

Milica R. Sekulović

PRIKAZ SEMINARA *ŠTA JE JOŠ PREOSTALO OD BILDUNG-A?*

Seminar o knjizi *Od obrazovanja do neobrazovanja: tri teorije* održan je 26. maja 2021. godine u organizaciji EduLaba, laboratorije obrazovnih strategija Instituta za filozofiju i društvenu teoriju. Učešće u razgovoru uzeli su Aleksandar Dobrijević (Filozofski fakultet), Ivan Nišavić (IFDT), Aleksandar Ostojić (IFDT), Marija Velinov (IFDT), Vuk Petrović (Filološki fakultet), Aleksandar Milanković (Saobraćajno-tehnička škola Zemun) i Olga Nikolić (IFDT), u ulozi moderatorke. Knjiga je nastala kao rezultat uređivačke saradnje Igora Cvejića i Predraga Krstića, naučnih saradnika Instituta za filozofiju i društvenu teoriju, i pripada ediciji *Minima*. Uz uvodnu studiju pomenutih autora, knjiga sadrži prevode tekstova koje su potpisali Vilhelm Fon Humbolt, Teodor Adorno i Konrad Paul Lisman.

U uvodnom delu razgovora, a u nameri da ne opterete diskusioni prostor, urednici su ukratko obrazložili motive za odabir navedenih autora kao i prevodilačke izazove. Odmah na početku, u skladu sa uvodnom studijom, autori konstatuju *tragičnu sudbinu jedne obrazovne linije i postapokaliptični* status ideala Bildung-a. Najveća investicija ideji obrazovanja, ostvarenju objektivnog duha, pretvorila se u *obogaljenje* samog ideala. U tom smislu je odmah korisno praviti formalnu razliku između pojma (semantički varijabilnog), koncepcije (heterogenih sadržaja) i ideala Bildung-a (relativno stabilnog ili konstantnog) (Dobrijević 2017: 101). Na osnovu tako utvrđene razlike, Bildung bi se mogao poimati kao stav, projekt ili specifična, u istim i normativno i optativno intonirana, praksa (Ibid.).

Negativna pozicija sa početka artikulisana je do samog kraja razgovora, prevedena na savremene teme *fetišizacije digitalnih tehnologija u obrazovanju i internacionalizacije*, kritiku standardizacije i uske specijalizacije u oblasti obrazovanja, dominacije jezika ekonomije u oblasti obrazovanja, bodovanja i rangiranja u naučno-istraživačkim centrima, pitanje autonomije univerziteta. Logika preokretanja emancipatorskog potencijala koji se pripisivao

Bildungu u deemancipovanje Bildungom (Cvejić i Krstić, 2020) u razgovoru učesnika ocrtana je na različitim primerima od neoliberalne kooptacije obrazovanja do ukidanja inicijalne ideje obrazovanja kao „samosvojnog duhovnog ugođaja“ na račun ispostavljanja merljivog proizvoda, izvođenja veštine. Još jedna tema pokrenuta tokom razgovora bila je nemogućnost savremenog čoveka/ „savremenog deteta“ da „izgovori vlastitu rečenicu, rečenicu koja će biti zaokruženi iskaz i koji će pripadati njima“ budući da ne postoji unutrašnji sadržaj na koji može da referiše. Ta linija argumentacije bilska je prosvetiteljskom, kantovskom određenju prosvete koja bi zapravo bila „čovekov izlazak iz samoiskrivljene nezrelosti“ (Krstić 2017: 9). 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 (Kant 2004).

Ipak, čini se da su teme poput kapitalizacije obrazovanja, bolonjizacije obrazovanja, uske specijalizacije, masifikacije obrazovanja, kako je jedan od diskutantata napomenuo, dosta odvojile raspravu od priče o samom idealu Bildunga. Tu se otvaraju tri međusobno povezana pitanja: da li kada razmišljamo o obrazovnom idealu Bildunga uopšte možemo da ga dovedimo na bilo koji način u vezu sa savremenim obrazovnim nevoljama? Da li Bildung može da se postavi kao norma, da se odredi spram nečega, da li je referencijalnost u suprotnosti sa samim idealom Bildunga? Da li je onda uopšte opravdano projektovati Bildung kao političko sredstvo borbe?

Iz perspektive posleratnog obrazovnog trenutka, o kome raspravlja Adorno, ideal bildunga doživljava svoj pad institucionalizacijom masovnog obrazovanja koje prerasta u poluobrazovanje, i nadalje nastavlja svoj život kao socijalizovano poluobrazovanje. Poluobrazovanje Adorno definiše kao privid obrazovanja, ono ne prethodi obrazovanju nego iz njega sledi (Cvejić i Krstić 2020: 16). Jedan uzak fokus prilikom čitanja Adornovog teksta, koji je prvobitno zauzela autorka ovog teksta, proizveo bi pitanje šta je problem sa masovnim, dostupnim obrazovanjem kao načinom realizacije osnovnog prava na obrazovanje, šta je loše u uskoj specijalizaciji? Takva linija razmišljanja, a u kontekstu ove teme, direktno vodi „optužbi“ da je ideal bildunga „buržoarski“ izum koji sugerise isključenje, mistifikaciju znanja, ezoteričnost, te neguje i održava privilegije pojedin(a)ca. Pitanje bi se zapravo moglo obrnuti: da li masovnost obrazovanja automatski vodi „uključenosti“, te da li je ona zaista preduslov za bilo kakav unutrašnji razvoj, da li iza svakog „obuhvata obrazovanjem“ stoji „dobra namera“ ukoliko znamo da kapitalistički sistem i funkcioniše po principu kooptiranja. Postavljanje ideala bildunga u koordinate rasprave o javnom i privatnom takođe nikako ne pomaže. Na sličnom tragu su i pojedine feminističke analize (Taylor 2019: 11) koje u Bildungu vide „maskulinistički, individualistički,

zapadnocentrični“ koncept formiranja znanja. Bildungu „društvenost“ nije strana. Kako to jedan od diskutanata zapaža, taj pojam sugerise i individualni razvoj i autonomiju, ali i sadejstvo sebe i sveta. Humboldt takođe sugerise da je „čovjeku potreban svet izvan njega“ kao što je „čistoj misli potreban materijal u kojem bi mogla da se izrazi i traje“ (Humboldt 2020 prema Cvejić i Krstić 2020: 33). Interakcija (interplay) je jedna od bazičnih kategorija Humboltovog dinamičnog pogleda na svet i čovjeka, ljudska spontanost je u interakciji sa receptivnoću (Birkmann 2020: 5-6). „Teretiti“ Bildung za promovisanje individualnih privilegija ukazalo bi na temeljno nerazumevanje tog obrazovnog ideala pogotovu ukoliko uzmemo u obzir da pojedini ideali i jesu u interesu svih. U nemačkoj pedagoškoj tradiciji, konkretno u radu Herbarta, koji je u velikoj meri „suspendovao prakseološke ciljeve pedagogije“ (Vujić Živković 2013: 43) nalazimo upravo insistiranje na skladnom razvoju svih unutrašnjih snaga kao delu univerzalnog pedagoškog projekta.¹ Kao ideal (zadatak, maksima), Bildung je podjednako vitalan (podložan univerzalizaciji, iako ne i univerzalan) (Dobrijević 2017: 114). Svođenje Bildungu na neku vrstu perverzne samodovoljnosti račun je koji mu ispostavlja savremeni trenutak u kome ne možemo da se „pomirimo“ sa nesvodivošću, neopipljivošću, beskompromisnom prirodom Bildungu, dok operišemo kategorijama merljivosti i proverljivosti.

Ideal polihistora koji se identifikuje sa idealom Bildungu takođe je nepomirljiva sa savremenim pojmom „scholara“, specijaliste za specifičnu disciplinu ili čak za jednog autora. Masifikacija obrazovanja vodi potrebi za naglašenom specijalizacijom u savremenom obrazovnom trenutku. Svi društveni fenomeni podložni su procesu uske specijalizacije. Kako to Kito (Kitto 1991) objašnjava na primeru Olimpijskih igara, moderni um se deli, specijalizuje, misli u kategorijama: grčki ideal je bio suprotnost: steći najširi uvid, videti stvari kao organsku celinu (Kitto 1991: 173). Olimpijske igre su osmišljene da *testiraju* arete (ἀρετή) čovjeka, ne usko specijalizovane veštine (techne), otuda insistiranje na petoboju nasuprot maratonu kao modernoj tekovini koju bi stari Grci ocenili kao „monstruoznost“ (Ibid.).²

1 U nacionalnoj pedagoškoj historiografiji ne možemo zanemariti mislioce/pedagoge koji se sa punim pravom mogu pridružiti „jednoj prevashodno nemačkoj priči“ a kada je u pitanju obrazovni ideal bildunga. Možemo pomenuti pojam *vaspitanja* koji su „Opštoj pedagogici“ razvija Vojislav Mladenović, a koja je u velikoj meri povezan sa procesualnošću koju (sad već) pojam bildunga sugerise. Vaspitavati, piše Mladenović, „znači razvijati i da vaspitanje danas nije ništa drugo do potpomaganje i vođenje razvitka, i kad kažemo da je vaspitanje po svojoj suštini potpomaganje, vođenje duševnog razvitka, ne treba misliti da je vaspitanje ipak neko spoljno pomoćno sredstvo za razvitak“ (Mladenović, 1936).

2 Ne čudi što se danas u olimpijskom svetu upravo najviše sporova vodi u maratonskoj disciplini a u vezu sa merljivošću i proverljivošću brzine u odnosu na hormonalni i gonadni status osoba.

Drugo pitanje u vezi sa normiranjem postavljeno je u toku diskusije. U čemu se ogledala norma Bildunga, da li Bildung treba da bude norma? „Ukoliko se Bildung postavi kao refleksija onoga što ne valja, onda se on postavlja spram nečega i više nije ideja samoozbiljenja“, glasio je komentator jednog od diskutanata. Ipak, čini se da Bildung, ukoliko ga shvatimo (i) kao kritički potentan pojam u odnosu na savremeni trenutak u obrazovanju, treba da *zahteva* standarde poput same kritike koja „zahteva standarde i kad utemeljuje i kad podriva“ (Krstić i Jovanov 2020: 4). U tom smislu Bildung kao norma, kao ideal nosi mnogo više od savremene „evaluacije“. U pitanju je „pre svega stav, nalog, zahtev, preskripcija, dužnost u odnosu na zadatak izgradnje (samo)kulture“ (Dobrijević 2017: 115). Iako je sam „nemerljiv“, može figurirati kao mera, kao kritička distanca.

Treće, možda najteže pitanje: da li je opravdano projektovati Bildung kao sredstvo političke borbe? Deluje kao pitanje na koje je svaki odgovor nezahvalan, pogotovu ako pođemo od prirode Bilduga koja izmiče politizaciji. U gorenavedenom shvatanju Bildunga kao relativno stabilnog i konstantnog obrazovnog *ideala* jasno je da nema mesta politizaciji. U shvatanju bildunga kao obrazovnih koncepcija (kako Dobrijević sugerise potrebno je upotrebiti plural) možemo već ostvariti poveznice sa određenom politikom obrazovanja (u smislu vizije, temeljnih vrednosti koje stoje iznad obrazovne politike). Između ostalog, i Humboltov Univerzitet u Berlinu 1810. godine nastao je u skladu sa koncepcijom akademskog obrazovanja kao jedinstva slobodnog istraživanja i studija čije kurseve biraju sami studenti (Berglar 1970 prema: Cvejić i Krstić 2020: 13). Ako prihvatimo da je linija politizovane koncepcije Bildunga iole prihvatljiva, onda moramo biti obazrivi da koncepcije Bildunga ne stavimo u funkciju „uklapanja“, „kombinovanja“ sa tri perspektive u politici obrazovanja: liberalnom, konzervativnom i kritičkom. One moraju figurirati kao korektivi jednostranim i često praktičnim stremljenjima pomenutih linija. Koncepcije Bildunga mogu „operisati“ kao deo progresivnih linija otpora, otvarati najteža pitanja koja suspenduju brze odgovore i laka rešenja kada se „prevedu“ na domen obrazovne politike. To mogu biti pitanja autonomije kako pojedinca tako i univerziteta (kako jedan od autora u razgovoru primećuje „mi ne znamo šta je autonomija“ jer nemamo iskustvo autonomije) kao mesta izvan determinisanosti, pitanja mogućnosti u pogledu (samo)oblikovanja čoveka.

Za kraj, u toku razgovora se često provlačilo pitanje šta se desilo sa izvornim značenjem škole kao mesta dokolice? To pitanje, svaki na svoj način, adresiraju tri prevedena teksta. Za Ničea su mesta obrazovanja bila „suprotnost“ ustanovama potrebnim za život, mesta koja nisu obeležena oskudnošću i potrebitošću života, mesta slobode, zato što su oni koji se tamo nalaze kao nastavnici i učenici oslobođeni prinude da budu korisni,

relevantni za praksu, bliski životu, aktuelni – jednom rečju: bila su to mesta dokolice (Lisman 2020 prema: Cvejić i Krstić, 2020: 70). Pitanje realizacije ideala Bildung nikako nije svodivo na prost fizički prostor ali „prostornost“ može igrati bitnu ulogu u iskustvu i mogućnosti da učenje bude integrativno. Kant definiše prostor formalno kao „neophodnu ideju“ i kao apriorni „apsolutni prvi formalni razlog svet čula“ (Kant 1974: 72, prema Brinkmann, 2020). U fenomenologiji postoji distanciranje od geometrijskog, šematizovanog modela prostora. Fenomenološki koncepti i teorije prostora fokusiraju se na telesne, čulne, socijalne i emocionalne kvalitete iskustva prostora (Brinkmann 2020).³ Iako u svojoj teoriji Bildunga Humboldt ne adresira pitanje prostora (iako možda posredno, spoljašnja organizacija univerziteta proističe iz zahteva slobode i samoće), on ne ostaje „dužan“ u konceptualizaciji veze između jezika i uma. (v. Humboldt 1999). Ta veza čini okosnicu „savremenijih“ sociokulturnih teorija i koncepta „otelovljenja“ (eng. embodiment), na liniji vigotskijanskog insistiranja na posredovanom razvoju specifično ljudskih kognitivnih funkcija. Na taj način nam je otvoren i prostor da se bavimo pitanjem sa početka a u vezi sa antagonizmom individualnog i socijalnog u koncepciji Bildunga.

U tome se ogleda i vrednost knjige *Od obrazovanja do neobrazovanja: tri teorije*. Pored nesumnjivog prevodilačkog doprinosa, možda je još značajnije što otvara nova i najkompleksnija pitanja u obrazovanju, delegitimišući naše refleksne reakcije da odmah ponudimo rešenje, što čini ovu knjigu nezaobilaznim štivom za promišljanje savremenih problema filozofije obrazovanja.

Literatura

- Adžić, Sreten (1924), *Poljska učionica: higijensko-pedagoška ustanova*, Beograd: Ministarstvo narodnog zdravlja.
- Brinkmann, Malte (2020), “Bildung and Embodiment: Learning, Practicing, Space and Democratic Education”, u: Patrick Howard, Tone Saevi, Andrew Foran, Gert Biesta (prir.), *Phenomenology and Educational Theory in Conversation: Back to Education Itself*, London: Taylor & Francis, str. 1-14.
- Cvejić, Igor, Krstić, Predrag (2020), *Od obrazovanja do neobrazovanja: tri teorije*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.

3 Možda je zgodno na ovom mestu pomenuti i projekat poljskih učionica koje je osmislio srpski pedagog Sreten Adžić. U određenom smislu, nalazeći se u prirodi, u meditacionoj zoni, formirane u kružni potez, one zadovoljavaju preduslove za integrativno iskustvo učenja. Iako upućuju na proces zajedničkog učenja, otvaraju i prostor za izolaciju i samoću. Videti: Adžić, Sreten (1924). Poljske učionice dislociraju proces učenja izvan školske zgrade i iako omogućuju realizaciju različitih ciljeva učenja (svest o higijeni, sticanje moralne, estetske svesti) ne sugerišu celishodnost učenja.

- Dobrijević, Aleksandar (2017), „Bildung: concept, conception, ideal”, *Filozofija i društvo* 18(2): 101-119.
- Humboldt, von Wilhelm (1999), *On Language: On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitto, Humphrey Davy Findley (1991), *The Greeks*, London: Penguin books.
- Krksić, Predrag (2017), *Strategije odrastanja: prosvećenost i reakcije*, Beograd: Službeni glasnik.
- Krksić, Predrag, Jovanov Rastko (2020), „O zahtevu kritike“, *Kritika: časopis za filozofiju i teoriju društva* 1(1): 3-4.
- Mladenović, Vojislav (1936), *Opšta pedagogika*, Beograd: Geca Kon.
- Taylor, Carol (2019), “The Gendered History of Bildung as Concept and Practice: A Speculative Feminist Analysis”, u: Carol Taylor, Chantal Amade-Ecot, Andrea Abbas (prir.), *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues Across International Boundaries*, London: Routledge, str. 11-23.
- Vujić Živković, Nataša (2013), „Transmisija naučnog znanja u pedagošku praksu: istorijska i savremena shvatanja“, u: Živka Krnjanja, Dragana Pavlović Breneselović i Katarina Popović (prir.), *Pedagog između teorije i prakse*, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.