

Predrag Krstić

FILOZOFSKA OBRAZOVANOST KAO DISFUNKCIJA DRUŠTVA

APSTRAKT: Rad nastoji da izdvoji filozofsko obrazovanje iz ograničenja društvenog i školskog sistema i da sugerise mogućnost njegovog nezavisnog i "subverzivnog" sagledavanja. Potonje se postiže pojmovnim razlaganjem termina "obrazovanje". S jedne strane, postoji obrazovanje kao transmisija tradicije, u kom slučaju se obrazovanost vidi kao sposobnost da se uklopi u ustanovljenu zajednicu. Postoji, međutim, takođe i jedno drugačije obrazovanje, u čijem registru je autoritet tradicije permanentna tačka otpora. Ono istrajno pokušava da potkopa svaku obrazovnu jednoobraznost. Ova druga istorija (izvorno filozofskog) obrazovanja, radikalno je suprotstavljena istoriji institucionalizovanog masovnog obrazovanja. Namera ovog rada nije, međutim, da nju proglasi "alternativnim" modelom ili da je uspostavi kao novu mitologiju. Naprotiv, ona je pisana kao istorija neprestanih diverzija. Sa ovog stanovišta sagledana, autonomna filozofska obrazovanost nije podsistem društvenog sistema. Ovo obrazovanje ima svoju meru u samom sebi i uvek se odupire zajednici koja ga okružuje i koja ga slučajem dopada. Ono, štaviše, svoju čast pronalazi upravo u ovom stavu otpora, u budnosti prema svakom podvođenju i integraciji. Na ovaj način shvaćeno, filozofsko obrazovanje nije tek na jedan određeni način "implementirana" funkcija društva, već pre njegova disfunkcija.

KLJUČNE REČI: obrazovanje, društvo, filozofija, škola, prosvetčivanje.

Već naslov ovog članka izazvao je zabunu.¹ Tekst je u osnovu deo jednog šireg rada o (neo)anarhizmu i prosvetčenosti koji je trebalo da bude naslovljen *Filozofija kao disfunkcija društva*. Ispostaviće se da je tako još najmanje nejasno zvučalo. Za ovu priliku sam naime isprva predložio nešto, činilo mi se, ublaženije intoniranu i u smislu praktičnosti primereniju temu: *Filozofska obrazovanost kao lekovita disfunkcija društva* (Philosophical Education as Healing Dysfunction of Society). Moji prijatelji koji su pročitali predlog odmah su reagovali na jedan karakterističan način. Nisam li ipak mislio da je društvo disfunkcionalno a filozofija ga leči, da je filozofija lekovita za njegovu disfunkcionalnost? Nisam. Na kraju sam izbacio «Healing» i ostala je samo *Filozofska obrazovanost kao disfunkcija društva*. I ostao je, naravno, jedan hotimično disonantan ton s obzirom na priliku koja bi trebalo da slavi neprolaznu aktuelnost i unapredi društveni angažman filozofije. Jedno

1 Ovo je srpski tekst priloga pisanog za međunarodnu UNESCO konferenciju "Philosophy as educational practice: a new citizenship", koja je održana u Parizu petnaestog i šesnaestog novembra 2006. godine. Članak je rezultat rada na širem istraživačkom projektu "Prosvetčenost u evropskom, regionalnom i nacionalnom kontekstu: istorija i savremenost" (br. 149029), koji finansira Ministarstvo nauke Republike Srbije.

zagovaranje da je filozofija, pa onda i filozofska praksa i podučavanje u filozofiji, uvek bilo i da treba da bude stvar koja izmiče društvenoj funkcionalnosti ili joj se suprotstavlja. I da je utoliko svaki napor da se prikaže njena društvena delotvornost, poželjnost ili čak neophodnost jedna unapred izgubljena bitka, jedna defanzivna strategija koja je osuđena na neuspeh i kompromitaciju filozofskog poziva.

Jedna dakle ciljano i možda bezobrazno provokativna teza. Ona, doduše, čuva dostojanstvo i ponos filozofije, ali se čini u toj meri «ekstremnom», bezobzirnomo i zaslepljenom da je približava autizmu. Ona bi da izuzme filozofiju ili je čak suprotstavi okruženju u kojem neminovno obitava. Ili je pak nešto drugo u pitanju: ili je problem u našoj recepciji? Možda smo već suviše svikli da se ponašamo ulagivački, da se branimo, da se pravdamo i dokazujemo značaj filozofije pred jednim nemilosrdnim društvenim i obrazovnim pogonom, smatrajući uspehom ukoliko izborimo nešto više prostora za nju u prenapućenim školskim kurikulumima. Jedan drugačiji, manje fajterski, istovremeno autonomniji i ravnodušniji pristup, možda bi ne samo prošao sa manje ogrešenja o samu «stvar» i karakter filozofije od onog koji se istrajno muči da joj i po cenu gubitka ikakve prepoznatljivosti nađe neke aplikativne varijante, nego bi se mogao pokazati čak i uspešnijim kada je reč o zastupljenosti filozofije u obrazovnim programima i praksama.

Dez-organizacija

Dozvolite da se, potkrepljujući ovu tezu, osvrnemo prvo na samu ideju obrazovanja, sve vreme imajući u vidu njegovu filozofsku provenijenciju. Za ovu priliku bi se mogla napraviti jedna vrlo gruba dihotomija. Postoji i jamačno je oduvek postojalo nešto što bi se moglo nazvati «zvanična obrazovanost», obrazovanje kao tradicija, kao njeno prenošenje. Agenti tog obrazovanja bili su, kao što su i danas, društveni agenti za inicijaciju u zajednicu. Odavde bi se mogao – kao što to radi, da je tako zbirno nazovemo, leva kritika institucionalnog obrazovanja – akcenat baciti na istorijski udes da obrazovno-vaspitna agentura nužno reprodukuje baš onakve kreature kakve su neophodne za opstanak društva, a koje se u različitim vremenima krste različitim pogrđama: ropske duše, podanički mentaliteti, itd. Od Platonove gerontokratske, preko hrišćansko teokratske vizije Aurelija Avgustina, sve do one postindustrijskog građanskog društva zasnovanog na duhu tehnokratske preduzumljivosti² – u tom se pogledu ništa bitno nije promenilo, ako izuzmemo napredak od personifikacije do apstraktizacije autoriteta i napredak u perfidnosti strategija, u stepenu racionalizacije kojom se uzgajanje za pokornost proglašava za neophodno. Maks Horkhajmer možda najbolje opisuje taj zadatak obrazovanja: “Samovolju deteta treba slomiti a izvornu želju za slobodnim razvijanjem njegovih poriva i

2 Up. Platon, *Država*, Beograd: BIGZ, 1983, knjiga VII; Platon, *Zakoni*, Beograd: BIGZ, 1990, knjiga VII; Avgustin, *Država božja*, Podgorica: CID, 2004, knjiga XIX; Kosack, Walter, *Bildung, Technik und Rationalität. Elemente zur Bildung angesichts der Probleme im technischen Zeitalter*, Hamburg: Dr. Kovac, 1999.

sposobnosti nadomestiti unutrašnjom prinudom na bezuslovno izvršavanje dužnosti”³

Obrazovanje je međutim imalo i verujemo da i dalje ima i jedno drugačije lice. Moglo bi se štaviše kroz istoriju detektovati to drugo, jednako sapostojeće obrazovanje, ta druga, paralelna ili suprotstavljena linija obrazovanosti, kojoj je autoritet tradicije permanentna tačka otpora, a čiji je kritički potencijal usmeren na temeljne strukture društvenog života i na etabliranu kulturu. Umesto obrazovanja kao serijske proizvodnje autoritarnih karaktera, mogla bi se pratiti istorija podriivanja sklopa te regeneracije, istrajna istorija potkopavanja svake obrazovne konfekcije. Ta paralelna istorija obrazovanja, ili istorija jednog momenta obrazovanja, prigušivana je, adaptirana, a da je klica takve ideje obrazovanosti – obrazovanosti u kojoj je «kritika postala tradicija» - preživela uprkos svim prikrivanjima, potiskivanjima i prerusavanjima.

Istorija obrazovanja koju imamo u vidu bi radikalno da oponira istoriji institucionalnog, sistemskog obrazovanja, i samo utoliko je “alternativna”. Ona, međutim, neće da stupi na njeno mesto kao nekakav novi *mainstream*. Ona se ispisuje kao istorija neprestanih subverzija. Lojalna prosvetiteljskom nalogu demitologizacije, ona ne želi ni od tog načela da gradi novu mitologiju i instalira sebe kao novoepohalnu avangardu, sa novim početkom, sa prvosveštenicima i hijerarhijom, kao novu partiju i partizanštinu koja će ustoličiti stav, sistem, zahteve, ciljeve, zadatke, metode i afirmativno se profilisati.⁴ Ona nema ni prinudu definitivne realizacije, domaćički instinkt raščišćavanja terena i neurotičnu prinudu efikasnog pristupa zacrtanom rezultatu. Ona bi da se u teorijskoj ravni drži podalje, čak da oponira svakoj eshatologiji, a u društvenoj da bez zazora legitimiše svoj predmet kao “parazitski”: obrazovanje kao prirodno obitavalište antiprirode u srcu i krvotoku tela, kao razorganičenje svih njegovih organa koji bi da planskim ustrojstvom

- 3 Hirkhajmer, Maks, „Autoritet i porodica“, u: *Tradicionalna i kritička teorija*, Beograd: BIGZ, 1976, str. 187-252, 229; v. od istog autora „Autoritet i obitelj u savremenosti“, uČ *Kritika instrumentalnog uma*, Zagreb: Globus, 1988, str. 215-229 i „Društvena funkcija filozofije“, u: *Kritička teorija* (II), Zagreb: Stvarnost (bez godine izdanja), str. 254-270; up. i Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000; Hilbig, Norbert, *Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997; Paffrath, F. Hartmut, *Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1994; te cepanje ove kritičke pozicije u dva različita kraka: Gruschka, Andreas, *Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung*, Darmstadt: WBG, 1996; Gruschka, Andreas, *Negative Pädagogik, Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 1988; Richter, Hermann, *Zwischen Sitte und Sittlichkeit: Elemente der Bildungskritik und Pädagogischen Handlungstheorie in Jürgen Habermas' Kommunikativer Vernunfttheorie*, Berlin: Logos, 2000; Gibson, Rex, *Critical Theory and Education*, London: Hodder and Stoughton, 1980.
- 4 Up. D'Alambert, J., „Elements de Philosophie“, u: *Mélanges de littérature, d'histoire et de philosophie*, Amsterdam, 1972, str. 5-6; Gendzier, St. J. (ur.), *Denis Diderot's The Encyclopedia Selections*, New York: Harper, 1967, str. 93; Bürmann, Ilse / Fiegert, Monika / Korte, Petra (ur.), *Zeitalter der Aufklärung, Zeitalter der Pädagogik. Zu den Ambivalenzen einer Epoche*, Münster: LIT, 2000; Horkheimer Max i Adorno, Theodor W., *Dialektik der Aufklärung*, Gesammelte Schriften, Bd. 3, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, str. 23; Krstić, Predrag, *Subjekt protiv subjektivnosti: Adorno i filozofija subjekta*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju - IP „Filip Višnjić“, 2007, str. 15-23.

uštroje embrion čiji su tobož namesnici, kao odbrambene snage tog embriona koje organizam mora doživeti kao samoživost, napast, zarazu, virus, rak.

Ostajući pri istoj metafori, u ovoj istoriji bi se moralo pokazati jedno: da obrazovanje nije organ, nije podsistem nekog društvenog organizma ili sistema. U tom smislu i nije društvena, nije korporativna stvar. Ovako shvaćeno obrazovanje ima meru u samom sebi, a prema zajednici koja ga je slučajno snašla (što ne znači da ne utiče na oblike koje zadobije, što će reći na vidove otpora koje uzima), ono je uvek rezistirajuće. Njegova vernost i njegova čast, ono što ga jedino temelji i opravdava, upravo je u tom stavu otpora, u držanju budnim prema svakom nedragovoljnom zavođenju i integrisanju. Obrazovanje, ukratko i u krilatici, nije funkcija društva koje ga "sprovodi", nego njegova disfunkcija. Ono mu se pokatkad i danas, kada to tako uopšte ne izgleda, opire, ono se i po cenu *campus* getoizacije ograđuje, ono, i kad ne odbija finansijsko ili političko sponzorstvo, te se upliće u odgovarajuće poretke moći, odbije pokoji upliv u svoje istraživačke projekte i autonomne slobodne veštine.⁵ U svojoj najboljoj ili najpoželjnijoj varijanti, ono ne odbacuje samo mešanje u "prosvetne programe", nego i ne pristaje na jalovi koloplet pravdanja svoje socijalne korisnosti i značaja.

De-legitimacija

Čini se da bi izlaganje jednog nacrtu istorije tih obrazovnih diverzija, istorije obrazovanja kao društvene diverzije, moralo poći od onog pra-prosvetiteljstva, od duhovnog pokreta koji je oko petog veka pre nove ere zahvatio neke helenske polise, pre svega Atinu. Taj prvi polet obrazovanosti u našoj civilizaciji, kao i svi kasniji, direktno je povezan sa rušenjem važećeg autoriteta države i proishodećom krizom državnog vaspitanja. To se najdramatičnije ispoljilo u učenju i praksi sofista, tih «utemeljivača» umeća vaspitanja. Pojava ideje obrazovanja u njihovo vreme koincidira sa rascepom između, dotad identifikovanih, kulture i vere. "Protagorino relativizovanje tradicionalnih životnih normi i rezignirano uviđanje da je zagonetka religije nerešiva – priznaće i sofistima nenaklonjeni Jeger – nije slučajno povezano sa njegovom uzvišenom idejom čovekovog obrazovanja".⁶ Dovođenje u pitanje dotad najviših vaspitnih vrednosti, trošenje sadržaja tradicionalnih normi, provociralo je odricanje od jedne samorazumljive i samouverene pedagoške teleologije. Potkopano je važenje državnog zakona kao izvora svih

5 Derrida, Jacques, *Who's Affraid of Philosophy? Right to Philosophy 1*. Stanford, California: Stanford University Press, 2002; Derida, Žak, *Kosmopolitike (predgovori gostoljubivosti, oprost i bezuslovnom univerzitetu)*, Sanja i Petar Bojanić (izbor), Beograd: Stubovi kulture, 2002; Trifonas, Peter, „Jacques Derrida as a Philosopher of Education“, *Educational Philosophy and Theory* 32 (3) 2000: 271-281; na istom tragu unazad: Kamuf, Pegi, *Univerzitet u dekonstrukciji ili Podela književnosti*, Beogradski krug, 1999; Jaspers, Karl, *Ideja univerziteta*, Beograd: Plato, 2003.

6 Jeger, Verner, *Paideia: Oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada, 1991, str. 157; up. Mendelson, Michael, *Many Sides: A Protagorean Approach to the Theory, Practice, and Pedagogy of Argument*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.

normi ljudskog života, vrlina pojedinca se odvezala od vrline građanina i disharmonizovalo se prvobitno jedinstvo državnog razloga i etike ličnosti.

Autonomizacija i specijalizacija, intelektualizacija i odmetnička emancipacija pojedinca otada su trajni protivotrovi obrazovanosti svemu što hoće da povрати ili slavi nastupanje ujedinjenih ciljeva i vrlina, da produžava ili promovira monizam vrednosti, da učvršćuje društveni totalitet. Ukratko, svaka nostalgijna projekcija savršenog jedinstva, "celovite arete", obuhvatnog smisla, sveukupnosti života i, na njoj zasnovan ili makar s njom usklađen, univerzalizam *paideia*-e, više nije mogao da besprizivno i bezostatno okupira čitavo «carstvo duha». Moglo bi se čak reći i nešto što se prečesto zaboravlja: da je anomija ili, bolje, igra različitih *nomos*-a, bila istinski zavičaj obrazovanosti i, držimo, ostala njen medij. Ako je tako, onda je ona takođe bila i ostala zastrašujuće neudobno i neprirodno stanje samo za ono mišljenje kome je u glavi nešto još strašnije: grobljanski uredan mir i obuhvatni urednički zahvati kao pouzdan put do njega.

U ovom smislu, u smislu razzajedničenja nekad jedinstvenog i neupitnog života, Sokrat je, sa svojom dijaboličkom ekstazom dijaloga, zaista sofist: i svedok i pothranitelj takvog podvajanja. Naročito je simptomatično kako je on uzor bezmalo svih, među sobom inače veoma različitih pedagoških orijentacija. Ali verujemo da je Sokrat – kao, recimo, i Niče posle njega – «najbolji učitelj» upravo zato što nije «pedagog», upravo zato što stvarno i besprizivno odbija da bude pedagog.⁷ Sokrat se ne pretvara, niti poručuje bog-zna-šta mudro odbijanjem da prizna da je otelotvorenje onoga što svi u njemu prepoznaju. Kada u *Odbrani* i na drugim mestima kaže da nikada nije tvrdio da hoće da vaspitava ljude, da nikada nije imao prosvetne pretenzije, on stvarno samo to i misli.⁸ Primisao ikakvog školovanja i školaraca, školskog časa i školskog programa, kakve god "škole" se smatrale nastavljačima njegovog "nauka", nespojiva je s njim. Verovatno zapravo nema uzornijeg "negativnog pedagoga", obučavaoca ni za šta, propitivača a ne doktrinara. On je učitelj koji to odbija da bude, on je, blasfemično li zvuči, akušer-pedijatar, on je stimulator kontrakcija maloletnih, zahvaljujući njemu prerano nosećih filozofskih "delinkvenata" društva. On je svodnik, ceremonijal-majstor, režiser i naturščik-protagonist velike misaone javne kuće. On zavodi omladinu, on je komunikativnom imaginacijom odvodi u bludni frontisterion, u javni budoar atinskih okupljališta, za čije postojanje i atmosferu je dobrim delom i sam odgovoran. On zavodi na stvar promišljanja, on više onespobljava nego osposobljava junoshe za bilo kakvu operativnost, on ne podučava, on propituje, on dopušta da se ispituje, on, pa sve i da je hinjeno, istražuje zajedno sa sagovornicima/prijateljima i

7 Up. Niemeyer, Christian / Drerup, Heiner / Pogrell, Lorenz von / Oelkers, Jürgen (ur.) *Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation*, Weinheim: Beltz, 1988; Sloterdijk, Peter, *Mislilac na pozornici: Ničeov materijalizam*, Sarajevo: „Veselin Masleša“, 1990; Dobrijević, Aleksandar, „Filozofi kao vaspitači“, u pripremi za nastupajući broj *Nove političke misli*; kao i: Mugerauer, Roland, *Sokratische Pädagogik, Ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges*, Marburg: Tectum, 1992.

8 Platon, *Dijalozi: Odbrana Sokratova / Kriton / Fedon ili O duši / Menon ili O vrlini*, Beograd: Kultura, 1970, str. 63-64; Ksenofont, *Uspomene o Sokratu*, Beograd: BIGZ, 1980, str. 8, 14, 21; v. Percy, William Armstrong, *Pederasty and Pedagogy in Archaic Greece*, Champaign, IL: University of Illinois Press, 1996.

spremno priznaje da nikad ne polazi od ikakvog znanja, a počesto ni ne dolazi ni do kakvog rezultata.

Svi Sokratovi kritičari su u pravu: beskorisna i uzaludna, njegova pedagoško-babička rabota je za njih prvorazredna opasnost, izdaja ustanovljenog poretka, podriivanje temeljnog ustrojstva društva. Sokratovo problematizovanje i razvrednovavanje dotad nesumnjivih vrednosti, njegovo sameravanje društvenog stanja metrom saglasnosti sa umskim idealom, zaista je sa stanovišta jedne jednom za svagda uređene zajednice arhineprijateljsko, dostojno omraze, likvidacije, neutralisanja po svaku cenu te obadske provokacije. Neprolazni je Hegelov uvid da iz konflikta tih jednakih prava, iz sukoba autoriteta tih različitih zakonodavstava, iz tog nerešivog disenzusa, proishodi tragedija.⁹ Ali to, za uzvrat, podrazumeva da je Sokrat već ušao u mitologiju jednog tek nastajućeg Olimpa. Sokrat je na taj način – Sloterdajk nam to ponajbolje oslikava – i sam morao biti pacifikovan i inkorporiran, koliko u filozofski, toliko i u obrazovni inženjering.¹⁰

Platon je štelovao Sokrata za svoje istraživanje, pripisujući mu, slavodobitno koliko i drsko, rezultate. Shvativši čistilište neznanja kao intermeco do prodora i objave konačnog znanja, oko kojeg je Sokrat nežno i obzirno kružio, on bi da se izbavi iz neizdržive napetosti i povrati nauci i životu izgubljeno jedinstvo. Žudnja za pozitivnim ishodom, odgonetkom, razčaravanjem misterije, znanjem kao čvrstim osloncem, porodila je samouvereni duhovni suverenitet koji je, međutim, realno ostao socijalno nemoćan. Tu nemoć da se nametne kao zakonodavac preživahnom društvu uvredeno je kompenzovao jednom mikrozaednicom, onom školskom. Hendikep je pretvoren u privilegiju, manjak delotvornosti nadoknađen povlašćenošću bratstva. Ali bratstva koje sada čezne da bude društveno legitimizovano, priznato, sartistifikovano. Na pozornicu stupaju ustanovljeni, na mirnom brežuljku Kolonu uprizoreni, učitelji i učenici, bitno razičiti od onih dosokratskih.

De-monopolizacija

U Platonovu Akademiju, naime, kao i potom u Aristotelov svesistematični Licej, docnija manastirska učilišta i savremene standardizovane škole, dete se konačno moglo poslati bez straha da će da “zastrani”. Kod Sokrata, kome je svako mogao biti jednokratni i niko postati ekskluzivni učenik, to nije bio slučaj. Poštujući zazor je pre bio odnos prema njemu i njegovom «prosvećivanju». Teško da je i ranije, u sektu pitagorejaca bilo lagodnije otpustiti dete, odnosno složiti se sa njegovim pristupanjem tim čudacima. A šta tek reći za preporučljivost pohađanja nastave, da je takve moglo biti, kod mudraca poput samom-sebi-oči-kopajućeg Demokrita, u vulkan-*jumping* Empedokla, mizantropa a možda i mizopeda Heraklita... Ima jedna priča kako je kod znamenitog kinika Diogena Sinopljanina u Atinu neki Onesikrit iz Eginje poslao prvo jednog, pa, kad je video da se ovaj ne vraća,

9 Hegel, G. W. F., *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Werke in 20 Bänden, Band 18-20, Band 18, str. 495-515.

10 Sloterdajk, Peter, *Tetovirani život*, Gornji Milanovac: Dečje novine, str.57-82.

drugog sina, a onda je na kraju i sam otišao da ih spasava i, opčinjen učiteljevim magnetizmom, ostao da se zajedno sa njima bavi filozofijom.¹¹

Sokrat je paradigma takvih zavodnika, *Voland*-a koji zavode omladinu, ali samo na stazu mimo utabane staze nepropitanog socijalnog vegetiranja, i samo dobrovoljne sa-putnike u jednom *hodos*-u bez destinacije, ali sa *pathosom* i izvesnim protokolom kretanja. Drugačije je sa onima koji su ne nužno ili ne samo zavodnici, nego pre svega privodnici. Prve hrišćanske zajednice su još zdvojene u tom pogledu, ali će sa državnom legalizacijom i društvenom institucionalizacijom one početi da zavode da bi privele, da odvede da bi dovele. Da ne zaboravimo, i tamo se na početku iz udobnog sveta rimskih provincija bežalo u svet renegata. To poštovanja dostojno odricanje, takode je zahtevalo rat sa okolinom, plač roditelja, pretnje, pa bogami i bacanje lavovima.¹² Ukoliko je bilo inokosan i svesno izabran čin, ukoliko su ti polaznici koji se posvećuju, koji se obrazuju u posvećenosti, znali cenu, ona je s pravom ispisana u jednoj istoriji svetaca. Velikomučenici uostalom svih konfesija još su daleko od Učitelja jednog Učenja. Ono što ih na odlučujući način odvaja jeste upravo ta učenička žrtva opredeljenja, to odricanje i posvedočavanje celokupnim životom ispravnosti svog izbora. Na način na koji ga razumemo, i do danas će to ostati *trade mark* obrazovanja, a stepen njegovog zaborava i menjanja zanatskom solidarnošću i integracijom u platežne i statusne razrede – merom ogrešenja o njega.

Hrišćane je međutim nešto drugo razlikovalo od Sokrata, pa i ostalih grčkih mudroljuba. Vi ste mogli biti još stoik ili epikurejac, a da ne smatrate da svi treba ili moraju to da budu. Vi ste bili voljni za dijalog i teorijsku borbu, ali ne za fizičku, a zapravo vrlo retko i vrednosnu diskvalifikaciju protivnika. Vi ste mislili da na jednom tragu vaša sklonost može krčiti prostor svetlu Istine, ali niste osporavali ne samo pravo nego ni plauzibilnost drugih takvih tragova, koji su možda jednako istiniti ili pogrešni kao i vaš. Menjajući lojalnost za efikasnost, a posvećeništvo za političku moć, hrišćanstvo je organizovalo sebe kao ustanovu ne zavodenja, nego privodenja. Hrišćani nisu samo zavodili sa slepila ubogih života, nego i privodili jedinoj istini u jedinom Bogu. Monizam je rađao monolog i univerzum. Grčki multiverzum obrazovanja smenio je univerzitet Znanja. Istraživanje se pretočilo u hermeneutiku, a dijalog u izglasavanje kanona i progon jeretika koji odstupaju od njega. Položen je i etabliran novi prosvetni zavet. Tu počinje i u ime ovog ili onog sabornog pribirališta neprekidno do danas traje “funktionalna” obmana društvenih institucija obrazovanja.

Svojevrsna ilegala koju je taj sistem i produkovao i progonio, vremenom je ipak trijumfalno izašla na svetlo dana. Nesporno je, nešto se bitno promenilo već sa renesansom, a nekmoli sa osamnaestovekovnim prosvetiteljstvom. Ali je možda u samorazumevanju protagonista nešto još bitnije ostalo isto. Vi možete da umesto trojedine ipostazi deifikujete prirodu i da se pozabavite iščitavanjem tog novog

11 Up. odgovarajuća mesta u: Diels, Hermann, *Predsokratovci: Fragmenti* (I-II), Zagreb: Naprijed, 1983. i Diogen Laertije, *Životi i mišljenja istaknutih filozofa*, Beograd: BIGZ, 1985.

12 Vukomanović, Milan, *Rano hrišćanstvo od Isusa do Hrista*, Beograd: Čigoja štampa, 2003; Jeger, Verner, *Rano hrišćanstvo i grčka paideja*, Beograd: Službeni glasnik, 2007; Pejgels, Elejn, *Adam, Eva i zmija*, Beograd: Rad, 1996.

Svetog spisa putem matematičkog alfabeta, ali niste ukinuli toplu svetinju Istine koja hibernirana čeka da konačno bude termički obrađena. Otvoreni duh obrazovanosti je više nego u artikuliranoj filozofiji živeo tada u onim naukama i veštinama koje će se posle nazvati «lepom umetnošću», u književnosti i slikarstvu, u reafirmaciji tela, u neposrednoj razbibrizi, u onome što Italo Kalvino naziva «lakoćom», lakoćom s kojom se na svetovni način preskakalo preko milenijumske tegobe avetinjskog, mrgudnog i odricateljskog od života samostanskog sholasticizma.¹³ Na stranu fizička nauka; Galilej je možda i dalekosežnije zadužio ideju obrazovanja, sapetu pod stegama jedine Obrazovanosti, jednim svojim epigramom koji protesno lobira za skidanje uniformi, jer ono ispod njih vrši eksperiment, a ne jednoobrazno fabrikovana i odenuta statusna nomenklatura.¹⁴

Vi takođe možete da zamenite otkrovenje razumom, i uprkos tome što je to bitna odlika još one grčke obrazovanosti, da to shvatite na način objave. Jakobinstvo je to učinilo, a boginja Razuma nije manje Moloh od ostalih surovih bogova Istoka. Ako je hrišćanstvo kanonizovalo naukovanje, prosvetiteljstvo je samo nervozno i direktno reagovalo na tavorsku svetlost, zamenivši je sa *lumen naturale*. I u jednom i u drugom ima jeretika od pravoverja, ima odstupanja od propisanog zastupanja, ali i kod jednih i kod drugih, retki i skrajnuti su – poput Montenja, na primer – eksponenti suspenzije samog Znanja, skeptici u pogledu vere da će jednom sve biti razotkrito, samo ukoliko se dovoljno uporno otkopava. Krtičji mehanizam je u pogonu, a taj pogon će kad-tad dovesti do «apsolutnog znanja». Istina nas iščekuje, a mi propisno širimo noge za njenu penetraciju, kvalifikovani za njen blagoslov sartiifikatom učenih i ovako ili onako metodološki potkovanih privodilaca Njoj.

De-naturalizacija

Pantokratorstvo tako ostaje amblem i moderne obrazovanosti. Korporativne sile, vazda zaverene da održe, produže i modeluju takvu njegovu pretenziju, još su se samo izveštile i postale snažnije. Organizacija je toliko ojačala da već unapred proždrljivo inkorporira svaki jeretički bunt, a i najopakiji bauk se pokazuje sasvim snošljivim i integrabilnim. Prečutkivanjem ili komercijalizacijom, a ponajviše inflacijom revolucionarnih projekata, oštrica svake kritike se ne samo neokrnjeno podnosi, nego i svaruje uz zadovoljno podrigivanje sistema. U uznapredovaloj «represivnoj toleranciji», svaka obrazovna diverzija se istrošila i postala predvidljivi odgovor i očekivani nedelotvorni gest pripitomljenih džepova otpora, nestašnih i infantilizovanih akademaca koji stanuju u rezervatskim uslovima.¹⁵

13 Kalvino, Italo, *Američka predavanja*, Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo, 1989, str. 7-35.

14 Biagioli, Mario (1993), *Galileo, Courtier: The Practice of Science in the Culture of Absolutism*, Chicago: University of Chicago Press, str. ix-x.

15 Marcuse, Herbert, „Represivna tolerancija (+ Post scriptum 1968)“, u Č Wolff, Robert Paul + Moore, Berlington / Marcuse, Herbert, *Kritika čiste tolerancije*, Zagreb: Globus, 1984, str. 79-109; up. i Marcuse, Herbert, *An Essay on Liberation*, Boston: Beacon Press, 1969.

Niko više Sokrata ne bi oterao na sud, jer niko više Sokrata ne bi shvatio ozbiljno. Niko ne bi prepoznao kvarenje omladine jer niko više obrazovanje ne shvata ozbiljno. Shvatiti obrazovanje ozbiljno značilo bi, brutalno rečeno, dati dete na školu, uputiti ga u red “vitezova Kulture i Nauke” i biti svestan da se time dete nepovratno gubi. U ovoj obrazovnoj idolatiriji koja je, kao i svaka, jedna *post festum* (re)konstrukcija, odobrava se i uznosi ono što roditelji, društvo i škola – to sveto antiobrazovno trojstvo – nikada ne bi čak ni tolerisali. Recimo, neobaziranje na “vlastite interese”: kao u onoj setnoj belešci doksografa gde se kaže da su Grci slavili Anaksagoru i Demokrita «što su, obuzeti čežnjom za filozofijom, pustili da im imanja postanu pašnjaci za ovce».¹⁶ Arhimedova briga za krugove, takođe, nikada nije preporučivana kao način postupanja pred neprijateljem isukanog mača, ali je ostao jedan usamljeni potez dostojan priznanja u prozopopeji posvećenika naukovanju. Klinci se kažnjavaju ukoliko pokušaju da hvataju gromove iz balona, ali se poštuje Bendžamin Frenkl, otprilike kao junak nekog filma istorijsko-fantastičnog žanra. Razumevanje razloga Šopenhauera starijeg – koji naslednika Artura ne da u gimnaziju sa obrazloženjem da su, poslovično je znano, naučnik i siromah rođena braća – jamačno je veće od divljenja sinovljevoj neposlušnosti, tvrdoglavosti i konačnom uspehu. Čak ni bolesno ambiciozni staratelji ne sugerišu potomcima ritam rada i spavanja po ugledu na Teslu, koliko god se inače ponosili njegovim dostignućima. Ove ikone, istina je, samo na obrazovnom ikonostasu postoje, ali isto tako, s druge strane, nije li istina da u obrazovnom poduhvatu samo one i treba da postoje? One svedoče da se ne može usput obrazovati i da polaznici svaku nadu u svinjsku sreću, finansijski uspeh i društvenu promociju, ostave ispred vrata tog hrama. Ili, razume se, ne uđu u njega, već odu u neki drugi hram ili na neki kurs koji organizuju od neke organizacije ovlašćeni instruktori, čije ovlašćenje potiče odatle što su od nje bili instruisani.

Prosvetiteljskim univerzalnim prosvetivanjem devalvirala se, međutim, vrednost one svetlosti koju je takva prosveta htela da slavi. “Socijalizacija se završava slamanjem kičme”, napisao je jedan daroviti učenik. Na rečima možda i potpisujući ovaj vickasti aforizam, prosvetiteljstvo je uvođenjem masovnog obrazovanja upravo nepovratno pomoglo ovakvu socijalizaciju. Totalna škola za «totalnu ličnost». Linearna demokratizacija obrazovanja poduprla je njegovu, ako ne automatski fašizaciju, ono u svakom slučaju unifikaciju i uniformizaciju. *Instinct aristocratique*, nad čijim iščezavanjem je još Tokvil žalio, definitivno je pokopan; plemstvo obrazovanih ukinulo se upravo posvemašnjom afirmacijom i popul(ar)izacijom.¹⁷ U dirljivim optimizmom prožetoj borbi protiv naslednog plemstva, društvenih parazita, nezaslužanih i besramnih privilegija, neprosvećenih autoriteta, korišćena je teška artiljerija, neodmereno i preko praga nužne samoodbrane upotrebljena je sila – sa i dalje agresorskom pretenzijom da se, iznova ali sada «kritički» punopravno, kolonizuje «svet života». Zabludlost plemenitih iluzija

16 Diels, Hermann, *Pred Sokratovci* (II), str. 89.

17 V. Kahan, Alan, *Aristocratic Liberalism: The Social and Political Thought of Jacob Burckhardt, John Stuart Mill, and Alexis de Tocqueville*, Cary, NC, USA: Oxford University Press, 1992.

pokazala se tek sa ostvarenjem obećane sreće. Mišljenje prosvetećenosti nije postalo tek pogrešno, ono je, ako sledimo Liotarovo izvođenje, naprosto “zastarelo”. Aktuelna situacija omalovažene škole, tog njegovog najjačeg uporišta, za koje su njegovi apostoli verovali da će “ojačati građanske slobode, prognati partikularizme, sprečiti ratove”, o tome više nego dovoljno govori: od nje se više ne očekuje da obrazuje prosvetećene građane, već samo profesionalce koji će da postižu još bolje rezultate. «Neznanje više nije greh, a sticanje znanja je profesionalna kvalifikacija koja obećava bolju platu».¹⁸

Prosvetiteljski obrazovni projekt je ukinuo sam sebe svojom realizacijom, on se zagušio u obilju koje je prizivao. Tek što je “školovan čovek” postao nova zvanična norma nove epohe, a opšta obrazovanost u deklaracijama uznapredovala do potiskivanja onoga što se nekada zvalo mračnjaštvo i zatupelost, javio se u sub- i kontra-kulturnim pokretima (a ponajdanje možda s Homerom Simpsonom) odgovor onog prognanog i nepristalog na obavezno obrazovno obrezivanje, svega onog za šta je ostalo slepo globalno prosvetećivanje, svega što je ispalo iz tog pogona, iz tog glajhmaheraja, iz te uravnilovke popismenjavanja, oslonjene na nepogrešive i svemoguće zanate i nauke, lišene svih drugih božjih prerogativa. *The trill is gone*. Nema više one obrazovne subverzije koja je postojala na početku prosvetiteljskog prosvetećivanja, jer je za operacije obrazovan čovek postao jedina verzija, i jedina vera izobraženog sveta. Subverzija se preseljava, menja stranu; ona postaje moguća još jedino kao radikalni naturalizam, kao samoživo odbijanje ma kakve podložnosti obrazovnom oblikovanju kao produženoj ruci društvenog modelovanja, kao urbana gerila radosna što smrdi, kao neposredni, preki put nalaženja sreće u onome što se do skora smatralo sramotom: u dobrovoljno izabranom otklonu od bilo kakvih oblikotvornih radnji na sebi. Dvoipomilenijumska provokacija autonomnog i samosvrhovitog obrazovanja upućena imperijalizmu društva isprovocirala je, etablirajući se u društvenu normu, antiobrazovni kontrapunkt koji još jedini baštini tradiciju njene pobune.

De-monizacija

Tako je obrazovanje kao provokator i barometar društvene krize izgubilo i opservatorsko i kritičko preimućstvo. Zajedno sa svojim opunomoćenikom, školom, izašlo je pred uznapredovalim podruštvljenim društvom na zao glas i, kao tromi stožer i možda najslikovitiji predstavnik “starog režima”, i samo zapalo u

18 Liotar, Žan-Fransoa, „Grobница intelektualaca“, *Nova srpska politička misao*, br. 1/1998, str. 156; v. i: Lyotard, Jean-François, *Postmoderna protumačena djeci*, Zagreb: August Cesarec - Naprijed, 1990, str. 131 i dalje i Liotar, Žan-Fransoa, *Postmoderno stanje*, Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo, 1988, str. 62-68; up. i: Weaver, Frederick Stirton, *Liberal Education: Critical Essays on Professions, Pedagogy, and Structure*, New York: Teachers College Press, 1991; Raymond Allan Morrow i Carlos Alberto Torres, *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, Albany, NY: State University of New York Press, 1994; te četiri „orijentaciona“ zbornika koja su za Suhrkamp (Frankfurt am Main), pod zajedničkim podnaslovom *Fragen an die Pädagogik*, priredili Luhmann, Niklas i Schorr, Karl E., *Zwischen Anfang und Ende* 1990, *Zwischen Intransparenz und verstehen* 1986, *Zwischen System und Umwelt* 1996; *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* 1982. godine.

stečajnu krizu. Djui će samo zabiti kolac vampiru stare prosvećenosti i otvoriti “ostavinsku raspravu”.¹⁹ Posebnom istorijskom ironijom, filozofija obrazovanja je sa pragmatizmom konačno pružila punu satisfakciju sofistima koje je prezirala: u lošoj savesti zbog ishoda usrećiteljskih obećanja, spremno je platila cenu derogiranja i storniranja svih ambicioznih i opasnih (pre)vaspitačkih programa i obrazovnih projekata, za manju i pouzdaniju dobit neposredne efikasnosti i boljitaka lišenih balasta utopizma. Ustuknula je vera, Helvecijusova i Kondorseova na primer, u onnipotenciju obrazovanja.²⁰ Ispostavilo se da zajedničkom javnom nastavom ne da se ne mogu ostvariti sloboda, jednakost i bratstvo, nego ni elementarna zainteresovanost za bilo kakve univerzalne vrednote koje bi, mimo pop-kulture, pokušala da plasira. Demokratizacija je završila u dehumanizaciji, ne sasvim bez prava s obzirom na bezdušni obrazovni pogon nazvan školski sistem. Kada je ono individualno oblikovanje svedeno na ravnomerno odsecanje industrijske trake, samo van nje prebiva ono individualno. Ono je “u doba tehničke reprodukcije” obrazovanja spuštено upravo do nivoa onog kardinalno neizobraženog, biološkog, fiziološkog, neurološkog ispoljavanja. Zakonita odmazda najnižeg za oholu pretenziju prosvetiteljstva da se kolektivno i direktno nahrupi onom najvišem. I najzad mu se desila i ona najgora stvar: njegovi orijentiri, njegovi operatori, njegova leksika je, sa sve svojim nizinama i visinama, dočekala svoju dijareju, svoj ekstatični rastur za račun “*anything goes*” logike.

Osim pravde, tu ima i neke istine. Posle pogubnih iskustava pretencioznosti koja je prerasla u megalomaniju, posle katastrofa univerzalističkih i emancipatorskih euforija, došlo je vreme za raskid, rez, podoban onim teorijskim dostignućima koja su u prošlom veku dosegnuta upravo sa demontažom prosvetiteljskog projekta. Ali već do pomodarstva uznapredovala dekonstrukcija najkasnije izgleda snalazi koncept prosvete i obrazovanja. Ona bi podrazumevala potkopavanje velikih pedagoških priča, globalnih majstoraja ograničavanja i usrećivanja dece, masovnih uzgajanja i pripremanja ljudskog materijala za ovo ili ono pridolaženje, za ovo ili ono čoveštvo. I na ovom polju bi se morao objaviti bankrot svih slika smirajnog utočišta nakon energičnih intelektualnih napora teške mudračke industrije majstora-mislilaca, koja se vinula – a ako još nije, samo što nije – do grala konačne formule Obrazovanosti.²¹ Obustava ovog planiranja jednu doslednu negativnu pedagogiju

19 Dewey, John, *Vaspitanje i demokratija: uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje: Obod, 1979.

20 Helvetius, C. A., *O duhu*, Zagreb: Naprijed, 1978; Condorcet, M. J. A. N., *Esquisse d'un tableau historique des progres de l'esprit humain*, Paris: Agasse, 1988; up. i: März, Fritz, *Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Vom pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993; Pöggeler, Franz, *Macht und Ohnmacht der Pädagogik*, München: Olzog, 1993.

21 Ovde je moguće uputiti na sledeći luk: Giroux, Henry A., *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*, Amherst: Bergin & Garvey, 2001; Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin, 1996; McLaren, Peter, *Che Guevara, Paolo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Lanham, Maryland & Oxford: Rowman & Littlefield, 2000; Trifonas, peter (ur.), *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory*, New York, London: RoutledgeFalmer, 2000; Heyder, Friedrich, *Autorensysteme - moderne Werkzeuge für die Schule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000; Scheuerl, Hans, *Lust an der Erkenntnis, Die Pädagogik der Moderne*, München: Piper, 2002; Pongratz, Ludwig A., *Pädagogik im Prozess der Moderne*, Weinheim: Beltz, 1989;

promoviše u korektiv zabludelim fantazijama dobrohotnih i sveznajućih projekta-nata, u oprez i budnost, u sumrak fatalnih strategija priučavanja. I u dobrovoljno odustajanje od stavljanja ičeg na njihovo upražnjeno mesto, budući da je sama negacija logike smeštanja i dirigovanja.

A to znači i odbijanje, neprihvatanje bilo kakve nezamenljive društvene uloge, kao i svakog izbaviteljskog *pathos*-a konačne emancipacije koji provejava ili kojim vrhune dosadašnje kritike deformisanja i projekti reformisanja obrazovanja. Ozbiljno shvatiti da je savremena, laicizovana škola osnovana na skepticizmu znači prihvatiti i da ona nije povlašćeno mesto odgajanja i prenošenja Istine, već pre mesto njene relativizacije, deautentizacije, njenog proliferovanja, umnožavanja, mesto čiji *ethos* bi mogao biti etos podrivanja, etos upućenog zajeblavanja, a ne etos spasa posle obračuna sa svim protivnicima, etos igre, a ne etos koji obećava spokojstvo posle odlučnog boja.²² On unosi nered u sve što bi da se uredi, a da sebe ni jednog trenutka ne misionira u najavljiivača ili saobraćajca nekog novog milenarizma. On zna da živi od destruktivnih impulsa, ali nije nesposoban za konsturuktivne, ukoliko korektiv nalaze u samom sebi. On prihvata i gradi stanovišta, a da ne oseća prinudu da zauzme i jedno, jer nedokidiva igra obrazovanja nije igra utaborenja. On ih radije suočava sa njihovom neistinom, ne umišljajući da zna Istinu. On nije isključiv, a nije ni paganin. On istrajava na procesu obrazovanja, a ne na učinku. On je do granice sopstvenog raspada lojalan ideji pluralnog i “permanentnog” obrazovanja, jednog raskonačenog, neprekidnog i raznosmernog istraživačkog obrazovanja, obrazovanja kao istraživanja.

U toj dragovoljnoj abdikaciji, u apstinenciji od jednostrane uzurpacije prosvetnog legitimiteta, u odricanju od ključarskih povlastica samoproklamovanog statusa, u takvoj reinterpetaciji opšteg fenomena obrazovanja, prosijava i jedna reafirmisana ideja obrazovanosti. Ona pre svega polazi od toga da istorija obrazovanja nije isto što i istorija društvenih formacija nazvanih obrazovnim insti-

Foucault, Michel, *Znanje i moć*, Zagreb: Globus, 1994; Sloterdijk, Peter, *Kopernikanska mobilizacija i ptolomejsko razoružanje: ogled iz estetike*, Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo, 1988; Beck, Christian, *Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993; Baacke, Dieter, *Am Ende, postmodern? Next Wave in der Pädagogik*, Weinheim: Juventa, 1985; Klemm, Ulrich, *Libertaere Paedagogik. Die paedagogische Rezeption des modernen Anarchismus und das Problem der Freiheit*. Hamburg: Schoeppe, 1995; Giroux, Henry A. / McLaren, Peter / Lankshear, Colin / Cole, Mike (ur.) *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, London: Routledge, 1996; Fritzsche, Bettina, *Dekonstruktive Pädagogik*, Opladen: leske + Budrich, 2001; Wagner, Renata Rapp, *Postmodernes Denken und Pädagogik*, Bern: Haupt, 1997; Usher, Robin i Edwards, Richard, *Postmodernism and Education*, London: Routledge, 1994; Peters, Michael, *Poststructuralism, Politics and Education*, Amherst: Bergin & Garvey, 1996; Martusewicz, Rebecca A., *Seeking Passage: Post-Structuralism, Pedagogy, Ethics*, New York: Teachers College Press, 2001.

22 Sloterdijk u tom pogledu preporučuje kinika Diogena: „Kao antiteoretik, antidogmatik, antisholastik, on odašilje onaj impuls koji se ponovo vraća* svuda gde se mislioci trude oko ’saznanja za slobodne ljude’, slobodne i od školskih prinuda, te time otvara niz u kojem iskrsavaju imena poput Montenja, Voltera, Ničea, Fajerabenda i drugih. To je linija filozofiranja koja ukida *esprit de serieux*“ (Sloterdijk, peter, *Kritik der zynischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983, str. 217); up. i Liston, Delores D., *Joy as a Metaphor: A Phenomenological and Aesthetic Investigation of Social and educational Change* Cresskill, NJ: Hampton Press, 2001.

tucijama. Institucionalizacija obrazovanja je već menjanje ideje za moć, otklon od slobode za račun ustanovljenja.²³ Ona ne mora da pretpostavi da iza te transformacije stoji perenijska zla namera i neprobojnost konspirativne podvale poretkoljubivog klera i socijalnih arhitekata sa viškom državotvornih impulsa umesto adrenalina. Sve da je u pitanju i plemenita nakana, ona ne bi smela da utuli onaj smisao obrazovanja koji se nalazi s one strane državnih i društvenih oraganizovanja, s one strane simbioze školstva i države, monolitno nagoveštene Platonom, a farsično realizovane tek prosvetnom etatizacijom i militarizacijom koja uvodi opštu školsku obavezu, bez prava na protest savesti. «Negativna mudrost» jedne takve filozofije obrazovanja (i jednog obrazovanja za filozofiju) razotkriva laž svake tehnologizacije obrazovanja, a njena «istina» nije manja ukoliko nema svoj “pozitivni” (po)stav. Uneti “laki nered” u poredak,²⁴ i nastavni i školski i, naravno, društveni, a nikako ne biti njegov stražar – danas bi se ponajpre tako mogao odrediti primereni delokrug i delotvornost filozofskog obrazovanja. Da bi ono ostalo ono što je oduvek bilo.

Predrag Krstić
Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Beograd

Predrag Krstić

Philosophical Education as Dysfunction of Society

(Summary)

This paper tries to extricate philosophical education from the restrictions of social and school systems and to commend some independent and subversive views. This is to be accomplished through a conceptual dissection of the term ‘education’. On the one hand, there is education seen as transmitter of the tradition, where to be educated is seen as being able to fit into an established community. There is also another education to which the authority of tradition is a permanent target of resistance, always trying to undermine any educational uniformity. This second history of education, genuinely philosophical, is radically opposed to the history of institutionalized mass-education. However, intention of this paper is not to proclaim this as an “alternative” model, or to build it up as a new mythology. On the contrary, it is being written as a history of continuous subversion.

23 Up. Horkheimer, Max i Adorno, Theodor, *Dialektik der Aufklärung*. Theodor W. Adorno: *Gesammelte Schriften*, Bd. 3, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, str. 255.

24 Oelkers, Jürgen i Lehmann, Thomas, *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*, Weinheim: Beltz, 1990; Braunmühl, Ekkehard von, *Antipädagogik*, Weinheim: Beltz, 1993; Paskal Brikner i Alen Finkilkraut, *Novi ljubavni nered*, Beograd: IIC SSOS, 1989; Koch, Lutz, *Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie*, Weinheim: DSV, 1995.

Viewed from this vantage point, autonomous philosophical education is not a subsystem of a social system. This education has itself as a measurement, and always resists the wider community (the environment) that has accidentally befallen it. Its honor is exactly in this attitude of resistance, in being watchful against any conscription and integration. Understood in this manner, philosophical education is not a useful “implemented” function of society, but is rather its dysfunction.

KEYWORDS: education, society, philosophy, school, enlightening.