

Aleksandar Ostojić¹

Ekonomski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Predrag Krstić²

Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Univerzitet u Beogradu

Sanja Iguman³

Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Univerzitet u Beogradu

Zašto skrenuti s puta: obrazovanje i putovanje

Apstrakt: Različite obrazovne paradigme često su predstavljane jednom istom metaforom: metaforom putovanja. U prvom delu rada izlažu se tipični primeri istovećenja obrazovanja i putovanja i rekonstruišu razlozi njihovog povezivanja. Potom se metafori putovanja suprotstavlja metafora *lutanja* – upravo da bi se istakao njen previdan, zaboravljan ili zanemarivan, ali makar podjednako dragocen obrazovni potencijal. Najzad se sugeriše napuštanje vizije unapred konačno određenog skupa vrednosti koje zastupa obrazovanje, u korist otvaranja mogućnosti koje diverzitet njegovih putanja pruža. Kritičkom analizom razumevanja putovanja Odiseja, Rusoovog Emila, Robinzona Krusoa, kao analogona obrazovne avanture, pokazuje se da nije ni uputno ni plodonosno besprizivno usvojiti i slediti obrazac po kome su početak obrazovanja (tačka polaska) i njegov cilj (tačka dolaska ili odredište) strogo definisani, naročito ukoliko on podrazumeva isključenje svakog odstupanja od trajektorije koja spaja „ishodište” i „odredište”. Inspiraciju i svojevrsnu šifru za alternativni model obrazovne procedure, kojim bi se izbegle manjkavosti njenog shvaćanja kao manje ili više pravolinijskog i jednodimenzionalnog transfera znanja i veština, autori pronalaze u deridijanskom poimanju *derive*.

Ključne reči: obrazovanje, putovanje, *derive*, Ruso

¹ Dr Aleksandar Ostojić je asistent na Ekonomskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu i spoljni saradnik Instituta za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu (ostojic.alexandar@gmail.com).

² Dr Predrag Krstić je viši naučni saradnik na Institutu za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu i redovni profesor na Fakultetu za medije i komunikaciju Univerziteta Singidunum u Beogradu (predrag.krstic@ifdt.bg.ac.rs).

³ Dr Sanja Iguman je naučna saradnica na Institutu za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu (sanja.iguman@ifdt.bg.ac.rs).

Etimološka predigra

Putovanje i obrazovanje, već na prvi i najstariji pogled, povezuje *iskustvo*. Isto kao što se danas obrazovanje vidi kao transformativno iskustvo, tako se nekad već u imenovanju videlo putovanje. Naime, indoevropski koren reči „iskustvo“ bio je *per*, u značenju „pokušati“, „probati“, „rizikovati“. Latinske reči *experior* i *experimentum* preuzele su njegov semantički bagaž i on do danas živi u svim jezicima u reči „eksperiment“. Iskustvo je i kod nas iskušavanje i iskušenje, koje stavlja na kušnju iskušnika. Prizor putnika koji proverava i odmerava svoju snagu i vrednost na testu putovanja drevna je slika svakog takvog podviga i svakog podvižnika – reči takođe nastalih od praslovenskog *dvig*, kao drugog imena za „kretanje“. Tako se i mnoga sekundarna značenja onog *per* odnose na kretanje ili iskustvo kretanja: „preći preko nekog prostora“, „doseći cilj“, „izaći“. Na nemačkom jeziku se sada iskustvo kaže *Erfahrung*, a poteklo je od starovisokonemačkog *irfaran*, koje nije imalo drugo značenje do „putovati“, „izlaziti“, „prelaziti“, čak „lutati“. Nemački pridev *bewandert* danas znači „iskusan“, „vešt“, „zualački“, ali je u XV veku značio samo „srećno (do)putovao“ (Leed, 1991, str. 5–6).

Taj duboko ukorenjeni doživljaj da je putovanje iskustvo kojim se proverava i prokazuje karakter putnika preneo se onda i na put odrastanja i uneo u smisao obrazovanja. „Putovanje je kod mladih deo obrazovanja, a kod starijih deo iskustva“, otpočinje svoj esej „O putovanju“ Frensis Bekon (Bacon, 2018, str. 33). A mlade valja povesti i, kao što se kaže, „izvesti na put“. Kada je reč o (iz)vođenju, i starogrčka reč *paidagogos* [παῖδαγωγός] kovanica je sastavljena od glagola *ago* [ἄγω], u značenju „voditi“, i imenice *pais* [παῖς] (genitivi *paidos*), „dete“ ili „dečak“. Pedagog tako označava nekog ko vodi dete, a u retkom preklapanju jezika i bića koje zatičemo u antičkoj Grčkoj, pedagog je to doslovno i bio – rob koji vodi dete do škole ili učitelja. Ali, „za ruku voditi“ ima perspektivu da avanzuje do „rukovoditi“. U antičkom Rimu „pedagog“ će postati „tutor“ i – otvoriće se brojna „pedagoška“ pitanja o prirodi puta koji dete prelazi te o mogućoj, željenoj ili očekivanoj ulozi pedagoga na tom putovanju. U prilog povezivanja obrazovanja sa putovanjem, uz to, govori i etimologija latinskog termina za obrazovanje – *educare*. *E* (od) + *ducare* (voditi) doslovno bi značilo izvesti iz, voditi od, odvesti, izvesti.

Putovanje kao pohod

Arhetipsko putovanje, o kome je detaljno ispričano, rezervirano je, međutim, ne za plemenite prosvetne poslanike antike, već za jednog morepolovca i njegovu epopeju, za *Odiseju*. Kao praputovanje – ili pralutanje – ona je postala nezaobilazan momenat svake rasprave o putovanju, a Odisej „polimorfni, politro-

pni, mnogoliki...“ junak (Milić, 2022, str. 71, 75; Zaharijević & Krstić, 2017), čije (re)interpretacije ne prestaju. Ali ni sama *Odiseja* ne pripoveda samo o putovanju već i o obrazovanju, o obrazovanju kroz putovanje ili o putovanju koje obrazuje. Stav da taj mit Homera (ili Homerà) – ta priča o jednom junaku čiji je prekomorski povratak kući, izvoru, poreklu, tački polaska, uglavnom bio nevoljno ali domišljato lutanje – predstavlja prvi i najznačajniji vaspitno-obrazovni ideal antičke Grčke nije nikakva retkost. To će, uostalom, uz brojne kritike na Homerov račun, priznati već i Platon, pozivajući se u *Državi* više puta na Homerove vaspitne vrednosti (Platon, 2017). Taj vaspitno-obrazovni ideal koji dele svi Grci staje u ime *Paideia* [παίδεια].

Paideja, izvorni termin koji obuhvata pojam vaspitanja i obrazovanja, predstavlja uzoran način na koji ljudski život treba da se oblikuje, usmerava, razvija, saobrazno idealnom oblikovanju zajednice, odnosno *polis*a. To oblikovanje podrazumeva harmoničan razvoj celokupne čovekove ličnosti, odnosno njegovih duhovnih i telesnih moći i sklonosti, u skladu sa specifično starogrčkim shvatanjem *kalokagatije* [καλοκάγαθία] – spoja lepog i dobrog (videti Jeger, 1991, str. 9–10). Premda se Homer ne bavi direktno temom vaspitanja i obrazovanja, karakter njegovog pesništva podražava i podržava vrednosti koje se smatraju okosnicom paideje. Te vrednosti su kod Homera ovaploćene u slikama plemstva, a naročito *heroja* – slikama koje imaju veliku vaspitno-obrazovnu moć (Jeger, 1991, str. 37–38): *Odiseja*, skupa sa *Ilijadom*, ispostavlja valjane uzore koji, saopštavajući kako treba ili ne treba da postupamo, prenose obrazovno-vaspitne ideale.

Nije malo onih koji slede taj „nativ“. Kod nas, Zoran Dimić u knjizi *Političke obrazovanja: od Paideje do Bildunga*, o Ahilu i Odiseju piše kao o formulu za „večnu čovekovu vaspitno-obrazovnu“ paradigmu: „tako Homer zapravo uči Grke svih generacija da svoja dela ne procenjuju nekakvim svojim sitničarskim i utilitarnim religioznim i moralnim normama, već onim najvišim, koje na umu imaju interes svih Helena, tj. čoveka uopšte“ (Dimić, 2017, str. 69). Iako je, dakle, reč o skladnom oblikovanju individue, jasno je vidljiva univerzalistička pretenzija, barem kada je posredi ishod. Naravno, bez opštosti se ne može govoriti o idealima, pa se zaključuje da bez ideala nema ni (valjanog) obrazovanja. Takvi univerzalistički i/a monistički zahtevi, naročito kada je reč o obrazovanju, pre su redovna nego izuzetna pojava. U takvim pristupima sporno neće postati ukazivanje na postojanje tipskih ideala već nedvosmislen poziv da se ispuni određeni cilj i sledi ekskluzivna staza koja vodi ka njegovom ostvarenju.

Da ni mitska priča o jednom, više silom prilika, lualici nego o putniku ne može, međutim, jednoznačno da prenese vaspitno-obrazovni ideal paideje, sugerše već i predgovor srpskom izdanju *Odiseje*, u kome Miron Flašar ukazuje na brojne razlike *Ilijade* i *Odiseje*, te na izrazitu atipičnost Odiseja kao heroja.

On se služi i dozvoljenim i nedozvoljenim sredstvima, a njegove vrline ubedljivog govorništva (vrlina koju, uzgred, prikriva) (Homer, 2002, str. 17), lukavosti, promišljenosti, iako pripadaju ideji valjanog stratega u antičkom svetu, teško da se mogu uklopiti u paideju o kojoj piše Platon, a naročito se ne mogu uskladiti sa Sokratovom (Σωκράτης) opaskom da je „bolje nepravdu trpeti nego nepravdu činiti“ (Platon, 1968, str. 117). Takve „vrline“ bi se pre mogle pripisati sofistima.

Adorno (Adorno) i Horkhajmer (Horkheimer) će, međutim, odisejske ideale homerovskog obrazovanja prepoznati i u savremnim društvenim stremljenjima građanstva (Horkheimer & Adorno, 1989, str. 55). Ono nepoznato, bilo da je reč o prirodi ili drugim ljudima, drugim kulturama i civilizacijama, u našem kulturnom krugu je, već s Odisejom, viđeno kao nešto primitivno, varvarsko, nešto što valja svesti na svoju meru i podrediti našem razumu i razlogu. Ali, pošto se prirodom i njenim silama ne može ovladati neposredno, pukim nasiljem, neophodno je lukavstvo. Ta praprosvetiteljska putna strategija nalaže da se prema novinama i opasnostima, kojima se Odisej i njegova posada izlažu, ipak odnosi proračunato, takoreći koketno, kao kada, vezan za jarbol, Odisej sluša zov sirena i odoleva neodoljivom. *Ratio* dominira tim odnosom, pa čak i onda kada ulaže sebe i svoje zakone, on „kalkulacijom vlastitog uloga dovodi do negacije one moći u koju ulaže“ (Horkheimer & Adorno, 1989, str. 62). Jedna univerzalna ekonomija, pred svime od njega različitim, zastrašenog subjekta.

Odiseja je i za Deridu (Jacques Derrida) „sama forma ekonomije, doslovno ‘zakona kuće‘“, piše Malabu (Malabou & Derrida, 2004, str. 4). Doslovno „zakon kuće“, zato što je u pitanju složenica koja spaja domaćinstvo (*oikos*) i zakon (*nomos*), a iz doslovnog smisla deriviraju i ostali. Ekonomija se odnosi na razmenu dobara, ona nastaje kao „znanost upravljanja domaćinstvom“ zato što je potrebno umeti upravljati resursima kojima raspoložemo tako da donesemo najveće dobro domaćinstvu: ekonomski zakon utvrđuje na koji način se odvijaju to upravljanje i razmena, takođe proklamujući da se ona mora odigravati. *Odiseja* je putovanje koje je „sama forma ekonomije“ zato što je neprekidno reč o odnosu ulaganja, gubitka i dobitka. Inicijacija putovanja, kretanja, predstavlja ulaganje koje ima svoje željeno odredište – svako ulaganje pretpostavlja mogućnost dobiti, a premda se razmena stalno dešava, konačna dobit (ili gubitak) može se izračunati tek na kraju, odnosno kada se putovanje završi – Odisejevim povratkom kući (Derrida 1992c, str. 7).

Odisej je računčijijski, šičardžijski lukav i, štaviše, predstavlja model *homo oeconomicusa*: „Način ponašanja pustolova Odiseja podseća na način ponašanja u prigodnoj razmeni“ (Horkheimer & Adorno, 1989, str. 71). Ulog podrazumeva i mogućnost neuspeha, pa rizik treba svesti na minimum: rizikovati tek ili taman toliko da se opravdaju sredstva kojima se postiže cilj. Putnik Odisej i svaki putnik

koji će putovati na njegovom tragu, fatalno izmešten iz poznatog okruženja, nevolje susreta sa nepoznatim prevazilazi na svoj način razumljenim upoznavanjem – ovladavanjem njime. „Upoznati da bi se ovladalo“ kod Odiseja bi trebalo da se dešava doslovno jer mitski jezik još ne poznaje dualizam označenog i označitelja, jer reči, kao u epizodi sa samoimenovanjem „Niko“ (*Udeis*), imaju vlast nad stvarima (Horkheimer & Adorno, 1989, str. 69). Imenovanje je već saznanje, a saznanje je ovladavanje i *vice versa*.

Dobrobit znanja, koje će se na kraju pretvoriti i u dobrobit putovanja, proizilazi iz učinkovitosti, koja povratno postaje garancija istinitosti saznanog. Ovladavanje prati i korišćenje, odnosno upotreba tog nad čim se zagospodarilo. Tu ideju nalazimo i kod jednog drugog pustolova i brodolomca. Reč je o Robinzonu Krusou, o knjizi o njemu koja će, inače, zaslužiti da bude jedna od jedine dve knjige koje Ruso (Rousseau) preporučuje učeniku Emilu da čita zarad obrazovanja. Robinzon uistinu ne luta kao Odisej, on je izgubljen, prevashodno zato što nije poslušao očev savet da ne putuje. Izgubljenost koja se očitava u odvojenosti od doma može se prenebregnuti – put iskupljenja u tom slučaju nije povratak već proizvodnja doma (*oikos*). Rusoov *Emil* potvrđuje da se stvari spoznaju onda kada se vide, shvate kao alati, odnosno sredstva – baš kao što to radi Robinzon: „Emil, koji samo na to misli kako će da snabde svoje ostrvo, gledaće stvari drugim očima. Robinzon bi mnogo više cenio dućan jednog kovača nego sve Saidove drangulije. Prvi bi mu se činio kao vrlo uvažan čovek, a drugi kao bedni šarlatan“ (Ruso, 1950, str. 235). U narednim rečenicama ističe se da je, premda znanje o stvarima po sebi može biti dobro, mnogo značajnije naučiti kako ljudi i stvari funkcionišu, kako ljudi misle, „i onaj je naj mudriji koji se ume najbolje poslužiti tim oruđem“ (Ruso, 1950, str. 235).

Tako se Odisejeva lukavost i Robinzonova proizvodnja preklapaju sa svrhom saznavanja, sa svrhom znanja: donošenje koristi ili dobrobiti. „Lukavi pojedinac već je onaj *homo oeconomicus* na kojeg će jednom *ličiti svi razumni*: stoga je Odiseja već ujedno i Robinzonijada“ (Horkheimer & Adorno, 1989, str. 72; kurziv autora). Ta izolovanost ili otuđenost pojedinca pretvorila se u uslov njegove mogućnosti, odredivši i paradigmu „razumnog“ postupanja. Izuzetni, usamljeni i zbog hude sudbine s početka zlosrećni heroji, koji ipak svojim snagama uspevaju da postignu sve što mogu ili moraju, da se vrate kući ili izgrade dom onde gde su se zadesili, postaju uzori i ogledalo sveta u kojem caruje ekonomski svetonazor.

Odiseja tako utemeljuje, postavlja i svedoči onu ambivalenciju koju sadrži sama zamisao putovanja. Dom je dobar, kuća je nešto dobro, a opet valja krenuti na put – ne bi li joj se vratilo. Putovanje je takođe dobro – ukoliko je prolazno, ukoliko se slavi povratak, ukoliko se, još izraženije, junak ponovo sretne sa svojom vernom Penelopom. Putovanje u nepoznato nas menja, oblikuje, ali samo ako

smo imali odakle da krenemo i ako je u njemu neprestano živa želja, čak potreba da se vratimo u izvorište, da se iskustvom promjenjeni iznova (re)konstituišemo; fihteovskim rečnikom, da se sa iskušanim, pounutrenim, svarenim ne-ja povratimo onom ja od koga smo krenuli i koje tek po tom iskustvu stiče dostojanstvo.

Ponovni dolazak kući sa putovanja, štaviše, imao je u kulturi starih Grka značajan ritualni status i formalni karakter, ako je verovati rekonstrukciji Dejvida Morisa (Morris, 2022, str. 105), poput ceremonije venčanja. Tako je, za razliku od linearnog, cikcak obrasca pikarskog romana, i kružni luk *Odiseje* – zasnovan na njenoj kompoziciji „prstena“ (videti: Bird, 2020; Mendelsohn, 2020) – suspendovan dok se povratak kući ne dovrši. Jer, ne samo da je povratak neophodan kako bi putovanje moglo da se slavedobitno sumira i proceni njegov doprinos, doprinos uvek domaćem prosperitetu, već je njegov izostanak prokletstvo, osuda, zapravo i nije putovanje nego nešto drugo, strašno, najstrašnije – lutanje. Putovanje mora da se okonča: u njega se i upušta onda kada se ima u vidu njegovo dovršenje, te se svi naponi ulažu s tim pred očima, a vrednost samog putovanja utvrđuje s obzirom na uspešnost povratka.

Obrazovanje kao u/osvajanje

U novovekovlju, najkasnije od Montenjovih *Ogleda*,⁴ obrazovanje je i izrekom viđeno kao putovanje. Zapadna kulturna baština tada govori (i) o „unutrašnjem“ putovanju, o kretanju duha, razvoju sposobnosti, akumulaciji ideja ili znanja (Rabecq, 1957). U tom slučaju se obrazovanje zamišlja bez fizičkog kretanja i bez neposrednog susreta sa drugim: putovanje samo kao unutrašnje kretanje sebstva u, takoreći, razvoju. Takva odiseja sebstva je, recimo, ona Dekartova (Descartes): njegove meditacije predstavljaju putovanje, odnosno potragu za Istinom, *à la recherche de la vérité*. Ono što Dekart poručuje, doduše, ne tiče se toliko prirode putovanja: naglasak na putovanju sebstva ne govori da li putovanje treba da bude prevashodno unutrašnje ili spoljašnje niti obavezuje da pojedinac mora biti sam tokom čitavog svog puta. Osnovni naum, na koji Dekart više puta podseća, jeste da se pojedinac ne može obrazovati učeći iz putovanja drugog nego da sam mora da se zaputi, otisne, krene na putovanje, da bi ono za njega imalo istinsku (obrazovnu) vrednost (Descartes, 1998).

Dominantna paradigma koja nedvosmisleno povezuje putovanje i obrazovanje u doba renesanse i novog veka ipak je u sliku putovanja upisivala i unutrašnje i spoljašnje događanje. Montenj, Monteskje (Montesquieu), Erazmo (Desiderius

⁴ Van Den Abejl (Van den Abbeele, 1992: xv) navodi da se metafora obrazovanja kao putovanja već u Montenjovo vreme smatrala klasičnom.

Erasmus Roterodamus), Ruso, osam pisanja o putovanju i njegovim obrazovnim potencijalima, odista i putuju. Sva ta putovanja, međutim, u manjoj ili većoj meri povezivaće i ideja o jasno definisanom obrazovnom cilju ili *odredištu*.

Obrazovanje, u svakom slučaju, sada predstavlja put koji nas izvodi iz stanja neznanja, slepo usvojenih običaja i stečenih predrasuda (videti Montenj, 1964, str. 48) – upravo ono „izlaženje“ koje će postati amblematski čuveno po Kantovoj formuli(aciji) i prosvetivanju: „izlazak [*Ausgang*] čoveka iz samoskrivljene nezrelosti“ (Kant, 1968, str. 35; uporediti: Krstić, 2014; Krstić, 2016, str. 62–98). U velikoj Enciklopediji francuskih prosvetitelja, Luj d'Žakur (Louis de Jaucourt) 1765. godine potpisuje članak „Putovanje“ i – uz opšte gramatičko značenje transporta ličnosti sa jednog mesta na drugo, bilo da je reč o putovanju za Italiju ili o „velikom putovanju“ kada se ličnost polaže u grobnicu, te značenje koje ima u trgovini, kada je reč o prevozu „nameštaja, pšenice i drugih stvari“ – poseban odeljak izdvaja za treće značenje, za razumevanje putovanja *kao* obrazovanja:

Putovanje (*obrazovanje*). Velikani antike su procenili da nema bolje životne škole od putovanja; škole u kojoj se uči raznolikosti tolikih drugih života, gde se uvek pronalazi neka nova lekcija velike knjige sveta i gde je promena vazduha sa vežbanjem korisna za telo i duh. (Jaucourt, 1765, str. 476)

I tako ne samo da metafora putovanja postaje drugo ime za obrazovanje, nego i samo putovanje podrazumeva obrazovanje. Valja stvarno putovati, izaći u svet, za razliku od Kanta, upravo da bi se obrazovalo. Smatra(lo) se da nije najgori način da se izađe iz nezrelosti ili maloletstva putovanje u (potpuno, što više) strane predele, pa je stoga najprikladnije da se na put pođe već u „mladoj dobi“ (Montenj, 1964). Putovanje nas izlaže društvenoj, kulturnoj, običajnoj drugosti, vodi preispitivanju prethodno stečenih „znanja“ u susretu sa oblastima u kojima se ona razotkrivaju kao samo lokalna uverenja i na taj način nas osposobljava za samostalno rasuđivanje. Obrazovna vrednost putovanja kod Montenja prevashodno leži u tom kontaktu sa drugošću; manje, mada i to, u neminovnom empirijskom upoznavanju *geografije* pri izmeštanju *toposa*, a više u onome što to izmeštanje provocira: blagodet upoznavanja i „komunikacije“ sa drugačijim *mišljenjem* – susret sa od nas različitim narodima ne bismo li „iz njega doneli poglavito njihov dobar ukus i njihov način života i ponašanja, i izgllačali i izoštrili svoj mozak o njihov“ (Montenj, 1964, str. 53).

Ni obrazovanje, dakle, nije moglo da umakne epohalnoj „bekonizaciji“ prirode i „makijavelizaciji“ društva. Odredište obrazovnog putovanja (od) sada se pronalazi u osvajanju znanja i ovladavanju njime, a obrazovanje samo postaje proces njegovog „sticanja“. Tako i čuveni češki reformator obrazovanja Komenski

(John Amos Comenius) u XVII veku piše: „Život je tek *put*, koji je priprema za večnost” – i koji podrazumeva upoznavanje sa svim stvarima, ne bi li se njima, a time i sobom, *ovladalo*“ (Comenius, 1907, str. 32–37; kurziv naš).

Na jedan poslovično ambivalentan način, svi ti momenti su vidljivi i u Rusoovom pedagoškom klasiku *Emil*, delu koje na izvestan način zaokružuje vaspitno-obrazovnu tradiciju moderne i otvara (tek da bi ih neuspešno zatvorilo) mogućnosti ili dileme drugačijeg pristupa. Ideja putovanja je jedan od njegovih suštinskih motiva, ne samo zbog toga što završni odeljak nosi naziv „O putovanju“, već zato što je putovanje poslednji korak kojim se kruniše i dovršava Emilovo obrazovanje. Putovanje kod Rusoa s razlogom dolazi na kraju – „Putovanja prirodno podstiču da se ide do vrhunca i krunišu stvaranje čoveka dobrim ili zlim“ (Rousseau, 2002, str. 104). Putovanje, dakle, dovršava obrazovni proces, ali pošto putovanje očigledno može da donese i dobro i loše onom koji se obrazuje, pitanje je šta treba učiniti da bi putovanje, a time i obrazovanje, donelo dobrobit. Ruso, i inače sklon „psihologizacijama“, namah prevodi to pitanje u uslove koje karakter putnika treba da zadovolji da bi putovanje bilo uspešno: „Samo onima priliče [putovanja] koji su dovoljno jaki u sebi da slušaju pouke grešaka ne dopuštajući da ih one zavedu, i da gledaju primer poroka ne dopuštajući da ih on zanese“ (Rousseau, 2002, str. 104).

Ima li Ruso ovde u vidu Odiseja, koji se nije dao zvesti čarima Kalipso i Kirke? Tako bar misli Van den Abejl, koji podseća da je upravo slika Odiseja koji čuva dostojanstvo pred Kirkom poslužila za ilustraciju korica prvog izdanja pete knjige Rusoovog *Emila* (Van den Abbeele, 1992, str. 91). Možda Odisej nije bio zaveden, ali ga to, kao što znamo, nije sprečilo da uživa u porocima. Dopušta li Ruso greške ako njima nismo zavedeni? – Da, ukoliko su tuđe i ukoliko se na njima uči, reklo bi se. Putnik mora da okonča putovanje, ne napravivši pogrešno skretanje kada ga otkrije, ne odajući se zavodljivosti poroka koje upoznaje, stičući uvid u greške ne trpeći posledice zbog njih. Da bi odgovorio tako zahtevnim izazovima, mora se opremiti za put, mora se *podučiti*.

I tu nastupa učitelj, mentor, (ruko)vodič. Njegova uloga je da pruži toliko vaspitanja i obrazovanja učeniku koliko mu je dovoljno da doputuje a da ne zaluta. Putovanje je kod Rusoa završni korak obrazovanja prevashodno zato što pojedinac već mora biti dovoljno učen da bi putovanje moglo na najbolji način da doprinese njegovom (daljem) obrazovanju. Verno praćenje saveta, smernica, *instrukcija* učitelja ili mentora trebalo bi da garantuje bezbedan i berićetan put. Ali, priprema ili obrazovni milje, iako presudno važni, nisu i jedini uslovi koji će obezbediti *korisnost* putovanja. Da bi putovanje donelo prosperitet, ono mora da ima i jasno definisan cilj. Putovanja kojima to manjka – *lutanja* – nekorisna su za obrazovanje. Drugim rečima, putovanje za Rusoa više nije tek metafora obra-

zovanja već njegov sastavni deo, pa samim tim putovanje ne treba da se odvija putovanja radi nego isključivo zarad saznanja i u funkciji obrazovanja:

Sve što se zbiva s razlogom mora imati svoja pravila. I putovanja, shvaćena kao deo obrazovanja, takođe moraju imati svoja. Putovati putovanja radi znači lutati [*c'est errer*], biti skitnica. Putovanje zarad pouke još uvek je odveć nejasna stvar. Pouka bez određenog cilja nije ništa. (Rousseau, 2002, str. 105)

Ruso bez predumišljaja prekoračuje taj mali grafemski i verovatno etimološki razmak koji je postojao između *errer* i *l'erreur*. Lutanje je greška. I jedno i drugo je nepoželjno. Putovanje kao obrazovanje mora biti teleološki koncipirano. Emil sme, kao i Odisej, da uživa u čarima Kirke ili nekog/nečeg drugog dokle god to neće uticati na krajnje odredište putovanja. Ali, šta za Rusoa znači pogrešiti? Šta je greška jednog obrazovnog putovanja? I na kraju, ako Emil već mora biti obrazovan da bi krenuo na putovanje, zašto je uopšte neophodno putovati?

U poglavlju „O putovanju“, nakon nekoliko uvodnih rečenica o potrebi da se utvrde značaj i obrazovna vrednost putovanja, koji podrazumevaju njegov *telos*, Ruso pravi svojevrsan *derive* i započinje naizgled sasvim drugu priču – o knjigama – priču koja će poslužiti (kao i svaka priča) uspostavljanju analogije. Šta predstavlja čitanje? Ako je putovanje kretanje kroz „znanje“ koje se nalazi u svetu, onda je čitanje kretanje kroz „znanje“ koje se nalazi u knjigama. Ali „zloupotreba knjiga ubija znanje“, reći će Ruso, a „tako mnogo knjiga navodi nas da zanemarimo knjigu Sveta“ (Rousseau, 2002, str. 100). Podležće rezonovanje kreće se sledećim smerom: treba znati putovati; dakle, treba znati posmatrati stvari, usmeriti pogled na njih (na odgovarajući način), da bi se iz njih moglo nešto saznati. Oni koji čitaju dopuštaju da ih previše vodi „pogled“ autora i time ne podstiču čin mišljenja ili, još gore, uopšte sami ne misle.

Ova Rusoova kritika se posebno odnosi upravo na knjige koje govore o putovanjima: ako je putovanje svojevrsno čitanje (sveta), onda je čitanje o putovanju zapravo čitanje čitanja, pa se postavlja isto pitanje koje će i Ransijer (Jacques Rancière) dva veka kasnije u sličnoj formi (mada sa drugačijim naumom) postaviti u *Učitelju neznanici* (videti Rancière, 2010, str. 13): nije li čitanje čitanja udaljavanje od smisla? Odnosno, čitanje čitanja ne može imati veću obrazovnu vrednost od čitanja samog. A prvo čitanje (sveta) onda je u stvari *gledanje* – ono je na epistemološkoj lestvici izvora saznanja smešteno iznad čitanja. Stoga spoznaja treba da bude neposredna. Ako sumnjam u ispravnost vlastite spoznaje, imam još više razloga da sumnjam u ispravnost tuđe, pa je lakše razvejati sopstvene predrasude nego boriti se i sa svojim i sa tuđim: „Previše je probijati se i kroz predrasude autora i kroz svoje predrasude da bismo došli do istine“, zapaža Ruso. Najčešći je

slučaj da su pripovedanja putnika ili pisaca prožeta „lažnim i hotimičnim izopačavanjima“. Međutim, „čak i kada bi putnici saopštavali samo ono što su videli svojim očima ili u šta su verovali, i kada ne bi imali nikakvu nameru da nas obmanu, ta istina, zbog manjkavosti opažanja, ne bi bila pouzdana“ (Rousseau, 2002, str. 100–101).

Taj poznati zahtev da putnik mora lično da pređe put, kada je reč o obrazovanju uopšte, u izvesnoj je tenziji sa ulogom učitelja. Učitelj kod Rusoa, Ruso kao učitelj, treba da pripremi Emila za put; zadužen je za „prvi deo“ obrazovanja. Ali, ukoliko učitelj treba da nauči učenika kako da *gleda*, kako da *posmatra*, odnosno kako da čita „knjigu Sveta“, kako se ne bi dogodilo da proteže „zaluta“ ili da bude „zaveden“, to znači da postoji (da se pretpostavlja) *pravi* način učenja. Učiteljev svetonazor prema instrukcijama nije samo vrednosno iznad Emilovog, za koga bi moglo da se kaže da je mlad, neiskusn i neobrazovan, već je i iznad svakog drugog – koji se može pronaći u knjigama. Učenik tako ne sme da bude zaveden interpretacijama drugih, ali da ne bi bio zaveden samim stvarima, odnosno svojim neobučanim posmatranjem sveta, neophodno je da usvoji, barem do određene mere, onu *pravu* interpretaciju, čiji je skrbnik i ovlašćeni prenosilac učitelj. Paradoksalno, neposrednost spoznaje zahteva prethodno obrazovanje. Ono će nam pomoći da ne lutamo već da putujemo usmereno i sa zadatim ciljem – ne bismo li bili samostalni u saznavanju i delanju.

Ali zašto se onda uopšte, bez te navigacije iskusnog saobraćajca, dešavaju greške, lutanja i zastranjivanja? – Raspravljajući o prirodi i izvoru greške ili obmane u obrazovanju (i/kao putovanju), Ruso se okreće opštijem problemu koji do danas zaokuplja mislioce: odnos reči i stvari, stvari i termina za nju, „označitelja i označenog“.

Kod svakog učenja, ma kakvo ono bilo, zastupni znaci su beznačajni bez pojma pretstavljenih (sic) stvari. Ipak, uvek ograničavamo dete na ove znake, a da mu nikada ne možemo učiniti razumljivom nijednu od stvari koju oni predstavljaju. Dok mislimo da ga upoznajemo sa geografijom, učimo ga samo da pozna geografsku kartu; učimo ga da zna imena gradova, zemalja i reka, koja po njegovom shvatanju postoje samo na hartiji, na kojoj mu ih pokazujemo. (Ruso, 1950, str. 116)

Ta tema je otvorena već na sredini druge knjige *Emila*, znatno pre ključnih razmatranja o vrednosti putovanja, i rasvetljava i potkrepljuje Rusoovo na više mesta istaknuto insistiranje na oštroj razlici putovanja i čitanja: oni koji čitaju uče samo (prazne) reči i ništa više. Rusoov primer potpunog izostanka referenta (označitelja) nisu ništa drugo do mape (kartografija), prazne oznake – koje

upravo teže najvećoj mogućoj preciznosti u označavanju (Van den Abbeele, 1992, str. 88). Ovde nije reč samo o jednostavnoj ili jednosložnoj afirmaciji empirijskog karaktera putovanja, nasuprot prividnom znanju koje se ogleda u uvežbanju „apstraktnih“ pojmova, pojmova ispražnjenih od realnog sadržaja. Lutanja i „izvođenja na pravi put“ postoje i pri čitanju i na putovanju. Učenik i dok čita *luta* među rečima: čak i kada su mu „poznate“, one su tu tek prividno, budući da ostaje nejasno na šta tačno upućuju. Ali, lišen saveta mentora, učenik *luta* i kada je na putovanju, bilo zato što to putovanje nema dovoljno jasan i definisan cilj, bilo zato što putnik nema dovoljno „znanja“ da taj cilj sprovede u delo. Pismom se pripremalo za putovanje i putovanje se vraća pismu. Onaj koji putuje nailazi na nepoznato, to nepoznato zatim imenuje, ali taj proces je, za Rusoa i kod Rusoa, kao i „društvo“, kompromitovan i korumpiran iznutra, već u jeziku ili kroz jezik. Jer, i kada ne čita reči iz knjige, i kada sam putuje, misli pojedinca su oblikovane značenjem reči koje je do tada naučio. Čak i kada sâm imenuje nepoznato, sam gest imenovanja može biti pogrešan. To što je označitelj neposredno pred nama ne znači da smo u stanju da neposredno uočimo njegov smisao. Tako i dalje (i uvek) lako možemo da budemo zavedeni na pogrešan put i na najbrži i najodređenom putovanju, da se udaljimo od one „prirode“ i onog „prirodnog značenja“ kojem teži Ruso.⁵

Protiv teleologije pravog puta

Rusoova problemska topografija (mišljenja) obrazovanja može se ili mora uzeti u obzir, što ne obavezuje i na njegove putokaze. Pitanja koja je otvorio, više nego odgovori koje je ponudio, provociraće i drugačije, pa i kardinalno suprotstavljene pristupe. Među njima izdvajamo onaj koji osporava paradigmu putovanja i obrazovanja sa jasnim *odredištem*, instrukcijom i *pravim putem*, (re)afirmišući *lutanje*, *skretanje* i jedno razumevanje obrazovanja koje nije nužno podređeno instrukciji. Takva gledišta ili, pre, takve deklaracije nisu retke u savremenim teorijama obrazovanja:

Biti obrazovan ne znači stići na neko odredište; to znači putovati s različitim pogledom. Ne treba se grozničavo pripremati za ono što leži ispred nas, nego s preciznošću, strašću i ukusom raditi na vrednim stvarima koje su nam pri ruci. (Peters, 1965, str. 110)

⁵ „Prirodno“ je u tom smislu kod Rusoa ono što je svrsishodno: svrsishodnost stvari je i njihova prirodnost. Kao što je za Aristotela u prirodi brtve da bude oštra, tako i za Rusoa upotrebnost sama po sebi nije suprotna prirodi. Naprotiv, sugestija je da je od svih načina upotrebe najbolje spoznati, a onda i primenjivati onaj koji je u skladu sa samom svrhom – odnosno prirodom stvari.

Može li obrazovanje da bude bez konačnog odredišta? Bez obrazovanog? Bez obrazovanosti? Da li bi uopšte bilo obrazovanje ukoliko ne bi svoju *svrhu* pronalazilo u dosezanju destiniranog cilja ili makar u (is)trajnom kretanju u njegovom *smeru*, *ka* njemu, imajući ga uvek u vidu kao zvezdu vodilju? I ukoliko bi bilo zamislivo i moguće takvo „besciljno“ obrazovno putovanje, kako bi se profilisalo, organizovalo, predstavilo, strukturiralo i, posebno, u čemu bi se sastojao neki njegov obrazovni doprinos koji bi ga preporučio kao bolji „model“ u odnosu na tradicionalni, na „ideal-tip“ nabaždareni model obrazovanja? A ako bi se ispostavilo da i nije potpuno moguće, može li njegova zamisao da posluži makar kao korektiv potonjem, da destabilizuje i depotencira „odredište“, da afirmiše (značaj) odstupanja, skretanja sa propisanog kursa?

Pohvala lutanju, međutim, ne može biti direktna, kao što ni samo lutanje nikad nije. Besciljno lutanje kao učenje već je dobilo svoje zastupnike (na primer, Stenhouse, 1975; Oakeshott, 2000; cf. Hardarson, 2012), a filozofska apologija lutanja mogla bi se pratiti, unazad, od Hajdegerovih (Heidegger) šumskih puteva, preko Ničea (Nietzsche), Đordana Bruna (Giordano Bruno), pa sve do, recimo, Platonovog „Fedra“. Na čvorištu savremenih filozofskih strujanja, vide-smo, i sam lualica koji je preduzimaio duge planinske šetnje, Niče ne šeta kao antička peripatetička škola nego luta planinskim stazama. *Ich bin ein Wanderer und ein Bergsteiger*, kaže Zaratustra, započinjući svoj ponoćni pohod na planinski greben ka dalekoj luci. „Lualica i planinar“, priznaje on ili, kako je kod nas prevedeno, „putnik i pešak po brdima“. To se odigrava na početku trećeg dela knjige, koji je naslovljen „Der Wanderer“ (u našem prevodu „Putnik“; Niče, 1980, str. 155). Lualica luta planinom u mraku bez ikakvih mera predostrožnosti; Niče i njegov Zaratustra, smeli i izdržljivi, neustrašivi, spremni da preuzmu rizik. Rizik uspona i mišljenja, izazivanja i odgovora na izazove. Rizik demontaže i remontovanja mišljenja, racionalnosti uopšte, smisla. Ne postoji (više?) srećni lualica, nekakav eskapistički artefakt; arhetip lualice je (sada?) strog ali i radostan mislilac sa najvišim ulozima i bez ikakvog utočišta, bez kakvog god apsoluta (Morris, 2022, str. 16–17).

A na, zasad, kraju te filozofske struje u znaku lutanja – suptilnost. Deridijanska analiza *dolaska* (*arrive*) i *odlaska* (*derrive*) pokazuje ukrojenu i ukorenjenu ambivalentnost, nastanjenu u ovim pojmovima. Već ti termini u kojima razumevamo putovanje, njegovi odredbeni orijentiri, podrivaju njegovu samorazumljivost i baštine napetost njegove figure (Malabou & Derrida, 2004, str. 1–2). *Deriver* kao odlazak, predstavlja tačku razdvajanja, napuštanja. Vođeni latinskom etimologijom, gde *rivus* stoji za potok, ali i izvorište, dok je *ripa* obala, zaključujemo da je doslovno značenje napuštanje obale ili izvorišta. Ali, rečeno može imati dva sasvim odvojena smisla. S jedne strane, derivacija je kontinuirana, zacrtana,

to jest (pred)određena trajektorija koja ide iz izvora (porekla, osnove), pa tako imamo i etimološke derivacije, kao što je ova, odnosno derivaciju kao regularno i predviđeno kretanje iz izvorišta. S druge strane, pak, derivacija je i gubitak pravca, skretanje. Čamac koji je *a la derive* skrenuo je sa kursa, zalutao (Malabou & Derrida, 2004, str. 1).

Ni *arrive* se ne pokazuje jednoznačnim pod brižljivijim pogledom. Ono označava dolazak kao dosezanje, dostizanje izvora, obale, luke ili pristizanje na ma koje odredište, dospeće do cilja – okončavanje putovanja. Ali *arriver* se koristi i kao drugo ime za događaj, za nešto što dolazi ili što sledi, što proističe iz samog putovanja ili iz njegovog kraja, bilo da je reč o nečem očekivanom ili neočekivanom, iznenađujućem. To što proističe, što će doći ili što dolazi, može, međutim, i da uznemiri ili spreči polazak, dosezanje cilja ili okončanje procesa. Takav *arriver* je događaj koji u sebi nosi rizik, doslovno metodički rizik u smislu μέθοδος, budući da se odnosi na mogućnost da se ne pređe nameravani put uprkos sistematičnom poštovanju postupnog prelaženja planiranih koraka. Upravo taj metodički rizik istovremeno je uslov da se išta „novo“ na putu pojavi. Putovanje bez tog aspekta „dolaska“, bez ukalkulisanog i pred-određenog prispeća – bez „odredišta“ – kao da se i ne može zamisliti ili se ne može nazvati putovanjem. S druge, ne ciljno-racionalne strane gledano, da li zaista putovanje, u nekom iole emfatičkom smislu, zaslužuje svoj naziv ukoliko se liši svake nove informacije koja ga iznenađuje i svake neplanirane sadržine?

Sagledavanje mesta koje *derive* može da zauzme u učionici nije najlošiji pristup odstupanju od obrazovne telelogije. Pokušavajući da pruži odgovor na pitanje „čemu (za čega ili koga je) obrazovanje?“, Gert Bijesta razlučuje i opisuje dva dominantna uverenja. Jedni vide glavni zadatak obrazovanja, a time i obrazovnih ustanova, kao ispostavljanje i uspostavljanje kvalifikacije: proizvesti kvalifikovan kadar, osposobiti za veštine (*skills*) pojedince koji kroz obrazovni sistem prolaze. Drugi pak smatraju da je osnovna svrha obrazovanja socijalizacija, odnosno integracija „novih lica“ u postojeći društveno-kulturni i politički poredak. Oba pristupa zapostavljaju ono što za Bijestu predstavlja možda i srž samog obrazovanja: proces subjektivacije – proizvodnja subjektivnosti – i ono suprotno od toga. Rečnikom pozajmljenim od Fukoa (Foucault), tehnike vladanja su tehnike obrazovanja (u smislu možda i kontingentnog oblikovanja, formiranja) ili uopšte subjektivacije subjekta. Vladanje je kretanje „subjektivacije“, pretvaranje pojedinaca u subjekte, odnosno „podanike“, mehanizmima koji moć i istinu drže u najtešnjoj blizini. Obrnutim kretanjem, kritikom, subjekt se opunomoćuje da dovede u pitanje i ospori tako formiranog subjekta, kao i čitave poretke diskursa koji se izdaju za istinite, da okrene subjektivaciju, da pokrene desubjektivaciju, izade iz situacije samoskrivljenog prepuštanja vladanju i oslobodi se kontrole određenog

autoriteta (Foucault 1990, str. 39; uporediti Foucault 1983; Zaharijević & Krstić, 2018). U svakom slučaju, obrazovanje postaje krajnje „neobrazujuće“ ukoliko socijalizacija ili kvalifikacija postanu njegovi isključivi ciljevi, odnosno ako „nije zainteresovano za načine na koje polaznici mogu da steknu nezavisnost i od takvih (postojećih) poredaka“ (Biesta, 2010, str. 75). Kako univerzalno podružljivo obrazovanje da omogući takvu univerzalnu *samoemancipaciju*?

Nastojeći da pronađe odgovor na to pitanje, Biesta će nekoliko godina ranije, prateći ideje iznete u delu *The Community of Those Who Have Nothing in Common* američkog filozofa Alfonsa Lingisa (Lingis, 1994), ustanoviti razliku između singularnog, *jedinstvenog glasa* bića kao individue i *glasa zajednice* (Biesta, 2006, str. 56). Da bismo razumeli u kom su odnosu glas pojedinca i glas zajednice, važno je znati na koji način Lingis određuje zajednicu, a naročito jedan njen vid koji naziva *racionalna zajednica*. Racionalnu zajednicu ne sačinjavaju tek zajedničke (*common*) opservacije, maksime u okviru kojih se dela i zajednička uverenja već je nju „proizveo i ona proizvodi zajednički diskurs u mnogo jačem smislu“ (Lingis, 1994, str. 109). U skladu s tim, glas zajednice nije fenomen koji je spoljašnji u odnosu na subjekta-delatnika, već je pre reč o mehanizmima za proizvodnju subjekta, za oblikovanje njegovih unutrašnjih stavova i uverenja – to jest za subjektivaciju: „uvidi pojedinaca formulisani su u univerzalnim kategorijama, tako da su odvojeni od indeksa ovde-sada onoga ko ih je prvi formulisao“ (Lingis, 1994, str. 110).⁶ Treba otvoriti mogućnost govora u kojem „zajednica“ neće govoriti kroz nas i čuti onaj govor koji ne dolazi iz zajednice, odnosno govor *stranca*. Omogućiti objašnjenje koje nije objašnjenje poretka i čuti ono koje je *strano* – koje je dakle drugo, nepripadajuće, zalutalo, koje je *derive*.

Za to je potreban drugačiji pristup učenju od onog koji zastupa najuvreženija i najuticajnija teorija učenja: učenje usvajanjem. Usvaja se nešto spoljašnje, što postoji i pre čina učenja: znanje, veština, vrednost, koje zatim dolaze u posed onog koji uči. Nemali broj različitih psiholoških teorija koje objašnjavaju taj proces uglavnom su saglasne da je u učenju reč o takvom sticanju. To je način na koji racionalna zajednica putem obrazovanja funkcioniše; idući stazom obrazovanja usvajamo vrednosti, ciljeve, logiku, orijentire racionalnosti. Postoji, međutim, i drugi način na koji može da se posmatra obrazovno putovanje. On učenje ne razumeva kao ovladavanje veštinom, privajanje ili posedovanje nečeg već postojjećeg, već kao odgovor na „novo“, na „pitanje“ koje tera na promenu kursa. „Ako

⁶ Naravno da razumevanje *common sense*-a kao političkog diskursa ili diskursa moći nije novina. Osim Lingisa, tu temu su razrađivali Niče, Kanguilem (Georges Canguilem), Fuko, Delez (Deleuze) i Derida, ali ovde nismo prevashodno zainteresovani za (de)konstrukciju „racionalnog“ kao dominantne pozicije (šta se to tačno pod „racionalnim“ podrazumeva i zbog čega?) već se prvenstveno pitamo kako takva vrsta dominantnog diskursa utiče na (ne)mogućnost drugačijeg govora, a samim tim i na mogućnost nedirigovanog obrazovanja.

posmatramo učenje na taj način, možemo reći da je neko naučio nešto ne kada je kadar da prepiše i ponovi ono što je već postojalo, već kada odgovara na ono što je nepoznato, drugačije, ono što izaziva, iritira ili čak uznemirava“ (Biesta, 2006, str. 68). Na taj način učenje postaje osmišljavanje, stvaranje, dopuštanje da se strano ili nepoznato dogodi. „Nema istinskog putovanja bez događaja, niti dolaska bez 'dolaženja'. Ono što mora da se desi ili dođe jeste samo odstupanje ili skretanje koje omogućava drugom da se glavom i bradom pojavi“ (Malabou & Derrida, 2004, str. 2–4).

Govoreći o obrazovanju (a ne o putovanju), Gert Bijesta će primetiti isto to:

Rizik postoji zato što učenike ne treba posmatrati kao objekte koje valja oblikovati i disciplinovati, već kao subjekte kojima pripada moć delovanja i odgovornosti. Da, obrazujemo zato što želimo rezultate i zato što želimo da naši učenici uče i postižu. Ali to ne znači ni da je moguća ni da je poželjna jedna obrazovna tehnologija, to jest, situacija u kojoj postoji savršeno podudaranje „inputa“ i „autputa“. Razlog leži u jednostavnoj činjenici da, ukoliko izbacimo rizik iz obrazovanja, postoji realna šansa da u potpunosti odbacimo obrazovanje. (Biesta, 2013, str. 1)

Učenje uvek uvodi u neki poredak (znanja ili društva), ali ono mora uvek i da ostavi mogućnost za odgovor kao *jedinstveni glas* koji nije unapred predviđen ili kategorizovan. Ne samo to, ako poslušamo Ransijera (Rancière, 2010), učenje, kao i objašnjavanje, nije ništa drugo nego *obećanje razumevanja*, razumevanja koje naknadno dolazi, ali za koje ne postoji nikakav garant da je konačno, a samim tim ni jedino legitimno ili ispravno. Svako razumevanje ili objašnjenje koje sebe uzima za konačno nije ništa drugo nego simulacija poretka. Učenje, da bi uopšte bilo učenje, mora moći da promaši, da *ne ispunjuje obećanje* – to je rizik koji dopušta učenju da se odvija. U suprotnom, učenje bi se pretvorilo u faktički iskaz, u reprodukciju i repetitivnu jednih istih činjenica, što bi značilo da se ništa *novo* nikada ne bi dogodilo ni naučilo. A bez mogućnosti drugačijeg odgovora, obrazovanje prestaje da bude obrazovanje i postaje ekonomija ili, pre, rečima Deride, tehnologija:

Kada je putanja jasna i data, kada određeno znanje unapred otvara put, odluka je već doneta, podjednako bi se moglo reći da nema odluke koja bi se tek donela; neodgovorno, a čiste savesti, jednostavno se primenjuje ili implementira program. [...] To od delanja čini jednostavnu primenu znanja ili veština. To od etike i politike čini tehnologiju. (Derrida, 1992, str. 41, 45)

Derive tako postaje otklon od unapred zadate putanje, istraživačko skretanje koje omogućava da obrazovanje ne „zaluta“ u tehnologiju, ili lutanje koje remeti, prekida stvaranje onog *oikosa* koji preobražava obrazovanje u ekonomiju. Ono je mogućnost *drugačijeg* odgovora, mogućnost da se *strano* čuje, da se skretanjem od *sensus communis*-a omogući drugačije mišljenje, mišljenje uopšte, ono koje je uslov *samoemancipacije*. Zbog toga *derive* nije trajna nemogućnost dolaska. Pre bismo mogli reći da je reč o rezu, o prekidu – prekidu između odlaska i dolaska, između objašnjenja i razumevanja, između polazne tačke i odredišta.

Za odmereno lutanje

Ukoliko za obrazovni potencijal *derivea* kažemo da je obrazovanje kao prekid, to znači da ga ne razumevamo kao diskurzivnu praksu već upravo kao odnos.⁷ Odnos, ne isključivo prema narativu – bio on odisejski, rusooovski, ransijerovski ili deridijanski – već odnos u učionici, odnos prema drugom, odnos u obrazovanju koji se ne temelji na hijerarhiji i postojećem poretku Znanja već na aberaciji, na promeni, na mogućnosti da se promaši, da se krene „krivim“ umesto „pravim“ putem, proizlazio taj pravi put iz ekonomskih ciljeva, Sokratove majeutike ili odabranog (odobrenog?) putovanja za mladog Emila. Dopustiti da se čuje glas drugog znači promeniti kurs, odbaciti odredište, ne doneti odluku unapred.

Čini se da je tek na taj način moguće zasnovano reći da se u obrazovanju ne afirmiše isključivo odredište već i mogućnost odstupanja od njega. U tom smislu, obrazovanje kao putovanje bez destinacije, lutanje, nije suprotni pol „krute“ obrazovne politike sa jasno definisanim ciljevima. Lutanje je pre put ka samokritici, način da se izađe iz dominantne strukture svaki put kada ona počne da se zatvara – pa tako i način da obrazovni proces samog sebe iznova preispituje. Emancipatorski potencijal *derivea* se tek odatle p(r)ojavljuje.

⁷ Prekid je takođe nešto što donosi stalnu promenu odnosa. U tom smislu, Deridin *derive* možemo da dovedemo u vezu sa njegovim razumevanjem dekonstrukcije: „Ono što se letimice naziva dekonstrukcijom nikada nije tehnički skup diskurzivnih postupaka, još manje novi hermeneutički metod koji radi na arhivama ili iskazima u zaklonu date i stabilne institucije“ (Derrida, 1992b, str. 22). Na drugom mestu nalazimo: „Mislim da se ona sastoji samo od prenošenja, kao i od mišljenja kroz prenošenje [...]“ (Derrida, 1985, str. 206).

Reference

- BACON, F. (2018). *The Essays of Francis Bacon: The Fifty-Nine Essays, Complete*. Adanson Press.
- BIESTA, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- BIESTA, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- BIESTA, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- BIRD, G. D. (2020). Ring Composition. U C. O. Pache (Ur.), *The Cambridge Guide to Homer* (str. 199–210). Cambridge University Press.
- COMENIUS, J. A. (1907). *The Great Didactica*. Adam and Charles Black.
- DERRIDA, J. (1985). Otobiographies: The teaching of Nietzsche and the politics of the proper name. In C. V. McDonald (Ed.), *The Ear of the Other: Otobiography, Transference, Translation: Texts and Discussions with Jacques Derrida* (pp. 1–38). University of Nebraska Press.
- DERRIDA, J. (1992). *The Other Heading. Reflections on Today's Europe*. Indiana University Press.
- DERRIDA, J. (1992b). Mochlos, or the Conflict of the Faculties. In R. Rand (Ed.), *Logomachia: The Conflict of the Faculties*. University of Nebraska Press.
- DERRIDA, J. (1992c). *Given Time. I. Counterfeit Money*. University of Chicago Press.
- DESCARTES, R. (1998). *Meditacije o prvoj filozofiji kojima se dokazuje božja egzistencija i razlika između ljudske duše i tijela*. Plato.
- DIMIĆ, Z. (2017). *Politike obrazovanja: od paideje do bildunga*. Karpos.
- FOUCAULT, M. (1983). The Subject and Power. In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (str. 208–226). University of Chicago Press.
- FOUCAULT, M. (1990). Qu'est-ce que la critique? [Critique et Aufklärung]. *Bulletin de la Société française de Philosophie*, 84(2), 35–63.
- HARDARSON, A. (2012). Why the Aims of Education cannot be Settled. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 223–235.
- HOMER. (2002). *Odiseja*. Dereta.
- HORKHEIMER, M., & ADORNO, W. T. (1989). *Dijalektika prosvjetiteljstva*. Veselin Masleša/Svjetlost.
- JAUCOURT, B. D'ARGIS. (1765). *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers par une société de gens de lettres, t. XVII*. Samuel Faulche & Compagnie.
- JEGER, V. (1991). *Paideia. Oblikovanje grčkog čoveka*. Književna zajednica Novog Sada.
- KANT, I. (1968). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, *Kants gesammelten Schriften* (str. 35 – 42). Walter de Gruyter.
- KRSTIĆ, P. (2014). Odgovor na pitanje: kako je moguća prosvćenost? *Theoria*, 57(4), 105–124.
- KRSTIĆ, P. (2016). *Strategije odrastanja: prosvćenost i reakcije*. Službeni glasnik.

- LEED, E. J. (1991). *The Mind of the Traveler: From Gilgamesh to Global Tourism*. Basic-Books.
- LINGIS, A. (1994). *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Indiana University Press.
- MALABOU, C., & DERRIDA, J. (2004). *Counterpath: Traveling with Jacques Derrida*. Stanford. Stanford University Press.
- MENDELSON, D. (2020). *Three Rings: A Tale of Exile, Narrative, and Fate*. University of Virginia Press.
- MILIĆ, N. (2022). *100 Odiseja (i noć više): fusnote za Džojza*. Akademska knjiga.
- MONTENJ, M. (1964). *Ogledi*. Veselin Masleša.
- MORRIS, D. B. (2022). *Wanderers: Literature, Culture and the Open Road*. Routledge.
- NIČE, F. (1980). *Tako je govorio Zaratustra. Knjiga za svakoga i ni za koga*. Grafos.
- OAKESHOTT, M. (2000). *The Voice of Liberal Learning*. Liberty Fund.
- PETERS, R. S. (1965). Education as Initiation. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education* (pp. 87–111). Routledge & Kegan Paul.
- PLATON (1968). *Protagora / Gorgija*. Kultura.
- PLATON (2017). *Država*. Dereta.
- RABECQ, M. M. (1957). Comenius, apostle of modern education and of world understanding. *The UNESCO courier*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000067956>
- RANCIÈRE, J. (2010). *Učitelj neznanica. Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Multi-medijalni institut.
- RUSO, Ž. Ž. (1950). *Emil ili o vaspitanju*. Znanje.
- ROUSSEAU, J. J. (2002). *Émile ou de l'Éducation, Livre V: Sophie ou la femme*. Les classiques des sciences sociales. http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_5.pdf.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- VAN DEN ABEELE, G. (1992). *Travel as Metaphor: From Montaigne to Rousseau*. University of Minnesota Press.
- ZAHARIJEVIĆ, A., & KRSTIĆ, P. (2017). Filozofska fantastika: mišljenje utopijskih prostora i prostor za utopijsko mišljenje. *Etnoantropološki problemi*, 12(2), 641–663.
- ZAHARIJEVIĆ, A., & KRSTIĆ, P. (2018). U čemu je vrlina kritike? U A. Zaharijević, & P. Krstić (Ur.), *Šta je kritika?* (str. 7–34). Akademska knjiga – Institut za filozofiju i društvenu teoriju.

Aleksandar Ostojić⁸

Faculty of Economics, University of Novi Sad

Predrag Krstić⁹

Institute for Philosophy and Social Theory, University of Belgrade

Sanja Iguman¹⁰

Institute for Philosophy and Social Theory, University of Belgrade

Why Divert from the Path?: Education and Travel

Abstract: Different educational paradigms are often represented by the same metaphor: the metaphor of a journey. In the first part of the paper, typical examples of equating education with travelling are presented and the underlying reasons for their connection are reconstructed. Then, the metaphor of wandering is contrasted with that of travelling – precisely to highlight its overlooked, forgotten, or neglected, but at least equally valuable educational potential. Finally, it is suggested to abandon the vision of a predefined set of values that education represents, in favour of opening up the possibilities offered by the diversity of its paths. Through a critical analysis of the understanding of the journeys of Odysseus, Rousseau's Emile, and Robinson Crusoe, as analogues of educational adventures, it is shown that it is neither advisable nor fruitful to uncritically adopt and follow a pattern where the beginning of education (the point of departure) and its goal (the point of arrival or destination) are strictly predefined, especially if it entails the exclusion of any deviation from the trajectory connecting the „origin” and „destination”. Inspiration and a kind of code for an alternative model of educational procedure, which would avoid the shortcomings of its understanding as a more or less straight-line and one-dimensional transfer of knowledge and skills, are found in Derrida's concept of *dérive*.

Keywords: education, travel, *dérive*, Rousseau

⁸ Aleksandar Ostojić, PhD is a Teaching Assistant at the Faculty of Economics at the University of Novi Sad and an Affiliated Researcher at the Institute for Philosophy and Social Theory at the University of Belgrade (ostojic.alexandar@gmail.com).

⁹ Predrag Krstić, PhD is a Senior Research Fellow at the Institute of Philosophy and Social Theory at the University of Belgrade and a Professor at the Faculty of Media and Communication at Singidunum University, Belgrade (predrag.krstic@ifdt.bg.ac.rs).

¹⁰ Sanja Iguman, PhD is a Research Fellow at the Institute of Philosophy and Social Theory at the University of Belgrade (sanja.iguman@ifdt.bg.ac.rs).