

## DVIJE DOGME KRITIKE OBRAZOVANJA

Predrag Krstić<sup>1</sup>

Primljen: 11. 5. 2023.

Prihvaćen: 22. 9. 2023.

*Rad je posvećen statusu i perspektivama kritike u teoriji obrazovanja. Detektirajući da je riječ ili o društvenoj kritici u kojoj se obrazovanje pojavljuje kao zgodan krivac i investicijska moneta, ili o kritici nevelikog zahvata koja korigira didaktičke strategije u unaprijed zadanim okvirima, autor artikulira dva aksiomska uvjerenja koja onemogućavaju radikalnu kritiku obrazovanja u suvremenosti. Prvo uvjerenje ili prva metodska dogma odnosi se na nužan a neopravdan povlašteni epistemčki položaj kritičara koji kritiku čini ili neosnovanom ili, ukoliko je iole teorijski odgovorna, regenerira sistem koji smjera potkopavati. Druga dogma odnosi se na uvjerenje da se obrazovanjem treba postići nešto što nadilazi neposredni djelokrug obrazovanja, nešto što njegova aktualna organizacija ne postiže, a što se nikakvim drugim sredstvima navodno ne može postići. Zaključuje se da ta normativna dimenzija koju društvo nameće obrazovanju može ishodovati pogubnim učincima.*

**Ključne riječi:** kritika; obrazovanje; vrijednosti; neobrazovanje; društvo

Naslov hotimice parafrazira Quineov čuveni esej »Dvije dogme empirizma« (Quine, 1963), ali drugih veza s njim nema, osim možda dalekog naginjanja pragmatizmu. Početna (hipo)teza, kojoj vjerojatno i ne trebaju daljnja opravdanja, jest da je od svog institucionalnog ustanovljenja obrazovanje stalno izloženo kritici. To je sa svoje strane svjedočanstvo da je percipirano kao da je nešto poput onoga što se govorilo i posebno onoga što se danas govori za kapitalizam: ne (toliko) da pro-

---

<sup>1</sup> Predrag Krstić, Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Univerzitet u Beogradu, Kraljice Natalije 45, Beograd, Srbija; [predrag.krstic@ifdt.bg.ac.rs](mailto:predrag.krstic@ifdt.bg.ac.rs); <https://orcid.org/0000-0002-2966-7082>

izvodi krize koje će dovesti do sloma, koliko da je stalno u krizi, da se kriza ispostavlja kao njegovo kronično stanje u kojem obitava i koje ga reproducira (vidjeti, na primjer, Carchedi i Roberts, 2018). Neprekidno zagovaranje i u djelo stavljanje reformi obrazovanja svjedoči isto tako da nikad nismo zadovoljni njime, ali i da mnogo polazemo na njega. I kritike obrazovanja kreću se u tom krugu.

## Odakle kritike

Kritike su dolazile i dolaze i s desna i s lijeva, ali rijetko ili nikada ne polazu račun o svojoj intrinzičnoj utemeljenosti, o normativnoj osnovi koja ne bi bila politička ili van-teorijsko-obrazovna na drugi način. Ili, da se to kaže sasvim jednostavno: kakvo je opravdanje poduzimanja kritike; s kojim pravom kritičar ovog ili onog obrazovanja uopće kritizira? Odnokud samorazumljivo, s ovlaštenjem kojemu ne treba opravdanje (jer svi sve znamo o obrazovanju, svi smo makar prošli kroz neki njegov vid i svakako znamo kakvo bi ono trebalo biti – baš kao kada je riječ o nogometu ili politici), kritičar zauzima takozvani »epistemčki povlašten položaj«: evidencija je neupitna jer smo sami iskusili i jer opravdanje počiva u našim glavama; nema potrebe za »objektivnim« uvidima osim kao ilustracijama onoga što smo unaprijed već odlučili tvrditi (vidjeti, na primjer, Heil, 1988; Saint-Croix, 2020). To je prva, u pravilu neosvijetljena pretpostavka te stoga dogma obrazovnog kritičizma.

Ta dogma bi sasvim mogla odgovarati ili čak potpasti pod ono što je epohalni pojam »ideologije«, onako kako ju je formulirao Marx: kao one *falsches Bewusstsein* (Marx i Engels, 1985a) koja se ne pita za uvjete svog suđenja već s umišljene suverene promatračnice presuđuje stvarnosti. Kada je o obrazovanju riječ, a da ostanemo pri Marxovom slovu, to bi se moglo formulirati i kao ona njegova jetka primjedba investiciji francuskog prosvjetiteljstva u prosvjećivanje: »Materijalističko učenje o mijenjanju okolnosti i odgoju zaboravlja da ljudi mijenjaju okolnosti i da sam odgajatelj mora biti odgajan«, veli on u *Trećoj tezi o Feuerbachu* (Marx, 1985b, 338). Za kritičara odgajanja to bi moglo ili moralo možda vrijediti u još većoj mjeri?

Samo obrazovanje, obrazovanje kao transhistorijska institucija, čini se jednim samoodrživim i samoodržavajućim modelom koji je kadar apsorbirati svaku kritiku i da, štoviše, svaki put ojačano preživi i vla-

stiju eutanaziju, onako otprilike kao što Edgar Morin (1981, 319) kaže da bi Hegelova dijalektika sve »zajahala« i tako još preživjela i vlastitu smrt. Različiti načini su smišljeni da se zaustavi taj motor samoproždirućeg i autoregenerativnog sistema, sistema kritičke misli čega god, mišljenja uopće – feminističko i fenomenološko »tijelo«, Feuerbachova i ekoprimitivistička »priroda«, romantičarska »umjetnost«, Baudrillardov »objekt«, od Schellinga do nebrojenih drugih »nepojmovno«... – ali je mimo tog, ovog ili onog pribježišta, kritičarima preostajalo samo da se nadgornjavaju u tobož sve radikalnijoj kritici (vidjeti Krstić, 2019, 65). Istovremeno, međutim, u tom zanosu nerijetko su ostajali obneviđjeli za onu konstitutivnu slijepu mrlju svoje kritike koja onemogućuje njenu istinsku radikalnost. Na jednom filozofski značajnom primjeru kritike takve kritike mogla bi postati bjelodana njena nedostatnost.

Kritika se, naime, amblematski vezuje za Kantovo ime. Ali Deleuze Kantovoj kritici upućuje jednu sasvim tradicionalnu kritičku zamjerku – s dalekosežnim uvidom: da je nedovoljno kritična ili nedovoljno radikalno kritička, jedna takoreći ne do kraja kritika (Deleuze, 2015). Tu kritiku koja se diči svojom nepristrasnošću kompromitira namjera, s obzirom na koju se nije otišlo dalje od Descartesa: motivira je, ukratko, dolazak do istine i utvrđivanje metode koja vodi do nje. Kritika dovodi u pitanje uvjete mogućnosti, pretpostavke istine, ali ne i istinu samu; isto tako, ona se obrušava na pretenzije na moral, ali ne i na moral sâm (Deleuze, 1999, 107). Kant, u jednoj i ključnoj riječi, ne postavlja pitanje vrijednosti, u ovom slučaju vrijednosti istine i morala, već ih podrazumijeva.

Još općenitije rečeno, u Kantovoj imanentnoj kritici, u kojoj um sudi samom sebi, um je kadar uvidjeti vlastitu nelegitimnu upotrebu, kao i nelegitimnu upotrebu razuma i uobrazilje, ali ne preispituje vrijednost uma. Svega ima u Kantovoj kritici, piše Deleuze (2009, 228) – »sud s mjesnim sucem, soba za upis, katastar« – jedino nema preispitivanja vrijednosti suđenja. Kant određuje ciljeve i maksime mišljenja, ali ne i njegov razlog. Mišljenje je »po prirodi« dobro; moramo nadići nezrelost i početi misliti svojom glavom – ali kako i zašto uopće ono otpočinje?

Taj cilj ili svrha, ta neupitna poželjnost istinoljubivog mišljenja, onemogućuje kritiku da bude, kao što bi trebalo prema ovom zastupništvu, »radikalna«. Ona je, dijagnosticira Deleuze, naprotiv suviše

dobronamjerna: ona nastoji očuvati vrijednost onoga što kritizira. Kantova transcendentalna filozofija, prema tome, nije transformirala kritiku, nego je samo izvela do kraja ono »vrlo staro shvaćanje kritike« koja se osniva na vjeri u ono što se kritizira: »nikada nismo vidjeli pomirljiviju totalnu kritiku niti uvidavnijeg kritičara« (Deleuze, 1999, 107). Kant – zaoštava i na koncu zaključuje Deleuze (1999, 5) – uopće i »nije proveo istinsku kritiku, jer problem nije umio postaviti u terminima vrijednosti«. Tek će Nietzsche postaviti pitanje vrijednosti, podvrći vrednovanju i same vrijednosti, na stranu »prevrednovanje«, i tek na taj način prakticirati pravu kritiku: »Filozofija vrijednosti, onakva kakvu on uvodi i kako je on shvaća, predstavlja istinsko ostvarenje kritike, jedini način da se ostvari totalna kritika« (Deleuze, 1999, 5).

Ta gesta – Nietzscheova i nekih poslije njega – ta briga ne za manjak nego uvijek za višak prokrijumčarenih vrijednosnih pretpostavki koje tek valja razvijati, predstavlja onaj reprezentativni potez kritike, makar filozofske, koja ostaje u otvorenosti ishoda. Deleuzeovo zagovaranje i prakticiranje tako razumljene kritike suprotstavlja se i utopijskoj i »ublaženoj« verziji razumijevanja kritike svake kritičke teorije društva. Nalogu skromnosti, operativnosti, dementalizacije i područstvljenja, kada se radi o normativnim aspektima kritike, suprotstavlja se upravo ono i nedoktrinarno i transteorijskom utjecajnošću, zaklonom vanjskog rukovodstva nezaštićeno ali i neopterećeno ili, ako se hoće, ravnodušno forsiranje nikad pretjerane kritičnosti. A to podrazumijeva, zahtjeva ili obavezuje, sada ili odavno već, i na jednu posebnu hrabrost mišljenja – da misli i protiv samog sebe (usporediti Adorno, 1997, 358).

»Što u nama zapravo hoće 'istinu'? Zaista smo dugo zastajkivali pred pitanjem o uzroku te volje, sve dok – najzad – nismo potpuno stali pred još suštinskijim pitanjem. Postavili smo pitanje o vrijednosti te volje. Pretpostavljamo da hoćemo istinu, ali zašto ne bismo radije htjeli neistinu? I neizvjesnost? I neznanje?« (Nietzsche, 1967a, 6)

Isto je bilo, možda još i izraženije, kada je predmet kritike bilo obrazovanje. Kritika obrazovanja ostajala je izuzetno blagonaklona prema svom predmetu: kritizirala je ovu ili onu koncepciju obrazovanja, nudila zamisli revidiranih ili novih ideja obrazovanja – ali je samo obrazovanje ostalo netaknuto i po definiciji visoko vrednovano. Immanentna kritika je, naravno, legitimna, ali samo ukoliko ostaje otvorena za mogućnost odbacivanja onog kritiziranog, ukoliko ne korigira već

unaprijed smišljenom ispravkom onog uvijek istog proturječja ili druge nezgode na koje u svom zahvatu nailazi. Kritika obrazovanja bi se, ukratko, morala obvezati da misli kako je moguće ili nemoguće obrazovanje, a ne da podrazumijeva da pitanje glasi kakvo obrazovanje treba biti – prema nekoj njegovoj »suštini« koja se unaprijed uvidjela (Sidorkin, 2011) – ili, još mnogo gore, kakvo nam obrazovanje treba (Krstić, 2016). Ukoliko to nije slučaj, ona pleće sitan vez na marginama sistema i kači aplikacije na konstrukciju čiji konstrukt apsolutizira i stabilizira.

Transcendentnu kritiku obrazovanja jedva više možemo i (za)mišliti, a svakako nije od interesa za studije obrazovanja koje su, također, možda i razumljivo, još grčevitije zavjetovane svom disciplinarno omeđenom vidokrugu i djelokrugu. Sada se čini da bi takva kritika morala biti istinska subverzija, vjerojatno i diverzija, nešto poput dičenja neobrazovanošću. I zaista, ona danas postoji kao masmedijska i javnomnijenjska, kao homersimpsonska (a našlo bi se još takvih junaka) implicitna kritika obrazovanosti, koja je začudo mnogima, ukoliko nisu »eksperti« za teoriju obrazovanja, bliska i simpat(et)ična: Homer Simpson bio je pobjednik jednog istraživanja, provedenog u Ujedinjenom kraljevstvu, o tome za koji izmišljeni lik bi televizijski gledatelji voljeli da postane predsjednik Sjedinjenih Država (BBC News, 2004). A kad smo kod predsjednika, s Donaldom Trumpom se ljubav za neobrazovane i svojevrsna afirmacija »prava na neobrazovanje« ili čak njegove poželjnosti, oslobodila stida, izašla iz niše podsmješljivih replika i dobila svoju političku legitimaciju (Hafner, 2016).

Samo naizgled paradoksalno, tek ova potonja kritika – točnije, njen zaključak, jer riječ je prije o neobrazloženim i simptomatskim stavovima a ne o »kritičkom mišljenju« po ma kojem protokolu – ispunjava uvjet radikalnosti koji joj sugeriraju Deleuze i drugi. Naime, makar koliko i obrazovanje, staro je odvrćanje od njega. Pobijanje poželjnosti obrazovanja, znanja i saznavanja, proistjecalo je obično iz uvida u njegovu destruktivnost. Ono unesrećuje, otežava život, baca u depresiju, vodi gubitku pouzdanog oslonca i dezorijentaciji, dok je neznanje, nasuprot tome, blaženo. »Jer gdje je mnogo mudrosti, mnogo je brige, i tko umnožava znanje, umnožava muku« (Knjiga propovjednikova, 1: 18). Tako glasi razborito i, takoreći, na empirijskoj evidenciji zasnovano upozorenje Starog zavjeta da srce – koje je vidjelo »mного mudrosti

i znanja« i preteklo ih sve – mora na kraju priznati da je njihovo poznanje i razabiranje »muka duhu« (Knjiga propovjednikova, 1: 16–17).

Gotovo svi »reakcionari« i teocentrički autori potom će tvrditi da je dekalog – i ono što iz njega slijedi – sasvim dovoljan, a da obrazovanje, škola naročito, samo opasno osporava i fatalno rastemeljuje prirodni i stoga poželjni autoritet roditelja, pa posljedično i drugih državnih i vjerskih otaca, te cijepa tkivo patinom posvećenog poretka koji osigurava društveni sklad i jedinstvo. »Vječna mudrost« ostavila nas je u »sretnom neznanju« – ilustrira možda ponajbolje ovu *Kulturkritik* tradiciju, na prvi pogled neočekivano, Rousseau – a onda smo poduzeli »ohole napore« da izađemo iz nje i platili cijenu u moneti »luksuza, raspuštenosti i ropstva«. Nismo predodređeni da se bavimo »uzaludnim istraživanjima«, ali kad smo već zabrazdili najviše što možemo učiniti je da po posljedicama sudimo o »taštini i ništavilu« ljudskog znanja i – odustanemo od njega:

»Narodi, shvatite već jednom da je priroda htjela da nas poštedi nauke, kao što majka otima iz ruku djeteta opasno oružje; da su sve tajne koje vam skriva zapravo zla od kojih vas štiti, i da teškoća s kojom učite nije njeno najmanje dobročinstvo. Ljudi su pokvareni, a bili bi još gori da su imali tu nesreću da se rode učeni.« (Rousseau, 1993, 196)

Učenost i talent su ponizili, potisnuli i iskorijenili vrlinu; napredak nauka i umjetnosti nimalo nije uvećao »pravu sreću«, ali je zato iskvario moral. Stoga,

»Svemoćni Bože, ti koji duhove držiš u svojim rukama, oslobodi nas od prosvječenosti i kobnih umjetnosti naših otaca i vrati nam neznanje, nevinost i siromaštvo, jedina dobra koja mogu da nas učine sretnima i koja su vrijedna u tvojim očima.« (Rousseau, 1993: 203–204)

Zamorno je i nizati upozoritelje na to pogrešno historijsko skretanje ka laičkom obrazovanju za nauke, umjetnosti i zanate, ka »ludosti mudrih«, skretanje čija teoretizacija će doduše vrhuniti jednom znalačkom kritikom (»okova«) znanja u ključu naglašene obrane vjere, ali i u ime života, u ime »slobode neznanja«, »slobode od znanja« (Шестов, 1996, 92; 1990, 173).

Ali s druge strane, ako je uopće druga, nazovimo je libertinska strana, ona koja ne nalazi utočište u vjeri već samo u razobručenoj slobodi, moguće je komponirati jednu neodoljivo šarmantnu pohvalu lijenosti, koja je ipak odveć teorijski zasnovana i odveć borbena u smislu porica-

nja prevratničke usredotočenosti na industrijski rad i opravdanja lijenosti prostorom koji otvara upravo za intelektualna postignuća (Lafargue, 2016). A moguć je, bliže našem argumentu, i onaj geački napad Diogena na svaki »idealizam«, jedno pučko prosvjetiteljstvo koje pita svakog tko priča o kosmosu kad se vratio odande i klošarskim romantizmom udara na tek nastajuće pozerstvo građanstva.

»Kao antiteoretik, antidogmatik, antisholastik, on odašilje onaj impuls koji se ponovno vraća svuda gdje se mislioci trude oko ‘saznanja za slobodne ljude’, slobodne i od školskih prinuda, te time otvara niz u kojem iskrsavaju imena poput Montaignea, Voltairea, Nietzschea, Feyerabenda, i drugih. To je linija filozofiranja koja ukida *esprit de serieux*.« (Sloterdijk, 1983, 217)

Suvremene »radikalne« kritike obrazovanja – ali po pravilu doduše još ne i znanja (usporediti Prodanović i Krstić, 2021) – iz sličnih dijagnoza međutim preporučuje različite terapije. Osim o stabilnosti formacije čija se rekonstrukcija utoliko žešće priziva, njihova učestalost i prodornost sama sobom svjedoči o konstitutivnom samoizjedajućem i samouskravajućem karakteru kritike.<sup>2</sup> One se prešutno usuglašavaju u pretpostavci da je protokol obrazovanja moguće popraviti i da se određeni model obrazovanja, neka njegova vrsta ili devijacija, može autoritativno kritizirati. Ali šta bi bilo da nije te pretpostavke ili, točnije, da se ona ne smatra uvjetom odgovornog govora o obrazovanju, da nije na (s)ceni svojevrсна »podležeca« ucjena obrazovanjem? Neobrazovanost, ili makar ne konvencionalna obrazovanost, ispostavlja se ne samo ciljem nego i nemogućim uvjetom razložne kritike obrazovanja. Bestidnost obrazovanih kritičara u tom smislu nije manja od antiintelektualnih tradicionala popularne kulture i populističke politike: potonji su makar iskreni i dosljedni; prvi se ogrešuju makar o dug onome što kritiziraju.

## Kuda kritike

Druga dogma, povezana s prvom, svojom prešutnom općeprihvaćenošću među kritičarima obrazovanja također svjedoči o nepropita-

---

<sup>2</sup> Za paradoksalni status i domet (samo)kritičkih pristupa i sugestija u teoriji obrazovanja vidjeti, recimo, Alhadeff-Jones, 2010; Popkewitz i Fendler, 1999; Kohli, 1998; Masschelein, 1998; Masschelein, 2000; Olssen, 2006; Heyting i Winch, 2004; Ruhloff, 2004; Borrelli, 2004.

nom i/a neupitnom, dakle nekritičkom pred- ili pod-razumijevanju. Ona bi se mogla sažeti u uvjerenje, u vjeru da se obrazovanjem nešto određeno treba i može postići a što se inače ne postiže, i to nešto krupno, nešto čemu obrazovanje načelno, strateški (treba) služiti, a ne samo da ostvaruje postignuća u pogledu »vještina i kompetencija« koje su lišene generalnog plana. Kritika onda odatle crpi svoje pravo: kritičari predlažu kako se može ostvariti neko stanje, dakako društveno a ne stanje koje bi se odnosilo na neinstrumentalni status obrazovanja, stanje dakle za koje znaju ili tvrde da znaju da je po nečemu bolje od postojećeg i da je obrazovanjem i jedino obrazovanjem upravo to ostvarivo.

Moglo bi se reći da u kasnoj moderni taj narativ počinje sa Helvétiusom. On je izričito i nedvosmisleno zastupao neophodnost općeg odgoja – da bi se ljudi učinili boljim. U svom glavnom djelu on se ograničava na kratko razmatranje te teme, pod izgovorom da je uvijek i svuda odgoj ne samo u toj mjeri povezan s državnim uređenjem da je nemoguće izmijeniti prvo a da sve drugo ostane nepromijenjeno, nego da je nemoguće ili beskorisno i izlagati načela novog odgoja u starom režimu. Vještinu odgoja Helvétius tu određuje kao saznanje načina oblikovanja krepkijeg tijela, vrlovitije duše i prosvjećenijeg duha i optimistično završava izrazom povjerenja u njegovu onipotenciju:<sup>3</sup> ono bi moglo, ukoliko je djelo zakonodavca i što je manje moguće prepušteno slučaju, »beskrajno umnožiti i vrline i sposobnosti« (Helvétius, 1978, 488).

Stav da »[n]ema čovjeka koji bi bio posvemašnja neznalica« (Helvétius, 1978, 472) bit će još naglašeniji i predstavljat će polazište posthumno objavljenog spisa *O čovjeku*, gde Helvétius konkretno i (pre)opširno, ali umnogome repetitivno i pojednostavljeno demonstrira njegovo važenje za različite vidove odgoja u različitim staležima: »genije je zajednički, ali su okolnosti u kojima se razvija veoma rijetke« (Helvétius, 1791, 305). Ne bi, međutim, morale biti. Narodi samo treba ju shvatiti i usvojiti »veliku istinu« koju Helvétius sada otkriva – da je čovjek samo proizvod svog obrazovanja – ne bi li u vlastite ruke uzeli i usavršili »oruđe svoje veličine i svoje sreće«: nauku o obrazovanju (Helvétius, 1791, 307).

---

<sup>3</sup> Za historiju takvog povjerenja, kao i za historiju nepovjerenja u moć obrazovanja da transformira društvo, vidjeti März, 1993; Pöggeler, 1993.



Helvétius je, međutim i nasuprot uvriježenom uvjerenju, u svoje doba bio među rijetkima. Umjesto da pohitaju prigrabiti pedagoško oruđe, suvremenici, pa čak i prosvjetiteljski suborci koji su osobno simpatizirali Helvétiusa, podvrgli su *De l'homme* ozbiljnoj i bespoštednoj kritici – upravo zbog »egalitarističke« predodžbe ljudskih talenata i odgovarajuće »voluntarističke« vjere u neograničenu moć vanjske obrazovne intervencije na svom navodno uvijek izdašnom materijalu. Voltaire je naročito bio kritičan prema prvom elementu Helvétiusove prosvjetne utopije, tvrdnji da su svi ljudi podjednako (mada za različite stvari) nadareni (Voltaire, 1993a, 23; Voltaire, 1993b, 247), a Diderot je u posebnoj osvrtni oštrim riječima i slikama osporavao njen drugi moment: koncepciju (sve)moći okoline pri formiranju čovjeka (Diderot, 1775–1777).

Ali, investiranje u revolucioniranje pedagogijom, u revolucionarnost pedagogije, preživljava. U najčešće skritom obrazloženju tog uloga postoji jedno aksiomatsko polazište – nešto kao stabilna transhistorijska nepromjenljiva: »konstantno osvajanje potlačenih«. Paulo Freire to izriče možda bolje od drugih:

»U starom Rimu dominantne elite govorile su o potrebi da se narodu da 'kruha i igara' da bi se 'omekšao' i da bi osigurale vlastiti spokoj. Dominantne elite današnjice, kao i svake epohe, nastavljaju da trebaju osvajanje drugih – sa ili bez kruha i igara. Sadržaj i metode osvajanja se historijski razlikuju; ono što se ne razlikuje (sve dok dominantne elite postoje) jeste nekrofilna strast da se tlači.« (Freire 2000: 141)<sup>4</sup>

Strast za emancipacijom potlačenih onda dosljedno odbija svaku depolitizaciju obrazovanja, svaku neutralnost smatra ne samo nemogućom nego i prihvaćanjem postojećeg stanja, prigrljuje obrazovanje kao organ pravedničke borbe, borbe trećeg svijeta, kao i svih »prezrenih na svijetu«, »marginaliziranih«, društvenom nepravdom konstruiranih nepismenih i neukih, i spremno ukazuje da je obrazovanje uvijek bilo

---

<sup>4</sup> Freire je do samog kraja ostao dosljedan lovac na sve varijacije tlačenja u svojoj suvremenosti: »Moramo reći ne neoliberalnom fatalizmu kojem svjedočimo na kraju vijeka, potaknutom etikom tržišta, jednom etikom u kojoj manjina pravi većinu profita na račun života većine. Drugim riječima, oni koji ne mogu da se natječu, umiru. To je perverzna etika kojoj, u stvari, manjka etika. [...] Makar ostao posljednji edukator na svijetu, kazujem ne: ne prihvaćam historiju kao determinizam. Prihvaćam historiju kao mogućnost [u kojoj] možemo demistificirati zla u tom perverznom fatalizmu koji karakterizira neoliberalni diskurs na kraju vijeka.« (Freire i Macedo, 1999, 37)

i da treba biti intrinzično direktivno, ka društvenom cilju orijentirano. Ali ovog puta konačno treba biti i transformativno, oslobađajuće, da se odvija odozdo, borbom samih potlačenih, pa tim prevratom odnekud stoga i da oslobađa sve. Stoga preostaje još samo da se (opet) pristupi razradi strategija i taktika te posebne pedagogije koja bi bila univerzalna, jedne klasne borbe obrazovanjem, koja se ne pravi za potlačene nego je uvijek iznova oni prave u nastojanju da povrate svoju čovječnost, da kritički razotkriju kako su kao potlačeni i sami, kao i njihovi tlačitelji, »manifestacije dehumanizacije«, da se štoviše svi ljudi nađu u permanentnom postupku dosezanja slobode... (Freire, 2000, 48–49, 55).

Tako se pedagogija potlačenih, nadahnuta »autentičnom, humanističkom (a ne humanitarnom) velikodušnošću, predstavlja kao pedagogija čovječanstva«, a presudno važno pitanje postaje »kako je moguće izvesti pedagogiju potlačenih prije revolucije« i kakva je uloga revolucionarnih vođa (Freire, 2000, 54, 130). Samo obrazovanje, najzad, (p)ostaje otvoreno politično. Freire, naime, insistira da ne postoji neko vanpolitičko mjesto za obrazovanje lišeno hegemonije, da »obrazovanje ima političnost, kvalitetu da je političko«: »Zbog toga što je obrazovanje politično, ono nikada nije neutralno. Kada nastojimo da bude neutralno« – zaključuje Freire onim beskompromisnim i/ili bespogovornim stavom od kojega se pošlo – »podržavamo dominantnu ideologiju« (Freire, 2001, 148). Na tragu Marxa, Freireova pedagogija strukturira obrazovanje koje istovremeno i omogućuje i ostvaruje ni manje ni više nego univerzalnu društvenu emancipaciju revolucionarnim prevratom.

Ali i tamo gdje nema te revolucionarne strasti, tog povjerenja u jedan potez, u jednokratni obrt koji rješava sve probleme, i tamo gdje se radije priklanja reformama, situacija je danas možda još i gora. Francuska i boljševička revolucija su prošle, ali investicija u preobražava-lacku moć obrazovanja nije (usporediti McLaren, 1998; Gur-Ze'ev, 1998; Lather, 1998; Biesta, 1998) – samo je postala preciznija, gotovo taksativna. Jer, dogma ostaje: obrazovanjem se, prvo, uopće nešto, išta, može postići i, drugo, u nastavku, u sljedećem koraku: obrazovanjem se možda, jedno po jedno, sve može postići.

»Ni u jedno drugo područje života, s razvojem modernih društava, nije se polagalo toliko nada koliko u obrazovanje. Obrazovanje je bilo utopija ma-

lograđanina da može postojati još neki treći vid egzistencije između plaćene radne snage i kapitala. Obrazovanje je bilo nada radničke klase da će znanjem steći onu moć koju su joj uskratili propale ili izostale revolucije. Obrazovanje je bilo i obrazovanje jest sredstvo kojim bi trebalo emancipirati i integrirati niže slojeve, žene, migrante, autsajdere, osobe s hendikepom i ugnjetavane manjine. Obrazovanje se smatra poželjnim resursom u borbi za odredišta informacijskog društva. Obrazovanje je sredstvo kojim se sprječavaju predrasude, diskriminiranje, nezaposlenost, glad, sida, nehumanost i genocid. Obrazovanje treba prevladati izazove budućnosti i, pored toga, usput usrećiti djecu i omogućiti zaposlenje odraslih.« (Liessmann, 2006, 50)

Iz ovog upečatljivog nabranja Liessmann zaključuje da je obrazovna politika područje u kojemu se lagalo i u kojemu se i dalje laže više nego u ostalima – budući da se zna da se sve to, ako uopće išta, ne može postići obrazovanjem. Takav zaključak je na očigledan način točan, ali nam se ovdje čini zanimljivijim braniti tezu da on zapravo i nije sasvim netočan, da vjera u svemoć obrazovanja nije potpuno ili da nije uopće pogrešna. Obrazovanjem se zaista, ako ne sve, onda mnogo toga može postići – na žalost. Štoviše, izgleda da se obrazovanjem može postići upravo ono što društveni kritičari misle da treba postići – po cijenu instrumentalizacije, funkcionalizacije i na kraju gubitka svake autonomije, pa i smisla obrazovanja, osim onog smisla da je u njemu riječ o modeliranju replikanata prema zadatom kalupu iz kojega svaki ispust, svako odstupanje, mora otpasti kao škart. U recentnoj suvremenosti sva je prilika da bi to zaista značilo oblikovanje »besprijeckorno funkcionalnih, fleksibilnih, mobilnih i za timski rad osposobljenih klonova« (Liessmann, 2006, 53) putem merkantilizirane industrije obrazovanja.

Ali, modeliranje, zadobivanje lika, vida, oblika, obraza i jest drugo ime za obrazovanje, reći će se. Grčka *paideia*, kao i njemački *Bildung*, pa i francusko *formation*, isto kao i naše *obrazovanje*, i etimološki i smisaono vezano je za tu zamisao zadobivanja forme. Bilo da je u pitanju ćup, skulptura ili ćovjek, odnosno dijete, uvijek je rijeć o njegovom »svjesnom izgraćivanju«, o umijeću da se nešto oblikuje; uvijek je rijeć o »odnošenju na ono što umjetnićki oblikuje, na ono što je umjetnićki plastićno, kao i na normativnu sliku koja onome koji obrazuje lebdi pred oćima, na ‘*idea*’ ili ‘*typos*’« (Jaeger, 1991, 11). Ta slika idejne dovršenosti predmeta u glavi stvaratelja kao nećeg poželjnog ostaje i konstitutivna i odlučujuća, a obrazovanje osućeno na namjernu, plansku, sistematsku, svjesnu aktivnost kojom se utjeće na »materijal«. Fi-

gura takvog zadobivanja (ob)lika neodvojivo je združena s praksom normiranja i s taktikama propisanog podgotovljenja i oformljenja. Iz »dispozicijske« slobode slijedi prinuda koju nijedno zaklinjanje u autonomiju i samosvrhu obrazovanja, sve i da one nisu samo imaginarna konkurentna ponuda na političkom tržištu društvenih vrijednosti, ne može neutralizirati ukoliko smjera ostati »pedagoško« (usporediti Winch, 2002; Schaffar, 2014).

Isto opravdanje vrijedi i kada se sa strategija obrazovanja primjedba spusti na razinu kurikuluma. Istina je, postojeći školski program može se obogatiti ili čak utemeljiti na »nacionalno intoniranim sadržajima«, kao što se može u njima insistirati i na neophodnosti općeljudske emancipacije, društvene pravde i jednakosti, i dobit će se u odgovarajućem duhu obrazovana populacija. Ona će svojim većim dijelom usvojiti doznačene vrijednosti, a neusporedivo manjim gajiti sumnju prema njima. Razumije se, »razvijanje kritičke svijesti« naći će se u ciljevima koje proklamiraju nacrti svih školskih predmeta, ali to ne vrijedi za »vrijednosti« koje isporučujemo ili, u posebno licemjernoj apologiji, taj razvoj navodno upravo slijedi iz programa koji smo postavili i usvojili (Cuyper i Haji, 2006). I nakon što se zaključi da se ne može učiti razornoj sumnji prema bilo kome i svakom odozgo doznačenom doktrinarstvu, problem se preseljava na niži stupanj općosti i – postaje rješiv pregovaranjem: nauštrb čega će se »gradivo« ovako ili onako artikulirane doktrine forsirati. Lagodnom paraargumentacijom koja garantira moralnu i profesionalnu komociju zaključit će se da je izbor obrazovnog kanona uvijek ponešto arbitraran i da je to opći problem svake selekcije, koja se uvijek i nužno ogrešuje o nešto za račun nečeg drugog. Alibi glasi: budući da je svako obrazovanje tendenciozno, prepustimo se našoj tendenciji, koja možda i nije najgora – za što nam je jamac upućenost u poželjni društveni inženjering.

Tako kritičari obrazovanja, kao i njegovi branitelji, igraju na istom terenu, štoviše za isti tim, a da se prepiru oko plana igre protiv rivala koji uopće nema prodorne uvide kao oni u organizaciju i poželjno konstruiranje pripadnika uzornog društva. Iz te (samo)uvjerenosti obrazovanje se mora razumijevati kao sredstvo, malo sporije, dugotrajnije, ali baš zato na duge staze prihvatljivije od vladinih ukaza ili direktivne propagande. Jedna pod-dogma se, uostalom, stalnim ponavljanjem gotovo neiskorjenjivo zapatila i postala ne samo široko prihvaćeno

nego i nepodijeljeno uvjerenje: obrazovanje je društveni podsistem, ono je funkcija društva, ono je u funkciji društva. Činjenica da postoji ministarstvo za njega, otkad je država asimilirala društvo, svjedoči o tome – kao što je bio slučaj i s ministarstvima policije i informiranja. U najboljem slučaju, neozbiljno ili anahronično mora zazvučati svako dovođenje u pitanje društvenog karaktera obrazovanja (Krstić, 2006), budući da o obrazovanju možemo misliti još samo kao o organiziranom masovnom školovanju, i ne misleći o njegovom sadržaju, o samostalnoj vrijednosti još manje.

Obrazovne ingerencije su s Francuskom revolucijom i od nje ionako nepovratno prepuštene državi. Naime, Francuska revolucija je ozbiljno shvatila obrazovanje, prvenstveno kao uporabnu vrijednost za ostvarenje političkih ciljeva i – totalno ga poopćila. Ono je kod jakobinskih lidera postalo presudno sredstvo odgajanja za republikansku vrlinu, prvo »oružje masovnog uništenja« u ime političke konsolidacije zajednice i implementacije patriotizma:<sup>5</sup> uz opću vojnu obavezu, instalirana je i obrazovna, i to kao garancija jedinstva *une et indivisible* nacije i integriteta njene države. Ustav iz 1793. i zakoni koji su uslijedili daju dotad neviđene, a od tada svuda uobičajene, prostor i važnost narodnom obrazovanju. Dominacija crkve je uklonjena, ali ne i »društva«, koje manje ili više ovlašteno zastupa po definiciji benevolentna država. Od 22. 3. 1791. godine svaki školski nastavnik (kao i svećenik) morao je položiti zakletvu državi. Time je promijenjen status nastavnika, ali samo utoliko što su od »sluškinja« postali »službenici«, od asistenata crkve – funkcioneri države.

Avaj, tako je moralo i mora biti u složenim društvima, reći će se, i postoje dobri razlozi što drugačije više i nije zamislivo, razlozi koji navodno nisu naturalizacija nečeg proizvedenog i normalizacija kontingentnog, već emancipatorsko historijsko kretanje koje još samo reacionari ili patološka sumnjičala mogu vidjeti kao »militarizaciju obrazovanja«. Ta je dilema, ako je ikada i postojala, razriješena, a sada

---

<sup>5</sup> Tada se patriotska uloga obrazovanja nije skrivala niti joj se tražilo opravdanje. Usprkos uvjerljivim historijskim dokazima opasnosti do kojih je u međuvremenu patriotizam doveo i teorijskim osporavanjima »patriotskog« školovanja kao suprotstavljenog konstitutivnom obrazovnom idealu kritičkog uma (Archard, 1999, 163, 171), ograničenom, umekšanom, prekonfiguriranom patriotizmu u obrazovanju, teorija i dalje nastoji naći mjesto i legitimaciju (na primjer, White, 2001, 146; Kodelja, 2011, 127), a nacionalne obrazovne prakse ga nikada ni nisu ozbiljno dovodile u pitanje.

se u tom pogledu relaksirano može diskutirati o tome kako unaprijediti obrazovni »sistem«, gdje su njegove manjkavosti, čega ima previše, čime opterećujemo one koje obrazujemo i kako da baždarimo prosvjetnu mašinu tako da kao proizvod dobijemo upravo ono što želimo, upravo onako oblikovanog čovjeka kakvog smo zamislili pri krojenju programa – ali da to istovremeno bude i njegov slobodan, razložan i kvalificiran izbor (usporediti Johnston, 1991).

Nešto od toga je, istini za volju, sadržano u »nesamostalnosti« samog pojma obrazovanja. Osim u rijetkim džepovima otpora krhke tradicije zastupnika slobodarske, negativne ili anti-pedagogije,<sup>6</sup> dakle uvijek kao reakcija, obrazovanje je bilo predstavljano kao proizvodni proces, kao obrada materijala; štoviše, od najranijih vremena kao ratarska djelatnost, kao što je *agricultura*, samo sada *cultura animi* (Plutarch, 1927, 2b–c). Kao i branitelji postojećeg obrazovanja, i njegovi kritičari koji zastupaju dogmu o obrazovnoj učinkovitosti rijetko međutim ogoljeno izlažu taj (umjesto moto-, eduko-)kultivatorski moment, zapravo samo tamo gdje je nepodijeljena vlast ogoljena. Ako u tom pogledu i postoji neki napredak, onda se on sastoji jedino u tome da više nije lako ili lagodno izdati deklaraciju da je obrazovanje oruđe za obradu i modeliranje poželjnih pripadnika onog društva čija se vizija dominantno preporučuje. A možda jednostavno više nema ni potrebe za takvom otvorenošću, kada je odgovarajuće razumijevanje obrazovanja postalo samorazumljivo i kada nema ni ideje da bi moglo biti drugačije.

U obrazovanju se, nema sumnje, manipulira (Aboodi, 2021; Kasten, 1980), ali se i obrazovanjem, možda još i više i još opasnije, manipulira. Teško je odlučiti što je gore, ali je izvjesno da i jedno i drugo može biti vrlo, vrlo uspješno. Zabrinjava upravo uspjeh djelovanja tako razumljenog obrazovanja na neobrazovnu, na društvenu praksu. Dovolite da navedemo primer koji će to ilustrirati i koji je, ne krijemo, izazvao možda ovu rezigniranu »kritiku kritičkih kritičara« (Engels i Marx, 1974).

---

<sup>6</sup> Za jednu takvu (protiv-)tradiciju vidjeti na primjer Klemm, 1995.

## Dokle kritike

Daniel Jonah Goldhagen, poznato je, piše knjigu *Hitlerovi dobrovoljni krvnici: obični Nijemci i Holokaust*, i potom odmah biva optužen, između ostalog, za pobornika »kolektivne krivice« i esencijalizaciju »njemačkog bića« kroz nepočin. Braneci se od takvih optužbi, on na jednom skupu veli da ne govori o »njemačkom nacionalnom karakteru ili o bilo kojoj vrsti vječnih i nepromjenljivih njemačkih uvjerenja ili kvaliteta«, da tvrdi samo da je »iz osobitih historijskih razloga vrsta virulentnog antisemitizma postala dijelom njemačke kulture«, ali i da se taj i takav antisemitizam – naglašava da bi valjda istaknuo odsustvo univerzalne osude Nijemaca – »raspao poslije rata zbog promijenjenog historijskog i političkog konteksta«: »Već pedeset godina Njemačka je solidna demokracija«, piše Goldhagen 1996; demokracija koja

»... uči svoje nove naraštaje novim uvjerenjima i vrijednostima. S preodgojem i smjenom generacija, Njemačka se prepravila u mnogim aspektima, a naročito u pogledu odnosa prema Židovima. Njemačka je velika priča o uspjehu poslijeratno razdoblja.« (Goldhagen, 2019, 65–66)

U čemu je uspjeh? – U preodgoju, učenju novim uvjerenjima i vrijednostima. Kao što su se nekada, na tome inače Goldhagen insistira, učile druge vrijednosti i uvjerenja koji su ishodovali »široko rasprostranjenim« eliminatorskim antisemitizmom i Holokaustom. Osim pitanja što jamči da se nekim novim (p)re-odgojem neće učiti onim starim ili još gorim vrijednostima, tu je i pitanje što ove vrijednosti koje se favoriziraju čini istinitim, poželjnim, što ih opravdava. I jedne i druge vrijednosti bile su uspješne – zahvaljujući obrazovnoj politici. Obrazovnim inženjeringom, ukoliko se on shvati kao produžena ruka čak i najdobronamjernijeg »socijalnog inženjeringa« (Popper, 1947, 242–246; Popper 2009, 68–76), kao da se zaista može stvoriti društvo kakvo god se poželi. Zbog toga možda još jedino rijetki preostali posvećenici plemenite ideje obrazovanja zarad mišljenja svojom glavom i samousavršavanja, čini se, moraju osjećati, ne mogu da ne osjećaju – tugu.

»Bijeda obrazovanja«, moglo bi se reći parafrazom; makar onog obrazovanja koje nije htjelo imati pridjevsku odrednicu. Možda ono nikada u svom čistom obliku nije ni postojalo, možda je uvijek bila riječ o otporima glavnom toku i aberacijama u odnosu na njega. Ali namjera na izvoru je presudna, ona koja sagledava i određuje i cilj: hoćemo li u

obrazovanju imati posla, kao u filmu *Misterije organizma* Dušana Makavejeva, s »pravolinijskim klizanjem« ili s otvaranjem mogućnosti (i) za proklizavanja i otkliznuća (usporediti Krstić i Ostojić 2023), da li za opetovanje historije i predaju naslijeđa ili (i) za kritiku, za autonomno vrednovanje i otpor. U svakom slučaju, dok tih zapitanosti ni nema na vidiku, jer ih je dogma univerzalne suglasnosti oko polivalentnih zadataka obrazovanja prekrila deklaracijama – dva, tri, sve u jedan – nema šansi da obrazovanje bude činitelj koji neće dopustiti utjecaj ni antisemitske niti bilo koje druge, recimo otvoreno, propagande. Ministarstvo obrazovanja kao ispostava ministarstva istine.<sup>7</sup>

»Ministarstvo Reicha za narodno prosvjećivanje i propagandu« službeno je formirano 13. 3. 1933. godine. Novi ministar, Joseph Goebbels, već 10. 5. 1933. nadgleda paljenje više od 20 000 knjiga židovskih i antinacističkih autora na *Opernplatzu*, nedaleko od univerziteta. Knjige donose i pale studenti iz također novoformirane »Unije njemačkih studenata«, odlučni ukloniti svaki trag »nenjemačkog duha«. Goebbels dodatno raspaljuje žar obraćajući se angažiranim studentima, ali i masi od više od četrdeset tisuća promatrača i milijunima slušatelja direktnog radijskog prijenosa:

»U budućnosti pravi Nijemac neće biti samo čovjek od knjige, već čovjek od karaktera. To je cilj našeg obrazovanja. [...] Ovo je do sada naše najveće i najznačajnije djelo – djelo koje treba ostati dokumentirano za budući svijet koji tek dolazi.« (Read i Fisher, 1994, 205)

## Literatura

Aboodi, Ron (2021), »What's wrong with manipulation in education?«, *Philosophy of Education*, 77(2), str. 66–80. <https://doi.org/10.47925/77.2.066>

---

<sup>7</sup> Uostalom, kada su se suvremeni društveni sistemi tek obrazovali, a obrazovanje bilo u herojskom dobu, dobu *Bildunga*, Humboldt je bio Šef odsjeka za religiju i obrazovanje pri Ministarstvu unutarnjih poslova 1809. i 1810. godine (Knoll i Siebert, 1969; Borsche, 2007). U tom smislu, u smislu upravo vrijednosti obrazovanja, pa i istine koju bi valjalo prenositi i otkrivati, dogma o njegovom postignuću od početka je laž. Ono, kao institucionalna organizacija, usprkos časnim naporima ne obrazuje za obrazovanost nego osposobljava za život (Nietzsche, 1967b, 717). Njegovi kritičari onda su samo miševi koji ionako pljesniv sir čine na različite načine pikantnijim. Ali u drugom smislu, ta laž je neoprostivo učinkovita. Dogma je time potvrđena, samo što je prethodno obrazovanje pretvoreno u industrijski pogon.



- Adorno, Theodor W. (1997), *Negative Dialektik / Jargon der Eigentlichkeit*, Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, Band 6, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alhadeff-Jones, Michel (2010), »Challenging the limits of critique in education through Morin's paradigm of complexity«, *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), str. 477–490. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9193-8>
- Archard, David (1999), »Should we teach Patriotism?«, *Studies in Philosophy and Education*, 18(3), str. 157–173. <https://doi.org/10.1023/A:1005138406380>
- BBC News (2004), »Presidential poll win for Homer«, 24. 10. 2004. Dostupno na: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/3952239.stm> [13. 7. 2022.]
- Biblija ili Sveto pismo Staroga i Novoga zavjeta* (1981), Beograd: Britansko i inostrano biblijsko društvo.
- Biesta, Gert (1998), »Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy«, *Educational Theory*, 48(4), str. 499–510. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00499.x>
- Borrelli, Michele (2004), »The utopianisation of critique: The tension between education conceived as a utopian concept and as one grounded in empirical reality«, *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), str. 441–454. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00396.x>
- Borsche, Tilman (2007), »Zum Begriff der Bildung bei Wilhelm von Humboldt«, u: Göltzner, Susanne i Roth, Jürgen (ur.), *Wirklichkeitssinn und Allegorese*, Münster: MV Wissenschaft, str. 9–20.
- Carchedi, Guglielmo i Roberts, Michael (ur.) (2018), *World in Crisis: A Global Analysis of Marx's Law of Profitability*, Chicago: Haymarket Books.
- Cuypers, Stefaan E. i Haji, Ishtiyaque (2006), »Education for critical thinking: Can it be non-indoctrinative?«, *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), str. 723–743. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00227.x>
- [Deleuze, Gilles] Delez, Žil (1999), *Niče i filozofija*, Beograd: Plato.
- [Deleuze, Gilles] Delez, Žil (2015), *Kantova kritička filozofija*, Beograd: Fedon.
- Diderot, Denis (1875–1877), »Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius intitulé l'Homme«, u: *Oeuvres complètes de Diderot, Tome 2*, Assézat J. i Tourneux M. (ur.) Paris: Garnier, str. 263–456.
- Engels, Friedrich i Marx, Karl (1974 [1845]), *Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik. Gegen Bruno Bauer und Kunsorten*, u: *Werke, Band 2*, Berlin: Dietz, str. 3–223.
- Freire, Paulo i Macedo, Donaldo (1999), *Ideology Matters*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire, Paulo (2000), *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.
- Freire, Paulo (2001), »Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire«, u: Hare, William i Portelli, John Peter (ur.), *Philosophy of Education: Introductory Readings*, Calgary: Detselig Enterprises, str. 145–152.

- [Goldhagen, Daniel J.] Goldhagen, Danijel J. (2019), »Izlaganje o Hitlerovim dobrovoljnim dželatima«, u: Banjanin Đuričić, Nada i Krstić, Predrag (ur.), *Obični ljudi – dobrovoljni dželati: spor oko (nemačkog) antisemitizma*, Novi Sad: Akademski knjiga; Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju, str. 59–92.
- Gur-Ze'ev, Ilan (1998), »Toward a nonrepressive critical pedagogy«, *Educational Theory*, 48(4), str. 463–486. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00463.x>
- Hafner, Josh (2016), »Donald Trump loves the 'poorly educated' — and they love him«, *USA Today*, 24. 2. 2016. Dostupno na: <https://www.usatoday.com/story/news/politics/onpolitics/2016/02/24/donald-trump-nevada-poorly-educated/80860078/> [22. 9. 2022.]
- Heil, John (1988), »Privileged access«, *Mind* 97(386), str. 238–251. <https://doi.org/10.1093/mind/XCVII.386.238>
- Helvétius Claude-Adrien (1978), *O duhu*, Zagreb: Naprijed.
- Helvétius, Claude-Adrien (1791), *De l'homme*, Oeuvres philosophiques, Tome 2. Londres.
- Heyting, Frieda F. i Winch, Christopher (2004), »The Role of critique in philosophy of education: Its subject matter and its ambiguities«, *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), str. 311–321. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00387.x>
- [Jaeger, Werner] Jeger, Verner (1991), *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Johnston, Gerald L. (1991), »Liberty, equality, fraternity: Democratic ideals and educational effects«, *British Journal of Sociology of Education*, 12(4), str. 483–499. <https://doi.org/10.1080/0142569910120405>
- Kasten, Vance (1980), »Manipulation and teaching«, *Journal of Philosophy of Education*, 14(1), str. 53–62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1980.tb00539.x>
- Klemm, Ulrich (1995), *Libertaere Paedagogik. Die paedagogische Rezeption des modernen Anarchismus und das Problem der Freiheit*, Hamburg: Schoepppe.
- Knoll, Joachim H. i Siebert, Horst (1969), *Wilhelm von Humboldt. Politik und Bildung*, Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Kodelja, Zdenko (2011), »Is education for patriotism morally required, permitted or unacceptable?«, *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), str. 127–140. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9233-z>
- Kohli, Wendy (1998), »Critical education and embodied subjects: Making the poststructural turn«, *Educational Theory*, 48(4), str. 511–519. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00511.x>
- Krstić, Predrag (2006), »Philosophical education as a dysfunction of society«, *Philosophy and Society*, 17(3), str. 127–143. <https://doi.org/10.2298/FID0631127K>

- Krstić, Predrag (2016), »Why still education: Retrospected and inspected«, u: Petrović Trifunović, Tamara, Pudar Draško, Gazela i Krstić, Predrag (ur.), *Why Still Education?*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, str. 9–39.
- Krstić, Predrag (2019), *O čemu govorimo kad govorimo o kritici*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Krstić, Predrag i Ostojić, Aleksandar (2023), *O čemu govorimo kad govorimo o putovanju: prilog kritici teleologije obrazovanja*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- [Lafargue, Paul] Lafarg, Pol (2016), *Pravo na lenjost: opovrgavanje "Prava na rad" iz 1848. godine*, Loznica: Karpos.
- Lather, Patti (1998), »Critical pedagogy and its complicities: A praxis of stuck places«, *Educational Theory*, 48(4), str. 487–498. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00487.x>
- Liessmann, Konrad Paul (2006), *Theorie der Unbildung. Die Irrtumer der Wissensgesellschaft*, Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Marx, Karl i Engels, Friedrich (1985a), »Njemačka ideologija«, u: Marx, Karl i Engels, Friedrich, *Rani radovi*, Zagreb: Naprijed, str. 355–428.
- Marx, Karl (1985b), »Teze o Fojerbahu«, u: Marx, Karl i Engels, Friedrich, *Rani radovi*, Zagreb: Naprijed, str. 337–343.
- März, Fritz (1993), *Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Vom pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Masschelein, Jan (1998), »How to imagine something exterior to the system: Critical education as problematization«, *Educational Theory*, 48(4), str. 521–530. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00521.x>
- Masschelein, Jan (2000), »Can education still be critical?«, *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), str. 603–616. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00197>
- McLaren, Peter (1998), »Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education«, *Educational Theory*, 48(4), str. 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00431.x>
- [Morin, Edgar] Moren, Edgar (1981), *Čovek i smrt*, Beograd: BIGZ.
- Nietzsche, Friedrich (1967a), *Jenseits von Gut und Böse*, Kritische Gesamtausgabe, Band 6.2, Berlin: De Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1967b), *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, Kritische Gesamtausgabe, Band 2, Berlin: De Gruyter.
- Olsen, Mark (2006), »Foucault and the imperatives of education: Critique and self-creation in a non-foundational world«, *Studies in Philosophy and Education*, 25(3), str. 245–271. <https://doi.org/10.1007/s11217-006-0013-0>
- Plutarch (1927), »De liberis educandis«, u: Plutarch, *Moralia*, Loeb Classical Library, vol. 1, Cambridge: Harvard University Press, str. 3–69.
- Pöggeler, Franz (1993), *Macht und Ohnmacht der Pädagogik*, München: Olzog.
- [Popper, Karl R.] Popper, Karl R. (2009), *Beda istoricizma*, Beograd, Dereta.

- Popper, Karl R. (1947), *The Open Society and its Enemies I: The Spell of Plato*, London: George Routledge & Sons.
- Popkewitz, Thomas S. i Fendler, Lynn (ur.), (1999), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826256>
- Prodanović, Srđan i Predrag Krstić (2021), *O čemu govorimo kad govorimo o neznanju: pohvala grešci*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Quine, Willard Van Orman (1963), »Two dogmas of empiricism«, u: Willard Van Orman Quine, *From a Logical Point of View*, New York: Harper & Row, str. 20–46.
- Read, Anthony i Fisher, David (1994), *Berlin: The Biography of a City*, London: Hutchinso.
- Ruhloff, Jörg (2004), »Problematising critique in pedagogy«, *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), str. 379–393. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00392.x>
- [Rousseau, Jean-Jacques] Ruso, Žan-Žak (1993), »Da li je obnova nauka i umetnosti doprinela popravljaju morala«, u: Žan-Žak Ruso, *Društveni ugovor / O poreklu i osnovama nejednakosti među ljudima / Rasprava o naukama i umetnostima*, Beograd: »Filip Višnjić«, str. 185–208.
- Saint-Croix, Catharine (2020), »Privilege and position: Formal tools for standpoint epistemology«, *Res Philosophica*, 97(4), str. 489–524. <https://doi.org/10.11612/resphil.1953>
- Schaffar, Birgit (2014), »Changing the definition of education. On Kant's educational paradox between freedom and restraint«, *Studies in Philosophy and Education*, 33(1), str. 5–21. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9357-4>
- Sidorkin, Alexander M. (2011), »On the essence of education«, *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), str. 521–527. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9258-3>
- Sloterdijk, Peter (1983), *Kritik der zynischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. <https://doi.org/10.1515/arb-1984-0183>
- [Шестов, Лев] Šestov, Lav (1990), *Atina i Jerusalem*, Titograd: CID.
- [Шестов, Лев] Šestov, Lav (1996), *Apoteoza iskorenjenosti: pokušaj nedogmat-skog mišljenja*, Podgorica: CID.
- Voltaire (1993a), *Dictionnaire philosophique, OEuvres complètes*, Tome 19, Paris: Gallimard.
- Voltaire (1993b), *Correspondance, OEuvres complètes*, Tome 47, Paris: Gallimard.
- White, John (2001), »Patriotism without obligation«, *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), str. 141–151. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00215>
- Winch, Christopher (2002), »Strong autonomy and education«, *Educational Theory*, 52(1), str. 27–41. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00027.x>

## TWO DOGMAS OF EDUCATIONAL CRITIQUE

Predrag Krstić

*The paper is devoted to the status and perspectives of critique in the theory of education. Detecting that it is either a social criticism in which education appears as a convenient culprit and an investment currency, or a criticism of a small scope that corrects didactic strategies within predetermined frameworks, the author articulates two axiomatic beliefs that prevent a radical critique of education in modern times. The first belief or the first methodological dogma refers to the necessary but unjustified privileged epistemic position of the critic, which makes the critique either unfounded or, if it is at all theoretically responsible, regenerates the system it aims to undermine. The second dogma refers to the preconceived notion that education should achieve something that goes beyond the immediate scope of education, something that its current organization does not achieve, and which supposedly cannot be achieved by any other means. It is concluded that this normative dimension that society imposes on education can have disastrous effects.*

**Keywords:** critique; education; values; uneducatedness; society