

ЧЕМУ ЈОШ ОБРАЗОВАЊЕ?

ПРЕДРАГ КРСТИЋ

Универзитет у Београду, Институт за филозофију и друштвену теорију
Краљице Наталије 45, Београд, Србија
krstic@instifdt.bg.ac.rs

САЖЕТАК: Овај рад се усредсређује на неколико наивних питања која темељно оспоравају идеју образовања, а потом и њену модерну реализацију. Сугестија је да и даље постоје непропитани трошкови и прокријумчарене дилеме унутар неподељено прихваћене образовне стратегије Запада, који онда оптерећују и њене савремене диспуте нижег степена општости: опште или специјалистичко, културно детерминисано или универзално, стандардизовано или дерегулисано, униформно или плурално, привилеговано или свима доступно, елитно или „отворено” образовање? Верујемо да би тако заострено рашчишћавање појмовног терена указало на оне претпостављене сврхе, функције и исходе образовања због којих се инвестирање у њега непрестано детектује као незадовољавајуће, а оно само се приказује као да је у хроничној кризи.

КЉУЧНЕ РЕЧИ образовање, просветитељство, знање, друштвена регулација, култивација, воља за истином

Наслов¹, наравно, асоцира на знаменити Адорнов (Adorno) текст „Чему још филозофија” из 1962. године и одговор Хабермаса (Habermas) под истим насловом девет година касније. Адорно тамо страхује за судбину филозофије која је, етаблирана, изгубила функцију критичког коректива стварности, а Хабермас да ће управо панкритичка филозофија за којом Адорно жали и у коју се и даље узда одузети себи властите садржаје и оперисати се од везе са системским мишљењем [Adorno 1997a; Habermas 1982]. Сличност с насловом под којим је критичка теорија сагледавала угроженост филозофије у савременом свету, који јој је наводно ненакло-

¹ Чланак је рађен у оквиру пројеката „Истраживање климатских промена и њиховог утицаја на животну средину, праћење утицаја, адаптација и ублажавање”, потпројекат „Етика и политике животне средине: институције, технике и норме пред изазовом промена природног окружења” [бр. 43007] и „Ретке болести: молекуларна патофизиологија, дијагностички и терапијски модалитети и социјални, етички и правни аспекти”, потпројекат „Биоетички аспекти: морално прихватљиво у биотехнолошки и друштвено могућем” [бр. 41004], које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

њенији него иначе, хотимична је, али се не обавезује ни њеној поставци нити њеним резултатима. Она је у том погледу више спољашња и ослања се на „мултипрактик” карактер немачке резигниране фразе *Wozu noch?*, малтене једнако драматичне колико и руско *Что делать?* Негде у дубоком залеђу ових питања налази се претпоставка кризе, невоље, губитка, излишности или застарелости нечег драгоценог (филозофије, критике, образовања, културе...). Та саморазумљивост проказује и већ одлучени, мада различито интонирани, одговор.

Ми, напротив, хоћемо да доведемо у питање саму такву запитаност која под видом упитне конструкције шверцује не само нерашчишћене рачуне и заметене обрачуне властитог држања, већ и једно подразумевано заступање које јој омогућује да, с удобне стражарнице неупитне вредности за чије акутно критично стање се тобож пита, излаже свет пред његово судиште. Усудили бисмо се, укратко, на дрскост да после великих претходника поново поставимо питање „Чему још”, али сада не претпостављајући пожељност онога за шта се питамо. Радије бисмо да се та дрскост види као она наивност коју Адорно промовише у непролазни момент филозофије и која обележава и његово „аматерско” питање о смислу њеног даљег постојања; упоредити: [Adorno, 1973: 96–98, 206–208; Adorno, 1997b; Adorno, 1997a: 459]. За разлику од његовог одговора, апстинирали бисмо од сваког проналажења његовог резервног положаја или новог лика, још и више од препорука у погледу статуса образовања, и задовољили бисмо се само евентуалним подстицајем за њега, само сигнализирањем непропитаности или недопитаности три питања која, изнова постављена, неминовно морају да зазвуче несавремено и јеретички.

ПРВО ПИТАЊЕ: ЗАШТО МАСОВНО ОБРАЗОВАЊЕ?

Масовно или што масовније, опште или што је могуће општије, макар основно, које би обухватило сву децу, обавезно, без изузетка – то данас изгледа као једно цивилизацијско постигнуће, а ако још није, свим силама треба настојати да се оствари. У сваком случају, пожељно стање ствари и аргумент да, ако је и у чему, онда је у том погледу могућ и видан напредак човечанства. Две су претпоставке које се овде подразумевају: да су људи бољи што су образованији и да је друштво утолико боље што је број образованих чланова већа. Ту „интелектуалистичку” претпоставку, којој се не види логички разлог, већ је довољно демантовала стварност на коју је волела да се позива. У њој је слика мисионара који не бира средства и злог или неодговорног научника одавно заменила слику мудрог колико и добронамерног мајстора мислиоца, а његове умне пројекције вовећ срећног друштва – *Kulturkritik* и дистопијске визије. Задовољимо се овде само указивањем да није увек и свуда било белодано да образовање аутоматски производи бољитак, нити да је напредак у његовом ширењу, као и напредак уопште, пожељан. То није био случај чак ни код оних аутора на које се заговорници обавезног масовног образовања најрадије позивају.

Идеја да ће редовни школски систем изградити боље појединце за срећније друштво обично се – без много права – везује за просветитељство. Ако се изузме специфични случај Кондорсеове (Condorcet) непоколебљиве вере у неограничену личну и друштвену еманципацију с напретком човечанства, која је образложена и пројектована из тријумфалне историјске перспективе [Condorcet, 1970: 40, 151], данас је готово неподељено мишљење да је међу гласовитим француским просветитељима једино Хелвеције (Helvétius) недвосмислено заступао неопходност универзалног васпитања; упоредити, на пример: [уводна поглавља у: März 1993; Pöggeler 1993]. Своје главно дело он оптимистички завршава изразом поверења у његову онипотенцију: оно би могло, уколико је дело законодавца и што је мање могуће препуштено случају, „бескрајно умножити и врлине и способности” [Helvétius 1978: 488]. Став да „[н]ема човјека који би био посвемашња незналица” [Helvétius 1978: 472] послужиће као полазиште његовог постхумно објављеног списка *О човеку*. Народи сада треба да схвате и усвоје „велику истину” да је човек само производ свог образовања – не би ли у властите руке узели и усавршили науку о образовању: „оруђе своје величине и своје среће” [Helvétius 1791: 307].

Уместо да похитају да то учине, савременици, па чак и просветитељски саборци који су симпатисали Хелвеција, подвргнули су његову просветну утопију беспопштедној критици. Волтер (Voltaire) му је нарочито замерао „егалитаристичку” представу подједнаке (мада за различите ствари) надарености свих људи [Voltaire 1993а: 23; Voltaire 1993б: 247], а Дидро (Diderot) је у посебном осврту оштро оспорио „волунтаристичку” веру у неограничену моћ околине да образовном интервенцијом формира човека [Diderot 1875–1877]. Али и пре и независно од Хелвецијевих сугестија, просветитељи су побијали не само могућност универзалног школовања него, искушавајући и исцртавајући границе просветитељства, и исправност визије према којој би сви требало да буду образовани. Холбах (Holbach) указује да „глас ума” није ни упућен ни приступачан „човеку из масе – па чак ни највећем броју људи” [Холбах 1950: 481]. Дидро се вајка: „Плачимо и јадикујмо над судбином филозофије. Проповедамо мудрост глумима и заиста смо још далеко од доба разума” [према: Gay 1966–1969: 20]. Даламбер (d’Alembert) је чак и у програмског тексту просветитељског покрета убеђен да „[в]арварство траје вековима и изгледа да је то наш елемент, а разум и добар укус представљају само прелаз” [Даламбер 1955: 63]. Ламетри (Lammetrie) пише да мудрац мора имати смелости да каже истину „у корист малог броја оних који хоће и који могу да мисле”, будући да су други „добровољни робови предрасуда” којима је „таман толико могуће доћи до истине, колико и жабама да лете” [Ламетри 1955: 23]. А најаристократскији међу просветитељима, Волтер, нема никаквих илузија у погледу пожељности избављења свеколиког пука из мрака незнања и његовог изједначавања с просвећенима: „просвета није за олош лакеја, ципелара и слушкиња, ... већ за поштене људе!”; према: [Рејовић 1978: 45].

Чини се да би, дакле, неупоредиво исправније било рећи да су мислиоци просветитељства, насупрот увреженом мишљењу [на пример: Talmon

1955: 28–29], имали veoma malo поверења у народ и скоро нимало вере у могућност његовог универзалног и „аутохтоног” просвећивања. Мање узалудним су, додуше, сматрали залагање за просвећивање „одозго”, које су спроводили и речју и делом. Кант (Kant), међу осталима, сасвим директно у *Спору међу факултетима*, на питање „у ком поретку се једино може очекивати напредовање ка бољем?”, недвосмислено одговара: „не током ствари одоздо на горе, већ одозго на доле”². Када је реч о могућности друштвених реформи, неупоредива већина „људи од пера” у немачким државама, Француској и, уопште, у континенталној Европи, у другој половини осамнаестог века своје наде је, попут Канта, полагала у онај „просвећени апсолутизам” који је пре свих оличавао, према идејама и личностима просветитеља veoma гостољубиви, пруски краљ Фридрих II³.

Различита теоријска и историјска оправдања могу се пронаћи за упечатљиву чињеницу да је већина француских *philosophes* и немачких *Aufklärer* била против универзалног образовања, да су одбили да (се) инвестирају у концепцију према којој би просвећеност прожелa читаве народе и да су, штавише, вероватно продубили јаз између образованих и необразованих, ученог и „обичног човека”, владара и народа, образовање сматрајући нужним али не и довољним условом за просвећеност⁴. Благонаклоно, али не и потпуно објашњење сугерише да наглашена уздржаност просветитеља према масовном образовању није била (толико) визионарско, разложно и рефлектовано упозорење на друштвене трошкове обавезног општег образовања, чија оправданост је посведочена његовим увођењем после Француске револуције, колико рефлекс оних епохалних, пре свега материјалних и кадровских ограничења, из чије перспективе је свака његова доследна реализација морала да изгледа практично неостваривом. У свим европским земљама образовање је било и морало остати у рукама свештенства. Алтернатива монасима као учитељима нису били световњаци, него немонашко свештенство. Осамнаестовековна мисао, према овом тумачењу, није могла да замисли друштво кадро да установи, на страну да приушти, ма коју врсту лаичког система општег обра-

² И одмах наставља да оспорава изгледност узлазног смера вертикале: „Очекивати да ће образовање омладине у кућној настави и, даље, у школама, од нижих до највиших, коначно довести у духовној и моралној култури, појачаној још и верском наставом, не само до тога да се васпитају добри грађани, већ и до оног добра које ће моћи непрестано да напредује и одржава се, план је који не улива много наде у жељени успех.” [Kant 1968a: 92].

³ Те наде су неретко прерастале у неукусне удворичке похвале. Своје списе *Анти-Сенека* и *Ейшуров систем* Ламетри завршава одама Фридриху II, „модерном Јулијану, исто толико достојном да влада колико је то био антички, исто толико ученом, исто толико лепог духа, исто толико филозофа”, необуздано славећи слободу и напредак „његове” Прусије [La Mettrie 1796a: 47–48; La Mettrie 1796b: 229]. Кант у чланку „Одговор на питање: шта је просвећеност?” проглашава свој век „добом просвећености или веком Фридриха” и налаже и поколењима да га славе [Kant 1968b: 40]. Неодмерене похвале овом деспоту су, уколико је то оправдање, макар једним делом биле мотивисане прагматичним разлозима [Reed 1990: 70; Nedeljković 1961: 24–25]; упоредити: [Stricklen 1971; Melton 1979].

⁴ За расправу чувеног берлинског Друштва среде о (не)могућностима и границама народног просвећивања, којом се чини да је доминирао такав тон; видети: [Keller 1896: 75, 78, 81, 85, 86; упоредити: Hellmuth 1982: 322–323; Bürmann, Fiegert & Korte 2000; Thomas 1971].

зовања, а с образовањем у рукама свештенства – чинило се да нема наде да се народ просвети [Beales 2005: 22–23].

Проблем овог објашњења, међутим, и јесте благодатност. Патерналистичко увиђање епохалних ограничења заправо правда нешто што (хелвецијевски) сматра саморазумљивим: да обавезно универзално образовање по дефиницији мора бити пожељно сваком коме се открије или покаже његова могућност. Шверцовањем те претпоставке добронамерна критика постаје самокритика. Уз све ограде, просветитељи ипак заслужују ону елементарну пристojност интерпретације која им даје кредит да су мислили – и промишљено одбили – идеју тоталног просветног инжењеринга. Разлози тог одбијања, упркос антикварном призвуку, чини се да могу бити драгоцени управо при оном обрачуна добити и трошкова његовог увођења које савремено образовање у хроничној кризи истрајно одбија. Просвећеност још увек можда значи нешто различито од обучености, а просветитељска концепција образовања је и данас можда упутнија од – просветне.

ДРУГО ПИТАЊЕ: ЗАШТО УЗГАЈАЊЕ?

Француска револуција је озбиљно схватила образовање, превасходно као употребну вредност за остварење политичких циљева, и тотално га поопштила. Оно је код јакобинских лидера постало пресудно средство одгајања за републиканску врлину, прво „оружје масовног уништења” у име политичке консолидације заједнице и имплементације патриотизма: уз општу војну обавезу, инсталирана је и образовна, и то као гарант јединства „једне и недељиве” нације и интегритета њене државе. Устав из 1793. и закони који су уследили дају дотад невиђен, а отад свуда уобичајен, простор и важност народном образовању. Доминација цркве је уклоњена, али тиме омогућена реформа образовања уопште није била тако радикална каквом се представљала. Од 22. марта 1791. године сваки школски наставник (као и свештеник) морао је да положи заклетву држави. Тиме је промењен статус наставника, али само утолико што су од „слушкиња” постали „службеници”, од асистената цркве – функционери државе. Пре наслеђујући него револуционишући образац господарења, превратнички режим је партизански остварио организациону амбицију свих *catch-all parties*. И као што је напао институционалне видове обожавања да би наскоро установио нове богиње и светковине, тако је критиковао католичку наставу а задржао њен метод као важну форму друштвене догматике. Старим методом нова причест се (од) сада одвија по школама кроз предмет који ни не крије да је контрапункт-реплика религијске визије „небеског града”: кроз „грађанско васпитање” или „грађански катехизис” [Becker 1932; Baker 1990: 4; Velicu 2010: 5, 12, 19, 35, 73, 89].

Али постоји нешто значајније од породичне свађе претендената на управљање друштвом који се, у намери да овековече своје вредности, отимају око надзора над школством. Чини се да представе култивације и, следствено, култиватора и култивисаних, једна пољопривредна метафо-

рика и вегетативна аналогија, претходно омогуће идеју централизованог просветног приступа, а можда и образовања уопште. У борби са, по људској мери, неуређеним и необрађеним светом, прелазак човечанства на земљорадњу по свој прилици је заиста засновао, и реално и симболички, цивилизацију какву познајемо. Али у прилог потиснуте номадске културе, уз примедбе које она након свега зачуђујуће живахно упућује свом конкуренту; најдалекосежније: [Deleuze 1977; Zerzan 2005], можда говоре и последице по моделу ратарства организованог образовања.

Грчка *paideia*, па и француско *formation*, исто као и наше „образовање”, везује се за замисао задобијања облика. Било да је у питању ћуп, скулптура или човек, увек је реч о умећу да се нешто обликује, као и о „нормативној слици која ономе ко образује лебди пред очима, *idea* или *typos*” [Jeger 1991: 11]. Фигура попримања образа, лика, вида, неодвојиво је здружена с праксом прописивања и тактикама подготовљења пожељне форме. Као и у случају других грчких термина, судбина *paideia* је изгледа запечаћена њеним превођењем на латински: постала је *cultura* или *humanitas*. Аналогија глагола *plateio*, који упућује на обликовање бдењем над растињем, постаје дословна и једноставна: као што је *agricultura* култивисање земљишта, тако је човеково образовање *cultura animi*. По пољопривредној аналогији, тек одгајање очовечује.

Са људском природом се узима да је исто као и с нељудском. Као што је за успешну земљорадњу потребно добро земљиште, затим способан земљорадник и, најзад, добро семе, тако је и у васпитању: земљиште је људска природа, земљорадник – васпитач, а семе – учење и прописи који се преносе речју. Изреком уверавајући да су сва три елемента неопходна за успех подухвата, Плутарх у спису *О образовању деце* ипак фаворизује улогу васпитача. Излажући своје чувено „педагошко тројство” – природа од које се мора почети, учење као подучавање и као вежбање и, најзад, навика – он на најдиректнији и најдалекосежнији начин инсталира за сваку будућу педагогију ту пољопривредну метафору у коју би да стане читава образовна делатност [Plutarch 1927: 2b–c]. Педагошки агрикултурализам, наизглед парадоксално, натуралистичким дискурсом легитимише противприродну господарску антропомахију и неограничени образовни оптимизам. За њега нема сумње да, као што ће вешти ратар успети да се избори и однегује биљну „културу” у било којим условима, тако ће и вешти васпитач небрушену природу сваког појединца моћи да „оплемени” подучком. Сам-свој-мајстор вртларство или хортикултура читавих плантажа, свеједно, засађивање, усађивање, окопавање, калемљење, заливање, то остају оријентире сваке педагошке теорије, док год је слике оне „људске” аморфије која неизоставно тек треба да се обликује, с обзиром на ову или ону „опредељеност”; упоредити, рецимо: [Kant 1968c: 441, 445; Kant 1968d: 119–121].

„Инстаураторски” или „рестаураторски”, реформски или револуционарни, прескриптивизам систематичних пројектаната јавног образовања западног образовног инжењеринга миленијумима неуморно понавља један исти хортикултурни Нацрт по обрасцу земљорадње: Платон одјекује

још у Сен-Жистовим (Saint-Just) дечјим и омладинским грађанским уставима у којима је младеж, пошто је подојена, такође државно власништво за узгајање⁵. Брижни менаџмент ове или оне политике у поседу је визионарског познања „човечности” и непогрешиво се стара за јединствени образовни и животни циљ оних којима управља: да се постане добар или чак уопште човек – што је пак једном за свагда установљено да се онајбоље постиже кроз институт принудног школовања у добро организованог школи у којој би се учило дозначеним врлинама [Platon 1990: 644a–654b; Platon 1983: 564a, 404d–412b]. Изгледало је да идеја образовања од тога не може ни да се одмисли.

И заиста. Ботаничка метафора узгајања не силази са сцене, у најбољем случају, све до артикулације пригушене и потенцијално увек друштвено субверзивне традиције разумевања образовања као самосврхе⁶. Пре би се, напротив, могло рећи да ескалира. Ако је код Грка, па на један патетичнији начин у том погледу и у манастирским училиштима и средњовековним универзитетима, начелно била реч о једној „лози”, о баштенској забави малог формата, па је упркос претензији на универзалност истине која се исповеда у принципу било могуће устројити или замислити много других таквих пирова, с глобалним вртларским (п)окретом који је изазвао толико нада и разочарања минуло је и сећање на време и праксу Диогена, Епикура или чак Фрање Асишког, а широке бразде су почеле да преоравају сву земљу докле год се власништво пружа.

Временом ће се слика сасвим изоштрити: методски ће то постати она машинска представа школства као меснопрерађивачке индустрије из *Another Brick In The Wall* Pink Floydа, а онтолошки визија надзираних ларви из којих се излежу (готова) људска бића из *Matrixa*, *Xfilea* и других научнофантастичних пројекција које доследно слуте интринсично вегетативни потенцијал замисли људске култивације. У недостатку таквих технологија, још увек сви морају да прођу скупу, дуготрајну и никад довољно поуздану обраду образовањем. Али производна интенција, дирекција и мера успешности ствари су јасне: што јефтиније и поузданије конфекцијско узгајање, којем се тепа да је одгајање.

⁵ „Деца припадају мајци до своје пете године, ако их је она дојила, а републици од пете па до смрти” [Sen-Zist 1987: 251].

⁶ Се испрва стидљиво и колебљиво пре померање него промена значења „образовања” збива се у касном осамнаестом веку. Најављују га Хердер (Herder), Хумболт (Humboldt) и Гете (Goethe), заступају Арнолд (Arnold) и Ман (Mann), а практикују или са симпатијама тематизују Ниче (Nietzsche), Дилтај (Dilthey), Гадамер (Gadamer), Лиотар (Lyotard), Фуко (Foucault), Делез (Deleuze) и тако даље; видети: [Dobrijević & Krstić 2013]. Немачко *Bildung* отад макар једном димензијом одступа од оне педагошке визије коју су просветитељи имали у виду и постаје пре свега „самообразовање” (*Selbstbildung*), „само-култивација” (*Self-Cultivation*), „образовање самог себе” (*éducation de soi-même*); видети: [Bruford 1975; Koselleck 1985; Koselleck 2002: 198]. Могло би се рећи да је до доба просвећености образовање било асоцирано са формирањем и обликовањем душе кроз опонашање узора, да га просветитељи онда до краја осамнаестог века повезују са оним „циљно-оријентисаним васпитањем” које треба да произведе доброг грађанина [Vierhaus 1972: 509–512], а да се онда изненада губе и подражавалачки и елемент коначног циља. Семантички преокрет *Bildung* сада приближава процесу отвореног исхода и унапред неодређеног раста, било да се ради о појединцу, народу или нацији [Dumont 1991: 219; Vierhaus 1972: 511–516].

ТРЕЋЕ ПИТАЊЕ: ЗАШТО НЕ НЕОБРАЗОВАНОСТ?

Или је то прво питање које, пошто смо заборавили да смо га икада постављали, испоставља рачун. Необразованост се свети из срца форсиране идеологије образовања; на луцидан начин у: [Liessmann 2008]. У узнапредовалом „друштву знања” од омаловажене школе, за коју су њени апостоли веровали да ће „ојачати грађанске слободе, прогнати партикуларизме и спречити ратове”, више се не очекује да образује просвећене грађане, него професионалце који ће да постижу боље резултате: „Незнање више није грех, а стицање знања је професионална квалификација која обећава бољу плату” [Лиотар 1998: 176]. Не за аутономију него за операције „школован човек” постао је званична норма новог доба, а уместо образовне диверзије установљен је погон рутинског општеобразовног обрезивања. Тако је образовање изгубило и опсерваторско и критичко преимућство. Пројект масовног школовања се властитом инфлацијом претворио у карикатуру. Оно што је претекло од „напредних” импулса идеје просвећивања изашло је пред тотално подруштвљеним друштвом на зао глас и, као троми стожер и можда најсликовитији представник новог „старог режима”, без објаве запало у стечајну кризу.

Лексичка камуфлажа идеала образовања – из „тотално” образованог у „функционално” образованог човека – омогућила је да се, делатно га издајући, безболно преузме просветни рефрен по којем је једино разложно изабрати знање и одбацити јарам унапред проказаног незнања. А ипак је отворено заступање потоњег, насупрот јарму знања, одувек била паралелна традиција. Она није (само) тактичка дијалектика знања и незнања Сократа, ни слављење учености у свести о величини онога што тек треба сазнати Николе Кузанског (Nicolaus Cusanus), нити методски императив непремено постављања ничега Декарта (Descartes) – све то је већ ушло у елементарно држање сваког истраживања жудног да доспе до истине. Овде се ради о оспоравању те жудње, о побијању пожељности знања проистеклог из увида у његову деструктивност. Оно унесрећује, отежава живот, баца у депресију, води губитку поузданог ослонца и дезоријентацији, док је незнање, насупрот томе, блажено. „Јер гдје је много мудрости, много је бриге, и ко умножава знање, умножава муку” [Књига проповедникова, 1: 18]. Тако гласи разборито и, такорећи, на емпиријској евиденцији засновано упозорење Старог завета да срце – које је видело „много мудрости и знања” и претекло их све – мора на крају да призна да је њихово познање и разабрање „мука духу”.

На узалудност знања може се, међутим, указати и у модерном регистру, опомињући на оне „егзистенцијалне” опасности распомамљеног науковања, после којих једина делотворна одбрана остаје повратак незнању, апстиненција, одустајање од (само)прождируће спирале сазнавања. У трећој књизи *Одбране Рејмона Себона* Монтењ (Montaigne) 1576. године приказује испразност и неутемељеност знања које филозофи мукотрпно стичу и бескорисност противречних учења, уосталом само „песничких спекулација”, које исповедају. Њему се чини читим да учење не доприноси ни здрављу ни срећи ни благостању филозофа, а да је, напротив, незнање

неупоредиво упутнија стратегија ако је до досезања оног мира и спокоја ума које и сами филозофи призивају. Истинска мудрост, лудост кадра да агитује као најоштрији интелект, лежи тек у коначном признању „незнања и слабост људског разума”, које увек изнова посведочује вазда „конфузна и непоздана наука” [Montaigne 1959: 51]. За разлику од божје објаве, нашем разум(евањ)у и нашим конструисаним логичким системима измиче сазнање икакве извесности. Молећи природу да једнога дана отвори своја недра и припреми нам очи за откровење, Монтењ кличе и зариче се: „О Боже! Какве грешке, какве заблуде ћемо пронаћи у нашој јадној науци! У заблуди сам ако мислим да је наука иједну ствар схватила исправно – остаћу у незнању свега осим свог незнања” [Montaigne 1959: 40].

„Вечна мудрост” нас је оставила у „срећном незнању”, а онда смо предузели „охоле напоре” да изађемо из ње и платили цену у монети „лукуза, распуштениости и ропства”, одазива се безмало два века касније Русо (Rousseau). Нисмо предодређени да се бавимо „узалудним истраживањима”, а кад смо већ забраздили, највише што можемо да учинимо је да по последицама судимо о „таштини и ништавилу” људског знања и – одустанемо од њега: „Народи, схватите већ једном да је природа хтела да нас поштеди науке, као што мајка отима из руку детета опасно оружје; да су све тајне које вам скрива заправо зла од којих вас штити, и да тешкоћа с којом учите није њено најмање добротинство. Људи су покварени, а били би још гори да су имали ту несрећу да се роде учени” [Русо 1993: 196]. Ученост и талент су понизили, потиснули и искоренили врлину; напредак наука и уметности нимало није увећао „праву срећу”, али је зато искварио морал. Мит о преимућствима наука и уметности је самохвала оних списа „из којих се шири морална поквареност нашег века”. За њих „у свом незнању и простоти наши оци уопште не би били способни”, а синови ће, „не буду ли безумнији од нас”, уместо да им суде, само „подићи руке ка небу и с горчином у срцу узвикнути: ‘Свемоћни Боже, ти који духове држиш у својим рукама, ослободи нас од просвећености и кобних уметности наших отаца и врати нам незнање, невиност и сиромаштво, једина добра која могу да нас учине срећним и која су вредна у твојим очима”’ [Русо 1993: 203–204].

Али уопште није неопходно залеђе или прибежиште свемоћног Бога, нити је најбитније у неком старом или новом наративу одлучити о пореклу легитимације незнања и лоцирати погрешно историјско скретање од њега или пад у оно друго. Изгледнијом и пробитачнијом се чини „иманентна” критика образовања, која му суди „хватајући га за реч”, проналази клице необразованости, слепе мрље у самом језгру образовања, тамо где знање у које се куне нападно одбија да положи рачун о себи, тамо где понор незнања изнова одзвања из запитаности над знањем. Ту зналачку критику („окова”) знања у име живота, у име „слободе незнања”, „слободе од знања”, и даље додуше у кључу наглашене одбране вере, предузима Шестов када лаж пољопривредног модела образовања, сада по органској гастро-аналогiji, разоткрива фигуром прождрљивости – поредећи држање филозофа с хомеостазом гладне стоке, која би да се засити знањем не

би ли уживала у оном супротном: у „душевном спокојству и миру као највишем и најдостојнијем циљу нашег постојања” [Шестов 1996: 92; Šestov 1990: 173].

Од прибављања знања гором се у међувремену показала управо увереност у његово поседовање. Ако ишта од амбициозне платформе школе која надраста пуку обуку још уопште може да преживи у савремености која то зна, она би морала да може да реинтерпретира општи феномен образовања у кључу драговољне абдикације од истине, религијске или друштвене, свеједно; да апстинира од једностране узурпације просветног легитимитета; одрекне се повластица самопрокламованог статуса, за вољу нечега што стоји с оне стране симбиозе школства и државе, монолитно наговештене Платоном, а фарсично реализоване тек просветном етатизацијом и милитаризацијом која уводи општу школску обавезу, без права на протест савести. Уз сав ризик да од ње, као школе какву знамо, ништа не остане. Тек таквим искушавањем, а не апологијом дозаченог статуса, показала би се лојалном оном образовању које је, у својим најбољим изданицима, одувек налагало обавезу самопропитивања и условом властитог опстанка сматрало спремност да себе стави не коцку.

Ту савремену архидилему или парадокс образовања, као и многе друге, увео је и опрезно оставио савремености Ниче. Он се пита и не одговара, он сугерише отклон али не омогућава заклон, он отвара проблем и, с аристократском храброшћу коју заговара, неумољиво гледа у бездан који настоји да формулише, или који остаје после свих формула и форматарања. По њеном протоколу – упитна коначно постаје сама многохваљена „воља за истином”: суочавала нас је непрестано са „чудним, худим и спорним питањима”, па смо се од ње научили неповерењу и запитали над њом. „Ко је заправо тај што нам ту поставља питања? Шта у нама заправо хоће ‘истину’? Заиста смо дуго застајкивали пред питањем о узроку те воље, све док – најзад – нисмо потпуно стали пред још суштинскијим питањем. Поставили смо питање о вредности те воље. Претпостављамо да хоћемо истину, али зашто не бисмо радије хтели неистину? И неизвесност? И незнање?” [Nietzsche 1967: 6].

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Библија или Светио њисмо Сѡароџа и Новоџа завјѡиѡа* (1981). Београд: Британско и инострано библијско друштво.
- Лиотар, Жан-Франсоа (1998). Гробница интелектуалаца, *Нова срѡска ѡполиѡичка мисао*, год. 5, број 1, стр. 173–177.
- Русо, Жан-Жак (1993). Да ли је обнова наука и уметности допринела поправљању морала. У: Ж.-Ж. Русо, *Друшѡивени уџовор / О ѡореклу и основама неједнакости међу ѡудима / Расѡрава о наукама и умејностима*. Београд: „Филип Вишњић”, стр. 185–208.
- Холбах, Пол (1950). *Сисѡем ѡприроде или о законима физичкоџ и моралноџ свеѡиѡа*. Београд: Просвета.
- Шестов, Лав (1996). *Аѡѡѡеоза искорењености: ѡокуѡај недоџмайскоџ миѡѡљења*. Подгорица: ЦИД.

- Adorno, Theodor W. (1973). *Philosophische Terminologie: zur Einleitung*, Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1997a). Wozu noch Philosophie, in: *Eingriffe. Neuen kritische Modelle*. Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, Band 10.2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 459–473.
- Adorno, Theodor W. (1997b). Über epische Naivität, in: *Noten zur Literatur*; Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, Band 11, Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 34–40.
- Baker, Keith (1990). *Inventing the French Revolution: Essays on French Political Culture in the Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beales, Derek (2005). *Enlightenment and Reform in Eighteenth-century Europe*. London: Taurus.
- Becker, Carl (1932). *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers*. New Haven: Yale University Press.
- Bruford, Walter Horace (1975). *German Tradition of Self-Cultivation. Bildung from Humboldt to Thomas Mann*. London: Cambridge University Press.
- Bürmann, Ilse, Monika Fiegert & Petra Korte, yp. (2000). *Zeitalter der Aufklärung, Zeitalter der Pädagogik. Zu den Ambivalenzen einer Epoche*. Münster: LIT.
- Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de (1970). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris: Vrin.
- Dalamber, Žan (1955). *Uvodna rasprava u Enciklopediju*. Beograd: Kultura.
- Deleuze, Gilles (1977). Nomad Thought, in *The New Nietzsche: Contemporary Styles of Interpretation*, D. Allison (ed.) New York: Dell, pp. 142–149.
- Diderot, Denis (1875–1877). Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius intitulé l'Homme, in: *Oeuvres complètes de Diderot*, tom 2, J. Assézat & M. Tourneux (eds.) Paris: Garnier, pp. 263–456.
- Dobrijević, Aleksandar & Predrag Krstić (2013). Self-Education and University, *Synthesis Philosophica*, Vol. 28, No. 1–2, pp. 83–96.
- Dumont, Louis (1991). *Homo aequalis II. L'idéologie allemande: France-Allemagne et retour*, Paris: Gallimard.
- Gay, Peter (1966–1969). *The Enlightenment: An Interpretation*, tom 1. New York: Knopf.
- Habermas, Jürgen (1982). Čemu još filozofija, u: *Čemu još filozofija*, ur. Josip Brkić, Zagreb: Centar za kulturnu djelatnost, str. 59–71.
- Hellmuth, Eckhart (1982). Aufklärung und Pressefreiheit: Zur Debatte der Berliner Mittwochsgesellschaft während der Jahre 1783 und 1784, *Zeitschrift für historisches Forschung*, Vol. 9, pp. 315–345.
- Helvétius Claude-Adrien (1978). *O duhu*. Zagreb: Naprijed.
- Helvétius, Claude-Adrien (1791). *De l'homme*, Oeuvres philosophiques, tom 2. Londres: bez oznake izdavača.
- Jeger, Verner (1991). *Paideia. Oblikovanje grčkog čoveka*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Kant, Immanuel (1968a). *Der Streit der Fakultäten*. Kants gesammelten Schriften, tom 7. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kant, Immanuel (1968b). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: *Kants gesammelten Schriften*, tom 8. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 35–42.
- Kant, Immanuel (1968c). *Pädagogik*, Kants gesammelten Schriften, Band 9, Berlin: Walter de Gruyter.
- Kant, Immanuel (1968d). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Kants gesammelten Schriften, Band 7. Berlin: Walter de Gruyter.
- Keller, Ludwig (1896). Die Berliner Mittwochs-Gesellschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der Geistesentwicklung Preußens am Ausgang des 18. Jahrhunderts, *Monatshefte der Comenius-Gesellschaft*, Vol. 5, No. 3–4, pp. 67–94.
- Koselleck, Reinhart (1985a). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. Cambridge: MIT Press.

- Koselleck, Reinhart (2002). On the Anthropological and Semantic Structure of Bildung, in: R. Koselleck, *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts*, Stanford University Press, pp. 170–207.
- La Mettrie, Julien Offray de (1796a), *Système d'Epicure*, in: *Oeuvres philosophiques de La Mettrie*, tom 2. Berlin: Charles Tutot, pp. 1–48.
- La Mettrie, Julien Offray de (1796b). *Anti-Senèque, ou Discours sur le bonheur*, in: *Oeuvres philosophiques de La Mettrie*, tom 2. Berlin: Charles Tutot, pp. 139–231.
- Lametri, Žilijem Ofre de (1955). *Čovek mašina*. Beograd: Kultura.
- Liessmann, Konrad Paul (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Jasenski i Turk.
- März, Fritz (1993). *Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Vom pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Melton, James van Horn (2002). *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montaigne, Michael de (1959). *In Defence of Raymond Sebond*. New York: Ungar.
- Nedeljković, Dušan (1961). *Lametri*. Zagreb: Naprijed.
- Nietzsche, Friedrich (1967). *Jenseits von Gut und Böse*, Werke: Kritische Gesamtausgabe, tom 6/2. Berlin: Walter de Gruyter.
- Pejović, Danilo (1978). *Francuska prosvjetiteljska filozofija*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Platon (1983). *Država*. Beograd: BIGZ.
- Platon (1990). *Zakoni / Epinomis*. Beograd: BIGZ.
- Plutarch (1927). *De liberis educandis*, in: Plutarch, *Moralia*. Loeb Classical Library, Vol. 1. Cambridge: Harvard University Press, pp. 3–69.
- Pöggeler, Franz (1993). *Macht und Ohnmacht der Pädagogik*. München: Olzog.
- Reed, T. J. (1990). Talking to Tyrants: Dialogues with Power in Eighteenth-Century Germany. *Historical Journal*, Vol. 33, No. 1, pp. 63–79.
- Sen-Žist, Luj-Antoan (1987). *Republikanske ustanove*. Beograd: „Filip Višnjić“.
- Stricklen, Charles (1971). The Philosophe's Political Mission: The Creation of an Idea, 1750–1789. *Studies in Voltaire and the Eighteenth Century*, Vol. 86, pp. 137–228.
- Šestov, Lav Isaković, (1990). *Atina i Jerusalem*. Titograd: CID.
- Talmon, Jacob (1955). *The Origins of Totalitarian Democracy*. London: Secker and Warburg.
- Thomas, Keith (1971). *Religion and the Decline of Magic*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Velicu, Adrian (2010). *Civic Catechisms and Reason in the French Revolution*. Farnham: Ashgate.
- Vierhaus, Rudolf (1972). Bildung, in: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexicon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* *Geschichtliche Grundbegriffe*, Band 1, O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (eds.) Stuttgart: KlettCotta, pp. 508–551.
- Voltaire (1993a). *Dictionnaire philosophique*. Œuvres complètes, tom 19. Paris: Gallimard.
- Voltaire (1993b). *Correspondance*. Œuvres complètes, tom 47. Paris: Gallimard.
- Zerzan, John (ed.) (2005). *Against Civilization: Readings and Reflections*. Los Angeles: Feral House.

WHY STILL EDUCATION?

PREDRAG KRSTIĆ

University of Belgrade, Institute for philosophy and social theory
Kraljice Natalije 45, Belgrade, Serbia
krstic@instifdt.bg.ac.rs

SUMMARY: This paper focuses on a few simple questions that fundamentally challenge the idea of education, as well as its modern realization. The suggestion is that, within the undividedly accepted educational strategy of the West, there are still unsuspected costs and smuggled dilemmas. They then burden the contemporary disputes over education at a lower level of generality: general or vocational, culturally determined or universal, standardized or deregulated, uniform or plural, privileged or available to all, elite or “open” education, and so on. We believe that such thorough clearing up of conceptual field would point to those presumed purposes, functions, and outcomes of education which make its investments seem constantly unsatisfactory, and education itself appears chronically in crisis.

KEYWORDS: education, enlightenment, knowledge, social control, cultivation, will to truth