

Прегледни рад

Примљено: 25. 3. 2014.

UDK 37 : 364.464

Ревидирана верзија: 8. 3. 2015.

Одобрено за штампу: 23. 11. 2015.

## ПРОСВЕТА И ПРОСВЕТИТЕЉСТВО: ПРЕДРАЧУН ТРОШКОВА УСТАНОВЉЕЊА САВРЕМЕНЕ ПОЛИТИКЕ ОБРАЗОВАЊА<sup>а</sup>

**Предраг Крстић**

Универзитет у Београду, Институт за филозофију и друштвену теорију,  
Београд, Србија  
*prekrst66@gmail.com*

### Апстракт

У овом раду аутор истражује однос просветне теорије и праксе осамнаестог века и ставова оног интелектуалног и друштвеног покрета који је као „просветитељство“ обележио то доба. Налази се да просветитељи не само да нису били, како се уобичајено мисли, заговорници и заступници обавезног и универзалног основног образовања, него су се најчешће директно супротстављали таквој замисли и исказивали озбиљне резерве у погледу могућности њеног остварења. Аутор указује на два могућа тумачења упадљивог одбијања просветитеља да подрже општеобразовна просветна настојања свог времена. Према једном, просветитељска концепција образовања се разликовала од просветне, као што се и „просвећеност“ разликовала од „образованости“, те су просветитељи пре продубили јаз између образованих о необразованих, елите и пука, владара и народа, разложно упозоравајући да њено брисање може да се изврши само на штету оба. Друго тумачење гласи да наглашена уздржаност просветитеља према масовном образовању није била (толико) визионарско, разложно и рефлектовано упозорење на друштвене трошкове обавезног општег образовања, чија оправданост је посведочена његовим неретко фарсичним увођењем после Француске револуције, колико рефлекс оних епохалних, пре свега материјалних и кадровских ограничења, из чије перспективе је свака његова доследна реализација морала да изгледа непожељном и практично неостваривом. Аутор сугерише да су и они „концептуални“ и ови „историјски“ мотиви, у једној асиметричној и неједнозначној интеракцији,

---

<sup>а</sup> Чланак је рађен у оквиру пројеката „Истраживање климатских промена и њиховог утицаја на животну средину, праћење утицаја, адаптација и ублажавање“, потпројекат „Етика и политике животне средине: институције, технике и норме пред изазовом промена природног окружења“ (бр. 43007) и „Ретке болести: молекуларна патофизиологија, дијагностички и терапијски модалитети и социјални, етички и правни аспекти“, потпројекат „Биоетички аспекти: морално прихватљиво у биотехнолошки и друштвено могућем“ (бр. 41004), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

играли улогу у, само на први поглед, неочекиваној артикулацији изразито негативног држања просветитељства према идеји народне просвете.

**Кључне речи:** осамнаести век, европско просветитељство, просвета, школа, образовне реформе

## **EDUCATION AND ENLIGHTENMENT: PRELIMINARY COST ESTIMATE FOR THE ESTABLISHMENT OF MODERN EDUCATIONAL POLICY**

### **Abstract**

In this paper the author undertakes the exploration of the relationship between educational theory and practice of the eighteenth century and, on the other side, the stances of the intellectual and social movement of the age called "Enlightenment". The finding is not only that enlighteners were not, as commonly thought, proponents and advocates of universal and compulsory primary education, but that they have oftenly directly opposed to such ideas and expressed serious reservations about the possibility of its realization. The author points out two possible interpretations of conspicuous refusal of enlighteners to support the educational efforts for the general education of their time. According to one, the Enlightenment's conception of education was different from the educational one, as was "enlightenment" different from "education". Enlighteners were rather widened the gap between the educated and the uneducated, the elite and the common people, the rulers and the people, reasonable warning that its bridging may be accomplished only to the detriment of both. The second interpretation explains that emphasized restraint of the enlighteners toward mass-education was not (so much) visionary, prudent and reflected warning to social costs of compulsory general education, as it was a reflex of epochal, in the first place material and personnel constraints. Having later in mind, its consistent realization must look to them as a undesirable and practically infeasible perspective. The author suggests that both "conceptual" and "historical" reasons, in an asymmetric and ambiguous interaction, played a role in, at first glance, unexpected articulation of the pronouncedly negative posture of Enlightenment towards the idea of popular education.

**Key words:** eighteenth century, European Enlightenment, educational system, school, educational reforms

## *ОБРАЗОВНЕ ТЕОРИЈЕ ПРОСВЕТИТЕЉСТВА*

### *Против масовног образовања*

Идеја да ће образовањем у редовном школском систему појединци постати аутономни и одговорни грађани обично се – без много права – везује за просветитељство. Ако се изузме специфичан случај Кондорсеове (Condorcet) непоколебљиве вере у напредак човечанства која је образложена и пројектована из једне тријумфалне историјске перспективе и, истовремено, из стана у којем се прогоњен скривао од терора Револуције коју је ипак славио (Condorcet,

1970, pp. 40, 151), данас је готово неподељено мишљење да је међу гласовитим француским просветитељима једино Хелвеције (Helvétius) изричито и недвосмислено заступао неопходност општег васпитања да би се људи учинили бољим.<sup>1</sup> Он се у свом главном делу ограничава на кратко разматрање те теме, под изговором да је увек и свуда васпитање не само у тој мери повезано са државним уређењем да је немогуће изменити прво а да друго остане непромењено, него да је немогуће или бескорисно и излагати начела новог васпитања у старом режиму. Вештину васпитања Хелвеције ту одређује као сазнање начина обликовања крепкијег тела, врловитије душе и просвећенијег духа и оптимистички завршава изразом поверења у његову omnipotenciju: оно би могло, уколико је дело законодавца и што је мање могуће препуштено случају, „бескрајно умножити и врлине и способности“ (Helvétius, 1978, стр. 488).

Став да „[н]ема човјека који би био посвемашња незналица“ (Helvétius, 1978, стр. 472) биће још наглашенији и представљаће полазиште постхумно објављеног списа *О човеку*, где Хелвеције конкретно и (пре)опширно, али умногоме репетитивно и поједностављено демонстрира његово важење за различите видове васпитања у различитим сталезима: „геније је заједнички, али су околности у којима се развија веома ретке“ (Helvétius, 1791, p. 305). Не би, међутим, морале бити. Народи само треба да схвате и усвоје „велику истину“ коју Хелвеције сада открива – да је човек само производ свог образовања – не би ли у властите руке узели и усавршили „оруђе своје величине и своје среће“: науку о образовању (Helvétius, 1791, p. 307). Уместо да похитају да то учине, савременици, па чак и просветитељски саборци који су лично симпатисали Хелвеција, подвргли су *De l'homme* озбиљној и беспощедниј критици – управо због „егалитаристичке“ представе људских талената и одговарајуће „волунтаристичке“ вере у неограничену моћ спољне образовне интервенције на том наводно увек издашном материјалу. Волтер (Voltaire) је нарочито био критичан према првом елементу Хелвецијеве просветне утопије, тврдњи да су сви људи подједнако (мада за различите ствари) надарени (Voltaire 1993a, p. 23; Voltaire 1993b, p. 247), а Дидро (Diderot) је у посебном осврту оштрим речима и сликама оспоравао њен други моменат: концепцију (све)моћи околине при формирању човека (Diderot, 1875-1877).

Али преблаго би било рећи да су француски просветитељи имали резерве тек према Хелвецијевој замисли масовног образовања. И пре и независно од његових сугестија, они су побијали не само могућност универзалног школовања него, искушавајући и исцртава-

<sup>1</sup> Упоредити, на пример, уводна поглавља у März, 1993; Pöggeler, 1993.

јући границе просветитељства, и исправност визије према којој би сви требало да буду образовани. Иначе бескомпромисни Холбах (Holbach), указује да „глас ума“ није ни упућен ни приступачан „човеку из масе – па чак ни највећем броју људи“ (Холбах, 1950, стр. 481). Дидро се вајка: „Плачимо и јадикујмо над судбином филозофије. Проповедамо мудрост глувима и заиста смо још далеко од доба разума“ (према Gay 1966-1969, р. 20). Даламбер (d'Alembert) је чак и у програмског тексту просветитељског покрета убеђен да „[в]арварство траје вековима и изгледа да је то наш елемент, а разум и добар укус представљају само прелаз“ (Даламбер, 1955, стр. 63). Ламетри (Lametrie) пише како мудрац мора имати смелости да каже истину „у корист малог броја оних који хоће и који могу да мисле“, будући да су сви други „добровољни робови предрасуда“ којима је „таман толико могуће доћи до истине, колико и жабама да лете“ (Ламетри, 1955, стр. 23). А најаристократскији међу просветитељима, Волтер, нема никаквих илузија у погледу пожељности избављења пука из мрака незнања и његовог изједначавања са просвећенима: „просвета није за олош лакеја, ципелара и слушкиња, ... већ за поштене људе!“ (према Пејовић, 1978, стр. 45).

Чини се да би, дакле, неупоредиво исправније било рећи да су мислиоци просветитељства, насупрот увреженом мишљењу (на пример, Talmon, 1955, рр. 28-29), имали веома мало поверења у народ и скоро нимало вере у могућност његовог универзалног и „аутохтоног“ просвећивања. Мање узалудним су, међутим, сматрали једно залагање за просвећивање „одозго“, које су спроводили и речју и делом. На питање „у ком поретку се једино може очекивати напредовање ка бољем?“, у спису *Спор међу факултетима* Кант (Кант) сасвим директно и недвосмислено одговара: „не током ствари одоздо на горе, већ одозго на доле“.<sup>2</sup> Неупоредива већина „људи од пера“ у немачким државама, Француској и, уопште, у континенталној Европи, своје наде у друштвену реформу је у другој половини осамнаестог века, попут Канта, полагала у онај „просвећени апсолутизам“ који је пре свих оличавао један реформама, мислило се, склон деспот: према идејама и личностима просветитеља веома гостољубиви пруски краљ Фридрих II.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> И одмах наставља да оспорава изгледност узлазног смера вертикале: „Очекивати да ће образовање омладине у кућној настави и, даље, у школама, од нижих до највиших, коначно довести у духовној и моралној култури, појачаној још и верском наставом, не само до тога да се васпитају добри грађани, већ и до оног добра које ће моћи непрестано да напредује и одржава се, план је који не улива много наде у жељени успех“ (Kant, 1968a, р. 92).

<sup>3</sup> Те инвестиције су неретко прерастале у неукусне удворичке похвале. Своје списе „Анти-Сенека“ и „Епикуров систем“ Ламетри завршава одама Фридриху

### За образовање владара

Можда Холбахов „просветни ексклузивизам“ боље него други репрезентује „етатистичку“ филозофију образовања просветитељства и њен улог превасходно у просвећивање умова владара. Холбах је киван на „јавно васпитање готово свих модерних народа“ због његове некорисности: сасвим у складу са општом прагматичком и политичком оријентацијом просветитељства, он му замера учење некорисних језика и противразумских религијских догми. Учитељи су „свештеници у чијем је интересу да подрже свијет у вјеровањима од којих само они скупљају плодове“, „најмљени педагози, незналице и пуни предрасуда“, „ниске и ограничене душе“ неспособне да подучавају своје ученике ономе што ионако саме не знају, цепидлаке које „сматрају недостојним и они који им повјеравају своју дјецу“, „презира достојни водичи“ испод чијих руку могу да „излазе само празновјерне незналице, које ништа не знају о стварима потребним оном друштву чији ће некорисни чланови постати“ (Холбах, 1963, стр. 8-9).<sup>4</sup> Циљ таквог васпитања јесте и мора бити „једино да ствара

---

II, у потоњем необуздано славећи слободу и напредак „његове“ Прусије: „Цветај, срећна земљо! Осети сву своју срећу и, ако је то могуће, буди достојна великог човека који ти је краљ! Музе, грације љубави и ти, мудра Минерво, крунишете властито дело крунишући најлепшим лаворима узвишено чело модерног Јулијана, исто толико достојног да влада колико је то био антички, исто толико ученог, исто толико лепог духа, исто толико филозофа“ (La Mettrie, 1796a, p. 47-48; упоредити La Mettrie, 1796b, p. 229). Кант у чланку „Одговор на питање: шта је просвећеност?“ проглашава свој век „добом просвећености или веком Фридриха“ и налаже и поколењима да га славе: „Кнез који није нашао недостојним да каже да сматра својом дужношћу да људима не прописује ништа када се ради о религиозним стварима, већ да им у том погледу оставља пуну слободу, просвећен је и, иако одбија за себе поносно име толеранције, заслужује да од захвалног света и будућих нараштаја буде слављен као онај који је, макар када је реч о власти, први ослободио људски род од незрелости и свакоме допустио да се у свему што је ствар савести служи властитим умом“ (Kant, 1968b, p. 40). Неодмерене похвале Фридриху II и његовеој Прусији, макар једним делом, биле су мотивисане прагматичним разлозима: отплаћивањем услуга које је својим заштитништвом он већ учинио људима од пера или њиховим самопрепоручивањем за будућу „сарадњу“ (Reed, 1990, p. 70; Недељковић, 1961, стр. 24-25). То објашњење, додуше, похвале чини психолошки разумљивим, али ниуколико не и морално оправданим (упоредити Stricklen, 1971; Melton, 1979).

<sup>4</sup> Русоов (Rousseau) *Емил*, свакако најутицајније дело теорије васпитања просветитељства, представља можда још елоквентнији израз тог већ широко прихваћеног антиспекулативног става и наговора на образовање којим се стичу корисна знања и вештине. Русо дозвољава да се ученик који је склон спекулативним наукама бави њима, али тако да се види практична вајда, да му се да „позив који одговара његовим наклоностима“: „дајте му, на пример, да научи правити математичке инструменте, наочаре, телескопе, итд“ (Русо, 1926, стр. 81). Али за учитеље који подучавају ученике спекулацији на непрактичан начин – нема оправ-

фанатике, богомољце, калуђере, то ће рећи људе штетне или неко-рисне друштву“, уместо да ствара, с једне стране, „праве владаре“, а са друге, „праве грађане“ (Холбах, 1963, стр. 17-18).

Образованим владарима у које се Холбах уздао чинило се, међутим, да и у овако опрезним и начелним формулацијама има вишка вере у могућност „народа образовних људи“. Већ и наизглед безазлени ставови из Холбаховог *Огледа о предрасудама* – да истина треба увек да буде саопштена и да су људи кадри да је поднесу, да народ може и треба да се избави од предрасуда, да у друштву може и треба у том погледу да постоји више једнакости (Holbach, 1822, pp. 31, 61-75, 183, 334) – изазвали су одговор Фридриха Великог који није остављао места сумњи у приоритет владара и границе јавног просвећивања. Сасвим противпросветитељски или напросто реалполитички, потоњи тврди да су „предрасуде ум народа“, да није безбедно да му се каже читава истина, да ће свештеници увек бити моћнији од филозофа и да је поштовање владара и аристократије прече од свега (Frédéric II, 1985, pp. 365, 379). Да ствар буде још симптоматичнија, Фридрих је, под изговором очувања ауторитета владара и са позиције власти, по свој прилици само брутално саопштавао оно широко распрострањено гледиште самих просветитељства да образовање нужно мора бити сведено на елиту. Дидро је већ следеће године осудио краљев напад на Холбахов есеј али је, по обичају, био довољно опрезан да то не учини у писаној форми (Diderot 1963; uporediti Beales, 2005, p. 21).

Безрезервна или утешна, свеједно, просветитељска вера у владаре се није показала заснованијом од Хелвечијеве вере у (опште)народну или просвету „одоздо“. Тако се разложним показало једно упозорење онога којег су просветитељи сматрали најмање разложним по питањима образовања: од владара не треба очекивати да буде и политички стратег и интелектуални див или, у древној парадигми исказано, и краљ и филозоф. Знање, размишљање, филозофирање не спадају у његов делокруг, опомиње Хелвечије. Пожељно је, наравно, да се он у њима оријентише, али је свакако важније да обавља свој посао управљања заједницом: да закључке који из теоријских промишљања уследе, своје или туђе, вешто, честито и одлучно спроводи у дело (Helvétius, 1978, стр. 464-465).

---

дања: „Кад видим, како млади људи бивају ограничени на чисто спекулативне студије управо у доба највеће делатности, и како потом, без и најмањег искуства, наједном буду бачени у свет и у послове, налазим, да је то исто тако противно разуму као и природи, те ме више не изненађује што се врло мали број људи зна понашати. Који је чудни покрет духа крив, што морамо да учимо толике бескорисне ствари, док се вештина да радимо не цени ништа? Тврде да нас образују за друштво, а поучавају нас тако, као да ће сваки од нас провести свој живот као усамљен мислилац у својој ћелији, или као да ће с равнодушницима расправљати о празним ствима“ (Русо, 1926, стр. 180-181).

*Просвећивање народа*

Идеалу масовне просвете у доба просвећености је можда била најближе једна идеја – која је била превасходно пракса. Народна просвећеност (*Volksaufklärung*), која је узела маха у немачким државама средином осамнаестог века и доживела експанзију у његовој другој половини, већ програмски је смерала на просвећивање „обичног човека”: у најширем могућем захвату желела је да систематизује његов свакодневни живот, демистификује његов натприродним силама испуњен свет и унапреди његову радну продуктивност (König, 1960, pp. 61–69). Покренута је кампања описмењавања, осниване су сеоске школе, састављани су прикладни водичи, календари, алманаси, зборници црквених химни и романи за ниже сталеже и, уопште, на сваки начин се старало да се преобразе и модернизују традиционалне вредности. „Реформатори“ су убеђивали становништво у значај етике рада, штедљивости и самодисциплине; цркве су уводиле „рационалнију“ праксу богослужења; лекари и администратори су се трудили да установе јавну здравствену заштиту, а агрономи су преплавили руралне области саветима како да се повећају приноси ратарских култура (Dipper, 1991). Народна просвећеност је у том смислу представљала једно елементарно и функционално васпитање „заосталог“ сељаштва, а ниуколико (још) не и организовани и стандардизовани школски систем за образовање одговорних грађана (Garve, 1786).<sup>5</sup> Еманципацијски научни и политички моменат је из њега све више ишчезавао за вољу оног педагошког садржаја који би се, савременим речником говорећи, могао свести на брзе курсеве описмењавања и кампање стицања непосредно употребљивих знања. Разлика од „високог просветитељства“ више се није могла објаснити неслагањем око просветне тактике.

Залагање народног просветитељства за образовање по правилу, наиме, није било благонаклоно према просветитељској идеји просвећивања. Почетком 1789. године Кристијан Данијел Ерхард (Christian Daniel Erhard) покрене часопис *Amalthea* и, у њему, опширну полемику о стању просвећености. Он примећује да је „просвећеност често злоупотребљено име“, под којим превари скони „појединци“ лажно представљају своја „глупирања и пороке“ – не би ли се препоручили да, као нови старатељи, коначно ослободе народ (Erhard,

---

<sup>5</sup> Упоредити Spittler, 1980, pp. 586–589; Wunder, 1985; Siegert, 1979, pp. 586–587; Herrmann, 1993; Böning, 1987, pp. 126–127; Schmidt, 1982, pp. 98–103; Böning, 1992, pp. 467–468; да у *Volksaufklärungu* није реч (само) о „колонизацији света живота просвећивањем одозго“, него о аутентичним напорима и „одоздо“ генерисаним културним стратегијама адаптације, преображаја и отпора, видети Zessow, 1988, pp. 88–89; Medick, 1991; François, 1977; Vierhaus, 1982.

1789, p. 10). Уместо да оствари своја епохална обећања, просветитељство је само сковало „нове ланце“ и „слепо поверење у себе заменило слепим поверењем у друге“ (Erhard, 1789, p. 8). Препознајући сада тиране у просветитељима који су декларативно против њих устајали, Јохан Лудвиг Евалд (Johann Ludwig Ewald) ограничава „сврсисходно просветитељство за народ“: оно мора да се заустави пред једном „проширеном просвећеношћу“ која води „свезналаштву“, очајању, сумњи, политичком оспоравању права суверена и његових поданика и претераној културној рафинираности (Ewald, 1790, p. 14).<sup>6</sup> С друге стране гледано, са стране оне учене берлинске просвећености коју је народна просвета изнела на зао глас, исто питање граница просвећивања се у расправама знаменитог полутајног „Друштва среде“ од почетка постављало, додуше на другачији или у битном обрнут начин: као питање (не)могућности просвећивања „обичног човека“. На њега је, очекивано, одговарано са неупоредиво више опрезности и колебања (Keller, 1896, pp. 75, 78, 81, 85, 86).<sup>7</sup>

### ПРОСВЕТНИ ПРОЈЕКТИ У ЕВРОПСКИМ ДРЖАВАМА ОСАМНАЕСТОГ ВЕКА

#### *Образовне реформе*

Конвенционална и, тако рећи, регуларна просветна пракса осамнаестог века, и у немачким земљама и у Европи, начелно је такође била у нескладу са концепцијама просветитеља. Образовни учинци, и кад их је било, нису непосредно исходили из организованих напора омасовљења образовања, а извесна дозирана и оперативна либерализација наставе, и када је практикована или чак узимала маха, од почетка је наилазила на отпоре који су сведочили о лутањима у трагању за моделом универзалне просветне норме. Тако су Франке (Francke) и његов следбеник Хекер (Hecker) с почетка осамнаестог века развили пијетистички приступ основном и средњем образовању, који је био не само прихватљив него и привлачан, и властима и родитељима: у наставном плану је, за рачун латинског језика и филозофије, наглашено била заступљена стручна обука на

<sup>6</sup> О статусу, разумевању противника и о саморазумевању народне просвећености видети Schneiders, 1974, pp. 70–80, 133–137, Knudsen, 1996, pp. 270–275, Wittmann, 1973, p. 158; Böning, 1988, p. 59; Voss, 1981, p. 211; Rüppert, 1980; Siegert, 1979; Lichtenberg, 1970; Wittmann, 1973; Kittsteiner, 1991, pp. 293–411; Siegert & Böning, 1990–2001.

<sup>7</sup> За карактер и домет те расправе видети Hellmuth, 1982, pp. 322–323; Bürmann, Fiegert, & Korte, 2000; за немачки „случај“ Друштва среде и амбивалентни, и стимулишући и подривајући, утицај *Volksaufklärunga* на настојања *Aufklärunga*: Böning, 1987; Birtsch, 1996; Hinske, 1977, pp. xxxvii–xlvi; Knudsen, 1989.



народном језику, са бројним практичним предметима корисним за свакодневни живот (*Realien*). Подстицана је строга радна етика и групна дисциплина, али је телесно кажњавање коришћено само за недолично понашање, а не за неразумевање градива. Ученици који су уписали школу били су обавезни да је похађају. Њихов контакт са породицом и спољним светом из интерната у који су били смештени био је брижљиво регулисан. Општи циљ образовања у таквој школи могао би се сажети у субијање личне аутономије зарад култивисања унутрашње дисциплине (самодисциплине), а начин да се то постигне био је богослужбено обликовање воље детета (Melton, 2002, pp. 23-59).

У свим деловима Европе углавном искрене намере владе да установи или реформише просветни систем суочавале су се са хроничним мањком финансијске подршке. Школски едикт Бранденбург-Прусије из 1717. године био је амбициозан и – неостварив. Уз то, и злосрећне судбине: када је државни буџет, 1736. године, био кадар да га изнесе, наступила су два рата која су то онемогућила (Melton, 2002, pp. 152-153). Школски Прописи из 1739. године су у Данској и Норвешкој планирали значајно просветно опорезивање, не би ли се допунила средства која су већ обезбеђивали земљопоседници. Прописи су, међутим, остали мртво слово на папиру – управо због отпора потоњих – па је влада била принуђена да их ревидира. озбиљни напори инсталирања масовног образовања у већем делу централне и северне Европе одложени су до 1763. године, када је наступио мир. У Данској је тек 1789. године Школска Комисија сакупила потребне демографске информације и почела да даје делотворне практичне препоруке. У Скандинавији је организовано школовање практично онемогућавала географија, односно оскудна и растркана настањеност по неприступачним подручјима.<sup>8</sup>

У другим деловима протестантске Европе није постојала никаква традиција централизоване образовне понуде. У Холандији образовне реформе нису вредне помена све до 1795. године, када су започете усвајањем умерених европских идеја и искустава. Енглеска просвета је на свим нивоима била претежно приватно финансирана: рачуна се да је две трећине све школоване деце школовано у школама која су се потпуно ослањале на школарину, а да је и у преосталој трећини било много оних који су похађали школе које су биле зависне од филантропа и спонзорства приватних организација. Слична

---

<sup>8</sup> Па ипак је у руралној Шведској умеће читања било широко распрострањено. Тај „случај“, с једне стране, објашњава оклевање сељаштва да финансира нове школе, али и упозорава да школе нису биле нужни предуслов увећања писмености. Она је негде могла да постане део ширег друштвеног и религиозног образовања које обезбеђује породица и заједница – најчешће без икакве организоване наставе (Barton, 1977, p. 529).

друштvena дискриминација одређивала је природу просвете и у суседству: тек „танкој мањини полазника шкотских школа“ било је доступно финансирање добротвора, а сви остали су морали да плате (Houston, 1985, p. 119; Anderson, 1995, pp. 1-21).

У католичкој Европи су образовним процесом традиционално управљали црквени редови. Знало се да су капуцинери најуспешнији организатори и, следствено, најпожељнији преносиоци основног образовања. Језуитски ред је обезбеђивао најбоље и најпрефињеније образовање када је реч о гимназијама. Прогон и формално распуштање Друштва језуита 1773. године, направили су озбиљан мањак у ионако некомпактном просветном систему. Католичке државе су тиме изгубиле свој најбољи наставни инструмент. Неке (бивше) језуитске учитеље оне су, додуше невољко, успевале да задрже, али су ненадокнадиво значајан број „преотели“ владари који су били довољно толерантни или далековиди да цене њихове квалитете, попут Фридриха II у Прусији или Катарине II у Русији (Chadwick, 1981, pp. 374–390).<sup>9</sup>

У Француској је законодавна власт упутила Позив на универзално основно образовање далеко пре „партије просветитеља“ и Револуције – још 1694, и потом га указима потврдило 1700. и 1724. године – али је, као и када је реч о другим реформама и њиховим мршавим учинцима, пренела финансирање на локалне власти. Једно време с позиција власти, друштвену корист универзалног образовања заступали су физиократи: осим Тиргоа (Turgot), најдиректније Мерсијер да ла Ривијер (Le Mercier de La Rivière) у спису *О јавној настави* (Le Mercier de La Rivière, 1775). Јансенисти су такође позивали на масовно основно образовање, али су разумевање и подршку добили тек када је предреволуционарна економска криза указала на нестабилност друштва. Француска револуција ће уклонити доминацију цркве над образовањем и, тиме, омогућити његову радикалну реформу. У истом потезу, међутим, није погрешно рећи и да је регенерисала образац доминације, замењујући једну цркву другом – државом: од 22. марта 1791. године сваки школски наставник (као и свештеник) морао је да јој положи заклетву. Тиме је промењен статус, мада не и „службенички“ положај наставника: од асистената цркве постали су функционери државе. Револуција је коначно озбиљно схватила образовање, али на начин који просветитељи јамачно нису имали у виду када су заговарали државну интервенцију у ту област: задатак просвете постао је инсистирање на народном јединству и па-

<sup>9</sup> С друге стране, изгон језита је, нарочито у аустријским земљама, изазвао убрзано, али никад самодовољно, укључивање државе у образовне реформе (за пример неуспелог аустријског покушаја да се монаси ислуче макар из средњошколске наставе видети Beales, 1987, pp. 456–457).

триотизму – путем револуционарног катехизиса, односно намах установљеног грађанског васпитања. Радикални режим који је, заједно са институционалним видовима обожавања, напао и католичку наставу, задржаво је њен метод као важну форму друштвене догматике. „Грађански катехизам“ – антицрквена а (крипто)религијска сакрализација профаног – отад постаје неодвојиви део француске и европске политичке културе (Becker, 1932; Baker, 1990, p. 4; Velicu, 2010, pp. 5, 12, 19, 35, 73, 89).

Стварност се, међутим, раздружила и од насиља револуционарне просветне праксе. Понижавајуће сиромаштво државних наставника и недостатак безмало икаквих професионалних стандарда које би испуњавали, изнутра су поткопали образовни оптимизам Револуције. Споља су његову илузорност свакодневно, транспарентно и умногоме подмешљиво демонстрирали родитељи који су, посебно у сеоским заједницама, постепено презимали контролу над образовањем од централне администрације и наметали своје прохтеве – било тако што су потпуно одбацили државни систем школства, не замењујући га ничим, било тако што су финансирани наставнике и на тај начин их чинили, ако не послушним, свакако у тој мери зависним да су морали имати слуха за њихове образовне и, још и више, ванобразовне и противобразовне потребе. Узима се да је 1798. године број таквих „приватних“ наставника у неким областима био десет пута већи од броја наставника које је званично упошљавала држава, док је доступност основног јавног образовања за оне који нису могли да приуште такву опцију значајно опала у односу на последње године „старог режима“. Школовање се претворило у лакрдију, нарочито на селу. Анегдоте које су се препричавале широм Европе сведоче о кардиналном изостајању из школе, до мере да су негде ученици свих година груписани у један разред, који је притом подучавао неквалификовани наставник. Наставна средства су и даље била традиционална – учење напамет и телесно кажњавање – па не чуди што је такво школовање у многим местима трајало тек једну или две зиме (Munck, 2002, pp. 54-55).

Родитељи се нису само у револуционарној Француској окупљали и запошљавали приватне туторе: у Ирској и Шкотској су такозване „ограђене школе“ биле сасвим уобичајене – као илегална алтернатива званичним протестантским и англиканским школама. Слични неформални аранжмани множили су се и по градовима континенталне Европе. Као протест против званичног религиозног конформизма или као противотров неадекватној спреми коју је нудила јавна просвета, приватним иницијативама су организоване „пустоловне школе“ или *Winkelschulen*. Неке од тих установа су постале чувене по томе што су експериментисале новим образовним методима и прихватале идеје просветних реформатора: на трагу сугестија Басе-

дова (Basedow) и Песталоџија (Pestalozzi), педоцентрички су оријентисале наставу, модернизовали је, форсирале несхоластички приступ и променили традиционални наставни план у корист природних наука, аритметике и стручних предмета (Mangner, 1906, pp. 11-24). Ова конкурентска просветна мрежа, усложнила је ионако (и по броју школа и по њиховом квалитету и по организацији наставе) збуњујући низ различитих видова увек краткотрајног основног образовања, између којих су и даље могли да бирају само они који су имали довољно средстава.<sup>10</sup>

### *Искусство неуспеха*

Сви европски државни и парламентарни модели поопштеног образовања, чак и уколико се прихвати да су били теоријски кохерентни и пожељни, сусретали су се при имплементацији са објективним препрекама које – ако и нису могли до краја унапред да предвиде – на крају су морали да признају као непремостиве. Безнадежни мањак квалификованих наставника је био очигледан пример. Избор каријере наставника је нудио само низак друштвени статус и оскудна примања. Последица је била оно што се данас назива „негативном селекцијом“: за тај позив су се углавном одлучивали они чија је једина квалификација била религиозна подобност и, евентуално, елементарна способност читања. Поред тога, подршка родитеља просветним реформама је била, благо речено, неуверљива. С обзиром на значај рада чак и најмлађе деце, школовање је у многим деловима Европе могло да се предузме, у најбољем случају, само током зимских месеци, а у индустријским областима чак ни тад.

<sup>10</sup> Са средњим и високим образовањем је ствар стајала још и горе, ако се, уз хронични мањак адекватног финансирања, има у виду и разноликост институционалног оквира у различитим деловима Европе и дубоко укоревени конзервативизам „високошколских“ установа. Државна интервенција у тај „сектор“ најбезболније је остварена у лутеранској Европи, док је у западној Европи, па и у Француској све до постреволуционарних времена, политика вишег образовања најчешће препуштана „образовним предузетницима“, филантропима или општинским и занатским иницијативама (Langins, 1987). Старе универзитетске институције наставиле су да апстинирају од савремених научних истраживања и постигнућа и да нуде традиционалну схоластичку предметну наставу, застареле наставне планове и програме и латински као медиј подучавања. Француски и енглески универзитети тог доба једва да су били нешто више од друштвених клубова за синове богаташа. Девојчицама је само изузетно било дозвољено образовање после основне школе. Пригодно оправдање пронађено је у уверењу да – девојчице и дечаци морају што раније да се одвоје. Осим тога, постојала је безмало општа сагласност да девојчице, као и дечаци из сиромашних и занатских породица, не би добро служили друштву ако би се образовали „преко свог статуса“: основна морална и религиозна начела су за њих сасвим довољна (видети McClelland, 1977, p. 170; Emerson, 1977; Withrington, 1970; Chisick, 1981).

Најзад, имовинско стање родитеља полазника је, и насупротив намерама, детерминисала могућност образовања: неке урбане школе за сиромашну децу, на пример, биле су тако успешне да су их узурпирала деца богатих, док су мање успешне могле да подвргну децу режиму који се није разликовао од режима у поправним домовима и да пропишу обавезни рад којим би се покрили трошкови школовања. У начелно конзервативном и хијерархизованом друштву осамнаестог века, образовање је делило судибину других сфера живота у којима једнакост није била пожељан концепт. Тако се, осим најосновније религиозне подуке, и образовање девојчица коначно сводило на обуку у плетењу и лепом понашању.<sup>11</sup>

Упркос свему, не може се порећи приметни раст писмености током осамнаестог века. Она се, међутим, може релативизовати указивањем на њене облике и степене. Та писменост је, наиме, углавном била на базичном нивоу: можда функционална, али недовољна да подржи редовно читање.<sup>12</sup> Резултати су, у сваком случају, свуда било далеко испод идеала које су поставили амбициозни „просветари“ и образовни реформатори: формална школска понуда је била неједнако доступна, хронично недовољна, често лошег квалитета и опхрвана једном структуралном инерцијом за чију реформу су били неопходни огромни и непостојећи ресурси. Да ствар по просветне оптимисте буде још горе, чак и кад су фондови били доступни, највећи број писаца, мислилаца и владиних званичника саглашавао се да не треба „претеривати“ и да превише образовања може бити опасно.

Заправо би се могло рећи да су и реформатори у конзервативној Европи временом постали свесни граница своје кампање за шире и боље образовање. Пошто су се уверили, с једне стране, у (инфра)структуралну немогућност остварења идеала универзалне и стандардизоване просвете, а с друге, у дисфункционалност постојећег основног школовања које је, готово без изузетка, смерало на религијску индоктринацију и учење напамет радије него на усвајање преносивих знања и вештина – окренули су се алтернативним моделима и

<sup>11</sup> Мери Вултонкрафт (Mary Wollstonecraft) је вероватно прва 1792. године отворено довела у питање образовну родну дискриминацију (Вулстонкрафт, 1994, стр. 186-187), да би је са самог краја осамнаестог века убедљиво теоријски оспорили „радикали“, а резултати ипак постали видљиви – тек после неколико генерација (Petschauer, 1986; Захаријевић, 2010).

<sup>12</sup> Верује се да је, на пример, од преко двадесет пет милиона становника Француске с краја осамнаестог века, било шест милиона „потенцијалних читалаца“, тек пола милиона је заиста и читало једну или две књиге годишње, а само између тридесет и педесет хиљада Француза сачињавало је „елиту“ која редовно чита (Martin & Chartier, 1984, p. 391; за Енглеску упоредити Hunter, 1990, p. 65; Munck, 2002, pp. 57-59).

установама. А описмењени су ионако то постајали, као и дотад, на властиту иницијативу и пре упркос него благодарећи јавним школама.

### *ПРОСВЕТИТЕЉСТВО(М) ПРОТИВ ПРОСВЕТНОГ ИНЖЕЊЕРИНГА?*

Упечатљива чиненица да је већина француских *philosophes* и немачких *Aufklärer* била против универзалног образовања – да нису полагали никакве наде у могућност да просвећеност прожме читаве народе и да су, штавише, вероватно продубили јаз између образованих и необразованих, владара и народа, образовање сматрајући нужним али не и довољним условом за просвећеност (видети Thomas, 1971) – налази различита теоријска и историјска оправдања. Благонаклоно, али не и потпуно објашњење песимизма просветитеља у погледу могућности универзалне просвећености, гласило би да су они, када се нису одавали визијама савршене будућности, рефлектовали ограничења осамнаестовековног народног просвећивања, увиђајући непрестиве препреке и делатне отпоре просветним мерама за масовно образовање. У свим европским земљама оно је било и морало остати у рукама свештенства. Алтернатива монасима и монахињама као учитељима нису били световни мушкарци и жене, већ немонашко свештенство. Осамнаестовековна мисао, према овом тумачењу, није могло да замисли или домисли друштво кадро да установи, на страну да приушти, ма коју врсту секуларизованог система општег образовања. А са образовањем у рукама свештенства – чинило се да нема наде да се народ просвети (Beales, 2005, pp. 22-23).

Проблем овог објашњења, међутим, и јесте благонаклоност. Патерналистичко увиђање епохалних ограничења заправо правда нешто што (хелвецијевски) сматра саморазумљивим: да обавезно универзално образовање по дефиницији мора бити пожељно сваком коме се открије или покаже његова могућност. Шверцовањем те претпоставке, добронамерна критика постаје самокритика. Уз све ограде, просветитељи ипак заслужују ону елементарну пристојност интерпретације која им даје кредит да су мислили – и промишљено одбили – идеју тоталног просветног инжењеринга. Разлози тог одбијања, упркос антикварном призвуку, чини се да могу бити драгоцене управо при оном обрачуну добити и трошкова његовог увођења које савремено образовање у хроничној кризи истрајно и призива и одбија.

Тако се „инструментализација“ образовања, више или мање транспарентна или перфидна, који год „агенти“ да њиме управљају, данас сматра неизбежном и нашироко дискутованом темом образовних студија (Higging, 2011). У закључку тих расправа увек се испоставља да се може или мора рећи да је (и) у том смислу осамнаести век био преломна тачка (видети, на пример, Johnston, 1991). У време

када је друштво сменило бога или напосто преузело његову улогу, и образовање се морало прилагодити. Тамо где је постојало „монотеистичко“ виђење хомогеног друштва, ово прилагођавање није представљало нарочити проблем. Али, због инвестиције у идеју слободног грађанина у плуралној, непринудној заједници, образовање у просветитељском политичком доктринам надахнутим либералним државама је било осуђено да носи стални белег и злу савест пародокса оне доктринације „одозго“ – која је смерала да оконча сваку врсту индоктринације и омогући индивидуално мишљење и одговорно деловање (упоредити Gutmann, 1989; Galston 1991, pp. 241-256; Callan, 1997; Dagger, 1997). У класичној хуманистичкој традицији, образовање је представљало упућивање у „слободне вештине“ које култивишу и дисциплинују ум и – насупрот „механичком“ образовању чија је сврха да буде корисно и, дакле, служи некој другој сврси (Newman 1982, p. 85; упоредити Hirst, 1965; Lvlie & Standish, 2002; Miller, 2007; Oakeshott, 2000; Engel, 2007; McCabe, 2000) – спроводило се као сврха по себи. Декларативно баштинећи ту традицију, и „либерално“ образовање је у пракси изневеравало. Оно је притом све више постајало – а као масовно образовање, чини се, на крају увек неизбежно остаје – функција одређеног земног друштва, као што је некада било небеске државе. Опомена просвећености у том погледу не застарева: она још увек можда значи нешто различито од функционалне обучености, а опрезност просветитељске концепције образовања је и данас можда упутнија од нерелевантног просветног оптимизма.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, R. D. (1995). *Education and the Scottish People, 1750-1918*. Oxford: Clarendon.
- Baker, K. (1990). *Inventing the French Revolution: Essays on French Political Culture in the Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, H. A. (1977). Popular education in eighteenth-century Sweden: Theory and Practise. U J. A. Leith (Ed.), *Facets of Education in the Eighteenth Century. Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, 167*, 523-541. Oxford: Oxford University Press.
- Beales, D. (1987). *Joseph II, tom 1: In the Shadow of Maria Theresa, 1741-1780*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beales, D. (2005). *Enlightenment and Reform in Eighteenth-century Europe*. London: Taurus.
- Becker, C. (1932). *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers*. New Haven: Yale University Press.
- Birtsch, G. (1996). The Berlin Wednesday Society. U J. Schmidt (Eds.), *What Is Enlightenment? Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions* (pp. 235-251). Berkeley: University of California Press.
- Böning, H. (1987). Das Intelligenzblatt als Medium praktischer Aufklärung. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 12, 107-133.

- Böning, H. (1988). Der „gemeine Mann“ als Adressat aufklärerischen Gedankengutes. Ein Forschungsbericht zur Volksaufklärung. *Das achtzehnte Jahrhundert*, 12, 52-80.
- Böning, H. (1992). Zeitungen für das 'Volk'. Ein Beitrag zur Entstehung periodischer Schriften für einfache Leser und zur Politisierung der deutschen Öffentlichkeit nach der Französischen Revolution. U H. Böning (Eds.), *Französische Revolution und deutsche Öffentlichkeit. Wandlungen in Presse und Alltagskultur am Ende des 18. Jahrhunderts* (pp. 467-526). München: Saur.
- Bürmann, I., Fiegert, M., & Korte, P. (Eds.). (2000). *Zeitalter der Aufklärung, Zeitalter der Pädagogik. Zu den Ambivalenzen einer Epoche*. Münster: LIT.
- Velicu, A. (2010). *Civic Catechisms and Reason in the French Revolution*. Farnham: Ashgate.
- Vierhaus, R. (Eds.). (1982). *Mentalitäten und Lebensverhältnisse: Beispiele aus der Sozialgeschichte der Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Voltaire (1993a). *Dictionnaire philosophique. Œuvres complètes*, tom 19. Paris: Gallimard.
- Voltaire (1993b). *Correspondance. Œuvres complètes*, tom 47. Paris: Gallimard.
- Voss, J. (1981). Der gemeine Mann und die Volksaufklärung im späten 18. Jahrhundert. U H. Mommsen & W. Schulze (Eds.), *Vom Elend der Handarbeit. Probleme historischer Unterschichtenforschung* (pp. 208–233). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Вулстонкрафт, М. (1994). *Одбрана права жене [Vindication of the Rights of Woman]*. Београд: „Филип Вишњић“.
- Dagger, R. (1997). *Civic Virtues: Rights, Citizenship and Republican Liberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Galston, W. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtue, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garve, C. (1786). *Ueber den Charakter der Bauern und ihr verhältniss gegen die Gutsherrn und gegen die Regierung*. Breslau: Wilhelm Gottlieb Korn.
- Gay, P. (1966–1969). *The Enlightenment: An Interpretation*, tom 1. New York: Knopf.
- Gutmann, A. (1989). Undemocratic Education. U N. L. Rosenblum (Ed.), *Liberalism and the Moral Life* (pp. 71–88). Cambridge: Harvard University Press.
- Даламбер, Ж. (1955). *Уводна расправа у Енциклопедији [Preliminary Discourse to the Encyclopedia]*. Београд: Култура.
- Diderot, D. (1775-1877). *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius intitulé l'Homme*. U J. Assézat & M. Tourneux (Eds.), *Œuvres complètes de Diderot*, tom 2 (pp. 263-456). Paris: Garnier.
- Diderot, D. (1963). Pages contre un tyran. U P. Vernière (Ed.), *Œuvres politiques* (pp. 135-148). Paris: Garnier.
- Emerson, R. L. (1977). Scottish Universities in the Eighteenth Century. *Studies in Voltaire and the Eighteenth Century*, 167, 453-474.
- Engel, S. M. (2007). Political Education in/as the Practice of Freedom: A Paradoxical Defence from the Perspective of Michael Oakshott. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 325-349.
- Ewald, J. L. (1970). *Über Volksaufklärung: Ihre Grenzen und Vortheile. Eine Provinzialschrift*. Berlin: Unger.
- Захаријевић, А. (2010). *Постајање женом [Becoming Woman]*. Београд: Реконструкција женски фонд.
- Zessow, K.-H. (1988). *Ländliche Lesekultur im 18. and 19. Jahrhundert. Das Kirchspiel Menslage und seine Lesegesellschaften*, tom I, Cloppenburg: Museumsdorf Cloppenburg.
- Johnston, G. L. (1991). Liberty, Equality, Fraternity: Democratic Ideals and Educational Effects. *British Journal of Sociology of Education*, 12(4), 483-499.



- Kant, I. (1968a). *Der Streit der Facultäten*. Kants gesammelten Schriften, tom 7. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kant, I. (1968b). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, u *Kants gesammelten Schriften*, tom 8 (pp. 35-42). Berlin: Walter de Gruyter.
- Keller, L. (1896). Die Berliner Mittwochs-Gesellschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der Geistesentwicklung Preußens am Ausgang des 18. Jahrhunderts. *Monatshefte der Comenius-Gesellschaft*, 5, 67-94.
- Kittsteiner, H. (1991). *Die Entstehung des modernen Gewissens*. Frankfurt am Main: Insel.
- Knudsen, J. (1989). Kant, Mendelssohn, and the Question of Enlightenment. *Journal of the History of Ideas*, 50, 269-292.
- Knudsen, J. (1996). On Enlightenment for the Common Man. U J. Schmidt (Eds.), *What Is Enlightenment? Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions* (pp. 270-290), Berkeley: University of California Press.
- König, H. (1960). *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Akademie-Verlag.
- La Mettrie, J. (1796a), *Système d'Epicure*. U *Oeuvres philosophiques de La Mettrie*, tom 2 (pp. 1-48). Berlin: Charles Tutot.
- La Mettrie, J. (1796b). *Anti-Senèque, ou Discours sur le bonheur*. U *Oeuvres philosophiques de La Mettrie*, tom 2 (pp. 139-231). Berlin: Charles Tutot.
- Ламетри, Ж. (1955). *Човек машина [Man a Machine]*. Београд: Култура.
- Langins, J. (1987). Words and Institutions during the French Revolution: The Case of 'Revolutionary' Scientific and Technical Education. U P. Burke & R. Porter (Eds.), *The Social History of Language* (136-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Mercier de La Rivière, P. (1775). *De l'instruction publique; ou Considérations morales et politiques sur la nécessité, la nature et la source de cette instruction*. Stockholm: Didot.
- Lichtenberg, O. H. (1970). *Unterhaltsame Bauernaufklärung. Ein Kapitel der Volksbildungsgeschichte*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Lvlie, L. & Standish, P. (2002). Introduction: *Bildung* and the Idea of a Liberal Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 317-340.
- Mangner, C. F. E. (1906). *Geschichte der Leipziger Winkelschulen*. Leipzig: bez oznake izdavača.
- Martin, H.-J. & Chartier, R. (Eds.). (1984). *Histoire de l'édition française*, vol. 2: *Le livre triomphant, 1660-1830*. Paris: Fayard.
- März, F. (1993). *Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Vom pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McCabe, D. (2000). Michael Oakeshott and the Idea of Liberal Education. *Social Theory and Practice*, 26, 457-462.
- McClelland, C. E. (1977). German Universities in the Eighteenth Century. *Studies in Voltaire and the Eighteenth Century*, 167, 169-189.
- Medick, H. (1991). Ein Volk „mit“ Büchern. Buchbesitz und Buchkultur auf dem Lande am Ende der Frühen Neuzeit: Laichingen 1748-1820. *Aufklärung*, 6, 59-94.
- Melton, J. v. H. (1979). From Enlightenment to Revolution: Hertzberg, Schlözerand, and the Problem of Despotism in the Late Aufklärung. *Central European History*, 12, 102-123.
- Melton, J. v. H. (2002). *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, A. (2007). Rhetoric, Paideia and the Old Idea of a Liberal Education. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 183-206.

- Munck, T. (2002). *The Enlightenment: A Comparative Social History 1721-1794*. London: Arnold.
- Недељковић, Д. (1961). *Ламетри [La Mettrie]*. Загреб: Напријед.
- Newman, J. H. (1982). *The Idea of a University*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Oakeshott, M. (2000). *The Voice of Liberal Learning*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Пејовић, Д. (1978). *Француска просветитељска филозофија [French Enlightenment philosophy]*. Загреб: Матица хрватске.
- Petschauer, P. (1986). Eighteenth-Century German Opinions about Education for Women. *Central European History*, 19, 262-292. doi: 10.1017/S0008938900019889
- Pöggeler, F. (1993). *Macht und Ohnmacht der Pädagogik*. München: Olzog.
- Reed, T. J. (1990). Talking to Tyrants: Dialogues with Power in Eighteenth-Century Germany. *Historical Journal*, 33, 63-79. doi: 10.1017/S0018246X00013108
- Rüppert, W. (1980). Volksaufklärung im späten 18. Jahrhundert. U R. Grimminger (Ed.), *Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680-1789* (pp. 341-361). München: Hanser.
- Ручо. Ж.-Ж. (1926). *Емил или О васпитању [Emile, Or Treatise on Education]*, књига трећа и четврта. Београд: Издање књижарнице Рајковића и Ђуковића.
- Schmidt, H. (1982). „Aufgeklärte“ Gesangbuch-Reform und ländliche Gemeinde. U E. Hinrichs & G. Wiegmann (Eds.), *Sozialer und kultureller Wandel in der ländlichen Welt des 18. Jahrhunderts* (pp. 85-116). Wolfenbüttel: Heckners.
- Schneiders, W. (1974). *Die wahre Aufklärung. Zum Selbstverständnis der deutschen Aufklärung*. Freiburg: Alber.
- Siegert, R. & Böning, H. (1990-2001), *Volksaufklärung. Bibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Siegert, R. (1979). *Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolf Zacharias Becker und seinem 'Noth- und Hilfsbüchlein'*. Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung.
- Spittler, G. (1980). Abstraktes Wissen als Herrschaftsbasis. Zur Entstehungsgeschichte bürokratischer Herrschaft im Bauernstaat Preußen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 574-604.
- Stricklen, C. (1971). The Philosophe's Political Mission: The Creation of an Idea, 1750-1789. *Studies in Voltaire and the Eighteenth Century*, 86, 137-228.
- Talmon, J. (1955), *The Origins of Totalitarian Democracy*, London: Secker and Warburg.
- Thomas, K. V. (1971). *Religion and the Decline of Magic*. New York: Charles Scribner's Sons.
- François, E. (1977). Die Volksbildung am Mittelrhein im ausgehenden 18. Jahrhundert. *Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte*, 3, 277-304.
- Frédéric II (1985). Examen de l'essai sur les préjugés. U *Oeuvres philosophiques, 1740-1780* (pp. 361-385). Paris: Fayard.
- Hellmuth, E. (1982). Aufklärung und Pressefreiheit: Zur Debatte der Berliner Mittwochsgesellschaft während der Jahre 1783 und 1784. *Zeitschrift für historisches Forschung*, 9, 315-345.
- Helvétius, C.-A. (1791), *De l'homme*, Oeuvres philosophiques, tom 2. Londres: bez oznake izdavača.
- Helvétius, C.-A. (1978), *O duhu [On Mind]*. Zagreb: Naprijed.
- Herrmann, U. (1993). *Aufklärung und Erziehung: Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim: Dt. Studien.

- Higgins, C. (2011). The Possibility of Public Education in an Instrumentalist Age. *Educational Theory*, 61(4), 451–466.
- Hinske, N. (1977). Einleitung. U N. Hinske (Eds.), *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatschrift* (pp. xii–lxix). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal Education and the Nature of Knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education* (pp. 113–138), London: Routledge & Kegan Paul.
- Holbach, P. (1822). *Essai sur les préjugés: ou, De l'influence des opinions sur les moeurs et sur le bonheur des hommes*. Paris: Niogret, libraire-éditeur.
- Холбах, П. (1950). *Систем природе или о законима физичког и моралног света* [*The System of Nature or, the Laws of the Moral and Physical World*]. Београд: Просвета.
- Холбах, П. (1963). *Разголићено хришћанство или испитивање начела и последица хришћанске религије* [*Christianity Unveiled: Being an Examination of the Principles and Effects of the Christian Religion*]. Београд: Рад.
- Houston, R. A. (1985). *Scottish Literacy and the Scottish Identity: Illiteracy and Society in Scotland and Northern England, 1600-1800*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunter, J. P. (1990). *Before Novels: The Cultural Contexts of Eighteenth-Century English Fiction*. New York: W. W. Norton.
- Callan, E. (1997). *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Chadwick, O. (1981). *The Popes and European Revolution*. Oxford: Clarendon.
- Chisick, H. (1981). *The Limits of Reform in the Enlightenment: Attitudes toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France*. Princeton: Princeton University Press.
- Condorcet, J.-A.-N. (1970). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris: Vrin.
- Withrington, D. J. (1970). Education and Society in the Eighteenth Century. U. N. T. Phillipson & R. Mitchison (Eds.), *Scotland in the Age of Improvement* (pp. 169–199). Edinburgh: University Press.
- Wittmann, R. (1973). Der lesende Landmann. Zur Rezeption aufklärerischer Bemühungen durch die bäuerliche Bevölkerung im 18. Jahrhundert. U D. Berindei (Eds.), *Der Bauer Mittel- und Osteuropas im sozioökonomischen Wandel des 18. und 19. Jahrhunderts* (pp. 142–196). Cologne: Böhlau.
- Wunder, H. (1985). Der Dumme und der schlaue Bauer. U C. Meckseper & E. Schraut (Eds.), *Mentalität und Alltag im Spätmittelalter* (pp. 34–52). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## **EDUCATION AND ENLIGHTENMENT: PRELIMINARY COST ESTIMATE FOR THE ESTABLISHMENT OF MODERN EDUCATIONAL POLICY**

**Predrag Krstić**

Belgrade University, Institute for philosophy and social theory, Belgrade, Serbia

### **Summary**

In this paper the author undertakes the exploration of the relationship between educational theory and practice of the eighteenth century and, on the other side, the stances of the intellectual and social movement of the age called "Enlightenment". The finding is not only that enlighteners were not, as commonly thought, proponents and advocates of universal and compulsory primary education, but that they have often directly opposed to such ideas and expressed serious reservations about the possibility of its realization. Through its most important representatives, they have demonstrated very little trust in the people and almost no faith in the ability of its indigenous enlightenment. However, they felt less futile the commitment to the education "from the top", which they tried to implement in words and deeds, relying on "the minds of the rulers".

On the other hand, attempts at establishing or reforming school system taken by the European states of the eighteenth century, in order to make education as widely available as possible, mostly ends in failure. The educational effects, if there were any, were not directly succeeded from organized efforts of the massification of education. Certain measured and operational liberalization of teaching, if were practiced at all or even gain momentum, since the beginning encounters with the resistance, especially of the parents of the students. That was the testimony of wanderings in the quest for universal model of educational standard. The results were far below the ideals set by the ambitious "educationists" and educational reformers. The formal schools offer was unequally available, chronically insufficient and often of poor quality. Besides that, it was fraught with structural inertia, which reform requested vast and non-existent resources.

The author points out two possible interpretations of conspicuous refusal of enlighteners to support the educational efforts for the general education of their time. According to one, the Enlightenment's conception of education was different from the educational one, as was "enlightenment" different from "education". Enlighteners were rather widened the gap between the educated and the uneducated, the elite and the common people, the rulers and the people, reasonable warning that its bridging may be accomplished only to the detriment of both. The second interpretation explains that emphasized restraint of the enlighteners toward mass-education was not (so much) visionary, prudent and reflected warning to social costs of compulsory general education – warning which justification witnessed often farcical introduction of such education after the French Revolution – as it was a reflex of epochal, in the first place material and personnel constraints. Having later in mind, its consistent realization must look to them as a undesirable and practically infeasible perspective. The author suggests that both "conceptual" and "historical" reasons, in an asymmetric and ambiguous interaction, played a role in, at first glance, unexpected articulation of the pronouncedly negative posture of Enlightenment towards the idea of popular education.