

Predrag Krstić

REKVIJEM ZA HUMBOLTA: BILDUNG I ZEITGEIST

APSTRAKT: Rad je posvećen Humboltovom razumevanju koncepcije Bildungu i njegovoj recepciji do naših dana. U trouglu Humboltove „Teorije obrazovanja čoveka“ i njegovih kasnijih spisa, Adornove „Teorije poluobrazovanja“ i Lismanove „Teorije neobrazovanja“, prati se sudbina ne samo diskurzivnih promena težišta te obrazovne vizije, nego i nastojanja njene praktične implementacije, izneveravanja i odbacivanja. Posle kontekstualnog situiranja Humboltovog poduhvata, izlažu se osnovne ideje njegovog shvatanja obrazovanja i njegovih nejednoznanih napora da se one ostvare. Drugi i završni deo rada pokušavaju da obračunaju troškove i perspektive kako realizacije ideala Bildungu tako i njegovog napuštanja.

KLJUČNE REČI: Bildung, Humbolt, Adorno, Lisman, opšte obrazovanje, univerzitet, obrazovne ustanove

Reč *Bildung*¹ skovana je u nemačkoj mistici srednjeg veka i baroka i u tom kontekstu se koristila od trinaestog do osamnaestog veka, pri čemu je korenska osnova igrala značajnu ulogu. Ono *Bild* – slika – ukazivalo je da verujući treba duhom da pounutri lik Isusa da bi postao bliži bogu. Taj nalog ili proces nazvan je onda *Einbilden* ili *Bildung*. Izvesna despiritualizacija termina nastupa tek krajem osamnaestog veka, kada prosvetiteljstvo prebacuje težište sa istine autoriteta na autoritet razuma. Tada on dospeva u vezu i sa današnji način shvaćenim obrazovanjem, ali i sa izgradnjom, vaspitanjem, kultivisanjem, sa naukom i kulturom, kao i sa prosvetivanjem – te od svih njih nastoji da se razgraniči ili čak i da ih obuhvati (na primer, Mendelson 2017: 83).

Kasnomoderno i savremeno značenje *Bildungu* javlja se sa novim humanizmom poslednje decenije osamnaestog veka, kada on postaje sekularni društveni ideal prote-

1 Razložno se može tvrditi da nemačko *Bildung* nije uputno prevoditi (Dobrijević 2010: 13; Mann 2003: 144, 150–157). Naša reč „obrazovanje“, za razliku od ekvivalenata romanskih jezika, sadrži onaj bogati korenski potencijal koji karakteriše i *Bildung* – „obraz“, dakle, „slika“, „vid“, „oblik“, „lik“ (cf. Gadamer 1986: 16-18) – ali je on vremenom potisnut. Za problem (ne)prevodljivosti termina *Bildung* videti Fulda 2009: 181; Beiser 2003: 131; Munzel 2003: 116.

stantske Nemačke i „čarobna reč“ za čitavu jednu epohu (Sandkaulen 2014: 432; Richter 1971). Takvim su ga učinili „filozofi i beletrističari koji su estetizovali religiozne i filozofske zamisli pod okriljem oživljavanja helenstva“, ne bi li buržoaziji 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 „obrazovan čovek“ postiže individualno savršenstvo putem samoobrazovanja – koje je poistovećeno sa vrlinom, ako ne i sa samim spasenjem. Herder (Herder 1793–1797) naglašava da se čovek „uzdiže do humanosti“, da raste kao biljka, da razvija svoje unutrašnje snage i da u tome ne treba da ga ometa nikakav spoljni uticaj. Takvo razumevanje *Bildunga* ili sada uvek već *Selbstbildunga*, pretpostavlja da čovečnost pojedinca ne dolazi spolja, da mu nije potrebna ni oboženost ni oboženje, već da je pohranjena u njemu. Dovoljno je, kao kod Šilera (Schiller), proces obrazovanja usmeriti ka idealu skladnog prožimanja čula i uma, dovoljan je estetski *Bildung*. Ako Kant ni ne pominje reč „obrazovanje“ kada govori o dužnosti prema sebi da se ne dozvoli da zarđaju vlastite „prirodne sklonosti“ (Kant 1968a: 444), kod Hegela će ista ta dužnost već obavezivati na *Bildung*, jer bi bez nje ljudi bili *ungebildet*, neobrazovani poput životinja (Hegel 1970: 258). Humbolt (Humboldt) konačno izriče razliku kulture i obrazovanja, emfatički mu vraćajući 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 definitivno ne znači izobražavanje (*Ausbildung*) sposobnosti ili talenata, već budi onu mističku tradiciju prema kojoj čovek u duši nosi i treba da oblikuje lik božji (*Bild Gottes*) po kojem je stvoren – samo sada pounutren, samo sada lik samotvornog, samoobrazujućeg čoveka (*Bild vom Menschen*) (Menze 1966).

Nekad

Godine 1792. Humbolt je objavio niz filozofskopolitičkih članaka u časopisima *Berlinische Monatsschrift* i *Neue Thalia*. Ti spisi vremenom formiraju celinu koja se, zbog straha od cenzure usled – danas bi se reklo „klasične“, tada „radikalno“ – liberalne pozicije koju zastupaju (Roberts 2015), objavljuje tek posthumno 1851. pod naslovom *Ideje za pokušaj određivanja granica delotvornosti države*.² Gorljivo ali razložno Humbolt zastupa najveću moguću slobodu građana – od države: „svaki pojedinac, u zavisnosti od vlastitih potreba i nagnuća, ograničen je jedino vlastitom

2 *Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* je jedna od tek četiri Humboltove autorski dovršene knjige. Većinu njegovih spisa sačinjavaju eseji, članci ili izveštaji pravljeni za posebne prilike, te brojni nacrti i skicirane studije, beleške i izlaganja.

snagama“, a država mora da mu dozvoli da se razvije u skladu sa svojom ličnošću (Humboldt 1903–1936: I 111). U nastojanju da spreči uplitanje vlasti u slobodu pojedinca, Humboldt predlaže ograničavanje funkcija države na zaštitu svojih građana od unutrašnjih i spoljnih pretnji – ali i, preko toga, obavezu da obezbedi takvo blagostanje svojih građana koje bi omogućilo „mnoštvo prilika“ za slobodan razvoj potencijala svakog pojedinca, ili makar onemogućilo njihovo ometanje. Takva sloboda je neophodni uslov ostvarenja „istinskog cilja čoveka“: „najvišeg i najskladnijeg razvoja njegovih moći do potpune i zaokružene celine“ (Humboldt 1903–1936: I 107).

Člankom „O javnom državnom vaspitanju“ Humboldt (1792) se uključuje u debatu o nacionalnom obrazovanju koja se povela posle Francuske revolucije (Mueller-Vollmer 1990). Glavna tačka otpora je i tu uticaj države, koji bi, ukoliko se odnosi na obrazovanje, mogao „uvek da favorizuje jednu posebnu njegovu 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 da bude oblikovanje samog čoveka“ (Humboldt 1903–1936: I 145). Humboldt stoga obrće uloge države i pojedinca: „Obrazovanje pojedinca mora svuda da bude 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).

U „Teoriji obrazovanja čoveka“, datiranoj na 1793, obrazovanje je već „krajnji zadatak našeg postojanja“, čiji smisao se sažima u nastojanju da se obezbedi „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“ (Humboldt 1960: 234). Način na koji se ostvaruje taj zadatak je „povezivanje našeg Ja sa svetom sve do najopštijeg, najpodsticajnijeg i najslobodnijeg sadejstva“. Takav obrazovni program odgovarao bi saznajnim nastojanjima čoveka uopšte, koja predstavljaju samo „pokušaj njegovog duha da razume samog sebe“. Svo delanje čoveka, pak, nije ništa drugo do napor njegove volje da „postane slobodna i nezavisna u sebi“, a njena „uposlenost“ svedoči o težnji da se ne ostane u dokolici. Budući da i delanje i mišljenje moraju da imaju svoj predmet, čovek pokušava da „opojmi što je više moguće sveta i poveže ga što više može sa sobom“ (Humboldt 1960: 234). *Bildung* i ovde još predstavlja harmonični rast i razvoj svih unutrašnjih snaga čoveka tako da se kultivišu u jednu skladnu dušu.³ Ali, nasuprot Her-

3 U članku „O religiji“ iz 1789. godine, predlažući da cilj moderne države bude omogućavanje građanima da potpuno realizuju svoj „poziv čoveka“ (Humboldt 1903–1936: 54), Humboldt smatra neophodnim da se za tu svrhu usklade umske vrline sa, zanemarenom ili obezvređenom,

deru, one mogu jačati samo u susretu sa svetom, samo zaokupljenošću određenim „spoljnim“ stvarima. Pošto svaki pojedinac ima različite sposobnosti, svaka obrazovana ličnost predstavlja jednu moguću čovečnost i na taj način doprinosi bogatstvu čovečanstva i određenju čoveštva. „*Bildung*, mudrost i vrlina“ moraju se tako rasprostrti da „pojam čovečnosti“ (Humboldt 1960: 235) zacari u svakom pojedincu. Ali, opet, jedini način da se to postigne je da on „masu predmeta približi sebi“, da preoblikuje taj materijal snagom svoga duha, ne bi li preneo u prirodu „savršeno jedinstvo i neprestano sadejstvo“ vlastite ličnosti i sveta (Humboldt 1960: 236-237).

U tom susretu *Bildung* je bez svrhe izvan sebe. Saznavanje i prisvajanje sveta, ovladavanje njime, sasvim u skladu sa utilitarnom orijentacijom moderne tehnonauke, imaju svoje mesto u njemu, ali ne kao „krajnji cilj“, ne kao ono po čemu svako saznanje tek dobija smisao: samosaznanje i sloboda, duhovno razumevanje sebe i slobodno delanje. To *Bildung* odsečno razlikuje od obuke: potonja obučava za praktične veštine, upotrebljive u svakodnevnom životu, pa joj svrha leži izvan ličnosti koja se obrazuje. *Bildung* unapređuje i uravnotežuje sposobnosti same ličnosti izučavanjem onih predmeta ili polja istraživanja koja pogoduju skladnom rastu unutrašnjih snaga. Pogodniji od drugih su u tom pogledu grčki jezik, klasična umetnost i književnost, uveren je i uverava novi humanizam.

Grčki uzor

Izučavanje klasičnih jezika i antičke kulture uopšte tek daje humanističkom *Bildungu* onu opštost i obaveznost koje legitimišu nastrojenost ka idejama „čovečnosti“. U članku „O proučavanju starine i grčkoga posebno“ iz 1793. godine Humbolt je ubeđen da su stari Grci dosegli ono savršenstvo koje kao ideal valja obnoviti (Stadler 1959). Komentarišući važnost učenja starogrčkog jezika za Prusiju njegovih dana, on ukazuje da je proučavanje grčkog karaktera, budući „izvornog karaktera čovečanstva uopšte“,⁴ posebno korisno „u doba kada se, zbog bezbroj povezanih okolnosti, pažnja posvećuje više stvarima nego ljudima i više masama ljudi nego individuama, više spoljašnjim vrednostima i koristima nego unutrašnjoj lepoti i uživanju“ (Humboldt 1903–1936: II 18). Novohumanističkom obrazovanju je stalo da upozna raznolike

čulnošću. Štaviše, duh (*Geist*) za Humbolta nije bio ništa drugo do „najfinije razgranjavanje čulnosti“, pa i put ka samoodređenju mora da vodi stazom kultivacije čulnosti (*Sinnlichkeit*). Glavna prepreka na tom puta je kartezijanski dualizam duha i tela, pa estetika preuzima ključnu ulogu u pokušaju da se on prevaziđe (Borsche 2007: 13). Šiler će 1795. godine uključiti ove Humboltove sugestije u centralne odeljke svojih *Pisama o estetskom obrazovanju čoveka* (Schiller 1879; cf. Price 1967).

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

vidove ostvarenja čoveštva ali je, usled njihove istorijske nepreglednosti, uputno pronaći „tipični“ primer koji bi poslužio kao „model“. Kultura Grka u tom smislu dobija teorijsko prevashodstvo u obrazovanju: paradigmatična je za karakter čoveka – jer se u njoj po prvi put on pojavio kao „samosvrha“, kao „autonomni subjekt“, za razliku od drugih kultura u kojima su „ljudi bili podređeni spoljnim silama, odnosno određeni nečim stranim: bilo religijom, bilo diktatom politike ili ekonomije“ (Liessmann 2006: 58-59) – pa može da opomene i koriguje i koristoljubivu orijentaciju moderne.

Iz iskustva antike tako ishodi jedna emfatička ideja obrazovanja, jedno postajanje čovekom tek duhovnim pronicanjem i usvajanjem, ali i kritičkim prosuđivanjem, te uzorne baštine. Praktična namera je nedvosmisleno bila da se Nemci „pelcuju“ grčkim duhom. Izučavanje helenske prošlosti, verovao je Humbolt, može doprineti formiranju nemačke nacionalne svesti. Ona bi trebalo da se pomiri sa modernom, ali i da se razlikuje od francuske kulture, ukorenjene u rimskoj tradiciji. Sredstvo za ostvarenje tog zadatka trebalo je da bude sistemski organizovano opšte obrazovanje i, posebno, univerzitet (Held 2000).

(Re)Formiranje

Humboltov pionirski doprinos kanonizaciji *Bildunga* vrhuniće prestrukturiranjem pruskog prosvetnog sistema tokom osamnaestomesečnog mandata na položaju Šefa odeljenja za religiju i obrazovanje pri Ministarstvu unutrašnjih dela 1809. i 1810. godine (Mueller-Vollmer & Messling 2016; Knoll & Siebert 1969; Borsche 1990). Ustanovio je 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 ni jednog trenutka nije shvatan kao stručna obuka koja priprema učenike za poslove kojima bi zarađivali za život; naprotiv: obrazovanjem treba da se ostvari jedinstveni individualni potencijali. Takav slobodarski pristup upravo je zahtevao merila. Humbolt je instalirao i standardizovani sistem javnog školstva, koji je podrazumevao i standardizaciju državnih ispita za nastavnike, inspekciju i poseban departman ministarstva koji nadgleda i kreira programe, udžbenike i učila. Osnovana je i humanistička gimnazija, kao ustanova koja priprema za univerzitet. Na kraju srednje škole uveden je državni nadzor nad jednoobrazno skrojenim kvalifikacionim ispitima za upis učenika na fakultete. Uveren da je izbor javnih službenika od najveće važnosti za državu, Humbolt je insistirao da se posebna pažnja mora posvetiti njihovoj selekciji i obuci (Borsche 2015: 27-30).

Za univerzitet je, konačno, bio rezervisan uvid u „čistu nauku“. Za razliku od stručne obuke (*Spezialschulmodell*), jedino ta jedinstvena i čista nauka u pavom smislu obrazuje (*Bildung durch Wissenschaft*) – budući da nauka, kao ni obrazovanje, „nije svršena stvar koju treba iznaći, već nešto nedovršeno za čim se večno traga“ (Humboldt

1964: 274; cf, Wertz 1996). A traga se na Univerzitetu u Berlinu, koji Humbolt osniva 1810. godine, koncipirajući ga prema viziji akademskog obrazovanja kao jedinstva slobodnog istraživanja i studija čije kurseve biraju studenti (Berglar 1970: 56). U tom 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). Studenti je trebalo da postanu autonomni pojedinci i građani sveta razvijajući vlastitu moć rasuđivanja u okruženju akademske slobode. Oni ne bi toliko bili “proizvod” univerziteta, koliko bi uživali priliku da “proizvedu” sebe, da izgrade individualni karakter, izaberu vlastiti put i postignu samoodređenje odgovornom upotrebom razuma (Anderson 2004: 71-73).

U skladu s tim, i organizacija univerziteta proističe iz samo dva zahteva: samoća i sloboda (*Einsamkeit und Freiheit*: Humboldt 1903–1936: IV 255).⁵ Akademska sloboda se odnosi na nezavisnost univerziteta od spoljnih uticaja i ograničenja, bilo vlasti bilo ekonomskih prilika. To podrazumeva izvesnu korporativnu autonomiju uprkos finansiranju države: iako je država glavni učesnik u prosvetnom pogonu, ona bi trebalo da se samorazvlašćuje kada je reč o univerzitetu i bude jamac njegovog operisanja u skladu sa naučnim načelima radoznalosti i slobode istraživanja, nasuprot tržištem ili državnim razlogom rukovođenim principima. Unutrašnja sloboda se odnosila na безусловnu akademsku slobodu ispitivanju sveta, i predavača i studenata (*Lehrfreiheit* i *Lernfreiheit*), slobodu izbora i organizacije studija, ne bi li se obezbedila otvorana, javna i neprestana komunikacija profesora i studenata. Svrha slobode koju uživa student da bira nastavu koju pohađa je izolovanje od svakodnevnog života u doba sazrevanja i omogućavanje da izabere problem istraživanja – čije rešavanje će ga osuditi na samoću. Predavanja i kursevi nisu toliko bitni koliko posvećivanje određenih godina sebi i nauci, pored vršnjaka, uz svest da postoje već „ostvareni“ takvi posvećenici uzdizanju i širenju nauke u „akademske zajednici“.

Čitav tok od osnovnog obrazovanja do izlaska sa univerziteta obrazovne vlasti, prema Humboltovoj zamisli, moraju da omoguće i prate 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). To se u izvesnoj meri saglašavalo, a u značajnijoj suprotstavljalo konkurentskim vizijama nemačkog obrazovnog sistema Fihtea (Fichte) i Šlajermahera (Schleiermacher), naročito kada je reč o ustrojstvu Berlinskog univerziteta kao središta nacionalne kulturne obnove.

5 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.

Tenzije

Ako je u ranim radovima funkciju države sveo na obezbeđivanje uslova za slobodan razvoj pojedinca, lišavajući je uticaja na moral i karakter nacije i nadzora nad obrazovanjem, religijom, privatnim pravom i svim drugim što leži izvan granica njene legitimne delatnosti (Humboldt 1903-1936: I 81; Sorkin 1983: 59-60), i na taj način zadovoljio prvi uslov *Selbstbildunga* – slobodu pojedinca – sredstvo za zadovoljenje drugog uslova, formiranja društvenih veza koje su presudne za slobodnu komunikaciju pojedinaca, Humboldt je pronašao tek deceniju i po kasnije u obrazovnom sistemu koji bi omogućio institucionalni okvir za takvu komunikaciju. To rešenje je, međutim, bilo pod uticajem njegovog „otkrića“ nacije, što je izazvalo, makar da je ona bila shvaćena i samo kao posredujući pojam između pojedinca i čovečanstva, sumnje u pogledu njegove nedoslednosti.⁶

Godine 1807. Humboldt je zaista napisao da snaga i, u krajnjoj liniji, *Bildung* pojedinca zavisi od snage nacije (Humboldt 1903-1936: X 75). Takvim „nacionalizmom“, prema Sorkinovu (Sorkin) mišljenju kome se priklanjamo, nije se, međutim, odrekao ranijih principa (uporediti Krieger 1957: 169), već omogućio njihovu primenu i čak obezbedio njihovu unutrašnju konzistentnost: „Ako se nacija učini odgovorom za obrazovanje, i ako bi sloboda prevladala u samim obrazovnim ustanovama, mislio je, nacija bi razvila društveni život unutar obrazovnog sistema i oko njega“ (Sorkin 1983: 63, 61). Slobodni pojedinac prosvetiteljstva, kao i dalje odredbeni ideal, konačno će postati građanin putem *Bildunga*, kao što će se i svrha države najbolje zadovoljiti obrazovanjem pojedinaca: ako se svakoj ličnosti omogući slobodan razvoj, ona će biti produktivni građanin zajednice. S druge strane gledano, nacija će imati više interesa za školski sistem ukoliko je on njeno delo i vlasništvo, pa će se i uvećati izgledi da se izgrade „prosvetljeniji“ i „moralniji“ građani ukoliko ona aktivno učestvuju u prosvetnom poduhvatu (Humboldt 1903-1936: I 143).

Humboltova integracija neohumanističkih ciljeva sa prosvetiteljskim posledicama dovodi se u vezu sa političkim okolnostima pruske države (detaljno: Benner 2003). Posle katastrofalnog poraza na Jeni 1806. godine, Prusija je ostavljena na milost i

6 U kontroverzi oko (ne)konzistentnosti Humboltovih reformi obrazovnog sistema iz 1809-1810. sa njegovom političkom teorijom *Bildunga* iz 1791-1792. godine, (in)kompatibilnosti zastupanja državno upravljeno i obrazovanja oslobođenog od uplitanja države, liberalno orijentisani istoričari branili su Humboltovu doslednost, dok su revizionisti Humboltov nacionalistički okret smatrali dovoljnim razlogom da se utvrdi nesklad programa remonta pruske države i obrazovne reforme sa prethodnim insistiranjem na samostalnosti *Bildunga* (Sorkin 1983). Za istoriju liberalnog gledišta videti Haym 1865: 249-282; Meinecke 1976: 54-58; Meinecke 1970; Vossler 1954; Menze 1975: 67-73. Humboltovu nedoslednost uvidali su Kaehler 1927: 211-249; Rantzau 1939: 78-81; Krieger 1957; Berglar 1970: 79-101; McClelland 1980: 141-144; Spitta 2006.

nemilost Napoleonu, ali su taj metež, okupacija i poniženje, upravo ubrzali njen program oporavka i opšte reforme. Valjalo je skovati novo oružje da bi se borba nastavila drugim sredstvima. Humbolt je i dalje zastupao odlučnu posvećenost nauci i učenju – ali i imajući sada u vidu da bi Prusija na taj način mogla da povrati izgubljeni prestiž. Ili/i obrnuto, univerzitet bi služio političkom cilju, na daleko delotvorniji i uzvišeniji način kada bi se država uzdržala od uplitanja u njegovu slobodu i ograničila svoju ulogu na obezbeđivanje spoljnog okvira, institucija i finansija za nauke. Takvo pomirenje koncepcija *Bildunga* prosvetitelja i neohumanista, međutim, nije se postiglo bez troškova. Iščežao je onaj politički imperativ koji je prožimao Humboltovu ranu neohumanističku koncepciju *Bilduna* i izgubljena je ona saigra unutrašnjeg samoobrazovanja i građanske aktivnosti, kada je ideal *Bildunga* pojedinca sadržavao i viziju regenerisanih društvenih odnosa. Ta „građanska“ koncepcija *Bildunga* se kasnije ne pojavljuje ili se pojavljuje samo kao asimilovana unutrašnjim procesom *Bildunga*: cilj obrazovnog sistema je sada „skladno obrazovanje svih sposobnosti“ polaznika, a njihovo „razumevanje i znanje“, umesto da podleže spoljnim uticajima, mora da se oplemeni putem „unutrašnje preciznosti, harmonije i lepote“ (Humboldt 1903-1936: X 256). Potiskivanje koncepcije prema kojoj se unutrašnja harmonije postiže tek unutar društvenih odnosa uslovalo je suprotstavljanje fihteovskom političkog pokretu za nacionalno obrazovanje, koji je naglašavao kolektivni momenat i proizvod a ne proces *Bildunga*, pokretu s kojim se Humboltova vizija lako mogla pobrkati (Gall 2011). Cena je, međutim, plaćena u moneti depolitizacije *Bildunga* koji, opirući se politizovanom obrazovnom projektu pokreta za nacionalno obrazovanje, više nije mogao da delatno utiče na politički život. Dalja sudbina *Bildunga* svedoči o tom manjku: „Uprkos istorijskom pomirenju koncepcija *Bildunga Aufklärunga* i neohumanista, Humboltov program je tokom devetnaestog veka stavljen u dijametralno suprotnu funkciju onoj zbog koje je zamišljen. Prvo, uprkos istinskom egalitarizmu Humboltove ideje opšteg obrazovanja, institucionalizovani *Bildung* je postao društvena i ideološka osnova za novu elitu, manjkavu za unutrašnji imperativ političke aktivnosti. Drugo, Humboltovo vešto balansiranje između državne službe i autonomije *Bildunga* srušeno je u procesu njegove institucionalizacije pod uticajem promene politike Prusije. *Bildung* je, u skladu sa restauracijom, postao prvi sluga Pruske države. [...] Ako Humbolt nije napustio svoj liberalizam, njegova obrazovna reforma jeste, na kraju postajući osnov za kapitulaciju inteligencije pred državom.“ (Sorkin 1983: 73; uporediti Baumgart 1990; Henningsen 2007).

Ako je plemeniti prosvetiteljski cilj Humboltovog modela javnog obrazovanja isprva duboko uticao i na nemačko i na obrazovanje, naročito visoko, većeg dela Evropa (Anderson 2004: 62-73, 116; Fingerle 1997), njegova ideja *Bildunga* se već tokom devetnaestog veka pojednostavila i izopačila. Sa omasovljenjem, institucionalizacijom i sistemskom implementacijom, *Bildung* se „postvario“: poistovećen je sa kvantitetom znanja i njegovim „posedovanje“, koje se proverava školskim ispitima

(Borsche 2015: 34-37; Konrad 2012: 107-111). Humanistička gimnazija nije uspjela da postigne svoj ionako nedostižan cilj, a opšte obrazovanje se pokazalo neizbežno protivrečnim: ukoliko je u obrazovanju reč o razvoju pojedinca, ono se ne može popštiti, a ukoliko obrazovanje postane opšte, ono mora da se ophodi uopšteno prema mogućnostima pojedinca: „Najopštije obrazovanje upravo je varvarstvo“ (Nietzsche 1980: I 682, 668). U podmakloj fazi, takva mutacija *Bildunga* će kod Adorna (Adorno) dobiti prikladnu teoriju *Halbbildunga*,⁷ dekontekstualizovanog činjeničkog znanja lišenog ne samo kritičkog usvajanja već i razumevanja, a u metastazi lišenoj iluzija, Lisman (Liessmann) će zaključiti proces detekcijom slavodobitne pobede neznanja u „društvu znanja“ pod firmom *Bildunga*: neobrazovanje (*Unbildung*) tu, sada, više, „niukoliko nije intelektualni deficit, nedostatak informiranosti ili kvar kognitivne kompetencije, već je odricanje od volje da se uopšte razume“ (Liessmann 2006: 72).

Sad

Iako je Humboltov obrazovni ideal ispisivao istoriju *Bildunga*, on se nikada nije u potpunosti realizovao: možda se, kao i njegova predstava države, i može ostvariti samo u „zajednici Humbolta“ (Gooch 1920: 107). A ono što se u međuvremeno ostvarilo, pre je ličilo na farsično ili krivotvoreno obistinjenje. Ispostavljen je račun ovakve ili onakve primene humboltovske teorije obrazovanja, ali nije izostao ni obračun troškova odustajanje od nje. Stavke potonjeg bi se mogle razvrstati u tri posledice.

1. Degenerisano opšte obrazovanje

Ako i nije (zvanično) raskinuto sa Humboltovim idealom opšteg obrazovanja, on se postepeno ali jednoznačno preusmerio stručnim studijama sa ekonomskim interesom u zaleđu: jedinstvo istraživanja i poučavanja je odbačeno za volju podele rada zarad efikasnije proizvodnje, za volju brojnijih izuma i citiranja u slučaju istraživanja i „komunikacijskih“ veština u slučaju poučavanja, a *Lehrfreiheit* i *Lernfreiheit*, akademski ekvivalenti slobode govora i građanskih prava, uklonjeni su kao prepreke tržišnoj probitačnosti akademskih „dobara“ (Rider 2009: 84). Uzastopnim reformama, broj mesta za studente humanističkih nauka je smanjivan a mesta za „inženjere“ uvećavan, dok se od univerziteta očekivalo da umesto „fundamentalnih“ istraživanja naglasak stave na patente i aplikacije.⁸

7 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. Marx 2015: 1).

8 Za polemiku o, u tom smislu, zastarelost ili uputnost reevociranja humboltovske ideje *Bildunga* videti, između ostalog, Masschelein & Ricken 2003; Schultheis, Cousin & Roca i Escoda 2008; Krautz 2015; Lederer 2013; Zelić 2018.

Novohumanistički pojam *Bildunga* ima samo daleke i po učincima pervertovane veze sa takvim obrazovanjem koje se još tokom devetnaestog veka pretvorilo u obuku. Sve lošije svarivano nasleđe i tako oktroisanog *Bildunga* naskoro je postalo ono opšte obrazovanje kojim „poluobrazovni“, bestidno ističući vlastitu „obrazovanost“ navođenjem citata i izreka, samo svedoče o nedovršenom i neprodubljenom obrazovanju. „Ono što je nastalo od obrazovanja 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 prethodi obrazovanju, nego sledi iz njega.“ (Adorno 1997: 93). Poluobrazovanje bi onda bio onaj (pri)vid obrazovanja kojim se evocira Ničeova (Nietzsche) opomena: totalno podružtvljeni *Bildung* ukida ili izneverava sam sebe. Ni reči više ne može biti o klasičnoj ideji obrazovanja kao emancipacije od zavisnosti i sticanja autonomije, samoodređenja naspram determinisanosti autoritetima, napretka ka boljem društvu, hrabrosti izlaska iz nezrelosti. Pod lupu svih tih prosvetiteljskih ideala⁹ Adorno stavlja aktuelno stanje obrazovne politike i dominantnih kulturnih obrazaca – koji ne prolaze nimalo dobro pred tim sudištem. Ali, s druge strane, već mogućnost takve „prođe“ dovodi u pitanje i sam ideal *Bildunga*.

Ideja obrazovanja se, naime, „emancipovala sa građanstvom“ (Adorno 1997: 463), koje je ustalo i protiv starih vaspitnih ciljeva i starih autoriteta i formulisalo zahtev za slobodom i jednakošću obrazovanih prilika. Manjak „slobodnog vremena“, za Adorna ipak osnovnog uslova obrazovanja, uslovio je da i u društvu formalno jednakih radništvo ipak nema pristup obrazovanju (Adorno 1997: 464). Sa neuspehom građanstva da ostvari ideal *Bildunga* on prerasta upravo u ono čemu nije trebalo da služi: postaje sredstvo finansijskog uspeha i simbol političkog uticaja. Optužba za okoštalo (polu)obrazovanje utoliko se polemički upućuje onim utilitarnim oblicima znanja koji su odsečeni od procesa samoobrazovanja ili ga parodiraju nepotpunim izvršenjem i služe kao puko obrazovno dobro za funkcionalnu zaštitu društveno-ekonomskog statusa „obrazovanog građanstva“.

Definiciji poluobrazovanja bi se, prema Adornu, približilo 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 1997: 99). Postvareni obrazovni sadržaj se onda, kao „popularni deziderat obrazovanja“, ispitima može testirati, što predstavlja „puku senku“ nekadašnjih očekivanja od objektivacije duha (Adorno 1997: 109). „Bezumni sistemi poluobrazovanja“ su samo „kurčlusi“ neprekidnosti onoga što je nekada bio *Selbstbildung*. Normirano i kontrolisano obrazovanje za sticanje kvalifikacije može biti

9 O tesnoj vezi obrazovanja, zrelosti i prosvetčenosti, te obećanja slobode i autonomije: Adorno & Becker 1983; Winkler 2012: 21.

samo „degenerisano opšte obrazovanje“ (Adorno 1997: 101), obrazovanje koje je degenerisalo u statusni simbol društvene pripadnosti. U jednu lozinku sažima Adorno dijagnostičku osudu – „Polurazumljeno i poluiskušano nije prethodnica obrazovanja već njegov smrtni neprijatelj“ (Adorno 1997: 112) – a u jedan ne obimniji recept prognozu i terapiju: „Obrazovanje nema nikakvu drugu mogućnost da preživi osim kritičke samorefleksije poluobrazovanja“ (Adorno 1997: 121).

2. Gubitak intrinzične norme

Lismanova teza je da, blagodareći kardinalnom preobražaju humboltovski shvaćenog obrazovanja u „neobrazovanje“ kao posledici sudbonosne „kapitalizacije duha“ (Liessmann 2006: 11), sada više nema ni one normativne predstave *Bildunga* koja je u poluobrazovanju još uvek postojala. Danas bi, „u nastavku Adornovog kritičkog programa“, čitava teorija obrazovanja, „merena onime što je u evropskoj tradiciji počevši od antike podrazumevalo mogućnost obrazovnog oblikovanja čoveka“, morala da bude teorija neobrazovanja: „Neobrazovanje pritom ne označava jednostavno odsustvo znanja, kao ni određeni vid nekultivisanosti, nego ponekad sasvim intenzivno postupanje sa znanjem s onu stranu svake ideje obrazovanja.“ (Liessmann 2006: 11)

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 industrijske poštapalice. „S onim što je neko drugo doba nazivalo 'obrazovanjem' znanje društva znanja, uprkos posvemašnjem prizivanju obrazovanja, više skoro i da nema veze“ (Liessmann 2006: 48-49). Društvo industrijalizovanog znanja, u kojem svo znanje konačno podleže „parametrima kapitalističke ekonomije“, dokida obrazovanje svojom orijentacijom na njemu spoljašnje „tržište, zapošljivost, kvalitet lokacije i tehnološki razvoj“ (Liessmann 2006: 73). Obrazovni ideali devetnaestog veka su utoliko žešća meta napada i u poodmaklom dvadesetprvom, a Humbolt je invarijabilni bauk svih reformatora obrazovanja. „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, ovoj kritici se rado pridružuju i poslednji romantični reformski pedagozi, umesto postignuća i konkurentnosti, doduše, naklonjeniji integraciji, emotivnosti i ukidanju školskih ocena.“ (Liessmann 2006: 51-52).

Lisman ne misli da je ideja *Bildunga* bila lišena „umišljenosti, pogrešnih nada i ideoloških otpora“, ali bi da razveje zabludu da s njom ima ikakve veze PISA testiranje, Bolonjska reforma, menadžment industrije znanja, masmedijski kvizovi i naučnopopularni programi i svi slični pojavni vidovi „neobrazovanja“ (Liessmann 2006: 18). Polazišta *Bildunga* i *Zeitgeista* su sada – ali da li tek sada? – nepomirljivo različita. Razumevajući informacije kao sirovine pripremljene za neki sistem ili preduze-

će, a znanje kao „oplemenjivanje informacije praksom“, društvo znanja je eliminisalo 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 nameravano, već „izraz objektivne nemogućnosti“, dok je sada ono „zadobilo programski karakter i time postalo neobrazovanje“ (Liessmann 2006: 152).

U „društvu znanja“ koje je znanje, s ponosom ga ističući, pretvorilo u ekonomsku kategoriju, zaključuje se proces odvajanja od evropske tradicije *Bildunga*: umesto (samo)obrazovani autonomni subjekti koji odgovorno učestvuje u zajednici, rezultat obrazovanja sada treba da budu „besprekorno funkcionalni, fleksibilni, mobilni i za timski rad osposobljeni klonovi“ (Liessmann 2006: 53). Cilj obrazovanja izvesno više „nije ni mudrost ni samospoznaja u smislu grčkog *gnothi seauton*, pa čak ni mentalno prožimanje sveta kako bismo ga bolje razumeli“; znanje ili mudrost sada kompenzuje *lifelong learning*, simulacija permanentne spremnosti na učenje (Liessmann 2006: 27). Čitavu modernu doduše obeležava nepostojanje okonačenog znanja, neprestani rast saznanja i uvek nova istraživanja, te bliskost logike industrijske proizvodnje i postupka u prirodnim naukama, scijentifikacija proizvodnje i industrijalizacija nauke, ali su iz tog kretanja doskora isključivana „istraživanja teorijskih osnova i humanističkih nauka uopšte“, koje su se pokoravale načelu koje Lisman misli da i dalje ponajbolje opisuje Humboltova lozinka „samoće i slobode“ (Humboldt 1964: 255): „Gde god je reč o saznanjima koja ne odgovaraju standardizovanim i reproduktivnim metodama, jer izvesnu ulogu igraju talenat, individualnost i – romantično rečeno – genialnost, ne mogu se navesti ni institucionalizovati nikakvi postupci kojima se pribavljaju“ (Liessmann 2006: 40). Obrazovni sistem se, međutim, sada i tu pokorava načelu industrijskog rada, neskriveno izraženim zahtevom za „uvećanje efikasnosti“: „Mnogohvaljena modulizacija studija predstavlja, na primer, prenošenje načela funkcionalno diferenciranih proizvodnih hala na sticanje znanja; kursevi i methodske jedinice montiraju se, deo po deo, u diplomski rad“, a „čuveni timski rad i svuda forsirane istraživačke i projektne grupe pojavljuju se kao proizvodne brigade kojima se bez problema unapred mogu zadati ciljevi, stope rasta i proračuni iskoristivosti i kojima ništa ne smeta toliko kao individualna odstupanja“ (Liessmann 2006: 41).

Opraštajući se od ideje *Bildunga*, društvo znanja ima i svoj naopaki odgovor na pitanje prosvetnih programa. Dok je humanističko obrazovanje odmeravalo znanje prema doprinosu „autonomiji i samopronicanju subjekta i time čovekovoj sposobnosti delanja“, a „kanon predmeta i istraživanja proizlazio je iz njihove paradigmatičke sadržine s obzirom na opšte razumevanje egzistencije i razvoja čoveka“, takmičarski orijentisano obrazovanje pronalazi isključive „kriterijume selekcije znanja u šansama za njegovo ekonomsko, političko ili barem medijsko korišćenje“ (Liessmann 2006: 149-150; cf. Koller 1999): „Pošto je znanje odvojeno od individualnih i socijalnih obrazovnih procesa, prema njemu se može odnositi kao prema materiji koja menja

oblik ili se odstranjuje već prema kriterijumima primenljivosti. Zbog toga postoji i menadžment znanja. Nijedno društvo nije o znanju govorilo tako odbojno kao društvo znanja, budući da mu nije stalo ni do istine ni do obrazovanja.“ (Liessmann 2006: 150).

3. Urušavanje institucija obrazovanja

Humbotovski škole je trebalo da budu mesta slobode, koncentracije i kontemplacije, a predmeti koji zastupaju i podstiču ove vrline su upravo oni koji više nisu na ceni, budući da se ne uklapaju u obrazac korisnosti: humanističke nauke, umetnost i jezici. Nema više određenih obrazovnih sadržaja i kanona; pitanje više nije šta bi moglo ili moralo biti neizostavni deo opšteg obrazovanja u određenoj kulturi, već koji ekonomski merljivi i upotrebljivi ciljevi moraju da se ispune ulaganjem u obrazovanje; kako se može, jer se odnekud mora, isplatiti obrazovanje; kako da ono postane efikasno, probitačno na tržištu. I stoga dijagnoza glasi da više ne postoji obrazovana politika već tržišno orijentisana polika obuke. Tačnije, današnja prosvetna politika „iscrpjuje se u buljeanju u rang liste“, kojima se manje ili više podatno podređuju i zaslepljene obrazovne ustanove. Takvo rangiranje sledi privrednu paradigmu i pretvara škole i univerzitete u preduzeća. Iščezlo je nekadašnje rivalstvo različitih pristupa istini za račun normiranja koje vrši pritisak i eliminiše humanističke elemente obrazovanja. Popularne evaluacije kvantifikuju karakteristike nastave i nastavnika, prema neuhvatljivim ali svakako *Bildungu* spoljašnjim standardima. Neurotična opsednutosti rangiranjem rastvara svaki kvalitet u kvantitet, zamenjuje mišljenje prebrojavanjem i obesmišljava svaku dalju argumentaciju.¹⁰ Lisman to fetišizovanje rangiranja smatra simptom jednog pojavnog

10 Danas je nemoguće dovesti u pitanje pojmove evaluacije, osiguranja kvaliteta ili internacionalizacije, jer oni „performativno autoimunizuju“: odmah bi se ispostavilo da se ne želi merenje učinaka, obraćanje pažnje na kvalitet i izlaganje nadmetanju; provincijalizam, ukratko. Pa i tamo gde se „ostaci kritičkog mišljenja“ pozabave ovim pojmovima uglavnom dovode u pitanje metod, postupak ili vid prezentacije. Temeljnije pitanje je, međutim, „vrednuju li evaluacije uopšte, kakve god bile, ono što navode da vrednuju“? Ili možda samo „ispunjavaju svoju pravu svrhu: skrivenu transformaciju slobodne nauke u neslobodne uslužne delatnosti“. (Liessmann 2006: 91) Prema Lismanu, ali i preduzetničkim duhom neinficiranim zdravom razumu, vajljalo bi izreći notornu ali danas skandaloznu tvrdnju: istraživanje u okviru individualno odgovorne univerzitetske slobode u principu treba ceniti više nego istraživanja koja finansiraju spoljni fondovi, upravo zato što nije podređeno interesima različitih klijenata i finansijera – bahato uklonjena norma koja je rukovodila autonomiju *Bildunga* i naučnog istraživanja. Slično obrtanje važi i kada je reč o evaluiranju „inovativnosti“: evaluacije se vrše po relativno proizvoljnim, ali unapred određenim kriterijumima, tako da su u osnovi „slepe za novo“. Sve što navodno vrednuje društvo znanja – sve „neobično, originalno, kreativno i inovativno“, (moraju da) ignorišu uobičajeni postoci evaluacije, za račun onih projekata koje ocenjuje „izvršnim“ – usled njihove „intelektualne osrednjosti“. Štaviše, ono blagoblagoljivo govori o timskom radu, o primeni i korisnosti naučnih istraživanja koja se bezrezervno ravnaju prema

oblika neobrazovanja – koji je Kant već detektovao kao manjak moći suđenja, čak kao glupost (Kant 1968b: 524). Takmičarska pomama ne meri više učinak nego artikuliše imperativ: „Mogli bismo se usuditi da tvrdimo kako normativno nasilje rang lista predstavlja njihovu istinsku funkciju. Rangiranja deluju kao prilično primitivne, ali krajnje direktivne i kontrolno delotvorne mere koje iz obrazovnog sektora treba da odstrane i poslednje zrnice slobode koje mu je preostalo kao relikat humanističkih ideala. [...] Stvar o kojoj je pritom reč, pitanje smisla, funkcije i statusa različitih naučnih disciplina, pitanje saznanja i prava na obrazovanje ne igraju gotovo nikakvu ulogu. Iza tamjana rituala vrednovanja i kontrole kvaliteta postepeno se nazire prestrukturiranje obrazovnog sektora koji se bez oklevanja više ne rukovodi saznanjem, naučnom radoznalošću i akademskom slobodom, nego fantazmima efikasnosti, iskoristivosti, kontrole i prilagođavanja – sve samim oblicima neobrazovanja.“ (86-87).

Institucija univerziteta trebalo je da ovaploćuje koncept nauke oslobođene „svih političkih, religioznih, ali i merkantilnih veza i obaveza“, „istraživački rad prepušten svojoj vlastitoj logici koji ne mora da se obazire ni na šta“, jednu „bezuslovnu kulturu nauke“, u oštrm odklonu od fabrikovanja znanja u interesu poslovanja. Principi efikasnosti i ekonomske kontrole preduzetničke ideologije zagospodarili su sada i tim nekadašnjim s(r)edištima znanja i ni oni više ne umiču zlom udesu obraćanja *consulting expert*-ima ne bi li strukturirali svoje reformske zahvate, prilagođavajući se ubogom i sveprisutnom „jeziku koji obeležavaju *coaching*, *controlling* i *monitoring*“ i slepi za onu „kritičku demontažu“ koja je nekada bila zadatak nauka o društvu: „Ako se pogleda kako čelnici univerziteta predano i s obožavanjem izgovaraju svaku, pa čak i najgluplju ekonomističku frazu iz repertoara naoko spasonosnih pouka *New Managementa*, više se ne mora čuditi nekadašnjoj popustljivosti inteligencije prema drugim ideološkim i totalitarnim iskušenjima.“ (Liessmann 2006: 45-46). Naučnici koji su donedavno verovali da su kadri da pojmovima kritički zahvate razvojne tendencije društva, kapituliraju 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 industrijski institucionalizovane nauke: „Tragedija koja se s obzirom na ideologizaciju i politizaciju univerziteta desila u prošlom veku ponavlja se sada s obzirom na njihovu ekonomizaciju – ali kao farsa.“ (Liessmann 2006: 123)

„Vilhelm von Humbolt je s obzirom na univerzitet državi još postavljao jasne zahteve. Država pre svega ima 'dužnost da pribavi' sredstva za obradu i razvoj nauka; ona

modelu „kolektivno organizovanih, na primenu usmerenih nauka i tamo gde bi čestitost i ponos nalagali da se odbrani individualno postignuće koje se obavezuje saznanju“, dok „iznad svega lebdi fetiš internacionalizacije: boravak u inostranstvu smatra se naučnom kvalifikacijom *sui generis*, praveći od naučnog menadžera koji na mlazni pogon obleće zemljinu kuglu novog glavnog lika, čak i kada on, opijen vlastitim ubrzanjem, više ne uspeva da domisli nijednu jasnu misao (Liessmann 2006: 98-99).

zatim ima glavni nadzor nad naučnim institutima, dužna je da se stara 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 da bude svesna da preko toga na području nauka ne može ništa da učini [Humboldt 1964: 256]. I u tome se evropska sadašnjost ruga Humboltovim razmišljanjima.“ (Liessmann 2006: 118) Autonomija univerziteta danas odgovara zahtevu za slobodom nastave i istraživačkog rada, ali „univerzitet koji je u institucionalnom i privrednom smislu autonoman još uvek nije slobodan univerzitet“ (Liessmann 2006: 119). Sloboda univerziteta nije proširena nego sužena autonomijom koja samo interiorizuje mehanizme kontrole i upravljanja. Umesto otvorenih odnosa vladavine i moći nastupio je „koncept samouprave organizacija na osnovu permanentne kontrole“: navodni centri refleksije ne promišljaju ono što se događa 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). Pod parolama „autonomija i liberalizacija“ obrazovni reformatori više ne misle „samoodređenje i slobodu, nego sve užu mrežu kontrole i rastuće pomanjkanje opcija“: „U ime slobode objavljuje se nemogućnost slobode“ (Liessmann 2006: 172).

Čak i ljudi koji su dugo istraživali i predavali kao državni službenici, uz potpunu državnu garanciju suvereniteta i slobode, relativno lako prihvataju svoje uključivanje u hibridni koncept proizvodnje i kontrole. Čitave su „čete naučnika neprestano zaoкупljene sastavljanjem veštačenja, evaluiranjem kolega, sačinjavanjem statistika, proračunom planiranih brojki i *impact*-faktora, vrednovanjem zahteva i molbi, te pribavljanjem dodatnih sredstava“, ne vrednujući više naučna postignuća u javnosti racionalnog diskursa kroz permanentnu kritiku, kao u novovekovnoj nauci, već preskaćući ono što se evaluira za volju onoga što se već kvantifikovano nalazi u statistikama i dijagramima (Liessmann 2006: 100-101). Čak i „tamo gde se mogao pretpostaviti onaj intelektualni potencijal koji sebi dopušta distanciran pogled na prilike“, 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 odavno 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“ (Liessmann 2006: 172)

Dalje?

Pesimizam možda nije bezrazložan. Ali ako kažemo da je situacija beznadežna, a sunovrat *Bildunga* nepovratan, već insistiranje na neminovnosti, na nemogućnosti drugačijeg, čini sumnjivim takva proricanja i zaricanja. Jer upravo je obrazovanje svojevreteno zahtevalo da se „navodne izvesnosti nekog razdoblja liše njihovog

iluzornog karaktera“, pa još samo valja prozreti da i „[v]erovanje u neizbežnost našega doba spada u iluzije koje su nužne da bi neizbežno tek zaista postalo neizbežnim“ (Liessmann 2006: 173). Ali ni *Bildung* nije (bio) nešto u tom smislu neizbežno. Osim što je mogao i da ne nastane, imao je i unutrašnju logiku pretakanja emancipatorskog potencijala koji mu se ovako ili onako pripisivao u deemancipovanje upravo njime. Humanistička postavka *Bildunga* kao načina sazdanja odgovornog građanina pod uticajem grčke kulture u uverenju da po obrazovanju uopšte jesmo, preko institucionalizacije masovnog obrazovanja koje prerasta u poluobrazovanje, zaključila se društvenim progonom obrazovanja pod njegovom maskom (cf. Hoffmann 1999).

Obrazovanje, poput kulture – „[j]er, obrazovanje nije ništa drugo do kultura posmatrana sa strane svoje subjektivne prikladnosti“ (Adorno 1997: 94) – živi u dvosmislenosti: s jedne strane „duhovni“ a s druge „praktični“ život. Poluobrazovanje nastaje, detektuje Adorno, kada se izgubi ova dvostrukost. *Bildung* izdaje vlastiti nalog kada se liši svih ekonomskih i političkih ciljeva i povuče u estetski rezervat, ništa manje nego kada se ravna prema interesima privrede. Samoobrazovanje se skrućuje u kulturno dobro i postaje poluobrazovanje kad god se apsolutizuje, bilo kao autotelična „duhovna kultura, u oštroj suprotnosti prema praksi“, za koju se onda lako mogu pronaći i drugi samohvalisavi izrazi (Lenzen 1999), bilo kao „jednostrano naglašeni momenat prilagođavanja“, kojim se obrazovanjem stečena znanja koriste za osiguranje ekonomskog statusa na tržištu rada i profitiranje u društvenom saobraćaju (Adorno 1997: 94-95).

U međuvremenu je nestalo i ono „obrazovano građanstvo“ koje je bilo kadro da građanskom društvu manje ili više merodavno propiše obavezujuću kulturu: „Likvidacija humanističke gimnazije i humboltovskog univerziteta, demontaža činovničkog staleža usled siromašenja države i sukcesivno pragmatizovanje uloge akademskog profesora, na primeran način pokazuju obrazovno-političku i staleško-pravnu stranu ovog procesa. Slabljenje građanske kulture, kao uzora i merila kulturne aktivnosti uopšte, ukazuje na estetsko-normativnu dimenziju ovog gubitka značenja.“ (Liessmann 2006: 67) Istina, ni u svojoj „zlatnoj epohi“, između 1790. i 1830. godine, *Bildung* nije obuhvatao poznavanje onovremene filozofije spekulativnog idealizma, ali je ta filozofija ipak bila imanentna obrazovanju. Osim što je podstakla, između ostalih, Humbolta na izgradnju svoje koncepcije suštine obrazovanja, njeno „učenje o objektivnom karakteru duha koji nadilazi puko 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 sahranilo je i obrazovanje pod sobom. 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 progan.“ (Adorno 1997: 101)

Sve dok se progonstvo nije pretvorilo u odumiranje, svedočeći da je žalosno stanje obrazovanja, kao i svake društvene institucije, simptom bolesnog društva. Adornov „otuđeni duh“, koji se još uvek u tragovima provlačio u onim obrazovnim dobrima

koja su spala na nivo rekvizita negdanjih obrazovnih zahteva, „aklamacijom se pretvorio u bezduhovnost“. Proterivanje duha iz duhovnih nauka i njihovo preinačavanje u kulturološke studije osamdesetih godina prošlog veka bilo je glasnogovornik „jednog programa koji više nije hteo da ima nikakve veze sa onim duhom koji je od Humbolta i Hegela nastupao kao subjekt i objekt obrazovanja“. A bez takvog „duha“, „bez pokušaja da se prodre kroz tvrdu koru onog empirijskog i da se dospe do reflektivnog i samoreflektivnog pojma, dakle bez onoga što je Adorno, kao poslednju referencu obrazovanja, nazvao sadržajem istine, više ne može da se govori o obrazovanju“. Može još samo da se govori o „neobrazovanju“, o potpunom iščezavanju ideje obrazovanja u svojoj „normativnoj ili regulativnoj funkciji“ (Liessmann 2006: 70).

Časna smrt pri takvim okolnostima ne zvuči kao najlošija „opcija“. Lisman, naime, predlaže humanističkim naukama da je bolje da ostanu „pri samoj stvari, a onda, ako biti mora, skupa s njome i nestanu“, nego da uzaludno nastupaju s ćudljivim duhom vremena, da pristaju na odmeravanje svoje izvrsnosti jedino standardima „međunarodnih veštačkih kartela“ i „demonstriranjem svoje korisnosti publicitetom i javnim nastupima“ (Liessmann 2006: 138). Ako je alternativna opcija uopšte opcija za pretekle sledbenike *Bildunga*.

Predrag Krstić
Univerzitet u Beogradu
Institut za filozofiju i društvenu teoriju

Literatura

- Adorno, Theodor W. & Hellmut Becker (1983). „Education for Autonomy“, *Telos* 56: 103-110.
- Adorno, Theodor W. (1997). „Theorie der Halbbildung“, in Theodor W. Adorno, *Soziologische Schriften I*, Gesammelte Schriften, tom 8 (Frankfurt am Main: Suhrkamp): 93-121.
- Anderson, R. D. (2004). *European Universities from the Enlightenment to 1914* (Oxford: Oxford University Press).
- Baumgart, Franzjörg (1990). *Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806-1859* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Beiser, Frederick C. (2003). „Romanticism“, in Randall Curren (ed.), *A Companion to Philosophy of Education* (Oxford: Blackwell): 130-142.
- Benner, Dietrich (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform* (Weinheim: Juventa).
- Berglar, Peter (1970). *Wilhelm von Humboldt. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten* (Reinbek: Rowohlt).
- Borsche, Tilman (1990). *Wilhelm von Humboldt* (München: Beck).
- Borsche, Tilman (2007). „Zum Begriff der Bildung bei Wilhelm von Humboldt“, in Susanne Gölitzler and Jürgen Roth (hrsg.), *Wirklichkeitssinn und Allegorese* (Münster: MV Wissenschaft): 9-20.

- Borsche, Tilman (2015). „‘Bildung’ - Bemerkungen zu Geschichte und Aufgabe einer Idee“, in Silja Graupe & Harald Schwaetzer (hrsg.), *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart* (Bernkastel-Kues: Aschendorff): 27-37.
- Dobrijević, Aleksandar (2010). *Između obrazovanja i samoobrazovanja* (Banja Luka: Art print).
- Fingerle, Karlheinz (1997). „Zur bildungspolitischen Rezeption Wilhelm von Humboldts“, in Erhard Wicke (hrsg.), *Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag): 151-163.
- Fulda, Hans Friedrich (2009). „Einleitung“, in Birgit Sandkaulen, Volker Gerhard & Walter Jaeschke (hrsg.), *Gestalten des Bewußtseins: Genealogisches Denken im Kontext Hegels* (Hamburg: Felix Meiner): 179-185.
- Gadamer, Hans-Georg (1986). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Gadamer, Gesammelte Werke, tom 1 (Tübingen: Mohr Siebeck).
- Gall, Lothar (2011). *Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt* (Berlin: Propyläen).
- Gooch, George Peabody (1920). *Germany and the French Revolution* (London : Longmans).
- Haym, Rudolf (1856). *Wilhelm von Humboldt. Lebensbild und Charakteristik* (Berlin: Gaertner).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970), *Philosophische Propödeutik*, G. W. F. Hegel: Werke, tom 4 (Frankfurt am Main: Suhrkamp).
- Held, Dirk (2000). „Hellenism, Nationalism, and the Ideology of Research in Humboldt’s University“, in *Transformation and Continuity in the History of Universities*, Oslo: International Commission for the History of Universities, 10–11 avgust, <http://www.oslo2000.uio.no/AIO/AIO16/group%204/Held.pdf> (3. Maj 2020)
- Henningens, Bernd (hrsg.) (2007). *Humboldts Zukunft: das Projekt Reformuniversität* (Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag).
- 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“, in Dietrich Hoffmann (hrsg.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung* (Weinheim: Deutscher Studien-Verlag): 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> (11. maj 2020)
- Humboldt, Wilhelm von (1792). „Über öffentliche Staatserziehung“, *Berlinische Monatschrift* 2: 597-606.
- Humboldt, Wilhelm von (1903–1936). *Gesammelte Schriften*, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, 17 tomova (Berlin: Behr).
- Humboldt, Wilhelm von (1960). „Theorie der Bildung des Menschen“, in *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, tom I (Stuttgart: J. G. Cotta’sche Buchhandlung): 234–240.
- Humboldt, Wilhelm von (1964), *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, tom 4 (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Kaehler, Siegfried (1927). *Wilhelm von Humboldt und der Staat. Ein Beitrag zur Geschichte deutsche Lebensgestaltung um 1800* (München: Oldenburg).

- Kant, Immanuel (1968a). *Metaphysik der Sitten*, Kants gesammelten Schriften, tom 6 (Berlin: de Gruyter).
- Kant, Immanuel (1968b). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Kants gesammelten Schriften, tom 7 (Berlin: de Gruyter).
- Knoll, Joachim H. & Horst Siebert (1969). *Wilhelm von Humboldt. Politik und Bildung* (Heidelberg: Quelle und Meyer).
- Koller, Hans-Christoph (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne* (München: Fink).
- Konrad, Franz-Michael (2012). „Wilhelm von Humboldt’s Contribution to a Theory of Bildung“, in Pauli Siljander, Ari Kivelä & Ari Sutinen (eds.), *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (Rotterdam: Sense): 107–124.
- Krautz, Jochen (2015). „Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Versuch“, in Silja Graupe & Harald Schwaetzer (hrsg.), *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart* (Bernkastel-Kues: Aschendorff): 101-138.
- Krieger, Leonard (1957). *The German Idea of Freedom: History of a Political Tradition* (Chicago: University of Chicago Press).
- Lasker, Eduard (1878). „Über Halbbildung“, *Deutsche Rundschau* 17: 20–61.
- Lederer, Bernd (hrsg.) (2013). „Bildung“: *was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion* (Baltmannsweiler: Schneider).
- Lenzen, Dieter (1999). „Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?“, in Dietrich Hoffmann (hrsg.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung* (Weinheim: Deutscher Studien-Verlag): 141-160.
- Liessmann, Konrad Paul (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (Wien: Zsolnay).
- Mann, Wolfgang (2003). „The Past as Future? Hellenism, the Gymnasium, and Altertumswissenschaft“, in Randall Curren (ed.), *A Companion to Philosophy of Education* (Oxford: Blackwell): 143-160.
- Marxt, Christian (2015). *Bildung, Halbbildung, Unbildung. Bildung und Wissen in TV-Quizshows und Medien* (München: GRIN).
- Masschelein Jan & Norbert Ricken (2003). „Do We (Still) Need the Concept of Bildung?“, *Educational Philosophy and Theory* 35 (2): 139-154.
- McClelland, Charles E. (1980). *State, Society, and University in Germany, 1700-1914* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Meinecke, Friedrich (1970). *Cosmopolitanism and the National State* (Princeton: Princeton University Press).
- Meinecke, Friedrich (1976). *The Age of German Liberation, 1795-1815* (Berkeley: University of California Press).
- Mendelson, Mozes (2017). „O pitanju: šta znači prosvetiti?“, u Olga Nikolić, Igor Cvejić, Predrag Krstić (prir.), *O prosvetivanju naroda* (Novi Sad: Akademska knjiga): 81-89.
- Menze, Clemens (1966). *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen* (Ratingen: Henn).

- Menze, Clemens (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldt* (Hanover: Schroedel).
- Mueller-Vollmer, Kurt & Markus Messling (2016). „Wilhelm von Humboldt“, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-humboldt/> #RetuGerm-PublEducPoli (7. jun 2020)
- Mueller-Vollmer, Kurt (1990). „Humboldts Bildungspolitik und die Französische Revolution“, in Friedrich Kittler, Manfred Schneider & Samuel Weber (hrsg.), *Diskursanalysen 2. Institution Universität*, Opladen: Westdeutscher: 63–81.
- Munzel, G. Felicitas (2003). „Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science“, in Randall Curren (ed.), *A Companion to Philosophy of Education* (Oxford: Blackwell): 113–129.
- Nietzsche, Friedrich (1980). *Nachgelassene Schriften 1870-1873*, Kritische Studienausgabe (München: 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: de Gruyter).
- Price, Cora Lee (1967). „Wilhelm von Humboldt und Schillers ‘Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen’“, *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* 11: 358–373.
- Rantzau, von Johann-Albrecht (1939). *Wilhelm von Humboldt. Der Weg seiner geistigen Entwicklung* (München: Beck).
- 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.
- Roberts, John (2015). *German Liberalism & Wilhelm Von Humboldt: A Reassessment* (Toronto: Mosaic).
- 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): 558–634.
- Schultheis, Franz, Paul Frantz Cousin & Marta Roca i Escoda (hrsg.) (2008). *Humboldts Alptraum. 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.
- Spitta, Dietrich (2006). *Menschenbildung und Staat. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus* (Stuttgart: Mayer).
- 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).

- Tschong, Youngkun (1991). *Charakter und Bildung: zur Grundlegung von Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischem Denken* (Würzburg: Königshausen & Neumann).
- Vossler, Otto (1954). „Humboldts Idee der Universität“, *Historische Zeitschrift* 178: 251-268.
- Wertz, Marianna (1996). „Education and Character: The Classical Curriculum of Wilhelm von Humboldt“, *Fidelio* 5 (22): 29-39.
- Winkler, Michael (2012). „Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechen in den aktuellen Bildungsdiskursen“, in Klaus Vieweg & Michael Winkler (hrsg), *Bildung und Freiheit* (Paderborn: Ferdinand Schöningh): 11-28.
- Zelić, Tomislav (2018). „Bildung and the Historical and Genealogical Critique of Contemporary Culture: Wilhelm von Humboldt’s Neo-humanistic Theory of Bildung and Nietzsche’s Critique of Neo-humanistic ideas in Classical Philology and Education“, *Educational Philosophy and Theory* 50 (6-7): 662-671.

Predrag Krstić

Requiem For Humboldt: *Bildung* and *Zeitgeist*
(Summary)

The paper is dedicated to Humboldt ‘s understanding of the concept of Bildung and its reception to this day. In the triangle of Humboldt’s ‘Theory of Human Education’ and his later writings, Adorno’s ‘Theory of Half-Education’ and Liessmann’s ‘Theory of Non-Education’, the fate of not only discursive changes in the focus of that educational vision is followed, but also the efforts of its practical implementation, betrayal and rejection. After the contextually situating Humboldt’s endeavor, the basic ideas of his comprehension of education and his ambiguous efforts to realize them are presented. The second and final part of the paper try to calculate the costs and perspectives of both the realization of Bildung’s ideals and its abandonment.

KEYWORDS: Bildung, Humboldt, Adorno, Liessmann, general education, university, educational institutions