

BILDUNG – POJAM, KONCEPCIJA, IDEAL*

Apstrakt: *Autor smatra da treba praviti formalnu razliku između pojma (semantički varijabilnog), koncepcije (heterogenih sadržaja) i ideala Bildung-a (relativno stabilnog ili konstantnog). Na osnovu tako utvrđene razlike, Bildung bi se mogao poimati kao stav, projekt ili specifična, u isti mah i normativno i optativno intonirana, praksa.*

Ključne reči: *Bildung, Bildungsroman, (samo)oblikovanje, etika.*

Nemačka reč *Bildung* ima dugu i složenu istoriju, prepunu značajnih semantičkih kolebanja. U etimološkom smislu, *Bildung* je neologizam izveden iz glagola *bilden* (graditi, obrazovati, tvoriti, izobraziti) i imenice *Bild* (slika, lik, ikona) ili *Urbild* (prasluka, prauzor, prototip), sa značenjem, makar kod nemačkog mistika Majstera Ekharta, „obličja“ – otuda i njegovo delom teološko poreklo.¹ U značenju koje se ovde tematizuje, *Bildung* je prvi put upotrebljen 1738. godine, u nemačkom prevodu knjige *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times* (1711) britanskog moraliste Entonija Ešli Kupera (Anthony Ashley Cooper), poznatijeg pod imenom Šeftsberi (the third Earl of Shaftesbury). Šeftsberijev izraz *inward form*, kojim se na obrazovanje ukazuje kao na proces (samo)oblikovanja duše

* Članak je rađen u okviru naučnoistraživačkog projekta Instituta za filozofiju i društvenu teoriju u Beogradu, pod nazivom *Regionalni i evropski aspekti integrativnih procesa u Srbiji: civilizacijske pretpostavke, stvarnost i izgledi za budućnost*, koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (br. 149031).

¹ Up. Asman (2002: 23). Pod ovim se podrazumeva praksa ugledanja na neki idealan religiozni uzor kakva, na primer, postoji u relaciji svetac-iskušenik, pri čemu je odlučujući teleološki i preskriptivni element podražavanja tog uzora, tj. postepeno približavanje idealnom modelu, s ciljem da se postigne *imago dei* – bogolikost. Svetovni analogon te prakse zasniva se, dabogme, na relaciji učitelj-učenik. Istoričari ideje *Bildunga* često napominju da je zarad utvrđivanja tačnosti njenog nastanka najputnije pratiti njenu transformaciju od slike do ideala. To, uostalom, sugeriše i naslov jednog zapaženog članka (Cocalis, 1978).

(karaktera, vrlina) posredstvom sile entuzijazma (*unutrašnjeg* formiranja ličnosti bez ciljeva izvan sebe), tom je prilikom preveden kao *innere Bildung*.²

S druge strane, kao koncepcija, *Bildung* je znatno stariji od datuma svog nastanka kao pojma (koncepta). Naime, grčki ideal *paideia* (zajedno s njegovim latinskim parnjakom *cultura animi* ili *humanitas*) po svom osnovnom (pedagoškom, moralnom) smislu „oblikovanja čoveka“ umnogome determiniše intencije koje su kasnije ugrađivane u brojne koncepcije *Bildung*-a. Isto tako, moglo bi se tvrditi da pojedine od tih koncepcija odražavaju više od spoljašnje analogije sa grčkim učenjem o *epimeleia heautou* (i latinskim o *cura sui*), odnosno sa takozvanom etikom „staranja (brige) o sebi“, koja, istorijski gledano, kao etika samoodnošenja predstavlja tek jedan osoben i visoko razvijen izraz opšteg načela *paideia*-e (up. Fuko, 2003: 67).

Dakle, reč *Bildung* ne dozvoljava sasvim jednoznačne prevode. Njena konvencionalna značenja po sličnosti, u zavisnosti od konteksta ili učenja u kojem se upotrebljava, jesu sledeća: obrazovanje, oblikovanje, razvijanje, formiranje, edifikacija, vaspitanje, odgajanje, obučavanje, kultura, kultivisanje, prosvetavanje, usavršavanje. U isti mah, njena primena gotovo uvek podrazumeva ili eksplicitno ukazuje na preklapajuće autoreferentne (autodidaktične, „autopoetične“) delatnosti, čija deskripcija, kako je upravo nagovešteno, neizbežno sadrži prefiks „samo“: samoobrazovanje (*Selbstbildung*), samovaspitanje, samooblikovanje, samoprevazilaženje, samousavršavanje, samoostvarenje, itd (up. Gadamer, 2004: 2-3). Ukratko, obnovljeno interesovanje (pre svega, filozofsko i edukološko) za genealogiju semantičkog mnoštva ove reči rezultiralo je širokom saglasnošću da, zbog toga što obuhvata složenu mrežu varijabilnih značenja, nju ne bi ni trebalo prevoditi već, po ugledu na istorijskofilozofski tretman pojedinih pojmova (kao što su, na primer, *logos*, *cogito* ili *paideia*), navoditi u originalu. Dakako, nadalje u tekstu nećemo protivrečiti ovo

² Up. Shaftesbury (2004: 93, 323, 432); Nordenbo (2002: 341-342); Oelkers (1999: 29-30). Uzgred rečeno, interesantno je da se Šeftsberiju, sasvim nezavisno od njegovog presudnog i očito neočekivanog uticaja na ishodišni tok nemačkih rasprava o obrazovanju, pripisuje još jedan, nimalo beznačajan doprinos. Tako, prema Sidžviku, „pojavljanje Šeftsberijevih *Karakteristika* označava prekretnicu u istoriji engleske etičke misli“, po tome što se u toj knjizi empirijska psihologija, koja u savremenoj analitičkoj etici ima gotovo nezaobilaznu ulogu, po prvi put i odlučno predlaže kao osnova etike (Sidgwick, 1964: 190).

tendenciji, nego ćemo, poštujući manje-više nepisana pravila kontekstualno prikladne upotrebe pojmova, čas koristiti termin *Bildung* (onda kada obuhvatniji smisao tako zahteva), čas termin „obrazovanje“ (onda kada njegov uži ili širi smisao ne ide na uštrb ekstenzivnijeg smisla prethodnog termina).

Prema rečima Hansa-Georga Gadamera (koji je, uz Ričarda Rortija, ponajviše zaslužan za revitalizaciju filozofske upotrebe pojma *Bildung*), ovoj tematizovanoj odrednici, upravo zbog njene mnogoznačnosti, čak i u nemačkom jeziku konkurišu odgovarajuće izvedenice pojma „forma“ (*Formierung* i *Formation*) (Gadamer, 1978: 37). Međutim, treba napomenuti da se *Bildung* često prevodi (ili shvata) kao obrazovanje u smislu školovanja, pa bi tako *Bildungstheorie*, grubo rečeno, bila specijalizovana pedagoška teorija koja izučava proces i ciljeve školovanja, uključujući i proces socijalizacije. No, to u znatnoj meri osiromašuje semantički, dinamički i aplikabilni kapacitet ovog pojma.³ Za razliku od nemačkog, u kojem postoje uočljive nijanse između reči *Bildung* (u značenju obrazovanja koje, dakle, nije svodivo na školovanje), *Ausbildung* (obučavanje), *Erziehung* (vaspitanje, odgajanje) i *Unterricht* (podučavanje, nastava),⁴ „englesko *education* ili francusko *éducation* ne pravi razliku između vaspitanja i obrazovanja“ (Bajazetov-Vučen, 2000: 509).⁵ U tom pogledu, čini se da srpski jezik poseduje izvesne pogodnosti: „U poznijem radu *O morfologiji* iz 1817. godine Gete skreće pažnju na to da nemački jezik 's pravom koristi reč obrazovanje kako za ono što je nastalo, tako i za proces nastanka'. Pomeranjem akcenta i srpski, odnosno hrvatski književni jezik poštuje ovu razliku: Matičin *Rečnik* reč *obrazovanje* objašnjava kao glagolsku imenicu od *obrazovati se*, dakle kao proces učenja, sticanja određenih vrednosti, a reč *obrazovanje* kao stanje obrazovanosti, cilj ka kom je usmeren proces obrazovanja“ (Bajazetov-Vučen, 2000: 510).

³ Pogotovo ako se prenebregne njegova autoreferentna dimenzija: „Samovaspitanje mora, pre svega, ležati u tome da se, tamo gde se osete svoje slabosti, ojačaju svoje snage i da se to ne prepusti školi“ (Gadamer, 2004: 3). „'Obrazovanje' kao unutrašnji događaj mora se razlikovati od obrazovnih 'doktrina'“ (Oelkers, 1999: 30).

⁴ Za još neke relevantne lingvističke razlike između reči *Bildung* i *Erziehung*, videti Geuss (1996: 153-154).

⁵ Ričard Rorti je ovu prevodilačku nedoumicu rešio na sledeći, već proslavljen, način: „Pošto 'obrazovanje' zvuči pomalo jednolično, a *Bildung* pak suviše strano, odlučio sam se za 'edifikaciju'“ (Rorty, 1979: 360).

Bilo kako bilo, biće od koristi da se za trenutak zadržimo na ovom forsiranju etnocentričnog karaktera geteovskog određenja obrazovanja, koje je kod Tomasa Mana doživelo višestruku afirmaciju. Naime, on je na više mesta, najpre u svojim *Razmišljanjima apolitičnog čoveka* iz 1918. godine, *Bildung* kvalifikovao kao specifično nemački izum, koji vodi poreklo od Getea i jedva da je prevodiv na ine jezike, ističući pri tom njegovu krajnje antipolitičku dimenziju (Asman, 2002: 112). Ako je istinska priroda *Bildung*-a igde sačuvana, smatraće Man, sačuvana je u naporima i slojevima tzv. „obrazovnog romana“ (*Bildungsroman*), u toj, po njemu, autentično nemačkoj romanescnoj tradiciji kojoj i sam pripada, a koja ne pravi lažne kompromise s nadasve plitkim svetom politike, već se okreće onom unutrašnjem, privatnom, sferi duševnosti (*Innerlichkeit*) kao najvećem dobru, gde obrazovanje tek potvrđuje snagu svoje ideje: permanentno usavršavanje pojedinca i njegovog umeća življenja. Navešćemo jedan poduži odlomak iz njegovog govora *Duh i biće Nemačke republike*, održanom 1923, koji najadekvatnije ilustruje to uverenje: „Najlepša i najslavnija osobenost nemačkog čoveka, kojom on sam sebi valjda najradije laska, jeste njegova duševnost. Nije uzalud on svetu poklonio duhovni i visokočovečni umetnički žanr obrazovnog i razvojnog romana, koji suprotstavlja tipu romana zapadne društvene kritike kao nešto u najvišoj meri svoje, i koji je uvek istovremeno i autobiografija, ispoved. Duševnost, obrazovanje nemačkog čoveka, to je: poniranje, individualistička kulturna savest, um usmeren na negovanje, oblikovanje, produbljenje i dovršavanje sopstvenog Ja ili, jezikom religije, na spasenje i opravdanje sopstvenog života; dakle subjektivizam duha, sfera – rekao bih – pijetističke, autobiografski-ispovedne i lične kulture, u kojoj se svet objektivnog, politički svet, smatra profanim i ravnodušno odbija, – ’jer’, kako kaže Luter, ’taj spoljni poredak je ionako nevažan’“.⁶ Da je *Bildung* kod Tomasa Mana najuže skopčan s idejom ličnog usavršavanja, pokazuje još i njegova definicija obrazovanja, izrečena u govoru „Gete kao predstavnik građanske epohe“ iz 1932. godine, kao „ideala svestranosti privatnog, pojedinačnog čoveka“.⁷

⁶ Navedeno u: Jakobs i Krauze (2000: 394).

⁷ Navedeno u: Asman (2002: 28, fn. 1). Ukoliko ukazujemo poverenje Jegorovim analizama odrednice *paideia* (koja svakako nije bila lišena izvesne političke dimenzije), onda na osnovu ovde navedenih Manovih iskaza možemo zapaziti

Iako sa simpatijom gledamo na ono što iz tradicije obrazovnog romana (ali prećutno i iz obrazovnih koncepcija nemačkih filozofa) Man izdvaja kao najizvrsnije, treba ipak priznati da njegovi iskazi predstavljaju nepotpunu interpretaciju svega onog što tradicija *Bildung*-a sadrži kako u svojim teorijskim tako i u romanesknim ispoljavanjima. Pre svega, važno je podsetiti da se rađanje rane (romantičarske) teorije *Bildung*-a poklapa s nastajanjem „žanra“⁸ obrazovnog romana, a novija tumačenja obrazovnih tendencija tog razdoblja mahom ističu da takav paralelizam, kao izdanak prosvetiteljstva, nikako nije slučajan (up. Jakobs i Krauze, 2000: 382). Prosvetiteljstvo je nešto ostavilo u amanet: kantovski rečeno, zadatak izlaženja iz stanja (sveopšte) neobrazovanosti (pod pretpostavkom da postoji makar prijemčivost za obrazovanje – *Bildsamkeit*), podjednako kao i, rusoovski rečeno, mogućnost individualne usavršivosti (*perfectibilité*). Taj poletni prosvetiteljski nalog je u „epohi obrazovanja“ (kako istoričari pokatkad veličaju devetnaesti vek), gadamerovski rečeno, delovao u svim pravcima (up. Gadamer, 1978: 43). Pa, dakle, i u književnosti.

Mada je termin *Bildungsroman* postao uticajan i ustalio se zahvaljujući Vilhelmu Diltaju, prvi ga je, još 1820. godine, upotrebio Karl fon Morgenštern (up. Jakobs i Krauze, 2000: 384-386; Majls, 2000: 401, fn. 9; Diltaj, 2004). Međutim, i ta je sintagma, poput samog pojma *Bildung*, izazivala razne prevodilačke nedoumice. Tako nas Dejvid Majls (*ibid.*) obaveštava da „iako *Bildungsroman*-i postoje i na engleskom (*Tom Džons, Dejvid Koperfild, Sinovi i ljubavnici i Portet umetnika* bi svi bili dobri primeri) i iako je u engleskom predloženo više termina kao prevod za '*Bildungsroman*' (*educational novel, novel of education, apprenticeship novel, pedagogical novel, novel of development, novel of adolescence*, pa čak i *philosophical* ili

snažnu tendenciju odvajanja koncepcije *Bildung*-a od helenske tradicije na koju se, po svemu sudeći, ona izvorno nadovezuje: „Grčko vaspitanje nije zbir privatnih veština i priprema čiji konačni cilj predstavlja samozadovoljno savršenstvo individuuma. Tako je to shvatalo tek doba raspada poznog helenstva bez države, iz kojeg, u prvom redu, potiče pedagogija novog veka“ (Jeger, 1991: 12).

⁸ I dalje je problematično nazivati *Bildungsroman* književnim „žanrom“, budući da ne postoji neka prepoznatljiva *forma* koja ga konstituiše, već se romani koji bi u njega eventualno mogli da se svrstaju određuje na osnovu njihovog *sadržaja* (up. Co-calis, 1978: 399), što zapravo znatno otežava praćenje evolucije tog „žanra“. Na temelju toga, istoričar obrazovnog romana bi s punim pravom mogao da tvrdi kako, na primer, skorašnji roman *Mesečeva palata* Pola Oстера tematski pripada tradiciji koja konvencionalno otpočinje s Geteovim romanom *Godine učenja Vilhelma Majstera*.

psychological novel), nijedan od ovih termina nije se posebno odo- maćio u engleskoj nauci“. Teoretičari još uvek raspravljaju o tome da li je za isti „žanr“ prikladnije upotrebiti termine „vaspitni roman“,⁹ ili „razvojni roman“, ili „roman formiranja“, pa čak i „roman socijaliza- cije“.¹⁰ Već sama ova terminološka neodlučnost ukazuje na neke manjkavosti Manovog favorizovanja, njegove apologije, čisto indi- vidualističke i apolitičke poente *Bildungsroman*-a. Jer, pominjanje „romana socijalizacije“ kao mogućeg alternativnog nadimka jeste in- dikator da u klasičnom *Bildungsroman*-u postoje izvesna kretanja koja prevazilaze jednostavnu zaokupiranost junaka samim sobom. To potvrđuje i pronicljiva analiza Jakobsa i Krauzea (2000: 395): „[U] obrazovnim romanima niukoliko ne vlada jednostrani kult unu- tarnjeg... Geteov *Vilhelm Majster* doveden je do svesti o socijalnim dužnostima i produktivne delatnosti. Može se čak reći da predstava o ljudskom obrazovanju, delatna u romanima, izlazi upravo na korigo- vanje preteranog individualizma. Jer, obrazovni romani pokazuju da pojedinac ne sme apsolutizovati svoje zahteve, već da mora priznati nužnost ograničenjâ ukoliko želi da stupi u plodan odnos sa svojom okolinom. Kako romani svoje priče o obrazovanju pripovedaju u sli- kovitim, konkretnim epizodama, oni su u celini bliži stvarnosti, ma- nje su utopijski intonirani i manje podložni kritici da se okretanjem ka unutrašnjosti otuđuju od društva nego što su to neke filozofske i pedagoške teorije o obrazovanju.“ Ukratko, obrazovani čovek (*der Gebildete*) u *Bildungsroman*-u jeste tek onaj protagonist (po pravi- lu, mladić) koji – krećući se ka zrelosti kroz tegoban i često trapav proces samopronalaženja što je popločan brojnim spoljašnjim pre- prekama, protivrečnostima, iskušenjima, ironijama, zabludama i ra- zočaranjima – uspe da pomiri i harmonizuje subjektivna očekivanja sa zahtevima objektivnog (političkog, društvenog) poretka (up. Ja- kobs i Krauze, 2000: 395-396; Moreti, 2000: 423-424).

Vratimo se sada klasičnim teorijskim koncepcijama *Bil- dung*-a. Ovde nam nije namera da izlažemo istoriju tih koncepcija

⁹ U svojoj *Teoriji romana* (1990), Đerđ Lukač radije pribegava ovoj sintagmi (*Erziehungsroman*), podrazumevajući istu romanesknu tradiciju o kojoj govore Dil- taj i Tomas Man.

¹⁰ Prema Moretijevoj (2000: 427) pregnantnoj formulaciji, čiju tačnost ne dovodimo u sumnju, „klasični *Bildungsroman* je sinteza koja poništava raniju diho- tomiju između *Entwicklungsroman*-a (romana 'razvoja', subjektivnog nastajanja individualnosti) i *Erziehungsroman*-a (romana 'vaspitanja', objektivnog procesa posmatranog sa stanovišta onoga ko vaspitava).“

(što bi ionako premašivalo okvir jednog kratkog oglada), već da prikažemo opštu i rudimentarnu sliku obrazovnih zamisli što leže u osnovi kraja osamnaestog i ranog devetnaestog veka. Jedna od svrha ovog članka jeste pokušaj da se odgovori na pitanje: „Da li je ideja *Bildung*-a, uopšte uzev, i dalje relevantna?“, pa stoga verujemo da su slabosti ovakvog pristupa delimice ublažene.

Prema Gadameru, stvaranje klasičnog pojma *Bildung*-a dovršava se u vremenu između Kanta i Hegela (1978: 36).¹¹ Ovde treba skrenuti pažnju na dve stvari. Prvo, umesto Hegela treba da stoji Niče (čije ćemo filozofsko-obrazovne ideje, međutim, detaljnije razmatrati u jednom zasebnom ogledu, jer one istovremeno predstavljaju i dovršenje i izvesno odstupanje od, redukcionistički rečeno, klasične predstave obrazovanja). I drugo, da ponovimo, u tom periodu ne postoji ni jednoznačan *koncept* ni jedinstvena *konceptija Bildung*-a, pa je otuda te reči ispravnije upotrebljavati u pluralu. Prema rečima Jakobsa i Krauzea (2000: 381-382), „Gete, Herder, Šiler i Humbolt... nikako ne dele isti pojam obrazovanja. Sigurno postoje sličnosti i delimične podudarnosti, ali ne smemo prevideti da bi jedan uopštenije definisan ideal obrazovanja Geteovog vremena bio pojednostavljena konstrukcija koja bi nivelisala važne razlike.“

Ovo zapažanje iziskuje reviziju: tačno je da pomenuti autori nisu delili ni isti pojam ni istu koncepciju obrazovanja, ali, naprotiv, *jesu* delili zajednički *ideal* obrazovanja. Videli smo da je Tomas Man (verovatno pod uticajem Ničeovog radikalnog individualizma) krenuo upravo putem nivelisanja razlika, ističući autopoetičku i estetičku, a prenebregavajući širu kulturalističku, pedagošku i sociopolitičku dimenziju obrazovanja. Međutim, to nivelisanje se odnosi na koncepcije, a ne na ideal *Bildung*-a. Prema tome, na osnovu dosadašnjih naznaka, tvrdimo da treba praviti formalnu razliku između *koncepta* (semantički varijabilnog), *konceptije* (heterogenih sadržaja) i *ideala Bildung*-a (relativno stabilnog ili konstantnog). Taj

¹¹ U hronoškom smislu, obično se misli na period između 1770. i 1830. godine (Løvlie, 2002: 467), premda jednako postoje i uverenja da je ono što se naziva „klasičnom“ idejom *Bildung*-a u potpunosti artikulisano tek krajem devetnaestog veka, u smislu konačne institucionalizacije obrazovanja u vidu *Bildungsuniversität*-a (up. Vanderstraeten, 2006: 126; Masschelein & Ricken 2003: 140). Nešto slično, doduše, sluti i sam Gadamer kada kaže: „*Pojam obrazovanja* bio je odista najveća misao 18. vijeka, i upravo taj pojam označava elemenat u kojem žive duhovne nauke 19. vijeka, iako one to spoznajno-teoretski ne umiju da opravdaju“ (1978: 35).

ćemo ideal, uprkos Jakobsu i Krauzeu, uopšteno definisati kao *ideal integralnog ili holističkog oblikovanja čoveka*, bez obzira na to da li je on po svom karakteru, kako bi to Man želeo, čisto individualan („atomistički“) ili interindividualan.

Pre nego što se upustimo u obrazlaganje ove tvrdnje, neophodno je, dakle, da se ukratko osvrnemo (uz pomoć relevantnih savremenih recepcija) na sadržaj obrazovnih koncepcija nemačkih filozofa – Kanta, Herdera, Šilera, Šlegela, Hegela i Humbolta – koji konvencionalno pripadaju „zlatnom dobu“ (pokatkad nazivanom „druga renesansa“) tradicije *Bildung*-a.

U svom lapidarnom prikazu te tradicije, Gadamer (1978: 36) napominje da Kant još uvek ne upotrebljava pojam *Bildung*-a već, s jedne strane, govori nešto što će u pojedinim vaspitno-obrazovnim koncepcijama kasnije važiti kao osovina subjektovog odnosa prema sebi – naime, o „kulturi“ praktičnih sposobnosti subjekta koja, pre svega, implicira dužnost razvijanja vlastitih talenata (up. Kant; 1991: 315-319; 1993: 217-248) – a s druge strane, pribegava pojmu *prosvetćenosti* (*Aufklärung*) čija će definicija (kao puta izlaska iz maloletnosti, nezrelosti, heteronomnog mišljenja i delanja, na čijem kraju stoji obećanje početka autonomnog odlučivanja) nezaobilazno odzvanjati u svim potonjim pokušajima da se odredi smisao i ekstenzija samog pojma *Bildung*-a (Kant, 2004; Fuko, 1995). Isto tako će se nezaobilazno iznositi normativna tvrdnja, sasvim u kantovskom stilu, da *Bildung* nije nešto dato već zadato.

Nadalje, iako su Vinkelman i Viland najzaslužniji za uvođenje pojma *Bildung* u nemački intelektualni život (prepoznavši u njemu adekvatan analogon grčkog ideala *kalokagathia*, pre nego *paideia*), Herder je taj koga nemačka historiografija pedagogije proglašava „osnivačem“ teorije *Bildung*-a. Sledeći Šeftsberija, Vinkelman i Vilanda, Herder ističe estetsku dimenziju obrazovanja, za koju se kazuje da je dominirala osamnaestovekovnim shvatanjem *Bildung*-a. Po njemu, *Bildung* je jedan ne-politički pojam koji se, kao kod Šeftsberija, odnosi na individualni proces unutrašnjeg samorazvoja i samooblikovanja. U skladu s tim, Herder čak i takozvanim „lepim naukama“ (filozofiji, retorici, poeziji i istoriji) pridaje naziv „*die bildenden Wissenschaften*“.¹²

¹² Čitav pasus uporedi sa Herder (2004: 268-358); Horlacher (2004: 420-421); Gadamer (1978: 36); Cocalis (1978: 402-404).

Međutim, isticanje estetske dimenzije i funkcije *Bildung*-a još češće se vezuje za Fridriha Šilera, koji je, skovavši sintagmu „lepa duša“ (*schöne Seele*), njome mislio da označi osobu koja živi u skladu sa sobom i sa svojom zajednicom. „Lepa duša“ se formira putem valjanog vaspitanja (*Erziehung*) i obrazovanja (*Bildung*). No, valja napomenuti da kod Šilera vaspitanje i obrazovanje ne označavaju različite stvari: *Erziehung* se shvata tek kao jedna (početna) etapa *Bildung*-a. A sâm *Bildung* je nešto više od proste estetizacije života. Ako estetska funkcija *Bildung*-a podrazumeva razvijanje imaginacije, istančanog ukusa i moći suđenja – obuhvatajući i estetizaciju svakodnevnog života, od odevanja do raznovrsnih oblika ljudske interakcije i načina ophođenja, te erotizma (druge prirode) kao vida kultivacije prirodne seksualnosti (prve prirode) – onda to nužno mora imati i izvesne moralne i političke posledice (na stranu to što ovakav teorijski pristup *Bildung*-u daleko premaša okvir školskog obrazovanja). Otuda ne treba da čudi što Šiler svoju raspravu o estetskom vaspitanju shvata kao doprinos stvaranju najsavršenijeg umetničkog dela – „istinite političke slobode“ (2007: 113), i što ga opisuje kao neprestani napor da se ostvari jedinstvo mišljenja i osećanja, strasti i moralnog zakona.¹³

Šlegel je dvostruko definisao pojam *Bildung*-a. S jedne strane, on je neka vrsta zbirnog ili sveobuhvatnog pojma: „Prema najuzvišenijem shvatanju čoveka, pojam sa kojim sve mora biti povezano jeste pojam *Bildung*-a“.¹⁴ S druge strane, a u skladu s „najuzvišenijim shvatanjem čoveka“, on ga definiše kao „razvijanje samostalnosti“ (*Entwicklung der Selbständigkeit*), naglašavajući da *Bildung* modernog sveta, za razliku od antičkog, izražava težnju ka slobodi ili samoodređenju kao *telos*-u čovekovog postojanja.¹⁵

Prema nekim tumačima, *Bildung* je jedna od centralnih tema i Hegelove filozofije (Wood, 1998: 301).¹⁶ U sklopu njegove zamisli

¹³ Čitav pasus uporedi sa Šiler (2007); Norton (1995); Cocalis (1978: 405); Klafki (2000: 98-99); Hohn (2002: 489).

¹⁴ Friedrich Schlegel, *Vorlesungen über die Transcendentalphilosophie, Kritische Friedrich Schlegel Ausgabe*, vol. XII, ed. Ernst Behler et al. (Munich, Schönningh, 1966), str. 57; navedeno u: Beiser (1998: 298, n. 1).

¹⁵ Friedrich Schlegel, *Vorlesungen über die Transcendentalphilosophie*, str. 48; navedeno u: Beiser (1998: 293).

¹⁶ Takvo uverenje gajili su Rojs (Josiah Royce), koji je tvrdio da *Fenomenologija duha* predstavlja svojevrstan *Bildungsroman* (1919: 147), i M. H. Abrams, koji

dijalektičke i cirkularne odiseje subjekta, sopstva ili duha (ili, još šire, nekog duhovnog entiteta kao što je društvo ili određena istorijska tradicija), *Bildung* označava proces samorazvoja, samoprebrazavanja i samoprevazilaženja kroz koji duh prolazi, od njegovog izlaženja iz (ili otuđenja od) samog sebe, preko usvajanja (upoznavanja) onog drugog (ili stranog) u njegovoj drugosti, do ponovnog, refleksivnog povratka samome sebi. Učinci *Bildung*-a su pre formativni nego informativni, konfliktni i mučni pre nego umirujući i komforni, budući da, između ostalog, simbolizuju etape iskustvenog nadilaženja neposrednosti i jednostavnosti, te osujećivanja sirovosti prve prirode (npr. neposrednih želja i potreba) kako bi se dospelo do samosvesne i produhovljene druge prirode (promišljenih i obrazloženih želja i potreba). Obrazovanje, koje Hegel na jednom mestu poistovećuje sa oslobađanjem i radom (1989: 323), ujedno je i sredstvo i cilj, ali koje sebe kao cilja postaje svesno tek kada se na *kraju* svog procesa artikuliše (budući da *tokom* procesa *Bildung*-a subjekt nije identičan sa samim sobom), kada zna da se razlikuje, kao samoobrazovanje (*Sichbilden*). A samoobrazovanje kod njega nije ništa drugo do sinonim za neprestano usavršavanje (*Fortbildung*).¹⁷

Poznato je da problem *Bildung*-a zauzima centralno mesto u Humboltovom sistemu mišljenja, te da je on svojim nacrtima za školsko i univerzitetsko opšte obrazovanje (*allgemeine Bildung*) dao ključan doprinos kanonizaciji i politizaciji samog pojma *Bildung*-a.¹⁸ Iako se katkad tvrdi da njegovo shvatanje ovog problema

je za ovu najčitaniju Hegelovu knjigu govorio da je osobena *Bildungsbiographie* (1973: 229), s tim što junak tog romana ili te biografije nije neka određena osoba već sam ljudski duh na svom putu od izdvojene, partikularne egzistencije ka svojoj univerzalnoj, sveprožimajućoj suštini. Kako bi se ojačala teza o Hegelovom zaokupljenosti temom obrazovanja u najširem smislu, navedenim iskazima treba pridružiti i Levitov uvid da Hegelova *Filozofska propedeutika* pruža gotovo potpun prikaz njegovih ideja o *Bildung*-u (Löwith, 1988: 298), ali podsetiti i na to da se značajne opaske o ovom pojmu mogu naći u čitavom njegovom opusu.

¹⁷ Jedno savremeno oživljavanje, ili pak doslovno preuzimanje, Hegelovog shvatanja *Bildung*-a može se pronaći u filozofiji Džona Mekdauela. Videti McDowell (1998: 87-88, 125; 2002: 296).

¹⁸ Ta politizacija se pre svega ogleda u činjenici da je pruska država Humboldtov program *allgemeine Bildung* usvojila kao svoju zvaničnu pedagogiju, kao program opismenjavanja i obrazovanja naroda (*Völkbildung*). Generalizacija obrazovanja dovela je do toga da se *Bildung* počne projektovati kao političko sredstvo borbe protiv njegovih do tada primarno elitističkih konotacija i privilegija, istovremeno posluživši i kao sredstvo za jačanje nacionalnih mitova. S druge strane, to je prouzrokovalo još

odražava izvestan „aristokratski individualizam“ (Löwith, 1988: 298), u njegovoj teoriji nema veličanja izolovane individue niti pozivanja na prosveteni egoizam. Prema Humboltu, nesporno je da je *Bildung* stvar srazmernog razvijanja i usavršavanja individualnih (duhovnih) moći, sposobnosti, veština ili vrlina ka jednoj harmoničnoj i uravnoteženoj celini, no taj se formativni proces može odvijati samo posredstvom subjektive interakcije sa njemu bliskom kulturom, istorijom i društvom. Pozivanje na istoriju kod njega podrazumeva oslanjanje na klasični grčki ideal oblikovanja čoveka (*paideia*), u kojem još uvek ne postoji razdvajanje sfere morala od sfere obrazovanja. Otuda on i može da kaže da „prvo pravilo istinskog moralnog zakona glasi: 'Poboljšaj samog sebe'“.¹⁹ Usavršavajući svoju ličnost, čovek će unaprediti moralnost svojih životnih praksi i time posredno doprineti jednom humanijem društvu. Utoliko je, u izvesnom smislu, potrebno da se institucionalno zaštiti i podstiče razvoj individualnosti. S tim u vezi, on se u svom ogledu o granicama delotvornosti države zalaže za ograničavanje državne moći kako bi se osigurala sloboda za individualno samokultivisanje (Humboldt: 1991; up. Humboldt, 2000; Sorkin, 1983; Lüth, 2000; Wulf, 2003). Ovaj nalog rada sopstva na samom sebi nikad ne biva do kraja ispunjen, pa će Humboldt, pod Kantovim uticajem, tvrditi da *Bildung* ne označava nešto dato, već zadata transformaciju ili metamorfozu, a da se sama teorija *Bildung*-a nalazi tek u jednom embrionalnom obliku (Lüth, 2000: 65).

Na pozadini ovog prilično redukovano prikaza klasičnih teorija obrazovanja koje se, komparativno gledano, odlikuju i preklapajućim sličnostima i finim distinkcijama, pokušaćemo da prepoznamo jednu njima zajedničku tendenciju, koju smo jednostavno i

jedan talas idealizacije obrazovanja, svojevrsnu reakciju na reakciju, potrebu za stvaranjem pooštrenijih razlika, obnavljanje *Bildung*-a kao sredstva distinkcije (što se najjasnije očituje u Ničeovoj tezi, koju on nikada nije napustio, da i priroda i kultura teže i treba da teže stvaranju izvrsnih pojedinaca, a na račun „stada“), a ne samo kao sredstva dirigovanog uklapanja ličnosti u društvo. Međutim, *Allgemeinbildung* se, od pojavljivanje te ideje do danas, može shvatiti i manje napeto, odnosno kao *politički, društveni i kognitivni Bildung* u smislu mogućnosti aktivnog učešća u sveprožimajućem procesu demokratizacije znanja i njegove primene. Jedna od prvih neizbežnih posledica tog procesa jeste, dabogme, specijalizacija znanja, sistematsko stvaranje „fah-idiota“, što signalizira napuštanje samog jezgra ideje *Bildung*-a – ideal holističkog oblikovanja čoveka (up. Asman, 2002: 9, 27-29; Klafki, 2000: 104).

¹⁹ Navedeno u: Bruford (1975: 14).

predvidivo nazvali zajedničkim *idealom*. Dakle, pojam *Bildung*-a je, bez ikakve sumnje, odigrao presudnu ulogu u nemačkoj filozofiji od Herdera do Humbolta (ako izuzmemo Kanta koji, iako je ostvario ogroman uticaj na ispunjavanje njegovog sadržaja, taj termin zapravo nije upotrebljavao, te Ničea, za kog smo napomenuli da predstavlja svojevrsan pregeb u njegovom razvoju). Nadalje, heterogeni sadržaj klasičnih koncepcija *Bildung*-a ne svedoči o jednoobraznom negovanju *kulta*, već pre *kulture* ličnosti. Ta kultura, na tragu minuciozne i sažimajuće analize Volkfanga Klafkija (2000: 87-88), uključuje dve grupe determinanti: prvu grupu sačinjava skup „autopoetičnih“ praksi kao što su težnja ka autonomnom oblikovanju sopstvene ličnosti i slobodi individualnog mišljenja, odlučivanja i delanja; drugu grupu obrazuje skup pojmova kao što su „svet“, „objektivnost“, „znanje“, „ono opšte“. Sâm proces „postajanja kulturnim“ ili „postajanja obrazovanim“ ukazuje na određeno oslanjanje prve na drugu grupu determinanti, tj. da je proces i rezultat subjektivizacije²⁰ uvek praćen vlastitom objektivizacijom (prema standardima uspešnosti, uticaja i priznanja), a ne samo na to da se izgradnja sofisticiranog individualizma sve vreme odigrava u spoljašnjem svetu kao svom mediju. *Bildung* bi se, onda, odnosio i na unutrašnju i na spoljašnju (društvenu) kultivaciju sopstva, označavajući ujedno formativni, interaktivni i transformativni proces – izgrađivanje i izumevanje sopstva putem refleksivne internalizacije objektivne kulture. Drugim rečima, *Bildung* je konstituisanje „ja“ unutar „mi“, što za sobom povlači da je on uvek već i *Selbstbildung*, pri čemu ta samorefleksivnost ne omogućava potpuno suveren i izolovan proces razvoja kako bi to hteo individualistički ili atomistički model sopstva (up. Reichenbach, 2003: 203-206),²¹ i *Allgemeinbildung*, ali ne samo u smislu sistemski dirigovanog „opismenjavanja naroda“, stvaranja obrazovnih kanona i programa društvene transformacije posredstvom formiranja individua, nego i kao manje-više artikulisan izraz tendencije ka sticanju „opšte kulture“ ili „učenosti“. U oba slučaja ideal je

²⁰ Ako se *Bildung* poima kao proces koji se zapravo nikada ne završava, onda bi o njegovom rezultatu u svakom pojedinačnom slučaju trebalo govoriti kao o „trenutnom stanju“. Narativ o „permanentnom“ ili doživotnom (samo)obrazovanju ovde dobija pun zamah, kao kod Getea, koji je „*Bildung* uzdigao do zakona svog života“ (Klafki, 2000: 90).

²¹ Prema Fukou, to je jasno već antičkoj kulturi sopstva: „Da praksa sopstva stigne do sopstva kojem teži, neophodan je drugi. To je opšta formula“ (Fuko, 2003: 167).

isti – *holističko oblikovanje pojedin(a)ca*. Ili, da ponovimo Gadamerove reči (1978: 43), „obrazovana svest deluje u svim pravcima“.²²

Međutim, vera u postojanost nemačkog ideala *Bildung*-a, tako izrazita kod Tomasa Mana, kod njegovog se velikog prijatelja, Teodora Vizengrunda Adorna, najblaže rečeno, podvrgava podsmehu. Adorno sumnja u to da u naše doba taj ideal, u svom klasičnom obliku, može zadržati svoju normativnu snagu. Ako govoriti o *Bildung*-u znači pripovedati o uzvišenom odnosu individue prema kulturi i značaju kulture za život individue, onda postojeće društvene okolnosti pre ukazuju na to da je sam predmet *Bildung*-a, tj. kultura, negde zalutao. Naime, u uslovima društvenog konformizma kakav nameću pravila tržišta, koja obrazovanje i znanje što iz njega ishodi vrednuju na osnovu njihove korisnosti i aktuelnosti, i obrazovanje i znanje postaju spoljašnji u odnosu na celovit razvoj ličnosti, prestaju da bivaju od značaja za život i, *eo ipso*, pretvaraju se u puko sredstvo za preživljavanje, što je, prema Adornu, precizan pokazatelj da živimo u doba polukulture ili diktature mnjenja. Drugim rečima, *Bildung* se pretvorio u svog „smrtnog neprijatelja“ (*Todfeind*) – u pseudoobrazovanje ili poluobrazovanje (*Halbbildung*) (Adorno, 1959/2003: 111)²³, upravo stoga što se njegova uloga nepovratno svela na to da održava i podgrejava, umesto da menja, postojeće društvene okolnosti.

Istoričari ideje *Bildung*-a mahom su saglasni s Adornovim zaključkom i potvrđuju njeno „srozavanje“ ili „urušavanje“ u dvadesetom veku. Taj devetnaestovekovni ideal, što pretenduje na totalitet i sveobuhvatnost, u koliziji je sa dvadesetovekovnom naučnom perspektivom, koja se temelji na diferencijaciji („podeli rada“) i empirijskom istraživanju. Kao koncepcija, on najpre biva rasterećen svoje idejne i semantičke slojevitosti, svog kreativnog, kritičkog, utopijskog i subverzivnog potencijala, pa potom pretvoren i preve-

²² U „veku obrazovanja“ taj je ideal najjezgrovitije definisao Pestaloci, švajcarski pedagog i reformator sistema obrazovanja, rekavši da se pod tim podrazumeva *Bildung* „glave, srca i ruku“ (navedeno u: Klafki, 2000: 96).

²³ Važno je napomenuti da Adorno pravi jasnu razliku između *Halbbildung*-a, kao neke vrste dijagnoze i ocene nelagodnog stanja u kulturi uopšte, i *Unbildung*-a, kao pukog neznanja ili naivnosti (1959/2003: 105). Za instruktivne analize ovog Adornovog ogleada videti Thompson (2005; 2006). Adornovu negativnu dijagnozu savremenih (samo)oblikujućih tendencija u potpunosti je delio i Verner Jeger, rezignirano izjavivši da je obrazovanje postalo „roba za mase, jeftino i loše“ (navedeno u: Asman, 2002: 69).

den u instrumentalni „nastavni plan/program“ što će voditi „usmerenom osposobljavanju“ individua za život i rad, tj. sticanju „veština“ koje su od opšte društvene koristi i takve da se mogu nositi s dinamizmom društvenih promena i očekivanja. Čak i kao pojam on biva potisnut u pozadinu, te zamenjen „adekvatnijim“ terminima kao što su „socijalizacija“, „kompetencija“, „kvalifikacija“, „obuka“, „učenje“. Dominantni obrazovni sistemi i obrazovno-političke reforme *Bildung* mogu uzimati u obzir samo još kao funkciju kodiranog tehnokratsko-ekonomskog investiranja u budućnost.²⁴

Ipak, moguća su i drukčija tumačenja. Moglo bi se tvrditi da je uprkos istorijskim previranjima i menama, i u odsustvu rđave potrebe za njegovim svođenjem na obrazovne doktrine i kurikulume, motivacija za *Bildung* ostala ista: lično (svestrano) usavršavanje i razvijanje kritičke svesti kroz pružanje otpora površnostima pukog realizma (up. Reichenbach, 2003: 207).²⁵ Kao ideal (zadatak, maksimum), *Bildung* je podjednako vitalan (podložan univerzalizaciji, iako ne i univerzalan) kao i u Geteovo vreme. Sumnjivi karakter većine ideala (njihova podložnost ideologizaciji) može biti ublažen ukoliko se ideali ne shvataju kao suprotnost interesima (kao što je to, recimo, slučaj u pojedinim koncepcijama savremene utilitarističke etike), već, naprotiv, kao njihov sastavni deo: pojedini ideali mogu biti, i jesu, u interesu svih (odnosno, odricanje od njih nije ni u čijem interesu). Na kraju krajeva, zar se Adorno, kritikujući stanje *Bildung*-a, nije upleo u očiglednu „performativnu protivrečnost“, budući da upravo njegova dokazana svestranost služi kao najrečitiji protiv-primjer na trajnost osuđene krize tog stanja?

Ono što Fuko kaže za prosvećenost i modernost uopšte, nazivajući ih specifičnim *stavom*, isto tako ili možda još više važi za ideju o kojoj je ovde reč: „Stavom ja hoću da nazovem modus odnošenja prema aktuelnosti... način mišljenja i osećanja, a takođe i način delanja i ponašanja koji obeležava pripadnost i koji se istovremeno javlja i kao zadatak“ (Fuko, 1995: 236). Iznenađujuća normativnost poslednjeg dela ove Fukoove rečenice u potpunosti je filozofski

²⁴ Čitav pasus uporedi sa Ruhloff (2001: 58); Biesta (2002: 379); Wimmer (2003: 168); Bauer (2003a: 135; 2003b: 211).

²⁵ U tom smislu, *Bildung* je pre disfunkcionalan i rezistentan nego funkcionalan i adaptibilan pojam. O perspektivi *filozofskog* obrazovanja kao stalnoj disfunkciji društva, videti Krstić (2006).

intonirana, odnosno simpatetička sa *kritičkom* normativnošću: šta prosvেćenost, tj. *Bildung*, treba da bude. Dakle, *Bildung* je pre svega *stav*, nalog, zahtev, preskripcija, dužnost u odnosu na zadatak izgradnje (samo)kulture. Više formalan nego sadržinski (u smislu vlastite *moćnosti* univerzalizacije), on ima formu *projekta*, možda onakvog kakvog nam sugerise Ričard Rorti: *Bildung* (u njegovom rečniku „edifikacija“) je ime za „projekt pronalaženja novog, boljeg, zanimljivijeg i plodonosnijeg načina govora“ (Rorty, 1979: 360).²⁶ Ali i formu *prakse*, onakvu kakvu nam predlaže Fuko: *Bildung* kao praksa poprima modalitet „staranja o sebi“. Uopšte uzev, to bi značilo da je *Bildung* istovremeno i *normativni* pojam, u smislu da njegov propisujući impuls nadživljava sve njegove partikularne (statične, heterodidaktične) deskriptivne sadržaje, i *optativni* pojam, u smislu da ostavlja otvorenim opcije i mogućnosti u pogledu (samo)oblikovanja čoveka (up. Šmid, 2001: 6; Asman, 2002: 9-11).

Interesantno je da tradicija *Bildung*-a poslednjih decenija doživljava još jednu, paralelnu revitalizaciju, zahvaljujući sve većoj teorijskoj ekspanziji etičko-filozofske discipline pod nazivom „etika vrlina“ (*virtue ethics*), a koja svoje temelje isto tako nalazi u antici. Ukoliko *Bildung*, između ostalog, simbolizuje stremljenje kao ljudskoj „izvrsnosti“ (*arete*) i označava proces formiranja karaktera, onda se „etika vrlina“ može poimati kao deo te tradicije, i *vice versa*. Bilo kako bilo, tradicija *Bildung*-a, etika vrlina i atipična etika Mišela Fukoa (ili, tačnije, vrsta etike čiju je istoriju on izučavao) polaze od zajedničkog normativnog pitanja: „Kakav čovek treba da budem? (Kakva vrsta ličnosti treba da postanem?)“ Sve tri tradicije, bez obzira na to da li imaju zajednički koren i nezavisno od obima njihovog međusobnog razilaženja ili preklapanja, usredsređuju se na vođenje određene vrste života i načine na koji ljudska bića grade svoj celokupan život. Utoliko se čini se da odgovor na pitanje „Da li je ideja *Bildung*-a i dalje relevantna?“ može biti samo potvrđan.

²⁶ O tome da nam Rorti zapravo predlaže da i samu filozofiju shvatamo kao svojevrsan *Bildungsroman*, po njenoj moći da nas oblikuje i da nam pomogne da postanemo drugačiji nego što jesmo, videti Voparil (2005).

Literatura

- Abrams, M. H. (1973): *Natural Supernaturalism: Tradition and Revolution in Romantic Literature* (New York: Norton).
- Adorno, T. W. (2003): „Theorie der Halbbildung“ (1959), *Gesammelte Schriften* Band 8 (Frankfurt/ M., Suhrkamp), pp. 93–121.
- Asman, Alaida (2002): *Rad na nacionalnom pamćenju. Kratka istorija nemačke ideje obrazovanja* (Čigoja štampa: Beograd).
- Bajazetov-Vučen, Aleksandra (2000): „Vilhelm Majster, bezazleno posvojenje života“, *Reč* 60:5, str. 507-538.
- Bauer, Walter (2003a): „Introduction“, *Educational Philosophy and Theory* 35:2, pp. 133-137.
- (2003b): „On the Relevance of *Bildung* for Democracy“, *Educational Philosophy and Theory* 35:2, pp. 211-225.
- Beiser, Frederick C. (1998): „A Romantic Education: The Concept of *Bildung* in Early German Romanticism“, u: *Philosophers on Education: Historical Perspectives*, ed. Amélie Oksenberg Rorty (London and New York: Routledge), pp. 284-299.
- Biesta, Gert (2002): „How General Can *Bildung* Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal“, *Journal of Philosophy of Education* 36:3, pp. 377-390.
- Bruford, Walter (1975): *The German Tradition of Self-Cultivation: „Bildung“ from Humboldt to Thomas Mann* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Cocalis, Susan L. (1978): „The Transformation of *Bildung* from an Image to an Ideal“, *Monatshefte* 70:4, pp. 399-414.
- Diltaj, Vilhelm (2004): *Doživljaj i pesništvo: Lesing, Gete, Novalis, Helderlin* (Novi Sad: Orpheus)
- Fuko, Mišel (1995): „Šta je prosvetiteljstvo?“, *Treći program Radio Beograda* 102, str. 232-244.
- (2003): *Hermeneutika subjekta* (Svetovi: Novi Sad).
- Gadamer, Hans-Georg (1978): *Istina i metoda* („Veselin Masleša“: Sarajevo).
- (2004): „Vaspitanje, to je vaspitati sebe“, *Književni list* 19 (mart), str. 2-3.
- Geuss, Raymond (1996): „Kultur, Bildung, Geist“, *History and Theory* 35:2, pp. 151-164.
- Hegel, Georg Vilhelm Fridrih (1980): *Filozofska propedeutika* (Grafos: Beograd).
- (1989): *Osnovne crte filozofije prava* („Veselin Masleša“: Sarajevo).

- Herder, Johann Gottfried von (2004): *Philosophical Writings*, ed. Michael N. Forster (Cambridge: Cambridge University Press).
- Hohr, Hansjörg (2002): „Illusion – How Friedrich Schiller Can Cast Light on *Bildung*“, *Journal of Philosophy of Education* 36:3, pp. 487-501.
- Horlacher, Rebekka (2004): „*Bildung* – A Construction of a History of Philosophy of Education“, *Studies in Philosophy and Education* 23, pp. 409–426.
- Humboldt, Wilhelm von (2000): „Theory of *Bildung*“, u: *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, eds. Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates), pp. 57-61.
- Humbolt, Vilhelm fon (1991): *Ideje za pokušaj određivanja granica delotvornosti države* (Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića: Sremski Karlovci-Noví Sad).
- Jakobs, Jirgen i Krauze, Markus (2000): „Nemački obrazovni roman: istorija žanra od XVIII do XX veka“, *Reč* 60:5, str. 379-398.
- Jeger, Verner (1991): *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka* (Književna zajednica Novog Sada: Novi Sad).
- Kant, Imanuel (1991): *Kritika moći suđenja* (BIGZ: Beograd).
- (1993): *Metafizika morala* (Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića: Sremski Karlovci-Noví Sad).
- (2004): „Odgovor na pitanje: Šta je prosvetćenost?“, *Arhe* 1, str. 260-264.
- Klafki, Wolfgang (2000): „The Significance of Classical Theories of *Bildung* for a Contemporary Concept of *Allgemeinbildung*“, u: *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, eds. Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates), pp. 85-107.
- Krstić, Predrag (2006): „Philosophical Education as a Dysfunction of Society“, *Filozofija i društvo* 31, str. 127-143.
- Løvlie, Lars (2002): „The Promise of *Bildung*“, *Journal of Philosophy of Education* 36:3, pp. 467-486.
- Löwith, Karl (1988): *Od Hegela do Nietzschea* („Veselin Masleša“: Sarajevo).
- Lukač, Đerđ (1990): *Teorija romana: jedan filozofskohistorijski pokušaj o formama velike epske literature* („Veselin Masleša“: Sarajevo).
- Lüth, Christoph (2000): „On Wilhelm von Humboldt’s Theory of *Bildung*“, u: *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, eds. Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates), pp. 63-84.

- Majls, Dejvid H. (2000): „Pikarov put do ispovedaonice: kako se menjao junak nemačkog obrazovnog romana“, *Reč* 60:5, str. 399-416.
- Masschelein, Jan & Ricken, Norbert (2003): „Do We (Still) Need the Concept of *Bildung*?“, *Educational Philosophy and Theory* 35: 2, pp. 139-154.
- McDowell, John (1998): *Mind and World* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).
- (2002): „Responses“, u: *Reading McDowell: On Mind and World*, ed. Nicholas H. Smith (London and New York: Routledge), pp. 269-305.
- Moreti, Franko (2000): „*Bildungsroman* kao simbolička forma“, *Reč* 60:5 (2000), str. 417-452.
- Nordenbo, Sven Erik (2002): „*Bildung* and the Thinking of *Bildung*“, *Journal of Philosophy of Education* 36: 3, pp. 341-352.
- Norton, Robert E. (1995): *The Beautiful Soul: Aesthetic Morality in the Eighteenth Century* (Ithaca and London: Cornell University Press).
- Oelkers, Jürgen (1999): „The Origin of the Concept of 'Allgemeinbildung' in 18th Century Germany“, *Studies in Philosophy and Education* 18, pp. 25-40.
- Reichenbach, Roland (2003): „Beyond Sovereignty: The Twofold Subversion of *Bildung*“, *Educational Philosophy and Theory* 35: 2, pp. 201-209.
- Rorty, Richard (1979): *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton: Princeton University Press).
- Royce, Josiah (1919): *Lectures on Modern Idealism* (New Haven, Conn.).
- Ruhloff, Jörg (2001): „The Problematic Employment of Reason in Philosophy of *Bildung* and Education“, u: *Methods in Philosophy of Education*, eds. Frieda Heyting, Dieter Lenzen and John White (London and New York: Routledge), pp. 57-72.
- Shaftesbury, Third Earl of (2004): *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Sidgwick, Henry (1964): *Outlines of the History of Ethics for English Readers* (Boston: Beacon Press).
- Sorkin, David (1983): „Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (*Bildung*), 1791-1810“, *Journal of the History of Ideas* 44:1, pp. 55-73.
- Šiler, Fridrih (2007): *Pisma o estetskom vaspitanju čoveka*, u: *O lepom* (Book & Marso: Beograd).
- Šmid, Vilhelm (2001): *Lep život. Uvod u životnu umetnost* (Svetovi: Novi Sad).

- Thompson, Christiane (2005): „The Non-transparency of the Self and the Ethical Value of *Bildung*“, *Journal of Philosophy of Education* 39:3, pp. 519-533.
- (2006): „Adorno and the Borders of Experience: The Significance of the Nonidentical for a 'Different' Theory of *Bildung*“, *Educational Theory* 56:1, pp. 69-87.
- Vanderstraeten, Raf (2006): „The Historical Triangulation of Education, Politics and Economy“, *Sociology* 40:1, pp. 125-142.
- Voparil, Christopher (2005): „On the Idea of Philosophy as *Bildungsroman*: Rorty and his Critics“, *Contemporary Pragmatism* 2:1, pp. 115–133.
- Wimmer, Michael (2003): „Ruins of *Bildung* in a Knowledge Society: Commenting on the Debate About the Future of *Bildung*“, *Educational Philosophy and Theory* 35: 2, pp. 167-187.
- Wood, Allen W. (1998): „Hegel on Education“, u: *Philosophers on Education: Historical Perspectives*, ed. Amélie Oksenberg Rorty (London and New York: Routledge), pp. 300-317.
- Wulf, Christoph (2003): „Perfecting the Individual: Wilhelm von Humboldt's Concept of Anthropology, *Bildung* and Mimesis“, *Educational Philosophy and Theory* 35: 2, pp. 241-249.

Aleksandar Dobrijević

BILDUNG – CONCEPT, CONCEPTION, IDEAL

Summary

The author claims that we should differentiate the concept, the conception and the ideal of *Bildung*. Based on these differences, *Bildung* could be considered as a kind of attitude, project, or as specific – normative and optative – practice.

Key words: *Bildung*, *Bildungsroman*, (self)formation, ethics.