu se oda emancipuje od gluposti i neznanja, oslobađa pre svega od doznačenih doktrina crkvenih autoriteta i od pokornosti samovolji zemnih vlasti, osposobljavajući za mišljenje „svojom glavom”. Prema znamenitoj Kondorseovoj (Condorcet) slici, u postapokaliptičkom pejzažu pomirene istorije emancipovanja trajaće trijumfalna svetkovina razuma i slobode koji se još samo kao opomene prisećaju svojih neprijatelja: „Doći će vreme kada će sunce sijati samo slobodnim ljudima koji ne poznaju nijednog drugog gospodara do svoj razum, vreme kada će tirani i robovi, sveštenici i njihovi licemerni instrumenti postojati jedino u istorijskim delima i na pozornici, kojima ćemo se zanimati samo kako bismo sažaljevali njihove žrtve i njihove poslušnike, ne bi li se održali u stanju budnosti govoreći o njihovim preterivanjima i snagom razuma prepoznali i uništili prvo seme sujeverja i tiranije, ukoliko se ikada usudi da se ponovo pojavi” (Condorcet 1970: 198).

1 Da prosvetiteljstvo ima poseban status u odnosu na emancipatorske pokrete koji su mu prethodili, renesansu i reformaciju, insistira Israel 2001: vi–vii; 3–6, 159; Israel 2011: 3, 940, 950.

Sa izuzetkom Rusoa (Rousseau) koji je potpuno obrnuo vizuru (Ruso 1993; Rousseau 1978), francuski prosvetitelji su redovno zamišljali nezaustavljivi napredak ka tom nastupajućem dobu, napredak od „prirodnog stanja“ divljaštva kao „detinjstva čovečanstva“, a potom varirali stupnjeve s obzirom na ono na šta su stavljali naglasak: Fontenel (Fontenelle) na akumulaciju veština i znanja pamćenjem (Fontenelle 1955), Tirgo (Turgot) na istraživanje, eksperiment, odbacivanje dogmi, neprestanu inovaciju znanja (Turgot 1913: 295–296), Kondorse na filozofiju i nauku kao nosioce neograničene društvene i lične emancipacije (Condorcet 1970: 151, 40), Dalamber (d’Alembert) i Didro (Diderot), na mukotrpnii uspon čovečanstva ka istini u suočavanju s predrasudama „neznalica, lenjivaca i nadmenih“ (Alembert 1772: 8; Diderot 1751–1765a: 714; cf. Diderot 1751–1765b), Holbah (Holbach) i Lametri (La Mettrie) na istoriju biološki determinisanog usavršavanja nesavršenog ali usavršivog čoveka kao dela *histoire naturelle...* (cf. Dagen 1977: 421; Manuel 1962: 34)<sup>2</sup>

S druge, nemačke strane divana prosvetitelja, takođe emancipuje ovako ili onako akcentovan napredak u saznavanju i istovremeno neka vrsta njegovog prenosa – *Aufklärung*. Prema znamenitom Kantovom određenju iz članka „Odgovor na pitanje: Šta je prosvetćenost?“, prosvetćenost je „čovekov izlazak iz samoskrivljene nezrelosti“. Nezrelost, maloletstvo i sebi naneta krivica, to su promenljive koje u daljem toku teksta zaslužuju specifikaciju. Nezrelost je „nemoć da se svojim razumom služimo bez vođstva drugog“, a ona je „samoskrivljena ukoliko njen uzrok ne leži u nedostatku razuma, nego u pomanjkanju odlučnosti i hrabrosti“ da se njime služimo. „*Sapere aude!*“, zaključuje Kant, „Imaj hrabrosti da se služiš vlastitim razumom! – to je dakle lozinka prosvetćenosti“ (Kant 1968a: 35). Kant sugerise, rekli bismo, da je intelektualna nezavisnost proces koji se sastoji iz dva koraka: prvi korak je emancipacija od autoriteta staratelja; drugi je priznavanje autoriteta uma. Oba koraka sačinjavaju ono što Kant opisuje kao „slobodu kretnji“ onih koji su odbacili „okove“ nezrelosti (Kant 1968a: 36).

„Nezrelost“ sada ukazuje na nešto što nije rezultat manjka adekvatnog razumevanja već „nedostatka odlučnosti i hrabrosti“, zbog čega i može biti „samoskrivljena“ (cf. Deligiorgi 2005: 59).<sup>3</sup> Samoskrivljeno nezreo je onaj koji je stasao da praktikuje

2 O ideji napretka u filozofiji prosvetiteljstva detaljnije: Nisbet 1980: 171–245; Bury 1955; Sampson 1956: 40, 129; Becker 1932: 31; Sklair 1998: 17–34; Edelman 2004: 201–210; Vierhaus 1996.

3 U prilog tome bi mogla ići promena težišta i prekonfiguracija emancipatorske poruke prosvetćenosti. Društvo prijatelja istine, jedno od prvih učenih društava osamnaestog veka, izabralo je još 1736. za svoj moto izvorno Horacijevu sintagmu – *sapere aude* (Horativs: II 40), doslovno je prevevši: „Usudi se da znaš.“ Prevedeći je kao „imaj hrabrosti da se služiš vlastitim razumom“, Kant gotovo neopazice zamenjuje potragu za znanjem potragom za intelektualnom nezavisnošću. Prosvetćenost tako više ne predstavlja sticanje znanja ili veština, već nešto kao formalnu dispoziciju za to: sposobnost da se napusti stanje „samoskrivljene nezrelosti“ (cf. Prauss 1983; Allison 1990: 54–70).

vlastiti sud, ali nastavlja da se ponaša kao da potrebuje vođstvo. To je ono dobrovoljno obitavanje pod starateljstvom koje je postalo druga priroda i razvilo se u naviku da se dopušta drugima, „starateljima“, da serviraju spremne odgovore na pitanja o tome kako treba živeti i u šta treba verovati (Kant 1968a: 35). Iskorak iz nezrelosti stoga nužno podrazumeva oslobađanje od staratelja: Kant insistira na tome da je emancipacija od takvih autoriteta ne samo poželjan cilj nego poziv, dužnost (*Beruf*) svih onih koji (bi da) misle svojom glavom (Kant 1968a: 36).

Karl Poper (Karl Popper) će istaći da je, među drugim stvarima kojima nas je Kant poučio, „najvažnija“ da je bio učitelj „emancipacije putem saznanja“: „Kantov uspon od skoro siromaštva do zaslužene slave i relativno povoljnih životnih uslova, doprineo je da se na Kontinentu oblikuje ideja emancipacije kroz samoobrazovanje, ideja koja je u ovom obliku jedva bila poznata u Engleskoj, gde je 'self-made man' bio nekulturni skoroević.“ (Popper 1962: 175) Znameniti citat s početka Kantovog „Odgovora na pitanje: šta je prosvetćenost?“ Poper, prevodeći „izlazak“ (*Ausgang*, iz maloletstva) kao „emancipaciju“, smatra „veoma ličnim“, biografskim momentom, delom Kantove istorije: rastao je „gotovo u siromaštvu, pod skućenim pijetističkim nazorom – strogom nemačkom verzijom puritanizma – a njegov život bio je priča o emancipaciji putem saznanja“ (Popper 1962: 177).

## Prezrevanje

Osporavanje poželjnosti emancipacije takođe ima svoju modernu istoriju, koja počinje i teče paralelno sa istorijom poziva na emancipaciju. „Tradicionalisti“ i „reakcionari“ primećuju već s Francuskom revolucijom da se emancipovanje ne odvija onako kako u svojoj zabludlosti prosvetitelji i revolucionari zamišljaju, iskokom u slobodu raskidanjem svake veze s tradicijom, već tek kao skladan kumulativni razvoj na nepromenljivim osnovama. Iz okrilja nasleđa može se samo prividno izaći, i to na vlastitu štetu. Tu optužbu Berka (Burke 2001) i Mestra (Maistre 1983) za razbijanje kontinuiteta i nepoštovanje baštine razrađuju savremene kritike prosvetiteljske ambicije racionalnog samoodređenja i društvene emancipacije. Gadamer (Gadamer 1986), Makintajer (2006; MacIntyre 2000) i Tejlor (Taylor 1008), svako u svom registru, nalaze da se ona zasniva ne samo na slepilu za partikularni kulturni kontekst iz kojeg takve univerzalističke aspiracije proizlaze nego i na takoreći kompulzivnom neprijateljstvu prosvetitelja prema kulturi iz koje potiču.

Nepoverenje prema projektima emancipacije pojavilo se i u kritičkoj teoriji društva, upravo kao vid razočarenja prosvetiteljstvom, koje je podstaklo i, ispostavilo se, izneverilo očekivanja nedoglednog napretka i sveopšte emancipacije. Već Horkhajmer (Horkheimer) i Adorno (Adorno) uviđaju „neutešnu prazninu emancipacije“ (Habermas 1988: 111; cf. Horkheimer & Adorno 1997: 56–58), a Mišel Fuko (Michel Foucault) i

Žan-Fransoa Liotar (Jean-François Lyotard) će, najzad, misleći na istom tragu ali različito ipak akcentujući tačku otpora, skupa sa velikim legitimacijskim pričama napasti i „globalizujući“ diskurse svih vrsta, a sa njima i svaku pretenziju na totalizujuće znanje. Najviše čemu se možemo nadati su na prolazne društvene prakse ograničeni narativi i lokalna znanja. Fuko je, makar izvesno vreme, nastupao skupa s Nićeom (Nietzsche) i svaku „volju za istinom“ video kao volju rivalskih moći (Fuko 2012); Liotar neprestano ponavlja da ne postoji opšti diskurs koji bi (nenasilno) posredovao u sporovima o znanju istraživača različitih disciplina i orijentacija (Liotar 1991). Ta kampanja Fukoa i Liotara protiv pravovernih gledišta i velikih narativa mogla bi se smatrati nastavkom i poopštavanjem kritike prosvetiteljstva i kritike ideologije kritičke teorije društva: ne dominira nekritičkim mišljenjem samo moć koja se reflektuje u ideologiji vladajuće društvene klase, već je moć svuda i manifestuje se već u rivalskim zahtevima za istinom različitih grupa i različitih praksi (cf. Rosenau 1992).

Postmoderno doba tako frontalno napada i poslednje ostatke ideje emancipacije. Ono se u *Postmodernom stanju* predstavlja kao ishod velikog modernog „pokreta delegitimizacije“ i, izrazom za koji Liotar priznaje da je uprošćen, kao „nepoverenje prema metanaracijama“ (Liotar 1988a: 5–6), kao nepoverenje u pogledu mogućnosti liberalnih ili marksističkih, svejedno, „fondacionalističkih“, totalizujućih priča da delotvorno legitimišu kako nauku ili umetnost, tako i društvenu praksu.<sup>4</sup> Jedinstvo tih „velikih priča“, priča obimnog zahvata sa najopštijim junacima – svetom, čovečanstvom, istorijom – i odgovarajućih eksplanatornih pretenzija, može biti dvojako obezbeđeno, pa se u zavisnosti od toga pojavljuju ili kao „spekulativne priče“ ili kao „priče o emancipaciji“. U Hegelovoj spekulativnoj metanaraciji „duh“ napreduje uvećavajući svoje znanje, a sve različite jezičke igre okupljaju se da bi predstavljale njegovu univerzalnu istoriju: sistem filozofije sve znanje dovodi u odnos, a ono istinsko „apsolutno znanje“ sastavljeno je od izveštaja o njima koji su inkorporirani u „veliku priču“ o subjektu koji, prema svojim pravilima, prosuđuje i jemči njihovu legitimnost. U drugom tipu moderne metanaracije, u velikoj priči o emancipaciji, znanje nije cilj po sebi, već se vrednuje s obzirom na slobodu, a istina nalazi utemeljenje u moralu: znanje je osnova oslobođenja čovečanstva od tlačenja i patnje i u službi je subjekta a nije više samo subjekt. Obe te varijante velikih priča, objavljuje Liotar, jednako su i konačno „izgubile verodostojnost“ (Liotar 1988a: 62).

Ideja emancipacije čovečanstva je, (i) prema ovoj rekonstrukciji, začeta u filozofiji prosvetiteljstva, njen društveni pogon nastupa s Francuskom revolucijom, a u devetnaestom i dvadesetom veku, kroz prosvetiteljsku viziju obrazovanja kao sredstva oslobađanja građana iz okova neslobode, „upravlja mišljenjem i akcijom“. Verovalo se da će nesumnjivi progres nauke, tehnike, umetnosti i narastajuće političke slobode osloboditi i „čitavo čovečanstvo od neznanja, siromaštva, surovosti, despotizma i ne samo

4 Za pedagočku dimenziju tog nepoverenja: Fischer 1996; Ramaekers 2002.

da će ljudi postati srećni nego će, zahvaljujući Školi, postati prosveteni, postaće gospodari svojih sudbina“. Ta velika priča emancipacije imala je svoje različite vidove – njena prosvetiteljska verzija usredsređuje se na oslobođenje naroda od religioznog praznoverja, a marksistička na oslobođenje radnika od eksploatacije – ali je cilj uvek ostajao isti: emancipacija prosvetljenog čovečanstva od dogme, izrabljivanja i patnje. Ako se izuzmu tradicionalističke reakcije, ta jednodušnost oko emancipatorskog cilja izvor je, detektuje Liotar, „svih političkih struja u poslednja dva veka“. Marksizam, liberalizam, socijalizam, radikalizam, svejedno, „obećanje slobode je horizont progresu i pozakonjenja koji vredi za sve njih“: „svi oni vode ili misle da vode ka čovečanstvu otvorenom samom sebi, prema svetskom pravu građanstva“ (Lyotard 1993a: 27).

Aktuelnim političkim prostorom i dalje dominira retorika emancipacije, priznaje Liotar, ali i dodaje da ona više ne može da prikriva, a kamoli zaleći „ožiljke koje je moderni ideal zadobio tokom dvesta godina istorije“. Ti ožiljci su svedočanstvo (samo) povređivanja terapijom za koju se mislilo da ih vida, a ne njenog manjka: „Ne odsustvo progresu, nego upravo obrnuto, tehnonaučni, umetnički, ekonomski i politički razvoj omogućili su totalne ratove, totalitarizme, sve veći jaz bogatog Severa i siromašnog Juga, nezaposlenost i novo siromaštvo, sve veću opštu neobrazovanost s krizom škole, kao i izolaciju umetničkih avangardi“ (Lyotard 1993a: 28).<sup>5</sup> Moderne legitimacijske priče moraju još samo da se emancipuju od tog univerzalističkog i progresivističkog diskursa emancipacije i – najaviće se, u heterogenosti i disenzusu ukorenjena, „politika u kojoj će biti jednako poštovane težnje za pravdom i težnja za nepoznatim“ (Liotar 1988a: 106, 110). Kritičko mišljenje i politika ukorenjena u diverzitetu sada imaju primarnu obavezu da se osposobe za takvo rasuđivanje koje priznaje heterogenost diskurzivnog univerzuma i inkomenzurabilnost različitih žanrova.<sup>6</sup>

Liotarov raskid s krupnim pričama emancipacije i fundamentalizmom poslednje legitimacije raskida i s komplementarnim oblicima totalizujućeg mišljenja. Nemoguće je, neumorno ponavlja on, a uz to i nepoželjno, odrediti zajedničke metapropise za sve jezike; nemoguće je da makar i reviziji podložan konsenzus u bilo kom trenutku može da obuhvati skup metapropisa koji regulišu iskaze koji su u opticaju u naučnoj zajednici. „Delegitimisano“ postmoderno znanje zna i da „nauka igra sopstvenu igru i ne može da legitimizuje druge jezičke igre“. Ono bi sada, bez nostalgije, bez iluzije mogućeg pomirenja, bez čežnje za celinom i jedinstvom, da signalizira uzmak univerzalnog metajezika. Ono čak ne bi toliko da favorizuje ni „male priče“, koliko rascepanost, disenzus, neslaganje, agonistiku jezičkih postupaka, borbu u smislu nesvodive

5 Po ovom, i po pitanju Liotarove (real)politike uopšte, cf. Liotar 1988a: 110–111; Lyotard 1993b; Lyotard 1993c.

6 Za konsekvence i domete takve politike i etike „razlike“: Readings 1991: 86–115; Smart 2002; Barron 1992; za isto pitanje u jednom uporednom ili polemičkom i utoliko preglednijem kontekstu koji prikazuje stran(k)e u sporu oko (post)moderne: Bernstein 1991; White 1991.

pluralnosti jezičkih igara, da „izoštava našu osetljivost za razlike i jača našu sposobnost da podnosimo nemerljivo“. Ono ne bi da traži „opravdanje u homologiji stručnjaka“, već da se „legitimizuje putem paralogije izumitelja“, da vrati naraciju „u diskurse legitimizovanja kao što su: otvorena sistematika, lokalnost, antimetod“ (Liotar 1988a: 66, 67, 21, 98, 7, 99; cf. Lyotard & Thébaud 1985: 19–43). Postmoderno znanje se tako suprotstavlja „volji za istinom koja vulgarizuje sve jezike“ i nuka i filozofiju da napusti teorijski žanr: da, kao „pseudoteorija“ ili „teorija-fikcija“, parodira teoriju, da uznemirava njen gospodarski diskurs razlikovanja i regulisanja istinitog i lažnog, umesto da ga reprodukuje, i uputi se konačno ka onoj izražajnoj slobodi koju su umetnosti već ostvarile, odnosno da i u vlastiti diskurs uvede „istinu istančanost, istu snagu lakoće koja sebi daje maha u delima slikarstva, muzike, takozvanog eksperimentalnog filma, a očigledno i u naučnim delima“ (Liotar 1988a: 62; Liotar 1988b: 486).<sup>7</sup>

Kada je reč o re-viziji mišljenja prosvetiteljstva, takva „žanrovska“ emancipacija podrazumevala bi strogo preispitivanje „ideje o jedinstvenom cilju istorije i jedinstvenom subjektu“ (Lyotard 1990: 11–12). Svako je jedinstvo u međuvremenu postalo sumnjivo: „skupo smo platili nostalgiju za celinom i za jedinstvom, za izmirenjem pojma i čulnosti, za transparentnim i komunikativnim iskustvom“. Stoga se i iza zahteva za popuštanjem i mirom sada mora da čuje „kako mumla želja da ponovo započne teror, želja da se ispuni fantazam, pritegne stvarnost“. Umesto toga, Liotar preporučuje „rat celini“: „ukazimo na nepredočivo, aktivirajmo razlike, spasimo čast imena“ (Lyotard 1990: 30–31). Imperativna sugestija je da se odustane od globalnih projekata i projektovanja, od naracija koje pozakonjuju političke prakse iz nekakve ideje koja čeka ostvarenje, iz budućnosti koja treba da se sluči i kojoj valja to omogućiti. Ideje poput slobode, svetlosti ili socijalizma mogu imati tu moć jer su univerzalne, jer „usmeravaju sve ljudske realitete“. Ali sa Holokaustom, uveren je Liotar, konačno je eksplodiralo ono što su najavljivale te obećavajuće slike i razotkrilo ih u njihovoj pogubnoj konstrukciji.

Priča o iskupljenju Adamovog greha ljubavlju, priča o oslobođenju od neznanja i ropstva kroz saznanje i egalitarizam, spekulativna priča o postvarenju univerzalne ideje kroz dijalektiku stvarnog, marksistička priča o emancipaciji od izrabljivanja i otuđenja podruštvljavanjem rada, kapitalistička priča o emancipaciji od siromaštva tehnoindustrijskim razvojem, zapravo su na kraju jedna priča, jedna istorija nadahnuta istom obuhvatnom idejom, priča o univerzalnoj slobodi, o oslobađanju čovečanstva (Lyotard 1990: 40). I priča o emancipaciji i spekulativna priča, ispostavlja se, strukturno su homologne: različite oblasti znanja se okupljaju da bi se u projektovanoj budućnosti našao odgovor na probleme savremenog društva, odnosno sve društvene

7 Za osporavanje opravdanosti i izvodljivosti takvog postmodernog društvenog „etosa“ u obrazovanju, ukoliko on svet vidi kao beskrajne re/interpretacije i re/konstrukcije: Cooper 1999; Gergen 2001: 44–81.

institucije sjedinjuju se u težnji ka zajedničkom cilju čitavog čovečanstva, apsolutnom znanju ili univerzalnoj emancipaciji. Iz postmodernog reflektovanja proizvođenja i/ili preobražaja projekata emancipacije u totalitarne režime sledi osuda svake kolektivne „volje za emancipacijom”, neminovno sklone da, najblaže rečeno, eliminiše neslaganja ili redukuje raznolikost.

## Truljenje

To reflektovanje se zbiva u drugoj polovini dvadesetog veka, kada se detektuje i transformacija statusa znanja: ono više nije organizovano i legitimisano s obzirom na ispunjenje univerzalnih ljudskih ciljeva, već se vrednuje s obzirom na njegovu „delotvornost i isplativost na tržištu globalne ekonomije“ (Liotar 1988a: 61; Liotar 1991: 169; Malpas 2005: 26–28, 73–77). To, na kraju krajeva, zvuči kao manje zlo nego da se i dalje trpi nasilje univerzalističkih i za stvarnost merodavnih ideja koje su pružile moderni jedan karakterističan modus – projekt: „Moje tumačenje glasi da moderni projekt (projekt realizacije univerzalnosti) nije bio napušten, zaboravljen, nego uništen, ’likvidiran’. Aušvic je“, zaključuje Liotar, „paradigmatsko ime tragičnog ’nedovršenja’ moderne“ (Lyotard 1990: 33).<sup>8</sup>

Daleko od toga, međutim, da to manje zlo nema svoju cenu. Ceh je možda najtransparentniji upravo u onim aktuelnim obrazovnim trendovima koji korespondiraju realnosti postmoderne situacije. Stoga Liotarov „Izveštaj o znanju“ i modelima njegove legitimacije u postmodernu doba polaže račun i o mehanizmima prenosa znanja ili nastave. Kada je reč o univerzitetskom obrazovanju, ono je potpuno pounutrilo društvene ciljeve, pa sada želi da „optimalno doprinese najboljoj performativnosti društvenog sistema“ (Liotar 1988a: 79). Taj doprinos se ogleda u izgradnji kompetencija u dve oblasti: u integrisanju samog društva i u njegovoj kompetitivnosti u svetskoj utakmici. Kompetencije se u potonjem slučaju „menjaju prema respektivnim ’specijalnostima’ koje Države-nacije ili velike obrazovne institucije mogu da prodaju na svetskom tržištu“ (Liotar 1988a: 79). A u prvom slučaju, društveni sistem nalaže da ga univerzitetska nastava „snabdeva kompetencijama koje odgovaraju njegovim nastojanjima da održi unutarnju koheziju“ – ali sada drugačije nego ranije: „Ranije je taj zadatak obuhvatao obrazovanje i širenje opšteg modela egzistencije, koji je najčešće legitimizovala priča o emancipaciji. U kontekstu delegitimizacije sada se od univerziteta i drugih ustanova višeg obrazovanja traži da obrazuju kompetencije, a ne više ideale: toliko lekara, toliko profesora ove ili one naučne grane, toliko inženjera, toliko

8 Šta je rezultat „Aušvica“ i šta je uopšte rezultat? – pita se Liotar i odgovara septičkom slikom: „U jazbini ili ćumezu, u šta će se Zapad pretvoriti, naći ćemo samo ono što ostaje iza takvog jela: đubre i govno. [...] Hteli smo napredak duha, dobili smo njegovo govno“ (Liotar 1991: 98).

administrativnih stručnjaka itd. Prenošenje znanja više nije namenjeno tome da obrazuje neku elitu sposobnu da predvodi naciju u njenoj emancipaciji, ono sistem snabdeva igračima sposobnim da primereno osiguraju ulogu pragmatičkih radnih mesta koja su potrebna institucijama.“ (Liotar 1988a: 79).

Sa orijentisanjem na izgradnju kompetencija i odgovarajuću funkcionalizaciju visokoškolske nastave silazi sa scene i, prema takvim merilima, neučinkoviti obrazac otvorenog, dostupnog i „demokratskog“ univerziteta koji je stvorio „emancipatorski humanizam“, pa se menja i profil studenta. „To više nije mladić poreklom iz 'liberalne elite', pred kojim više ili manje stoji zadatak društvenog napretka, shvaćenog kao emancipacija“ (Liotar 1988a: 80-81). Studenti se sada dele u tri kategorije: „profesionalna“ inteligencija, „tehnička“ inteligencije i „prekobrojni“ studenti književnosti i humanističkih nauka. Univerziteti su, uz to, i kao navodno autonomni, (p)ostali potčinjeni vlastima, zavisni od budžetskih sredstava koje im ona raspodeljuje i dodeljuje: „Od trenutka kada znanje ne sadrži više cilj u sebi samom kao realizaciju ideje ili kao emancipaciju ljudi, za njegovo prenošenje više nisu isključivo odgovorni naučnici i studenti. Ideja 'nezavisnog univerziteta' danas je zastarela.“ (Liotar 1988a: 83-84).

Zbog takve institucionalne uređenosti prema principima funkcionalizma, sistem univerziteta usredsređen je na prenos mase znanja: informativnu komponentu obrazovanja zamenjuje komunikacija, a mašina zamenjuje profesora. Ali to može izgledati pogrešno, „čak i nepodnošljivo“, primećuje Liotar, „jedino sa stanovišta velikih priča o legitimizaciji, duhovnom životu i/ili emancipaciji čovečanstva“. Ako je umesto tih priča glavni podsticaj volji za znanjem postala moć, onda jednostavno, s obzirom na manjak „potražnje“, prestaje da bude primeren taj vid „klasične didaktike“, skupa sa kompetencijama koje obučavaju prema kriterijumima „istinito/lažno“ ili „pravedno/nepavedno“: „Pitanje koje, izričito ili ne, postavlja student neke profesije, Država ili institucija univerzitetske nastave, nije više: je li to istina? nego: čemu to služi? U kontekstu merkantilizacije znanja ovo poslednje pitanje najčešće znači: može li se to prodati? A u kontekstu porasta moći: je li to delotvorno?“ (Liotar 1988a: 84-85).

„Merkantilizacija“, međutim, ne znači „kraj znanja“, već u izvesnom smislu na protiv: na „otvorenom tržištu“ banke podataka postaju svima dostupne enciklopedije: „'priroda' za postmodernog čoveka“.<sup>9</sup> U epohi delegitimizacije i njenog „užurbanog

9 Liotar je, naime, svestan i da se didaktika ne sastoji „samo u prenošenju informacija“ i da kompetenciju ne sačinjava „samo posedovanje dobrog pamćenja podataka ili dobra sposobnost prilaženja mašinskim mozgovima“. I u igri sa potpunim informacijama, gde su podaci „u principu dostupni svim stručnjacima“ i gde „ne postoji naučna tajna“, potreban je „potez“ ili „izmena pravila igre“, sposobnost povezivanja i raspoređivanja „serija podataka koji su dotad smatrani nezavisnim“ – u jednoj reči: „maštovitost“. „Ako školstvo treba da obezbedi ne samo reprodukciju kompetencija nego i njihov napredak, trebalo bi prema tome da prenošenje znanja ne bude ograničeno na prenošenje informacija, nego da obuhvata učenje svim procedurama koje mogu da poboljšaju sposobnost povezivanja onih polja koje tradicionalna organizacija

empirizma“ znanje (više) nije „ostvarivanje života duha ili emancipacije čovečanstva“, kao nekakvom metapričom omogućen metajezik koji formuliše njegovu svrhu i najbolji način korišćenja, već „odnos između korisnika složene konceptualne i materijalne opreme i onih koji koriste njihova dostignuća“ (Liotar 1988a: 87). Delegitimizacija i privilegovanje performativnosti znanja, Liotaru se čini izvesnim, najavljuju „kraj ere Profesora“ za račun „kompjuterske mreže za prenošenje utvrđenog znanja“ i „interdisciplinarnih ekipa za izmišljanje novih poteza ili novih igara“ (Liotar 1988a: 88).

Tako ni ono što se moglo učiniti zlom – stečaj humanističkih nauka, sumrak profesore i berlinskog modela univerziteta – nije ili ne mora biti (sasvim) zlo. Utoliko bi decentrirani, antihijerarhijski, polimorfni relativizam postmodernizma da se pandemokratizacijom i desakralizacijom znanja afirmiše kao korektiv zadocnelim zastupnicima „klasične“ ideje obrazovanja. Potonji bi insistirali da je obrazovanje, umesto sredstva emancipacije, postalo ne samo sredstvo zatočenja – u jednom svom vidu, kao agencija društva, to je oduvek bilo – već neobrazovanje pod maskom obrazovanja, perverzija vlastitih zamisli i ideala. Ono je uvek mišljeno kao nekakvo sredstvo nekakve emancipacije – od oblikovanja duše grčke *paideia* do oblikovanja informisanog i odgovornog građanina u moderni; od „normativne slike koja onome ko obrazuje lebdi pred očima, *idea* ili *typos*“ (Jeger 1991: 11), preko latinske *cultura* ili *humanitas* koja tek uzgajanjem/odgojem oplemenjuje (Plutarch 1927: 2b–c), do onog prosvetiteljskog rada na „opredeljenosti“ koji tek očovečuje (Kant 1968b: 441, 445; Kant 1968c: 119–121). Da li se čitava ta istorija u savremenosti neminovno zaključuje u obrazovanju „besprekorno funkcionalnih, fleksibilnih, mobilnih i za timski rad osposobljenih klonova“ (Liessmann 2006: 53)?

## Komina

S druge strane, šta je alternativa? Ako je obrazovanje uvek prema nekom uzoru i/ili potrebi za nešto obrazovalo, sada je naprosto došao red na „kloniranje“. Uvek je bilo instrument, vazda funkcionalizovano s obzirom na predstavu obrazovanog koju postavlja sebi za cilj. I onda, naravno, kao u slučaju ma kog oruđa, od pluga do dinamita, samo je pitanje u čijim je rukama i s kakvim ciljevima? Možemo govoriti o njegovoj ispravnoj ili neispravnoj upotrebi, ali uvek s obzirom na spolja postavljenu svrhu, konac, ispunjenje nečega zbog čega postoji i s obzirom na šta je jedino i (s)misleno; možemo i

---

znanja ljubomorno izoluje“ (Liotar 1988a: 85-86). U ideji „interdisciplinarnosti“ Liotar pronalazi „lozinku“ za takav pristup: ona se protivravlja ne samo „univerzitetskim feudalizmom“, nego i onom humboltovskom modelu univerziteta u kojem „svaka nauka zauzima svoje mesto u sistemu kojim dominira spekulacija“, te je i saradnja moguća jedino „na spekulativnom nivou, u glavama filozofa“.

upoređivati te svrhe, ali teško da možemo ustanoviti jedinstven obrazac; možemo ukratko pluralizovati pojam obrazovanja, kao uvek obrazovanja za nešto, i posmatrati ga kao zbirni pojam vazda različitih načina na koje društva uređuju jedan svoj podsistem, te procenjivati njegovu „funkcionalnost“, eventualno i pravičnost njegove distribucije i slične (ne)adekvatnosti s obzirom na pretpostavljenu operativnost. Ali ne možemo dekontekstualizovano, aistorijski, „esencijalistički“, suditi o tobožnjim pukim manifestacijama sameravajući ih prema nekom njegovom navodno univerzalnom idealu.

Ili obrazovanje još uvek možemo da zamislimo kao nešto što nema (samo) instrumentalnu vrednost, nešto što ima intrinzičnu svrhu, još bolje, vlastitu samostalnost koju ugrožava neko ili nešto – možda upravo i nalog emancipovanja – pod čiji jaram bi da se podvede? Možda je do „indoktriniranosti“ ideologijama individualizma, slobodarstva, pa i upravo emancipacije, ali nije li, uostalom, već intuitivno neprijatna i pomisao (na stranu istorijska sećanja) da se obrazovanje (treba da) liši svake samosvrhovitosti i svede na algoritamski inženjering? Da li je, najzad, zamisao obrazovanja emancipovanog od politike, industrije, svega što ga sputava (umesto da je predmet njegove igre) – uključujući sada i emancipovanost od mita emancipacije kojoj bi služilo – nešto toliko različito od onoga što u svojim najboljim izdancima obrazovanje već jeste?

Potpuno emancipovano obrazovanje od tereta emancipovanja za nešto izvan sebe moralo bi ne samo da neguje budnost prema infiltraciji uljeza koji bi da ga stave u svoju službu, nego i da, samokritički, iskušava granice svog zastupništva i na taj način ostane lojalno svom „čistom“ konceptu tek ukoliko poštuje i upražnjava nalog vlastitog dovođenja u pitanje (cf. Krstić 2016: 131). Fiksirano, dakle krivotvoreno, obrazovanje nalazi se jedino u pravnim aktima države i, naravno, u glavama svih onih koji „znaju znanje“ i znaju šta drugi moraju da znaju. Obrazovanje koje bi insistiralo na autonomnom procesu, na neskrucenoj i neinstrumentalnoj dimenziji svog odvijanja, naprotiv, upućuje ili vraća na moment svoje verovatno dosad najveće apoteoze, na koncepciju ili ideal (*Selbst*)*Bildunga*. Teškoće prevođenja tog termina, zbog kojih se neretko ni ne prevodi, dobrim delom potiču upravo iz one dvoznačnosti koju u sebi baštini: i proces i rezultat, i obrazovanje i obrazovanost. Brisanje te dvoznačnosti, koje se odigrava njegovim prevođenjem sa latinskih izvora kao „kultura“, „kultivacija“, „formacija“ ili „edukacija“, odvija se na štetu procesualnog aspekta i na taj način ignoriše onaj ključni prelaz sa kantovske ideje kulture na ideju *Bildunga*, onako kako su ga shvatali Herder, Humbolt i Hegel,<sup>10</sup> ono „prenošenje postajanja na bivstvovanje“ koje u slučaju obrazovanja više ne denotira „rezultat toka toga postajanja nego sam

10 I sama autorepcija i autoistorizacija *Bildunga* je proces koji je napredovao ka svojevrstnoj dinamičkoj „objektivizaciji“. Obrazovanje nije više kantovska „kultivacija“, nije sredstvo da se oblikuju već date dispozicije. Umesto uzgoja poput biljke hranjenjem i negom, *Bildung* zahteva otuđenje, stvarnost, slobodu, uzdizanje do univerzalnosti negacijom i posvajanjem onog puko prirodnog. Samo tako shvaćen, *Bildung* je za jednu čitavu epohu mogao da postane *Zauberwort*, čarobna reč (Sandkaulen 2014: 432; Richter 1971).

taj tok“: „Ono u čemu i čime se neko obrazuje [*gebildet*] u obrazovanju u potpunosti postaje vlastitost. Utoliko se sve što ono uzima razvija u njemu, ali u obrazovanju to preuzeto nije sredstvo koje je izgubilo svoju funkciju. Naprotiv, u stečenom obrazovanju ništa nije iščezlo, već je sve sačuvano.“ (Gadamer 1986: 18)

U od emancipacije emancipovanom obrazovanju i to bi bilo premalo. To što mu Gadamer pripisuje trajnost u smislu očuvanja njime stečenog, moralo bi se dopuniti i odstupanjem od onoga što je *Bildung* teleološki konstituisalo, a što Gadamer neštedimice hvali kao ono što je omogućuje svu njegovu višeznačnost. Iako u jednom kontekstu izričito veli da „obrazovanje, jednako malo kao i priroda, zna za ciljeve izvan sebe“ (Gadamer 1986: 18), on insistira na „tajanstvenoj dvostranosti“ reči *Bild* (za ovu priliku recimo: slika ali i uzor), koja doziva mističku tradiciju *Bildunga*, prema kojoj čovek u duši nosi i treba da oblikuje onaj lik božji (*Bild Gottes*) po kojem je stvoren, tradiciju koja je mogla da se premetne u oblikovanje samotvornog, samoobrazujućeg čoveka (*Bild vom Menschen*) (Gadamer 1986: 16-17; Menze 1966).<sup>11</sup> U jednom potpuno emancipovanom obrazovanju i taj bremeniti i normirajući *Bild* bi morao da ustukne, da ne budu više ni slika božja kojoj se posličavamo, asimilujemo je, niti lik čoveka, kakvog pred-postavljamo, već nešto što nije (toliko) stvar onog za šta se obrazuje, nego samoobrazovanja kao pustolovnog putovanja, kao asistiranog istraživanja i kao (sa)konstituisanja određenih likova života.<sup>12</sup>

Ista kritika emancipacijom inficiranog obrazovanja i zagovaranje njegove autonomizacije bi, međutim, u jednom drugom argumentativnom lancu, još i pre, mogli voditi reafirmaciji upravo onoga protiv čega *Bildung* od početka, manje ili više naglašeno, ustajao: *Ausbildungu*, uskostručnoj obuci. Ako se ta obuka, naime, ne shvati kao puko „opremanje za život“ i lišavanje svih humanističkih sadržaja – kakvo je nesumnjivo bilo i kakvo, uglavnom, jeste – već sada kao reakcija na neželjene efekte obrazovanja kao sredstva emancipacije, kao dobrovoljno ograničavanje i obavezivanje na ponudu sadržaja koji ne bi doznačivali učeniku ništa preko onog nesumnjivog, a ne kao izraz proizvodnog pogona, onda bi i tako prošireno shvaćena obuka, takoreći u svojoj drugoj potenciji, obrazovanje lišeno svakog vaspitanja i svakog vrednovanja, ako se hoće, bilo sasvim razumljiv odgovor na osvedočene opasnosti „indoktrinacije“ emancipatorskim zamislima, izvesno sadržanim i u plemenitoj koncepciji *Bildunga*. Takvo obrazovanje se, pod vidom ili prividom potpune neutralnosti, dobrovoljno operiše od svake ideologije, umišljajući da se tim samoograničenjem vlastitog sadržaja emancipovalo od fatalne iluzije emancipovanja. Obučavanje samo obučava, ne zato što ne zna za bolje, nego zna da je, shodno minimalističkom kedu, manje i u ovom

11 Za polemiku o zastarelosti ili uputnosti reevociranja ideje *Bildunga*, između ostalih: Masschelein & Ricken 2003; Dobrijević 2010; Lederer 2013; Krautz 2015; Zelić 2018.

12 Onako možda kako, među drugima, sugerišu Ser (Serres 1997) i Ransijer (Rancière 1991; cf. Biesta 2010).

slučaju više. *Bildung* je svakako zanosniji, ali je *Ausbildung* pouzdaniji. Prvi ustanovljuje neku vrednost da bi omogućio razvoj, drugi se odriče svakog ustanovljenja promovisući ili krijumčareći to kao vrednost.

Možda je cela stvar u tom krijumčarenju ili onom njemu suprotnom: „otvorenosti“, recimo. Ako i prihvatimo da je emancipacija znanjem, kao univerzalistička priča, kriva za kardinalne nepočine, ako nam se učini da stoga nije nimalo rđava ideja u poslednjem okretu emancipovati još samo obrazovanje od emancipatorskih pretenzija, ipak pretiče pitanje šta uopšte preostaje od obrazovanja, naročito organizovanog, masovnog obrazovanja, ukoliko se, sa poljem emancipacije, liši i svojih orijentira. Ne samo da bi se napor odmišljanja tako zamišljenog obrazovanja od onih konstrukcija koje su se pod njim obično podrazumevale mogao pokazati uzaludnim, nego bi tek pokušaj njegove praktične implementacije, ako je i zamisliva, mogao biti plaćen preskupom cenom u moneti „promašenih“ generacija i zatiranja možda svake „kulture“ obrazovanja. A opet, bez te makar i „granične“ ideje otvorenog obrazovanja, bez prožimanja njome i najrigidnije obrazovne prakse, teško da bi obrazovanje ikada bilo, teško da je ikada bilo, mnogo više do dresure.

Jedno samosvesno obrazovanje, neopterećeno misijom emancipacije, moralo bi, verujemo, da se lati i jednog nedogledno teškog ali jedino u vlastitom izvođenju distinktivnog zadatka: da brani svoju autotelichnost ne toliko insistiranjem na njoj – koliko osveščivanjem umesto zabašurivanjem svojih konstitutivnih protivrečnosti i obitavanjem u njima.<sup>13</sup> Jednu takvu nerazrešivu protivrečnost predstavlja i njegov odnos prema emancipaciji. Kao što bi tek priznanje uslovljenosti obrazovanja svedočilo o mogućnosti njegovog samostalnog preduzeća – tako bi i vizija njegovog dezemancipovanja mogla ishodovati jednim neočekivanim ishodom u pogledu destinacije i potencijala njegove emancipatorske funkcije. Obrazovanje može ostati obrazovanje a da ne bude ekonomski, politički ili na ma koji drugi način di(re)ktirano, naime, možda upravo isto onako kao što je emancipacija izvorno mišljena ili kao ono što je njen nukleus: onaj negativni momenat – prenošenje ingerencija, predaja ovlašćenja, izuzimanje iz tuđeg poseda – koji sva pozitivna profilisanja prepušta „emancipovanom“. Utoliko takvo jedno otvoreno obrazovanje ne emancipuje: ono već jeste emancipacija. I ne treba da emancipuje, nego da bude emancipacija.

Predrag Krstić

Univerzitet u Beogradu

Institut za filozofiju i društvenu teoriju

---

13 To znači, recimo, priznati da je „[s]ušтина obrazovanja sobom antinomijaska“, da su njegov uslov „autonomija i sloboda“, a da je ipak upućeno na „strukture koje su pojedincu prethodno date, u izvesnom smislu heteronomne, i stoga na onaj neodrživi poredak u kome bi jedino mogao da se obrazuje“: „Prema tome, u trenutku u kome obrazovanje postoji ono zapravo već više ne postoji. Njegova propast teleološki je postavljena već na njegovom izvoru.“ (Adorno 1997: 100)

## Literatura

- Adorno, Theodor W. (1997), „Theorie der Halbbildung“, in: Theodor W. Adorno: *Gesammelte Schriften*, Bd. 8.1: *Soziologische Schriften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93–121.
- Alembert, Jean le Rond d' (1772), „Essai sur les éléments de philosophie, ou sur les principes des connoissances humaines“, *Mélanges de littérature, d'histoire, et de philosophie*, nouvelle édition, vol. 4, Amsterdam: Arkstée et Merkus.
- Allison, Henry (1990), *Kant's Theory of Freedom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, Anne (1992), „Lyotard and the Problem of Justice“, in: Andrew Benjamin (ed.), *Judging Lyotard*, London: Routledge, pp. 26–42.
- Becker, Carl (1932), *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers*, New Haven: Yale University Press.
- Berk, Edmund (2001 [1790]), *Razmišljanja o Revoluciji u Francuskoj*, Beograd: „Filip Višnjić“.
- Bernstein, Richard (1991), *The New Constellation: The Ethical-Political Horizons of Modernity/Postmodernity*, Cambridge: Polity Pres.
- Biesta, Gert (2010), „A New 'Logic' of Emancipation: The Methodology of Jacques Ranciere“, *Educational Theory* 60 (1): 39–59.
- Bury, John (1955), *The Idea of Progress*, New York: Dover.
- Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de (1790 [1793–1794]), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris: Vrin.
- Cooper, David (1999), „Interpretation, Construction and the 'Postmodern' Ethos“, in: David Carr (ed.), *Education, Knowledge, & Truth: Beyond the Post-Modern Impasse*, Florence: Routledge, pp. 37–49.
- Dagen, Jean (1977), *Histoire de l'esprit humain dans la pensée française de Fontenelle à Condorcet*, Paris: Klincksieck.
- Deligiorgi, Katerina (2005), *Kant and the Culture of Enlightenment*, Albany: State University of New York Press.
- Diderot, Denis (1751–1765a), „Art“, *Encyclopédie*, vol. 1, *Wikisource*, La bibliothèque libre: [http://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/Volume\\_1#ART\\_Autorite\\_pol.pdf](http://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/Volume_1#ART_Autorite_pol.pdf) (pristupljeno 1. oktobra 2010).
- Diderot, Denis (1751–1765b), „Encyclopédie“, *Encyclopédie*, vol. 5, *Wikisource*, La bibliothèque libre: [http://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/Ire\\_%C3%A9dition/Volume\\_5#ENCYCLOP.C3.89DIE](http://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/Ire_%C3%A9dition/Volume_5#ENCYCLOP.C3.89DIE) (pristupljeno 11. maja 2008).
- Dobrijević, Aleksandar (2010), *Između obrazovanja i samoobrazovanja*, Banja Luka: Art Print.
- Edelman, Gerald (2004), *Enlightenment and the Intellectual Foundations of Modern Culture*, New Haven: Yale University Press.
- Fischer, Wolfgang (1996), „Pädagogik und Skepsis“, in: Michele Borrelli & Jörg Ruhloff (hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Volume 2, Baltmannsweiler: Schneider, S. 16–27.
- Fontenelle, Bernard Le Bouyer de (1955 [1688]), *Digression sur les Anciens et les Modernes*, Oxford: Clarendon.
- Frojd, Sigmund (2014), *Totem i Tabu: neke podudarnosti u duševnom životu divljaka i neurotičara*, Beograd: Neven.
- Foucault, Michel (2012), *Moć/znanje: odabrani spisi i razgovori, 1972-1977*, Novi Sad: Mediterran publishing.
- Foucault, Michel (1980a), „Two Lectures“, in: Colin Gordon (ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Brighton: Harvester Wheatsheaf, pp. 78-108; Foucault, Michel (1980b), „Truth and Power“, in: Colin Gordon (ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Brighton: Harvester Wheatsheaf, pp. 109-133.

- Gadamer, Hans-Georg (1986), *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Gadamer, Gesammelte Werke, Bd. 1, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gergen, Kenneth (2001), *Social Construction in Context*, London: Sage.
- Habermas, Jürgen (1988), *Filozofski diskurs moderne*, Zagreb: Globus.
- Horatius Flaccus, *Epistylarvm*, knjiga 1, The Latin Library: <http://www.thelatinlibrary.com/horace/epist1.shtml> (pristupljeno 3. jula 2010).
- Horkheimer, Max & Theodor Adorno (1997), *Dialektik der Aufklärung*, Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd. 3, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Israel, Jonathan (2001), *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity, 1650–1750*, New York: Oxford University Press.
- Israel, Jonathan (2011), *Democratic Enlightenment: Philosophy, Revolution, and Human Rights, 1750–1790*, Oxford: Oxford University Press.
- Jeger, Verner (1991), *Paideia. Oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Kant, Immanuel (1968a [1784]), „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, *Kants gesammelte Schriften*, Bd. 8, Berlin: Walter de Gruyter, S. 35–42.
- Kant, Immanuel (1968b), *Pädagogik*, Kants gesammelte Schriften, Bd. 9, Berlin: Walter de Gruyter.
- Kant, Immanuel (1968c), *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Kants gesammelte Schriften, Bd. 7, Berlin: Walter de Gruyter.
- Kant, Immanuel (1968d), *Der Streit der Facultäten*. Kants gesammelte Schriften, Bd. 7, Berlin: Walter de Gruyter.
- Krautz, Jochen (2015), „Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Versuch“; in: Silja Graupe & Harald Schwaetzer (hrsg.), *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart*, Bernkastel-Kues: Aschendorff, S. 101–138.
- Krstić, Predrag (2016), „Three Naive Questions: Addressed to the Modern Educational Optimism“, *Studies in Philosophy and Education* 35 (2): 129–144.
- Lederer, Bernd (hrsg.) (2013), „Bildung“: *was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Liessmann, Konrad Paul (2006), *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien: Zsolnay.
- Liotar, Žan-Fransoa (1988a), *Postmoderno stanje*, Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.
- Liotar, Žan-Fransoa (1988b), „Apatija u teoriji“, u: Obrad Savić (prir.), *Filozofsko čitanje Frojda*, Beograd: IIC SSOS, str. 486–498.
- Liotar, Žan-Fransoa (1991), *Raskol*, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Liotard, Jean-François & Jean-Loup Thébaud (1985), *Just Gaming*, Manchester: Manchester University Press.
- Liotard, Jean-François (1990), *Postmoderna protumačena djeci*, Zagreb: August Cesarec.
- Liotard, Jean-François (1993a), „A Svelte Appendix to the Postmodern Question“, in: Jean-François Lyotard, *Political Writings*, London: University College London, pp. 25–29.
- Liotard, Jean-François (1993b), „The Wall, the Gulf, and the Sun: A Fable“, in: Jean-François Lyotard, *Political Writings*, London: University College London, pp. 112–123.
- Liotard, Jean-François (1993c), „The Grip (Mainmise)“, in: Jean-François Lyotard, *Political Writings*, London: University College London, pp. 148–158.
- Maistre, Joseph de (1983 [1821]), *St. Petersburg Dialogues*, Montreal: McGill-Queen's University Press.
- MacIntyre, Alasdair (2000), „The Rationality of Traditions“, in: Christopher Gowans (ed.), *Moral Disagreements: Classic and Contemporary Readings*, London: Routledge, pp. 204–216.

- Makintajer, Alaster (2006), *Traganje za vrlinom: studije iz teorije morala*, Beograd: Plato.
- Malpas, Simon (2005), *Jean-François Lyotard*, London: Routledge.
- Manuel, Frank (1962), *The Prophets of Paris*, Cambridge: Harvard University Press.
- Masschelein, Jan & Norbert Ricken (2003), „Do We (Still) Need the Concept of Bildung?“, *Educational Philosophy and Theory* 35 (2): 139–154.
- Menze, Clemens (1966), *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen: Henn.
- Nisbet, Robert (1980), *History of the Idea of Progress*, London: Heinemann.
- Olga Nikolić, Igor Cvejić & Predrag Krstić (prir.) (2017), *O prosvjećivanju naroda*, Novi Sad: Akademska knjiga; Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Plutarch (1927), „De liberis educandis“, in: Plutarch, *Moralia*, Loeb Classical Library, vol. 1, Cambridge: Harvard University Press, pp. 3–69.
- Popper, Karl R. (1962), *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, New York, London: Basic Books.
- Prauss, Gerold (1983), *Kant über Freiheit als Autonomie*, Frankfurt am Main: Klostermann.
- Ramaekers, Stefan (2002), „Postmodernism: A ‘Sceptical’ Challenge in Educational Theory“, *Journal of Philosophy of Education* 36 (4): 629–651.
- Rancière, Jacques (1991), *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford: Stanford University Press
- Readings, Bill (1991), *Introducing Lyotard: Art and Politics*, Florence: Routledge.
- Richter, Wilhelm (1971), *Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart*, Berlin: Colloquium-Verlag.
- Rosenau, Pauline Marie (1992), *Post-Modernism and the Social Sciences*, Princeton: Princeton University Press.
- Rousseau, Jean-Jacques (1978), „Rasprava o porijeklu i osnovama nejednakosti među ljudima“, u: *Rasprava o porijeklu i osnovama nejednakosti među ljudima / Društveni ugovor*, Zagreb: Školska knjiga, str. 15–90.
- Ruso, Žan-Žak (1993), „Da li je obnova nauka i umetnosti doprinela popravljanju morala“, u: Žan-Žak Ruso, *Društveni ugovor / O poreklu i osnovama nejednakosti među ljudima / Rasprava o naukama i umetnostima*, Beograd: „Filip Višnjić“, str. 185–208.
- Sampson, Ronald (1956), *Progress in the Age of Reason*, London: Heinemann.
- Sandkaulen, Birgit (2014), „Bildung bei Hegel – Entfremdung oder Versöhnung?“, *Hegel-Jahrbuch* 1: 430–438.
- Serres, Michel (1997), *The Troubadour of Knowledge*, Michigan: University of Michigan Press.
- Sklair, Leslie (1998), *Sociology of Progress*, Florence: Routledge.
- Smart, Barry (2002), „The Politics of Difference and the Problem of Justice“, in: Chris Rojek & Bryan Turner (eds.), *The Politics of Jean-François Lyotard*, London: Routledge, pp. 43–62.
- Tejlor, Čarls (2008), *Izvori sopstva: stvaranje modernog identiteta*, Novi Sad: Akademska knjiga.
- Turgot, Anne Robert Jacques (1913 [1751]), „Plan de deux discours sur l’histoire universelle“, in: Gustave Schelle (éd.), *Oeuvres de Turgot et documents le concernant*, vol. 1, Paris: Librairie Félix Alcan, pp. 275–323.
- Vierhaus, Rudolph (1996), „Progress: Ideas, Skepticism, and Critique. The Heritage of the Enlightenment“, in: James Schmidt (ed.), *What Is Enlightenment? Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions*, Berkeley: University of California Press, pp. 330–341.
- White, Stephen (1991), *Political Theory and Postmodernism*, Cambridge: Cambridge University press.
- Zelić, Tomislav (2018), „Bildung and the historical and genealogical critique of contemporary culture: Wilhelm von Humboldt’s neo-humanistic theory of Bildung and Nietzsche’s critique of neo-humanistic ideas in classical philology and education“, *Educational Philosophy and Theory* 50 (6–7): 662–671.

Predrag Krstić

**Emancipated Education – Education as Emancipation**  
(*Summary*)

The paper thematize the relationship between education and emancipation, deviating from the usual question of the scope of education in the function of this or that emancipatory goal, and asks about the meaning and possibility of ‘emancipated education’. The first part of the paper presents the notion of emancipation in the historical perspective of his idea and his social status and expresses doubts about the possibility of its unambiguous grasping. Drawing on Lyotard’s critique of the ‘meta-narrative of emancipation,’ the second part of the paper examines discursive viability and the more or less fatal practical consequences of the ‘will to emancipate.’ The final elaboration outlines the vision of a cardinally emancipated education and calculates the potential advantages and dangers that arise from such a radical autonomy. It is concluded that only fully emancipated education, seemingly paradoxically, can not only cease to be an instrument of various emancipation projects, but also to become a very practice of emancipation.

KEYWORDS: education, emancipation, autonomy, Enlightenment, Lyotard