

OD OBRAZOVANJA DO NEOBRAZOVANJA
Tri teorije

Biblioteka
MINIMA

Za izdavače
Bora Babić
Gazela Pudar Draško

Urednik
Petar Bojanić

Recenzenti
Milica Sekulović
Olga Nikolić
Đurđa Trajković

VILHELM FON HUMBOLT
TEODOR V. ADORNO
KONRAD PAUL LISMAN

**OD OBRAZOVANJA
DO NEOBRAZOVANJA**
Tri teorije

Preveli, priredili i uvodnu studiju napisali
Igor Cvejić
Predrag Krstić



AKADEMSKA KNJIGA
NOVI SAD



INSTITUT ZA FILOZOFIJU I
DRUŠTVENU TEORIJU BEOGRAD

Naslovi originala

Wilhelm von Humboldt,
„Theorie der Bildung des Menschen“, u:
Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, tom I,
Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Stuttgart: J. G.
Cotta'sche Buchhandlung, 1960, str. 234–240.

Theodor W. Adorno, „Theorie der Halbbildung“, u:
Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften, tom 8,
Soziologische Schriften I, 1972, str. 93–121.

Konrad Paul Liessmann, „Bildung, Halbbildung,
Unbildung“, u: Konrad Paul Liessmann, *Theorie der
Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien:
Paul Zsolnay Verlag, 2006, str. 50–73.

© Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Beograd, 2020.

SADRŽAJ

Igor Cvejić, Predrag Krstić	
Deklinacija obrazovanja: priča o sumraku jednog idola? (Predgovor)	7
Vilhelm fon Humbolt	
Teorija obrazovanja čoveka. Fragment (1793)	59
Teodor V. Adorno	
Teorija poluobrazovanja	71
Konrad Paul Lisman	
Obrazovanje, poluobrazovanje, neobrazovanje	119

PREDGOVOR

DEKLINACIJA OBRAZOVANJA: PRIČA O SUMRAKU JEDNOG IDOLA?

Jedna prevashodno nemačka priča. Nemačko *Bildung*, naime, nije lako prevesti, pa ga mnogi kod nas i ne prevode (Dobrijević 2010: 13). U inostranstvu možda još ređe.¹ Jedan od prevodilačkih problema predstavlja i specifična konstitutivna dvosmislenost *Bildunga*: pod njime se nesumnjivo misli i na obrazovanje, izgradnju, formiranje nečega, ali istovremeno podrazumeva i neki normativan cilj, obrazovanost, stečeno obrazovanje, izgrađenost, formiranost. U našem jeziku ili našim jezicima mnogoznačnost *Bildunga* se, mišljenja smo, više likvidira nego razrešava zamenom uobičajenog oblika odgovarajuće glagolske imenice „obrazovanje“ manje običnom „obrazovanošću“. To se neretko javlja i u naslovima prevoda koje ovde donosimo (Liessmann 2008; Uzelac 2013: 99 i dalje).

¹ Za problem (ne)prevodivosti termina *Bildung* na engleski jezik cf. Fulda 2009; 181; Beiser 2003; 131; Munzel 2003: 116; Mann 2003: 144, 50–51, 55–57.

Sa svoje strane, nismo se odlučili za takvo rešenje, već smo značenje reči „obrazovanje“ radije impregnirali onim u njoj već bogatim sadržajem koji baštini „obraz“: posredi je, dakle, „slika“, „vid“, „oblik“. Pri tome smo u uglastim zagrada- ma povremeno ukazivali na nemačke kovanice koje smo manje ili više srećno takođe nastojali da što doslednije prevodimo.

Reč *Bildung* skovana je u nemačkoj mistici srednjeg veka i baroka i u tom kontekstu upotrebljavala se od trinaestog do osamnaestog veka, pri čemu je korenska osnova reči igrala značajnu ulogu. Ono *Bild* – slika – ukazivalo je da verujući treba duhom da unese u sebe Isusov lik kako bi postao bliži Bogu. Taj nalog ili proces nazvan je onda *Einbilden* ili *Bildung*. Izvesna despiritualizacija termina nastupa tek krajem osamnaestog veka, kada prosvetiteljska refleksija obrazovanja prebacuje težište sa istine autoriteta na autoritet razuma. Tada termin dospeva u vezu i sa današnji način shvaćenim obrazovanjem, ali i sa izgradnjom, vaspitanjem, kultivisanjem, s naukom i kulturom, kao i s prosvećivanjem – te se od svih njih nastoji razgraničiti ili ih čak i obuhvatiti (cf, na primer, Mendelson 2017). Za čitavu jednu epohu *Bildung* postaje „čarobna reč“ (Sandkaulen 2014: 432; Richter 1971).

Herder (Herder 1793–1797) naglašava da se čovek „uzdiže do humanosti“, da raste kao biljka, da razvija svoje unutrašnje snage te da u tome ne treba da ga ometa nikakav spoljni uticaj. Takvo razumevanje *Bildunga* ili sada uvek već *Selbstbildunga*, samoobrazovanja, pretpostavlja da čovečnost pojedinca ne dolazi spolja, da joj nije potrebno oboženje, već je pohranjena u njemu. Dovoljno je, kao kod Šilera (Schiller), proces obrazovanja usmeriti ka idealu skladnog prožimanja čula i uma, dovoljan je estetski *Bildung*. Kod Hegela (Hegel) se ta (pre)naglašena subjektivnost već (re)integriše u objektivni duh: *Bildung* je sada dolaženje sebi pomoću drugog i u drugom; ličnost može biti obrazovana, *gebildet*, samo u susretu s drugim ljudima i svetom. *Bildung* štaviše predstavlja dijalektičko odvijanje ne samo u razvoju individualne svesti već i u stvarnosti; obrazovanje više nije kantovska, pa ni herderovska „kultivacija“, nije sredstvo da se oblikuju već date dispozicije. Umesto uzgoja, kao kod biljaka, hranjenjem i negom, on sada zahteva otuđenje, fragmentaciju, oslobađanje, raskid s onim što je puko prirodno i uzdizanje do univerzalnosti.²

² Glavni pasaži koji se odnose na *Bildung* u Hegelovim delima, kao i transkripti brojnih klasičnih komentara, sakupljeni su u Pleines 1983 i Pleines 1986.

Drugim, više sociološkim rečnikom govoreći, *Bildung* se pojavio s neohumanizmom poslednje decenije osamnaestog veka i postao sekularan društveni ideal protestantske Nemačke, a stvorili su ga „filozofi i beletrističari koji su estetizovali religiozne i filozofske zamisli pod okriljem oživljavanja helenstva“, ne bi li buržoaziji, kao i prosvetenoj aristokratiji, ponudili „alternativni društveni ideal onozemnom hrišćaninu, s jedne, i dvorskom *galant-homme*, s druge strane“ (Sorkin 1983: 66; cf, Paulsen 1921: 189–193; Spranger 1928): smatralo se da *gebildeter Mensch* postiže individualno savršenstvo putem samousavršavanja – koje je poistovećeno s vrlinom, ako ne i sa samim spasenjem.

Negde tu, između Kanta (Kant) i Hegela, i Gadamer (Gadamer) smešta dovršenje savremenog pojma *Bildunga*,³ pre svega odvajanjem od

³ Recentna određenja *Bildunga*, međutim, proširila su se do neprepoznatljivosti ili razvodnila do ispraznosti. Od jednog pomalo kulturpesimističkog ali senzitivnog zapažanja da je *Bildung* „vapaj zemlje pesnika i mislilaca protiv zahteva kredentijalizma, profesionalizma, karijerizma i finansijskih iskušenja koja vise nad studentima“ (Waters 2015) – preko zbrke pojmova koja bi da krivotvorenjem operativno sintetiše višeznačnost *Bildunga* kao „kombinacije obrazovanja i znanja neophodnog da se uspe u društvu, moralne i emotivne zrelosti za oba, da se bude timski igrač i ima lična autonomija“, te „poznavanja vlastitih korena i sposobnosti da se zamisli budućnost“ (European Bildung Network 2020) – pa sve do potpuno budućnosti okrenutih, još maglovitijih i još funkcionalizovanih vizija značaja *Bildunga*

pojma „kulture“, ali i izvesnim baštinjenjem onog duhovnog elementa. On insistira na osnovi reči, na „tajanstvenoj dvostranosti *Bilda* [koja] obuhvata istovremeno i *Nachbild* i *Vorbild*“ (Gadamer 1986: 16–17), i kopiju, utisak, otisak, pasliku, ali i uzor, ideal, model, primer, izvornik, prauzor... Brisanje te dvoznačnosti *Bildunga* njegovim prevođenjem rečima poteklim iz latinskog – „formiranje“ ili „kultivacija“ – zbiva se na štetu njegovog procesualnog aspekta i na taj način ignoriše onaj ključni prelazak sa kantovske ideje „kulture“ na ideju *Bildunga*, ono „prenošenje postajanja na bivstvovanje“ koje u slučaju obrazovanja, kao i u slučaju pomeranja s transcendentalnog subjekta na „prolazno Ja“ (Loogan 2014), više ne denotira „rezultat toka toga postajanja nego sam taj tok“. Zbog toga što *Bildung* ne zna za „ciljeve izvan sebe“, on „premašuje pojam pukog kultivisanja prethodno datih sklonosti“, koje se razvijaju njihovom negom i vežbanjem kao „pukim sredstvom za tu svrhu“: „U obrazovanju, naprotiv, ono u čemu i čime se neko obrazuje u potpunosti postaje vlastitost“, ali sa usvajanjem i sticanjem obrazovanja ne gubi svoju funkciju, „ne iščezava“, „sve je sačuvano“ (Gadamer 1986: 18).

kao „aktivnog sastojka društvene obnove“ za postizanje održivog prosperiteta u dvadeset prvom veku: „*Bildung* se tiče naše odgovornosti za razvojni proces društvenog sazrevanja koji iznova zamišlja kulturu, tehnologiju, institucije i politike...“ (Rowson 2019)

Ako Kant i ne pominje reč „obrazovanje“ kada govori o dužnosti prema sebi da se ne dozvoli da zarđaju vlastiti talenti i sposobnosti, vlastite „prirodne sklonosti“ (Kant 1968: 444), kod Hegela će ista ta dužnost već obavezivati na *Bildung*, jer bi bez nje ljudi bili *ungebildet*, poput životinja (Hegel 1970: 258). Humbolt konačno izriče razliku između kulture i obrazovanja, emfatički vraćajući *Bildungu* nešto od stare svetosti, ovog puta po čoveku: „kada kažemo obrazovanje, time mislimo na nešto istovremeno i više i unutrašnjije, naime, na način mišljenja koji se iz saznanja i osećanja celokupnog duhovnog i moralnog nastojanja skladno izliva na čula i karakter“ (Humboldt 1903–1936: VII 30). Obrazovanje tu više neopozivo ne znači izobražavanje (*Ausbildung*) sposobnosti ili talenata, već budi onu mističku tradiciju prema kojoj čovek u duši nosi i treba da oblikuje onaj lik božji (*Bild Gottes*) po kojem je stvoren – samo sada pounutrašnjen, samo sada lik samotvornog, samoobrazujućeg čoveka (*Bild vom Menschen*) (Menze 1966).

Člankom „O javnom državnom vaspitanju“ iz decembra 1792. godine Humbolt se uključuje u filozofsku debatu o nacionalnom obrazovanju

koja se povela posle Francuske revolucije. Glavna tačka otpora jeste uticaj države, koji bi, ukoliko se odnosi na obrazovanje, mogao „uvek da favorizuje jednu njegovu posebnu formu“. To bi bilo naročito štetno ukoliko se „odnosi na čoveka kao moralno biće“ i ako se „pojedinaac žrtvuje građaninu“ (Humboldt 1903–1936: I 143): „Bez obzira na izvesne građanske forme koje se moraju preneti ljudima, jedini cilj obrazovanja mora biti oblikovanje samog čoveka“ (Humboldt 1903–1936: I 145). Humbolt stoga – na za to vreme radikalan, a danas „klasičan“ liberalni način – obrće uloge države i pojedinca: „Obrazovanje pojedinca svuda mora biti onoliko slobodno koliko je moguće, uzimajući u najmanjoj mogućoj meri u obzir građanske okolnosti. Na taj način, obrazovan čovek mora onda da se pridruži državi i proveri ustav države naspram svoje individualnosti“ (Humboldt I 1903–1936: I 144). Javno obrazovanje biće „dobro u onoj meri u kojoj ne trpi spoljne intervencije“ i biće „utoliko delotvornije ukoliko je veća širina ostavljena radinosti učitelja i oponašanju njihovih učenika“ (Humboldt 1903–36: I 146; cf. Hofmann 2010). Iz te perspektive redukovanja državne uprave na minimum kako bi se osigurala sloboda za individualno samoobrazovanje ponići će Humboltov pionirski doprinos teorijskoj kanonizaciji *Bildunga* – koji će vrhuniti

praktičnim ustanovljenjem pruskog obrazovnog sistema tokom Humboltovog osamnaestomesečnog mandata na položaju šefa Odseka za religiju i obrazovanje pri Ministarstvu unutrašnjih dela 1809. i 1810. godine (Mueller-Vollmer & Messling 2016; Knoll & Siebert 1969; Borsche 1990).

U nacrtu teorije *Bildunga* koji ovde donosimo, datiranom 1793. godine, pri čemu nisu retki ni oni što misle da je mogao nastati ili makar biti pisan i godinu dana ranije ili kasnije, Humbolt misli *Bildung* kao preobražaj „nelagodnog stremljenja [*unruhige Streben*]“ preko potrage za „celovitošću [*Allheit*]“ u odlučnu „mudru delatnost [*weise Thätigkeit*]“ (Humboldt 1960: 238). Manje poetično kazano, *Bildung* i za njega još predstavlja harmoničan rast i razvoj svih čovekovih unutar-njih snaga i potencijala. Obrazovana ličnost kultivisala je sve svoje sposobnosti u jednu skladnu dušu.⁴ Pošto je svaki pojedinac drugačiji i ima

⁴ U članku „O religiji“ iz 1789. godine, predlažući da cilj moderne države bude omogućavanje građanima da potpuno realizuju svoj „poziv čoveka“ (Humboldt 1903–36: 54), Humbolt za tu svrhu smatra neophodnim da se umske vrednosti usklade s čulnošću i da se potonjoj, zanemarenoj ili obezvređenoj pod uticajem kartezijanskog dualizma duha i tela, omogući slobodniji i kreativniji zamah. Duh i telo (treba da) obrazuju vitalno jedinstvo. Štaviše, duh (*Geist*) za Humbolta nije bio ništa drugo do „najfinije razgranavanje čulnosti“, pa i put ka samoodređenju mora voditi stazom kultivacije čulnosti (*Sinnlichkeit*). Glavna prepreka na tom puta ostaje dihotomija tela i duha, a područje estetike preuzima ključnu ulogu u pokušaju da se prevaziđe to

različite potencijale, svaka obrazovana ličnost predstavlja jednu mogućnost čovečnosti i na taj način doprinosi bogatstvu čovečanstva i određenju čoveštva. Iako je (i) kod Humbolta jedini ideal *Bildunga* razvoj svih čovekovih unutarnjih snaga, one se, nasuprot Herderu, mogu razvijati i jačati samo u susretu sa svetom, jedino zaokupljenošću određenim „stvarnim“ stvarima. „*Bildung*, mudrost i vrlina“ moraju se tako rasprostrti da se „pojam čovečnosti“ (Humboldt 1960: 235) zacari u svakom pojedincu. Ali jedini način da se to postigne jeste da on „masu predmeta približi sebi“, da preoblikuje taj materijal snagom svoga duha, ne bi li u prirodu preneo „savršeno jedinstvo i neprestano sadejstvo“ vlastite ličnosti i sveta (Humboldt 1960: 236–237).

U tom susretu *Bildung* je bez svrhe izvan sebe samog. To ga odsečno razlikuje od obuke, *Ausbildunga*: potonja obučava za praktične veštine, upotrebljive u svakodnevnom životu, pa joj svrha leži izvan ličnosti koja se obrazuje. *Bildung* predstavlja izučavanje onih predmeta ili polja istraživanja koja pogoduju skladnom rastu unutrašnjih snaga. Pogodniji od drugih u tom pogledu jesu grčki jezik, klasična umetnost

nasleđe (Borsche 2007: 13). Šiler će uneti te Humboltove sugestije u centralne odeljke svojih *Pisama o estetskom obrazovanju čoveka* iz 1795. godine (Schiller 1879: 101, na primer).

i književnost, pa se i razvoj svih ljudskih potencijala (iznova) usredsređuje na antičko razdoblje. Humbolt je, naime, uveren da su stari Grci dosegli ono savršenstvo koje kao ideal valja obnoviti (Stadler 1959). Sasvim savremeno zvuči kada, komentarišući važnost izučavanja starogrčkog jezika za Prusku njegovih dana,⁵ Humbolt ukazuje da je proučavanje grčkog karaktera, budući „izvornog karaktera čovečanstva uopšte“,⁶ naročito korisno „u doba kada se, zbog bezbroj povezanih okolnosti, pažnja posvećuje više stvarima nego ljudima i više

⁵ U „Školskom planu za Kenigsberg“ nalaže se da „svi učenici, bez izuzetka, apsolutno moraju učiti oba jezika [grčki i latinski] na elementarnom stupnju, bilo da se oba uče odjednom ili kojim god da se počinje prvo“, pa čak i hebrejski „mora snažno da se podržava“, a opravdanje se nalazi u tome da se „forma“ jezika bolje može uočiti na mrtvim jezicima. Jezike uopšte valja izučavati jer je jezik presudno važan za *Bildung*, kao susret čoveka sa svetom. Putem jezika svet postaje ljudski svet, ali i čovek postaje biće u svetu: uvođenjem sveta u reči, izričući, opisujući, reflektujući ono što se susreće u svetu, čovek se približava tom svetu i – osnažuju se unutarnje snage. Učenje jezika znači i samoupotpunjavanje i osvajanje (novog) sveta. Druga kultura, drugi „svet“, razotkriva se uglavnom posredstvom jezika koji joj pripada (Danner 2015: 371), a vlastita kultura i svet se tek jezički obogaćuju. Funkcija jezika, prema Humboltu, nije naime ograničena na jednostavno predstavljanje ili komuniciranje postojećih predstava, već je on „obrazujući organ misli“ (*das bildende Organ des Gedankens*) (Humboldt 1903–1936: VI 152), pa je na taj način i sredstvo proizvodnje novih pojmova koji se bez njega ne bi ni pojavili.

⁶ Izvrsna analiza Humboltove teorije obrazovanja s osloncem na taj pomalo neodređen pojam karaktera (*Charakter*): Tschong 1991.

masama ljudi nego individuama, više spoljašnjim vrednostima i koristima nego unutrašnjoj lepoti i uživanju“ (Humboldt 1903–1936: II 18).

Rešen da obrazovanjem omogućava stasavanje građana sposobnih da misle svojom glavom, Humboldt je reformisao pruski školski sistem oslanjajući se na koncept *Allgemeine Bildung*, temeljnog opšteg obrazovanja, istovetnog za „najobičnijeg radnika“ i „najobrazovaniju ličnost“, na šta bi se potom oslanjali svi drugi delovi ili stupnjevi obrazovanja. *Bildung* pritom nijednog trenutka nije bio shvaćen kao priprema učenika za poslove kojima bi se zarađivalo za život, već nešto drugačije od stručne ili profesionalne obuke. *Bildungom*, naprotiv, svaka ličnost treba da ostvari one potencijale koje poseduje kao jedinstven pojedinac. U „Školskom planu za Kenigsberg“ sugerise se rezervisanje „specijalizovanih škola za praktičan život“, dok će pravednim omogućavanjem prilika za školovanje svima „svaki [...] pojedinac naći svoje mesto“ i svoj poziv kad mu dođe vreme. U jednom drugom „memorandumu“, „Prethodnim mislima za Plan osnivanja školskog sistema u Litvaniji“, nedvosmisleno se jedinim ciljem svih državnih škola proglašava „opšti razvoj ljudskog bića“, a sve što je neophodno za zadovoljenje životnih potreština ili za osposobljavanje za neko posebno zanimanje

mora se izdvojiti i steći tek pošto je dovršeno opšte obrazovanje. Mešanjem ta dva vida obrazovanja – opšteg i specijalizovanog – ne dobija se ni potpuno ljudsko biće ni potpun građanin, jer se oni rukovode različitim principima, budući da se opštim obrazovanjem osnažuju, pročišćuju i kanališu moći ličnosti, a specijalizovanim tek „primenjene veštine“ (Borsche 2015: 27–30).

Za univerzitet je, konačno, rezervisan uvid u „čistu nauku“ – koju čovek pronalazi u sebi. Krunsko postignuće Humboltovih nastojanja u pogledu (re)formiranja obrazovnih ustanova svakako je bilo osnivanje Univerziteta u Berlinu (posle Drugog svetskog rata „Humboltovog univerziteta“), 1810. godine, u skladu s koncepcijom akademskog obrazovanja kao jedinstva slobodnog istraživanja i studija čije kurseve biraju sami studenti (Berglar 1970: 56). Humboltov model univerziteta isticao je, naime, безусловnu akademsku slobodu intelektualnog ispitivanja sveta, i predavača i studenata (*Lehrfreiheit* i *Lernfreiheit*). Zavetovan ličnim slobodama, verovala je da studenti imaju isto toliko prava da biraju svoje predavače i predmete kao što profesori imaju pravo odlučiti šta i kako će poučavati. To je podrazumevalo raskid s programskom nastavom. Studijama treba da rukovode samo humanistički ideali i slobodna misao, a znanje treba da bude

formirano na osnovu logike, razuma i iskustva, a ne autoriteta, tradicije ili dogme (Rebenich 2011: 121; cf. Anderson 2004). U jedinstvu poučavanja i istraživanja (*Einheit von Lehre und Forschung*), učenje postaje saradnički poduhvat u kojem „profesori nisu tu zbog studenata, već su i jedni i drugi tu zbog nauke“ (Humboldt 1964: 274). Za razliku, opet, od profesionalne, stručne obuke (*Ausbildung, Spezialschulmodell*), čoveka obrazuje jedino jedinstvena i „čista nauka“ (*Bildung durch Wissenschaft*) – „prirodna“ ili humanistička, nema razlike, jer je „nauka“, u skladu s duhom epohe, predstavljala znanje koje obuhvata sve oblasti ljudskog izučavanja (*Einheit der Wissenschaft*) – budući da nauka, kao ni obrazovanje, „nije svršena stvar koju treba iznaći, već nešto nedovršeno i za čim se večno traga“ (Humboldt 1964: 274; cf. Wertz 1996).

Čitava spoljašnja organizacija univerziteta, kao što se ističe u „Unutrašnjoj i spoljnoj organizaciji visokih naučnih ustanova u Berlinu“ (Humboldt 1903–1936: IV 255), proističe iz dva zahteva: samoća i sloboda (*Einsamkeit und Freiheit*).⁷ Svrha slobode koju uživa student da bira i pohađa nastavu jeste izolovanje od sva-

⁷ Da se preko ili oko ovih naloga može sabrati čitava koncepcija i razvoj nemačkog univerziteta: Schelsky 1963. O univerzitetu i meni njegovih „ideja“ do danas, izdašno i pregledno: Östling 2018.

kodnevnog života u doba sazrevanja i omogućavanje da izabere problem istraživanja – čije će ga rešavanje osuditi na samoću. Predavanja i kursevi nisu toliko bitni koliko je to posvećivanje određenih godina sebi i nauci, u društvu vršnjaka, uz svest da već postoje takvi „ostvareni“ posvećenici uzdizanju i širenju nauke u „akademske zajednice“.

Istina, nemački obrazovni sistem osmišljavan je i pre i posle 1810. godine. Humbolt je bio upoznat s konkurentskim vizijama Berlinskog univerziteta kao središta nacionalne kulturne obnove Fihtea (Fichte) i Šlajermahera (Schleiermacher). Ali osnov svog razumevanja univerziteta kao zajednice koja u slobodi i samoći neguje i ovaploćuje čistu i beskompromisnu posvećenost nauci i obrazovanju pronašao je u Šilerovom inauguralnom predavanju na Univerzitetu u Jeni, „Šta je i s kojim ciljem se izučava univerzalna istorija?“, iz 1789. godine (Price 1967: 367). Šiler tamo kudi „uhlebljenog naučnika“, kojem nije stalo do istine, već jedino do položaja, statusa i časti. Umesto da „duh zadovoljava samo kao duh“, on se ravna prema „gospodarima svoje sudbine“, a „svoju platu ne nalazi u trezorima svoga duha“, već je očekuje od „tuđeg priznanja“. Svoje traganje za istinom smatra uzaludnim ukoliko se ono ne „pretvara u zlato, novinske pohvale, naklonost kneževa“, da-

nas bismo rekli „dotacije, dobra mesta na rang-listama i poslovno priznanje“ (Liessmann 2006: 96). Umesto da, kao „filozofski duh“, sve svoje napore „usmeri ka usavršavanju svog znanja“, da s nesmirenim plemenitim nestrpljenjem nastoji urediti svoje nalaze u „organsku celinu“, taj „žaljenja vredan čovek“, oboružan „najplemenitijim od svih oruđa, znanjem i umetnošću“, postaje samo nadničar loših gospodara i „u carstvu savršene slobode posvuda u sebi nosi ropsku dušu“ (Schiller 1980: 750).

Čitav tok od osnovnog obrazovanja do izlaska sa univerziteta, obrazovne vlasti, prema Humboltovoj zamisli, moraju omogućiti i pratiti rukovodeći se jednim vrhovnim načelom: da vode čitavu naciju – štiteći sve individualne razlike – što je brže moguće putem kojim će se, ako se dosledno sledi, izneti najčistije i najdublje razumevanje nauke, koje će omogućiti da se ona i njeni rezultati različito shvate, tumače i praktikuju, već kako talenat i okolnosti dozvoljavaju (Sweet 1978–1980: I 530–556; II 254; Spranger 1965). Humboltov model javnog obrazovanja, s plemenitim prosvetiteljskim ciljem da se učenicima i studentima omogući da postanu autonomni pojedinci i građani sveta, pojedinci koji izgrađuju individualni karakter birajući vlastiti put, postižu samoodređenje i odgovornost putem razvijanja

moći rasuđivanja u okruženju slobode (Anderson 2004: 62–73, 116; Fingerle 1997), isprva je duboko uticao i na nemačko obrazovanje i na obrazovanje, naročito visoko, većeg dela Evropa. Već tokom devetnaestog veka, međutim, Humboltova ideja *Bildunga* je pojednostavljena, izmenjena, da bi se potom čak pretvorila u svoju suprotnost.

Sa omasovljenjem, institucionalizacijom i sistemskom primenom, *Bildung* se „postvario“ i propisano znanje trebalo je da ga zajamči. „Najopštije obrazovanje upravo je varvarstvo“, primetiće Niče (Nietzsche 1980: I 668), zagledan u nizak nivo *Bildunga* dostupnog svima. Kvantitet znanja i njegovo „posedovanje“, koje se institucionalno može proveriti na školskim ispitima, pobrkani su s *Bildungom* (Borsche 2015: 34–37; Konrad 2012: 107–111). U poodmakloj fazi, takva mutacija *Bildunga* kod Adorna (Adorno) će dobiti prikladnu teoriju *Halbbildunga*, dekontekstualizovanog činjeničkog znanja lišenog ne samo kritičkog usvajanja već i razumevanja, a u metastazi lišenog nada ili iluzija, Lisman (Liessmann) će zaključiti proces detekcijom slavodobitne pobeđe neznanja u „društvu znanja“ pod firmom *Bildunga*. Uzastopnim reformama Humboltov ideal opšteg obrazovanja jednoznačno se preusmerio stručnim studijama s ekonomskim interesom, jedinstvo istraživanja i poučavanja od-

bačeno je za ljubav podeli rada zarad efikasnije proizvodnje, zarad brojnijih patenata i citiranja u slučaju istraživanja, te zarad „komunikacijskih“ veština u slučaju poučavanja, dok su *Lehrfreiheit* i *Lernfreiheit*, akademski ekvivalenti slobode govora i građanskih prava, uklonjeni kao prepreke tržišnoj probitačnosti akademskih „dobara“ (cf. Rider 2009: 84).⁸

Vek i po kasnije, mnogo toga se obistinilo, mnogo toga je farsično ili krivotvoreno ostvareno, pa se ispostavio troškovnik humboltovske teorije obrazovanja. Adorno postavlja naizgled skroman ali presudno važan i, ispostaviće se, zahtevan cilj vaspitanju što se iznova razumeva posle Holokausta. „Hitler je ljudima u stanju njihove neslobode nametnuo jedan nov kategorički imperativ: da svoje mišljenje i delovanje urede tako da se Aušvic više ne ponovi, da se ne dogodi ništa slično“ (Adorno 1997a: 263; cf. u istom smislu Adorno 1997b: 674). Taj novi kategorički imperativ obavezuje na zado-
bijanje one istorijske svesti koja može biti rezultat samo „intelektualnog i emocionalnog napora“,

⁸ Za polemiku o zastarelosti ili uputnosti reevociranja humboltovske ideje *Bildunga* cf, između ostalog, Masschelein & Ricken 2003; Schultheis, Cousin & Roca i Escoda 2008; Krautz 2015; Lederer 2013; Zelić 2018.

napora koji svojom intelektualnom stranom ne treba da zapadne u bezdušnu racionalizaciju, u onu „hladnoću“ građanskog subjekta bez koje, prema Adornovoj izreci, Aušvica ne bi ni moglo biti (Adorno 1997a: 356), ali ni u psihologizam empatije koji u Aušvicu nužno ima svoju granicu i kome „Adornov kategorički imperativ živo suprotstavlja zahtev za emancipacijom – upravo kroz svest da je individua nemoćna spram tog događanja“ (Klausen 2003: 48–49; cf. Bernstein 2001: 371–396). Moglo bi se reći sledeće: ako taj novi kategorički imperativ poziva na „novu koncepciju kulture“ koja bi podrazumevala „singularan i masovan preobražaj struktura autoriteta koji upravlja svakodnevicom“, pa stoga i novo „samorazumevanje formativnosti kulture“ (Bernstein 2006), onda Adorno u vaspitanju pronalazi jednu postojeću društvenu instituciju koja je kadra da praktično razvija tu transformisanu kulturu. I to u oba smisla u kojima se u eseju „Vaspitanje posle Aušvica“ govori o njemu: „Kada govorim o vaspitanju posle Aušvica, imam u vidu dva područja: jedno je vaspitanje u detinjstvu, naročito ranom, a drugo je opšte prosvetivanje koje stvara duhovnu, kulturnu i društvenu klimu koja ne bi dopustila ponavljanje, dakle jednu klimu u kojoj motivi koji su doveli do užasa unekoliko postaju osvešćeni.“ (Adorno 1997b: 679)

Tim motivima, pre svega onoj hladnoći građanskog subjekta i onoj volji za poistovećivanjem s kolektivom i izjednačavanjem u njemu (cf. Thompson 2006), pridodaje se još i – *Halbbildung*.⁹ To „poluobrazovanje“ je, ugrubo govoreći, površno, ima samo daleke i po učincima pervertovane veze s pojmom obrazovanja nastalim u prosvetiteljstvu, sa novim humanizmom Šilera i Humbolta u kojem je obrazovanje uvek samoobrazovanje utoliko što nema svrhu izvan sebe, izvan vlastite „humanizacije“ i „humanizacije“ ljudskog roda, s privilegovanjem jezičkog obrazovanja, poznavanja istorije i razumevanja umetnosti, ne bi li čovek neprestano iznova izumevao sebe i ne bi li se sakonstituisao društveni i politički svet čovečanstva. Umesto toga, *Bildung* se, odvojen od svojih teorijskih temelja, u devetnaestom veku pretvorio u obuku koja crpe iz rezervoara propisanih znanja, kastrirao se za čitava područja koja ne spadaju u norme humanističkih nauka i utoliko žešće kritikovao nizak kulturni nivo onih što se nisu tako obrazovali. Sve lošije svareno nasleđe i tako oktroisanog obrazovanja naskoro je postalo ono opšte obrazovanje koje iz svoje autarhije sada izlazi tako što „poluobrazo-

⁹ Termin je bio u kolokvijalnoj upotrebi krajem devetnaestog veka kao izraz prezira obrazovanog građanstva za nizak nivo obrazovanja nižih i srednjih slojeva (Lasker 1878; cf. Marxt 2015: 1).

vani“, svojim bestidnim isticanjem vlastite „obrazovanosti“ koje se ogleda u navođenju što većeg broja citata i izreka, svedoče o nedovršenom i neprodubljenom obrazovanju.

„Ono što je nastalo od obrazovanje i sada se sedimentira kao neka vrsta negativnog objektivnog duha i samo bi trebalo da se izvede iz zakona društvenih kretanja, zapravo iz pojma obrazovanja. Ono je postalo socijalizovano poluobrazovanje, sveprisutnost otuđenog duha. Prema svom poreklu i smislu, poluobrazovanje ne pretihodi obrazovanju, nego sledi iz njega.“ (Adorno 1997d: 93). Poluobrazovanje je (pri)vid obrazovanja. Strogo govoreći, kritika obrazovanja kao poluobrazovanja pretpostavlja neohumanistički koncept obrazovanja u njegovoj kritičkoj funkciji, sa stanovišta s kojeg se obrazovanje koje njemu ne odgovara može oceniti kao neadekvatno. Ukoliko se obrazovanjem stečena znanja upotrebljavaju samo za osiguranje i napredovanje u pogledu društveno-ekonomskog statusa obrazovanog građanina na tržištu rada i u javnosti, isto kao i odbijanjem svakog takvog „prljanja“, *Bildung* se skrućuje u „kulturno dobro“ i, na ovaj ili onaj način, apsolutizovanjem se gubi njegova dvostruka funkcija: s jedne strane, kao „duhovne kulture, u oštroj suprotnosti prema praksi“ (Adorno 1997d: 94), te s druge strane, kao „jed-

nostrano naglašen momenat prilagođavanja“ (Adorno 1997d: 95).

U „Teoriji poluobrazovanja“, čiji se kompletan prevod po prvi put ovde pojavljuje, Adornova dijagnoza duha vremena detektuje potrebu da se skroji nova teorija za tu novu formu ili deformaciju obrazovanja koja je nastupila s njegovom standardizacijom: umesto da, prema prvobitnoj nameri, kultiviše nekultivisano stanovništvo – koje bi se još i moglo „uzdići do kritičke svesti zahvaljujući svojim potencijalima skepse, dosetke i ironije“ (Adorno 1997d: 102) – proizvodi poluobrazovano stanovništvo alavih potrošača opsednutih fetišizmom robe. Neobrazovanost još omogućava onaj direktan odnos prema objektima i napredovanje još nepripitomljenih do kritičke svesti – koje upravo poluobrazovanje onemogućava (Adorno 1997d: 104). Naivna nepristrasnost izgubljena je kod poluobrazovanog usled obrazovnog procesa kojim je revidirano shvatanje znanja takvo da predstavlja poznavanje pukih činjenica. Poluobrazovanje, za razliku od neobrazovanja, hipostazira takvo ograničeno znanje kao istinu i stoga je „ujedno duhovno pretenciozno i varvarski antiintelektualno“ (Adorno 1997d: 117).

Moglo bi se reći da se s teorijom poluobrazovanja Ničeova opomena obistinjuje: uznapredovali i totalno podruštvljeni *Bildung* ukida ili

makar krivotvori sam sebe. Ni reči više ne može biti, osim u proglasima kojima se pokriva i u koje više niko ne veruje, o klasičnom idealu obrazovanja kao emancipaciji od zavisnosti i sticanju autonomije, samoodređenju naspram determinisanosti autoritetima, napretku ka boljem društvu, hrabrosti izlaska iz nezrelosti. Pod lupu svih tih prosvetiteljskih ideala¹⁰ Adorno stavlja aktuelno stanje obrazovne politike i dominantnih kulturnih obrazaca – koji ne prolaze nimalo dobro na tom sudištu. Ali s druge strane, takva „prođa“ doводи u pitanje i sam ideal *Bildunga*. Ideja obrazovanja se, naime, „emancipovala sa građanstvom“ (Adorno 1997d: 463), koje je ustalo i protiv starih vaspitnih ciljeva i protiv starih struktura vlasti i autoriteta te formulisalo zahtev za slobodom i jednakošću obrazovnih prilika. Manjak „slobodnog vremena“, koje je za Adorna ipak osnovni uslov obrazovanja, uslovio je i da radništvo nema pristup obrazovnim dobrima: „Čak i u društvu formalno jednakih posednici su raspolagali monopolom na obrazovanje“ (Adorno 1997d: 464). O neuspehu građanstva da ostvari klasičan ideal obrazovanja svedoči prerastanje potonjeg upravo u ono čemu nije trebalo da služi: ono je postalo sredstvo finansijskog uspeha i simbol po-

¹⁰ O tesnoj vezi obrazovanja, zrelosti i prosvetćenosti: Adorno & Becker 1983.

litičkog uticaja. Optužba za poluobrazovanje, kao obrazovanje u okoštalom vidu, utoliko se polemički upućuje onim utilitarnim oblicima znanja koji su odsečeni od procesa samoobrazovanja ili ga parodiraju nepotpunim izvršenjem te služe kao puko obrazovno dobro za funkcionalnu zaštitu društveno-ekonomskog statusa takozvanog „obrazovanog građanstva“.

Širenje kulturnih dobara s razvojem novih medija samo je doprinelo aktuelnom padu *Bildunga*, koji sada zaslužuje i novo ime. Definiciji poluobrazovanja, prema Adornu, približilo bi se određenje koje detektuje da u njegovoj klimi „od obrazovanja preživljava robno postvareni predmetni sadržaj nauštrb njegovog istinosnog sadržaja i njegovog živog odnosa sa živim subjektima“ (Adorno 1997d: 99). Postvareni obrazovni sadržaj, kao „popularni deziderat obrazovanja“, može se onda testirati ispitima, što se ispostavlja kao „puka senka“ nekadašnjih očekivanja od objektivacije duha koju je obećavalo. Tako normirano i kontrolisano obrazovanje za sticanje kvalifikacije može biti samo „degenerisano opšte obrazovanje“ (Adorno 1997d: 101), kao i obrazovanje koje se degenerisalo u stav, držanje, statusni simbol društvene pripadnosti. Puko fetiško prikupljanje *Highlights* duhovnog znanja zamenjuje prodorno razumevanje konkretnih sadržaja. Žrtve su uvek

„iskustvo i pojam“. Oni pak stoje s one strane merkantilističkog obrasca i ne daju se kvantifikovati: kada postanu tržišna kategorija, uzmiče humboltovska vizija *Bildunga* i nastupa „kognitivni kapitalizam“, u kome znanje postaje roba o čijoj vrednosti odlučuje tržište. Obrazovanje je onemogućeno manjkom „iskustva, kontinuiteta svesti u kojoj ono neprisutno traje, u kojoj vežba i asocijacija stvaraju tradiciju svakog pojedinca“, što sve sada smenjuje „selektivna, nepovezana, zamenljiva i efemerna informisanost“ (Adorno 1997d: 109). Poluobrazovani oponašaju „obrazovane“ i (rado bi da) učestvuju u reputaciji obrazovanja, ali prekim putem, bez procesa obrazovanja: oni bi da slove za stručnjake, pa se i ponašanjem trude da im pripadaju (Adorno 1997d: 115). Blagodareći i takvim parodijama „duhovnog iskustva“ – Adorno u jednu lozinku sažima osudu – „Polurazumljenō i poluiskušano nije prethodnica obrazovanja već njegov smrtni neprijatelj“ (Adorno 1997d: 112).

Pride tome „industrija“ kulture „popularizacijom“ obrazovanja ubrzava njegov pad – „sredstvo širenja sabotira širenje“ (Adorno 1997d: 115) – nudeći kulturna dobra onima koje je elitna kultura odbacila, integraciju onima što su ipak neintegrisani, ovekovečujući eksploataciju u liku poluobrazovanja kao „duha neuspele identifikaci-

je“ (Adorno 1997d: 100). Budući da su „bezumni sistemi poluobrazovanja“ tek „kratki spojevi“ neprekidnosti onoga što je nekada bio *Selbstbildung*, mitotvorna kolektivna svest cementira postojeću društvenu stvarnost i, ako ih potpuno i ne zaprečuje, svakako „obogaljuje impulse saznanja“: „Ono što se subjektu predstavlja kao nepromenljivo fetišizovano je, neprobojno, pogrešno razumljeno“ (Adorno 1997d: 117). Proboj iz tog sklopa, i najmanji uzmak, kao i uvek kod Adorna, povremeno se čini nemogućim – „Uzaludno bi bilo međutim i uobraženje da je bilo ko – a pritom se uvek misli na samog sebe: izuzet iz tendencije ka socijalizovanom poluobrazovanja.“ (Adorno 1997d: 118). Ali već kritičko usvajanje i reflektovanje te nemogućnosti, opet, predstavlja svojevrstan izlazak iz njega ili povratak *Bildungu*: „Obrazovanje nema nikakvu drugu mogućnost da preživi osim kritičke samorefleksije poluobrazovanja“ (Adorno 1997d: 121).

Šanse ni tada nisu prevelike, reklo bi se po intonaciji Adornovog pisma. Nada, međutim, nije utihnula uprkos posvemašnjoj nemoći o kojoj svedoči svet gde se, „u ovom trenutku“, ne mogu opaziti ili su čak blokirane „mogućnosti kardinalne promene“ – i svet gde je možda upravo stoga na „školi više nego na ma čemu drugom da radi protiv varvarstva“ (Adorno 1997c: 657).

„Pošto danas raspoložemo krajnje ograničenim mogućnostima za izmenu objektivnih, to jest društvenih i političkih uslova iz kojih izniču takvi događaji, težnja da se nešto čini protiv ponavljanja Aušvica nužno mora biti odgurnuta na subjektivnu stranu.“ (Adorno 1997b: 675). A na toj strani preostaje ono individualno vaspitanje za jedan, rekli bismo, etos, na koji i ovde i drugde Adorno poziva kao na vaspitanje za autonomiju, za kritiku, za samorefleksiju, za nepristajanje: „Jedina istinska snaga koja bi se suprotstavila principu Aušvica bila bi autonomija, ako smem upotrebiti Kantov izraz; snaga za refleksiju, za samoodređenje, za nesaučesništvo.“ (Adorno 1997b: 677). Obrazovanje takve snage – sa zaleđem svesti o tome da „pad u varvarstvo ne preti, on se već odigrao u liku Aušvica“ (Adorno 1997d: 674) – i pod stegom podružtvljenog poluobrazovanja ostaje zadatak kome neizvesnost ispunjenja nimalo ne oduzima na neophodnosti. Naprotiv.

„Teorija neobrazovanja: zablude društva znanja“ najpoznatije je delo Konrada Paula Lismana,¹¹

¹¹ Malo poznat ovdašnjoj publici, Lisman je austrijski filozof i esejista, profesor na Univerzitetu u Beču, potpredsednik Društva za obrazovanje i znanje, učesnik u javnim raspravama i kontroverzni komentator koji se ne ustručava da svoje poglede na

sa uveliko dvocifrenim brojem izdanja, kojim se nastoji dijagnostikovati novi duh vremena i – nov stupanj ili novo stanje *Bildunga*. Poglavlje što smo ga ovde izdvojili, „Obrazovanje, poluobrazovanje, neobrazovanje“, predočava savremenu viziju prema kojoj bi ishodište obrazovanja trebalo da budu „besprekorno funkcionalni, fleksibilni, mobilni i za timski rad osposobljeni klonovi“ (Liessmann 2006: 53), nasuprot antičkom idealu i humanističkom konceptu (samo)obrazovanja kao formiranja autonomnog subjekta koji učestvuje u zajednici (Liessmann 2006: 58–59). Jednom transferzalom od Hegelovog razumevanja obrazovanja kao medija u kojem se ostvaruje duh, preko Ničeovog uvida u raskol neo-humanističke koncepcije obrazovanja i njene masovne primene, te Adornovog instaliranja poluobrazovanja kao otuđenog duha obrazovanja prikladnog tadašnjem kulturnom miljeu i „industriji“ koja ga formira i (p)održava, Lisman dospeva do vlastitog uvida u stadijum obrazovanja što je nastupio, te koji sada zaslužuje vlastitu teoriju

aktuelne društveno-političke teme izloži u novinama i nedeljnicima. Osim kritike aktuelnog stanja obrazovanja u knjizi *Teorija neobrazovanja*, i „spin-off“-ova koji će uslediti, o praksi „neobrazovanja“ izdašno je pisao u časopisu *Streitschrift Geisterstunde*, protiveći se reformskim predlozima kreatora obrazovne politike orijentisanih na sticanje „kompetencija“ u nastavi umesto na sadržaj, kao i pretvaranju visokih škola u „sociopedagoške ustanove“ (Liessmann 2014).

– budući da više nema ni one normativne predstave *Bildunga* koja je u poluobrazovanju i spram poluobrazovanja još uvek postojala. Kardinalnu odsutnost obrazovanja sada obeležava napuštanje „individualnosti koja je nekad bila adresat i akter obrazovanja“ (Liessmann 2006: 71), za volju onih obrazovnih ciljeva koji osposobljavaju za veštine, kompetencije, timski rad, fleksibilnost i slične pedagoško-industrijske poštapalice. Neobrazovanje više nije ona priprosta naivnost u kojoj je Adorno video priliku za nehibridno kultivisanje, te „nikoliko nije intelektualni deficit, nedostatak informisanosti ili kvar kognitivne kompetencije, već predstavlja odricanje od volje da se uopšte razume“ (Liessmann 2006: 72).

Bildung je dosad vazda razumevan kao samo-obrazovanje, kao sazdanje i razvoj pojedinca, kao rad na sebi, takoreći iznutra, kao razvoj veština, talenata, pa onda i znanja što se kritički usvaja u susretu s predmetom istraživanja. S druge ili sa iste strane, humboltovski cilj obrazovanja jeste dvostruk: da duh sam sebi postane razumljiv (princip samosaznanja), i da postanemo slobodniji u svojim postupcima. Obrazovanje prema tom idealu nije poistovećeno sa znanjem, već sa saznanjem, sa „istinom“, sa samospoznajom, a institucija univerziteta ovaploćuje i ovrhunjuje taj zahvat slobodne samorefleksije, u oštrom otklo-

nu od fabrikovanja znanja u interesu poslovanja. Škole bi trebalo da budu mesta slobodnog vremena, koncentracije i kontemplacije, a predmeti koji zastupaju i podstiču ove vrline upravo su oni koji, veruje Lisman, više nisu na ceni, budući da se ne uklapaju u obrazac korisnosti kapitalističke privrede: humanističke nauke, umetnost i jezici. Lismanova je teza da se odigrao kardinalan preobražaj humboltovski shvaćenog obrazovanja: nema više određenih obrazovnih sadržaja i kanona, pitanje više nije šta bi moglo ili moralo biti neizostavan deo opšteg obrazovanja u određenoj kulturi, već to koji se ekonomski merljivi i upotrebljivi ciljevi moraju ispuniti ulaganjem u obrazovanje; kako se može, jer se odnekud mora, isplatiti obrazovanje; kako da ono postane efikasno na tržištu. I stoga dijagnoza glasi da više ne postoji obrazovna politika, već jedino tržišno orijentisana politika obuke.

Ta dijagnoza zvuči konzervativno, u maniru „romantičkog“ očuvanja tradicije *Bildunga*, ali i neomarksistički, s obzirom na kritiku društva prema kojoj se obrazovanje suprotstavlja imperativima privrede i politike (Rack 2007). „S onim što je neko drugo doba nazivalo ‘obrazovanjem’, znanje društva znanja, uprkos posvemašnjem prizivanju obrazovanja, više skoro da i nema veze“ (Liessmann 2006: 48–49). Niti ima ikakve veze

„s onim što se u evropskoj tradiciji još od antike povezivalo s vrlinama: uvidavnost, praktična razboritost, konačno i mudrost“. Cilj društva znanja „nije ni mudrost ni samospoznaja u smislu grčkog *gnothi seauton*, pa čak ni mentalno prožimanje sveta kako bismo ga bolje razumeli“; štaviše, ono zabranjuje dosezanje cilja svakog saznanja – „istinu ili barem približan uvid“ – budući da proklamuje kako „svekoliko znanje brzo zastareva i gubi svaku vrednost“, pa „niko više ne uči nešto zbog znanja, nego za volju samog učenja“. Znanje ili mudrost kompenzuje *lifelong learning*, što je simulacija permanentne spremnosti na učenje (Liessmann 2006: 27). Tako se danas, pozivanjem na vrednost znanja, paradoksalno, znanje obezvređuje, a poluobrazovanje prerasta u neobrazovanje, legitimaciju fragmentirane informacija kao znanja koje se može koristiti bez „moći suđenja“: saznajne moći zakržljavaju pod diktatom ciljnih smernica koje slede „mozgovi ili menadžeri, istraživački instituti ili klasteri izvrsnosti“ (Liessmann 2006: 157–158). Društvo znanja bi, prema ovom shvatanju, bilo samo jedna nova ideologija koja znanje konačno svodi na doprinos kapitalističkoj eksploataciji: ono ne smenjuje industrijsko društvo, nego samo industrijalizuje znanje i – dokida obrazovanje, orijentišući se na njemu strano „tržište, zapošljivost, kvalitet lokacije i tehnološki razvoj“ (Liessmann 2006: 73).

Industrijalizacija znanja jedan je dodatni postupak opšteg procesa pokoravanja načelu industrijskog rada koji sada obuhvata i „poslednja pribežišta društva“ (Liessmann 2006: 42). Ni nekadašnja središta znanja, univerziteti, ne umiču tom zlom udesu: obraćaju se preduzetničkim konsultantima da strukturiraju njihove reformske zahvate, prilagođavajući se ubogom i sveprisutnom „jeziku koji obeležavaju *coaching*, *controlling* i *monitoring*“, ostajući slepi za onu „kritičku demontažu“ koja je nekada bila zadatak nauka o društvu: „Ako neko gleda kako čelnici univerziteta predano i s obožavanjem izgovaraju svaku, pa čak i najgluplju ekonomističku frazu iz repertoara naoko spasonosnih pouka koje donosi *New Management*, više se ne moramo čuditi nekadašnjoj popustljivosti inteligencije prema drugim ideološkim i totalitarnim iskušenjima“ (Liessmann 2006: 45–46).

„Vilhelm fon Humbolt je s obzirom na univerzitet državi još postavljao jasne zahteve. Država pre svega ima ‘dužnost da pribavi’ sredstva za obradu i razvoj nauke; ona potom ima glavni nadzor nad naučnim institutima, dužna je starati se da univerzitetima osigura prikladne nastavnike, te da između univerziteta s jedne i akademija i arhiva s druge strane dođe do žive razmene i plodne konkurencije; i treće, država mora biti svesna da

preko toga na području nauka ne može ništa učiniti [Humboldt 1964: 256]. I u tome se evropska sadašnjost ruga Humboltovim razmišljanjima“ (Liessmann 2006: 118).¹² Univerzitetu je zajamčena makar osnovna opremljenost i može sve slobodnije odlučivati o osoblju, studijskim grupama i istraživačkim težištima, ali takva institucionalna i privredna autonomija niukoliko ne znači da je univerzitet slobodan, kako u svom nastavnom tako i u istraživačkom radu: „Autonomija je često eufemizam za nedovoljno upravljanje koje štedljiva država sada prepušta samim univerzitetima; a preko obračunskih dogovora, bilansa znanja i evropskih smernica univerziteti su, kao i do sada, prepušteni na milost i nemilost politici; preko davaoca dodatnih sredstava, akreditacijskih i evaluacijskih agencija i univerzitetskih veća u univerzitate se sve više uvlače i privatni interesi“ (Liessmann 2006: 119). Sloboda univerziteta nije proširena nego sužena autonomijom koja samo interiorizuje mehanizme kontrole i upravljanja.¹³

¹² Kako su svaki ozbiljan zahtev za obrazovanjem te već i samo pravo na obrazovanje postali provokacija, u detaljima Lisman razlaže u knjizi *Obrazovanje kao provokacija. Bildung* i ovde znači samo onaj kritički reflektovan pogled na svet u svojim „raznolikim pojavnim oblicima“ (Liessmann 2017: 9).

¹³ Parole reformatora obrazovanja – „autonomija i liberalizacija“ – ne misle pod tim „samoodređenje i slobodu, nego sve užu mrežu kontrola i rastuće pomanjkanje opcija“ i kako u obrazovnom sektoru tako i drugde, te stoga „umesto prema

Umesto otvorenih odnosa vladavine i moći nastupio je, na univerzitetima najčistiji ali umnogome paradoksalno oblikovan „koncept samouprave organizacija na osnovu permanentne kontrole“: tobožnja središta refleksije ne promišljaju ono što se događa na njima i s njima – preuzimajući bezmalo sve kontrolne i upravljačke postupke, umesto iz unutrašnjih potreba i struktura samih univerziteta, iz područja „preduzetničkog konsaltinga i pridruženih tehnologija menadžmenta“ (Liessmann 2006: 122).

Naučnici koji su donedavno verovali da su kadri pojmovima kritički zahvatiti razvojne tendencije društva, kapituliraju pred „nedotupavnim floskulama iz žargona kojima se služi *New Management*“, pred poslednjim „izraslinama preduzetničkih ideologija koje se univerzitetima prodaju kao najnoviji krik mode (*Blended Learning, Diversity Management, 'bilans znanja'*)“. Nema otpora, nema odbrane od duha vremena institucionalizovane nauke: „Tragedija koja se s obzirom

društvu znanja ubrzano hrlimo prema društvu kontrole“: „Skoro sve što je sada u raspravi pod pojmom ‘autonomija’ pokorava se imperativu takve socijalne formacije: vladavina samousmeravanjem. Nikom se ništa ne zapoveda; sve što se događa zbiva se dobrovoljno. Rokovi, smernice i takmičenja zahtevaju gustu mrežu kontrola, evaluacija, prilagođavanja, ugovaranja učinka i mehanizama upravljanja, na osnovu čega se sloboda nauke čak više ne prikazuje ni kao saopštenje namere. [...] U ime slobode objavljuje se nemogućnost slobode“ (Liessmann 2006: 172).

na ideologizaciju i politizaciju univerziteta desila u prošlom veku ponavlja se sada s obzirom na njihovu ekonomizaciju – ali kao farsa“ (Liessmann 2006: 123). Tamo gde se mogao pretpostaviti intelektualni potencijal za distancirano sagledavanje, trijumfuje prilagođavanje, „gest sudelovanja i glupi strah da bi se nešto moglo propustiti ili na nešto zakasniti“. „Posle decenija u kojima je barem retorički proklamovana distanca prema pogonu bila intelektualna maksima, konačno se opet sme činiti ono što se smatralo pravim padom svega intelektualnog: sme se sudelovati. Ono što je oduvek razdvajalo obrazovanje od neobrazovanja, sposobnost refleksivne distance, danas jednostavno slovi za kulturni pesimizam. Time je sve rečeno. Neobrazovanje je tipičan izražajni oblik društva znanja, ono se u međuvremenu gnezdi u njegovim središtima i proždire duh uopšte“ (Liessmann 2006: 172).

Lisman ne misli da je to razlog za lamentiranje, niti da je ideja *Bildunga* lišena „umišljenosti, pogrešnih nada i ideoloških otpora“, ali bi hteo da razveje zabludu da s tom idejom društvo znanja, PISA testiranje, bolonjska reforma, menadžment industrije znanja, kvizovi i naučnopopularni programi na nivou masovne medijske zabave i svi slični pojavni vidovi „neobrazovanja“ imaju ikakve veze (Liessmann 2006: 18). Adorno je još mo-

gao poći od „sociološke premise da humanističko obrazovanje, ukoliko postane cilj ljudi kojima za to nedostaju nužni preduslovi, mora spasti na poluobrazovanje“ (Liessmann 2006: 9). Danas bi već, „u nastavku Adornovog kritičkog programa“, čitava teorija obrazovanja, s obzirom na ono što se u evropskoj tradiciji podrazumevalo kada je reč o obrazovnom oblikovanju čoveka, morala biti „teorija neobrazovanja“: „Neobrazovanje pritom ne označava jednostavno odsustvo znanja, kao ni određeni vid nekultivisanosti, nego ponekad sasvim intenzivno postupanje sa znanjem s one strane svake ideje obrazovanja. Neobrazovanje danas nije ni individualni propust, ni rezultat promašene prosvetne politike. Sudbina je to svih nas, jer se radi o nužnoj posledici kapitalizacije duha“ (Liessmann 2006: 11).

Lisman humanističkim naukama predlaže da ostanu „pri samoj stvari, a onda, ako biti mora, da skupa s njome i nestanu“ – pre negoli da uzaludno nastupaju s ćudljivim duhom vremena, da pristaju na odmeravanje svoje „izvrsnosti“ standardima „međunarodnih veštačkih kartela“ i „demonstriranjem svoje korisnosti publicitetom i javnim nastupima“ (Liessmann 2006: 138). Polazišta *Bildunga* i *Zeitgeista* su sada – ali da li samo ili da li tek sada – nepomirljivo različita. Razumevajući podatke kao sirovine, informacije

pripremljene za neki sistem ili preduzeće, a znanje kao „oplemenjivanje informacije praksom“, društvo znanja eliminisalo je pitanje istine i valjanosti znanja i umesto o saznanju kao epistemičkom postupku radije govori o – *Best practice* (Liessmann 2006: 150–151). Kod Adorna to odricanje odnosa znanja prema istini nije bilo name-ravano, već „izraz objektivne nemogućnosti“, pa je utoliko predstavljalo „pojavu neobrazovanja“: „Sada, međutim, odricanje od istine zadobija programski karakter i time postaje neobrazovanje“ (Liessmann 2006: 152).¹⁴

¹⁴ Lisman je, naravno, svestan da, „mišljena kao *absolutum*, istina može postati stravičan ideologem“, ali insistira na tome da je pogrešno odreći je se „kao predstave koja rukovodi saznanjem“: „Takvo je odricanje pretpostavka za to da se znanje ne mora posmatrati prema njegovim vlastitim kriterijumima, nego da se njime može upravljati s obzirom na njemu spoljna gledišta. Pretpostavka ekonomizacije znanja jeste gubitak njegove oštine“ (Liessmann 2006: 152). A posledica je gubitak tradicionalne funkcije, samosvrhe: „Znanje i obrazovanje – koliko god nam to čudno izgledalo – nisu više cilj, nego sredstvo koje ne zahteva nikakvo dalje promišljanje sve dok se može opravdati samo kao sredstvo: za prosperitetna tržišta, kvalifikacije za radno mesto, mobilnost usluga, rast privrede. U društvu znanja nisu zamislive obrazovane ličnosti kao ciljne predstave zahtevanog permanentnog sticanja znanja, nisu to, jamačno, ni mudraci ni naučnici klasičnog tipa, nego samo *brain* koji prepoznaje poslovne mogućnosti primene kompleksnih istraživanja brže od konkurencije u Šangaju“ (Liessmann 2006: 153). Naivni predstavnici pomodne grane rasta menadžmenta znanja veruju da je znanje „resurs koji se u okviru preduzeća može optimizovati, raspodeliti, gomilati, uvoziti, izvoziti i deliti poput ostalih sirovina i po-

Tekstovi koje objavljujemo svedoče o unutrašnjoj logici pretakanja onog emancipatorskog potencijala koji se ovako ili onako pripisivao *Bildungu* u deemancipovanje *Bildungom*. I bez kulturnopesimističke note ili čak s konstruktivističkom radošću (cf, na primer, Uhle 1999), moglo bi se zaključiti da je put *Bildunga* strmoglav između 1793, preko 1959, do 2006. godine, kada su pisani ili objavljeni spisi Humbolta, Adorna i Lismana. Oni već svojim naslovima sugerišu da se humanistička postavka obrazovanja kao načina sazdanja odgovornog građanina pod uticajem grčke kulture zaključila u površnosti savremenog društva znanja koje nije kadro za kritičku misao. Oni opisuju putanju od toga da uopšte jesmo i da smo to tek po obrazovanju, preko institucionalizacije masovnog obrazovanja koje prerasta u poluobrazovanje, do društvenog progona obrazovanja pod njegovom maskom (cf. Hoffmann 1999). Teorije *Bildunga*, odnosno teorije njegovih mutacija, razume se, govore o istorijskom preobražuju njegovog statusa, ali i o dvosmislenosti samog pojma, o protivrečjima ili paradoksima što prebivaju u pretincima njego-

stupaka“, dok oni manje naivni uviđaju da se „sa znanjem manje može postupati menadžerski nego s ljudima koji nešto znaju“ (Liessmann 2006: 153).

vog sadržaja na samom izvoru. Možda čak i o neminovnosti odvajanja *Bildunga* i od (opšteg) obrazovanja (Neuner 1999) i preseljavanja u njegove džepove ili u potpuno drugu kategoriju – u kojoj je možda oduvek i bio.

Igor Cvejić
Predrag Krstić

LITERATURA

Adorno, Theodor W. & Hellmut Becker (1983), „Education for Autonomy“, *Telos* 56: 103–110.

Adorno, Theodor W. (1997a), *Negative Dialektik / Jargon der Eigentlichkeit*, Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, tom 6, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1997b), „Erziehung nach Auschwitz“, u: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, tom 10, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 674–690.

Adorno, Theodor W. (1997c), „Tabus über dem Lehrberuf“, u: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, tom 10, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 656–673.

Adorno, Theodor W. (1997d), „Theorie der Halbbildung“, u: *Soziologische Schriften*, Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften, tom 8, str. 93–121.

Anderson, R, D. (2004), *European Universities from the Enlightenment to 1914*, Oxford: Oxford University Press.

Beiser, Frederick C. (2003), „Romanticism“, u: Randall Curren (prir.), *A Companion to Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell Publishing, str. 130–142.

Berglar, Peter (1970), *Wilhelm von Humboldt*.

Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek: Rowohlt.

Bernstein, J. M. (2001), *Adorno: Disenchantment and Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bernstein, J. M. (2006), „Intact and Fragmented Bodies: Version of Ethics ‘After Auschwitz’“, *New German Critique* 33 (1): 31–52.

Borsche, Tilman (1990), *Wilhelm von Humboldt*, München: Beck.

Borsche, Tilman (2007), „Zum Begriff der Bildung bei Wilhelm von Humboldt“, u: Susanne Gölitzer & Jürgen Roth (prir.), *Wirklichkeitssinn und Allegorese*, Münster: MV Wissenschaft, str. 9–20.

Borsche, Tilman (2015): „‘Bildung’ – Bemerkungen zu Geschichte und Aufgabe einer Idee“, u: Silja Graupe & Harald Schwaetzer (prir.), *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart*, Bernkastel-Kues: Aschendorff, str. 27–37.

Danner, Helmut (2015), „Von westlicher Arroganz zu interkultureller Bildung. Ein Versuch“, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 3: 353–373.

Dobrijević, Aleksandar (2010), *Između obrazovanja i samoobrazovanja*, Banja Luka: Art print.

European Bildung Network (2020), „Bildung“, <https://europeanbildung.net/bildung/>

Fingerle, Karlheinz (1997), „Zur bildungspolitischen Rezeption Wilhelm von Humboldts“, u: Erhard Wicke (prir.), *Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, str. 151–163.

Fulda, Hans Friedrich (2009), „Einleitung“, u: Birgit Sandkaulen, Volker Gerhard & Walter Jaeschke (prir.), *Gestalten des Bewußtseins: Genealogisches Denken im Kontext Hegels*, Hamburg: Felix Meiner, str. 179–185.

Gadamer, Hans-Georg (1986), *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Gadamer, Gesammelte Werke, tom 1, Tübingen: Mohr Siebeck.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970), *Philosophische Propödeutik*, G. W. F. Hegel: Werke, tom 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Herder, Johann Gottfried (1793–1797), *Briefe zu Beförderung der Humanität*, Herders Werke, tom 13, Berlin: Gustav Hempel.

Hoffmann, Dietrich (1999), „Bildung – Halbbildung – Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts“, u: Dietrich Hoffmann (prir.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, str. 15–48.

Hofmann, Jürgen (2010), „Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit“, *Humboldt-Gesellschaft*, 225. Veranstaltung, 8. januar, <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt>

Humboldt, Wilhelm von (1960), „Theorie der Bildung des Menschen“, u: Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, tom I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung, str. 234–240.

Humboldt, Wilhelm von (1903–1936), *Gesammelte Schriften*, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, 17 tomova, Berlin: Behr.

Humboldt, Wilhelm von (1964), *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, tom 4, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kant, Immanuel (1968), *Metaphysik der Sitten*, Kants gesammelten Schriften, tom 6, Berlin: Walter de Gruyter.

Klausen, Detlef (2003), *Granice prosvetiteljstva. Društvena geneza modernog antisemitizma*, Beograd: XX vek.

Knoll, Joachim H. & Horst Siebert (1969), *Wilhelm von Humboldt. Politik und Bildung*, Heidelberg: Quelle und Meyer.

Konrad, Franz-Michael (2012), „Wilhelm von Humboldt’s Contribution to a Theory of Bildung“, u: Pauli Siljander, Ari Kivelä & Ari Sutinen (prir.), *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, Rotterdam: Sense, str. 107–124.

Krautz, Jochen (2015), „Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Versuch“, u: Silja Graupe & Harald Schwaetzer (prir.), *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart*, Bernkastel-Kues: Aschendorff, str. 101–138.

Lasker, Eduard (1878), „Über Halbbildung“, *Deutsche Rundschau* 17: 20–61.

Lederer, Bernd (prir.) (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.

Liessmann, Konrad Paul (2008), *Teorija ne-obrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Liessmann, Konrad Paul (2014), *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*, Wien: Zsolnay.

Liessmann, Konrad Paul (2017), *Bildung als Provokation*, Wien: Zsolnay.

Loogan, Dominik Peter (2014), *Vom transzendentalen Subjekt zum transitorischen Ich. Novalis und Wilhelm von Humboldt antworten auf Kant und Fichte*, Berlin: Bachmann.

Mann, Wolfgang (2003), „The Past as Future? Hellenism, the Gymnasium, and Altertumswissenschaft“, u: Randall Curren (prir.), *A Companion to Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell Publishing, str. 143–160.

Marxt, Christian (2015), *Bildung, Halbbildung, Unbildung. Bildung und Wissen in TV-Quizshows und Medien*, München: GRIN Verlag.

Masschelein, Jan & Norbert Ricken (2003), „Do We (Still) Need the Concept of Bildung?“, *Educational Philosophy and Theory* 35 (2): 139–154.

Mendelson, Mozes (2017), „O pitanju: šta znači prosvetiti?“, u: Olga Nikolić, Igor Cvejić & Predrag Krstić (prir.), *O prosvjećivanju naroda*, Novi Sad: Akademska knjiga; Beograd, Institut za filozofiju i društvenu teoriju, str. 81–89.

Menze, Clemens (1966), *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen: Henn.

Mueller-Vollmer, Kurt & Markus Messling (2016), „Wilhelm von Humboldt“, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford>.

edu/entries/wilhelm-humboldt/#RetuGermPublEducPoli

Munzel, G. Felicitas (2003), „Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science“, u: Randall Curren (prir.), *A Companion to Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell, str. 113–129.

Neuner, Gerhart (1999), „Allgemeinbildung – ein Phantom?“, u: Dietrich Hoffmann (prir.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, str. 173–198.

Nietzsche, Friedrich (1980), *Nachgelassene Schriften 1870–1873*, Kritische Studienausgabe, Munchen: de Gruyter.

Östling, Johan (2018), *Humboldt and the modern German university. An intellectual history*, Lund: Lund University Press.

Paulsen, Friedrich (1921), *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, tom 2, Berlin: Walter de Gruyter.

Pleines, Jürgen-Eckhardt (prir.) (1983), *Hegels Theorie der Bildung*, tom 1: *Materialien zu ihrer Interpretation*, Hildesheim: Georg Olms.

Pleines, Jürgen-Eckhardt (prir.) (1986), *Hegels Theorie der Bildung*, tom 2: *Kommentare*, Hildesheim: Georg Olms.

Price, Cora Lee (1967), „Wilhelm von Humboldt und Schillers ‘Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen’“, *Jahrbuch der*

Deutschen Schillergesellschaft 11: 358–373.

Rack, Jochen (2007), „Besser Unbildung als Bildung“, Deutschlandfunk, 2. januar, https://www.deutschlandfunk.de/besser-unbildung-als-bildung.700.de.html?dram:article_id=82992.

Rebenich, Stefan (2011), „The making of a bourgeois antiquity: Wilhelm von Humboldt and Greek history“, u: Alexandra Lianeri (prir.), *The Western Time of Ancient History: Historiographical Encounters with the Greek and Roman Pasts*, Cambridge: Cambridge University Press, str. 119–137.

Richter, Wilhelm (1971), *Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart*, Berlin: Colloquium-Verlag.

Rider, Sharon (2009), „The Future of the European University: Liberal Democracy or Authoritarian Capitalism?“, *Culture Unbound* 1: 83–104.

Rowson, Jonathan (2019), „Bildung in the 21st Century – Why sustainable prosperity depends upon reimagining education“, CUSP essay series on the Morality of Sustainable Prosperity 9, <https://www.cusp.ac.uk/themes/m/essay-m1-9/>

Sandkaulen, Birgit (2014), „Bildung bei Hegel – Entfremdung oder Versöhnung?“, *Hegel-Jahrbuch* 1: 430–438.

Schelsky, Helmut (1963), *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schiller, Friedrich (1879), *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, Schillers Sämtliche Werke, tom 4, Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung, str. 558–634.

Schiller, Friedrich von (1980), *Historische Schriften*, Sämtliche Werke, tom 4, Munchen: Hanser.

Schultheis, Franz, Paul Frantz Cousin & Marta Roca i Escoda (prir.) (2008), *Humboldts Albtraum. Bologna-Prozess und seine Folgen*, Konstanz: UVK.

Sorkin, David (1983), „Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791–1810“, *Journal of the History of Ideas* 44 (1): 55–73.

Spranger, Eduard (1928), *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, Berlin: Reuther & Reichard.

Spranger, Eduard (1965), *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Tübingen: Niemeyer.

Stadler, Peter Bruno (1959), *Wilhelm von Humboldts Bild der Antike*, Zürich: Artemis.

Sweet, Paul S. (1978–1980), *Wilhelm von Humboldt: A Biography*, 2 toma, Columbus: Ohio University Press.

Thompson, Christiane (2006), „Adorno and the Borders of Experience: The Significance of the Nonidentical for a ‘Different’ Theory of Bildung“, *Educational Theory* 56 (1): 69–87.

Tschong, Youngkun (1991), *Charakter und Bildung: zur Grundlegung von Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischem Denken*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Uhle, Reinhard (1999), „‘Bildung’ als Deutungsmuster. Zur Bedeutung kulturtheoretischer Visionen in pädagogischen Gegenwartsdiskursen“, u: Dietrich Hoffmann (prir.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, str. 89–102.

Uzelac, Milan (2013), *Filozofija obrazovanja II*, Novi Sad: M. Uzelac.

Waters, Tony (2015), „Teach like you do in America“ – personal reflections from teaching across borders in Tanzania and Germany“, *Palgrave Commun* 1: 15026, doi: 10.1057/pal-comms.2015.26.

Wertz, Marianna (1996), „Education and Character: The Classical Curriculum of Wilhelm

von Humboldt“, *Fidelio* 5 (22): 29–39.

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.

VILHELM FON HUMBOLT

TEORIJA OBRAZOVANJA ČOVEKA. FRAGMENT (1793)

I

Sjajan i značajan posao uradio bi se kad bi se neko poduhvatio toga da opiše jedinstvene sposobnosti koje različiti vidovi ljudskog znanja pretpostavljaju za svoje srećno širenje; istinski duh u kojem se oni pojedinačno moraju prorađivati i povezanost jednih s drugima u koju se svi oni moraju smestiti ne bi li se dovršilo izobražavanje [*Ausbildung*] čovečanstva u celini. Matematičar, istraživač prirode, umetnik, često čak i filozof, ne samo što obično započinju svoj posao ne poznajući njegovu istinsku prirodu i previđajući njegovu celovitost već se tek malobrojni i tek kasnije uzdignu na ovo više stanovište i ovo opštije gledište. Ali je u još gorem položaju onaj što ne izabere nijedno od tih područja, a od svih njih želi imati samo koristi za svoju izobrazbu. Zbog sramote izbora između mnogih oblasti i zbog manjka spo-

sobnosti da se iskoristi ma koja od njih, osim s obzirom na užu granicu vlastitog konačnog cilja, pre ili kasnije nužno će se prepustiti samo slučaju i upotrebiti šta god može da uzme samo u podređene svrhe ili prosto kao igračku, da prekrati vreme. Tu leži jedan od najpronijljivijih razloga, niukoliko neosnovan, za prigovore da znanje ostaje beskorisno a obrada duhova besplodna, da je mnogo toga oko nas postignuto, ali da se malo toga poboljšalo u nama, te da su zanemarivani opštije i neposrednije korisni stavovi za račun višeg naučnog izobražavanja, prikladnog tek za nekolicinu glava.

U središtu svih posebnih vrsta delatnosti nalazi se čovek koji, neusmeren nikakvom posebnom namerom, samo želi ojačati i uvećati moći svoje prirode, obezbediti trajnu vrednost svome biću. Međutim, pošto je pukoj moći potreban predmet na kojem bi se vežbala, a pukoj formi, čistoj misli, materijal u kojem bi se mogla izraziti i trajati, tako je i čoveku potreban svet izvan njega. Otuda potiče njegova težnja da proširi krug svog znanja i delotvornosti: da toga nije jasno ni svestan, zapravo ga ne zanima šta od sveta dobija ili kako se u njemu može ispoljiti, već ga zanima samo njegovo unutrašnje poboljšanje i usavršavanje, ili bar zadovoljstvo onim unutrašnjim nemirom što ga proždire. Shvaćena

čisto i razmotrena s obzirom na svoj krajnji cilj, njegova misao uvek je samo pokušaj njegovog duha da samom sebi bude razumljiv, njegovo delanje pokušaj njegove volje da postane slobodna i nezavisna u sebi, a njegova uposlenost uopšte je samo težnja da ne ostane besposlen u sebi. Naprosto zato što su i njegovo mišljenje i njegovo delanje nemogući bez onog trećeg, bez predstavljanja i obrade nečega čija je specifična razlika u tome da nije čovek, to jest da je svet, pokušava on opojmiti što je više moguće sveta i povezati ga što više može sa sobom.

Poslednji je zadatak našeg postojanja: obezbediti što je moguće veći sadržaj pojmu čoveštva u našoj ličnosti, kako tokom našeg života, tako i izvan njega, u tragovima živog dela koje ostavljamo iza sebe. Taj zadatak se izvršava samo povezivanjem našeg Ja sa svetom sve do najopštijeg, najpodsticajnijeg i najslobodnijeg sadejstva. Samo to je istinsko merilo za procenu obrade svake grane ljudskog saznanja. Jer samo taj put u svakom slučaju može biti pravi, put na kojem je oko kadro slediti postojani napredak ka tom krajnjem cilju, i samo se tu može tražiti tajna koja oživljava i oplođuje ono što bi inače ostalo večno mrtvo i beskorisno.

Povezivanje našeg Ja sa svetom na prvi pogled može izgledati ne samo kao nerazumljiv

izraz već i kao prenapregnuta misao. Brižljivijim ispitivanjem, međutim, iščeznuće makar potonja sumnja i pokazaće se da, kada se jednom otkrije istinska težnja duha čoveka (ono što sadrži i njegov najviši polet i njegovo obeshrabreno nastojanje), ne može se ostati ni pri čemu manjem.

Šta se zahteva od jedne nacije, od jednog doba, od čitavog ljudskog roda, ukoliko treba da mu se ukaže poštovanje i divljenje? Zahteva se da u njima gospodare obrazovanje, mudrost i vrlina, moćni i rasprostranjeni koliko god je moguće, da je njihova unutrašnja vrednost u toj meri uvećana da bi pojam čovečnosti, ako bi se uklonio sa svog pojedinačnog primera, dobio velik i vredan sadržaj. I ni time se ne zadovoljavamo. Zahteva se da čovek ostavi vidljiv otisak svoje vrednosti na ustavima koje stvara, čak i na neživotnoj prirodi što ga okružuje, te i da potomstvu koje proizvodi udahne svoju vrlinu i svoju snagu (tako moćne i tako sveprisutne da bi trebalo da prožimaju čitavo njegovo biće). Jer samo na taj način stečene zasluge mogu trajati, a bez njih, bez umirujuće misli o nekim posledicama usavršavanja i obrazovanja, postojanje ljudi bilo bi prolaznije od postojanja biljaka koje bi, i ako izumru, makar sigurno iza sebe ostavile klice stvorenja poput sebe.

Iako su svi ti zahtevi ograničeni na unutrašnje biće čoveka, njegova priroda ga neprestano

nagoni da pređe na predmete izvan sebe: tu je presudno da se ne izgubi u ovom otuđenju već da, umesto toga, uvek ka svojoj unutrašnjosti povrati onu razjašnjavajuću svetlost i onu dobroćudnu toplinu svega što preuzima izvan sebe. U tom cilju, međutim, masu predmeta mora približiti sebi, utisnuti oblik svoga duha u taj materijal i oba posličiti jedno drugom. U njemu je savršeno jedinstvo i neprestano sadejstvo, pa tako oba mora preneti i u prirodu; u njemu je nekoliko sposobnosti kojima isti predmet razmatra u različitim vidovima: čas kao pojam razuma, čas kao sliku moći uobraženja [*Einbildungskraft*], čas kao pogled čula. Sa svim tim, kao i s toliko različitih oruđa, on mora pokušati shvatiti prirodu, ne toliko da bi je upoznao sa svih strana, već da bi putem ove raznolikosti pogleda ojačao onu vlastitu unutrašnju snagu koje su one samo različiti i različito oblikovani učinci. Ali upravo to jedinstvo i svestranost određuju pojam sveta. I upravo se u tom pojmu sada može pronaći i raznolikost u savršenom stepenu, kojom spoljni predmeti dotiču naša čula, i njihovo vlastito nezavisno postojanje, kojim utiču na naša osećanja. Jer samo svet obuhvata svu zamislivu raznolikost i samo on ima tako nezavisnu samostalnost da se zakonima prirode i objavama sudbine protivi tvrdoglavosti naše volje.

Dakle, čoveku je naprosto neophodan predmet koji omogućava sadejstvo njegove prijemčivosti i njegove samodelatnosti. Ukoliko bi taj predmet trebalo da bude dovoljan da uposli čitavo njegovo biće, u njegovoj punoj snazi i u njegovom jedinstvu, to mora biti predmet kao takav, svet, ili ga (jer to je zapravo jedino tačno) treba smatrati takvim. Celovitost se traži samo da bi se izbeglo raštrkano i zbunjujuće mnoštvo; jedan krug, koji se lako previdi u svakoj tački, obrazuje se kako se čovek ne bi izgubio u praznoj i besplodnoj beskonačnosti; a da bi se predstava krajnje svrhe povezala sa svakim korakom napred koji se preduzima, raštrkano znanje i delanje nastoji se preobraziti u zatvorenost, puka učenost u učeno obrazovanje, puko nelagodno stremljenje u mudru delatnost.

II

To bi se, međutim, na najsnažniji način sprovelo radom poput gorepomenutog. Odlučan da sagleda i uporedi raznolike vrste delatnosti čoveka u smerovima koje one daju duhu i u zahtevima što ih postavljaju pred njega, takav rad bi vodio zapravo u ono središte koje nužno mora doseći sve ukoliko treba da utiče na nas. Vođeno njime, promišljanje bi odbeglo iz beskonačnosti

predmeta u užu krug naših sposobnosti i njihovih raznolikih sadejstava; kao u nekom ogledalu koje u isti mah osvetljava i okuplja, slika naše delatnosti, koju inače možemo ugledati samo na parče i po njenim spoljašnjim uspesima, ovde bi nam se prikazala u neposrednoj vezi s našim unutrašnjim obrazovanjem. Oni što se bave samo uvećanjem svoje moći i usavršavanjem svoje ličnosti pronašli bi u ovom radu izvrsno uputstvo o onom uticaju koji svaki posao u životu može izvršiti na unutrašnje obrazovanje, a koji se lako i razumljivo može prevideti.

U isto vreme, međutim, samo onaj što se bavi jednim jedinim poslom uči se vlastitom zanimanju u njegovom istinskom duhu i u svesti o njegovom velikom značaju. On više ne želi samo da priprema znanje ili oruđa za upotrebu, ne želi više da unapredi samo jedan jedini deo svog obrazovanja; on zna postavljeni cilj, on uviđa da će njegov posao, ukoliko se obavlja na pravi način, dati duhu jedno vlastito i novo viđenje sveta, a time mu pribaviti i jedan vlastiti i novi ugođaj sebe, tako da on sa svog stanovišta može dovršiti čitavo svoje obrazovanje; tome on stremi. Ukoliko pak radi samo na moći i njenom unapređenju, on se može zadovoljiti tek ako je u potpunosti izrazi u vlastitom delu. Međutim, ideal postaje viši ukoliko se meri naporom koji zahteva, a ne

predmetom koji bi trebalo da predstavlja. Svrha što proždire genija svuda je samo zadovoljenje unutrašnjeg poriva: na primer, slikar zapravo ne želi predstaviti sliku boga, već u ovom liku izraziti i prožeti punoću svoje plastične moći uobraženja. Svako zanimanje poznaje samosvojan duhovni ugođaj, i samo u njemu leži istinski duh njegovog savršenstva. Uvek postoji nekoliko spoljnih sredstava da se to izvede, ali njihov izbor samo može odrediti da li duh u njima pronalazi zadovoljenje potpuno ili u određenoj meri.

U postupanje našeg duha, pogotovo u njegovim tajanstvenijim dejstvima, može se proniknuti jedino dubokim promišljanjem i neprestanim posmatranjem samog sebe. Ali malo se toga time postiže ukoliko se ne uzme u obzir raznolikost glava i mnoštvo načina na koje se svet ogleda u različitim individuama. Taj rad bi, prema tome, morao opisati i ovo mnoštvo i ne bi trebalo da preskoči nikoga ko se pojavio u bilo kojoj struci i kroz koga je on stekao nov lik ili proširio pojam. To bi se moralo oslikati u svojoj potpunoj individualnosti i u celokupnom uticaju koji bi na to imali njegovo doba i njegova nacija. Tako bi se prikazali ne samo različiti načini na koje svaka pojedina struka može prorađivati svoj predmet već i redosled po kojem jedno postepeno proizlazi iz drugog. Međutim, budući da taj niz

uvek iznova prekida uticaj nacionalnog karaktera, doba i spoljašnjih okolnosti uopšte, dobile bi se dve različite niske koje ipak neprestano uzajamno sadejstvuju: jednu sačinjavaju promene što ih svaka duhovna delatnost postepeno stiče sa svojim napredovanjem, drugu sačinjavaju promene kroz koje prolazi karakter ljudi pojedinih nacija i doba, kao i u celini, zanimanja kojih se malo-pomalo laćaju; i u obe niske jednako bi se pokazala odstupanja, kroz koje genijalne individue nenadano ometaju ovaj inače neprekidno napredujući prirodni tok i odjednom usmeravaju svoju naciju ili svoje doba u drugim smerovima, otvarajući nove izgledе.

Samo uz ovaj korak po korak postupak koji na kraju sagledavamo u celini, moći će u potpunosti da se objasni kako obrazovanje čoveka uspeva napredovati ravnomerno i trajati, bez izopaćenja u onu jednoličnost s kojom telesna priroda uvek iznova prolazi kroz iste preobražaje, nikada ne stvarajući ništa novo.

TEODOR V. ADORNO

TEORIJA POLUOBRAZOVANJA

Ono što se danas obznanjuje kao kriza obrazovanja nije ni puki predmet pedagoške discipline koja bi se njome neposredno bavila, niti bi s njom izašla na kraj neka posebna sociologija, pa čak ne ni sociologija obrazovanja. Svuda primetni simptomi propadanja obrazovanja, i u sloju samih obrazovanih, ne iscrpljuju se u onim nedostacima vaspitnog sistema i metoda kojima se već generacijama upućuju zamerke. Izolovane pedagoške reforme, neizbežne kao uvek, same po sebi ništa ne pomažu. One čak mogu i pogoršati krizu, u nevinoj nesmotrenosti za moć vanpedagoške realnosti nad njima, umanjujući zahteve koji se postavljaju onima što se vaspitavaju. Isto je tako mali i domašaj izolovanih refleksija i istraživanja o društvenim faktorima koji utiču na obrazovanje i štete mu, o njegovoj sadašnjoj funkciji, o nebrojenim aspektima njegovog odnosa prema društvu, o nasilju onoga što

se događa. Za njih sama kategorija obrazovanja, delotvorna kao i uvek, ostaje data kao sistemu imanentan parcijalni moment društvene celine. Oni se kreću u prostorima veza u koje bi tek trebalo pronaći. Ono što je nastalo od obrazovanje i sada se sedimentira kao neka vrsta negativnog objektivnog duha i samo bi trebalo da se izvede iz zakonâ društvenih kretanja, zapravo iz pojma obrazovanja. Ono je postalo socijalizovano poluobrazovanje, sveprisutnost otuđenog duha. Prema svom poreklu i smislu, poluobrazovanje ne prethodi obrazovanju, nego sledi iz njega. Sve je uhvaćeno u mrežu podruštvljenja i nema više neoformljene prirode. Međutim, njena brutalnost, stara neistina, žilavo se održava u životu i dalje se sama reprodukuje. Oličenje svesti ospoljenog samoodređenja neminovno se pribija ka odobrenim kulturnim elementima. Pod čarolijom poluobrazovanja, međutim, ti elementi, truli, gravitiraju varvarstvu. To se ne može objasniti samo nedavnim razvojem događaja – sasvim sigurno ne krilaticom masovnog društva, koja uopšteno ne objašnjava ništa, već samo ukazuje na onu slepu mrlju od koje bi rad saznanja morao krenuti. Uprkos prosvećenosti i dostupnosti informacija, i uz njihovu pomoć, poluobrazovanje je postalo vladajuća forma savremene svesti – i upravo to zahteva opsežniju teoriju.

Prema praksi samog poluobrazovanja, ideju kulture ne bi trebalo posmatrati kao nešto sveto. Jer, obrazovanje nije ništa drugo do kultura posmatrana sa strane svoje subjektivne prikladnosti. Kultura, međutim, ima dvojak karakter. On ukazuje nazad na društvo i posreduje između njega i poluobrazovanja. Prema upotrebi u nemačkom jeziku, kultura se, u oštroj suprotnosti prema praksi, odnosi samo na duhovnu kulturu. U tome se odražava i neuspeh potpune emancipacije građanstva ili uspeh samo u jednom trenutku, kada se građansko društvo više nije moglo poistovetiti s čovečanstvom. Posrtanje revolucionarnih pokreta, koji su u zapadnim zemljama hteli da ostvare pojam kulture kao slobodu, istovremeno je odbacilo ideje svakog pokreta i ne samo da je zamračilo odnos ovih ideja i njihovog ostvarenja već ga je i tabuizovalo. Kultura je postala samodovoljna i napokon dobija „vrednost“ u jeziku isušene filozofije. Njenoj autarhiji svakako treba da zahvale velika spekulativna metafizika i s njom do srži srasla velika muzika. Istovremeno, međutim, u takvoj je duhovnosti kulture njena nemoć već praktično potvrđena: stvarni život ljudi prepušten je slepom postojanju, slepom kretanju odnosā. U pogledu toga kultura nije ravnodušna. Kada je Maks Friš (Max Frisch) primetio da su ljudi koji su povremeno sa strašću i razumevanjem učestvovali u ta-

kozvanim kulturnim dobrima mogli bezrezervno da se stave u službu ubilačkih praksi nacionalso-cijalizma, to nije bio samo indeks uznapredovale podeljene svesti, već objektivno zaoštrena laž sadržaja tih kulturnih dobara, humanosti i svega što joj pripada, ukoliko ona nisu ništa drugo do kulturna dobra. Njihov sopstveni smisao ne može se odvojiti od ustrojstva ljudskih stvari. Obrazovanje koje apstrahuje od toga, te samo sebe postavlja i apsolutizuje, već je postalo poluobrazovanje. Pokažimo to na spisu Vilhelma Diltaja (Wilhelm Dilthey), koji je više nego iko drugi pojam duhovne kulture kao samosvrhe učinio ukusnim za visoku nemačku srednju klasu i predao ga nastavnicima. Rečenice iz njegove najpoznatije knjige, poput onih o Helderlinu (Hölderlin) – „Gde je još jedan pesnički život istkan od tako osetljivog materijala kao što su mesečevi zraci! A kakav je bio njegov život, takvo beše i njegovo pesništvo“¹ – i pored sve učenosti autora, više se nisu mogle razlikovati od proizvoda kulturne industrije u stilu Emila Ludviga (Emil Ludwig).

Obratno je bilo tamo gde se kultura shvatala kao oblik realnog života, gde se jednostrano naglašavao momenat prilagođavanja, koji je ljude nagonio da se međusobno istešu. To je bilo ne-

¹ Wilhelm Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, Leipzig und Berlin 1919, str. 441.

ophodno kako bi se ojačao prekarni status socijalizacije i kako bi se obuzdalo izbijanje haosa, koji se očigledno povremeno pojavljivao upravo tamo gde je uspostavljena tradicija autonomne duhovne kulture. Filozofska ideja obrazovanja htela je na svom vrhuncu da formira prirodno postojanje. Ona je mislila na oboje, i na kroćenje životinjskih ljudi putem njihovog uzajamnog prilagođavanja, kao i na spasavanje onog prirodnog u otporu pritisku neodrživog poretka koji su stvorili ljudi. Filozofija Šilera, kantovaca i kritičara Kanta najjezgrovitiji je izraz napetosti oba ova momenta, dok u Hegelovom učenju o obrazovanju, pod imenom ospoljenja, kao i kod kasnog Getea (Goethe), trijumfuje deziderat prilagođavanja s humanizmom u svom središtu. Kada se ta napetost istopi, prilagođavanje prevladava i postaje mera onoga što se može naći. Individualnim određenjem onoga što se može naći ono zabranjuje pozitivan rast. Pomoću pritiska kojim obliva ljude ono perpetuira u njima onu bezobličnost koju maštaju da oforme – agresiju. Prema Frojdovom (Freud) uvidu, to je osnova nelagodnosti u kulturi.

Celokupno prilagođeno društvo je, na šta nas i njegov pojam istorije duha podseća, puka darvinistička prirodna istorija. Ona slavi *survival of the fittest*. – Kada se polje sila koje se naziva obrazo-

vanjem okameni u fiksirane kategorije, bilo da su one duh ili priroda, suverenitet ili prilagođavanje, onda svaka od tih izolovanih kategorija zapada u suprotnost onoga što se njome mislilo i predaje se ideologiji, podstičući regresiju.

Dvojaki karakter kulture, čiji je balans samo na trenutke uspevaao, izranja u onom nepomirljivom društvenom antagonizmu: da se slavi kultura i da se ona kao puka kultura ne može slaviti. Hipostaziranje duha putem kulture refleksija pojašnjava podelu koju društvo nalaže, podelu između telesnog i duhovnog rada. Stara nepravda opravdava se kao objektivna nadmoć vladajućeg principa, dok, naravno, jedino odvajanjem od onih što vladaju omogućava da se stane na kraj tvrdoglavom ponavljanju odnosa vladanja. Prilagođavanje je, međutim, neposredna shema uznapređovalog vladanja. Samo izjednačavanjem sebe s prirodom, ograničavanjem sebe na postojeće, subjekt je osposobljen da kontroliše ono što postoji. Ta se kontrola društveno nastavlja kao kontrola ljudskih nagona i, naposljetku, kao kontrola životnih procesa društva u celini. Cena za to je, međutim, da priroda uvek trijumfuje upravo kroćenjem svojih krotitelja koji joj se posličavaju, prvo putem magije, a napokon strogom naučnom objektivnošću. U procesu takve transformacije, koja zahteva eliminaciju subjekta u njegovom

samoodnošenju, održava se suprotnost onoga što subjekt zna: puki neljudski odnos prema prirodi. Prožeti krivicom, momenti tog procesa nužno se suprotstavljaju jedan drugom. Duh zastareva suočen sa uznapređovalom vladavinom prirode i sustiže ga beleg magije koji je on sam nekada utiskivao u veru u prirodu. On podupire subjektivnu iluziju umesto nasilja činjenica. Njegova sopstvena suština, objektivnost istine, pretvara se u neistinu. Prilagođavanje u trenutno postojećem, slepo napredujućem društvu, međutim, ne može to da prevaziđe. Oblikovanje odnosa udara na granicu moći; i u samoj volji da se postavi uljudno preživljava moć kao princip koji sprečava pomirenje. Time je prilagođavanje poduprto. Ono isto kao i duh postaje fetiš: primat univerzalno organizovanog sredstva nad svakom umskom svrhom, uglačanost bespojmovne pseudoracionalnosti. Prilagođavanje podiže jednu staklenu kuću koja se pogrešno prepoznaje kao sloboda i takva lažna svest se iz same sebe umućuje sa jednako lažnim nadutostima duha.

Ta dinamika je jedno s dinamikom obrazovanja. Obrazovanje nije nikakva invarijanta; ono ne samo da se razlikovalo u različitim epohama s obzirom na svoj sadržaj i svoje institucije, nego se ni sama njegova ideja ne može proizvoljno transponovati. Ideja obrazovanja emancipovala

se s građanstvom. Društveni likovi feudalizma, poput *gentilhomme* i *gentleman*, a pre svega stare teološke erudicije, odvojili su se od svog tradicionalnog postojanja i svojih specifičnih određenja te postali nezavisni od konteksta života u koji su prethodno bili ugrađeni. Oni su postali reflektovani, svesni samih sebe i naprosto se prelili na sve ljude. Njihovo ostvarenje trebalo je da odgovora građanskom društvu slobodnih i jednakih. Međutim, oni su se istovremeno odrekli svojih svrha, svoje realne funkcije, isto onako radikalno kako je u Kantovoj estetici zahtevana svrhovitost bez svrhe. Obrazovanje bi trebalo da bude ono što na čist način, kao i sopstveni duh, pripada individui koja je slobodna, zasnovana u sopstvenoj svesti, ali se produžava u društvo i sublimira svoje nagone. Ono se prećutno smatralo uslovom autonomnog društva: što je svetliji pojedinac, to je osvetljenija celina. Međutim, odnos obrazovanja prema njemu onostranoj praksi pokazao se punim protivrečnosti, kao bludničenje ka heteronomiji, kao sredstvo uočavanja prednosti usred nedovršenog *bellum omnium contra omnes*. U ideji obrazovanja nesumnjivo je nužno postulirano stanje čovečanstva bez statusa i privilegija. Ukoliko ono sebi dopušta da se pogađa na tržištu i da se upliće u prakse društveno korisnog rada koje se honorišu kao partikularne svrhe – ogre-

šuje se samo o sebe. Međutim, ono nije manje krivo ni u svojoj čistoti – koja postaje ideologija. U meri u kojoj u ideji obrazovanja odjekuju celishodni momenti, oni bi u najboljem slučaju trebalo da osposobe pojedince da se osvedoče u umnom društvu kao umni, u slobodnom društvu kao slobodni. To se, prema liberalnom modelu, najbolje postiže onda kada se svako obrazuje sam za sebe. Što manje društveni odnosi, a naročito ekonomske razlike, potkupljuju ovo obećanje, to se strože zabranjuje misao o obrazovanju u relacijama svrha. Ne sme se stavljati so na ranu – da samo obrazovanje ne garantuje umno društvo. Davljenik se hvata za slamku od početka varljive nade da se ljudima može dati ono što im realnost odriče. San o obrazovanju, o slobodi od diktata sredstava, od krute i cicijaške korisnosti, krivotvoren je u apologiju sveta uređenog prema tom diktatu. U idealu obrazovanja, koji kulturu postavlja kao apsolutnu, probija se podozrivost prema kulturi.

Napredak obrazovanja, koji rano građanstvo sebi pripisuje nasuprot feudalizmu, nikako nije bio tako neposredan kao što se ono nadalo. Kada je građanstvo prigrabilo političku moć – u Engleskoj u sedamnaestom, a u Francuskoj u osamnaestom veku – bilo je ekonomski razvijenije i osvešćenije od feudalizma. Kvaliteti, koji su naknadno pri-

mili ime obrazovanja, osposobili su klasu u usponu za njene zadatke u privredi i upravljanju. Obrazovanje nije bilo tek znak emancipacije građanstva, nije bilo samo privilegija koju uživaju građani u odnosu na ostale obične ljude – seljane. Bez obrazovanja bi građanin teško uspeo kao preduzetnik, posrednik, činovnik ili gde drugde. Drugačije je stvar stajala s novom klasom koju je građansko društvo proizvelo čim se iole konsolidovalo. Kada su socijalističke teorije pokušale probuditi samosvest proletarijata, on ni na koji način nije već bio avanzovao koliko građanstvo. Socijalisti su ključnu istorijsku poziciju proletarijata izveli iz njegovog objektivnog ekonomskog položaja, a ne iz njegove duhovne sazdanosti. Čak i u društvu formalno jednakih posednici su raspolagali monopolom na obrazovanje; dehumanizacija putem kapitalističkog procesa proizvodnje uskratila je radnicima sve uslove za obrazovanje, a pre svega slobodno vreme. Pokušaji pedagoških zalečenja izobličili su se u karikaturu. Sve takozvano narodno obrazovanje (u međuvremeno postajemo dovoljno osetljivi da zaobiđemo ovaj termin) obolelo je od zablude da se društveno diktirana isključenost proletarijata iz obrazovanja može opozvati pukim obrazovanjem.

Međutim, protivrečnost obrazovanja i društva ne rezultira jednostavno seljačkim neobrazova-

njem starog kova. Seoski okruzi pre su postali mrestilišta poluobrazovanja. Tamo je naprasno slomljen predgrađanski svet predstava, suštinski vezan za tradicionalnu religiju – ne ponajmanje zahvaljujući masovnim medijima, radiju i televiziji. On je istisnut duhom kulturne industrije; *a priori* svojstvena građanskoj ideji obrazovanja, autonomija nije imala vremena da se oformi. Svest prelazi neposredno iz jedne heteronomije u drugu; na mesto autoriteta Biblije stupaju autoriteti sportskih terena, televizije i „istinitih priča“, koji na osnovu zahteva za doslovnošću podupiru ovostranosti produktivne uobrazilje.² Sve do danas jedva da je sagledano ono u tome preteće, što se u Hitlerovom carstvu pokazalo mnogo drašćnije nego naprosto pitanje sociologije obrazovanja. Hitan zadatak društveno reflektovane kulturne politike bio bi da se s tim suoči, ali teško da bi bio centralni zadatak u pogledu poluobrazovanja. Potpis poluobrazovanja ostaje građanski, kao i sama ideja obrazovanja. Ono sa sobom nosi fizionomiju *lower middle class*. Iz te klase obrazovanje nije naprosto iščezlo, već se vucara pomoću interesa i onih što ne sudeluju u privilegiji obrazovanja. Da bi serviser radio-aparata ili

² Uporediti Karl-Guenther Grüneisen, *Landbevölkerung ins Kraftfeld der Stadt*, u: Gemeindestudie des Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung, Darmstadt 1952.

auto-mehaničar, koji su, prema tradicionalnim kriterijumima, neobrazovani, mogli obavljati svoj poziv, potrebna su neka znanja i veštine koji se ne bi mogli steći bez celokupnog prirodno-matematičkog naučnog znanja, a kojima je obično, kako je to već primetio Torsten Veblen (Thorstein Veblen), niža klasa bliža nego što to akademska nadmenost sebi priznaje.

Pritom fenomenologija građanske svesti nije sama dovoljna da bi se objasnilo novo stanje. Nasuprot predstavi građanskog društva o sebi samom, proletarijat je već s početkom visokog kapitalizma bio društveno eksteritorijalan, objekt proizvodnih odnosa, subjekt samo kao proizvođač. Rani proleter bili su rasposedovani sitni buržuj, zanatlija i seljanin, svakako udomljeni izvan građanskog obrazovanja. Izvan njega ih je, naime, pre svega držao pritisak životnih uslova: nemerljivo dugo radno vreme, bedne nadnice u decenijama koje su opisane u *Kapitalu* i *Položaju radničke klase u Engleskoj*. Međutim, dok se ništa presudno nije promenilo u ekonomskoj osnovi odnosa, u antagonizmu privredne moći i nemoći, a s tim i u objektivno postavljenoj granici obrazovanja, ideologija se sve temeljnije menjala. Ona je zamračila raskol čak i onima što su morali podneti njegov teret. Ona se tokom poslednjih stotinu godinu rasplinula u mrežu sistema. Sociološki

termin za to glasi: integracija. Subjektivno gledano, s obzirom na svest, socijalne granice sve su protočnije, kako je to već dugo u Americi. Mase su nebrojenim kanalima snabdevane obrazovnim dobrima. To pomaže da se one, neutralizovane i fosilizovane, drže na povocu kao da im ništa nije nedostižno ni preskupo. I to uspeva ukoliko je sadržaj obrazovanja, tržišnim mehanizmom, prilagođen svesti onih kojima su uskraćene privilegije obrazovanja i koje bi moralo promeniti samo obrazovanje. Taj proces je objektivno determinisan, a ne samo *mala fide* pripravljen, pošto društvena struktura i njena dinamika sprečavaju da kulturna dobra žive, da ih prisvoje i neofiti, kao što kazuje njihov vlastiti pojam. Verovatno je najbezazlenije to što su milioni, koji ništa o kulturnim dobrima nisu znali a sada su njima preplavljeni, jedva i psihološki bili za to spremni. Sami uslovi materijalne proizvodnje teško podnose bilo koju vrstu iskustva na koje su tradicionalni sadržaji obrazovanja podešeni, o čemu je prethodno raspravljano. Zbog toga obrazovanje samo, uprkos svim unapređenjima, ide na živce. Na sve strane ono se ispostavlja kao nepraktična zametenost i zaludna tvrdoglavost koja stoji na putu napredovanju: onaj ko još zna šta je pesma teško da će naći dobro plaćeno mesto pisara. Istrajne i dalje narastajuće razlike između društvene moći i ne-

moći uskraćuju nemoćnima – a sklone su već da uskrate i moćnima – realne uslove za onu autonomiju koju pojam obrazovanja ideološki konzervira. Upravo zbog toga klase se, prema svojoj svesti, približavaju jedna drugoj, mada, prema poslednjim rezultatima istraživanja, ne tako kako se do pre nekoliko godina činilo. U svakom slučaju, o nivelisanom društvu srednjeg sloja može se govoriti samo čisto sociopsihološki, samo u pogledu fluktuacije kadrova, a ne objektivno-strukturno. Međutim, čak i subjektivno se pojavljuje oboje: i veo integracije, pogotovo u kategorijama potrošača, i tekuća dihotomija svugde gde se subjekti suočavaju s nemilosrdno postavljenim antagonizmima interesa. Tada je *underlying* populacija „realistična“; drugi se osećaju glasnogovornicima ideala.³ Budući da je integracija ideologija, ona sama ostaje lomljiva kao ideologija.

Sve ovo svakako ne pogađa cilj. Međutim, teorijskim nacrtima svojstveno je da se ne slažu slepo s nalazima istraživanja, da im se suprotstavljaju, da planiraju predaleko unapred te da su, jezikom društvenog istraživanja rečeno, sklone lažnim generalizacijama. Već i zato je, nevezano za administrativne i komercijalne potrebe, razvoj

³ Uporediti „Zum politischen Bewußtsein ausgewählter Gruppen der deutschen Bevölkerung“, *Unveröffentlichtes Manuskript im Institut für Sozialforschung*, Frankfurt am Main 1957.

empirijskih socioloških metoda bio nužan. Bez tog gledanja spekulacije predaleko unapred, bez tog neminovnog momenta neistine u teoriji, teorija uopšte ne bi bila moguća: ona bi se svela na puko sažimanje činjenica, koje pritom ostavlja neopojmljenim, u posebnom smislu prednaučnim. Zaista, tezu o izumiranju obrazovanja, isto kao i tezu o socijalizaciji poluobrazovanja i njegovom protezanju na mase, treba podržati verodostojnim empirijskim nalazima. Model poluobrazovanja i danas predstavlja sloj zaposlenih srednje klase, dok se, očito, njegov mehanizam u nižim slojevima teško može jednoznačno dokazati, upravo kao i nivelisana svest uopšte. S obzirom na stanje ovde i sada, stav prema univerzalnosti poluobrazovanja nediferenciran je i preteran. Ono, međutim, uopšte ne podređuje sve ljude i slojeve bez razlike pod svoj pojam, nego konstruiše tendenciju koja skicira fizionomiju jednog duha, duha što određuje potpis doba čak i ako bi njegovo polje važenja bilo kvantitativno i kvalitativno usko ograničeno. Bezbroy radnika, činovnika i drugih grupa ne mogu se još uvek obuhvatiti kategorijama poluobrazovanja – pre svega zahvaljujuće još uvek živoj, iako oslabljenoj klasnoj svesti. Međutim, s proizvodne strane, te su kategorije tako nadmoćne, njihovo uspostavljanje tako se slaže s merodavnim interesima, one se utiskuju

na sveprisutne kulturalne pojavne forme, toliko da im mogu biti glavni predstavnici, čak i ako se to ne može statistički potkrepiti. Ali ukoliko kao antitezu socijalizovanom poluobrazovanju ne treba uzeti ništa drugo do tradicionalan pojam obrazovanja, koji je i sam podložan kritici, onda to izriče bedu jedne situacije, koja nema bolji kriterijum od onog upitnog što je propustio svoju priliku. Niti je restitucija prošlosti poželjna, niti je njena kritika ublažena. U vremenu visokog liberalizma objektivnom duhu ne događa se ništa što se već ne bi nalazilo u njemu ili što barem ne naplaćuje stari dug. Međutim, ono što se danas odvija na području obrazovanja ne može se iščitati niukoliko drugačije nego što se iščitava na njegovom starijem obliku, ideološkom kao i uvek, pošto su sedimentirani odnosi onemogućili potencijal kojim duh nadilazi konvencionalno obrazovanje. Mera novih rđavosti samo su ranije rđavosti. To se pokazuje u trenutku kada one, nasuprot mlađih formi strepnje, bivaju osuđene kao nestajanje pomirljivih boja. Samo zarad toga, a ne za ljubav *laudatio temporis acti*, pribegava se tradicionalnom obrazovanju.

U klimi poluobrazovanja, od obrazovanja preživljava robno postvaren predmetni sadržaj nauštrb njegovog istinosnog sadržaja i njegovog živog odnosa sa živim subjektima. To unekoliko

odgovara njegovoj definiciji. To što je danas njegovo ime poprimilo isti antikvaran i arogantan ton kao i narodno obrazovanje ne obelodanjuje da je fenomen iščezao, nego da zapravo njemu suprotstavljeni pojam više nije prisutan, pojam samog obrazovanja na koji se poluobrazovanje i oslanja. Na njegovu sreću ili nesreću, u poluobrazovanju participiraju još samo pojedinačne individue koje nisu do kraja potpaljene u loncu za topljenje ili profesionalne kvalifikovane grupe što sebe rado slave kao elitu. Najšire shvaćena kulturna industrija – sve ono što žargon neprestano klasifikuje kao masovne medije – ovekovečuje ono stanje u kome ona eksploatiše te pojedince, u vidu samostalno određene mere kulture za one koje kultura sama izgurava, integracije onih koji su i dalje neintegrisani. Poluobrazovanje je njen duh, duh neuspele identifikacije. Najbrutalniji vicevi o skorojevićima koji brkaju strane reči tako su postojani upravo stoga što izražavanjem tog mehanizma osnažuju verovanje onih koji se tome smeju da im je identifikacija uspeła. Njihov neuspeh je, međutim, isto tako neizbežan kao i sâm pokušaj. Delotvorna predstava, makar i nesvesna, jednom dosegnute prosvetćenosti kod svih individua u prokapitalizovanim zemljama, predstava da su slobodni, da sami sebe opredeljuju, da ih ništa ne može obmanuti, primorava ih da se barem po-

našaju kao da to stvarno i jesu. Čini im se kako to nije moguće nikako drugačije do u vidu onoga što susreću kao duh – u objektivno propalom obrazovanju. Totalitarni sklop poluobrazovanja ne može se objasniti samo socijalnim i psihološkim datostima, nego i boljim potencijalom: jednom postulirano stanje svesti u građanskom društvu unapred ukazuje na onu mogućnost realne autonomije sopstvenog života koju njegovo sopstveno ustrojstvo uskraćuje i pretvara u puku ideologiju. Ta identifikacija, međutim, mora propasti, jer od društva koje praktično diskvalifikuje svemoć principa razmene pojedinac ne dobija nikakve forme i strukture koje bi, zaštićen, uopšte identifikovao i na kojima bi se u najdoslovnijem smislu mogao obrazovati. S druge strane, nasilje celine nad individuum uznapređovalo je do tolike disproporcije da se individua u sebi mora uvek iznova rasformirati. Nema više onoga što je samo sobom bilo tako uređeno da subjekti mogu poprimiti njegov uvek problematičan lik; no oni su i sami istovremeno u toj meri neslobodni da njihov saživot sa svoje strane zasigurno nije artikulisan kao stvaran. Fatalna reč uzor [*Leitbild*], u koju je upisana nemogućnost onoga što ona znači, jasno to izriče. To svedoči o patnji u odsustvu onog socijalnog i duhovnog kosmosa koji bi, prema Hegelovim rečima, bio „supstancijalan“,

nenasilan i za individuu neupitno obavezujući – jedno ispravno, s pojedincem pomireno celo. Ali ta reč istovremeno ispoljava i gramzivost da se ono supstancijalno proizvoljno priredi – kao što je učinio već i Niče u svojim novim tablicama. I jezička osetljivost je već zatupela da bi osetila kako čak i akt nasilja na koji nagoni potraga za uzorima upravo kažnjava supstancijalnost lažima kojima pruža ruke. Ta osobina fašizma nadživela je njega samog. Ali ona seže unazad do same ideje obrazovanja. Suština obrazovanja je sama po sebi antinomijska. Njegov uslov su autonomija i sloboda, a ono ipak istovremeno do danas upućuje na strukture koje su pojedincu prethodno date, u izvesnom smislu heteronomne, te stoga upućuje i na onaj neodrživi poredak u kome bi ovaj 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.

Uzori koji su danas stvarno delotvorni konglomerat su ideoloških predstava koje se u subjektima umeću između njih i realnosti, filtrirajući realnost. Oni se nameću na tako afektivan način da se ne mogu lako ukloniti iz *ratia*. Poluobrazovanje ih sažima. Kao čista naivnost, čisto neznanje, neobrazovanje dopušta neposredan odnos s objektima i može se uzdići do kri-

tičke svesti pomoću svojih potencijala skepse, dosetke i ironije – svojstava koja bujaju kod onih što nisu potpuno pripitomljeni. Poluobrazovanje ne želi da to uspe. Pod društvenim uslovima obrazovanja, prema učenju Sombarta (Sombart) i Maksa Vebera (Max Weber), tradicija je, pored ostalog, bila suštinski predgrađanska, esencijalno nespojiva s građanskom racionalnošću. Gubitak tradicije raščaravanjem sveta zaključuje se, međutim, u jednom stanju lišenosti slika, u jednom pustošenju duha okrenutog pukim sredstvima, duha koji je unapred nekompatibilan s obrazovanjem. Ništa više ne sprečava duh da se oživljeno dodiruje s idejama. Autoritet je posredovao između tradicije i subjekata – više rđavo nego ispravno. Kao što autonomija, princip ega, prema Frojdu, nastaje identifikacijom s figurom oca, dok se time zadobijene kategorije okreću protiv iracionalnosti porodičnih odnosa, tako i obrazovanje ima svoj društveni razvitak. Reforme škole, čiju humanu potrebu niko ne doводи u pitanje, uklonile su zastareli autoritet, ali su i oslabile ionako opadajuću posvećenost i po-unutrašnjenje duhovnosti, pridržane uz slobodu. Do danas vene ta protivslika prinude, a da pritom niko ne može preporučiti prinudu na slobodu zarad slobode. Ko od onih što su još pohađali gimnaziju nije ponekad zakukao zbog toga što je

morao naizust da uči Šilerove pesme i Horacijeve (Horatius) ode; koga nisu nervirali stariji rođaci koji su ih nepozvano i nezaustavljivo po sećanju recitovali. Gotovo niko se više ne može naterati da ih upamti; na bezduhovno, mehaničko, nado-vezuje se odmah ono najneduhovnije. Međutim, tim procesima duh se unekoliko lišava one hrane na kojoj se isprva obrazovao. Vera u duh možda je sekularizovala ono teološko u ono besmisleno, pa kada takozvana mlada generacija prezire ovu veru, ona mu otplaćuje ono što je sam već počinio. Međutim, tamo gde manjka te vere, koja je sa svoje strane ideologija, sviće još gora. Izumire onaj društveni karakter koji se na nemačkom jeziku nazivao jednim vrlo uvredljivim terminom, duhovnik [*geistiger Mensch*]. Tobožnji realizam, koji ga je nasledio, ipak nimalo nije bliži samoj stvari, već je samo pripravan da, odričući se *toil and trouble*, udobno ustroji duhovnu egzistenciju i svari ono što se u njega sabije. Zbog toga što više gotovo da nema mladih ljudi koji sanjaju da postanu veliki pesnici ili kompozitori, verovatno ni među odraslima, hiperbolično govoreći, nema velikih ekonomskih teoretičara i, na kraju, nema više istinske političke spontanosti. Obrazovanje zahteva zaštitu od pritiska spoljašnjeg sveta. Zahteva izvesnu zaštićenost pojedinačnih subjekata, možda čak i nepotpunost socijalizacije.

„Razumeo sam jezik nebeski, jezik ljudi nikada nisam razumeo“ – zapisao je Helderlin. Mladić koji bi tako mislio stotinu i pedeset godina kasnije bio bi ismejan ili bi se zbog svog autizma prepustio blagonaklonoj psihijatrijskoj brizi. Ukoliko se više ne oseća razlika između nebeskog jezika, dakle ideje jednog istinskog jezika same stvari, i praktične komunikacije, onda se isto to dešava i s obrazovanjem. Sasvim je izvesno da nemačko obrazovanje u svojoj zlatnoj epohi nije potpuno obuhvatilo poznavanje onovremene filozofije, koja je i sama između 1790. i 1830. godine bila rezervisana za mali broj izabranih. Međutim, ta je filozofija ipak bila imanentna obrazovanju. Nije samo stvar u tome što je ona genetski podstakla likove Humbolta i Šlajermahera na njihove koncepcije suštine obrazovanja. Sam okret spekulativnog idealizma, učenje o objektivnom karakteru duha koji nadilazi puku psihološku pojedinačnu ličnost, istovremeno je bio i princip obrazovanja kao obrazovanja o onom duhovnom koje nije neposredno podređeno nečemu drugom i koje ne treba neposredno sameravati prema njegovim svrhama. Neopozivo survavanje metafizike duha pod sobom je sahranilo i obrazovanje. To nije samo stanje stvari izolovane istorije duha, već i istorije društva. Duh je aficiran time što se on i njegova objektivacija kao obrazovanje više

uopšte i ne očekuju, čime je društveno prognan. Popularni deziderat obrazovanja, koji se osigurava preko ispita gde god je moguće testirati, samo je puka senka tog očekivanja. Kontrolisano obrazovanje za sticanje kvalifikacije, koje je sebe postavilo kao normu, kao takvo nije ništa više od degenerisanog opšteg obrazovanja za blebetanje prodavaca. Momenat bezvoljnosti, onako kako se najposle slavi u Bergsonovoj (Bergson) teoriji i u Prustovim (Proust) romanima, i onako kako ga obrazovanje određuje kao drugačije od mehanizma društvenog ovladavanja prirodom, kvari se u bleštavom svetlu proverljivosti. Nasuprot izreci iz Fausta, obrazovanje se uopšte ne može steći; sticanje i rđavi posed su jedno te isto. Upravo time što sebi uskraćuje volju obrazovanje je upleteno u krivicu skopčanu s privilegijama: obrazovanje ne mora zaraditi i steći u posed samo onaj ko ga ionako već ima. Tako ono upada u dijalektiku slobode i neslobode. Kao nasleđe stare neslobode, ono mora propasti; ali ono nije moguće ni pod pukom subjektivnom slobodom, sve dok objektivni uslovi neslobode traju.

U Americi, najnaprednijoj građanskoj zemlji za kojom druge zaostaju, može se uočiti upadljivo odsustvo slika postojanja kao društveni uslov univerzalnog poluobrazovanja. Izbledelo je bogatstvo religiozne slike, koja je postojećem udisa-

la boju nečega višeg od postojećeg; u potpunosti izostaju iracionalne slike feudalizma koje su rale skupa s religioznim slikama. Nema pomoći onome što nije preživelo u samom, sobom već sintetičkom i arhaičnom folkloru. Samo oslobođeno postajanje, međutim, nije imalo smisla; kao raščarano, ono ostaje prozaično u negativnom smislu. Život koji je do poslednjih grananja modelovan prema principu ekvivalencije iscrpljuje se u reprodukciji samog sebe, u ponavljanju pogona, a njegovi prohtevi prenose se na pojedinca tako nemilosrdno i nasilnički da on, naspram njih, ne može ni da se utvrdi kao onaj koji vodi vlastiti život, niti da ih doživi kao jedno sa svojim ljudskim određenjem. Zbog toga je neutešnoj egzistenciji, duši koja ne dostiže božansko pravo u životu, potrebna zamena slika putem poluobrazovanja. Disparitet njegovih elemenata koji se uvećao do haosa, odricanje od potpune racionalnosti čak i pojedinačnih *membra disiecta*, omađijavanjem podstiče izgadnelu svest.⁴ Masovni mediji su od Divljeg zapada pripravili zamensku mitologiju, ne konfrontirajući se s činjenicama ne tako davne prošlosti. Filmske zvezde, pop zvezde, njihovi tekstovi i naslovi, prilažu slično iskalkulirani sjaj. Reči iza kojih već mitološki *man on*

⁴ Uporediti, između ostalog, Ernst Lichtenstein, u: *Handbuch für Sozialkunde*, Berlin & München 1955, odeljak A II, 5. I ff

the street teško može išta misliti, pritom, dobijaju popularnost. Jedan poznati šlager kazuje za jednu devojku *You are a rhapsody*, a da se niko nije ni zamislio nad time da nije nimalo laskavo poređiti devojku s rapsodijom, jednom đakonijom različitih neoformljenih tehnika komponovanja. Ponekad se sređena i često zaprepašćujuća pojava žena tumači kao slikovno pismo poluobrazovanja – likovi poput onih Montespan (Montespan) i Ledi Hamilton (Lady Hamilton), koje više ne mogu sklapati svoje rečenice, već refleksno blebeću ono što data situacija od njih očekuje, kako bi se što jeftinije istakle: Evelin Vog (Evelyn Waugh) je to registrovala. Poluobrazovanje se već dugo ne ograničava više samo na duh, već izopačava čulni život. Ono odgovara na psihodinamičko pitanje: kako subjekt naposletku može istrajati u iracionalnoj racionalnosti.

Dok se ukidaju izvorno socijalni momenti diferencijacije iz kojih se obrazovanje sastojalo – obrazovanje i diferenciranost su jedno te isto – na njihovo mesto stiže jedan surogat. Ovekovječujuće statusno društvo usisalo je ostatke obrazovanja i preinačilo ih u ambleme statusa. To nikada nije bilo strano građanskom obrazovanju. Ono se oduvek ponižavalo dotle da svoje takozvane nosioce, ranije su to bili oni koji znaju latinski, odvaja od naroda, kao što je to, u svojoj naiv-

nosti, govorio još i Šopenhauer (Schopenhauer). Međutim, iza zidova njihovih privilegija mogu vladati i one humane sile koje, ako se primene u praksi, obećavaju stanje bez privilegija. Takva dijalektika obrazovanja ukida se društvenom integracijom, to jest preduzimanjem neposrednog upravljanja njime. Poluobrazovanje je duh obuzet fetiškim karakterom robe. Kao što je socijalni karakter trgovačkih pomoćnika starog stila s vremenom prerastao u kulturu činovnika – još kod Karla Krausa (Karl Kraus), koji je pratio izvore ovih procesa, govori se o estetskoj diktaturi trgovačkih pomoćnika – tako su i prečasnii profitni motivi obrazovanja kao plesan prekrili celokupnu kulturu. Ona više jedva da propušta ono što je drugačije od nje: ta totalitarnost je jedina novost u novom stanju. S napredujućom integracijom, poluobrazovanje se ispoljilo u svojoj jednolikosti onako kako je kultura činovnika likvidirala trgovačke pomoćnike. Ono, takođe, steže i duh kakav je nekada bio, i potkresuje ga prema svojim potrebama. Zbog toga poluobrazovanje ne samo da sudeluje parazitirajući na njegovom neumanjnom prestižu, već mu oduzima i distancu i kritički potencijal, a na kraju i sam prestiž. Model za to jeste sudbina takozvanih klasika. U Nemačkoj su tokom devetnaestog veka u izdanjima njihovih dela makar sakupljeni sastojci onog kanona

obrazovanja – koliko god da je to i tada bilo rukovođeno interesima izdavača i podložno upitnim društvenim mehanizmima selekcije – koji je napokon odložen u ostavu. Šiler je bio oličenje obrazovanja iscrtanog u mudrolijama. Čak je i s tim tananim autoritetom svršeno: mlađoj generaciji su, po svemu sudeći, jedva poznata čak i imena mnogih zlatnih klasika koji su se nekada brzopleto obasjavali besmrtnošću. Energija je odbegla iz ideja na koje se obrazovanje protezalo i koje su mu udahnule život. One više ne privlače ljude ni kao saznanje – kao takve su ostale za leđima nauci – niti im se nalažu kao norme. Sloboda i humanost izgubile su sjaj unutar prinudnog sistema ujedinjenog totaliteta, jer se više ne može živjeti u skladu s njima. Nije preživela ni njihova estetska povezanost. Duhovno uobličjenje koje one otelovljuju uveliko je prozreto kao otrcano, frazersko i ideološko. Obrazovna dobra nisu se smrvila samo zbog onih koji više nisu obrazovani, već i sama po sebi, s obzirom na svoj istinosni sadržaj. Obrazovanje, nasuprot onome kako bi idealizam želeo, nije bezvremena invarijanta, već svoj život ima u istorijsko-društvenoj dinamici i, kao i ljudi, može da umine.

Čak ni očigledan napredak, sveprisutno povećanje životnog standarda s razvojem materijalnih proizvodnih snaga, nikako ne uspeva proceniti

duhovno kao blagodat. Disproporcije koje odatle rezultiraju, to što se nadgradnja polako preokreće u bazu, povećale su se do regresa svesti. Poluobrazovanje parazitski kolonizuje kulturni ostatak. Pseudodemokratska ideologija prodavca jeste da tehnika i viši životni standard neizostavno donose dobrobit obrazovanju, da se kulturom može dopreti do svih – *Music goes into mass production* – i ona to nije ništa manje ako joj se oni što u nju sumnjaju snobovski rugaju. Ta ideologija može se opovrgnuti empirijskim društvenim istraživanjem. Tako je u jednoj ingenioznoj studiji u Americi Edvard Zuhman (Edward Suchmann) na primeru dve uporedne grupe onih koji slušaju takozvanu ozbiljnu muziku, od kojih jedna poznaje ovu muziku preko živih izvođenja a druga samo sa radija, pokazao da je potonja grupa reagovala tuplje i s manje razumevanja od prve. Kao što se ozbiljna muzika praktično pretvorila u muziku za zabavu za radijsku grupu, tako se i opšte duhovno uobličjenje, koje pred ljude iskače s takvom nenadanošću da ga je Kjerkegor (Kierkegaard) poredio s demonskim, zamrzava u kulturna dobra. Njegova recepcija ne sadrži u sebi nikakve imanentne kriterijume, već samo ono što mušterija treba da veruje da je od toga dobila. Zajedno sa životnim standardom ipak raste i potražnja za obrazovanjem, kao želja da

se bude usmeren ka nekoj višoj klasi, od koje se dotični ionako subjektivno malo razlikuju. Kao odgovor na to široki slojevi stanovništva ohrabruju se da pretenduju na obrazovanje koje nemaju. Ono što je prethodno bilo rezervisano za skorojeviće i *nouveau riche* postalo je narodni duh. Jedan veliki sektor kulturne industrije živi od toga i sâm stvara poluobrazovnu potrebu: romansirane biografije koje izveštavaju o činjenicama obrazovanja i istovremeno izazivaju jeftine i ništavne identifikacije; rasprodaja celokupnih nauka, poput arheologije i bakteriologije, koje se krivotvore u puko nadražajno sredstvo i uveravaju čitaoca da je *au courant*. Glupost na koju tržište kulture računa time se reprodukuje i osnažuje. Unutar tih dominantnih uslova veseljačko širenje obrazovanja isto je što i njegovo zatiranje.

Sumnja u безусловnu prosvetujuću vrednost populizovanja obrazovanja u današnjim uslovima nije isto što i podozrenje reakcionara. Na primer, čovek se ne može usprotiviti publikovanju važnijih filozofskih tekstova iz prošlosti kao džepnih knjižica s naznakom da će njihova forma i funkcija oštetiti stvar – inače će od sebe napraviti smešnog glasnogovornika jedne prokazane ideje obrazovanja koja još samo dinosaurima potvrđuje njihovu veličinu i gospodstvo. Zaista bi bilo sasvim besmisleno hteti da se takvi tekstovi

izdvoje u ekstravagantnim naučnim izdanjima malog tiraža u doba kada stepen razvoja tehnike i ekonomski interesi konvergiraju masovnoj proizvodnji. To međutim nije razlog da se, zbog straha od neizbežnog, zaslepi za ono što to implicira, a pre svega za ono usled čega protivreči imanentnom zahtevu za demokratizacijom obrazovanja. Širenje se mora veličati upravo stoga što se ono prošireno na mnogo načina menja svojim širenjem. Samo izravna i neoštećena predstava o duhovnom napretku bezbrižno klizi preko kvalitativnog sadržaja obrazovanja socijalizovanog u poluobrazovanje. Nasuprot njoj, dijalektička koncepcija ne zavarava se u pogledu dvoznačnosti napretka usred represivnog totaliteta. To što antagonizmi rastu znači da svi partikularni koraci napretka u svesti slobode takođe doprinose opstajanju neslobode. Na celokupnu sferu svetlost baca istorijskofilozofska teza koju je Benjamin (Benjamin) citirao kao moto, dirljivo iluzorna rečenica iz riznice predstava stare socijaldemokratije: „Svakim danom naše stvari ipak postaju sve jasnije, a narod svakim danom sve pametniji.“⁵ Kao što u umetnosti nema aproksimativnih vrednosti, kao što poludobro izvođenje nekog muzičkog dela ni na koji način ne realizuje

⁵ Josef Dietzgen, *Die Religion der Sozialdemokratie*, u: Walter Benjamin, *Schriften* 1, Frankfurt am Main 1955, str. 502.

njegovu formu do pola, već je celokupno besmisleno i neadekvatno, tako stoji stvar i s duhovnim iskustvom u celini. Polurazumljenō i poluiskusanō nije prethodnica obrazovanja, već njegov smrtni neprijatelj. Elementi obrazovanja koji se osvešćuju nerastopljeni u kontinuitetu svesti pretvaraju se u opake otrove s tendencijom praznoverja, čak i onda kada sami kritikuju praznoverje – kao što i svaki veliki kupac koji u silnoj želji za višim posegne za *Kritikom čistog uma* završi sa astrologijom, očigledno zato što je samo tu mogao ujediniti moralni zakon u nama i zvezdano nebo nad nama. Neasimilovani elementi obrazovanja osnažuju ono postvarenje svesti od kojeg bi obrazovanje trebalo da štiti. Tako, na primer, onima što nepripremljeni dospeju do Spinozine (Spinoza) *Etike* i ne povezuju je s kartezijanskim učenjem o supstanciji i teškoćom posredovanja između *res cogitans* i *res extensa*, definicije kojima delo počinje izgledaju kao nešto dogmatično i neprozirno s karakterom nejasne proizvoljnosti. Takav karakter nestaje tek kada se razumeju koncepcija i dinamika racionalizma zajedno s ulogom tih definicija u njemu. Neupoznat s time, neće znati ni čemu su te definicije namenjene, niti koje im je opravdanje svojstveno. On će ih ili odbaciti kao besmislicu i onda se lagano zazidati u subalternu nadmenost prema filozofiji, ili će

ih, pod autoritetom poznatih imena, *telles quelles* progutati i tako autoritarno izokrenuti kao, na primer, kada citate takozvanih velikih mislilaca koriste diletanti u svojim manuskriptima o pogledu na svet zarad potvrde svog nemerodavnog mišljenja. Istorijski uvodi i pojašnjenja, koji unapred odmiču stvar, teško da će tim definicijama pridati pravi značaj i vrednost u svesti onih što posežu za *Etikom* ukoliko i sami nisu svoji na svome u pogledu specifične problematike na koju Spinoza odgovara. Posledice su pometnja i opskurantizam i, pre svega, jedan sasvim zaslepljen odnos prema produktima kulture koji nisu istinski apercipirani – što parališe i sam duh, kojem bi svojim životom trebalo da pomognu da dođe do izraza. To je, međutim, u flagrantnoj oprečnosti s voljom filozofije koja je, ispravno ili ne, kao poslednji izvor saznanja prepoznavala samo ono što se može neposredno uvideti. To što važi za svu filozofiju važi analogno i za celokupnu umetnost. Predstava o tome da genijalno i veliko samo po sebi neposredno deluje i postaje razumljivo – ostaci estetike zasnovane na kulturi genija – obmanjuje nas u pogledu činjenice da se ništa što nam je dopušteno da nazovemo obrazovanjem ne može dosegnuti bez preduslovā.

Jedan ekstrem mogao bi nam to pojasniti. U Americi postoji jedna neobično široko distribu-

irana knjiga Zigmunda Speta (Sigmund Spaeth) pod naslovom *Velike simfonije*.⁶ Ona je bez zadržke iskrojena prema zahtevima poluobrazovanja, tako da iznutra izgleda kao da kultiviše, te da se pomoću nje odmah mogu prepoznati standardna dela simfonijske literature, svaka-ko neizbežna u muzičkom pogonu. Radi se o metodi da se glavnim simfonijskim temama, a ponekad i samo pojedinačnim motivima iz njih, podmetnu rečenice koje se mogu pevati i koje se onda, u stilu šlagera, utiskuju u odgovarajuće muzičke fraze. Tako je glavna tema Betovenove (Beethoven) *Pete simfonije* opevana rečima: *I am your Fate, come, let me in!*; glavna teme *Devete simfonije* seče se na pola, jer njen početak nije dovoljno pevljiv, a samo zaključni motiv je utekstovljen: *Stand! The mighty ninth is now at hand!* Spet posvećuje niz redova i često dobrovoljno parodiranoj višestraničnoj temi iz *Patetične simfonije* Čajkovskog (Чайковский):

This music has a less pathetic strain,
It sounds more sane and not so full of pain.
Sorrow is ended, grief may be mended,
It seems Tschaikowsky will be calm again!

⁶ Sigmund Spaeth, *Great Symphonies, How to Recognize and Remember Them*, New York 1936.

Iz te eksplozije varvarstva koja je zasigurno ojadila muzičku svest miliona ljudi može se mnogo naučiti o diskretnom prosečnom poluobrazovanju. Idiotske rečenice koje se pevaju nemaju ništa sa sadržajem dela, već usisavaju njegov uspeh kao pijavice – sažeto svedočanstvo fetišizma poluobrazovanja u odnosu na svoje predmete. Objektivnost umetničkog dela krivotvori se personalizacijom: olujna rečenica koja se smiruje u jednoj lirskoj epizodi postaje portret Čajkovskog. Dok se Čajkovski i sâm bavio kulturnom industrijom, njegova muzika se, prema klišeju dugodlakog Slovena, izvodi iz pojma razbesnele raspolovljenosti, koja još uvek ima i svoje mirne faze. Povrh toga, teme u simfonijskoj muzici nisu glavna stvar, već uglavnom samo materijal: popularizacija koja skreće pažnju na teme udaljava nas od onog suštinskog, od strukturnog toka muzike kao celine, prema onom atomističkom, ka delimičnom pojedinačne melodije. Na taj način sredstvo širenja sabotira širenje. Međutim, na kraju će ljudima koji su jednom putem tih užasnih reči napamet naučili te teme biti gotovo nemoguće da se opet oslobode tih reči i da uopšte muziku slušaju kakva ona jeste – to je jedan aspekt koji teško da zaslužuje blaže ime od satanskog. Kulturalne informacije prerusene u ljubav prema umetnosti razotkrivaju se kao destruktivne. I potencijalno

najnevinija izdanja džepnih knjiga još uvek nose u sebi nešto od Speta. Nema prosvećenosti koja bi zaslužila svoje ime ukoliko je preplašena da uđe u refleksije tog tipa.

Mehanizam koji zahteva prestiž obrazovanja i propalu identifikaciju s njim, sa obrazovanjem koje se više ne doživljava i jedva da je stvarno, subjektivno je mehanizam kolektivnog narcizma.⁷ Poluobrazovanje je napravilo tajno kraljevstvo za sve. Kolektivni narcizam svodi se na to da ljudi kompenzuju svest o svojoj socijalnoj nemoći, koja seže u njihove individualne nagonske konstelacije, a istovremeno osećaju krivicu što nisu i ne rade ono što prema sopstvenom pojmu treba da budu i da rade, pa se, realno ili samo u imaginaciji, svrstavaju među članove nečeg višeg i obuhvatnijeg, čemu pripisuju sve one attribute što im samima nedostaju i od čega zauzvrat dobijaju svoje kvalitete, kao da u njima učestvuju. Ideja obrazovanja je za to predestinirana, jer ona, poput rasnog ludila, od individue zahteva samo minimum da bi stigao do zadovoljstva kolektivnog narcizma: dovoljno je već i pohađanje neke visoke škole ili čak samo uobraženje da se potiče iz dobre porodice. Poluobrazovanje i kolektivni narcisizam sjedinjuju se u stavu nalogodavca, logoreičara, onoga ko se

⁷ Uporediti Theodor W. Adorno, *Aberglaube aus zweiter Hand*, str. 155 ff.

ponaša kao stručnjak i hoće da pripada stručnjacima. Fenomenologija jezika u upravljenom svetu koju je Karl Korn (Karl Korn) nedavno osmislio, pogotovo „jezik potkazivača“, zapravo je ontologija poluobrazovanja, a jezičke monstroznosti koje je interpretirao oznake su neuspelih identifikacija s objektivnim duhom u njemu. Da bi se uopšte ispunili zahtevi na koje društvo navodi ljude, obrazovanje se redukuje na oznake društvene imanentnosti i integrisanosti i neskriveno postaje deo razmenskih i upotrebnih vrednosti. Srazmerno bezazlena laž o jedinstvu obrazovanja i imovine, kojom se branilo klasno određeno pravo glasa u vilhelmskoj Pruskoj, postala je bezumna istina. Pritom je duh poluobrazovanja posegnuo za konformizmom. Ne samo da su iz njega uklonjeni oni elementi kritike i opozicije koje je tokom osamnaestog veka obrazovanje nosilo sa sobom naspram etabliranih moći, već je uklonjeno i potvrđivanje i duhovno podvajanje onoga što je ionako postalo njegov sopstveni sadržaj i njegova osobna iskaznica. Kritika se pak unizila do čistog lukavstva, koje ničemu ne dopušta da se pokaže i koje ponižava svoje protivnike – što je samo sredstvo da se napreduje.

Poluobrazovan upražnjava sopstveno održanje bez sopstva. On više ne može postići ono u čemu se prema svakoj građanskoj teoriji oseća subjek-

tivnost – iskustvo i pojam. To na isti način koro-
dira i subjektivno mogućnost obrazovanja, kao
što mu se sve objektivno suprotstavlja. Iskustvo,
kontinuitet svesti u kojoj ono neprisutno traje, u
kojoj vežba i asocijacija stvaraju tradiciju svakog
pojedince, smenjuje selektivna, nepovezana, za-
menljiva i efemerna informisanost, za koju još
treba primetiti da već u sledećem trenutku po
dolasku drugih informacija odmah zbriše. Na
mesto *temps durée*, povezanosti jednog u sebi re-
lativno usaglašenog života koji vodi rasuđivanje,
stupa jedno „to je“, lišeno rasuđivanja: kao, na
primer, kod onih putnika što u brzom vozu kod
svakog naselja kroz koje se prolazi imenuju fabri-
ke kugličnih ležajeva, cementa ili nove kasarne,
upravo da bi nekonsekventno odgovorili na sva
nepostavljena pitanja. Poluobrazovanje je jedna
slabost za vreme,⁸ za sećanje kojim jedino svaka
sinteza iskušanog dolazi do svesti, što je nekada i
značilo obrazovanje. Ponosan na svoju zauzetost
i preopterećenost, poluobrazovan ne daje zalud
velik značaj svom lošem pamćenju. Verovatno se
u savremenoj filozofskoj ideologiji pravi toliko
iskoraka o vremenu samo zato što je ono za lju-
de izgubljeno i što bi za njega trebalo preklinjati.
Nadopunjuju se sveprisutni konkretizam i apstra-

⁸ Uporediti Theodor W. Adorno, *Über Statik und Dynamik
als soziologische Kategorien*, str. 230.

hizam koji pojedincu dopušta uvažavanje samo kao reprezentantu opšteg čijim se imenom oslovljava. Pojam vremena dekretom se supsumira pod bilo koji pripravljeni kliše, koji je izuzet iz dijalektičke korekture i koji otkriva svoje pogubno nasilje unutar totalitarnih sistema: i njihova forma je izolujuće, sabijajuće i bespogovorno „to je“. Pošto se poluobrazovanje istovremeno naslanja na tradicionalne kategorije koje više ne ostvaruje, novi vid svesti nesvesno zna za sopstvene deformacije. Zbog toga je poluobrazovanje razdraženo i ljutito; svestrana upoznatost istovremeno je i htenje da se zna bolje. Slogan poluobrazovanih da su nekada bili bolji dani predstavlja resantiman; samo poluobrazovanje je pak upravo sfera resantimana, odakle se optužuju oni kojima je preostala još neka iskra samorefleksije. Nesporan je destruktivni potencijal poluobrazovanja ispod površine vladajućeg konformizma. Dok fetišistički zaplenjuje kulturna dobra kao svoj posed, već stoji u niskom startu da ih razbije.

Poluobrazovanje je blisko paranoi – maniji gonjenja. Upadljiv afinitet stanja svesti, kakvo je poluobrazovanje, ka nesvesnim psihotičnim procesima bio bi međutim zagonetan, prestabilirana harmonija, kada sistemi ludila ne bi imali i svoju objektivnu društvenu funkciju, a ne samo vredno mesto u psihološkoj ekonomiji pojedinca.

Oni nadomešćuju uvid koji je poluobrazovanje zaprečilo. Onoga ko ostane bez kontinuiteta rasuđivanja i iskustva sistem će snabdeti shemama za suočavanje s realnošću, koji njoj, istina, nisu ni blizu, ali kompenzuju strepnju od nerazumljivog. Konzumenti gotovih psihotičnih fabrikata osećaju se zaštićenim od onih isto tako izolovanih, koji su u svojoj izolovanosti, pod radikalnim društvenim otuđenjem, povezani zajedničkim ludilom. Narcističko zadovoljstvo da se bude u tajnosti i saglasan s drugim izvršnima, čim se nadiđu neposredni interesi, oslobađa od onog ispita realnosti koji je za Ja starog tipa, prema Frojdu, predstavljao najpreči zadatak. Bezumni sistemi poluobrazovanja jesu kratki spoj u permanentnosti. Kolektivna nastrojenost ka takvim formama svesti koje su Sorel (Sorel) i Rozenberg (Rosenberg) složno krstili kao mitove rado se objašnjava time što današnja društvena realnost, sama po sebi teška, kompleksna i nerazumljiva, izaziva takve kratke spojeve. Međutim, ta naizgled objektivna dedukcija je kratkosežna. S gubitkom nebrojenih mehanizama koji upućuju nazad na tržište i uklanjanjem slepih igara moći u mnogim sektorima, na mnogo načina društvo je postalo prozirnije nego što je bilo. Ukoliko saznanje ne bi zavisilo ni od čega drugog do od funkcionalne sazdanosti društva, verovatno bi danas i čistačica

mogla u potpunosti da razume taj mehanizam. Pre će biti da je objektivno produkovana ona subjektivna osobina koja objektivno moguć uvid čini nemogućim. Osećaj da se ne može doseći moć postojećeg, da se pred njom mora kapitulirati, obogaljuje i impulse saznanja. Ono što se subjektu predstavlja kao nepromenljivo fetišizovano je, neprobojno, pogrešno razumljeno. Razmišlja se dvovalentno, prema shemi unapred spasenih i unapred prokletih. Poluobrazovani se uvek ubraja u spasene, a proketo je sve ono što njegovo carstvo – a time i svako postojeće, koje to carstvo posreduje – može dovesti u pitanje. U presudi višestruko samoproklamovanom ili čak konstruisanom neprijatelju probija se momenat okrutnosti, koji propadanje kulture objektivno postavlja onima što na njoj insistiraju. Poluobrazovanje je defanzivno; ono izbegava dodire koji bi mogli izneti na videlo nešto od njegove upitnosti. Psihotečne forme reakcije na ono društveno ne stvara kompleksnost, nego otuđenje: sama psihoza je objektivno otuđenje koje je subjekt uneo u svoju najdublju unutrašnjost. Kolektivni sistemi ludila poluobrazovanja ujedinjuju neujedinjivo: oni dovode otuđenje do izraza, sankcionišu ga kao da je oduvek bilo mračna tajna i približavaju ga varljivom iskustvu zamene koja nadomešćuje rastureno. Poluobrazovanje za-

čarava sve što je posredno u neposrednost, čak i svemoćnu daleku prošlost. Odatle dolazi težnja za personalizovanjem: objektivni odnosi se ispisuju na leđa pojedinačnih ličnosti ili se od njih očekuje spasenje. Njen bezumni kult napreduje s depersonalizacijom sveta. S druge strane, poluobrazovanje, kao otuđena svest, ne poznaje zauzvrat nikakve neposredne odnose prema bilo čemu, već je vazda fiksirano na predstave koje ono upisuje na stvari. Njegovo držanje je ono *taking something for granted*; njegova kadenca neprestano odzvanja „Kako, molim, vi to ne znate?“, utoliko više ukoliko su pretpostavke divljije. Kričička svest je osakaćena tako što je svedena na to da kroz mutne obronke gleda iza kulisa: Risman (Riesman) je taj tip opisao kao *inside-dopester*. Međutim, konačni odgovori i teoreme poluobrazovanja ostaju iracionalni – otud njegove simpatije za iracionalizam svih boja, pogotovo za veličanje obezvređene prirode i duše. Ono je duhovno pretenciozno i varvaski antiintelektualno ujedno. Izbor po srodnosti poluobrazovanja i malograđanstva jeste očigledan; sa socijalizacijom poluobrazovanja, međutim, njegova patetična crta počinje zaražavati celo društvo, u skladu s instauracijom malograđanina kao vladajućeg socijalnog karaktera. Socijalna povezanost ludila i poluobrazovanja u nauci jedva je i primećena, iako ju je književnost

u potpunosti uočila, ne dobivši za to odgovarajuće počasti. Opis svekrve koja sve uništava u naftalinskoj Benediksovoj (Benedix) komediji *Kvarilac raspoloženja* u potpunosti oslikava fizionomiju poluobrazovanja. Sociologija je verovatno mogla razviti celokupnu njegovu ontologiju, strukturnu povezanost svih njegovih nosećih i istovremeno iz društvenih uslova poteklih kategorija. Kao neko ko je isključen iz kulture i ko je istovremeno potvrđuje, poluobrazovan propisuje jednu drugu kulturu *sui generis*, nezvaničnu, koja se u međuvremenu slavi pravim susretom koji je pripremila kulturna industrija: svet knjiga koje se ne smeštaju na police već se čitaju i koje su toliko lišene istorije, tako neosetljive na istorijske katastrofe, da izgledaju kao nesvesno samo. Kao i nesvesno, poluobrazovanje ima tendenciju da ne reaguje: to otežava njegovu pedagošku korekturu. Samo bismo dubinskopsihološki mogli da mu se suprotstavimo: tako što bi se njegova skrućivanja labavila još u najranijim fazama razvoja te osnaživala kritička prisebnost.

Zahtevi te vrste ipak odmah udaraju u zid. Saznanje društvene nepriličnosti poluobrazovanja potvrđuje da se ne može izolovano promeniti ono što se produkuje i reprodukuje objektivnim datostima koje zadržavaju sferu svesti u nemoći. U potpuno protivrečnom celom i pitanje o obra-

zovanju zapliće se u antinomiju. Neprekidan govor o kulturi jeste onozeman i ideološki s obzirom na manifestovanu tendenciju da se ona likvidira, tendenciju koja je objektivna i prelazi preko svih granica političkih sistema. Kultura *in abstracto* nipošto ne dopušta sebi da se uzdigne u normu ili takozvanu vrednost, jer tvrdnje takvih tenora presecaju odnos svega kulturalnog prema izvođenju dostojanstvenog života moćima vlastite samosvesti i doprinose onoj neutralizaciji duha koja, zauzvrat, uništava obrazovanje. Međutim, važi i obrnuto. Ni teorija društva niti bilo koja njome orijentisana praksa ne mogu, hrabrošću očajnika, preuzeti stranu jače tendencije, udariti na ono što propada i likvidaciju kulture učiniti svojom – inače bi postali neposredni saučesnici u povratku u varvarstvo. Među iskušenjima već obolelog duha nije bezazleno ono koje je u psihologiji Ana Frojd (Anna Freud) nazvala identifikacijom s agresorom,⁹ kada se dragovoljno potpisuje nešto što je naizgled neizbežno. Trenutno manje uspeha ima kritički intelektualac nego onaj ko koristi sredstva intelekta ili ona koja je s njima pobrkao zarad zaslepljivanja. Uzaludno bi međutim bilo i uobraženje da je bilo ko – a pritom se uvek misli na samog sebe – izuzet iz tendencije

⁹ Uporediti Theodor W. Adorno, *Aberglaube aus zweiter Hand*, str. 168.

ka socijalizovanom poluobrazovanju. Ono što bi se opravdano smelo nazivati napretkom svesti, kritički uvid u ono što jeste lišen iluzija, nastupa zajedno s gubitkom obrazovanja; trezvenost i tradicionalno obrazovanje su nespojivi. Nije slučajno što su one sfere na koje se primarno odnosi pojam obrazovanja, filozofija i umetnost, ogrubele i primitivizovane još kada su Marks (Marx) i Engels (Engels) koncipirali kritičku teoriju društva. Takva simplifikacija postala je nespojiva s društvenom intencijom da obrazovanje konačno izvede iz varvarstva: u međuvremenu je pomoglo tek goli teror na Istoku. Napredna svest, koja se opire prikrivenoj, s posedom pobrkanoj kulturi, nije samo iznad, nego je uvek već i ispod obrazovanja. Nov kvalitet koji se ističe predstavlja i više i manje od onog koji tone. Samom napretku, s kategorijom novog primešan je kao kvasac dodatak varvarstva: iščišćava se. Nišani se neko stanje koje neće ni da se zaklinje kulturi i konzervira njene ostatke, niti da je ukida, već samo da bude iznad suprotnosti obrazovanja i neobrazovanja, kulture i prirode. Međutim, to iziskuje ne samo da se slomi apsolutizovanje kulture već i da se ne hipostazira njeno viđenje kao nesamostalne, kao puke funkcije prakse i pukog upućivanja na praksu, te da se ne svede na nedijalektičku tezu. Uvid da se ono što je proisteklo ne može redukovati na svoj

izvor, da se ne može poistovetiti s onim odakle je došlo, useljava se i u duh, koji tako lako podleže iskušenju da sebe postavi kao izvor. Svakako mu se tamo gde se javlja taj zahtev za sopstvenim uzdizanjem možemo suprotstaviti ukazivanjem na njegovu zavisnost od realnih životnih odnosa, na njegovu nedeljivost od njegovog sklopa i napokon na njegov sopstveni prirodni priraštaj. Međutim, ako se duh naprosto redukuje na tu zavisnost i dodeli sebi ulogu pukog sredstva, onda se treba setiti i onog obrnutog. Utoliko briga o obrazovanju ima svoje opravdanje u sadašnjem istorijskom trenutku. To što se duh odvojio od realnih životnih odnosa i osamostalio nije samo njegova neistina, nego i njegova istina; nijedno obavezujuće saznanje, nijedno preporučljivo umetničko delo, ne može se opovrgnuti ukazivanjem na njegovu socijalnu genezu. Ako su ljudi razvili duh kako bi se održali u životu, duhovne tvorevine, koje inače ne bi postojale, ipak više nisu sredstvo održanja. Neopozivo osamostaljivanje duha nasuprot društvu, obećanje slobode, isto toliko je društveno koliko i njihovo jedinstvo. Ukoliko se to osamostaljivanje naprosto poriče, duh se potiskuje i od sebe čini ideologiju, ništa manje nego kada ideološki uzurpira apsolutnost. Ono što bi se bez srama smelo nazivati kulturnim, s one strane fetišizma kulture, jedino je ono što se

realizuje zahvaljujući integritetu sopstvenog duhovnog lika i povratno deluje u društvu samo posredno, putem svog integriteta, a ne neposrednim prilagođavanjem zapovestima društva. Međutim, snaga duha za to ne izrasta niotkuda drugde do iz onoga što je nekada bilo obrazovanje. U međuvremenu, ukoliko duh čini samo ono što je društveno ispravno, sve dok se ne rastvori u identitet s društvom lišenim razlika, onda je on anahronizam doba: držati se obrazovanja, pošto mu je društvo oduzelo osnove. Obrazovanje, međutim, nema nikakvu drugu mogućnost da preživi osim kritičke samorefleksije o poluobrazovanju – koja je pak postala neophodna.

KONRAD PAUL LISMAN

OBRAZOVANJE, POLUOBRAZOVANJE, NEOBRAZOVANJE

Znanje je moć. Projekt moderne započinje tom rečenicom Frensis Bekona (Francis Bacon). Naučno znanje i tehnologije koje su s njim povezane otad su na svim nivoima smenili tradicionalne instance tumačenja i savladavanja sveta: religije, kultove, misterije, mitove, magije i ideologije. Ni u jedno drugo područje života, s razvojem modernih društava, nije se polagalo toliko nada koliko u obrazovanje. Obrazovanje je bilo utopija malograđanina da može postojati još neki treći vid egzistencije između plaćene radne snage i kapitala. Obrazovanje je bilo nada radničke klase da će znanjem steći onu moć koju su joj uskratili propale ili izostale revolucije. Obrazovanje je bilo i obrazovanje jeste sredstvo kojim bi trebalo emancipovati i integrisati niže slojeve, žene, migrante, autsajdere, osobe s hendikepom i ugnjetene manjine. Obrazovanje se smatra poželjnim resursom u borbi za odredišta

informativnog društva. Obrazovanje je sredstvo kojim se sprečavaju predrasude, diskriminisanje, nezaposlenost, glad, sida, nehumanost i genocid. Obrazovanje treba da prevlada izazove budućnosti i, osim toga, usput usreći decu i omogućiti zaposlenje odraslih. Upravo stoga što se zna da sve to nije moguće, teško da postoji područje na kojem se toliko mnogo lagalo i na kojem se toliko mnogo laže kao u obrazovnoj politici.¹

Obrazovanje je postalo ideologija sekularnih društava, koja se više ne mogu osloniti ni na religijsku transcendenciju ni na revolucionarnu imanenciju. Obrazovanje je od početka bilo motor modernizatorskih pomaka, ali je istovremeno predstavljalo i lažnu utehu za one, besramno tako nazvane, „gubitnike modernizacije“, koji su sami skrivili svoju sudbinu – budući da su bili bez obrazovanja. Obrazovanje funkcioniše ujedno i kao stimulus i kao sedativ: mobilise ljude i – kao trajno obećanje boljih vremena, obećanje koje deluje kao preteći imperativ – u isti mah ih sprečava da se mobilišu. Obrazovanje nikako ne sme uspeti, jer bi se tada jasno pokazala njegova ograničenost: ono nije dovoljno da nadoknadi izgubljene utopije, a zasigurno nije nikakav jemac nesme-

¹ Za samoobmanjujući rečnik obrazovnog sektora uporediti nedavno objavljen Agnieszka Dzierzbicka / Alfred Schirlbauer (prired.), *Padagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*, Wien 2006.

tanog funkcionisanja na efikasnost orijentisanih ekonomija. Zbog toga su i obrazovne ustanove permanentno u krizi: u pravilnim razmacima moraju se objavljivati predstojeće obrazovne katastrofe, a pritisak da se reformiše sistem obrazovanja raste upravo zbog permanentne reforme.

Kažu da se stari obrazovni pojmovi i obrazovne institucije moraju zameniti novim. Zadaci škola i univerziteta su se promenili. Čini se kao da se na početku dvadeset prvog veka društva moraju boriti protiv prašnjavih obrazovnih ideala devetnaestog veka. Nema nijednog privredno orijentisanog reformatora univerziteta koji ne bi rado skinuo Humbolta s vrata, proterao činjeničko znanje iz škole i zahtevao praktičnost i fleksibilnost umesto glavolomnog obrazovanja građanstva. Iako neskloni neoliberalnom diskursu, toj kritici rado se pridružuju i poslednji romantični reformski pedagozi, umesto postignuća i konkurentnosti, doduše, naklonjeniji integraciji, emotivnosti i ukidanju školskih ocena. Postepeno se u sve širim krugovima uviđa da za ovovremene slabosti obrazovnog sistema nisu odgovorni humboltovski obrazovni ideali, već obrazovne reforme koje su se ubrzano nizale nakon što su bile inicirane šezdesetih godina prošlog veka.

Situacija je protivrečna. Dok se, s jedne strane, već uveliko zastareli reformski pedagozi ubrza-

no opet trude da od „veka deteta“ spasu što se spasti može, moderni reformatori obrazovanja žustro rade na ponovnom uključivanju poluodra-
slih u radni proces pod lozinkom „praktičnosti“ [*praxisnahe*]. Dok jedni još uvek govore o socijalnom učenju, motivaciji, ciljanoj koedukaciji i predmetnom razdvajanju polova zarad podrške devojkicama, drugi propagiraju sveobuhvatne, polno neutralne i nemilosrdne testove, ne bi li se razjasnilo pitanje krajnje odrednice obrazovanja. Dok jedni još uvek sanjaju o školi kao idili solidarnog zajedništva i beskonfliktne integracije, drugima nikad nije dosta nadmetanja, konkurencije, testova, internacionalnih *rankinga*, evaluacija, mera za osiguranje kvaliteta i na efikasnost orijentisanih kurseva. Dok jedni još uvek pričaju o zahtevima, drugi već odavno zahtevaju. Očito je da se neće moći dobiti sve. Današnje debate o obrazovanju obeležavaju manevri samoobmane velikih razmera.

Reformatore obrazovanja svih usmerenja objedinjuje mržnja prema tradicionalnoj ideji obrazovanja. Oni se očito groze predstave da bi ljudi mogli imati nesvrhovito, objedinjeno znanje, znanje koje je sadržajem zasnovano na tradicijama velikih kultura i koje omogućuje ne samo da se oblikuje karakter nego i da se od diktata duha vremena sačuva moment slobode. Obrazovani

ljudi su, naime, bili sve drugo osim onih besprekorno funkcionalnih, fleksibilnih, mobilnih i za timski rad osposobljenih klonova koje bi mnogi rado videli kao rezultat obrazovanja.

Ko smatra da je na visini zahteva vremena, taj više ne govori o onom obrazovanju koje se uvek orijentisalo na pojedinca i razvoj njegovih potencijala, već o „menadžmentu znanja“. Nije reč o obrazovanju, već o znanju koje, poput neke sirovine, valja proizvesti, prodavati ga i kupovati, njime trgovati, upravljati i odlagati ga; ako se izuzmu posebni programi za naučne elite, reč je o letimičnom parcijalnom znanju, taman dovoljnom kako bi ljudi bili fleksibilni u radnom procesu i dostupni industriji zabave. Razlika između naprednih vidova naučnog saznanja i opšteg nivoa obrazovanja stoga ne bi trebalo da se umanjuje, već da se uveća.

Obrazovnim katastrofama koje se uredno objavljuju tako se suprotstavljaju velike obrazovne laži. Velikim rečima one zaogrću plaštom stvarne mogućnosti i svrhe obrazovanja. Dok se znanje prodaje kao resurs budućnosti koji se brzo uvećava, o čemu svedoči glupa metafora „eksplozije znanja“, opšte znanje opada tempom koji ostavlja bez daha. Eklatantne su praznine u obrazovanju takozvanih političkih elita kada je reč o najjednostavnijim istorijskim i kultur-

no-povesnim pitanjima, a trijumf novinarstva koje se zasniva na mnjenjima naličje je činjenice da niko više ništa ne zna. Vera u skladištenje podataka na tvrdim diskovima zamenjuje mišljenje, a sveprisutnost informacija u mrežama podataka sugeriše demokratizaciju znanja – tamo gde se može konstatovati samo njegovo ujednačavanje širokog obima. „Ono što svi znaju“ – zapisao je Niče – „svi će zaboraviti“. A ispod toga je dodao: „[...] kad ne bi bilo noći, ko bi još znao šta je svetlost“.² Ako je znanje moć, nećemo ga pronaći tamo gde su svi. A kad bude tamo, više neće biti nikakva moć.

Samo „obrazovanje“ postalo je difuzan pojam u takozvanom društvu znanja i informacija, pojam koji se može koristiti da se imenuju sticanje i posredovanje različitih znanja i kvalifikacija, jednako kao i s time povezane institucije i postupci. To jedva da ima veze s izvornim poljem značenja „obrazovanja“. I nije slučajno tako. U stvari, poslednjih godina došlo je do značajne promene paradigme na području obrazovanja.

Obrazovanje koje se orijentisalo prema antičkom idealu i humanističkom konceptu prevashodno je viđeno kao program samoobrazovanja

² Friedrich Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente*, Giorgio Colli & Mazzino Montinari (prir.), Kritische Studienausgabe (KSA), Munchen 1980, tom 10, str. 419.

ljudi, kao formiranje i razvijanje tela, duha i duše, talenata i obdarenosti. Taj program trebalo bi da dovede pojedinca do razvijene individualnosti i do samosvesnog učešća u zajednici i njenoj kulturi. Istovremeno, obrazovanje je viđeno kao jedina mogućnost da se ljudi iz varvarstva prevedu u civilizaciju, iz nezrelosti u autonomiju. Merilo i izraz za to bilo je raspravljavanje paradigmatičnih sadržaja koji se nisu pokoravali ni principu slučaja ni diktatu aktuelne upotrebljivosti. Značaj klasičnih jezika, književnog kanona, poznavanja filozofskih, estetskih, kulturnih i religijskih tradicija orijentisao se prema konceptu „duha“, kao što je egzemplarno pokazao Georg Vilhelm Fridrih Hegel u svojoj filozofiji. Kod njega se umetnost, religija i nauka pojavljuju kao objektivacije duha, u kojima se artikuliše ono što nadilazi slučajno i subjektivno i što je središnje za svaki obrazovni proces kao zahtev za obavezujućom istinom. Obrazovanje tako uvek predstavlja rad posredovanja između individualnih razvojnih mogućnosti i zahteva opštosti, obaveza objektivnog duha.

Za Vilhelma fon Humbolta, bauka svih reformatora obrazovanja, obrazovanje je jednostavno bilo „poslednji zadatak našega postojanja“. U svojoj *Teoriji obrazovanja čoveka* on je to precizirao jednom rečenicom koja je vredna razmišljanja: „Obezbediti što je moguće veći sadržaj pojmu čo-

veštva u našoj ličnosti, kako tokom našeg života, tako i izvan njega, u tragovima živog dela koje ostavljamo iza sebe.“ Ta ideja nije značila ništa drugo do „povezivanje našeg Ja sa svetom sve do najopštijeg, najpodsticajnijeg i najslobodnijeg sadržaja“. Taj koncept je obrazovnim programom želeo postići ono što, prema Humboltu, odlikuje ljudsko stremljenje uopšte. U svom „krajnjem cilju“, saznanje mišljenje čoveka uvek je samo „pokušaj njegovog duha da samom sebi bude razumljiv“; njegovo delanje je napor njegove volje da „postane slobodna i nezavisna u sebi“, a njena „uposlenost“ ispostavlja se kao težnja da u sebi ne mora ostati u dokolici. Čovek je aktivno biće i, budući da svako delanje i mišljenje moraju imati predmet, on pokušava da „opojmi što je više moguće sveta i poveže ga što više može sa sobom“.³

Na te Humboltove reči valja podsetiti jer dokumentuju da udaljenost od sveta niukoliko ne predstavlja jezgro humboltovske ideje obrazovanja – naprotiv. Saznavanje sveta, prisvajanje sveta, raspolaganje prirodom: program modérne kao naučnog razotkrivanja sveta i ovladavanja prirodom pronalazi svoje mesto u njemu, jednako koliko i tekuća poslovnost – ali to nisu poslednji ciljevi, već sredstvo za postizanje one krajnje na-

³ Wilhelm von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, u: *Werke*, tom I, str. 235.

mere koja se sledi obrazovanjem: samosaznanja i slobode. Svako znanje dobija svoj smisao tim određenjem. Duh čoveka želi bolje da razume sebe, a sva nauka i tehnika treba da oslobode čoveka u njegovom delanju.

Neupitno je da je obezvređivanje tog koncepta još uvek primetno i u društvu znanja. Uzbuđenja zbog rezultata istraživanja mozga još se hrane programom samosaznanja i, sve i da se to čini iz ideoloških razloga, nijedna tehnička inovacija ne pojavljuje se bez naznake da se njome uvećavaju opcije i potencijali čovekovog delanja. Prigovor koji je, recimo, Ginter Anders (Günther Anders) izneo protiv moderne tehnike upravo u ime slobode i samosaznanja – da se njena uznapredovala primena i izvršenje prvobitne namene pretvaraju u svoju suprotnost i od jednog medija, jednog sredstva, tehnika postaje svrha koja svime vlada – bezuspešno je pokušao spasti ideju obrazovanja od onih instancija koje u ime slobode i u ime saznanja cinično likvidiraju slobodu i saznanje.⁴

Humboltova razmatranja, nastala oko 1793. godine, u obrazovanju su na delu videla prožimanje opšteg i posebnog, pojedinca i zajednice, svestrano formiranje i razvoj subjekta usvajanjem i pronošanjem onoga što je osamnaesti vek emfa-

⁴ Günther Anders, *Die Antiquiertheit des Menschen* I+II. München 1956, odnosno 1980.

tički nazivao čoveštvom. Rezultat te ideje obrazovanja bili su humanistička gimnazija i humboldovski univerzitet, i jedno i drugo diskreditovani gotovo čim su nastali. Humanističko obrazovanje – a drugo i ne postoji – nije međutim značilo opštu ili neobavezujuću nastrojenost ka idejama humanosti, čovečnosti ili ljudskog dostojanstva. Za novi humanizam, te su predstave bile strogo vezane za proučavanje klasičnih jezika, naročito starogrčkog, i antičke kulture.

Kod Humbolta makar, koji se kao teoretičar i reformator obrazovanja najintenzivnije identifikovao s tim programom, razlog tome jamačno nije nekritičko, idealističko štovanje starih, već bolji razlozi. U njegovom značajnom članku „O proučavanju starine i grčkoga posebno“ iz 1793. godine pored ostalog se kaže: „Crta koja izvrsno odlikuje grčki karakter jeste [...] neobičan stepen izobraženosti osećanja i mašte još u vrlo ranom razdoblju kulture, kao i još vernije očuvanje dečje jednostavnosti i naivnosti u znatno kasnijem razdoblju. *Stoga se u grčkom karakteru ponajviše pokazuje izvorni karakter čovečanstva uopšte, samo sa jednim tako visokim stupnjem prefinjenosti kakav bi možda uvek bio moguć. [...]* Proučavanje takvog karaktera mora u svakoj situaciji i u svako doba lekovito delovati na obrazovanje čoveka, jer ono ujedno sačinjava i osnovu karaktera ljudi

uopšte. Ali to mora biti naročito lekovito u doba kada se, zbog bezbroj povezanih okolnosti, pažnja više posvećuje stvarima nego ljudima i više masama ljudi nego individuama, više spoljašnjim vrednostima i koristima nego unutrašnjoj lepoti i uživanju. Tamo gde je visoka i raznolika kultura odvela daleko od prve jednostavnosti lekovito je pogledati unazad na narode kod kojih je sve to bilo gotovo upravo obrnuto.“⁵

Misao do koje mu je bilo stalo Humbolt je jasno istakao: kultura Grka ima teorijsko prvenstvo u obrazovanju zato što se ta kultura može nazvati paradigmatikom za karakter čovečanstva uopšte i zato što svojom koncentracijom na unutrašnju lepotu i estetsko uživanje, kao kritičko ogledalo, može ukoriti koristoljubivo mišljenje moderne. Time je jasno izraženo dvostruko značenje humanizma: humanističkom obrazovanju stalo je do upoznavanja onih kompleksnih oblika i složaja u kojima se može ostvariti čoveštvo; budući da je, međutim, nemoguće čak ni upola empirijski obuhvatno i istorijski potpuno izučiti ovu raznolikost, Humbolt predlaže jedan metod koji deluje sasvim moderno: učenje na primerima.

Na primerima se, međutim, može učiti jedino tamo gde se pojavljuje zaista nešto nalik modelu i u naročitoj meri tipično izobraženo. Temeljna

⁵ Humboldt, *Werke*, tom II, str. 18f.

je teza novog humanizma, dakle, da se značaj čoveka, upravo imajući u vidu raznolikost njegovog pojavljivanja i njegovih mogućnosti, najbolje može izučavati u kulturi koja je po prvi put postavila čoveka kao individu u središte svojih estetskih, političkih i moralnih nastojanja. U drevnoj Grčkoj Humbolt je još video ono ostvarenje interesovanja za samog čoveka koje više nije u istoj meri važno za druge kulture, u kojima su ljudi bili podređeni spoljnim silama, odnosno određeni nečim stranim: bilo religijom, bilo diktatom politike ili ekonomije u moderni. Prema Humboltu, primer Grka i dalje se može koristiti za dobijanje presudnih uvida u karakter čoveka, u njegove mogućnosti i granice, a pre svega u njegovu individualnost i jedinstvenost, budući da se na horizontu kulturne i duhovne rasprave najpre u toj kulturi pojavio čovek kao samosvrha, kao autonoman subjekt.

Iz ove perspektive obrazovanje kao takvo opisuje program postajanja čovekom kao duhovni rad na sebi i na svetu. Međutim, ono takođe znači i paradigmatično usvajanje znanja o sebi i svetu, kao i smislen obračun [*Auseinandersetzung*] s tim znanjem. Ideja nauke kao duhovnog pronicanja u svet zarad saznanja neodvojiva je od emfatičke ideje obrazovanja. Kod Hegela su konačno obrazovanje, religija, naučno znanje i saznanje pojmo-

vi koji smisao uopšte zadobijaju tek u uzajamnom odnosu [*Bezug aufeinander*]. *Fenomenologija duha* se, na primer, može čitati kao proces obrazovanja koji prati i reflektuje razvoj ne samo individualne svesti već i vrste u njenom istorijskom razvoju, predstavljajući na taj način i istinski obrazovni proces. Obrazovanje nije spoljašnje duhu, nego je medij u kojem se on uopšte može ostvariti. Duh je ono što se obrazuje i jedino ono što se obrazuje može se nazvati duhom. Iz te perspektive, činjenica da je pojam duha bio, jednim trijumfalnim gestom, ispraćen iz modernih nauka i koncepata kulture može se iščitati kao objavljena volja za odricanjem od obrazovanja.

Nije nikakav prigovor protiv humanističke koncepcije obrazovanja kada se kaže da se ona, organizaciono gledano, mogla ostvariti samo kao manjkava, pa da je, kao ideal, ipak ostala nedostižna. S Hegelom bismo na to uvek mogli reći: utoliko gore po stvarnost. Neuspeh humanističkog zahteva za obrazovanjem konstatovao je, međutim, još mladi Fridrih Niče kada je, kao profesor klasičnih jezika, tek imenovan na Univerzitetu u Bazelu, 1872. godine držao javna predavanja *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*. Niče je uočio beskonačnu razliku između pretpostavki kojima se humanistička škola više ili manje dobrovoljno izložila i njene, u poređenju s tim, isu-

više jadne realnosti. Viša škola želi posredovati „obrazovanje“, čak i „klasično obrazovanje“, ali je za mladog filologa ta stvar u realnosti bila drugačija: „U skladu sa svojim izvornim formiranjem, gimnazija ne [vaspitava] za obrazovanje, već za učenost, a u poslednje vreme [preduzima] zakret, kao da više ne želi vaspitavati ni za učenost, već za novinarstvo.“⁶

Ono čega se Niče plašio, naravno, još davno se desilo: gimnazija u međuvremenu ne samo da vaspitava za novinarstvo već i uz pomoć novinarstva. I to se onda zove mediji u nastavi.

Ničeov iskaz, doduše, nije bio optužba, već nalaz. Humboltovska gimnazija jednostavno nije uspjela postići svoj cilj, zato što se cilj činio nedostižnim: „Zaista, ‘klasično obrazovanje’ nešto je toliko nečuvano teško i retko, nešto što zahteva toliko komplikovanu obdarenost da je ili naivno ili besramno obećati ga kao dostižan cilj gimnazije.“⁷ Slično se, u međuvremenu, može reći o opštem obrazovanju, o obrazovanju uopšte. A mešavina naivnosti i besramlja i dalje karakteriše svaki zahtev za opštim obrazovanjem. Istinski uznemirujuća tvrdnja kod Ničea bila je i ostaje jednostavno ta da je obrazovanje vezano na individuaciju i da ga nije moguće poopštiti. Ukoliko se to ipak pokuša,

⁶ Nietzsche: KSA 1, str. 677.

⁷ KSA 1, str. 682.

neizbežne posledice Niče su jasne: „Najopštije obrazovanje upravo je varvarstvo.“⁸ Niče je kao malo ko gurnuo prst u ranu ideje opšteg obrazovanja. Ukoliko je u obrazovanju reč o individuumu i njegovom razvoju, ono se ne može poopštiti. A tamo gde zaista postane opšte, obrazovanje se mora ophoditi uopšteno prema pojedincu i njegovim mogućnostima. Ne postoji viši vid obrazovanja koji bi se oslobodio te protivrečnosti.

Sve to ne znači da ne mogu postojati – štaviše, *moraju* postojati – mesta obuke na kojima se ljudi pripremaju za zanimanja, za manje ili više stereotipne procedure i radne procese, i obučavaju socijalnim i komunikativnim veštinama. Već Niče je to znao: „Sa svoje strane, znam za samo jednu istinsku suprotnost: *ustanove obrazovanja i za život potrebne ustanove*. Sve postojeće pripadaju drugoj vrsti, ali ja govorim o prvoj.“⁹ Naše škole su za život potrebne ustanove u smislu koji daleko nadilazi Ničeovu kritiku. Životne potrebe ih sada prisiljavaju da na sebe preuzmu sve zadatke koji se pred njih postave: zamena za porodicu u raspadu, poslednje mesto emotivne komunikacije, institucija za zaštitu od droga i side, mesto prve terapije, mesto seksualnog i drugog prosvetavanja, ustanova za rešavanje problema koji se

⁸ KSA 1, str. 668.

⁹ KSA 1, str. 717.

odnose na pitanja sveta odraslih, od zagađenja životne sredine do ratova, od integracije migranata do sukoba kultura, od bede Trećeg sveta do evropske ideologije nadmetanja. Naše škole bespomoćno su izručene brzom razvoju ekonomije i tehnologije orijentisane na rast, uvek preplavljene najnovijim dostignućima tehnike i uvek za njima zaostaju, formalno rastrgnute između zahteva da posreduju kognitivno znanje za sve i da pritom selektuju bez selektorskog pritiska. Ali upravo tu Ničeovu reč treba shvatiti ozbiljno: nije sve što je potrebno zbog toga i vrlina.

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 reči: bila su to mesta dokolice. Time je Niče školi samo vratio izvorni smisao te reči. „Škola“ [*Schule*] se preko latinskoga *schola* može unazad pratiti do grčke *shole*, gde je izvorno značila „odmor u poslu“. Mudrost jezika često je veća nego što naša kultura, koja je zaboravila jezik, može sanjati: škola koja je prestala biti mesto dokolice, koncentracije, kontemplacije – prestala je biti škola. Postala je mesto životne potrebe. I u njoj onda dominiraju projekti i prak-

sa, iskustva i umrežavanja, ekskurzije i izleti. Za razmišljanje vremena nema.

Za Ničea se, međutim, u središtu kontemplativne obrazovne ustanove ne nalazi sadržaj, već – u tom pogledu je potpuno moderan – dve „sposobnosti“, danas nazvane kompetencijama: govor i mišljenje. I tu su, prema njegovom uverenju, ležali i nedostaci takozvanih obrazovnih ustanova njegovog vremena: „Ukratko: gimnazija je do sada propustila da se bavi onim od svih prvim i najbližim predmetom od kojeg započinje istinsko obrazovanje, maternjim jezikom: zbog toga joj nedostaje prirodno plodno tlo za sva ostala obrazovna nastojanja.“¹⁰

Jezička kompetencija kod Ničea nema nikakve veze s artikulacijom neposrednih potreba maloletnog subjekta u ograničenom kodu, već sa stilom, retorikom, pesništvom, s merilom klasične književnosti i s podvrgavanjem njoj, a sve to sa svešću da je u jeziku i kroz jezik pojedinac isto toliko povezan sa zajednicom koliko i sa istorijom, s predmetom isto koliko i sa svojom unutrašnjosti – te da tamo gde se jezik gubi, iščezavaju i ti odnosi. Stoga i Niče, anticipirajući Karla Krausa, može gimnazijama svoga doba prezrivo da doda: „Shvatite svoj jezik ozbiljno! ... Tu, u ophođenju s maternjim jezikom, može se pokazati koliko

¹⁰ KSA I, str. 683.

visoko ili koliko nisko vrednujete umetnost i u kom ste obimu povezani s umetnošću. Ako ne osećate fizičko gađenje prema određenim rečima i frazama uobičajenim u našem novinarstvu, samo odustanite od težnje da se obrazujete...“¹¹

Fizičko gađenje nad novinarskim jezikom: koji bi se još pedagog usudio da to formuliše kao prvi obrazovni cilj nastave nemačkog jezika, kao i viših obrazovnih ustanova uopšte? I pod tim se ne podrazumeva samo mučnina koja vas zadesi pri pogledu na određene bleštave magazine, već i to da bi taj podsticaj na povraćanje možda ponekad moglo izazvati i čitanje takozvanih kvalitetnih novina. Shvatiti jezik ozbiljno u Ničeovom smislu značilo je i savladavanje njegove sintaktičke diferencijacije i semantičkog obima izraza, poštovanje njegove istorije takođe, poštovanje one njegove nastale strukture koja je veran odraz razvoja jedne kulture i čuvar njenih visina i njenih dubina. Razume se da to nikada nije moglo značiti i da nikada nije značilo zamrzavanje jezika na jednom razvojnom stupnju – Niče, koji je i sâm jezikotvorac od ranga, nikada ne bi ni pomislio na tako nešto. Ali to takođe ne može značiti žrtvovanje izražajnih i diferencirajućih mogućnosti jezika svakom modernizmu i svakom reformatorskom stavu u duhu vremena, koliko god on napredan i globalizujući mogao biti.

¹¹ Nietzsche, KSA 1, str. 676.

A mišljenje? Niče je u delu *Ljudsko, suviše ljudsko*, jednostavno koliko i izazovno, mogao da napiše: „Škola nema važnijeg zadatka od podučavanja strogom mišljenju, opreznom prosuđivanju, konsekventnom zaključivanju: zato se mora uzdržati od svih stvari koje nisu prikladne za te operacije, od religije na primer. Ona može računati na to da će tipični ljudska nejasnoća, navike i štedljivost ipak kasnije umanjiti napetost luka isuviše utegnutog mišljenja.“¹² Osim invektive protiv religije, u kojoj je Niče, naravno, u pravu – religija kao vera nije stvar mišljenja; tako da u istinski obrazovnoj ustanovi može postojati samo jedna religijsko-naučna propedeutika koja uvodi u sve velike religijske sisteme, ali ne i konfesionalno opredeljena veronauka – ova razmatranja pokazuju i ono poznavanje ljudi koje mnogi tobožnji čovekoljupci danas – a to je bolno – često propuštaju da steknu: upravo stoga što će životna svakodnevnica ponovo samleti onu tačnost mišljenja koja može procvetati samo u dokolici, u relativno bezbrižnoj igri, ona može dati čistu savest školi.

Danas se iz ovog nalaza obično izvlači suprotan zaključak: ono što već nije bilo zbratimljeno s praksom i njome prožeto uopšte i ne treba učiti. Otuda omraza prema predmetima u kojima se mogu iskusiti i uvežbavati oni oblici mišljenja koji

¹² Nietzsche, KSA 2, str. 220.

nemaju neposrednu vezu ni sa kakvom praksom: stari jezici, filozofija, matematika, klasična književnost, umetnost i muzika. Svi pokušaji da se sačuva legitimnost tih predmeta pozivanjem na njihovu korisnost za zahtevan život u takmičarskom društvu mogu se istrajno preduzimati, ali na kraju oni ipak predstavljaju samo sramoćenje.

Ničeova kritika obrazovnih ustanova sadrži i jednu političku komponentu: pogađa društvenog nosioca tih ustanova, obrazovano građanstvo. U stvari, obrazovano građanstvo, koje se, barem teorijski, oslanjalo na filozofiju i pedagogiju nemačkog idealizma – nadoknađujući manjak ekonomskih poseda i malu političku moć posedovanjem obrazovanja i moći raspolaganja obrazovnim dobrima – bilo je onaj društveni sloj koji je ideji klasičnog obrazovanja barem privremeno dao, doduše nesigurnu, društvenu realnost. Velik značaj koji su državne birokratije stekle u devetnaestom veku, pogotovo u nemačkim zemljama i u Habzburškoj monarhiji, s pojavom visokog ministarskog službenika stvorio je jedan prototip ovog aspekta građanstva, dok je služba univerzitetskog profesora, sa pobedničkim maršem modernih nauka u zaleđu, predstavljala drugi.

Obrazovanom građanstvu obrazovanje nije bilo toliko važno kao preduslov ekonomskog uspeha koliko kao jedna vrednost po sebi, čije

je usvajanje trebalo honorisati odgovarajućim socijalnim i novčanim priznanjem. Jezgro građansko-humanističkog pojma obrazovanja bio je kanon uzornih književnih, umetničkih, muzičkih i filozofskih dela, s izraženim ravnanjem prema delima klasične antike koja su tvorila stil.¹³ To razumevanje umetnosti ispoljavalo se u izgradnji nacionalnih književnosti i u građanskim zbirka-
ma umetnina, u osnivanju nacionalnih pozorišta i u baštinjenju starih i izgradnji novih operских i koncertnih dvorana; ukratko, dakle, u onim hramovima muza što su postali arhitektonska i društvena središta stila života visokog građanstva te na taj način i suštinsko obeležje njegovog identiteta.

Obrazovano građanstvo zapravo je, s jedne strane, zahtevalo da ta kultura ostane ograničena na jedan ekskluzivan sloj, ali s druge strane i to da ona treba da važi kao norma i merilo opšte kulture jedne zemlje. To je podstaklo jedan pojam obrazovanja kojem dugujemo baštinjenje klasičnih umetničkih dela, bez kojih se estetska moderna ne bi mogla razviti. Ali to je dovelo i do one karikature obrazovanog građanina kojoj se Niče ruga, građanina koji se oseća uzvišenim u odnosu na ostatak sveta, budući da svoje klasike smatra riznicom citata za koju, obesmišljenu, ne može

¹³ Manfred Fuhrmann, *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*, Frankfurt am Main 1999.

propustiti priliku i da je ne opljačka. Ekonomski moćna buržoazija i mnogi zastupnici trgovačke i poslovne zajednice nikada, uostalom, nisu istinski priznavali te ideale i svoju decu su uvek radije slali u trgovačke ili tehničke škole, tako da se obrazovano građanstvo moralo konstituisati kao poseban sloj, čijoj su se ekonomskoj slabosti suprotstavljale ponekad izuzetno bizarne konstrukcije duhovnog obrazovanja elite.

Obrazovano građanstvo se na taj način privremeno ne samo etabliralo kao poseban stalež, već je bilo kadro da građanskom društvu propiše manje ili više obavezujuću kulturu, koja je postala merilo onog obrazovanja kojem je uopšte vredno težiti. To obrazovano građanstvo u međuvremenu je nestalo. Likvidacija humanističke gimnazije i humboldtovskog univerziteta, demontaža činovničkog staleža usled siromašnja države i sukcesivno pragmatizovanje uloge akademskog profesora, na primeran način pokazuju obrazovno-političku i staleško-pravnu stranu tog procesa. Slabljenje građanske kulture, kao uzora i merila kulturne aktivnosti uopšte, ukazuje na estetsko-normativnu dimenziju tog gubitka značenja.

S nestankom tog građanskog kanona i njegovom zamenom jednako važećim sapostojanjem svih estetskih ispoljavanja, s transformacijom

kulture u životni stil, nekada vodeća građanska kultura preobrazila se u uzak segment globalne kulture događaja, segment koji više nije kadar ni da podari oblik i sadržaj ostacima građanskih formi života. Položaj umetnosti naklonjenog savetnika ministra, koji je u potrazi za subvencijama zna- lački polemisaio s avangardistima o Hajmitu fon Dodereru (Heimito von Doderer) i Francu Kafki (Franz Kafka), zauzeo je *Event-Manager*, koji u najboljem slučaju osluškuje ta imena imajući u vidu njihovu upotrebljivost u strategiji oglašavanja. A kada publika na premijeri Salcburškog festivala nemilosrdno aplaudira usred arije Violeta iz prvog čina Verdijeve (Verdi) *Travijate*, jer jednostavno više ne poznaje operu i više nema sluha za muzičku cezuru, i poslednjem baštiniku građanske kulture moralo bi postati jasno da je jedan lik duha zastareo i sveo se na predjelo medijski zasićenog društva posmatrača sa strane.

Konačno, kolizija modernog medijskog društva s idealima i normama obrazovanog građanstva iznedrila je pojam „poluobrazovanja“, pomoću kojeg je Teodor V. Adorno analizirao novonastale odnose u obrazovanju posleratnog društva. U uslovima industrije kulture, prema Adornu, obrazovanje postaje socijalizovano poluobrazovanje kao sveprisutan javni lik „otuđenog duha“.¹⁴

¹⁴ Adorno, GS 8/1, str. 93.

Koliko god da su se u ovoj fazi ljudi retorički mogli zaklinjati u stare ideale humanističkog obrazovanja, oni su u realnosti zapravo bili osujećeni opredmećivanjem obrazovanja. Obrazovanje kao, barem teorijski, živo suočavanje duha sa samim sobom i svetom, prelazi u korpu za najrazličitija kulturna dobra, odakle se jamačno može steći i konzumirati, ali se ne može usvojiti: „U klimi poluobrazovanja od obrazovanja preživljava robno postvareni predmetni sadržaj nauštrb njegovog istinosnog sadržaja i njegovog živog odnosa sa živim subjektima.“¹⁵

Adorno je takvo postvarenje video na delu u onim gimnazijama u kojima se obrazovni kanon tvrdoglavo učio napamet, ali se barem još uvek učio. Ta strana poluobrazovanja, prema Adornu, obeležena je svođenjem kanona na nekoliko kriticata, koje se obrađuju na didaktički način i brzo usvajaju, bez mogućnosti razumevanja ma kakve veze među njima: „Polurazumljenō i poluiskušanō nije prethodnica obrazovanja, već njegov smrtni neprijatelj.“¹⁶ Poluobrazovanje ostaje takvo nerazumevanje: držeći se tradicionalnih kategorija obrazovanja, suvereno želi zapovedati nečemu što više ne može pojmiti. Elementi obrazovanja još uvek su tu, ali su za svest postali potpuno spoljaš-

¹⁵ Adorno, GS 8/1, str. 103.

¹⁶ Adorno, GS 8/1, str. 111.

nji. Tamo gde jedva da se išta razume, to se mora utoliko upornije tvrditi: „Zbog toga je poluobrazovanje razdraženo i ljutito; svestrana upoznatost istovremeno je i htenje da se zna bolje.“¹⁷

Nema sumnje da se tragovi poluobrazovanja, onako kako ih je Adorno dijagnostikovao, još uvek mogu svuda videti. Svako ko se socijalizovao u doba prosvetnih reformi, počevši od šezdesetih godina prošlog veka, odrastao je u tom konceptu i nije imao izgleda da ga izbegne. Jer, pristupi politici obrazovanja tih godina, bez obzira na to koja ih je frakcija iznosila, osećali su se obaveznim ideji poluobrazovanja, iako su je retko poimence pominjali. Razlog se nalazi u tome što je obrazovanje još uvek postojalo kao normativna predstava – kao i gimnazija – ali je sama stvar postepeno izlazila iz vidokruga. Ono što se propagiralo kao neophodan podsticaj demokratizaciji i kao otvaranje obrazovnih sistema imalo je svoju cenu: institucionalizaciju poluobrazovanja.

Veći deo onoga što se podvodilo pod naziv didaktike pokoravalo se jednostavnom principu: dopustiti da se sadržaji klasičnog obrazovanja preobraze u spoljašnju, donekle privlačnu zbirku podsticaja, pristupa, predloga i „okolo salata“, prilagođenih navodnim potrebama mladih. Započelo je kada se, umesto Geteovog *Vertera*,

¹⁷ Adorno, GS 8/1, str. 116.

u školi čitao u međuvremenu zaboravljeni roman Ulriha Plencdorfa (Ulrich Plenzdorf) *Nove patnje mladog V*, a završilo se zamenom nastave istorije izletom u film Šindlerova lista Stivena Spilberga (Stephen Spielberg). Sve te strategije još su bile motivisane spasavanjem nečeg od obrazovanja, čak i ako je to na koncu značilo korupciju obrazovanja njegovim aktuelizovanjem i medijalizovanjem.

Nasuprot tome, „neobrazovanje“ [*Unbildung*] znači da je ideja o obrazovanju u svakom pogledu prestala ispunjavati normativnu ili regulativnu funkciju. Jednostavno je nestala. Otušeni duh, koji se kod Adorna još uvek provlačio u obrazovnim dobrima što su spala na nivo rekvizita negdašnjih obrazovnih zahteva, aklamacijom se pretvorio u bezduhovnost. Osamdesetih godina prošlog veka, s mnogo dosetljivosti i truda propagirano proterivanje duha iz duhovnih nauka i njihovo preimenovanje i transformacija u kulturološke studije nije se pokoravalo modi, a izvesno nije ni napretku saznanja. Iz njega je progovorio jedan program koji više nije hteo imati nikakve veze s onim duhom koji je od Humbolta i Hegela nastupao kao subjekt i objekt obrazovanja. Bez duha, bez pokušaja da se prodre kroz tvrdu koru onog empirijskog i da se dospe do refleksivnog i samorefleksivnog pojma, dakle bez onoga što je

Adorno, kao poslednju referencu obrazovanja, nazvao sadržajem istine, više se ne može govoriti o obrazovanju.

U smislu koji pridajemo toj reči, „neobrazovanje“ dakle ne znači odsustvo znanja niti čak glupost. Prošla su vremena kada su se ti fenomeni mogli ne samo dijagnostikovati već i adekvatno smestiti, kada je diferencija obrazovanja i neznanja takođe bila i razlika između urbanih središta i manje ili više ravne zemlje. Tamo gde se i danas, kao u istorijskim vremenima prosvetiteljstva, vodi herojska borba protiv gluposti ljudi koji još uvek znaju premalo, neprosvećeni su, ne mogu ispravno da argumentišu, ostaju zarobljeni u svojim predrasudama, podležu stereotipima i ne mogu i ne žele da se odvoje od ideoloških okova, okultizma, religijskog fundamentalizma, misticizma i iracionalizma – ove narodnopedagoške vežbe izgledaju pomalo dirljivo.¹⁸ I to ne zato što nema više šta da se prosvećuje, već zato što program prosvetiteljstva više nema nikakvu pravu osnovu. Jer svaka ideja zrelosti, ka kojoj treba krenuti iz kako god skrivljene nezrelosti, pretpostavlja upravo onaj koncept obrazovanja kojem se više ne daje nikakav kredit.

¹⁸ Alois Reutterer, *Die globale Verdummung. Zum Untergang verurteilt? Mir einer Zitatensammlung zum Thema Dummheit*, Wien – New York 2005.

Odstupanje od ideje obrazovanja najočitije se pokazuje tamo gde se to možda najmanje očekuje: u samim centrima obrazovanja. Upečatljiv pokazatelj toga je, već duže vreme operativno, preobraćanje takozvanih obrazovnih ciljeva u veštine i kompetencije (*skills*). Svako ko timski radi, a fleksibilnost i spremnost na komunikaciju objavljuje kao ciljeve obrazovanja – već zna o čemu govori: o suspendovanju one individualnosti koja je nekada bila adresat i akter obrazovanja.

Osim pikantne pretpostavke da se kompetencije, poput osposobljenosti za timski rad, mogu steći, da se za njih čovek može obučiti i da se mogu praktikovati kao osobine van konteksta, upečatljivo je da vodeće metafore obrazovne politike naših dana demonstrativno dovode u pitanje upravo one ciljeve koji su jednom motivisali klasični diskurs obrazovanja: autonomija subjekta, suverenost individuuma, zrelost pojedinca. Samo ne misliti vlastitom glavom – čini se da je to danas tajni program obrazovne obuke. Ko nije spreman delovati u timovima i mrežama i fleksibilno se prilagoditi svemu što se ispostavi kao izazov – koji, uostalom, nikada ne predstavljaju ljudi, već uvek tržište, globalizacija ili čak budućnost – taj više nema nikakve izgleda da ispuni zahteve društva znanja. Dokumente neobrazovanja ne sačinjavaju, dakle, raznolike osobine ili sposobnosti same

po sebi, nego njihova distanciranost od duha. Na primer, ko god neprestano truća o umrežavanju, i ne pomišljajući koliko konformističkog pritiska time isporučuje, može se pokoriti duhu vremena, ali ne i zahtevu iole suverenog razuma.

Danas neobrazovanje stoga niukoliko nije intelektualni deficit, nedostatak informisanosti ili kvar kognitivne kompetencije – mada će i dalje svega toga biti – već predstavlja odricanje od volje da se uopšte razume. Gde god se danas govori o znanju, ne radi se o razumevanju nego o nečem drugom. Ideja razumevanja, nekada osnova delatnosti duhovnih nauka, u najboljem slučaju prezimljuje se u politički korektnoj frazi o razumevanju drugog kao izrazu iznuđene tolerancije. Inače je reč o razvoju tehnologija koje olakšavaju gospodarenje prirodom i ljudima, ili o proizvodnji identifikacionih brojeva koji imaju sve manje veze sa stvari kojom se navodno bave.

Ono što se tvrdoglavo još uvek naziva obrazovanjem sada se više ne orijentiše ni prema mogućnostima i granicama individuumu, ni prema nepromenljivoj bazi znanja kulturne tradicije, još manje prema modelu antike, već prema spoljnim faktorima kao što su tržište, zapošljivost (*employability*), kvalitet lokacije i tehnološki razvoj, prema faktorima koji sada postavljaju standarde koje „obrazovani“ treba da dosegnu. Iz te perspektive

„opšte obrazovanje“ izgleda jednako nepotrebno kao i „obrazovanje ličnosti“. U svetu koji se ubrzano menja, svetu u kome se navodno stalno menjaju i kvalifikacije, koncepcije i sadržaji znanja, čini se da je „bezobrazovanost“ [*Bildungslosigkeit*], dakle odricanje od obavezujućih duhovnih tradicija i klasičnih obrazovnih dobara, postala vrлина koja pojedincu omogućuje da brzo, fleksibilno i neopterećen „balastom obrazovanja“ reaguje na neprestano promenljive zahteve tržišta. Čujemo i da je u društvu znanja i samo znanje u stalnoj promeni te da zahteva potpuno drugačiju strategiju svoje proizvodnje i usvajanja od one idiosinkrazije devetnaestog veka koja se nazivala obrazovanjem. Znanje društva znanja unapred se definiše svojom distancom od tradicionalne sfere obrazovanja; ono se, međutim, više ne pokorava ni stavovima poluobrazovanja. U znanju društva znanja realizuje se samosvesna bezobrazovanost.

Biblioteka
MINIMA

1. Paolo Virno, Antonio Gramši:
(Za)misliti revoluciju
2. Volter, Žan-Žak Ruso:
Debata o luksuzu
3. Mozes Mendelson, Johan Karl Vilhelm Mezen:
O prosvjećivanju naroda
4. Valter Brajs Gali, Vilijam Konoli:
Suštinski sporni pojmovi
5. Valter Benjamin, Erih Unger,
Kurt Hiler, Petar Bojanić:
Benjaminova kritika nasilja
6. T. M. Skenlon, Derek Parfit:
Moralni kontraktualizam
7. Mišel Fuko, Džudit Batler:
Šta je kritika?
8. Hose Ortega i Gaset, Ana Marija Lejra:
Slikar, gluvonema figura

9. Adolf Rajnah, Gilbert Rajl:
Socijalni i negativni socijalni akti
10. Fric Mautner, Gustav Radbruh, August Faust:
Filozofije rata
11. Robert Aleksi, Nil Makormik:
Pravo, argumentacija, interpretacija
12. Danijel Jona Goldhagen,
Kristofer Robert Brauning:
*Obični ljudi – dobrovoljni dželati:
spor oko (nemačkog) antisemitizma*
13. Vilhelm fon Humbolt, Teodor V. Adrono,
Konrad Paul Lisman:
Od obrazovanja do neobrazovanja: tri teorije

Vilhelm Fon Humbolt
Teodor V. Adorno
Konrad Paul Lisman

OD OBRAZOVANJA DO NEOBRAZOVANJA

Tri teorije

AKADEMSKA KNJIGA
Novi Sad, Vojvode Mišića 1

INSTITUT ZA FILOZOFIJU
I DRUŠTVENU TEORIJU
Beograd, Kraljice Natalije 45

Lektura i korektura
Draško Vuksanović

Dizajn i kompjuterski slog
Tamara Hasičević

ISBN 978-86-80484-52-5

CIP – Каталогизacija у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд
37.013.73
316.74:37

OD obrazovanja do neobrazovanja : tri teorije / preveli, priredili i uvodnu studiju napisali Igor Cvejić , Predrag Krstić. - Beograd : Institut za filozofiju i društvenu teoriju ; Novi Sad : Akademska knjiga, 2020 (Beograd : Donat graf). - 150 str. ; 21 cm. - (Biblioteka Minima) Tiraž 300. - Deklinacija obrazovanja: priča o sumraku jednog idola? : str. 9-57. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Sadržaj: Teorija obrazovanja čoveka = Theorie der Bildung des Menschen / Vilhelm fon Humbolt. Teorija poluobrazovanja = Theorie der Halbbildung / Teodor V. Adorno. Obrazovanje, poluobrazovanje, neobrazovanje = Bildung, Halbbildung, Unbildung / Konrad Paul Lisman

ISBN 978-86-80484-52-5 (ИФДТ)

а) Филозофија образовања б) Социологија образовања

COBISS.SR-ID 19450377